

Propuesta para enseñar con cómics el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español a alumnos chinos

CARLOS VERA BURBANO

Universidad Sun Yat-Sen (China)

Introducción¹

Hasta el momento se ha empleado el cómic como recurso en las aulas de E/LE y de E/L2 muy escasamente; prueba de ello es que la bibliografía relacionada no pasa de un puñado de títulos. Lo que representa un contrasentido si se piensa que, como consecuencia de las poquísimas experiencias llevadas a cabo con cómics, en más de una ocasión se han vislumbrado unas posibilidades pedagógicas que apenas si han comenzado a explorarse; al menos, así lo demuestran los trabajos de Alonso Cuenca *et al.* (2001), Altarriba (2003), Catalá Carrasco (2007), Díaz Trivín (2008), Escudero Medina (2006) y Montero (1993). Por otra parte, demasiado a menudo, el cómic se ha utilizado solo con la idea de que resultaba motivador para determinado tipo de alumnos, niños, adolescentes² o jóvenes adultos que se habían criado leyéndolos o que incluso los seguían leyendo³. Nuestro trabajo no pretende en ningún caso que se deje de contar con este carácter motivador que sin duda ejerce el cómic en algunos estudiantes; lo que pretende es que, sin dejar de lado ese carácter, se le preste una mayor atención al potencial que supone la yuxtaposición de representaciones figurativas que incluye el cómic para enseñar y explotar de forma eficiente muchos aspectos de la lengua española, tanto culturales como lingüísticos y no verbales; de ese modo, consideramos que podrían explorarse mucho mejor las posibilidades pedagógicas que ya se han vislumbrado en él, y las que se pudieran vislumbrarse a partir de ahora, y que los resultados de estas exploraciones quizás sirvieran para llegar no solo a algunos alumnos de E/LE y de E/L2 sino a todos.

¹ Esta publicación es una adaptación del trabajo no publicado de fin de Master del autor: *Propuesta para enseñar con cómics el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español a alumnos extranjeros*.

² En realidad, buena parte de la ya de por sí breve bibliografía existente sobre explotación didáctica del cómic no pertenece al ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera o como segunda lengua, sino al de la enseñanza de la asignatura de lengua y literatura castellana en primaria y secundaria, en los colegios e institutos. Véase, en relación a esto, Prado Aragonés (1995) y Barrero (2002).

³ Téngase en cuenta, a este respecto, en contraposición, que en algunos países, incluso europeos, como por ejemplo en Francia, el cómic forma parte de una cultura de gran calado que abarca a todas las edades y públicos.

1. ¿Cómics para enseñar español a extranjeros?

Según se desprende de la bibliografía examinada, cuando los cómics se han utilizado — aunque poco— en las aulas de E/LE y de E/L2, se han obtenido excelentes resultados. Se han utilizado sobre todo para introducir o explotar cultura y diferencias dialectales, como en Catalá Carrasco (2007); interculturalidad, como en Escudero Medina (2006); cultura, vocabulario, gestos, diálogos y elementos generales de la narración (su estructura típica: introducción, desarrollo y desenlace; el orden de los acontecimientos; los personajes y el lenguaje que los caracteriza; el lugar o los lugares que aparecen) como en Alonso *et al.* (2001); pero muy rara vez se han utilizado para introducir o explotar gramática directamente (Montero, 1993).

En especial, no se ha encontrado ningún trabajo en la bibliografía que se haya dedicado, como el nuestro, a buscar una manera más eficiente de enseñar y afianzar el contraste en la narración escrita de los pretéritos indefinido e imperfecto mediante el uso de cómics. Sin embargo, no se podría decir tampoco que somos pioneros en usar los cómics para explotar aspectos gramaticales concretos relacionados con la narración escrita; García Granados (2001: 28-29), por ejemplo, aporta un par de experiencias llevadas a cabo en clase con cómics para que los alumnos incorporen de forma natural la coherencia contextual y la cohesión en sus narraciones, y Alonso *et al.* (2001: 23), por otro lado, apuntan, que

si se quiere orientar [el objetivo] hacia un enfoque gramatical, los cómics están repletos de construcciones enfáticas y expresivas. Destacamos algunas formas que también pueden ser tratadas en el cómic con respecto a la gramática: las formas de persuasión, las formas comparativas y superlativas, el contraste de pasados y especialmente el uso del imperativo del que es muy rico el cómic.

Su sugerencia puede ser muy productiva, y en este trabajo haremos caso de ella en parte al tratar al menos un contraste de pasados.

En lo que respecta a las mejores actividades que presentan los manuales para explicar y explotar a continuación el contraste narrativo entre los pretéritos indefinido e imperfecto, éstas suelen pretender que los alumnos, primero con ayuda de pautas preestablecidas, induzcan la naturaleza de este contraste en textos narrativos creados para la ocasión o sacados de obras literarias, para que luego tengan que utilizar alternativamente las formas de indefinido e imperfecto en ejercicios que van de prácticas más a menos controladas, dándoles cada vez mayor libertad de resolución, hasta permitirles un desarrollo absolutamente libre de su creatividad y de sus intereses personales dentro de lo que se está trabajando⁴. Pero la experiencia nos dicta que si este proceso funciona bien al principio, pues normalmente los alumnos llegan a percibir la diferencia que existe en el contraste narrativo entre indefinido e imperfecto y a realizar, sin cometer demasiados errores, los ejercicios iniciales que se les proponen, cuando tienen que relacionar o extraer de sí mismos una información y expresarla sea de forma oral o por escrito

⁴ En *Aula Internacional 2* (2005: 82-88) y *Gente 1* (2004: 110-119) hay buenos ejemplos de esto.

usando este contraste surgen los problemas; no consiguen seleccionar las formas adecuadas. Y estos mismos problemas aparecen también en las actividades que explotan de manera directa la narración escrita, incluso a pesar de que se les hayan suministrado a los estudiantes las instrucciones y los modelos oportunos.

2. La narración en los cómics. El poder de la clausura.

Cómic: ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector (McCloud, 1993: 9).

En los cómics, para que la narración sea un hecho, es decir, llegue a producirse, se cuenta básicamente con tres elementos: la página, la viñeta y, sobre todo, con el espacio entre viñetas, que, en adelante, siguiendo a McCloud (1993: 66) denominaremos “calle”. De estos tres elementos, los verdaderamente esenciales (pues un cómic puede constar de una única página) son los dos últimos: la viñeta y la calle; ya que es una especial combinación de viñetas y de calles lo que permite, en un primer momento, que los creadores de cómics puedan construir una historia de una forma concreta, y, en un segundo momento, que los lectores puedan reconstruirla, o, dependiendo del punto de vista, construirla también a su vez.

Ha de contarse también con el orden de lectura, que marcará en buena medida cómo serán percibidos los sucesos narrados, y no sólo en cuanto a su desarrollo. La especial combinación de viñetas y calles a la que nos referíamos ha de incluir necesariamente las ventajas, limitaciones y exigencias de un orden específico y convencional de lectura, incluso para transgredirlo en ocasiones. Y no ha de olvidarse que el orden de lectura en los cómics no es universal; de manera que si pretendemos utilizarlos con unos fines didácticos bien delimitados conviene que nos aseguremos de que las personas que van a trabajar con él conocen su orden de lectura.

Así, el orden de lectura en cómics habitual en occidente, análogo al orden de lectura de textos alfabéticos, es de izquierda a derecha y de arriba a abajo⁵, tal y como se observa en las figuras 1 y 2.

⁵ El orden normal de lectura en general en algunos países asiáticos y africanos es distinto, de derecha a izquierda y de arriba abajo. En Japón, por ejemplo, los cómics se crean y se leen de acuerdo con este orden.

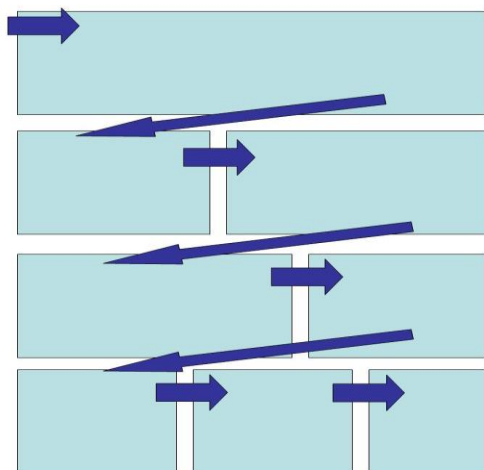


Figura 1



Figura 2 (Jan, 1981)

Se trata de un orden que no solo afecta a la sucesión de viñetas y de páginas, sino que afecta de la misma manera a la información que incluye cada viñeta; cada viñeta es vista y leída, entonces, igualmente de izquierda a derecha y de arriba abajo, en un sentido que, esquematizado, se podría traducir trazando una línea diagonal desde el extremo superior izquierdo de la viñeta hasta el extremo inferior derecho (ver figura 3). Así, siguiendo esta línea, es como se percibe, o ha de percibirse, toda la información de cada viñeta: imágenes, bocadillos, onomatopeyas, etc. Compruébese en la figura 4.

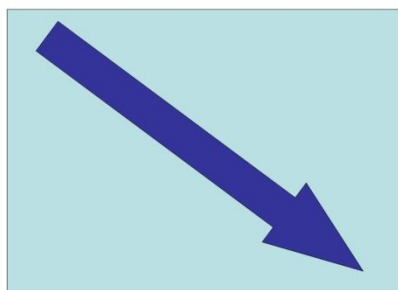


Figura 3



Figura 4 (Jan, 1981)

El orden de lectura va a guiarnos en la sucesión de los hechos narrados, lo que pasa primero, lo que pasa después, más tarde, en el siguiente "lugar", etc. Además, dentro de cada viñeta, nos indicará el desarrollo de lo que sucede en ella, si es que sucede algo en ella (porque perfectamente puede ocurrir que no suceda nada, es decir, que en la viñeta no pase algo, sino que haya, se presente algo: una situación, un objeto, un lugar, un detalle de un lugar, uno o varios personajes), y, por último, pero no menos importante, el orden de lectura, en el interior de la viñeta, va a marcarnos también, en muchos casos, al menos en parte, un ritmo temporal, que tiene que ver con el tiempo que tardamos en verla y leerla, si es que incluye texto. En cuanto a las viñetas, la cantidad de información narrativa y descriptiva que puede aportar cada una de ellas es muy

variable, pero suele ser elevada. Las calles, por su parte, entre las viñetas, tienen el papel más importante, pues son las que nos llevan a hacer la clausura.

McCloud (1993: 63) describe la clausura como «el fenómeno de ver las partes, pero percibir el todo». Cada calle entre dos viñetas es precisamente lo que activa en nosotros la clausura, la que nos dice que hemos de percibir como un todo las dos partes que estamos viendo, la que nos dice que hemos de juntar las dos viñetas que está separando y establecer una relación entre ellas, de continuidad, de causa y efecto, de acción y reacción, de lo que sea; forzándonos, de este modo, a conferir unidad, sentido, tiempo y movimiento a lo que no lo tiene, o lo tiene, sin la correspondiente clausura, de una manera muy distinta. Como consecuencia, los detalles de la narración en los cómics se estructuran a través de las clausuras que se producen por medio de las calles. «Puede decirse que, en realidad, ¡el cómic es la clausura!», afirma McCloud (1993: 67), y justo antes en la misma página sugiere que «si la iconografía visual es el vocabulario de los cómics, la clausura es su gramática».

Si le damos el debido crédito a McCloud, la gramática de los cómics la conformarían las clausuras más usuales que estos exigen por parte del lector, clausuras que dependerían básicamente de seis tipos de transición viñeta a viñeta, que definimos a continuación siguiendo a McCloud y ejemplificamos con muestras localizadas por nosotros del cómic hispánico de Superlópez:

1. «La primera categoría, que llamaremos *Momento-a-momento*, requiere una clausura muy pequeña [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 70).



Figura 5 (Jan, 1980)

Este tipo de transición es poco habitual; en ella el tiempo se ralentiza, o se enfatiza una acción dividiéndola en diversos momentos; en ocasiones se percibe lo que sucede en las viñetas que une como si pasara a cámara lenta.

2. «Le siguen las transiciones que representan a un solo elemento que progresa *Acción-a-acción* [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 70).



Figura 6 (Jan, 1981)

3. «La siguiente categoría nos lleva de *Tema-a-tema*, siguiendo una escena o idea. Nótese el grado de participación del lector que se requiere para dar sentido a estas transiciones [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 71).



Figura 7 (Jan, 1981)

4. «Hay que echar mano del razonamiento deductivo cuando se presentan las transiciones *Escena-a-escena*, que nos transportan a distancias considerables de tiempo y espacio [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 71).



Figura 8 (Jan, 1981)

5. «Una quinta transición, a la que llamaremos *Aspecto-a-aspecto*, suele pasar por alto el tiempo, recreándose en diferentes aspectos de un lugar, idea, o disposición de ánimo [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 72).



Figura 9 (Jan, 1983)

6. «¡Y por último tenemos la transición *Non-sequitur*, que no ofrece ninguna relación lógica entre viñetas! [énfasis nuestro]» (McCloud, 1993: 72).

No aportamos una muestra de este último tipo de transición, porque es muy difícil encontrar ejemplos, de no ser en raros pasajes oníricos de determinados cómics; por sus características, su frecuencia de aparición es muy baja, en la mayoría de los cómics incluso inexistente. Pero en su falta de lógica reside un poder de sugestión que ofrece posibilidades expresivas muy interesantes.

Todas estas transiciones pueden ser muy útiles para enseñar o trabajar el contraste narrativo entre indefinido e imperfecto.

3. Propuesta para enseñar con cómics a alumnos chinos el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español

El orden de enseñanza de los tiempos verbales de pasado que se sigue actualmente en las aulas de E/LE y de E/L2 prescribe que se comience por el indefinido, con lo que, en principio, hemos de dar por supuesto que el alumno se haya familiarizado bastante con sus formas y que si de entrada le pedimos que nos cuente algo en pasado recurrirá a éste y lo usará con corrección sin

demasiados problemas. Pasar de ahí a narrar varias acciones o acontecimientos sucesivos no debería suponer para él una dificultad insalvable, siempre que le permitamos hacerlo en indefinido y que, en caso de que lo precise, le proporcionemos el vocabulario adecuado y los oportunos conectores temporales (*primero, después, más tarde, por último*, etc.). Así que podríamos pedirle que lo hiciera escribiendo una breve narración que explique lo que sucede en una página de un cómic. La página seleccionada debería ser una en la que la mayor parte de las transiciones viñeta a viñeta fueran, según la clasificación de McCloud, *acción-a-acción*, pues ésta es un tipo de transición que remite de manera directa al indefinido. La figura 10 representa una página de estas características.



Figura 10 (Jan, 1987)

Con este modelo el alumno escribirá un escueto texto en indefinido que le mostrará la capacidad de este tiempo verbal para narrar.

Seguidamente, le ofreceremos unas cuantas viñetas de otra página de un cómic en la que las transiciones sean exclusivamente *aspecto-a-aspecto* (ver figura 9), con la idea de que sea consciente de que el paso del tiempo, el avance argumental, no tienen importancia en esas viñetas,

que lo que están haciendo es describir una situación, un momento, un lugar, y de que para contar cuanto ve y lee en ellas debería usar el imperfecto, acompañando a la conjunción de simultaneidad temporal *mientras*, por ejemplo. También sería bueno que escribiera un escueto texto en imperfecto con estas viñetas como modelo.

A continuación, le mostraremos al alumno una única transición entre viñetas *acción-a-acción* que nos permita introducir un primer contraste entre indefinido e imperfecto; para ello será necesario seleccionar una pareja de viñetas en las que la acción que aparece en la segunda viñeta interrumpa claramente la acción que se estaba produciendo en la primera viñeta, como ocurre en la figura 11.



Figura 11 (Jan, 1980)

Si suministramos al alumno enunciados que pueda asociar a las viñetas y que relacionen un imperfecto con un indefinido, enunciados del estilo de: "Cuando el ciego caminaba tranquilamente por la calle, un ladrón le robó el bastón", éste debería ser capaz de iniciar por sí mismo una contraposición entre los usos en narración de estos dos tiempos verbales; se describe una situación en pasado que es repentinamente interrumpida por una acción. Por supuesto, lo que sucede en estas dos viñetas se podría contar en pasado, también con indefinido y/o imperfecto de otras maneras, dependiendo de las pautas que demos al alumno; pero esta circunstancia es signo de la polivalencia del material que estamos usando, no un demérito, y podemos aprovecharla para que el alumno tome conciencia de otro uso del imperfecto si le solicitamos que entienda ambas viñetas como un solo momento y lo describa; esta situación podría ser un hecho que se repetía en el pasado, un hábito antiguo de este enmascarado, un mal hábito. Sería conveniente que, conforme vamos avanzando al mostrar la contraposición entre el indefinido y el imperfecto, fuéramos sistematizando estos avances en la pizarra y nos asegurásemos de que el alumno va tomando nota.

Muchas veces el estudiante extranjero al narrar en español no entiende que el principio de una narración se haga en imperfecto. En relación a esto, y entroncando con lo anterior, podemos mostrarle un grupo de viñetas con transiciones *acción-a-acción*, y pedirle al alumno que comience

por describir la situación que se le presenta en la primera viñeta y, a partir de ahí, narre las acciones que se suceden. Un ejercicio de este estilo se podría realizar con un grupo de viñetas como el de la figura 12.



Figura 12 (Jan, 1981)

Si recuperamos la página de la figura 10 y ahora solicitamos del alumno que intente escribir una narración combinando el indefinido y el imperfecto, quizá todavía no se sienta preparado, quizá piense que aún no entiende bien cómo y cuándo usar estos tiempos verbales; pero es posible que le sirva de ayuda que le digamos que puede entender la sucesión de las acciones, el paso de una viñeta a otra, como una indicación de emplear indefinido y el detenerse a describir lo que sucede en una o varias viñetas como una indicación de emplear imperfecto. Otra directriz que se le podría dar al alumno es que asuma que las acciones que ve destacadas a medida que avanza la narración, y que realizan los personajes protagonistas, han de ir en indefinido, mientras que las acciones del fondo, dentro de una misma viñeta, realizadas por personajes no ya secundarios sino anecdóticos, han de ir en imperfecto, al igual que todas las descripciones de personajes, lugares y objetos.

La transición *momento-a-momento* puede interpretarse tanto en indefinido como en imperfecto, con lo cual dependería del docente usarla de un modo u otro. El resto de las transiciones pueden dar igualmente mucho juego con el enfoque adecuado para tratar esta cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Cuenca, M. et al. (2001): «El cómic en el aula de E/LE», *Frecuencia L: Revista de didáctica del español como segunda lengua*, 16, pp. 20-25.
- Alonso Cuenca, M. y R. Prieto Prieto (2005): «Diseño de actividades para el comentario crítico de textos narrativos en el aula de E/LE», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 58, pp. 34-43.
- Alonso Raya, R. et al. (2006): *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión.
- Altarriba, A. (2003): «Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta», *Mosaico: Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 10, pp. 4-9.
- Álvarez, M. (2008): *Tipo de escrito I: Narración y descripción*, Madrid, Arco Libros.
- Baralo, M. (1996): «Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE)», en *Actas del séptimo Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, pp. 123-128.
- Barrero, M. (2002): «Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula», en *Jornadas sobre narrativa gráfica*, Jerez de la Frontera (Cádiz).
- Borges, J.L. (2006 [1944]): *Ficciones*, Madrid, Alianza Editorial.
- Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós Iberica.
- — (2002): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- — (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid, Arco Libros.
- Catalá Carrasco, J. (2007): «El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera» [en línea]. Disponible en: http://www.uv.es/foroele/foro3/Catala_2007.pdf
- Castañeda Castro, A. (2004): «Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español», *Mosaico: Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 14, pp. 7-11.
- Corpás, J. et al. (2004): *Aula Internacional 2*, Barcelona, Difusión.
- Díaz Trivín, J. (2008): *El arte invisible en acción. Los cómics en la clase de ELE*, Memoria de máster, Universidad de Nebrija, Madrid.
- Eisner, W. (1998): *El cómic y el arte secuencial*, Barcelona, Norma Editorial, S.A.
- Escudero Medina, C. (2006): «De la narrativa hispanoamericana a la imagen europea. Ejemplo de integración de dos géneros en la clase de ELE», *Mosaico: Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 17, pp. 19-23.
- — (2006): «La enseñanza por tareas: una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE», *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 35, pp. 31-36.
- García Granados, L. (2001): «Experiencia como profesora de un taller de escritura para extranjeros», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 34, pp. 24-29.
- Gutiérrez Araus, M.L. (1997): *Formas temporales del pasado de indicativo*, Madrid, Arco Libros.
- — (2004): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.



- Lakoff, J. y M. Johnson (1980): *Metaphors We Live By*, Chicago, Chicago University Press. [Trad. esp., *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1986].
- López Fernández, J. (JAN) y EFEPE (1980): *Aventuras de Super López*, Barcelona, Editorial Bruguera.
- López Fernández, J. (JAN) (1981): *Los alienígenas*, Barcelona, Editorial Bruguera.
- — (1981): *El señor de los chupetes*, Barcelona, Editorial Bruguera.
- — (1981): *La semana más larga*, Barcelona, Editorial Bruguera.
- — (1983): *Los cabecicubos*, Barcelona, Editorial Bruguera.
- — (1987): *Al centro de la tierra*, Barcelona, Ediciones B.
- Martín Peris, E. (1988): «Contar una historia: nivel intermedio alto», *Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 2, pp. 6-7.
- Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (2007): *Gente 1*, Barcelona, Difusión.
- McCloud, S. (2007): *Entender el cómic*, Bilbao, Astiberri Ediciones.
- Montero, C. (1993): «Con Mafalda en la clase de español», en *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga, ASELE, pp. 247-251.
- Moreno, C. et al. (1999): «A escribir se aprende escribiendo», *Carabela*, 46, pp. 75-101.
- Pastor Villalba, C. (2008): «Evaluar la narración», en *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 22, pp. 14-19.
- Prado Aragonés, J. (1995): «Aprender a narrar con el cómic», *Comunicar* nº 5, pp. 73-79