

# Las convenciones del cómic para representar el discurso narrativo. Una experiencia en segundo de Primaria

## The conventions of comics to represent narrative discourse. An experience with second graders

Ana Teberosky, Claudia Portilla y Angélica Sepúlveda  
*Universidad de Barcelona*

### Resumen

En este artículo se presenta el análisis de una secuencia de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, desarrollada en torno al cómic, un tipo de texto intermedial compuesto de ilustración y texto. Se analiza cómo maestra y niños de segundo curso de Educación Primaria (en Barcelona, España) hacen referencia y usan los recursos semióticos propios del cómic para comunicar sentidos. Los resultados muestran que los comentarios y la referencia a la relación entre las diferentes formas gráficas (globos, recuadros, tipografía, símbolos, etc.) y la representación del discurso narrativo, que se dieron durante esta secuencia, apoyaron la apropiación de las convenciones y la elaboración de un cómic de calidad por parte de los alumnos.

**Palabras clave:** Convenciones semióticas del cómic, representación narrativa, aprendizaje del lenguaje escrito.

### Abstract

This article provides an analysis of a teaching and learning sequence aimed at developing writing skills based on the use of comics as genre. We analyze how a teacher and a second grade class (in Barcelona, Spain) refer to and use what is specific of comics as a literary genre (speech bubbles, boxes, typography, symbols, for instance) to portray and communicate meaning. Our analysis shows how meaning was constructed by the students in relation to their use of the specific features of the genre, which in turn, were based on their understanding of the relationship between discourse, graphics and semiotic references. Additionally, the students' understanding of specific uses of comic codes allowed them to create their own high quality comic.

**Keywords:** Semiotic conventions of comics, narrative representation, learning of written language.

**Correspondencia con las autoras:** Ana Teberosky ([ateberosky@ub.edu](mailto:ateberosky@ub.edu)), Claudia Portilla ([cportilla@ub.edu](mailto:cportilla@ub.edu)), Angélica Sepúlveda ([angelicasepulvedac@ub.edu](mailto:angelicasepulvedac@ub.edu)). Facultat de Psicologia. Dept. de Psicologia Evolutiva y de la Educació, c/ Vall d'Hebron, 171. 08035 - Barcelona (España).

## Introducción

El cómic, uno de los géneros más populares de nuestra cultura, es un tipo de narrativa visual que presenta ilustraciones y texto en secuencias yuxtapuestas. Un especialista norteamericano, McCloud (2005), sostiene que es el género donde palabras e imágenes interactúan. Como en el cine, la televisión e Internet, en el cómic interactúan sistemáticamente dibujos y palabras, con un predominio del dibujo. Se combinan además con otros elementos, como la disposición en la página, los signos de puntuación y la tipografía que participan también en este juego narrativo propio (Varnum y Gibbons, 2001).

Tal vez sea ésta la razón del atractivo que ejerce sobre los niños, aunque las relaciones con el cómic son recíprocas. Desde el inicio del cómic, los niños han sido una audiencia privilegiada y, al mismo tiempo, ellos han demostrado gran curiosidad e interés por esta forma narrativa. En un comienzo, los trabajos dedicados a estudiar estas relaciones tenían como objetivo advertir sobre los nocivos efectos del género, en términos del poder de la imagen y de la vulnerabilidad de la infancia (Buckingham, 2005). Luego esta perspectiva fue cambiando, produciéndose una reivindicación del género y un interés por explicar las preferencias infantiles por la lectura del cómic. Estas preferencias están presentes sobre todo en las lecturas privadas y de placer porque el cómic casi siempre ha sido un medio de entretenimiento (Worthy, Moorman y Turner, 1999; Nippold, Duthie y Larsen, 2005; Hatfield, 2007). En la escuela, el cómic no fue muy popular (Marsh y Millard, 2000), aunque ha habido algunas propuestas pedagógicas que lo asociaban con actividades didácticas o con la promoción de la lectura en las bibliotecas (Rodríguez Diéguez, 1986).

En la actualidad se da una reivindicación del género porque con la cultura multimodal está cada vez más presente entre los niños (Yannicopoulou, 2004). En efecto, la difusión de este tipo de texto hace que los niños tengan familiaridad y conozcan los temas, personajes y hasta los elementos convencionales del cómic. Por ejemplo, la secuencia de la narración en viñetas, los elementos simbólicos, la disposición en la página o el uso de la tipografía. En el cómic se explotan recursos gráficos con diferentes funciones y características particulares; este hecho lo convierte en un género apto para un objetivo de aprendizaje de la narración en su formato visual, tanto como para un objetivo de aprendizaje de los recursos textuales de lo escrito.

Sin embargo, la mayoría de los estudios abordan el uso del cómic con fines de investigación o de práctica educativa desde la perspectiva del contenido o desde la ayuda que la ilustración puede dar a los jóvenes lectores. Son pocos los trabajos que consideran la necesidad de conocer los elementos formales y sus funciones para leer y entender la narración visual. Uno de ellos es el de Yannicopoulou

(2004), quien analiza básicamente reconocimiento de elementos convencionales y atribución de funciones representativas de diferentes aspectos de la narración en el cómic. Así, analiza cómo los niños de preescolar son capaces de reconocer, por ejemplo, las formas de rectángulos y globos que tienen la función de diferenciar entre narración y diálogos; cómo pueden identificar los tipos de globos que indican tipos de habla y reconocer diferencias en tamaño y en color de las letras que corresponden a diferencias en volumen de la voz de los personajes. Así también pueden reconocer indicaciones para interpretar la expresión de las emociones tales como sorpresa, desagrado, desesperación, miedos, alegría, etc.

En la línea de analizar la comprensión infantil de las convenciones del cómic desde el punto de vista semiótico, que por ejemplo hace Yannicopoulou (2004), en este estudio pretendemos averiguar no sólo qué conocen los niños sino también cómo son capaces de apropiarse de dichas convenciones. Vemos en el cómic, por tanto, un recurso material que, por ser intermedial en la combinación de ilustración y texto, posibilita la explotación de los recursos de la ilustración, pero también los recursos del lenguaje escrito y de la tipografía para expresar y comunicar ideas. En este artículo examinaremos los recursos del cómic tanto desde el punto de vista de su inclusión en un programa de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito como desde el punto de vista de la apropiación y comprensión por parte de los niños que participaron en ese programa.

## Recursos y funciones del cómic

En el cómic se recurre a formas gráficas explícitas, más o menos convencionales, para representar una gran variedad de aspectos discursivos. Por ejemplo, hay formas icónicas para presentar lo que pasa como narración, hay textos para representar aspectos narrativos y actos de habla, hay símbolos gráficos en donde se presentan las voces narrativas de los personajes, “lo que dicen”, pero también “lo que no dicen” sino que piensan, y hay recursos a letras, signos de puntuación o tipografía, que se convierten en ideogramas para representar “la manera de decirlo o pensarlo”. Estas narraciones, actos de habla y maneras recurren al dibujo del globo como continente del contenido del texto y a otros elementos gráficos (incluidos signos de puntuación o letras) como ideogramas. En el cómic se plantea, por tanto, la cuestión de las relaciones entre la lectura y lo escrito debido a los recursos ideográficos que utiliza. Dicho en palabras de Jeffrey Kittay (1995): lo que se representa en el cómic a través de elementos textuales no es sólo la oralidad, y la oralidad que se representa es mucho más que lo hablado.

La combinación de elementos icónicos, ideográficos y textuales dan una especificidad al cómic, en el que se trata todo como un dibujo o se dibujan letras, símbolos, objetos, personajes, etc. En

estos casos, hay elementos del texto desviados de sus funciones textuales.

Por otra parte, el tipo de diseño de composición de la página con viñetas adquiere dimensiones de tipo lineal y tabular (o tablas, tal como las estudió Goody, 1977). La disposición tabular, como sostiene Peeters (1998), rompe la lectura lineal dándole una doble dimensión de percepción global (en la tabla) y de examen secuencial (en las viñetas). Según Peeters (1998) esta disposición plantea una desviación de la lectura lineal, dando lugar a lo que el caricaturista Rodolphe Töpffer ha denominado “zigzag reading” (citado en Perrot, 2003). Se trata de una lectura en zigzag de las ilustraciones a lo escrito y de lo global a lo secuencial.

Esas especificidades de representación de la narración que es mostrada y “actuada” por los personajes además de narrada, de que “lo que se dice” puede estar más o menos cerca de la comunicación oral o del relato escrito, en donde además de un texto alfabético se presentan letras con valor ideográfico y en donde la lectura no es sólo lineal sino también global y en secuencias, convierten al cómic en un texto “desviante” respecto a ciertos usos normativos más convencionales de otros textos. Ese recurso inusual atrae la atención de los niños y la materialidad visual de las formas de representación (por dibujos, símbolos, ideogramas) facilita que puedan identificar, comentar y reflexionar sobre el significado de los elementos, sus convenciones y funciones.

### **Inclusión del cómic en el programa de intervención en lenguaje escrito**

El objetivo antes mencionado de averiguar la comprensión y apropiación de las convenciones del cómic por parte de los niños forma parte de un programa más amplio de intervención en lenguaje escrito realizado en un centro público de educación infantil y primaria de Barcelona en el que asisten alumnos de familias inmigrantes. El programa conjuga la intervención con la actuación docente. Esa situación nos permite crear las condiciones para reflexionar sobre cómo trabaja el cómic la profesora, cómo participan los niños y qué clase de actividades y producciones pueden llegar a desarrollar en clase. Creemos que la integración entre práctica y teoría que sustenta esta experiencia contribuye a observar ese proceso, lo que puede aumentar nuestra comprensión de las posibilidades del aprendizaje inicial así como de las maneras de proponer su enseñanza.

La inclusión del cómic en nuestro programa está orientada por la hipótesis de que la atención a los recursos gráficos que este tipo de texto despliega, lleva al niño a atender consecuentemente a aspectos de representación narrativa; esta doble atención puede resultar más difícil de hacer en una presentación lineal del texto. Derivados de esa

hipótesis nuestros objetivos específicos fueron analizar cómo los niños reconocen e incorporan los globos y recuadros en sus producciones y cómo diferencian en ellos narración y actos de habla, si pueden representar la oralidad cotidiana de los diálogos narrativos, si interpretan y utilizan los usos tipográficos de signos de puntuación y cómo representan toda la trama en el mosaico tabular de la plancha. También nos interesaba averiguar cómo comparan el cómic con otros tipos de texto. Para ello previamente tuvimos que analizar en la secuencia didáctica el tipo de lectura del cómic, la presentación de las convenciones, los modelos utilizados y la orientación para planificación de la intención y realización del cómic por parte de los alumnos.

Por tanto, fueron objetos de nuestro análisis la atención, comentarios y apropiación que realizan la profesora y los alumnos de los aspectos de intermedialidad (de combinación entre escritura e ilustración), de los recursos visuales de todo tipo de signos gráficos (que han adquirido carácter de convenciones en el cómic, como el uso ideográfico de las letras), y del uso desviante de tales recursos respecto a la norma esperada (en la narración, en la escritura, en la puntuación).

## **Metodología**

### **Diseño**

En el marco del programa mencionado, venimos construyendo desde hace tiempo un corpus de secuencias didácticas sobre alfabetización inicial y enseñanza de la lectura y la escritura. En este programa varias maestras de diferentes escuelas han recibido formación y asesoría en el diseño de secuencias de actividades para la enseñanza de lo escrito, algunas de estas secuencias han tenido como texto de referencia el cómic. Para la presente investigación seleccionamos una de estas secuencias, realizada a comienzos de curso escolar en segundo de Educación Primaria, que llamó la atención de maestras e investigadores por los resultados de aprendizaje obtenidos a partir de la misma.

La profesora del curso<sup>1</sup> contaba con una extensa experiencia con textos narrativos tipo álbum y con textos poéticos con juegos de lenguaje (Teberosky y Fernández de Viana, 2010). La profesora encaró el trabajo sobre cómic como la descripción y análisis de las convenciones del diseño del mismo. Los alumnos de segundo curso, con entre 7 y 8 años, eran capaces de escribir textos largos en situación de reescritura de textos modelos (Sepúlveda y

<sup>1</sup> Agradecemos la colaboración de Arantza Fernández de Viana, profesora de la escuela pública Baixeras de Barcelona, siempre dispuesta a experimentar para aprender cómo enseñar.

Teberosky, 2008; Teberosky y Sepúlveda, 2009) y estaban habituados a situaciones de lectura, comentario y análisis colectivo de narraciones en libros tipo álbum antes de realizar los textos propios. Los nombres de esos niños citados en este artículo son seudónimos.

La secuencia didáctica y los productos de los niños nos permiten reflexionar sobre el cómic como tipo de texto, la lectura que requiere y los comentarios sobre sus convenciones. Los dos productos realizados por los niños fueron la culminación de esa secuencia didáctica: se trataba de una planificación, que denominaremos el *qué* de la intención, y de la producción de un cómic, que denominaremos el *cómo* de la realización. A partir de un tema escogido por los propios niños, la profesora propuso una planificación sobre el *qué* dibujar/escribir para dar lugar luego al resultado del *cómo* realizarlo, o sea el cómic de cada alumno.

La consigna que orientaba la confección de la planificación sugería a los niños que pensarán en las modalidades diferenciadas de dibujo y de texto, después de una decisión previa sobre el tema del cómic. La profesora presentó dos hojas con formato de planificación (DIN-A3) que delimitaban gráficamente el espacio de estas dos modalidades para que cada niño diera información sobre qué explicar en el dibujo (*¿qué pasa, dónde, cuándo?*) y qué decir en el texto (*¿qué dicen, globos, letras, onomatopeyas?*). Asimismo, se les indicaba que cada uno de esos apartados de dibujo y texto debería ser pensado y señalado para cada una de las viñetas, disponiendo para ello de un formato en columnas en el que podían “listarse” los números de cada viñeta.

El producto de cómic se generó en un formato DIN-A4, el número de páginas dependía del número de viñetas que el niño había planificado, pero la mayoría produjo sólo una página. En este formato los niños podían tener a la vista el *plot* de la historia que querían diseñar. El cómic no se realizó después de generar la planificación, o mejor dicho la planificación no funcionó como tal, sino que ambos se fueron articulando en función de las decisiones tomadas viñeta por viñeta. Esto provocó un proceso muy analítico en la producción, lo que dio lugar a comentarios y discusiones entre profesora y alumnos sobre cada uno de los productos.

## Datos y Análisis

Los datos archivados sobre la secuencia han dado lugar a tres actividades de análisis diferentes, que se detallan a continuación.

- El primer análisis, de carácter global, consistió en la reconstrucción de las actividades realizadas por maestra y alumnos durante la secuencia didáctica. Para esta reconstrucción utilizamos información proveniente de la planificación de la maestra, de los registros de audio y video de las

sesiones de clase, y de la compilación de los materiales usados por la maestra y de las producciones escritas de los niños.

- El segundo fue un análisis de contenido en el que se profundizó en los aspectos trabajados en el aula. Para este análisis se seleccionaron y transcribieron las sesiones de clase de repaso por constituir sesiones con un alto contenido informativo. En cada intercambio comunicativo se codificó la unidad temática de referencia. Es decir, se identificó el contenido referencial de los enunciados.

- El tercero fue también un análisis de contenido que se realizó sobre los dos productos de aprendizaje: la planificación y elaboración de un cómic. En total, se analizaron 10 pares de productos. En ese análisis, se contemplaron inicialmente los dos productos por separado y, en un segundo momento, se analizaron los dos productos conjuntamente. Se clasificaron los tipos de planificación obtenidos y se analizaron los recursos convencionales del cómic que los niños usaron en el cómic y lo que se representaba a través de ellos.

## Resultados

### *Tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje*

El primer análisis muestra que la maestra realizó numerosos contactos con varios ejemplares de cómic. En la Tabla 1 se presenta este primer tipo de análisis de reconstrucción de la secuencia didáctica. A partir del listado de la primera columna es posible agrupar las sesiones en tres bloques: el primero dedicado a la introducción (sesiones 1-4) se caracterizó por el contacto y observación de numerosos ejemplares de cómic. Un segundo bloque, el más extenso, dedicado al análisis y conceptualización de las convenciones del cómic (sesiones 5 -15), y un tercer bloque, dedicado a la planificación y producción de un cómic (sesiones 16 -18).

A partir de una introducción genérica a las características del cómic haciendo referencia a su carácter narrativo (historias centradas en personajes, sesiones 1 y 2) y a su carácter ilustrado (extensión, diagramación, dibujo 1, 2, 3), la maestra inició un recorrido analítico en el que se fue centrando la atención sobre recursos específicos: tipos de globos (sesiones 4, 5, 7, 8, 9), escritura de onomatopeyas (5, 6), tipografía (6, 10, 11), dibujo y expresión facial personajes (12, 13). La secuencia finalizó con el uso de todo lo aprendido, tanto en sesiones dedicadas a la lectura y análisis de cómic (14, 15), como en la invención y elaboración de un cómic por parte de cada niño (16, 17, 18).



	SESIÓN DE CLASE	MATERIAL DE ENSEÑANZA	PRODUCCIONES ESCRITAS
1	Observación y comentario de cómic diversos	Cómic diversos	
2	Los personajes del cómic	Cómic diversos	Lista de personajes
3	Extensión del cómic: tira, página, álbum	Visualización de ejemplos*	
4	Características del cómic. Tipos de globos	Visualización de ejemplos de globos	Tabla de tipos de globos y su función (ilustración y texto).
5	Tipos de globos. Comienza la construcción de un mural de clase sobre cómic. Escritura de onomatopeyas en el cómic.	Visualización de ejemplos de tipos de globos y de ejemplos de onomatopeyas	Cartel colectivo sobre globos para el mural de la clase.
6	Escritura de onomatopeyas en el cómic. Elaboración de una lista-cartel con ejemplos de escritura de onomatopeyas para el mural de la clase.	Visualización de ejemplos de onomatopeyas	Tabla de ejemplos de onomatopeyas y su significado. Cartel-mural colectivo sobre onomatopeyas
7	Análisis de los recuadros donde aparece la voz del narrador y mural sobre “¿Qué dice el escritor?”		Elaboración colectiva de la lista-cartel con ejemplos se expresiones de los recuadros.
8	Uso de globos		Completar con texto globos vacíos
9	Uso de convenciones: globos y textos. Modificación del final de un cómic: diseño de una viñeta		Poner globos y textos a un cómic “mudo”. Dibujar la viñeta final
10	Tipografía, variaciones de tamaño, grosor, forma. Discusión sobre sus significados	Visualización de ejemplos variaciones tipográficas	
11	Variaciones tipográficas y funciones		
12	La imagen en el cómic: dibujos en lugar de palabras “las metáforas visuales”		
13	Posturas corporales, gestos y expresión de sentimientos: análisis de la imagen en el cómic	Visualización de ejemplos de gestos en los dibujos del cómic	Lista-cartel para el mural de la clase con expresiones gestuales
14	Lectura y análisis de un cómic. Identificación del tipos de globos, onomatopeyas, variaciones tipográficas	Visualización de un cómic	
15	Transformación de una historia corta en cómic: selección y distribución de textos para las viñetas		
16	Elaboración de un cómic: planificación, guión de la historia, personajes, eventos. Planificación de las convenciones a utilizar: tipos de globos, dibujos, onomatopeyas, etc.	Plantilla para la planificación del cómic	Elaboración de un guión siguiendo la plantilla
17	Continuación: Elaboración de un cómic		Planifican y dibujan las viñetas
18	Finalización de la secuencia con la lectura y exposición de los cómic realizados		Cómic diversos





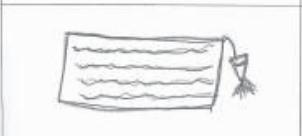


**Tabla 1: Secuencia de las sesiones de clase: materiales de enseñanza y productos de aprendizaje**

\*La visualización de ejemplos supone la proyección en pantalla de imágenes sobre el cómic. Por lo general presentaciones realizadas con el software Power Point.

La Tabla 1 también ofrece información sobre los materiales usados por la maestra en cada sesión y las actividades escritas realizadas por los niños. Así encontramos que la maestra organizó las sesiones de clase en torno a la visualización de cómic y a la focalización de sus recursos a través de presentaciones proyectadas en pantalla. Por otra parte, la mayoría de las tareas escritas de los niños consistieron en la elaboración de listas o en compilar en listas ejemplos de un aspecto focalizado. Por ejemplo, encontramos que después de un par de sesiones visualizando formas posibles de dibujar los globos, los niños recogían estos ejemplos en listas y

visualiza las diversas realizaciones que puede tener un mismo recurso y da lugar a comentar y describir lo visualizado.

- Para que los alumnos puedan conceptualizar y apropiarse de dichos recursos, la profesora propone la elaboración de listas que en ocasiones pasan a exhibirse en la clase (listas-carteles y realización de un mural dedicado al cómic). La recuperación de ejemplos y la explicación de su significado da lugar a la construcción de un inventario de formas y convenciones propias del cómic que queda disponible para su uso, es decir, para su apropiación tanto en actividades de lectura y comprensión como de producción de un cómic.

	Quam piensen.
	Quam parlen flúixet.
	Quam parlen normal.
	una poesia
	Quam parlen l'escritor
	Quam parlen moltes persones.
	Quam criden.

Traducción al Español: "cuando piensan; cuando hablan bajo; cuando hablan normal; una poesía; cuando habla el escritor; cuando hablan muchas personas; cuando gritan".

**Fig. 1: Ejemplo listas tipos de globos.**

apuntaban la información sobre su significado o uso (ver Figura 1).

En conclusión, en cuanto al tipo de actividad de enseñanza aprendizaje realizada, la información de la secuencia didáctica nos permite observar un diseño que incluye dos tipos de procedimientos:

- Para hacer ver las características del cómic a los alumnos la profesora recurre a la presentación de variados y numerosos ejemplos en pantalla. Este procedimiento

#### 4.3.2. Análisis y conceptualización de los recursos del cómic

El análisis de contenido de las sesiones 4, 5, 6, 10 y 11 muestra una mayor frecuencia temática en tres aspectos: la escritura de onomatopeyas, el diseño de diferentes tipos de globos y el tipo de letras y sus funciones (ver Tabla 2). Analizando las transcripciones de las clases estas tres unidades de contenido aparecen repetidas veces durante las sesiones y ocupan el mayor número de intercambios comunicativos realizados.

En el cuadro 1 se presenta un inventario completo de las unidades temáticas. Este listado muestra con mayor claridad el análisis realizado en clase sobre las convenciones del cómic y lo que estas convenciones ayudan a representar. Los códigos muestran que tanto para la convención de diseños de globos como para la de variaciones tipográficas, en la clase se identificó el mismo tipo de funciones en el texto: connotar algún estado emotivo o el modo de expresión.

La diferenciación básica entre decir y pensar, marcada por el uso del globo como continente diferenciado, llevó a los alumnos a reflexiones de carácter lingüístico y textual. Identificaron que en el cómic no hacen falta los marcos propios de las citas, ni el recurso a verbos que indiquen los actos comunicativos que se suceden (segmento 1) y de la misma manera no necesitan utilizar las marcas de puntuación propias del discurso directo (segmento 2).

##### Segmento 1

Andrés: ... que en los cómic en vez de poner todo en un trozo, no pone "le dijo", ni nada, lo ponen como en unos globos y allá lo ponen. Y cuando piensan en vez de un globo hacen una nube.

##### Segmento 2

Andrés: ... y además, no le ponen una rayita para que hable, sino que le ponen un globo.

CONTENIDO REFERENCIAL	SESIONES DE CLASE				
	4	5	6	10	11
Extensión del cómic	•				
Diferencias entre cómic y narración	•				
Restricciones de espacio para el texto	•			•	
Uso de símbolos y signos	•			•	
Uso de líneas de movimiento	•				•
Ilustración: uso del color, expresión no verbal	•				•
Diseño de globos y funciones	•	•	•		•
Tipografía y funciones	•			•	•
Puntuación y funciones	•		•	•	•
Onomatopeyas	•	•	•	•	•

**Tabla 2. Principales contenidos codificados en las sesiones de repaso**

- Extensión del cómic (tira, página, libro)
- Restricciones de espacio para el texto (poco espacio en los globos y viñetas)
- Uso de símbolos y signos
- Uso líneas de movimiento
- Características de la imagen: uso del color, expresión facial, gestos
- Diferencias entre cómic y narración (la imagen reemplaza el texto)
- Cambios en el uso de la puntuación (ausencia de la puntuación propia de los diálogos –comillas, guiones, dos puntos–. Ausencia de punto final)
- Cambio normas ortográficas (asociado a la escritura de onomatopeyas)
- Escritura de onomatopeyas (interjecciones, efectos sonoros, ruidos de animales)
- Globos y variaciones en el diseño
  - Distinción personaje-narrador (caja/recuadro y globos)
  - Diferentes diseños de globos
- Funciones de los diferentes diseños de globos
  - Para connotar estados emotivos (triste, enojado)
  - Para connotar el volumen de la voz (grito, susurro)
- Tipografía
  - Tipo de letra (impresión, manuscrita, mayúscula, minúscula)
  - Negrita (resaltada)
  - Tamaño (grandes, pequeñas)
  - Ideográfico (letras ilustradas o con funciones figurativas)
- Funciones variaciones tipográficas
  - Para connotar estados emotivos (triste, enojado)
  - Para connotar el volumen de la voz (grito, susurro)
- Puntuación
  - Usos figurativos para connotar estados emotivos o mentales (sorpresa, enojo)
  - Para connotar el volumen o entonación de la voz (pregunta, admiración)

**Cuadro 1: Unidades temáticas codificadas**

También se encontraron diferencias en cuanto al uso de los signos de puntuación y los valores ideográficos que adquieren los elementos del sistema de escritura. Por una parte, el efecto de la no linealidad textual hace posible prescindir de signos de puntuación, como el de punto final (segmento 3), y por otro, los signos de puntuación, al igual que las letras adquieren valores icónicos y de esta manera se altera la carga semántica que transmiten (segmento 4).

### Segmento 3

Maestra: ¿Quieres decir punto, de los signos de puntuación? Sí, a veces hay punto otras no, lo has visto muy bien. Elena dice que cuando un personaje dice cosas, aquí al final ella no ve un punto. Y yo siempre os digo que cuando acabamos una frase, cuando acabamos de hablar tenemos que poner un...

Niños: ¡Punto!

### Segmento 4

Elena: Se ha quedado sin palabras.

Maestra: Se ha quedado sin palabras, este signo de exclamación...

Andrés: Se ha quedado en blanco.

Maestra: Nos dice que tiene una sorpresa o una duda o alguna cosa le pasa, muy bien.

El análisis de la escritura de onomatopeyas los llevó a tematizar la violación de normas ortográficas, por ejemplo la repetición de letras o el uso de secuencias consonánticas inexistentes en los patrones ortográficos de la lengua que escriben (segmento 5).

### Segmento 5

Maestra: Muy bien, Elena. No es una palabra de las que escribimos normalmente. Es una palabra especial porque es un ruido, y los ruidos los podemos escribir como queremos, con las letras que queramos.

Los códigos muestran que tanto para la convención de diseños de globos, como para la de variaciones tipográficas, los alumnos identificaron el mismo tipo de funciones en el texto: connotan algún estado emotivo o el modo de expresión. De esta manera, variaciones en el diseño del globo pueden indicar si el personaje habla gritando, susurrando o cantando o si habla con rabia o asustado (segmentos 6-8).

### Segmento 6

Andrés: También cuando dice una cosa que le da mucha rabia el globo es como un relámpago, así (hace gestos con las manos).

### Segmento 7

Maestra: Miren, se le estaba gastando la tinta, yo veo este globo todo recortado

Laura: Sí, es porque está hablando bajito, para que no lo escuchen.

### Segmento 8

Maestra: ... Hemos encontrado un globo de puntas, ¿eh?

Oscar: Porque habla muy fuerte.

Ocurrió algo semejante con las letras: cambios en el tipo de letra connotaban algún rasgo característico del personaje. Por ejemplo, el uso de la letra cursiva se asoció a una expresión dulce (segmento 9). También identificaron que las variaciones en el tamaño de la letra ayudan a representar el modo de expresión (segmento 10), o el modo en que una variación en el trazado de la letra adquiere función ideográfica (segmento 11).

### Segmento 9

Gemma: Porque la letra cursiva es como más dulce.

Maestra: Miren lo que dice Gemma, que la letra cursiva es como más dulce, más redondeada, ¿verdad?

### Segmento 10

Alex: A veces también cuando están gritando, sube el tono y la letra va subiendo.

Andrés: Sí, cuando gritan las letras se vuelven grandes.

### Segmento 11

Elena: Está asustado.

Maestra: Está asustado y por eso lo escribe diferente, la letra va temblando.

### *Planificación y cómic realizados por los niños. Tipos de planificación realizados*

En la situación de clase se consideraron tres componentes de la planificación a los que la maestra denominó "idea" (en referencia al contenido temático de la trama), "dibujo" y "texto". Conservamos la denominación de "planificación", porque fue la que se usó en clase pero, como veremos, no siempre funcionó como tal, así como tampoco fue realizada de forma previa al producto final. En el apartado de "idea", la totalidad de los niños explicó los elementos principales de la trama.

Podemos observar que en la planificación los niños atendieron mayoritariamente a la consigna de separación entre dibujo y texto, aunque encontramos diferentes tipos de planificación en función de dos aspectos: el de la mayor o menor coincidencia entre la planificación y el cómic y el de la prioridad que dieron a esbozar dibujos (mostrar) o a describir con palabras (escribir) lo que harían (o habían hecho) en el cómic. Clasificamos los tipos de planificación que produjeron en función de estos dos aspectos.



*Describir el cómic, sin coincidencia entre la planificación y el cómic.*

En este grupo se incluyeron las planificaciones que no coincidían totalmente con el producto final y que principalmente hacían una descripción del mismo. Ese tipo de planificación (cuatro en total) presentaba en el apartado dibujo una descripción de la ilustración del producto final en términos de qué pasa, cuándo y dónde. Podemos encontrar, en este primer grupo, todos los elementos narrativos de la trama. Por ello, las planificaciones sirvieron para comprender la historia en los casos en que el producto no era totalmente convencional. Es de notar un mayor recurso a la ilustración en la descripción y un menor recurso a elementos textuales a indicar para el producto final.

En el apartado de texto, este grupo de niños priorizó la aparición de onomatopeyas, de diferente tipo de globos y discurso directo de los personajes.

En tres de los cuatro casos aparecen elementos en el cómic que no han sido planificados inicialmente. Como la realización se dio viñeta por viñeta, los niños iban del dibujo a la planificación y viceversa. Es posible que sea la ilustración la que permitió concretar, con el uso de interjecciones o preguntas en el globo de pensar, los elementos discursivos y no discursivos (modo de expresión o emociones). En este grupo, la planificación priorizaba los elementos narrativos, pero el producto final incorporaba más riqueza en el tratamiento de la ilustración de lo que estaba indicado en la planificación.

*Describir el cómic, con coincidencia con el producto final*

En otro conjunto (cuatro en total) encontramos concordancia entre lo planificado y el producto final. Lo que se planifica queda absolutamente representado en el producto. Por ejemplo, tienden a describir la ilustración del producto final en términos de qué pasa, cuándo y dónde. La descripción de las ilustraciones planificadas se caracteriza por focalizar en las acciones y en las emociones (escriben, por ejemplo, “está cantando”, “caminando”, “ataca”, “tiene miedo”, “se asusta”, etc.). En el apartado texto, se planifica tanto el discurso como el tipo de globos, en algunos casos también se cita el pensamiento del personaje en forma de pensamiento directo o se asume la voz del narrador y se citan los aspectos discursivos (por ejemplo, “el asesino dirá...”). Dos niños proyectan en la planificación lo que dirá el personaje usando discurso indirecto que luego se transforma en directo en el producto final del cómic. Dos niñas de este grupo incorporan discurso propio, en primera persona, para nombrar los procedimientos esenciales en el cómic (por ejemplo, “dibujaré, haré...”). En este grupo también aparecen indicaciones sobre el silencio (por ejemplo, “no dicen nada” “no hay globos”).

*Ilustrar el cómic, con coincidencia con el producto final*

Dos planificaciones priorizan los elementos de la historia (lugar, personajes) que van a dibujar con ilustraciones y muestran (ilustrando) los tipos de globos que incorporarán, prescindiendo del contenido textual en ellos, aunque luego lo escribieron en el cómic final. En estas planificaciones, los niños nombran los tipos de globos que utilizarán de manera “técnica” y simbólica: el globo “flojito” (el de líneas discontinuas utilizadas para susurrar), el globo “gritón” (el globo en zigzag para gritar). Igualmente en estas planificaciones se prioriza también las variaciones tipográficas y el uso de símbolos en relación a la puntuación para representar estados mentales y emociones (por ejemplo, el uso de signo de interrogación). Hay en este grupo como en el anterior, una coincidencia entre la planificación y el cómic final. Podríamos decir que en este caso se trata de planificaciones que priorizan las formas.

*Casos con discrepancias o elementos no convencionales*

Algunos recursos que son planificados e incorporados en el producto final de cómic distan de la convención para representar tanto modos de expresión como el discurso de los personajes de la historia. Estas ocurrencias podrían demostrar las dificultades que encuentran los niños en la forma de representar y de asumir ciertas convenciones trabajadas anteriormente en las sesiones de clase, en actividades de análisis aislados y en la producción de planificación y cómic.

Un ejemplo fue el uso de discurso indirecto en el globo. Una niña recurre al uso de discurso indirecto y, aunque es un único caso, demuestra la dificultad en mantener los límites entre los tipos de discurso y de diferenciar entre planificar y producir el cómic. Esta niña había planificado el discurso directo precedido de la indicación del personaje y del verbo declarativo: “y la bruja dice: ‘ahora te convertiré en rana’”. Este mismo texto es trasladado al cómic en el globo de hablar. En este caso, la niña transcribe lo planificado incluyendo la mención al personaje y el verbo.

Otro ejemplo fue la colocación de los globos para representar la secuencia de turnos de habla, elemento que dos niños tienen en cuenta en sus planificaciones pero que luego no es respetado. Es de notar que estos niños dibujaron sin considerar estos aspectos discursivos, aunque en la planificación (sin ilustración) sí lo consideraron. Creemos que ello se debe a que la planificación se realizó de forma textual mientras que en el producto final se priorizó la ilustración.

*El producto cómic**Descripción y análisis de las historias que se desarrollan en el cómic*

La mayoría de las historias a las que recurren los niños para generar el cómic tienen características similares. Los temas presentan una notable influencia de las narraciones de ficción propias de los cuentos tradicionales; refieren a un suceso principal que acontece a un personaje en forma de sueño, de pruebas a superar, de algo inusual o misterioso que al final de la trama siempre se resuelve (ver cuadro 2). La mayoría de las historias incluye un único personaje. La inclusión de más personajes supone mayor complejidad en la trama, lo que a su vez exige mayor atención al uso de recursos que representan actos de habla, emociones y modo de expresión. A pesar de la dificultad que imponen algunas de las historias desarrolladas por los niños (por ejemplo, resolver un crimen) la coherencia en la línea de la causalidad es clara y se manifiesta en la presentación de un problema o conflicto principal, en el planteamiento de elementos de desarrollo de la historia y en la resolución final. En la siguiente tabla se muestran en detalle los temas que los niños desarrollaron en el cómic.

*Recursos utilizados por los niños*

A partir del análisis del contenido de los productos de cómic, se estableció el número de niños que utilizó cada uno de los recursos más convencionales del cómic (recursos tipográficos, texto, tipos de globos, recuadros, ilustración y símbolos). Aunque describimos las variaciones en la ilustración, no profundizaremos en este aspecto en esta oportunidad, sino sobre el aspecto ideográfico de los recursos tipográficos, tipo de globos, recuadros y símbolos.

En la siguiente Tabla 3 se muestran en detalle la variación de estos recursos. Se destaca que el recurso más utilizado es el tipo de globos y los recuadros. En relación a este recurso, la totalidad de niños utilizó el tipo de globos de ángulo, seguido por los globos de burbujas y zigzag. En la mayoría de casos, la colocación de los globos se hizo de forma convencional aunque en dos casos el marcar los turnos en la conversación no se hizo de forma convencional, como ya hemos comentado, lo que influyó en el seguimiento de la lectura del discurso de los personajes. También es de notar la utilización de recuadros de forma convencional. Dentro del recurso texto, se observa la utilización de onomatopeyas en siete de los diez productos analizados.

**LISTADO DE LOS TEMAS DESARROLLADOS POR LOS NIÑOS EN EL PRODUCTO CÓMIC**

Un niño tiene la misión de encontrar el Huevo del Dragón. A través de un artefacto es llevado a otra dimensión en donde recibe instrucciones y pasa por escenarios que incluyen pruebas, hasta que al final consigue el objetivo.

"Indiana Jones y el Faraón". Indiana Jones está en el desierto y actúa en defensa de un egipcio al que el Faraón ha despedido. Va en su búsqueda a una pirámide y lo lanza utilizando una catapulta.

"El niño que siguió a una ballena". Un niño es llevado por una ballena intempestivamente a una isla. El personaje explora la isla, encontrando nativos y una playa para tomar el sol. Al final vuelve a la ciudad y recuerda su aventura.

Indiana Jones lucha con diferentes especímenes (una bestia, un dragón). Su misión es aniquilarlos para que no hagan más daño a las personas.

Historia de una niña que se aburre en su habitación y sale al parque. Se encuentra con un dragón que la persigue, entonces ella huye a casa y lo explica a sus padres quienes no creen la historia. La niña descubre que la intención del dragón es solamente jugar con ella.

Historia de una bruja (maleducada y "chula") que convierte a un señor en rana y luego llega a casa de un amigo y se queda a cenar. Después de la cena, satisfecha, se va a casa.

Historia en que se plasma cómo se resuelve un crimen de un detective a quien su asesino suplanta.

Un personaje sale de casa a trabajar y se encuentra obstáculos y pruebas. Cuando se encuentra en la prueba más difícil, se despierta asustado en su cama.

Un niño que se aburre sólo en su habitación encuentra un libro mágico. Al decir una palabra puede entrar en él. Viaja a través de letras y espacios oscuros de los que no puede escapar. Una letra lo ayuda a encontrar la salida y puede finalmente marchar de allí.

Un conejo que toma el sol en el jardín se encuentra con alienígenas que le disparan. Al final se muestra cómo el conejo se ha quedado dormido y se revela que todo ha sido un sueño.

**Cuadro 2: Temas desarrollados por los niños**

RECURSOS DEL CÓMIC UTILIZADOS	TOTAL NIÑOS/AS	RECUADROS	
<b>TIPOGRAFÍA</b>		Colocación /distribución	8
Mayúscula imprenta	6	Recuadros (Convencional)	8
Minúscula	1	No convencional	
Cursiva	1	Globos (turnos convencional)	8
Negrilla	1	No convencional	2
Grosor o letras figurativas (alteración trazado)	4	<b>ILUSTRACIÓN</b>	
<b>TAMAÑO LETRAS</b>		Color <i>background</i>	7
Pequeña	1	Variación color <i>background</i>	4
Grande	4	Disposición de elementos	
Gradación	1	Indica desplazamiento	6
<b>COLOR LETRAS</b>	1	Continuación de la escena	9
<b>TEXTO</b>		Distribución espacial (marcando aspectos)	5
Título (variaciones de formato)	6	Cambio de escena (a través del color)	6
Onomatopeyas	7	Zoom de imagen	2
Interjecciones	6	Líneas de movimiento	2
<b>TIPOS DE GLOBOS</b>		Vectores de énfasis	4
Con un ángulo	10	<b>SÍMBOLOS</b>	
Con burbujas	9	Cadenas de símbolos	1
Zigzag	9	Aislados	1
Líneas discontinuas	6	Puntuación aislada	3
		Puntuación con onomatopeya	2

**Tabla 3: Recursos del cómic utilizados en los productos de los niños**

*Descripción de lo que representan los recursos utilizados*

Los niños utilizaron los recursos convencionales del cómic con funciones de representación también convencionales. A continuación se describe el valor representacional que adoptan estos recursos. En la

siguiente Tabla 4 se describen los recursos tipográficos y los aspectos que se representan en el cómic de los niños. En general, la tipografía es utilizada por los niños para representar modos de expresión del discurso de los personajes (por ejemplo, gritando o susurrando), los efectos sonoros que acompañan la historia en el cómic, las

RECURSOS QUÉ REPRESENTAN	MODO DE EXPRESIÓN		EFECTOS SONOROS		EMOCIONES		TEXTO	Total
	Gritos	Susurros	Onomatopeya	Interjección	Miedo	Alegría	Título / fin	
<b>TIPOGRAFÍA</b>								
Mayúscula imprenta	6		8	1		1	6	22
Minúscula				3				3
Cursiva								
Negrilla			1				1	2
Grosor	2		2				5	9
Letras figurativas (alteración trazado/ornamento)			1		1			2
<b>TAMAÑO</b>								
Pequeña		1						1
Grande	1		5				6	12
Gradación	2		1					3
<b>COLOR</b>	2		1				3	6
<b>FONDO COLOR</b>							2	2

Tabla 4: Tipografía

emociones de los personajes (por ejemplo, miedo o alegría) y los componentes textuales que delimitan el cómic como el título y el fin. En el total se han contabilizado el número de ocurrencias en los 10 productos analizados.

Es de notar que el mayor número de ocurrencias se encuentra en la variación tipográfica de letras mayúsculas en imprenta. De estas 22 ocurrencias, la mayoría se utiliza para representar efectos sonoros de onomatopeyas. Principalmente se trata de sonidos que producen tanto objetos (sirenas de coches) como animales, artefactos o acciones de los personajes. Los gritos y los aspectos textuales también son representados con mayúsculas. Igualmente, el tamaño de la letra es utilizado en una

proporción importante para delimitar aspectos textuales y representar las onomatopeyas.

La mayor ocurrencia de tipos de globos se encuentra en el uso de globos con un ángulo para representar el discurso directo del personaje. Los globos en zigzag también son utilizados de manera frecuente para representar especialmente el acto de gritar como un modo de expresión. Se destaca también el uso de los globos con burbujas para representar pensamientos, unas veces en forma de creencia o deseo y otras en forma de pregunta. Encontramos sólo una ocurrencia de globo de línea discontinua para representar discurso indirecto, siendo poco convencional esta forma de discurso en el cómic. De manera convencional, se observa cómo



GLOBOS QUE REPRESENTAN	DISCURSO						MODO			EMOCIÓN				Otros*	Total
	Hablar			Pensar			Maldecir	Gritar	Susurrar	Furia	Dolor	Sorpresa	Miedo		
	Discurso directo	Discurso indirecto	Interjección	Pregunta	Creencia / Deseo	Sueño									
Con un ángulo	43		9				1	1							54
Con burbujas				5	6	1									12
Zigzag			4					13			2	3	2	1	25
En línea discontinua		1	2		1				4	1			2	4	15

\*Hechizos, maldad, misterio

**Tabla 5: Tipos de globos**

este tipo de globos es utilizado por los niños para representar el modo de susurro o para representar un elemento clave de la historia como en el caso de un hechizo, un discurso misterioso o de maldad que asegura la resolución de la historia.

El uso de recuadros es mayoritariamente convencional aunque fue un recurso que se utilizó poco. Si retomamos el producto de planificación, podemos mantener la hipótesis de qué aspectos textuales que hubieran podido contenerse en este recurso, quedaron recogidos principalmente en la narrativa incluida en el producto de planificación. No obstante, en 17 ocurrencias los niños lo utilizaron para dar información temporal principalmente. Las ocho ocurrencias en las que dieron explicación sobre la viñeta distan del uso convencional de este recurso,

	INFORMACIÓN QUE CONTIENEN			Explicativa de Viñeta	Total
	Espacial	Temporal	Espacial y Temporal		
Recuadros	1	6	2	8	17

**Tabla 6: Recuadros**

ya que el texto del recuadro no servía para seguir la línea de causalidad, sino para explicar el dibujo o para repetir la información contenida en los globos.

Los símbolos que se utilizaron principalmente fueron las interrogaciones para representar un

SÍMBOLOS QUE REPRESENTAN	MODO		ACCIÓN	ESTADO EMOCIONAL			EFECTO SONORO	Total
	Maldecir	Grito	Dormir	Sorpresa	Incertidumbre	Astucia		
Cadenas	1							1
Aislados			1					1
Puntuación aislada					4			4
Puntuación con onomatopeya / interjección		2		3		1	2	8

**Tabla 7: Símbolos**

estado de incertidumbre de los personajes. También se utilizaron onomatopeyas e interjecciones para representar principalmente estados de sorpresa.

*Ejemplos de viñetas del cómic de los niños y algunos apartados de planificación*

A continuación presentaremos algunos ejemplos de viñetas que ilustran los aspectos trabajados por los niños.

### 1. Sergio: globo para un personaje no presente.

Se muestra el uso de globo de un ángulo para señalar el discurso de un personaje no presente/no ilustrado y que en la historia dirige la actuación del personaje principal. El globo indica que la voz



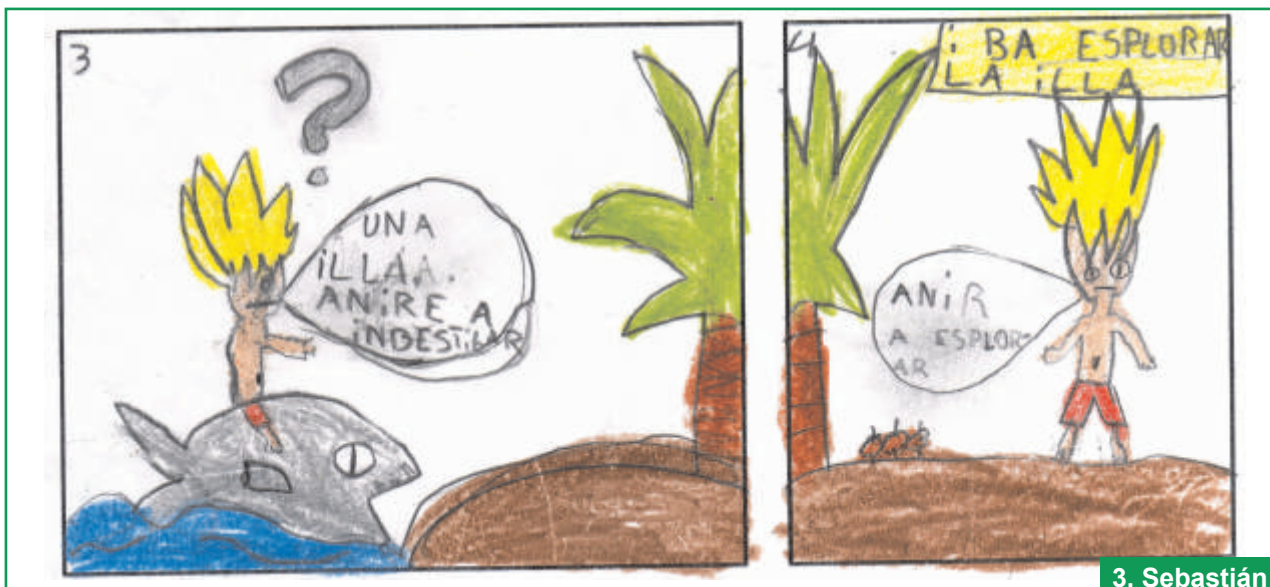
1. Sergio



2. Irene

proviene de arriba. La ilustración del personaje muestra un tratamiento especial en los gestos faciales que representan asombro, sorpresa ante el requerimiento de la voz que ordena "antes tendrás que encontrar un huevo de dragón".

**2. Irene: puntos suspensivos, globo con líneas discontinuas y vectores alrededor de la cara.** Se muestra el uso de recuadro para indicar información temporal utilizando signos de puntuación en suspenso que indican la aparición de un hecho relevante en la historia y que se interpretará a través de la ilustración ("de pronto..."). Además, se muestra el uso del globo con variación en su delimitación con líneas discontinuas indicando miedo del personaje y



3. Sebastián

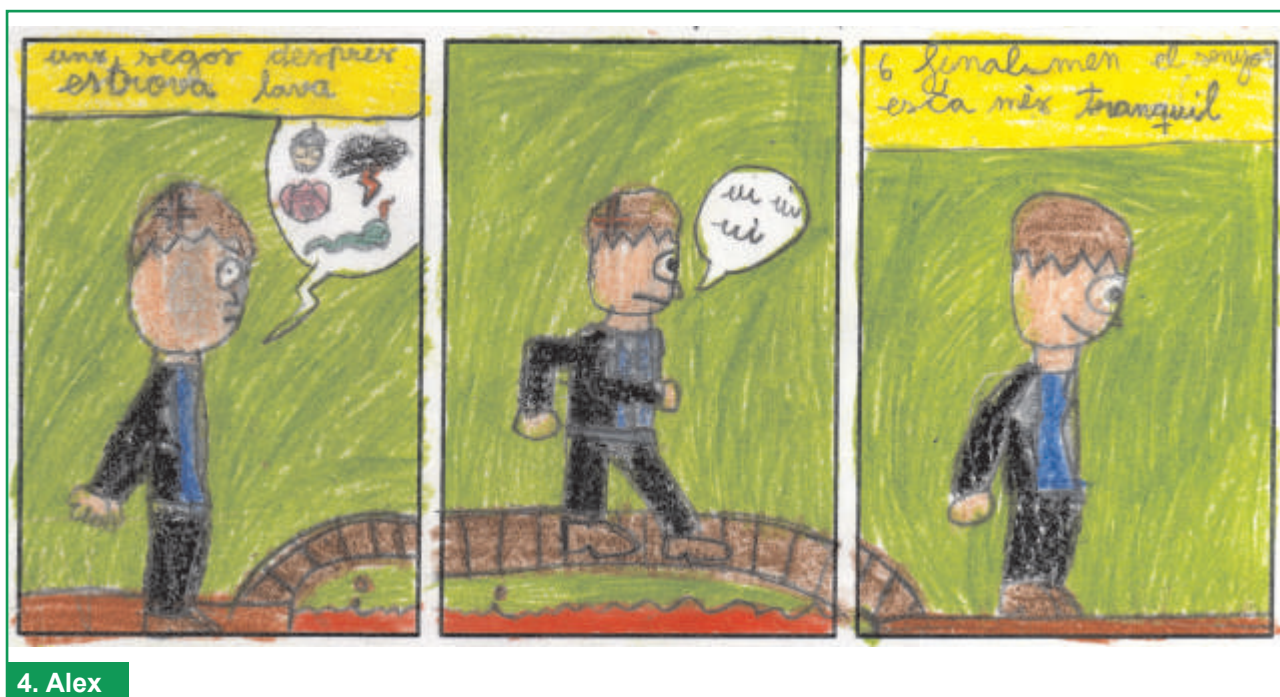


su estado de conmoción representando voz susurrada (“ostras qué será”), lo que también es marcado en el uso de vectores alrededor de la cara del personaje.

**3. Sebastián: signo de pregunta, continuidad en los dibujos, texto en recuadro y en globo.** Se muestra el uso de signo de puntuación como recurso para simbolizar el estado de incertidumbre y desconocimiento del personaje. Se muestra la continuidad en el desplazamiento del personaje a partir de la disposición de los elementos de la ilustración, lo que permite al lector seguir el movimiento. El tratamiento de la expresión facial en el dibujo del personaje indica también su estado de incertidumbre. En la segunda viñeta se muestra también el uso de recuadro y globo con un uso poco convencional ya que los dos contienen un texto

similar, el primero en la voz de narrador para decir en pasado “y exploró la isla”; y el segundo en forma de discurso directo en futuro “iré a explorar”.

**4. Alex: tira de viñetas, símbolos, interjecciones, expresiones faciales.** En la primera viñeta se muestra el uso de recuadros de narrador para ofrecer información temporal: “unos segundos después encuentra lava”. En la segunda viñeta se explica el estado emocional del personaje: “finalmente el señor está más tranquilo”. También se muestra el uso de globos que contienen cadena de símbolos usados para representar un acto de maldecir e interjecciones para representar el estado del personaje mientras pasa una prueba. Es notorio el tratamiento dado a la imagen en cuanto a expresiones faciales del personaje, color de fondo de indicación de desplazamiento a partir de la disposición de los elementos.



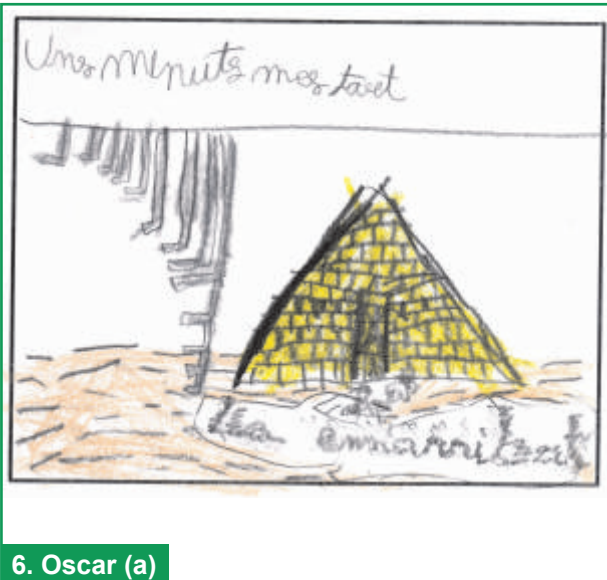
4. Alex



5. Andrés

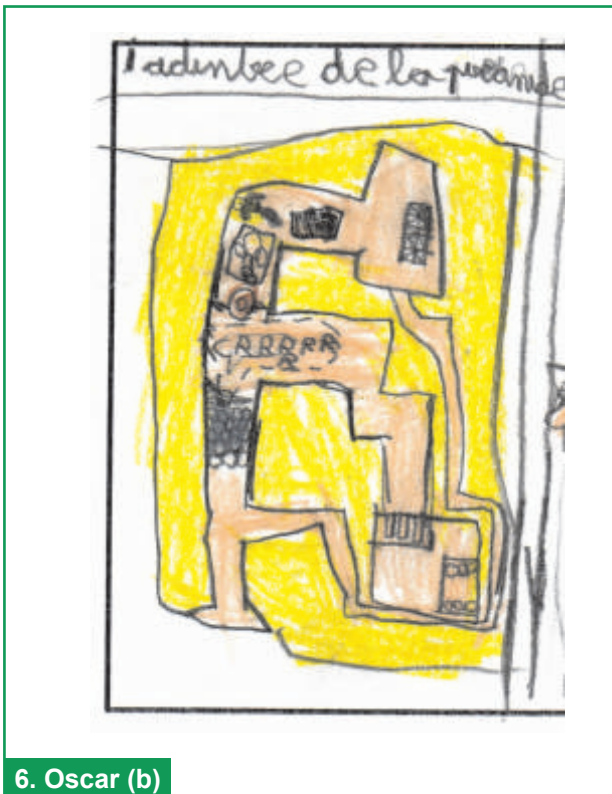
**5. Andrés: símbolos, burbujas, globos.** Se muestra el uso de símbolos aislados para representar el acto de dormir del personaje y el uso de globos de burbujas para representar el contenido de un sueño. En la imagen del sueño se usa al mismo tiempo globos con variación en zigzag y el grito con una interjección para representar el estado de conmoción del personaje. Con esta viñeta Andrés sugiere el final de la historia, se trataba de un sueño, resolviendo para el lector el conflicto que había propuesto.

**6. Oscar (a) y (b): secuencia de viñetas y diagrama de un interior.** En la primera se muestra el escenario principal de la historia, una pirámide en el desierto, en la que Oscar dibuja en la parte inferior personajes que enuncian a partir de un globo de ángulo que alguien al que temen ha llegado: “ha llegado” escriben utilizando tipografía y trazado de



6. Oscar (a)

las letras para representar el estado emocional. También incluye recuadro de narrador dando información temporal “unos minutos más tarde”. La siguiente viñeta se trata de un diagrama del interior de la pirámide en la que muestra distribución de los

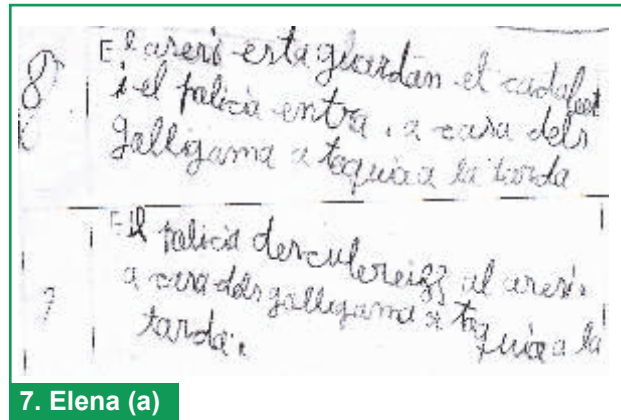


6. Oscar (b)

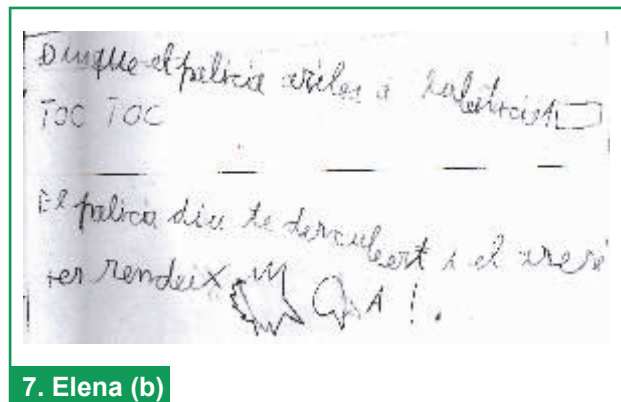
objetos y a uno de los personajes emitiendo sonidos de furia utilizando un globo de línea discontinua. A través de recuadro ofrece información espacial “y dentro de la pirámide”.

**7. Elena (a): Planificación del dibujo y del texto.** Para la viñeta 7(c) Elena planifica en el apartado de

“dibujo”: *El asesino está guardando el cadáver y el policía entra. En casa de los Golligama en Tokio en la tarde. En el apartado de “texto” planifica: Dice que el*



7. Elena (a)



7. Elena (b)

policía llega a la habitación (y confecciona un recuadro pequeño). Añade TOC TOC como onomatopeya representativa de golpear en la puerta.

**7. Elena (b): planificación del dibujo y del texto.** Para la viñeta 7 (c) Elena planifica en el apartado de “dibujo”: *El policía descubre al asesino. En casa de los Golligama en Tokio en la tarde.* En el apartado de “texto” planifica: *El policía dice te he descubierto y el asesino se rinde.* Añade gráficamente los tipos de globo que utilizará.

**7. Elena (c): realización del cómic.** En esta viñeta se muestra el uso de recuadro para ofrecer información de explicación en el que explica “El policía llega a la habitación”. En la última de las viñetas utiliza un globo en zigzag para representar la sorpresa del policía al descubrir al asesino de la historia. El policía grita “eres tú!” y el asesino responde “me rindo”.

## Conclusiones, discusión y limitaciones

En este artículo hemos analizado las características del cómic, la forma en que se ha desarrollado su utilización en una secuencia didáctica sobre el lenguaje escrito en un grupo de





7. Elena (c)

segundo de Primaria y el resultado en comprensión y apropiación por parte de los niños participantes. Volveremos sobre estos temas como conclusiones y discutiremos algunos resultados.

La primera reflexión a partir de nuestro trabajo es sobre la relación entre las características propias del género y el tipo de aprendizaje que implica. Como comentamos anteriormente, el cómic es un género intermedial, entre la narración y la ilustración. No tiene sólo las propiedades descriptivas de la ilustración sino que agrega el componente narrativo en la presentación secuencial por medio de viñetas. No tiene tampoco todas las propiedades narrativas de una historia, con una realización oral previa o posterior, ni tiene las funciones propias de la escritura narrativa: no sirve para un uso de la memoria ni a partir de la memoria. Se trata de un género que presenta un reordenamiento de los datos de la narración por medio de ilustración y texto: lo que corresponde a la narración y a los diálogos, las voces de los personajes, lo que es del orden del decir, del pensar y del sentir. Además, puede presentar un cierto aditamento de lenguaje cotidiano que viene con las voces de los personajes para diferenciar entre lo que son palabras y lo que son ruidos o insultos.

Esos elementos se organizan en el formato del cómic con determinadas convenciones, algunas de ellas desviantes respecto a la narración clásica de historias. En el cómic la narración se representa a través de un formato de tipo tabular en la disposición de las viñetas ordenadas en filas y columnas. Con frecuencia esta disposición ocupa una sola página (Goody, 1977). La página constituye, por así decirlo, el continente de la tabla, lo que permite alcanzar la totalidad de la narración en una sola mirada. Esto ayuda tanto a la comprensión de la historia como a la producción, dando lugar a algo así como un "plot a

primera vista".

La ordenación de las viñetas organiza la secuencia narrativa, en donde se presenta lo que pasa como narración a través de la ilustración y ciertos aspectos narrativos y actos de habla en el texto. Es decir, hay una distribución de la narración que recurre a la ilustración, pero también al dibujo del rectángulo o globo como continente del contenido del texto. El continente recuadro versus globos divide la narración del diálogo, las formas del globo (con un ángulo, con burbujas, con cola) separa el habla del pensamiento. Estas separaciones aíslan unidades y llaman la atención sobre los actos de habla.

El texto, por tanto, no es lineal pero tampoco es uniforme. Numerosos recursos tipográficos y de signos de puntuación, así como otros símbolos son usados de forma ideográfica para mostrar maneras de expresión o para connotar emociones. Estas formas no sólo llaman la atención sobre sí mismas con la exhibición de un amplio inventario, sino que indican la división entre los aspectos locucionarios e ilocucionarios de los actos de habla, así como las emociones que los acompañan. Es decir, la diversidad de formas gráficas da lugar a la representación de una gran diversidad de formas discursivas.

La segunda conclusión está en relación con el desarrollo de la secuencia didáctica y las características que deben ser adscritas a las decisiones del programa de intervención más que al diseño sobre el cómic. En efecto, el programa había dado un marco general de actuación a la profesora sobre el énfasis en algunos de los componentes de la secuencia didáctica: la utilización de modelos y la lectura y comentarios sobre ellos, el recurso a listas privadas y expuestas en forma pública, la visualización en pantalla de los materiales utilizados y el énfasis en la producción y no sólo en la

comprensión. Como puede verse en la Tabla 1, 15 de las 18 sesiones se dedicaron a estos aspectos de presentación de modelos, lectura y comentarios, listas y visualización para compartir profesora y alumnos las convenciones y fórmulas propias del cómic. Se trataba, evidentemente, de una profesora y un grupo clase con una experiencia anterior de dos años en trabajo con narraciones y libros tipo álbum: desde los cinco hasta los siete años de los alumnos, en el momento de este estudio. Sin esa experiencia narrativa previa es posible que hubiera sido más difícil conseguir los resultados que aquí se describen. También es evidente que la habilidad de la profesora de discutir y compartir reflexiones pertinentes ayuda a que los alumnos se centren en el tema de trabajo. Como se puede apreciar en los ejemplos citados, esta podría describirse como la realización concreta de las prescripciones pedagógicas que recomiendan que las clases sean activas y participativas.

La tercera conclusión trata sobre el resultado general de comprensión y apropiación por parte de los niños participantes. Recordemos que el recurso al cómic fue orientado por la hipótesis de que la atención a las convenciones de tipo de texto lleva al niño a atender consecuentemente a aspectos de representación narrativa. Respecto a la atención se puede concluir que los niños atienden y entienden las convenciones del cómic, sean éstas de ilustración, como ideográficas o textuales. De un inventario analítico general, son muy pocas las convenciones excluidas en el uso que hacen los niños: como puede verse en la Tabla 3, la mayoría de las convenciones se incorporan en algunas de las producciones de los niños. Los recursos gráficos que los alumnos habían analizado para representar multiplicidad de estados (mentales, emocionales, acción) son usados en el producto de cómic de una manera mayoritariamente convencional.

Eso es así en cuanto al inventario de formas diversas, pero en cuanto a la frecuencia en el producto final, los niños priorizaron el uso de globos y el uso de onomatopeyas. Así, se priorizaba el poner en escena a los personajes con los respectivos recursos de actos de habla y el tratamiento detallado de la ilustración. Aunque generalmente acertado en el recurso a las convenciones, el tratamiento de lo representado es un proceso que plantea conflictos y dificultades a los niños; en ocasiones las relaciones entre convenciones y representación o bien se desconocen o bien no se mantienen de forma sistemática. Las dificultades se ubican en los matices del discurso y en los recursos de la narración a representar. A pesar de conocer para qué sirve el recuadro, pocos niños lo usaron de forma adecuada, con funciones narrativas diferentes que indicaciones temporales. Una explicación posible puede atribuirse al aprendizaje de las convenciones gráficas que diferencian formas de representación: aunque facilitan un trabajo de tipo representacional, requiere de un proceso de construcción más amplio que el aquí reportado. Otra explicación posible es que parte de ese trabajo tenía también lugar en el producto de planificación, a través de la descripción que hacían

de la historia, y no sólo en el cómic.

Nos tenemos que referir, en este último sentido, a algunas limitaciones del trabajo realizado en la clase. A pesar de la intención de la profesora de recurrir a una planificación del cómic, la planificación y el producto se convierten en un continuum en el que el niño iba y venía para articular realización y recursos. Este vaivén se ejemplifica con el caso de una niña que hizo primero el cómic y luego la planificación. El *qué* realizar (la planificación) y el *cómo* (el cómic) fueron tratados por los niños como una unidad. Es posible que en estas edades sea muy difícil la planificación, tanto desde el punto de vista de su antecedencia temporal, cuanto desde el punto de vista de la modalidad. Poner por escrito lo que será realizado con varios recursos gráficos de ilustración, símbolos y textos, no es una tarea fácil ni facilitadora. Esa oscilación entre describir por escrito qué se hará y cómo se hará se puede observar en los tipos de planificación presentados. El grupo de niños se reparte entre distintas formas de encarar la planificación y las relaciones con el producto final: para los niños la planificación no fue una ayuda. Otra cosa hubiera sido si formaba parte de una conversación informal con la profesora, es evidente que la modalidad y el momento en la secuencia didáctica se deben tener en cuenta en futuras programaciones.

Otra limitación se refiere al análisis presentado en este artículo: según nuestra hipótesis el recurso a una gran variedad de convenciones gráficas del cómic, lo que hemos denominado continentes: tabla, ordenación en viñetas, formas de globos, recursos gráficos para símbolos, etc., lleva a los niños a una diferenciación de las unidades narrativas. Pero también es cierto que las convenciones gráficas formalizan recursos formularios en el contenido narrativo. No sólo las convenciones sino también las fórmulas pueden haber orientado el aprendizaje de los alumnos. Pero en los límites de este artículo sólo pudimos enfocar la cuestión de las convenciones y cómo ellas ayudaron a encontrar diferenciaciones narrativas en el texto. Queda para futuros estudios la cuestión de las fórmulas textuales y cómo se relacionan con formas gráficas convencionales.

## Referencias

- Buckingham, D. (2005). *Schooling digital generation: Popular culture, the new media and the future of education*. London: Institute of Education, University of London.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatfield, C. (2007). Introduction to 'Comics and Childhood,' a special issue of *ImageText*". *ImageText: Interdisciplinary Comics Studies*, 3 (3). Extraído de: <[http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v3\\_3/introduction.shtml](http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v3_3/introduction.shtml)>.
- Kittay, J. (1995). El pensamiento a través de las culturas escritas. En D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Marsh, J., & Millard, E. (2000). *Literacy and popular culture:*

- using children's culture in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- McCloud, S. (2005). *Entender el cómic: el arte invisible*. Bilbao: Astiberri.
- Nippold, M., Duthie, J., & Larsen, J. (2005). Literacy as leisure activity: Free-time preferences of older children and young adolescents. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 36(3), 93-102.
- Peeters, B. (1998). *Case, planche, récit. Lire la bande dessinée*. Paris: Casterman.
- Perrot, J. (2003). On butterflies: Stories and fables for children from the 17th century to the present. *Diogenes*, 50, 41-54.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1986). *El cómic y su utilización didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. *Lectura y Vida*, 29, 6-19.
- Teberosky, A., & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218.
- Teberosky, A. & Fernández de Viana, A. (2010). *Poemas y juegos de lenguaje en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito*. Manuscrito sometido para publicación.
- Varnum, R. & Gibbons, C. (2001). Introduction. En R. Varnum & C. Gibbons (Eds.), *The language of comics: Word and image* (pp. ix-xix). MS, USA: University Press of Mississippi.
- Worthy, J., Moorman, M., & Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 12-27.
- Yannicopoulou, A. (2004). Visual aspects of written texts: Preschoolers view comics. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 169-181.