

La multimodalidad en el aula de Lenguas Extranjeras a través de las novelas gráficas

Las novelas gráficas se consideran, muchas veces, como un medio de poco valor comparado con otras obras de la literatura canónica o *más convencionales*. Sin embargo, las novelas gráficas modernas son capaces de comunicar historias complejas con profundidad emocional y literaria. Muchos lectores, incluso aquellos que son más reacios a la lectura, disfrutan de este género y tanto los cómics como las novelas gráficas actúan como “canalizadores de lecturas más difíciles” (Krashen, 2005, p. 2)¹. Umberto Eco (2005) argumenta que son exponentes de la cultura de masas, que establecen su propia semántica, es decir que tienen signos específicos o convenciones que conforman un lenguaje propio. El uso del texto, ambigüedad, simbolismo, diseño, iconografía, técnica literaria y otros elementos estilísticos del arte ayudan a construir un subtexto de significados o semántica.

Las novelas gráficas son herramientas muy útiles para la enseñanza de una lengua extranjera (LE): son motivantes ya que los alumnos tienen interés en este género, el vocabulario no es difícil, por lo que son fáciles de leer y son relativamente accesibles de obtener.

Eisner (2008), considerado el padre de la novela gráfica, la definió como “arte secuencial”. Esta definición se amplió con el crecimiento de la novela gráfica en los últimos veinte años (McCloud, 1993). Stephen Cary (2004) describe la novela gráfica como “el primo más largo del cómic”. Las novelas gráficas abarcan muchos géneros literarios y, a menudo, son libros de larga duración que contienen muchos de los elementos literarios que se encuentran en las novelas más convencionales.

Las novelas gráficas presentan numerosas oportunidades para que los alumnos de LE deconstruyan estos textos en niveles múltiples. Esta deconstrucción puede incluir examinar la historia, la intención, los personajes y el contexto del creador; así como la relación entre el diseño, las palabras y las imágenes.

Los alumnos generalmente se sienten cómodos decodificando el sistema visual de letras y palabras. Las novelas gráficas ofrecen la oportunidad de analizar cómo las imágenes y las palabras interdependientes pueden crear una narrativa secuencial sólida. Estos textos no dictan lo que los lectores notan primero, cómo o qué "leen" sino que pueden decidir

¹ Todas las traducciones de este trabajo son propias

por dónde empezar y cuánto tiempo buscar. Los lectores pueden elegir mirar las palabras o las imágenes primero, o tomar la página como un diseño integrado.

La enseñanza de la cultura visual proporciona un puente entre el aula y el mundo de las imágenes en el que los alumnos se sumergen con gusto a diario. Presenta una oportunidad para que los alumnos exploren historias, arte, tiempo, diseño, estética, cultura, historia, etc.

En la enseñanza de LE, el uso de imágenes se puede clasificar en distintas funciones:

1. Representación: imágenes que repiten el contenido del texto o que se corresponden con el mismo.
2. Organización: imágenes que realzan la coherencia del texto.
3. Interpretación: imágenes que proveen al lector con información más concreta.
4. Transformación: imágenes que apuntan a la información crítica en el texto y las decodifican de manera más memorable.
5. Decoración: imágenes están usadas por sus propiedades estéticas para estimular el interés del lector por el texto (Liu, 2004).

Las novelas gráficas son mucho más que texto e imágenes, combinan los dos, pero el efecto total da al lector una integración lingüística y cultural que no se puede comparar con el texto solo.

El lenguaje universal de las imágenes ayuda a los alumnos de LE a dar significado a la lectura, ya que la lengua se torna más entendible y las particularidades lingüísticas se hacen más accesibles. La lengua en las novelas gráficas comprende generalmente un registro (o en menor medida, dos, que están bien delineados), entonces los alumnos de cualquier nivel de competencia lingüística pueden apreciar la lengua más cercana y se involucran con la dinámica de la lengua auténtica, recurriendo a las habilidades de lectoescritura flexibles para satisfacer las demandas de una sociedad del conocimiento que cambia rápidamente.

Distintos académicos (Elsner&Vierbrock, 2013; Heberle, 2010) han instado a una extensión del concepto de “competencia comunicativa” para incorporar una *visión*

multimodal del lenguaje.² Esto significa que la enseñanza de LE debe incluir el fomento del conocimiento y el uso del lenguaje, de las dimensiones visual, gestual, auditiva y espacial de la comunicación, incluida la comunicación mediada por computadora (Heberle, 2010). De esta conceptualización se desprende que la competencia comunicativa multimodal no sólo se relaciona con las interacciones de los estudiantes de idiomas con los medios digitales, sino que también amplía el ámbito del ciberespacio para incluir otros medios multimodales como los cómics y novelas gráficas.

En los últimos años se ha abogado por revitalizar un "enfoque estético" en los materiales y métodos de la enseñanza de LE, con énfasis en la multimodalidad en el género (palabra, imagen, sonido) y modos de autonomía del estudiante (Maley, 2008).

Canagarajah (2008) destacó los nuevos paradigmas en la enseñanza de inglés como LE, reflejando un cambio conceptual al "tratar la competencia como racional para desarrollarla como multisensorial [...] pasando de la comunicación como únicamente verbal a multimodal o polisemiótica [...]." (Canagarajah, 2008, p. 539). De más está decir que estos cambios han influido e influyen en la enseñanza y el aprendizaje de la LE.

Las diversas opciones semióticas se combinan para dar sentido a lo que Gee llama "principio semiótico" (Gee, 2003). Los alumnos llegan a apreciar las interrelaciones dentro y entre los sistemas de signos múltiples. Estos materiales narrativos gráficos desafían a los alumnos a pensar en formas nuevas sobre cómo se cuentan y se desarrollan las historias, verdaderas o ficticias (Eisner, 1996).

El diseño lingüístico de textos multimodales abarca una variedad de elementos tales como vocabulario, metáforas, modalidad, estructuras de información (cómo se presenta la información en frases), la cohesión y las relaciones entre las oraciones, así como la organización general de los textos. Debido a que una parte importante de la narrativa se comunica visualmente, las novelas gráficas no contienen largos pasajes descriptivos y el texto verbal es económico y equilibrado. Esto no significa, sin embargo, que los dispositivos literarios tradicionales tales como la metáfora, el simbolismo y la ironía no son parte del repertorio del medio. La intertextualidad puede tomar muchas formas en los textos multimodales. En las novelas gráficas, estas relaciones intertextuales se encuentran en la secuencia de paneles, cómo un panel evoca, no de forma aislada, sino

² Tomamos el término "multimodal" o "multimodalidad" (una construcción de significado a través de diferentes modos sincrónicos) como lo definen Kress y van Leeuwen (2001) En: *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press.

en relación con los paneles circundantes, y cómo los diversos modos de significado (texto y diseño visual) dentro de un panel se interpretan a la luz del uno con el otro. De esta forma, el lector rediseña los nuevos significados multimodales.

Las novelas gráficas narran y/o representan ficción, sin embargo, también pueden ser un género válido en la transmisión de historias reales. Este tipo de novelas gráficas tienen el potencial de generar un sentido de empatía y conectividad humana entre los alumnos. Tal es el ejemplo de *Maus* (1986) de Art Spiegelman una crónica de la experiencia del padre del autor durante el Holocausto, y *Persépolis*(2004) de Marjane Satrapi, una memoria de la experiencia de la autora que creció durante la revolución iraní. En ambos casos es imposible que los lectores no sientan empatía con los personajes principales y el conflicto que soportan y del cual son testigos. El arte permite a los espectadores considerar un punto de vista diferente. Estas novelas gráficas presentan temas complejos que desafían a los lectores, con la profundidad añadida del medio visual.

La dualidad discursiva ilustrativa y textual tanto en *Maus* (1986) como en *Persépolis* (2004) crea mundos narrativos complejos con personajes empáticos, espacios físicos inmersivos, y, también, la simulación del movimiento y el paso del tiempo. La multimodalidad de estos textos ayuda a profundizar el compromiso de lectura de los alumnos para desarrollar la alfabetización crítica³.

Maus: relato de un superviviente (1986) de Art Spiegelman, considerada una de las grandes novelas gráficas de la historia contemporánea, laureada en 1992 con el Premio Pulitzer, es la historia de Vadiék Spiegelman, padre de Art, sobreviviente del Holocausto judío. "Maus" en alemán significa "ratón", significado que señala la metáfora animal que hace de esta historieta una obra muy particular. Todos los personajes tienen cuerpo humano con cabeza de animal: los judíos tienen cabeza de ratón; los alemanes, cabeza de gato; los polacos, cabeza de cerdo. Los estadounidenses son seres híbridos con cabeza de perro y los franceses, con cabeza de sapo, combinaciones, como unos curiosos ratones atigrados, hijos de judíos y alemanes.

Nos enfrentamos a un uso muy particular de la historieta como lenguaje, una suerte de autobiografía narrada en palabras e imágenes. *Maus* (1986) adquiere, entonces, casi valor documental a pesar de que sus protagonistas no sean humanos. La metáfora de

³ Tomamos el término "alfabetización crítica" (critical literacy) como lo define Heather Coffey en "Critical Literacy. (2016) Learn NC. UNC School of Education. Coffey lo define como la habilidad para leer textos de una manera activa y reflexiva para poder entender mejor el poder, la injusticia y la inequidad en las relaciones humanas. Coincide con la definición de Pablo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970).

Spiegelman ilustra la supuesta irrepresentabilidad del Holocausto. La historia verídica de Vadiék nos enfrenta con un contrasentido: *Maus* (1985) es ciertamente una representación de la Shoá aun cuando sus personajes no sean humanos. Esta estilización permitió al artista crear una narración auténtica sobre un genocidio inimaginable debido a las metáforas visuales complejas que actúan como dispositivo de desfamiliarización. Una novela gráfica como *Maus* (1986) atrae la atención de los estudiantes y activa su imaginación mediante el uso de la multimodalidad ya que presenta narrativas visualmente atrapantes que muestran las emociones y las contradicciones de los personajes.

Persépolis (2004) de Marjane Satrapi narra la historia de Marjane, una niña iraní que deja su país natal para vivir en Viena antes de regresar a Irán cuatro años después. Esta narración gráfica es interesante ya que ejemplifica el tema de la "otredad". El lector ve las experiencias de Marjane (Marji) la niña, a través de la narración de Marjane, la adulta, que comunica su historia en flashbacks. Al elegir componer sus memorias en forma de una novela gráfica, Satrapi invita al lector a participar activamente en su mundo y, a través de esto, a comprender su proceso de alteridad. De esta manera, el autor guía al lector a ver más allá de los estereotipos fijos sobre los mundos "occidental" y "oriental", y desafía la idea fija de "nosotros" y "ellos".

Se puede usar *Persépolis* (2004) para la adquisición de la lengua en la clase de LE transversalmente con los temas de género, trascendencia, inmigración y otredad. No sólo se propone para la adquisición de la LE sino también para fomentar el compromiso con la lectura mediante el desarrollo de la alfabetización crítica y la conciencia del lenguaje. *Persépolis* (2004) ofrece a los estudiantes una "experiencia situada" (New London Group, 1996) que les brinda la oportunidad de relacionarse con sus propias experiencias. El uso de *Persépolis* en el aula como instrumento del enfoque de multimodal y de alfabetización crítica, ayuda a que los alumnos procesen el contenido con una gran carga de empatía, a través de la narrativa y los dispositivos visuales. Siguiendo la narración de una joven iraní y el proceso de empoderamiento como mujer, los alumnos pueden reflexionar sobre los movimientos de género de diferentes culturas y sociedades (incluyendo la suya). Además, *Persépolis* muestra cómo es posible deconstruir el binario femenino-masculino, trascendiendo la noción fija de género.

Novelas gráficas como *Maus* y *Persépolis* pueden ser parte del llamado "currículum crítico de LE" (Benesch, 1993).⁴

Los enfoques multimedial y de alfabetización crítica son cada vez más aceptados en las aulas como enfoques de empoderamiento que reúnen el pensamiento crítico y la adquisición de LE. La alfabetización lectora multimodal debe incluirse como un aspecto natural de las prácticas pedagógicas de los docentes de LE y los educadores deben contribuir para que los alumnos desarrollen la capacidad de “leer tanto entre los bordes de las imágenes visuales como leer entre líneas del texto escrito” (Serafini, 2014, p. 3). Los alumnos de LE de hoy necesitan desarrollar un repertorio de alfabetización amplio y dúctil, los docentes deben alentarlos a convertirse en pensadores flexibles y críticos mediante la integración de una amplia variedad de textos en el entorno de aprendizaje. Las novelas gráficas son un vehículo narrativo poderoso que conectan la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en LE con la noción de multimodalidad. De esta manera, se contribuye a que los alumnos se conviertan en “formadores de sentido”, que puedan reconocer el discurso muchas veces manipulado y a su propio empoderamiento como lectores y pensadores por medio de la alfabetización crítica. Al enseñarles a hacerse conscientes y críticos de las formas en que dan sentido a los textos multimodales, podemos ayudar más eficazmente a los estudiantes a convertirse en creadores activos, en lugar de consumidores pasivos, de significado en sus interacciones con una amplia variedad de textos multimodales. Al hacerlo, aprovechamos el poder real de las novelas gráficas en el aula y preparamos a los estudiantes para negociar mejor sus mundos de significado.

Bibliografía

Benesch, S. (1993). *ESL, ideology, and the politics of pragmatism*. *TESOL Quarterly*, 27(4), (pp. 705–716).

Canagarajah, S (2008). Editor's Note. *TESOL Quarterly*. (pp 539-540). Volume 42, issue 4.

⁴ El currículum crítico se define como el que incluye propósitos relevantes, conocimiento y valores que llevan a la conciencia de la propia persona, los otros, la sociedad y el ecosistema.

- Cary, S. (2004). *Going graphic Comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Coffey, H. (2016). *Critical Literacy*. Learn NC: UNC School of Education.
- Eco, U. (2005). *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires: Fábula.
- Eisner, W. (2008). *Graphic storytelling and visual narrative*. New York: Poorhouse Press.
- Elsner, D., y Viebrock, B. (2013). Developing Multiliteracies in the 21st Century: Motives for New Approaches of Teaching and Learning Foreign Languages. En D. Elsner, S. Helff, B. Viebrock (Eds.), *Film, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach* (pp. 17-32). Berlin: LIT Verlag.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gee, J. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourse*. 3rd ed. London: Routledge.
- Heberle, V. (2010). Multimodal Literacy for Teenage EFL Students. Cuadernos de Letras (UFRJ), (Vol. 27, pp.101-116).
- Krashen, S. D. (2005). *The 'decline' of reading in America, poverty and access to books, and the use of comics in encouraging reading*. Teachers College Record, 14 February 2005. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/articles/decline_of_reading/index.html
- Kress y van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Liu, J. (2004). *Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension*. TESOL Quarterly, 38 (2), (pp. 225-243).
- Maley, A. (2008). *Art and artistry in ELT*. HLT 10(4), August 2008.
- New London Group. (1996). *A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66(1), (pp. 60–92).
- McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. New York: Harper Collins.
- Satrapí, M. (2008). *The Complete Persepolis*. (Trad. Anjali Singh). New York: Vintage Book.
- Spiegelman A. (1986) *The Complete Maus*. Penguin Books: UK
- Serafini, F. (2013) *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. (Language & Literacy Series) Teachers' College Press: NY.

- White, H. (2003) Hecho y figuración en el discurso histórico. En *El Texto histórico como artefacto literario y otros escritos*, (Trad. Verónica Tozzi & Nicolás Lavagnino), (pp. 43-62). Barcelona: Editorial Paidós.
- Williams, R. (2008). *Image, Text, and Story: Comics and Graphic Novels in the Classroom Teaching and Learning Teaching and Learning*. Publications University of Iowa.