

Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el *cómic*

BLAS SEGOVIA AGUILAR
Departamento de educación, Universidad de Córdoba, España

1. Introducción

El *cómic* es uno de los textos más accesibles y motivadores para los niños debido a que sus elementos constitutivos son cercanos a la experiencia infantil. Desde edades tempranas, el niño utiliza el dibujo como un instrumento expresivo mediante el cual representa su rico mundo interior, convirtiéndose en una actividad necesaria y placentera. Paralelamente, el contacto con las historias de ficción va conformando el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para el dominio de la narración, herramienta fundamental para el acceso a la cultura (Bruner, 2006) y para dar sentido a la experiencia y a la elaboración de significados en un determinado marco cultural. Estas dos potentes herramientas -dibujo y narración- adquieren especial importancia en los primeros años de escolaridad, cuando el niño comienza a dar los primeros pasos en la alfabetización letrada, accediendo, de esta manera, al mundo de la lectura y la escritura.

El contacto con el *cómic* siempre ha tenido un alto grado de motivación para los escolares, bien como lectores de un texto en el que el dibujo sirve de vehículo para el desarrollo de la historia o como creadores de narraciones en las que palabras e imágenes comparten protagonismo narrativo.

En este artículo abordo algunas de las claves relacionadas con la manera en que los niños comprenden y se expresan utilizando el *cómic*, un lenguaje que integra las imágenes y las palabras para producir narraciones.

2. El *cómic*: dibujo y narración

La historieta tiene en común con otros medios narrativos la necesaria articulación del tiempo y el espacio para, mediante una determinada operación de montaje, construir la esencia del discurso narrativo. Pero la capacidad para entender y plasmar el tiempo y el espacio está necesariamente vinculada a procesos psicológicos relacionados con la evolución de las personas, por lo que la práctica educativa debe tener especial cuidado en su desarrollo.

El dibujo infantil es, sobre todo, una manera de expresión en la que el niño despliega un interesante sistema de simbolización que va evolucionando desde la más absoluta subjetividad hasta que, progresivamente, adquiere y comparte modos de representación de esa realidad en la que se funden personas, objetos y sentimientos.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 51/5 – 25/02/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Los progresos que hace en el ámbito de la percepción, del desarrollo motriz y de la socialización convergen para que la expresión gráfica del niño evolucione, haciéndose cada vez más compleja y sofisticada. El estudio del lenguaje gráfico en la infancia ha sido de gran interés para psicólogos y pedagogos, que han abordado el tema desde diversos enfoques: evolutivo (Luquet, 1978; Lowenfeld y Brittain, 1972; Sáinz, 2003), semiótico (Matthews, 2002) o estructural (Arnheim, 1983).

A pesar de la enorme importancia del dibujo, cuando el niño elabora la historieta resulta evidente que, además de expresarse gráficamente, está desplegando unas estrategias mentales que atienden a otros fines diferentes a la pura expresión gráfica. Podemos observar cómo en la ejecución del trabajo sigue un orden, que suele iniciarse con la plasmación del título para continuar con la elaboración de la primera viñeta, seguida del resto de viñetas, manteniendo un orden secuencial que en raras ocasiones es alterado. Aunque en la historieta no aparezcan textos escritos, es evidente que gran parte de sus esfuerzos han ido destinados a la creación de una secuencia temporal de los hechos que sustenta la esencia de la narración. A veces ocurre que las elipsis creadas son tan importantes y son tan escasos los textos, que para el lector resulta difícil hacer una interpretación adecuada de la historia, aunque esto no quiere decir que el pequeño autor no haya elaborado mentalmente la secuencia temporal en su totalidad. Al mismo tiempo, en el plano de la expresión, cada una de las viñetas representa, mediante el dibujo y los textos escritos, los momentos esenciales de la historia necesarios para su adecuada comprensión.

La especificidad de las historietas infantiles radica en que no aparecen como un proceso espontáneo derivado de la creatividad infantil, sino como resultado de diversos aprendizajes que forman parte de procesos mentales en los que se conjugan habilidades gráficas y lingüísticas. Podemos afirmar que en la realización de *cómics* el niño está utilizando diversas inteligencias (Gardner, 2001) con una finalidad: la narración de un suceso. Nos encontramos, por tanto, ante un tipo de actividad en la que el escolar recurre a su pensamiento visual y a su habilidad narrativa. Desde esta perspectiva, los dibujos realizados dejan de ser trabajos independientes, pues tienen que ajustarse al trazado de la temporalidad del relato, dando constancia de momentos que son considerados por el autor como significativos y que son organizados en base a la temporalidad de la narración. Sin embargo, cada uno de estos momentos requiere de la creación de un espacio, de una escena, en la que discurren los personajes de la historia, y en él ha de integrar, junto con los dibujos, las expresiones y diálogos, junto con convenciones propias del lenguaje del *cómic*, como las onomatopeyas o las líneas cinéticas.

Como vemos, nos estamos enfrentando a un ejercicio creativo y expresivo de una gran riqueza y complejidad, que ha de ser convenientemente tratado en la escuela primaria para conformar estrategias destinadas a desarrollar nuevos modelos de alfabetización en la educación del siglo XXI.

3. Arte infantil y creación de *cómics*

El dibujo y la expresión artística son actividades inherentes a la infancia, de tal forma que resulta habitual proponer a los niños la realización de dibujos como si de una actividad lúdica se tratara, y lo cierto es que no vamos desencaminados, pues la actividad gráfica, que se desarrolla desde los primeros años de la vida del niño, es vivenciada como una actividad en la que se entrecruzan los sentimientos, deseos, sus experiencias y las percepciones que tiene del mundo social.

Por tanto, podemos considerar la expresión gráfica del niño como un instrumento semiótico (Matthews, 2002; Sáinz, 2003), a través del cual se apropia del entorno que le rodea. Desde muy pequeño, mientras dibuja o cuando ha terminado su obra, acostumbra a adjudicar diversos significados a lo que ha representado. Por ejemplo, es usual que a los tres años, mientras traza incipientes formas a partir de garabatos y líneas de diversos tipos, exprese oralmente los significados que va atribuyendo a los grafismos: "es mamá que va con el coche grande y voy a comprar....". Anne Cambier (1992), plantea la necesidad de entender la producción artística infantil desde una doble perspectiva: la del comportamiento gráfico y la del producto –el dibujo realizado– vinculado inexorablemente a su contexto de producción. Por ello, cuando intentamos interpretar esta compleja actividad psíquica no debemos contentarnos con el resultado de la misma, que se materializa en el dibujo, sino que debemos contemplarlo teniendo en cuenta el proceso mediante el cual se ha elaborado. En el dibujo infantil, tan importante es el resultado como el proceso de creación, pues durante el mismo, el autor dispone y se expone ante nosotros con una serie de estrategias y comportamientos que son reflejo de esta actividad psíquica a la que antes aludíamos, comparable con el juego.

Como queda demostrado en los estudios que se han realizado sobre el dibujo infantil (Cambier, 1992; Luquet, 1978; Lowenfeld y Brittain, 1972; Sáinz, 2003), esta capacidad está relacionada con el desarrollo madurativo de la persona y está sujeta a una evolución que establece un gran paralelismo con las etapas evolutivas que se han descrito desde la psicología genética (Piaget, 1975).

Por otra parte, no debemos olvidar que el desarrollo del lenguaje gráfico del niño se va construyendo progresivamente, y va asimilando una compleja simbología que lo dota de una cualidad semántica común a otros lenguajes; aunque el plástico se caracteriza por la peculiaridad de que sus signos presentan una gran autonomía derivada del alto grado de subjetivismo del estilo gráfico. Sin embargo, a medida que se adentra en los procesos de culturización, va interactuando con un universo semiótico en el que existe una importante presencia de representaciones icónicas presentes en los medios de comunicación, en el entorno familiar y en el escolar.

La integración del cómic en el currículo básico hemos de considerarla como una innovadora línea de trabajo para favorecer la alfabetización visual y la educomunicación, pues a través de la lectura y producción de historietas el escolar puede relacionar dos lenguajes diferentes, el lenguaje oral o escrito, dominado por la palabra, y el lenguaje gráfico, necesario para la representación de la historia. Casi de forma automática el pequeño dibujante incorpora en sus viñetas palabras, que se corresponden con lo que dicen los personajes, ejercitándose de esta manera con la simbiosis de dos tipos de signos de enorme importancia en los primeros años de la escolaridad: el dibujo, mediante el cual se expresa desde los primeros años de su vida, y el texto escrito, que aparece como un requerimiento social.

Al igual que ocurre con otros modelos de textos, las historietas infantiles van evolucionando en función de las capacidades gráficas, lingüísticas y narrativas que el niño adquiere a lo largo de la escolaridad. Durante los primeros cursos de la misma, dominados por el esquematismo, el niño puede representar en series de viñetas el argumento de una narración que ha escuchado y suele acompañar con textos escritos a los personajes. Los textos no obedecen a las normas gramaticales propias del lenguaje del *cómic*, aunque aparecen ya con algunas convenciones como son el uso de los globos, aunque uno de los elementos que influirán de manera determinante en la eficacia comunicativa del *cómic* será la capacidad

para vertebrar la estructura narrativa, aspecto que depende, en último término, del desarrollo del pensamiento narrativo (Bruner, 2004, 2006; Smorti, 2001).

Más tarde, sobre los nueve años, se produce un avance llamativo en la capacidad del escolar para la elaboración de historietas mucho más complejas, debido a los progresos que en esas edades se adquieren en el dibujo¹.

Paralelamente, el niño ha adquirido una serie de destrezas que favorecen la presencia de textos escritos en la viñeta: es capaz de representar mediante los globos mensajes de texto que pertenecen a los diálogos de los personajes; los monólogos, que caracterizaban sus producciones anteriores se convierten en conversaciones entre dos personajes; y, si ha trabajado durante estos años el lenguaje del *cómic*, es normal que incluya con coherencia las intervenciones del narrador, las intervenciones de los personajes y convenciones propias de este código, como, por ejemplo, las onomatopeyas, los ideogramas o las líneas cinéticas.

Por último, dado el carácter narrativo del *cómic*, no podemos olvidar que en esas edades se acrecienta el dominio de elementos pertenecientes a la estructura interna del relato junto con aspectos pertenecientes al ámbito discursivo, lo que provoca un mayor grado de seguridad para adentrarse en la elaboración de las historias de ficción, pues como apunta White (1980), "producir narraciones puede considerarse como la solución a un problema de carácter general: el problema de traducir el *saber* en *decir*".

4. La Viñeta: un momento y un lugar para el relato

Es imposible entender el *cómic* sin su componente narrativa. En la mayoría de las historietas aparece una sucesión de viñetas, en la que cada una antecede y sucede a otra. Esta estructura, al igual que ocurre en otros medios de expresión que utilizan la imagen, como la fotonovela o el cine, implica el funcionamiento de un código de carácter secuencial constituido por la interacción de los signos icónicos con los verbales, ambos regidos por unas determinadas normas o convenciones. La riqueza del *cómic* como medio expresivo reside, precisamente, en la multiplicidad de relaciones que se establecen entre uno y otro código. El lugar predominante en este sistema narrativo lo ocupa la viñeta como "la representación, mediante la imagen, de un espacio y un tiempo de la acción narrada." (Acevedo, 1984: 71).

Cuando decimos que el *cómic* es un relato predominantemente narrativo, estamos asumiendo que se estructura en torno a una línea temporal que establece un eje de diacronía, en el que se suceden una serie de acciones que quedan representadas en las sucesivas viñetas; de ahí que la viñeta se comporte como una unidad que narra y muestra lo que hubiera podido suceder en un momento; y es que en el *cómic* "no se trata tanto de reflejar el instante como tal, en su excepcionalidad, como congelación de un gesto [...] sino de proponer un momento condensado del dinamismo pasado y, a su vez, anticipador y sugeridor del venidero" (Muro Munilla, 2004: 41).

¹ El estudio de la evolución del grafismo en el niño ha sido motivo de investigaciones extensas y con enfoques diversos que pueden consultarse en Sáinz, A. (2003): *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid, Eneida.

Desde el punto de vista estructural, la viñeta en el *cómic* conforma unidades de mayor complejidad narrativa, como son la tira o la página, siendo los aspectos de carácter estético o de género los que determinan los modos de articulación de la viñeta en la secuencia narrativa. Pero además, la viñeta ejerce un importante papel en la construcción de la temporalidad del relato. Ello es debido a que en su contenido existe una doble dimensión, la viñeta nos muestra una imagen que se corresponde con un instante, pero además nos narra, pues los textos incorporados introducen marcas temporales que organizan la trama de la narración. Una viñeta en la que sólo están representadas unas figuras, nos remite a un instante; pero en ella, normalmente, aparecen textos escritos de diferente tipo (cartelas, cartuchos, globos) que además de actuar como organizadores de la narración establecen la temporalidad de la escena. La inclusión de textos –como la cartela o el cartucho– permite al dibujante omitir la representación de viñetas, ya que la información visual que éstas tendrían que aportar es asumida por los elementos verbales. En la mayoría de los casos, esta circunstancia afecta al ritmo de lectura, pues una narración eminentemente gráfica impone un ritmo más rápido que una en la que sobreabundan los textos escritos.

La viñeta, además, da constancia de un espacio, un escenario en el que se desarrolla parte de la acción. En la construcción de este espacio intervienen dos factores: uno es el tamaño y formato que adquiere la viñeta y el otro la escala en la que se representan los personajes. La posibilidad de variar el tamaño de la viñeta es una característica peculiar del lenguaje del *cómic*, a diferencia de lo que ocurre en otros lenguajes visuales, como el cine o la fotografía. Ello es consecuencia de la potencialidad creativa que el lenguaje gráfico ofrece al autor: la viñeta puede ocupar la mayor parte del espacio de la página, convirtiéndose en una macroviñeta que permite representar un gran escenario repleto de personajes, o adquirir diversos formatos con diversas formas geométricas. Incluso, la libertad de ejecución de la que dispone el dibujante, le permite crear, en un solo espacio fraccionado, diferentes escenarios que ocupan una sola página. Las posibilidades de efectuar un modelo u otro de *puesta en página* dependen de la creatividad del dibujante y de su estilo narrativo. Como hemos mencionado, en la construcción del espacio también influye la escala que utiliza el dibujante para representar las figuras que aparecen en el interior de la viñeta utilizándose para este menester las mismas convenciones utilizadas en el cine o la fotografía en la elaboración del encuadre.

Abordaremos a continuación las peculiaridades de la construcción del espacio en los *cómics* de los escolares en la escuela primaria.

5. La creación del espacio en los *Cómics* de los escolares

Cualquier narración necesita del eje espacio-temporal para su articulación, debido, entre otras cosas, a que los hechos que ilustra son reflejos de las acciones humanas. Las historias nos cuentan cómo son los personajes, qué piensan y cómo actúan ante determinados problemas. Por ello, al igual que la vida, están sujetas a la temporalidad en la medida en que necesitan de un cierto orden secuencial de las acciones, pero también requieren del espacio, pues la acción para materializarse ha de concretarse en lugares donde se desarrollan las diversas escenas sobre las que se construye el relato.

En las narraciones escritas el espacio se define mediante descripciones de lugares, pero en la narrativa visual el espacio depende básicamente de la imagen, pues su capacidad evocadora permite la representación de los ambientes con una eficacia inusitada vinculada a la percepción visual. En el caso del *cómic*, nos encontramos con la articulación de diversos códigos, fundamentalmente imágenes y palabras,

siendo cada uno de ellos depositario de cada una de las dimensiones de la narración: la imagen del espacio y la palabra del tiempo. Aunque hemos de admitir que según los diferentes géneros y estilos narrativos se produce un cierto repertorio de intercambios en las funciones descritas, es decir, la palabra puede describir espacios y la imagen dar constancia de la temporalidad.

La dimensión icónica del *cómic* provoca que la plasmación de los momentos principales de la trama se concreten en las diversas viñetas a través del dibujo de la escena, de forma que el tratamiento del espacio, indispensable para el desarrollo de la acción argumental, queda vinculado con la representación gráfica. En este sentido, podemos decir que el espacio anticipa al tiempo, pues debe apoyarse en él, o dicho de otro modo: en el discurso del *cómic* la temporalidad necesita de la espacialidad de la viñeta para poder realizarse y así construir la narración (Muro Munilla, 2004). Por otro lado, la condición verboicónica del discurso, hace que la constitución y percepción del espacio atienda, sobre todo, al sentido de la vista, expresándose en un primer momento en el encuadre particular de cada viñeta y completándose después con la composición de la totalidad de la página.

En nuestro caso, estudiar la dimensión espacial de *cómics* realizados por niños nos obliga a considerar la evolución que se produce en la adquisición del lenguaje gráfico, pues de él depende principalmente la concreción del espacio. Además, es necesario tener presente que hasta los 12 años, edad en que los escolares finalizan la Enseñanza Primaria, se producen cambios importantes en el lenguaje gráfico que afectan, entre otras cosas, a la plasmación del espacio, pues en esos años se producen cambios desde el modelo esquemático hacia el realismo visual (Sáinz, 2003).

Por ello, si la capacidad para estructurar la temporalidad de la historia se vincula con competencias narrativas, la dimensión espacial en el *cómic* depende, en gran medida, del dominio del lenguaje gráfico, que es instrumento indispensable para la concreción de ese escenario en que se convierte la viñeta.

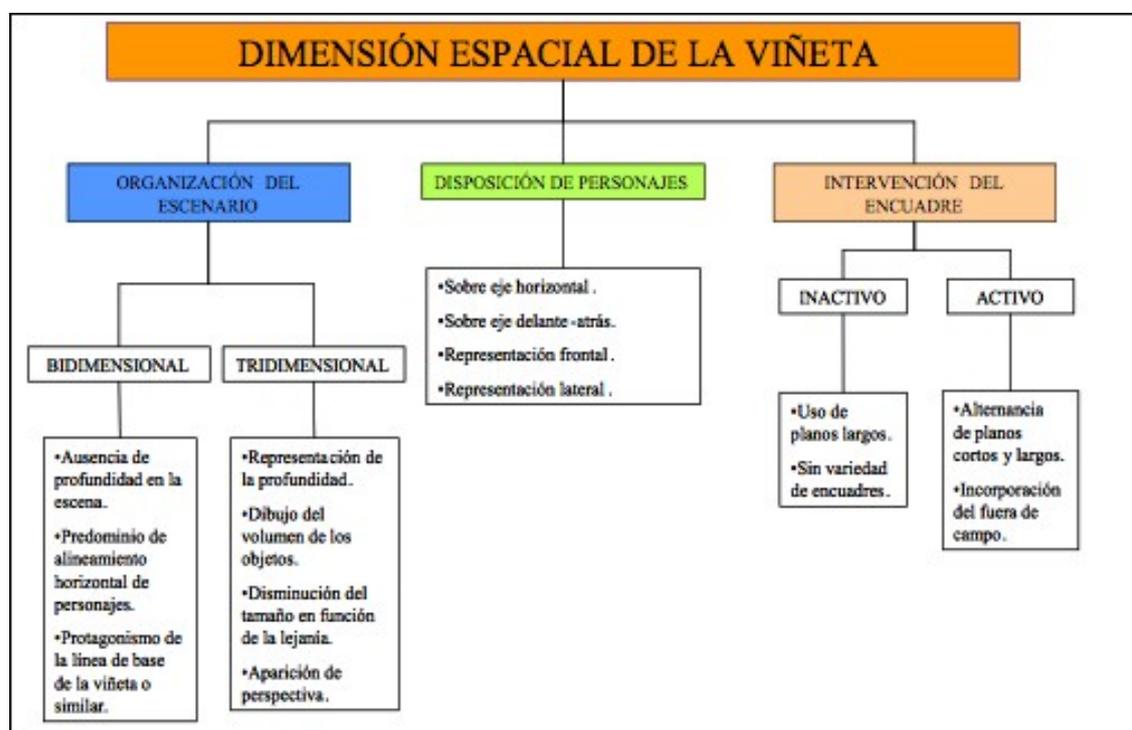
En los *cómics* de los escolares, el marco de la viñeta actúa como un receptáculo delimitador del espacio representado, un escenario en el que aparecen los personajes, los objetos y los textos, y su autor o autora debe ser capaz de trasladar al mismo los momentos del argumento que considera más relevantes. Por ello, en el ámbito del discurso, para poder concretar el espacio donde transcurren los acontecimientos, el niño necesita de sus conocimientos y habilidades gráficas para poder trazar un escenario que se presenta limitado por el formato y la dimensión de la viñeta.

Atendiendo a lo expuesto, respecto al lenguaje gráfico y la evolución del mismo en el escolar, en el estudio de la dimensión espacial de los *cómics* infantiles resulta fácil apreciar diferencias sustanciales derivadas de la capacidad que el niño tiene para dibujar el espacio hasta conseguir la representación de la tridimensionalidad. Esta operación es de gran complejidad, pues requiere que haya adquirido una serie de habilidades perceptivas y cognitivas, así como unos conocimientos culturales que le permitan trasladar al espacio topológico de la viñeta la reproducción de objetos y personajes siguiendo los cánones de la representación espacial en base a la perspectiva. Para ello, como expone Arnheim (1986), el niño necesita de un amplio desarrollo del pensamiento visual en el que sustentan los perceptos necesarios para poder recrear esta forma de plasmación espacial, que es la dominante en la mayoría de las composiciones icónicas.

Para el estudio de este aspecto de la narrativa del *cómic*, me centraré especialmente en el análisis de tres aspectos que confluyen en la elaboración de la viñeta (Segovia, 2009):

- La organización del escenario, pues en él podemos observar la capacidad que demuestra el autor para trasladar a un espacio de dos dimensiones, como es el de la viñeta, la tridimensionalidad.
- La disposición de los personajes y los objetos en el espacio representado. Esta operación se asemeja a una puesta en escena de los personajes que intervienen en la acción, así como de la forma y organización de los objetos.
- La función del encuadre en la composición de la viñeta, lo que conlleva tener en consideración el marco que la delimita, comportándose éste como segmento para enfatizar el punto de vista que desea imponer el autor.

Esquema 1. Dimensión espacial de la viñeta.



Respecto a la creación del escenario podemos apreciar tres modelos que dan cuenta de tres formas de representar el espacio: a) el bidimensional, b) el híbrido o de transición y c) el tridimensional.

El primero de ellos es deudor del periodo esquemático, caracterizándose por la presentación plana de los espacios, es decir, sin rastro alguno de la profundidad en la escena; por ello, el espacio en la viñeta se organiza sobre la horizontalidad –ancho de la viñeta– y la verticalidad, sin incluir referencias que permitan percibir la profundidad del escenario. Al mismo tiempo, los objetos carecen de volumen y su representación es plana. En los *cómics* realizados en los primeros cursos, incluso se observa en ocasiones una cierta despreocupación por la relación entre figura-fondo.

El segundo caso se caracteriza por presentar constantes propias de la representación bidimensional junto a elementos que ayudan a imaginar la profundidad del escenario. En este modelo la línea del horizonte desempeña diferentes funciones, pues, por un lado, marca el límite de la horizontalidad y, por otro, sirve para organizar la acción de los personajes representados, en la mayoría de las ocasiones, frontalmente al espectador. A pesar de ello, el escolar va incluyendo progresivamente objetos en los que se aprecia el volumen, expresado en base a esquemas volumétricos básicos, como el del cilindro o el tetraedro.

En el tercer modelo –el tridimensional– se aprecia con claridad la capacidad del dibujante para representar las tres dimensiones y, por tanto, la profundidad de la escena. La primera característica destacable en estos *cómics* es la función que adquiere la línea del horizonte, pues sirve para marcar con claridad el límite del plano horizontal respecto al vertical, de forma que entre el horizonte y la línea del marco inferior de la viñeta se representa un espacio en el que suele transcurrir la acción de los personajes. Éstos, además, se disponen sobre dos ejes posibles: el horizontal –de izquierda a derecha– y el de cercanía-lejanía a partir de líneas diagonales, que es sobre el que se organiza la profundidad. Por ello, en este modelo se puede percibir la presencia de un espacio cercano al espectador, un espacio intermedio y uno lejano; es como si el niño hubiese adquirido la habilidad para representar gráficamente los demostrativos –éste, ése y aquél– en función de un esquema compositivo determinado.

La **disposición de los personajes** se refiere a la manera en la que el niño es capaz de dibujar a las figuras en la viñeta, existiendo una estrecha relación con el modelo de representación del escenario. El análisis de los *cómics* de los escolares de educación primaria (Segovia, 2009) nos ha permitido diferenciar cuatro formas de organización de los personajes en el escenario: a) sin una vinculación definida con la organización espacial; b) dibujados sobre la base de la viñeta; c) colocados sobre la línea de suelo; y d) distribuidos sobre el eje delante-atrás.

Cada uno de estos modelos responde a un mayor grado de complejidad compositiva en el trazado de la escena, y los escolares demuestran con su utilización la mayor o menor competencia que poseen en la expresión gráfica. El primer y segundo modelo se caracterizan por cierta pobreza en el dibujo de los personajes, que se manifiesta en la presencia del esquematismo propio de etapas anteriores, la ausencia de detalles y la rigidez compositiva. En el primer caso, además, los autores parecen olvidar la vinculación necesaria que las figuras han de mantener con el fondo; es como si toda su energía se concentrase en el dibujo de unas figuras que “flotan” por el espacio de la viñeta. En el segundo y tercer caso, los personajes son colocados sobre la base de la viñeta o sobre la *línea de suelo*, entendida como un trazo horizontal sobre el que se disponen los personajes y objetos y que referencia la superficie horizontal. Posiblemente, la incapacidad para trasladar la realidad tridimensional a una superficie plana, como es la viñeta, obliga a algunos niños a utilizar las líneas horizontales presentes en la composición como organizadoras de la disposición de los personajes y los objetos. Así, al principio, la mayoría utiliza la línea inferior del marco de la viñeta como receptora de las figuras, sustituyéndola, más adelante, por la que representa al horizonte. Esta traslación puede deberse a la intuición, por parte del niño, de que la base de la viñeta desempeña una función extradiagética, es decir, que no forma parte del espacio interior del encuadre, optando, en consecuencia, por la línea del horizonte como sustitutoria de ésta.

Esta forma de organizar las figuras coincide con el modelo híbrido de presentación del espacio (Segovia, 2009) y supone incorporar importantes avances que aumentan la complejidad de la escena, como

es el caso de la plasmación del volumen de ciertos objetos. Sin embargo, a pesar de expresar claramente la diferenciación del plano horizontal y del vertical, el escolar sigue dibujando a los personajes alineados sobre el horizonte. El cambio definitivo se produce cuando el escolar es capaz de desvincular a los personajes de la línea del horizonte para distribuirlos sobre el espacio que representa el plano horizontal. En ese momento empieza a cobrar importancia el eje compositivo delante-atrás, que alcanzará su máximo protagonismo cuando sea capaz de representar la escena a través de la perspectiva en los últimos cursos de la enseñanza primaria. La utilización de este modelo supone, además, la incorporación de una serie de esquemas gráficos que complementan esta forma de plasmar el espacio, como son el efecto visual de la disminución del tamaño de las figuras en función del alejamiento del observador o la ocultación parcial de las mismas por la interposición de otras más cercanas.

La función del encuadre en la composición de la viñeta es uno de los elementos determinantes para la narrativa visual, pues el marco de la viñeta delimita, por un lado, el espacio topológico –mímesis– en el cual el dibujante muestra la escena y, por otro, detenta la función de establecer el punto de vista que el autor de la imagen elige en el proceso de escritura visual, es decir, el espacio de y para mostrar el mundo de la ficción –la diégesis–. En el primer caso, aparece como traslación de los límites físicos de la hoja de papel a otros contruidos mediante una convención gráfica, el marco de la viñeta; sin embargo, en el segundo, nos encontramos un salto cualitativo, de mayor complejidad, que implica el conocimiento y uso de un elemento que es clave en la sintaxis del lenguaje de la imagen. Al utilizar el marco de la viñeta como límite del encuadre, el niño adjetiva la escena representada mediante una serie de procedimientos, como son: la segmentación de las figuras a partir de la escala de planos, la adopción de un determinado punto de vista, así como la atribución de valor narrativo al espacio interior y exterior del encuadre.

Utilizar el encuadre de una u otra forma nos permite suponer que el niño incorpora en el cómic aspectos propios de la sintaxis de la imagen como constituyentes de la narración, pues el encuadre aporta variadas connotaciones a la escena representada. Esta cuestión merece nuestra consideración, pues la utilización de un punto de vista variado en la elaboración del encuadre se convierte en elemento diferenciador de las historietas en las que la narrativa visual adquiere importancia pues incorporan, entre otras cuestiones, un ritmo narrativo variado y una puesta en escena con mayor riqueza.

Hay tres aspectos que determinan la manera en la que los niños entienden el encuadre al dibujar la viñeta: a) *la capacidad para incorporar la fragmentación de la figura*, b) *el uso de un repertorio variado de planos en la realización de la historieta*, y c) *la presencia del fuera de campo*.

La utilización de los planos largos –gran plano general y plano general– predomina de forma abrumadora en los cómics realizados por los escolares, de forma que la capacidad para fraccionar la figura humana, y de este modo enfatizar el encuadre transmitiendo un cierto acercamiento a los personajes, es una práctica que aparece en las historietas realizadas a partir de cuarto curso, estando vinculada con los niños que demuestran un dominio del dibujo y conocimiento del lenguaje del cómic (Segovia, 2009). El predominio de este modelo, que presenta el encuadre en base a planos largos, tiene relación con la incapacidad del escolar para fraccionar la figura humana, el desconocimiento de la sintaxis de la imagen y la escasa relación con el cómic como medio de comunicación. Parece como si el niño utilizara un modo natural de narración gráfica basado en la utilización de un tipo de encuadre en el que predominan los planos largos, a pesar de haber tenido innumerables experiencias como consumidor de imágenes a través

de la televisión, el cine de animación o Internet donde las imágenes se presentan incorporando variedad de planos y puntos de vista.

Por último, es necesario mencionar la presencia del fuera de campo en los cómics de los escolares, cuestión que hemos de interpretar como indicador del poder de significación del marco de la viñeta. En los últimos cursos de la enseñanza primaria, es posible comprobar como hay autores que presentan claramente en sus historietas la delimitación del espacio *on* de la escena del espacio *off* a través del encuadre, por ejemplo, incluyendo un globo que apunta su delta hacia el marco delimitador de la viñeta, siendo, por tanto, una alocución de un personaje que no está presente en la escena. Este modo de plasmar el espacio demuestra una concepción más compleja de la articulación espacial, pues enfatiza la necesaria articulación secuencial de las sucesivas viñetas y nos permite asegurar que sus autores tienen asimilado un concepto básico en la narrativa audiovisual, como es la diferenciación del espacio topológico y el narrativo, permitiéndonos un acercamiento a los modelos de articulación espacial.

Esta cuestión, de gran importancia en la narrativa del cómic, conviene delimitarla cuando hacemos referencia a las habilidades expresivas de los niños de la escuela primaria cuando producen sus historietas. La complejidad que adquiere en la narrativa visual la relación entre los sucesivos espacios representados, en nuestro caso queda delimitada a modos de articulación relativamente sencillos en los que predomina la discontinuidad total (Villafañe y Mínguez, 2000), pues los escolares suelen utilizar cada una de las viñetas para representar una escena, ya que sus cómics presentan una estructura narrativa sencilla y ajustan su extensión a una o dos páginas.

6. Conclusión

Querría destacar algunas ideas acerca de la oportunidad de trabajar con el cómic de forma sistemática en la enseñanza primaria.

Uno de los hechos que caracterizarán a la educación básica en el siglo XXI es la necesidad de incluir entre sus finalidades el desarrollo de un nuevo modelo de alfabetización, destinado a la adquisición de competencias necesarias para interactuar con el universo semiótico propio de la Sociedad Informacional. Dentro de este modelo, adquiere especial importancia la alfabetización visual y la educación para los medios de comunicación. Pero aprender a narrar con imágenes entraña una dificultad añadida sobre la expresión con la escritura, pues mientras ésta se concibe como un aprendizaje básico en la escuela, el conocimiento que los escolares tienen del lenguaje de las imágenes deriva del consumo de televisión, cine, cómic o multimedia, lo cual genera un modelo de alfabetización informal que conlleva una falsa capacitación para comprender y expresarse con estos modelos textuales.

La incorporación de la alfabetización visual en la enseñanza básica requiere el desarrollo sistemático de propuestas de trabajo para aprender a leer los documentos audiovisuales, conocer los diversos códigos y reglas con las que se construyen y, sobre todo, desarrollar la capacidad de expresarse con ellos en diversos contextos con diferentes finalidades, es decir, adecuar el discurso a la eficacia comunicativa. En este sentido, el cómic ofrece indudables ventajas por la inmediatez y facilidad de ejecución, la componente motivadora que conlleva para el niño y la riqueza artística y narrativa que ofrece.

Bibliografía

- ACEVEDO, Juan (1984): *Para hacer historietas*. Madrid. Popular.
- APARICI, Roberto (1992): *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid. De la Torre- Consejería de Educación y Cultura.
- ARNHEIM, Rudolf (1983): *Arte y percepción visual*. Barcelona, Paidós.
- ARNHEIM, Rudolf (1986): *El pensamiento visual*. , Barcelona, Paidós.
- BARBIERI, Daniel (1998): *Los lenguajes del cómic*. Barcelona. Paidós.
- BRUNER, Jerome (2004): *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, Jerome (2006): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- EISNER, Will (2003): *La narración gráfica*, Barcelona, Norma.
- GARDNER, Howard (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paidós.
- GASCA, Luis y GUBERN, Román (1999): *El discurso del cómic*. Madrid. Cátedra.
- GUBERN, Román (1972): *El lenguaje de los cómics*. Barcelona. Península.
- LOWENFELD, Viktor y BRITAIN, William L. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.
- LUQUET, George H. (1978): *El dibujo infantil*. Barcelona. Médica y Técnica.
- MATTHEWS, John (2002): *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona. Paidós.
- MURO MUNILLA, Miguel A. (2004) *Análisis e interpretación del cómic. Ensayo de metodología semiótica.*, Logroño, Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones.
- PIAGET Jean (1975): *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Seix Barral.
- SÁINZ, Aureliano (2003): *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid. Eneida.
- SEGOVIA, Blas (2008): "Arte y narración. Una mirada sobre las historietas infantiles". *ED.UCO*, 3, Córdoba, Servicio de Publicaciones UCO, págs. 271-294.
- SEGOVIA, Blas (2009): *Análisis de las construcciones narrativas del espacio y del tiempo en los cómics de los escolares de tercer ciclo de Enseñanza Primaria*. Córdoba, Servicio de Publicaciones UCO.
- SMORTI, Andrea (2001): *El pensamiento narrativo*. Sevilla, Megablum.
- VILLAFañE, Justo y MÍNGUEZ, Norberto (2000): *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid. Pirámide.
- YGOTSKI, Lev S. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- WALLON Philippe, CAMBIER Anne y ENGELHART Dominique (1992): *El dibujo del niño*. Madrid, Siglo XXI.
- WHITE, Hayden (1980) "The value of narrativity in the representation of reality". En MITCHELL, W. J. T. (Ed.) *On narrative*. Chicago-London, The University Chicago Press.