

## **La novela gráfica literaria: una aproximación didáctica a Rulfo a través del aprendizaje mediante diseño**

*The literary graphic novel: a didactic approach to Rulfo through learning by design*

AGUSTÍN REYES-TORRES  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
agustin.reyes@uv.es

DANIEL CHÁVEZ LANDEROS  
UNIVERSITY OF NEW HAMPSHIRE  
daniel.chavez@unh.edu

### **Resumen:**

La enseñanza de español como segunda lengua representa una disciplina educativa que permite implicar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje a nivel cognitivo y sociocultural que va más allá de la visión tradicional de la adquisición del lenguaje. En este sentido, la novela gráfica es un recurso con diferentes modos de expresión que pueden tratarse para explorar temas literarios y guiar a los estudiantes a desarrollar sus multiliteracidades. Con este enfoque transdisciplinar, es posible aproximarse a la obra *Rulfo, una vida gráfica* (2017) de Óscar Pantoja y Felipe Camargo e identificar tres discursos concurrentes a lo largo de las imágenes y el texto: historiográfico, que explica el contexto en el que surgen las obras de Juan Rulfo; biográfico, en el que se representan las etapas en la vida del autor; y literario, que representa pasajes de *El llano en llamas* (1953) y *Pedro Páramo* (1955).

**Palabras clave:** novela gráfica, multiliteracidades, multimodalidad, Juan Rulfo, Óscar Pantoja

### **Abstract:**

The teaching of Spanish as a second language represents an educational discipline that allows students to engage in a cognitive and sociocultural learning process that goes beyond the traditional view of language acquisition. In this sense, the graphic novel is a resource with different modes of expression

that can be used to explore literary themes and guide students to develop their multiliteracies. With this transdisciplinary approach, it is possible to approach the work *Rulfo, una vida gráfica* (2017) by Óscar Pantoja and Felipe Camargo and identify three concurrent discourses throughout the images and text: historiographical, which explains the context in which the works of Juan Rulfo arise; biographical, in which the stages in the author's life are represented; and literary, which represents passages from *El llano en llamas* (1953) and *Pedro Páramo* (1955).

**Keywords:** graphic novel, multiliteracies, multimodality, Juan Rulfo, Óscar Pantoja

## Introducción

A la hora de considerar cómo integrar la literatura en la enseñanza de español como segunda lengua (EL2), las novelas gráficas constituyen narrativas literarias y multimodales para el acto reflexivo y creativo que propician la oportunidad de hacer conexiones entre autor y contexto, entre discurso y significado, entre lenguaje y cultura; entre culturas, y entre diversos modos de representación como son el sonido, el gesto, el movimiento, la imagen y el texto escrito. Como apunta Colomer (2014), la recuperación del espacio literario y la formación del profesorado son puntos primordiales para hacer posible que los estudiantes lean las obras con una doble finalidad: primero, desarrollar la capacidad de interactuar con las mismas y valorarlas de manera crítica y, segundo, hallarles un sentido que les permita descubrir en ellas una belleza que enriquezca su existencia y su comprensión del mundo (Todorov, 2007; Reyes-Torres, 2019). La multimodalidad y la literatura, su lectura y su interpretación, constituyen, por tanto, recursos esenciales para diseñar una ruta de aprendizaje que nos permite integrar la variedad de conocimientos y formas de expresión que los y las estudiantes de EL2 necesitan adquirir. Para alcanzar estos objetivos, la *pedagogía de las multiliteracidades* y su orientación hacia el *aprendizaje mediante diseño* (Learning by Design) (New London Group, 1996) representan un proceso básico de mediación para los docentes, que facilita la interacción con diferentes tipos de textos y, a su vez, promueve prácticas específicas que fomentan la dimensión cognitiva, conceptual y sociocultural de los estudiantes (Kern, 2000; Kucer 2014; Kalantzis *et al.*, 2019; Lacorte y Reyes-Torres, 2021). El objetivo de este artículo es explorar la novela biográfica ilustrada *Rulfo, una vida gráfica* (2017) de Óscar Pantoja y Felipe Camargo como un recurso literario que facilita la aproximación didáctica al desarrollo de la literacidad en la clase de EL2.

### 1. El concepto de literacidad en el siglo XXI: un enfoque multimodal y multidimensional

Desde hace casi tres décadas, y gracias al trabajo del New London Group (NLG, 1996), la noción de literacidad se ha vuelto más fluida (Bland, 2018). Como indica Kucer (2014), este concepto ha evolucionado, por un lado, de ser un proceso de aprendizaje lingüístico a ser un acto cognitivo y, por otro, a ser considerado una práctica social, debido a que varía según el contexto cultural, histórico, económico y político en el que convivimos y que, además, está sujeto al uso e interacción de los hablantes (Paesani *et al.*, 2016).

Por tanto, hoy en día, la literacidad es un concepto mucho más amplio y complejo, y se puede definir como un proceso dinámico y multidimensional que integra la comprensión y producción de una variedad extensa de modalidades de comunicación para crear y

transformar el conocimiento (New London Group, 1996; Kress, 2010; Serafini, 2014; Lacorte y Reyes-Torres, 2021). Como consecuencia, es cada vez más frecuente hablar de literacidades, en plural, y hacer uso del neologismo *multiliteracidades* –término que acuñó el NLG por primera vez en 1996– para hacer referencia al conjunto de habilidades, saberes y competencias que contribuyen al desarrollo lingüístico y sociocognitivo de los estudiantes. Según Paesani y Menke (2023), este término en plural implica diferentes tipos de conocimientos: conocimiento del lenguaje oral y escrito, conocimiento de productos, prácticas y perspectivas culturales, y el uso de estrategias, resolución de problemas, autorreflexión, inferencias y otras habilidades cognitivas y multimodales. En definitiva, se trata de integrar diferentes tipos de textos en todos los niveles educativos: anuncios, álbumes ilustrados, cortometrajes de animación, novelas gráficas, vídeos de TikTok, etc. El objetivo final es promover las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico de los estudiantes para que puedan convertirse en creadores de significado en EL2 (Kucer, 2014; Zapata, 2022). Por lo que respecta al aspecto multidimensional de la literacidad, Kern (2000) y Kucer (2014) afirman que es necesario que los docentes conozcan y trabajen sus tres dimensiones en las aulas de L2: (1) cognitiva, (2) conceptual y (3) sociocultural. Estas dimensiones se complementan entre sí y son igualmente importantes. De hecho, ilustran las múltiples facetas que la caracterizan y la naturaleza fluida (Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020).

En primer lugar, la dimensión cognitiva o personal toma en consideración la identidad, los valores, las actitudes, los conocimientos previos y la capacidad natural de los alumnos para acercarse a un texto y generar nuevas ideas (Kucer 2014). Como subraya Kern (2000), la literacidad requiere un proceso reflexivo a través del cual los alumnos relacionen los elementos escritos, visuales y auditivos que perciben en un texto con sus conocimientos previos y con su bagaje sociocultural. Dado que el objetivo es guiar al alumnado a construir nuevas ideas, Kucer (2014) considera que los estudiantes son creadores de significados (*meaning-makers*), cuyo objetivo principal es reflexionar y construir más que simplemente copiar o reproducir. En consecuencia, un objetivo importante para el profesorado es lograr que los estudiantes desarrollen sus estrategias cognitivas prestando atención a la información que contiene un texto multimodal y, así, iniciar el proceso de creación de significado utilizando sus conocimientos previos y sus experiencias personales.

En segundo lugar, la dimensión conceptual o lingüística se centra en los sistemas de comunicación lingüísticos y multimodales, así como en las convenciones literarias, a través de las cuales se transmite el significado en un texto (Kucer, 2014). Por lo tanto, los estudiantes deben identificar, aprender y utilizar el conocimiento de estos sistemas de signos y de estas convenciones, inherentes a cualquier texto, para construir una nueva comprensión. Esta dimensión también requiere un control consciente por parte del profesorado de dichos signos para guiar a los alumnos a que inicien un proceso de diseño del significado (Kern, 2000).

Consiguientemente, el objetivo del profesor es seleccionar con cierto rigor el tipo de texto multimodal, los contenidos, los conceptos y los elementos que se van a estudiar e introducirlos gradualmente (*andamiaje*) para que el alumnado pueda continuar el proceso de aprendizaje.

Finalmente, en tercer lugar, la dimensión sociocultural y estética para el desarrollo de la literacidad desplaza la atención del texto al lector como sujeto, cuyas perspectivas han sido influenciadas gradualmente por su realidad social y cultural. La finalidad es proporcionar oportunidades a los estudiantes para interactuar, escuchar y asumir que hay otros puntos de vista diferentes a los suyos. Ser consciente de la variación que puede darse en la manera de entender e interpretar un texto multimodal es clave para aceptar que no hay un único y exclusivo significado. Por parte del profesorado, un objetivo esencial es facilitar la reflexión conjunta y guiar a los estudiantes a que experimenten disfrute y placer en el acto mismo de leer, mirar y pensar (Lacorte y Reyes-Torres, 2021).

En resumen, estas tres dimensiones nos aportan la idea de que el proceso de elaboración de significados no sólo depende de elementos cognitivos, sino también conceptuales y socioculturales. Así pues, en el proceso de creación de significado, lo que un lector entiende de un texto, cómo lo interpreta y cómo conecta sus distintos elementos, se verá afectado por las dimensiones cognitiva, conceptual y sociocultural de la literacidad.

## 2. El aprendizaje mediante diseño y los cuatro actos pedagógicos

El objetivo de la *pedagogía de las multiliteracidades* (New London Group, 1996) es fomentar el concepto multidimensional de la literacidad que acabamos de ver junto con las necesidades educativas de los estudiantes del siglo XXI (Serafini y Gee, 2017). Para ello, el NLG concibió el concepto del *Aprendizaje mediante diseño "AmD"* como una metodología de enseñanza basada en el uso de textos multimodales que implica tres elementos: *Diseños Disponibles*, *el acto de diseñar* y *lo Rediseñado* (Cope y Kalantzis, 2009). Los diseños disponibles engloban la capacidad de leer un texto en todas sus expresiones, ya sean verbales, visuales o literario-culturales. Para ello, el profesor debe conocer los elementos para guiar a los alumnos a identificarlos. El acto de diseñar se produce cuando los alumnos y alumnas desarrollan su propio significado, lo que conduce al rediseño, que es el resultado de la nueva interpretación de los aprendientes, convirtiéndose así en diseñadores activos del significado. Por tanto, la co-construcción de significado entre profesores y estudiantes siempre implica la transformación de los diseños disponibles. Se concibe como un proceso cíclico, ya que el aprendizaje es un proceso activo en el que el alumnado evoluciona continuamente con la mediación de los profesores.

Para poner en práctica el AmD, el NLG (1996) propone el *Marco para los procesos del conocimiento* que se compone de cuatro actos

pedagógicos: Experimentar, Conceptualizar, Analizar y Aplicar. Estos procesos no siguen una secuencia lineal y con frecuencia, de hecho, pueden aparecer conjuntamente durante una lección.

- El acto de experimentar involucra al alumnado en lecciones significativas que incorporan tanto “lo conocido como lo nuevo” (Cope y Kalantzis, 2015). Esto les permite sumergirse espontáneamente en el texto. El propósito del docente es activar la mente de los estudiantes mediante una práctica en contexto, por ejemplo, a través de un debate inicial sobre las características multimodales de un texto y los temas que trata. Las actividades de aprendizaje deben basarse en preguntas y tareas que sean significativas para los aprendientes.
- Conceptualizar atrae la atención de los alumnos hacia aspectos o contenidos específicos del texto a través de una instrucción explícita sobre cómo la forma (lingüística, elementos visuales, figuras literarias, etc.) produce significado. Por lo tanto, los profesores deben presentar a los estudiantes el metalenguaje necesario para hablar de los *Diseños disponibles* y guiar su interpretación. El objetivo es preparar al alumnado para una participación competente. ¿Qué deben saber y comprender? ¿Qué conocimientos específicos necesitan para que los docentes puedan guiar su proceso de indagación y creación de significados?
- Analizar tiene como objetivo reflexionar sobre la escritura del autor, discutir cualquier mensaje dado desde diferentes perspectivas y considerar cómo podría relacionarse con determinadas culturas, contextos sociales y/o ideologías (Lacorte y Reyes-Torres, 2021). En otras palabras, implica ayudar al alumnado a tomar conciencia de la necesidad de salir del texto y relacionarlo con el contexto en el que fue creado, pero también con otras perspectivas que les permitan reflexionar sobre su relación con otros textos e ideologías.
- Aplicar consiste en actividades que permiten a los estudiantes elaborar sus propios conocimientos basándose en lo que han aprendido. Según Cope y Kalantzis (2015: 32), “el conocimiento no es (simplemente) lo que acaba en nuestras mentes. Es lo que hacemos y producimos. El aprendizaje es la consecuencia de una serie de acciones”. En esencia, el acto de aplicar implica la transferencia de nuevos conocimientos a otras situaciones y la producción de nuevos diseños. Así, los estudiantes rediseñan sacando un significado de un contexto y adaptándolo de tal manera que funcione bien en otro lugar.

Como punto final, la aplicación de los cuatro actos pedagógicos sitúa a los estudiantes en el centro del aprendizaje y contribuye a crear un entorno de formación propicio en el que llegan a ser capaces de producir significado y pensar de forma crítica. Como veremos, están concebidos para servir de

forma independiente o en colaboración como una guía para ayudar a los estudiantes a desarrollar la literacidad de forma dinámica.

### 3. Las novelas gráficas y la aproximación a Rulfo

El uso de novelas gráficas para desarrollar las multiliteracidades de los estudiantes ha ganado una amplia aceptación en el aprendizaje de L2 y se ha demostrado que aumenta la motivación de los estudiantes para leer y comprometerse profundamente con los textos. Además, la interacción entre texto e imágenes forma parte cada vez más de los medios de comunicación modernos. Al integrar texto con imágenes, las novelas gráficas tienen la ventaja de requerir una carga cognitiva más ligera que las novelas tradicionales de texto completo, y pueden ser más impactantes visual y emocionalmente (Barter-Storm y Wik, 2020).

A este respecto, las novelas gráficas ofrecen a los alumnos la oportunidad de interactuar con el lenguaje y con significados visuales, espaciales y multimodales. Estas interacciones no sólo conducen al desarrollo de las multiliteracidades, sino que también sirven de base para conversaciones instructivas sobre obras, como la de Óscar Pantoja, que analizan las novelas de Rulfo. Al adoptar una postura crítica en la práctica de la lectura, los profesores pueden abordar cuestiones temáticas relevantes para la vida de los estudiantes, formular preguntas críticas y llevar a cabo debates críticos sobre las historias de Rulfo para incitar al alumnado a analizar elementos literarios y multimodales claves, al tiempo que cuestionan aspectos culturales o históricos. Así, mientras que las lecturas y discusiones que tienen lugar en el aula refuerzan los sentidos de los estudiantes de sus identidades como lectores que aprenden y piensan (Guthrie, 2004), también tienen un efecto sobre su formación y comprensión intercultural.

Aunque la tradición gráfica del cartón político y la historieta tienen una reconocida trayectoria en México, Argentina y otros puntos de América Latina; durante las primeras dos décadas del siglo XXI, la literatura ilustrada ha experimentado un relanzamiento a través de la novela gráfica. Guionistas y artistas gráficos han llevado la expresión combinada de lo literario, la biografía y la historia reciente hacia la expresión dibujada a color o a una línea, para presentar obras originales y que no se limitan a la narración ficcional, sino que se acercan al periodismo documental gráfico y a la historiografía (Català Carrasco *et al.*: 14-18). Dentro de este universo de experimentación entre los géneros discursivos y la representación gráfica destaca el trabajo del escritor y guionista cinematográfico colombiano Óscar Pantoja. Desde la aparición de su primera novela gráfica *Gabo, memorias de una vida mágica* (2014) y a través de otros tres volúmenes que se acercan a reconocidos autores latinoamericanos del Boom: Juan Rulfo, Jorge Luis Borges y Pablo Neruda, Óscar Pantoja ha ido estableciendo un modelo de expresión mixta que busca organizar un cuadro biográfico de los autores, a la vez que entreteje los momentos de

creación y origen de sus obras literarias más representativas y de las condiciones histórico-políticas que rodean el periodo vital y productivo de sus personajes-autores. Al acercarnos a la novela biográfica ilustrada *Rulfo, una vida gráfica* (2016) proponemos avenidas de análisis que permitan mostrar las claves para la interpretación de los diversos géneros del discurso entretajidos en las obras de Pantoja y, a la vez, proponer una apreciación de las imágenes propuestas por los artistas que trabajan al alimón con el autor colombiano para dar vida a esta forma mixta de expresión.

Aunque las cuatro novelas ilustradas cuyos guiones ha escrito Pantoja tienen, como ya hemos dicho, una combinación particular de imágenes y núcleos narrativos asociados con la historiografía, la biografía del personaje y las obras literarias del autor biografiado, la combinación y el orden de los elementos es siempre variada. En este sentido, puede observarse que en todos los casos el inicio de la narración se ubica de alguna forma en el plano histórico en el que vivieron los personajes, aunque varía el momento vital en que se abre la biografía. En el caso de Borges y García Márquez, se trata de la juventud de los autores; en el caso de Neruda, se presenta al poeta en su madurez, fragilizado por la edad. Sin embargo, en *Rulfo, una vida gráfica*, el arranque del relato va directamente al plano historiográfico anterior al nacimiento del protagonista. De hecho, para introducir esta novela gráfica en el aula e iniciar el *Aprendizaje mediante diseño*, el primer capítulo, de un total de dieciséis que componen la novela, nos presenta las trágicas circunstancias en las que muere el padre de Rulfo en 1923, justo antes del período de violencia que se llamó la Primera Guerra Cristera (1926-1929) o la Cristeada, como se le conoce popularmente. Estos contenidos son la base para iniciar el acto pedagógico de guiar a los estudiantes a *experimentar*. Entre imágenes de pueblos consumidos por las llamas y un joven que sostiene un rifle ante una ventana, con planos detalle de su disposición a disparar, se lee en tres cartuchos con la voz del narrador historietístico:

1. Para entender lo que pasó ese día. . .
2. [. . .] hay que entender lo que ocurría en esa época. . .
3. [. . .] cuando México era un inmenso país atravesado por las guerras internas y una cruenta Revolución. (Pantoja y Camargo, 7: 2017)

Por tanto, estas líneas nos brindan la oportunidad de preguntar a los estudiantes sobre lo que ya saben o ya han estudiado en relación con la Revolución mexicana (1910-1920). A partir de este punto, las imágenes y los cartuchos hacen una síntesis del origen de la Cristeada, una serie de levantamientos armados más bien tardíos, en relación con su origen y ya entrado a lo que sería el período posterior de reconstrucción del Estado Revolucionario (1920-1940).



En este primer capítulo con contenido historiográfico pueden comenzar a explorarse tanto el despliegue de los elementos gráficos como el origen de la narración. El objetivo es suscitar el interés de los estudiantes, que hagan preguntas, y que intercambien sus ideas iniciales al respecto. En cuanto a las ilustraciones, los alumnos pueden tratar de establecer el estilo del dibujo (caricaturesco, realista, documental); pueden seleccionar algunas viñetas y estudiar su encuadre incluyendo 1) el ángulo (medio, picado, contrapicado); 2) representación de los objetos o personas en el encuadre (plano detalle, *close-up*, primer plano, plano medio, plano americano, plano total, plano general, gran plano general); 3) color o uso de las sombras o distribución de la luz. De esta forma, conectamos el acto de *experimentar* con el de *conceptualizar* y el de *analizar*. Una vez identificados los elementos gráficos, la siguiente pregunta puede llevarlos a reflexionar desde la perspectiva del autor: ¿Por qué fue este el pasaje o párrafo específico de la historia que el artista y/o el guionista escogieron para transformarlo en imágenes? también, ¿por qué precisamente este ángulo o encuadre se utilizó para presentar a los personajes o al paisaje en este punto? Estas preguntas pueden ya conectar el discurso verbal con lo visual y establecer un método de trabajo en la lectura a través de la cual el docente continuará guiando al alumnado a través de los distintos actos a co-diseñar o co-construir el significado y la interpretación de cada capítulo.

El segundo capítulo de *Rulfo, una vida gráfica* va de las páginas 21 a 33 y nos presenta como discurso biográfico a un Juan Rulfo adulto enfrentando angustias personales y creativas, su alcoholismo y su trabajo como vendedor ambulante de neumáticos. El capítulo cierra con la voz y la figura de Rulfo contando los elementos principales de la novela *Pedro Páramo*. Especialmente significativa es la página 32 en la que se acumulan seis planos detalle de los ojos, el rostro y las manos de Rulfo para contar que “Pedro Páramo [...] es una historia de muertos, de fantasmas... Es una historia de un amor tormentoso. . . cruzado por la locura y la imposibilidad” (Pantoja 2017: 32). La fragmentación de las imágenes en planos detalle contrasta con la síntesis sobre la trama de la novela que hacen los cartuchos de las viñetas sucesivas.

El capítulo III (Pantoja: 33-43) intercala el inicio de *Pedro Páramo* con el relato biográfico. Las imágenes que corresponden a la novela de Rulfo presentan el pasaje inicial en el que la madre de Juan Preciado, en su lecho de muerte, le pide al hijo que busque a su padre “un tal Pedro Páramo” (Rulfo, 2002: 65) Ya sin diálogo vemos en las viñetas el encuentro de Juan Preciado con Abundio, el arriero que lo llevará hasta “¡Comala! ¡La linda Comala!” (34-37). En las viñetas se presenta así a dos de los personajes principales de la novela. El capítulo III cierra con Rulfo, el vendedor de neumáticos que en medio de un pueblo lejano comienza a escribir en un cuaderno las primeras frases de su novela (43). El salto de las viñetas de la ilustración del discurso biográfico al trabajo de la escritura y la presencia de los personajes de la novela pueden dirigirse en el aula hacia una conversación acerca del proceso creativo dentro de la vida de los

autores y en la vida de los estudiantes mismos. ¿Cómo surgen los personajes?, ¿Cuál es la preparación y los recursos para llegar al momento mismo de la escritura?

El capítulo IV recurre a una analepsis en la biografía de Rulfo y lo presentará como niño de seis años cuando por una discusión sobre derechos de pastoreo y agua, el padre del escritor es asesinado a traición. El guionista escoge relacionar este dramático episodio personal de Rulfo con las circunstancias iniciales de uno de los cuentos de *El llano en llamas*: “Diles que no me maten.” El personaje asesinado en ese cuento, Don Lupe Terreros, es atacado por circunstancias similares a las del padre de Rulfo, por una disputa sobre el aprovechamiento del agua y las pasturas para el ganado de un vecino, que decide que “antes de dejar morir a sus vacas” prefiere matar al dueño de las tierras (Pantoja: 53-55; Rulfo, *Llano*: 105). Este capítulo es quizá el más gráfico en términos de representación de violencia.

Los capítulos V y VI continúan el relato biográfico. El seis presenta la decadencia de la familia después de la muerte del padre y la de su madre, cuatro años después. Estas pérdidas tienen como consecuencia que Rulfo viva una temporada en el orfanato del Hospicio Cabañas en Guadalajara. La niñez sufriente del pequeño Rulfo es apenas aliviada por las lecturas y la presencia de su hermano Severiano (61-66). En el capítulo VII predomina la recreación visual de una conversación imaginaria de Rulfo niño con sus padres muertos. Camargo hace uso del legado visual prerrevolucionario de José Guadalupe Posada y presenta a los padres del niño Rulfo como calaveras que conversan con el afligido infante que quisiera poder hablar de nuevo con aquellos que ha perdido. En términos gráficos esta referencia puede llevar a los estudiantes a explorar la representación de “la Catrina”, una calavera elegante, en los murales de Diego Rivera, conectando el campo pictórico con la representación literaria y la novela gráfica moderna. En términos literarios, esta representación del niño que habla con sus muertos remite a los lectores al mundo de fantasmas y voces de difuntos en el que transcurre buena parte de la novela *Pedro Páramo*.

Con un salto analéptico más, el capítulo VII cuenta el nacimiento de Rulfo el 16 de mayo de 1917 en Sayula, Jalisco (75-76) y retoma un fragmento de una carta del mismo Rulfo en el que comenta el origen de sus nombres “Juan Nepomuceno Carlos Pérez Vizcaíno” (80). A partir del Capítulo IX (87-102) se retoman el relato biográfico y el historiográfico al combinar las circunstancias en que la familia pierde temporalmente el control de sus propiedades en medio de la violencia de la Guerra Cristera y el tiempo en que Rulfo y su hermano Severiano pasan en el orfanato.

El capítulo IX presenta las circunstancias en que Rulfo y su familia se mudan a la Ciudad de México en 1959, cuatro años después de la publicación de *Pedro Páramo*. Las imágenes y el relato nos presentan el mundo literario de la Cd. de México y la polémica recepción de su novela entre algunos escritores de su tiempo (Zepeda, 23). Una parte de los críticos cuestionaba la estructura y particularidades de la narrativa

mientras otros, como Carlos Fuentes, Elena Poniatowska, García Márquez, Jorge Luis Borges y Alfonso Reyes celebraban las innovaciones de la prosa de Rulfo y “vieron la importancia de su obra” (Pantoja: 112). Para finalizar, las discusiones alrededor de la recepción de una novela adelantada a su tiempo resultan fundamentales para que los estudiantes tengan la posibilidad de *aplicar* y transformar las reflexiones elaboradas. El objetivo final es dirigir la discusión en el aula hacia la idea de campo literario, intertextualidad, crítica y recepción de la literatura.

#### 4. Conclusiones

A lo largo de la novela gráfica se hace referencia tanto a las lecturas y preferencias literarias de Rulfo (153), como a la publicación de sus cuentos “Talpa”, “El llano en llamas” (168) además del libro que los agrupa. También se comenta la importancia que cobraron las fotografías sobre regiones muy apartadas de México, que Rulfo recopiló a lo largo de sus viajes como agente de ventas. Estos elementos pueden traerse al aula para que el alumnado relacione fotografía y narración en la obra misma de Rulfo o imagen y expresión literaria con las viñetas de la novela gráfica. En suma, la estrategia general de la novela gráfica de entretener circunstancias históricas, biografía y presencia de los personajes de la ficción literaria contraviene los métodos estructuralistas de división y aislamiento de los discursos biográfico y crítico. De alguna manera parece validarse la “falacia autobiográfica”. Sin embargo, desde el punto de vista de las multiliteracidades es precisamente la provocación de una obra artística como la novela gráfica, la que puede ayudar a explorar diversas formas discursivas y visuales y que puede resultar en un ejemplo fructífero de producción de conocimiento y de exploración de los diversos fenómenos literarios y sociológicos que dan vida al campo literario y visual contemporáneo. A través de estos ejercicios conducentes a cultivar su multiliteracidad, los estudiantes pueden entender que más allá del funcionamiento de la narración como obra artística en sí misma, cada autor y cada obra son el producto de unas circunstancias históricas, biográficas y del desarrollo y uso que los escritores hacen de los medios visuales de su tiempo.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

- BARTER-STORM, Brandy y WIK, Tamara (2020): “Using social justice graphic novels in the ELL classroom”. *TESOL*, 11 (4), pp. 1-11.
- BLAND, Janice (2018): *Using literature in English language education*. Londres: Bloomsbury.
- CATALÀ CARRASCO, Jorge; DRINOT, Paulo y SCORER, James (2017): *Comics and Memory in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- COLOMER, Teresa (2014): El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas (ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*.

- Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro, pp. 110-122.
- COPE, Bill y KALANTZIS, Mary (2009): “‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning”. *Pedagogies: An International Journal*, 4, pp. 164–95.
- COPE, Bill y KALANTZIS, Mary (2015): “The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies”. En Bill Cope y Mary Kalantzis (eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 1-36.
- GUTHRIE, John T. (2004): “Teaching for literacy engagement”. *Journal of Literacy Research*, 36 (1), pp. 1-30.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill y ZAPATA, Gabriela (2019): *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- KERN, Richard (2000): *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRESS, Gunther (2010): *Multimodality: Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres: Routledge.
- KUCER, Stephen (2014): *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching, Reading and Writing in School Settings*. Londres: Routledge.
- LACORTE, Manel y REYES-TORRES, Agustín (2021): *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Arco/Libros.
- NEW LONDON GROUP (1996): “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures”. *Harvard Educational Review*, 66(1), pp 60–93.
- PAESANI, Kate; ALLEN, Heather y DUPUY, Beatrice (2016): *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Londres, Pearson.
- PANTOJA, Óscar y CAMARGO, Felipe (2017): *Juan Rulfo, una vida gráfica*. Madrid: Rey Naranjo Editores.
- REYES-TORRES, Agustín y PORTALÉS-RAGA, Matilde (2020): “Multimodal Approach to Foster the Multiliteracies Pedagogy in the Teaching of EFL through Picturebooks: The Snow Lion”. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 42(1), pp. 94-119.
- REYES-TORRES, Agustín (2019): “Literatura”, en Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*. Londres: Routledge, pp. 628-640.
- RULFO, Juan (2004). *El llano en llamas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- RULFO, Juan (2002). *Pedro Páramo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- SERAFINI, Frank (2014). *Reading the Visual: an introduction to teaching multimodal literacy*. Nueva York: Teachers College Press.
- SERAFINI, Frank y GEE, Elizabeth (2017): *Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times*. Nueva York: Teachers College Press.
- TODOROV, Tzvetán (2007): *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- ZAPATA, Gabriela (2022): *Learning by Design and Second Language Teaching. Theory, Research and Practice*. Londres: Routledge.

ZEPEDA, Juan (2005): *La recepción Inicial de Pedro Páramo (1955-1963)*. México: RM.