



Ocnos: Revista de Estudios sobre
Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Paré, Charlène; Soto-Pallarés, Carmen

El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria

Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, vol. 16, núm. 1, 2017, pp. 134-143

Universidad de Castilla-La Mancha

Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259151088009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

 Revista de Estudios sobre Lectura	<p>Ocnos</p> <p>Revista de Estudios sobre lectura</p> <p>http://ocnos.revista.uclm.es/</p>	 Open Access Full Text Article
--	--	--

El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria

Encouraging pupils to read comics in a foreign language classroom in Primary Education

Charlène Paré
Carmen Soto-Pallarés
Universidad de Murcia

Fecha de recepción:
02/03/2017

Fecha de aceptación:
13/05/2017

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Cómic; literatura infantil y juvenil; promoción de la lectura; motivación lectora; Educación Primaria; lengua extranjera; educación francesa.

Keywords

Comic; Children's Literature; Reading Promotion; Reading Motivation; Primary Education; Second language; French Education

Correspondencia:

charlene.pare1@um.es
arsoto@um.es

Resumen

En este artículo se analiza el cómic desde una perspectiva social, artística-literaria y educativa. El estudio se centra en el modelo francés, en el que las historietas ocupan un lugar importante, tanto como medio artístico como documento de lectura. Asimismo, se analizan de forma más concreta los beneficios del cómic en la enseñanza de las lenguas en la etapa de Educación Primaria. Los resultados muestran que el cómic es una elección idónea para esta etapa educativa, ya que permite la realización de actividades de comprensión lectora y expresión creativa, fomentando a la vez la motivación para la lectura en los niños.

Abstract

In this article, the comic is analysed from a social, artistic-literary and educational perspective. The study focuses on the French model, in which comic strips play a prominent role, both as an artistic mean and as a reading document. More specifically, the benefits of the comic in the teaching of languages in Primary Education are also analysed. The results show how the comic is the ideal choice for this educational stage, because it allows carrying out reading comprehension and creative expression activities, while encouraging the children to read at the same time.

Paré, C., & Soto-Pallares, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 134-143.
doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1300

Planteamiento del problema

El cómic fue durante muchos años apartado del rincón de lectores, considerado como un producto literario menor. Hoy en día, es reconocido como un género de lectura como cualquier otro. Además, las historietas poseen un valor icónico verbal que las convierte en un modo de lectura atractiva para todas las edades y en una fuente motivadora para los niños de Educación Infantil y Primaria, contexto educativo en el que se ubica este trabajo. Por otra parte, se pueden encontrar muchas afinidades entre el cómic y otros géneros artísticos como la literatura o el cine. Ello permite una explotación didáctica exhaustiva de estos documentos, así como la creación de un amplio abanico de materiales para el aula. Desde el punto de vista sociocultural, el cómic también está vinculado con otros productos derivados de la producción cinematográfica (dibujos animados, videojuegos y otros muchos). Esto ocasiona un fenómeno de omnipresencia de los personajes protagonistas de las historietas en la sociedad. *Spiderman*, *Batman* o *Los Pitufos* forman parte de la vida de los niños, ya sea en mayor o menor medida, y este hecho puede ser aprovechable en el aula. En este sentido, es esencial tener en cuenta los intereses de los alumnos en su vida cotidiana y emplearlos en la elaboración de las actividades de clase, con el fin de fortalecer la motivación para aprender y potenciar el hábito lector de géneros variados, incluyendo el cómic. Los textos educativos también incluyen el cómic como recurso didáctico. En España, la presencia de la historieta como recurso didáctico está diseminada en el currículo de Educación Primaria establecido por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Sin embargo, Francia, desde el Ministerio de Educación, establece unas listas de lecturas organizadas por niveles y géneros, incluyendo una dedicada a cómics. Son tantos los puntos a favor del uso del cómic en el aula que trataremos de demostrar en este estudio que el cómic es un recurso idóneo para el fomento de la lectura en niños de Educación Primaria y que las peculiaridades

de las historietas se pueden aprovechar para potenciar la motivación en el aprendizaje de las lenguas.

Desarrollo del tema

Un género ambiguo

Son numerosas las definiciones del cómic, también llamado historieta o tebeo por la célebre revista TBO que cumple en este año 2017 cien años. Groensteen (2013) pone incluso en tela de juicio las formas ya lacónicas con las que empiezan la mayoría de los trabajos universitarios sobre el cómic, intentando dar una definición o incluso de valorarla como imposible. Según este autor, sería más conveniente encontrar el denominador común de todas las concepciones que desde distintos puntos de vista conciben esta forma de expresión.

El cómic se caracteriza por su doble dimensión, icónica y verbal, pero ¿a qué género pertenece realmente?

Según Baron-Carvais, Töpffer es considerado como el inventor del cómic, y hablaba de "literatura en estampa" (Baron-Carvais, 1985, p.4), cuya relación entre el dibujo y el texto era indisoluble y complementaria. Hogarth (1867) reflexionaba sobre el género al que pertenece situándolo entre el arte y la literatura: "Certains diront qu'il ne s'agit pas purement d'un art puisqu'il dépend en partie de son contenu verbal, et pourrait bien être ainsi une sorte de littérature" (Hogarth, 1867, cit. Baron-Carvais, 1985, p. 4).

La relación icónico-verbal del cómic, de la que se habló años después, ya era una de las características que lo convertía en un género híbrido. Por otro lado, los belgas Morris, inventor de *Lucky Luke*, y Pierre Vankeer le dieron al cómic el apodo de noveno arte (Groensteen, 2012).

Otro aspecto interesante es el de la estructura de los cómics, que incluye espacios de diálogo como la nubecilla (Prendes, 1998). La nubecilla, o *bulle* en francés (conocido también como filacteria o tefilín), es un término que

se oficializa en 1971 (Baron-Carvais, 1985). El término “BD” de *bande dessinée*, aparece definitivamente en el diccionario “Le Petit Larousse illustré”, en 1981: “BD, séquence d’images accompagnées d’un texte relatant une action dont le déroulement temporel s’effectue par bonds successifs d’une image à une autre sans que s’interrompent ni la continuité du récit ni la présence des personnages”.

Con la llegada del término inglés *comics*, que hacía referencia a *strips* de humor, las definiciones añaden la idea de secuencias o arte secuencial (Eisner, 1988). Los diccionarios actuales también integran esta noción de secuencias. La noción de secuencia hace referencia a una sucesión de etapas que forman a su vez una historia en su conjunto. Es una característica técnica del cómic que no lo define como género ni como arte, tal y como defiende Eisner (1988). El carácter híbrido del cómic hace que no pertenezca a ningún género determinado, ya que necesita tanto al escritor como al dibujante para existir.

Esta reflexión sobre la naturaleza del cómic muestra que la relación entre éste y la literatura o la pintura es inevitable y sin embargo errónea, ya que el cómic posee una esencia intrínseca que lo hace diferente a cualquier otro tipo de género literario o artístico. Por este motivo, podemos concluir, que es un *Un objet culturel non identifié*, expresión que da título a la obra de Groensteen (2006).

Siguiendo el pensamiento de Groensteen (2006, 2008, 2013), en sus reflexiones teóricas y metodológicas, Kriegk y Launier (2011) añaden la idea de *Art ludique*. Este aire nuevo aporta frescura a los tradicionales debates sobre el cómic. Muchos autores clasifican el cómic dentro del arte lúdico. Según Kriegk y Launier (2011), este tipo de arte es a la vez figurativo y narrativo, pues siempre cuenta una historia. El arte lúdico reúne distintas formas de expresión como el cómic, el cine o el videojuego, cuya característica común es la imagen y pone de manifiesto el trabajo de los ilustradores que dejan al espectador, lector o jugador penetrar en un sinfín de universos distintos.

El cómic, así pues, es a la vez literatura, arte visual, forma de entretenimiento y arte lúdico con un importante alcance comunicativo en la sociedad actual (Mc Cloud, 2016). En este sentido, Farthing (2014) subraya la relación entre la recepción y la comprensión de imágenes secuenciales y otros modos de comunicación establecida por Cohn (2013). Esta cualidad multidisciplinar lo convierte en medio excepcional para la enseñanza.

Cómic y educación

En este apartado, comentaremos cómo y cuándo el cómic fue introducido en la educación. Tomaremos como punto de referencia las publicaciones de diversos países, así como los programas oficiales de Francia, país europeo pionero en integrar el cómic en el currículo escolar.

Muchos proclamaron los efectos nefastos que la actividad de leer cómics tenía en los niños. Tal y como comentamos anteriormente, el psiquiatra estadounidense Frédéric Werthman inició una campaña anti-cómics que consideraba nocivos para la salud mental de los niños, provocando en ellos actitudes violentas. El título de su obra, fruto de sus investigaciones, son reveladores de su pensamiento: *Seduction of the Innocent* (1954).

Teniendo presente estas críticas negativas hacia el cómic, se entiende la dificultad que tuvieron para su integración en los programas escolares americanos. Sin embargo, durante esa misma época en Europa sucedía lo contrario. En España empezó a crecer la oferta de álbumes de cómics, considerados como productos culturales y como textos interesantes para su inclusión en las aulas escolares (Colomer y Fons, 2010) y, en palabras de Rouvière (2012), “la bande dessinée a longtemps eu mauvaise presse auprès des milieux éducatifs” (p.7), hasta la publicación de Roux, *La bande dessinée peut être éducative* en 1970.

En los años ochenta del siglo pasado, numerosas prácticas culturales que incluyen el cómic son adaptadas didácticamente. En estos años, Jack Lang, entonces Ministro de Cultura de

Francia, incluye nuevas formas de motivar a leer, considerando todos los modos de lectura, tanto en formato impreso como en la pantalla. Asimismo, la introducción en el currículo educativo del procedimiento de la lectura de imagen en 1987 es otro hecho que sirve de trampolín para la aceptación del cómic. Ciment (2012), resume esta nueva etapa educativa de la siguiente forma:

Les initiatives de Jack Lang dans les années 80 ont marqué l'élargissement considérable du champ de la culture, jusqu'alors cantonnée aux beaux-arts et aux belles-lettres. De même que l'enseignement et l'éducation se démocratisent, la culture, en recouvrant de nouveaux champs, atteint aussi de nouvelles classes sociales et de nouvelles tranches d'âge. L'idée de culture subit de grandes transformations. Le champ conceptuel de la lecture en particulier va progressivement s'étendre à tous les supports de l'écrit, de l'imprimé à l'écran, et à tous les modes de lecture, y compris la bande dessinée. Lire est devenu passer du temps avec toute sorte d'écrit. Devant les difficultés de l'enseignement et l'échec scolaire, de nombreuses pratiques culturelles populaires, dont la bande dessinée, deviennent "didactisées" (Ciment cit. Maigret y Steffanelli, 2012, p.122).

Breve recorrido del cómic en la educación francesa

En Francia, desde 1987, la enseñanza de la lectura de la imagen entra como tarea normalizada en las aulas y se oficializa en los programas escolares en 1996 para el *Collège*, en 2001 para el *Lycée* y en 2002 para la Educación Primaria. En el año 1996, se publica una sección *Bande dessinée* en los documentos de acompañamiento de los programas para el *Collège* con 16 títulos recomendados para la clase de 6ème. En 2002, se publica una lista de títulos de referencia incluyendo cómics como literatura infantil para el tercer ciclo de Educación Primaria. En 2013, la lista de cómics pasa de trece a veintisiete títulos para el segundo ciclo y veintiocho para el tercer ciclo de escolaridad obligatoria (Eduscol, 2013).

Además, es interesante señalar también que el año 2008 marca la oficialización de la asignatura Historia de las artes, nueva enseñanza obligatoria de carácter interdisciplinar que

comprendía contenidos de lengua francesa, historia y artes plásticas. En dicha asignatura, el cómic está clasificado como «arte visual».

La entrada del cómic en los programas escolares franceses significó el reconocimiento oficial de su importancia en el ámbito educativo y, tal y como señala Rouvière (2012, p. 10), empezó a ser valorado cada vez más como un imprescindible "référént culturel, participant de l'ouverture à une culture commune".

Legitimización oficial, pero controvertida

Rouvière (2012) evoca, sin embargo, una paradoja entre la nueva y positiva valoración oficial desde el Ministerio de Educación francés y la realidad, ya que el cómic sigue considerado como una paraliteratura en las prácticas educativas.

En esta misma línea de pensamiento, Tabuce (2012, p. 25) pone de manifiesto que "malgré les instructions officielles, malgré les productions d'outils pédagogiques pour enseigner l'image, le système souffre de dysfonctionnements et la BD n'est toujours pas enseignée véritablement pour elle-même".

Por ello, Rouvière (2012) plantea el problema de la elección de dispositivos didácticos que permitan estudiar y producir cómics en clase.

Varios especialistas comparten esta visión que relega el cómic a la posición de simple pretexto para enseñar o aprender otra cosa, incluso como un objeto de paralectura (Rosier, 2012).

Sohet (2010) comparte también esta visión y explica que el cómic debería considerarse como un arte a crear más que como un arte a usar. Habla de desvío de su uso didáctico que sirve como trampolín para la adquisición de contenidos de algunas asignaturas y echa de menos una teoría pedagógica sobre cómo trabajar en el aula con el cómic. Sin embargo, a diferencia de Rosier (2012), que critica algunas actividades propuestas para el aula a través del cómic (como ordenar puzzles de viñetas o completar bocadillos vacíos), Sohét (2010) considera estas

tareas creativas, poseyendo, por tanto, un lugar legítimo en el aula.

Pese a las dudas emergentes en cuanto al uso del cómic con fines educativos, ningún estudio duda en reconocer que se ha convertido en un verdadero recurso pedagógico. Demers y Jalette (2006) corroboran este hecho explicando que en la actualidad se emplea el cómic en las escuelas francesas como fuente de motivación en proyectos de artes plásticas o en clase de lengua y como fuente de creación. El adjetivo “stimulant” empleado por Demers y Jalette (2006, p.9) hace referencia a la motivación que el uso de estos nuevos recursos, sacados de las prácticas de la vida cotidiana de los niños puede engendrar en ellos.

Ventajas de la presencia del cómic en la educación

Vivimos en un mundo en el que las imágenes tienen un papel protagonista. En nuestro día a día, somos consumidores pasivos o activos de ellas. Si encendemos la televisión, fluyen los anuncios publicitarios y desfiles de moda, series y películas, dibujos animados e informativos. Si ojeamos una revista, también se abre un «mundo profuso» de fotos, colores y formas. Si salimos a la calle puede que el cartel publicitario de la parada del autobús anunciando un perfume nos hipnotice por unos breves segundos. Por su parte, los niños, desde que se levantan, también están expuestos a numerosas imágenes, como por ejemplo las que ilustran la caja de los cereales o el paquete de galletas. Ello sin contar con la televisión o los videojuegos.

De igual modo que la pintura o la fotografía, los cómics también tienen un mensaje que transmitir.

Las ventajas pedagógicas del cómic en educación son, pues, numerosas. Algunos autores que se han interesado por esta temática nos aportan numerosas fortalezas metodológicas.

Rodríguez (1977) estableció las funciones de la imagen en la enseñanza a través de un estudio sobre la publicidad y los cómics. Según

este autor, son principalmente la de atraerlo y motivarlo.

Otra función relevante de las imágenes en su relación con la enseñanza es la narrativa. Demougin (2012) la analiza como recurso didáctico idóneo por su carácter lúdico y por el placer infantil que provoca la lectura de aventuras de cómics, además de ser un transmisor de lengua y cultura importante.

Barrero (2002) enuncia cuatro funciones pedagógicas del cómic: el estímulo de la creatividad, el fomento del aprendizaje, la alfabetización del lenguaje verboicónico y el papel de ventana al mundo.

Ortiz (2009, p. 3), también relaciona el uso del cómic con el desarrollo de las siguientes dimensiones:

- El aprendizaje se ve favorecido a través del perfeccionamiento de la comprensión lectora y de un enriquecimiento del vocabulario.
- Desarrolla la expresión oral y escrita del estudiante así como su capacidad de memorización.
- Facilita la concentración
- Se adapta fácilmente al propio ritmo de lectura de los alumnos/as.
- Es ideal para trabajar la ortografía y la capacidad de síntesis.
- Facilita enormemente el aprendizaje de idiomas.
- Ayuda a contemplar e interpretar la información contenida en los medios audiovisuales.
- Contribuye a despertar en los alumnos/as una actitud crítica hacia la carga ideológica presente en los contenidos de los medios de comunicación audiovisuales.
- Facilita la comprensión de la realidad social y cultural de su entorno inmediato.
- Contribuye a desarrollar una actitud crítica acerca del entorno vital de los alumnos/as.
- Es un eficaz medio para la transmisión y educación en valores.
- Es económico y fácil de adquirir y manipular.

Por otro lado, Miravalles (1999, p.171) describe un retrato muy oscuro de la enseñanza. Según él, la enseñanza está atravesando una

“aguda crisis” porque la falta de conexión entre la enseñanza oficial y la vida cotidiana genera desinterés en el aula. Se refiere al abismo que se ha ido creando, desde hace ya años, entre el modo de enseñanza que sigue siendo, por lo general, tradicional y los avances tecnológicos que han transformado el mundo en el que vivimos con relaciones sociales tecnológicas y alienantes. Para contrarrestar esta situación propone entrenar a los alumnos en sus facultades creativas para combatir con innovación las actitudes pasivas y acude al cómic para hacer posible esta nueva pedagogía de la expresión: “el cómic ya no es simplemente un mero entretenimiento, es otra forma de comunicación, que se inscribe en el contexto de la civilización de la imagen” (Miravalles, 1999, p. 72). El autor también defiende el uso del cómic en las aulas con la reflexión siguiente:

El cómic, al suponer una síntesis de dos áreas expresivas fundamentales: la del lenguaje y de la expresión plástica, constituye uno de los medios más completos, y su práctica sistemática, un método pedagógico muy eficaz en la enseñanza de la Lengua. Propuesto como tarea escolar, estimula el trabajo en equipo, siendo la participación del alumno mucho mayor, ya que no se limitan a escuchar o tomar apuntes, sino que aprenden a contrastar ideas, a ver los temas desde distintos puntos de vista y, en definitiva, a colaborar estrechamente con los demás (Miravalles, 1999, p. 174).

Además de las fortalezas metodológicas anteriores, el uso del cómic en el aula es un recurso didáctico que contribuye al desarrollo de las competencias básicas del currículo de Educación Primaria.

Cómic y enseñanza de lenguas

En este apartado, analizaremos lo que está en juego en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas a través del cómic.

Según Morlat y Tomimoto (2004, p. 52), “La BD est un document authentique des plus vivants et des plus motivants qui offre différents atouts”. Entre estas ventajas, los autores citan primero la siguiente: “D’autres BD donnent l’occasion aux élèves de s’entraîner à préciser leur vocabulaire” (p. 52). Añaden también los

aspectos socioculturales que el cómic permite trabajar en el aula.

Baron-Carvais (1985) analiza también el valor educativo de los cómics: “La BD est de plus en plus utilisée pour l’apprentissage des langues étrangères car qualifiée de “langage libérateur” (pp.79).

Morlat y Tomimoto (2004, p. 54) concluyen finalmente que “Les BD “permettent d’allier apprentissage et créativité. Leur aspect ludique et leur richesse (culturelle, lexicale et grammaticale) favorisent une manière de travailler différente, en classe et avec les apprenants”.

Marsh (1978, p. 778), haciendo referencia a la literatura que demuestra la idoneidad del cómic como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera, apunta lo siguiente: “It describes four major purposes for which different comics were found useful: (1) vocabulary and expressions; (2) grammar; (3) conversation and composition; (4) culture; also pronunciation, intonation and listening comprehension”.

A partir del análisis de las funciones de la imagen en didáctica de las lenguas de Tardy (1975), destacamos cuatro funciones:

- Función psicológica de motivación;
- Función de ilustración o de designación ya que hay asociación de una representación en forma de imagen y del objeto que designa;
- Función inductora ya que la imagen va acompañada de una invitación a describir, contar y
- Función de mediador intersemiótico –trans-semiótico según Greimas (1983)–, especie de unión entre dos sistemas lingüísticos, la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2).

La cuarta función merece nuestra atención puesto que se le reconoce a la imagen un papel activo de mediador intersemiótico en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Jakobson (1963, p. 79) define la traducción intersemiótica de la siguiente forma: “La traduction intersémiotique ou transmutation consiste en l’interprétation des signes linguistiques au moyen de signes non linguistiques”.

Los signos no lingüísticos en este caso serían las imágenes.

Peraya y Nyssen (1975, p. 28), aclaran este fenómeno afirmando que “l’image consisterait donc en un transcodage du sens étranger dans un sens iconique évident, directement accessible, qui rendrait de surcroît superflu tout recours à l’utilisation de la langue maternelle des apprenants”.

Coste (1975, p. 6), corrobora esta idea afirmando lo siguiente en cuanto a la función de la imagen: “Elle parle d’elle-même sans détour. La bande magnétique peut faire entendre cat ou Katze, l’image elle, bonne fille, atteste qu’un chat est un chat”.

Así pues, para el aprendiz de lengua extranjera la imagen tendría una función de primer orden en el proceso de comprensión de la lengua meta.

Sin embargo, otros teóricos han criticado este modelo, poniendo en evidencia la imposibilidad de que exista siempre una adecuación perfecta entre el significado lingüístico y el significante visual. Según Meunier y Peraya (1993), al ver una imagen se ponen en marcha redes de significaciones por parte del aprendiz que dificultan o hacen imposible el funcionamiento monosémico de la imagen. Así, al ver una imagen, podrá interpretar de forma subjetiva la acción representada o el estado anímico si la imagen representa a una persona.

El reciente estudio realizado por Demougin (2012), en el que realiza un recorrido de la imagen, en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras resulta también interesante. Tal y como ya hemos apuntado, la imagen fue introducida en los métodos de lenguas extranjeras con el enfoque audio visual. Según lo explica Demougin (2012):

L’audiovisuel a trouvé une place naturelle dans l’enseignement du FLE dans une pédagogie mettant en jeu des activités diversifiées (activités orales, lectures, travaux écrits...) se prolongeant dans et par des acquisitions disciplinaires et/ou des apprentissages éducatifs (p. 106).

Sin embargo, los documentos visuales de los métodos audio visuales, e incluso estruc-

turo-global-audio-visual eran específicamente creados para el aula de francés. No se incluían documentos auténticos. La imagen como documento auténtico apareció en los métodos de francés de enfoque comunicativo. Demougin (2012, pp. 106-107) propone un análisis de los estatus de la misma en la práctica pedagógica planteando su triple finalidad, como detallamos a continuación:

- *Facilitador semántico*. Se trata del mediador inter o trans-semiótico descrito arriba, con sus limitaciones, debido a la dificultad de definir una imagen como traducción exacta de una palabra, idea, acción, etc.
- *Estimulador verbal*. La imagen, auténtica, es un material didáctico que fomenta la expresión oral, permitiendo lecturas plurales por parte de los alumnos, que se pueden expresar libremente para interpretar lo que ven.
- *Papel revelador*. La finalidad de la imagen auténtica es revelar la interdependencia de la lengua y la cultura. Se puede trabajar una imagen como una “manifestación cultural” de una comunidad.

Desde el punto de vista cultural y lingüístico, los álbumes de cómics también pueden representar otro modo de (re)descubrir obras de teatro, novelas o cuentos. Se trata de adaptaciones de obras clásicas al formato cómic, que pueden resultar interesantes y motivadoras para los lectores más jóvenes. McNicol (2014) propone un análisis de adaptaciones de *Romeo y Julieta* para su estudio en clase.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana, Guerrero (2003) realizó una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico que consistía en elaborar actividades de interpretación ekfrástica en el aula de lengua y literatura castellana, con el fin de acercar al alumnado a la lectura de textos literarios a través de la imaginación icónica.

En el caso de la investigación citada, la inclusión de elementos visuales o de obras pictóricas en las tareas de clase tiene un papel de gran valor en el desarrollo intelectual y personal de

los niños, en todas las áreas de conocimiento ¿Pero, leen los niños cómics?

Según la última publicación de los hábitos de lectura y compra de libros en España (FGEE, 2013), el 36.3% de los niños leen cómics. Actualmente, los maestros de Educación Infantil y Primaria están ejerciendo una gran labor para incentivar la lectura y la escritura en los niños. En esta finalidad, Cano-Vela (2006, 2015), Guerrero (2015) y Caro-Valverde (2015) proponen estrategias de lecto-escritura mediante el uso de textos literarios asociados a imágenes (obras pictóricas, álbumes). Cano-Vela y Pastor (2006), en el caso de *El Quijote* de Cervantes, recomiendan la lectura de ediciones ilustradas y con el lenguaje actualizado, con dibujos, con el fin de fomentar la motivación en los niños. Si el fomento de la lectura y la escritura es fundamental en la clase de lengua castellana, los docentes de lenguas extranjeras también deben transformar el aula en un espacio propicio para leer y escribir en lengua extranjera. Consideramos el cómic como posible alternativa para conseguir la motivación en los niños.

Otro estudio conducido por Sabeti (2011) demuestra que el cómic es un modo de lectura que gusta a los alumnos, tanto a niños como a niñas. Además, estos alumnos poseen unas altas habilidades de alfabetización y son capaces de comprender y analizar un cómic con éxito, a pesar de ser un género complejo.

En el ámbito de la investigación en didáctica de las lenguas extranjeras, y más concretamente de la lengua francesa, la bibliografía en cuanto al empleo del cómic como modo de enseñanza y aprendizaje es escasa. Sin embargo, podemos citar el modelo didáctico de Paré (2016), que propone un esquema para trabajar la lengua y la cultura francesa en Educación Primaria a partir de cómics como *Los Pitufos*, *Tintín*, *Asterix* y *Obelix* o *Boule et Bill*. Este modelo se puede emplear y adaptar a cualquier álbum y cualquier nivel educativo.

Por otro lado, consideramos, desde el área de lenguas extranjeras, que el uso del cómic como

recurso pedagógico contribuye al desarrollo de las siete competencias clave del currículo de Educación Primaria que establece el actual currículo de Educación Primaria, el *Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.

Conclusiones

Indudablemente, el cómic es una apuesta idónea para el fomento del hábito lector en los niños. En primer lugar, el carácter indisociable del texto y de la imagen proporciona al niño una actividad placentera e induce a un modo de lectura activo y participativo hacia la búsqueda de significado de la historia del mismo modo que con los álbumes ilustrados.

Por otro lado, el cómic goza cada vez más de un éxito comercial internacional, éxito aumentado por la profusión de adaptaciones cinematográficas producidas a lo largo de los años.

Desde el punto de vista puramente educativo, tras la revolución de Mayo de 1968, Francia es un país que consideramos como precursor en Europa en lo que concierne la introducción del cómic en el currículo escolar. En este sentido, este medio se aprecia como otro modo de lectura posible. A partir de esta legitimización, el país vecino establece unas listas de lecturas recomendables en sus programas educativos (Eduscol, 2013).

En España, Barrero (2002) constata que, a partir de los años setenta hasta finales de los noventa del siglo pasado, asistimos en España al boom de los cómics en Educación. Tal y como lo anota Gómez-Hernández (2009, p. 64): “el cómic ha renacido desde el punto de vista editorial”. Sin embargo, este momento de auge no duró muchos años. El autor propone un repertorio bibliográfico de publicaciones recientes sobre su uso en Educación, demostrando con la siguiente afirmación (Barrero, 2002, p. 2) que son escasas: “actualmente no se tiene tanto en cuenta la historieta como herramienta de aprendizaje”. A pesar de ello, los niños sí leen cómics y es algo que se debe potenciar en las

aulas desde la Educación Infantil y Primaria hasta el Instituto e incluso en niveles superiores de enseñanza.

Desde el punto de vista de la investigación y más concretamente en el ámbito de la didáctica de las lenguas, la falta de teorización pedagógica sobre esta temática está comprobada, pero se trata de una línea emergente y en auge creciente.

Referencias

- Baron-Carvais, A. (1985). *La bande dessinée*. París: PUF.
- Barrero, M. (2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. En *Jornadas sobre Narrativa Gráfica*, 23 de febrero, Jerez de la Frontera (Cádiz). Recuperado de <http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>
- Cano-Vela, A. G. (2015). Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de Magisterio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 123-140.
- Cano-Vela, A.G., & Pastor, J.J. (Coords.) (2006). *Don Quijote en el aula: la aventura pedagógica*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Caro-Valverde, M.^a T. (2015). Lengua escrita. Los procesos de comprensión y expresión escritas. En P. Guerrero, & M.T. Caro (Coords), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (pp.141-165). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ciment (2012). La bande dessinée, pratique culturelle. , (pp.117-129). En E. Maigret, & M. Steffanelli (Dir.), *La bande dessinée: une média-culture* (pp. 117-129). París: Armand Colin.INA.
- Cohn, N. (2013). *The Visual language of comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images*. London: Bloomsbury.
- Colomer, T., & Fons, M. (2010). Narratives gràfiques. *Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 52, 5-8.
- Coste, D. (1975). Les piétinements de l'image. *Etudes de linguistique appliquée*, 17, 5-29.
- Demers, T., & Jalette, J. (2006). *La bande dessinée en classe. Pour lire, écrire et créer!* Montreal (Québec): Éditions Hurtubise HMH.
- Demougin, F. (2012). Image et classe de langue: quels chemins didactiques? *Lingvarvm Arena* (3), 103-115. Recuperado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>
- Eduscol (2013). *La littérature à l'école. Listes de référence (cycle 2)*. MEN-DGSCO. Recuperado de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/6/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_2_2013_238806.pdf
- Eduscol (2013). *La littérature à l'école. Listes de référence (cycle 3)*. MEN-DGSCO. Recuperado de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_3_2013_238809.pdf
- Eisner, W. (1988). *El cómic y el arte secuencial. Teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo*. Barcelona: Norma.
- Farthing, A. (2014). Illustrating Cognition-A review of The Visual Language Comics. *The Comics Grid: Journal of Comics Scholarship*, 4 (1), 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.5334/cg.as>
- Federación de Gremios de Editores de España (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Madrid: Conecta. Recuperado de <http://www.editoresmadrid.org/media/43692/h%C3%A1bitos%20lectura%20a%C3%B1o%202012.pdf>
- Gómez-Hernández, J.A. (2009). El interés de las bibliotecas por el mundo de los cómics. *Anuario ThinkEPI*, 64-68.
- Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*. Angoulême: L'An 2.
- Groensteen, T. (2008). *Préparation à la lecture*. Recuperado de <http://www.editionsdelan2.com/groensteen/spip.php?article22>
- Groensteen, T. (2012). *Neuvième art. Dictionnaire esthétique de la bande dessinée*. Recuperado de <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article451>
- Groensteen, T. (2013). De l'art séquentiel à l'art ludique. *Revue Textimage*, 1-4. Recuperado de http://www.revue-textimage.com/07_varia_3/groensteen3.html
- Guerrero, P. (2003). La interpretación ekfrástica, una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico. En A. Mendoza,

- & P.C. Cerrillo, (Coords), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. (pp. 181-224). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Guerrero, P. (2015). Literatura y bellas artes. En Guerrero, P., & Caro, M.T. (Coords), *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria*. (pp. 365-375). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale : Tome 1 Les fondations du langage*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Kriegk, J. S., & Launier, J. J. (2011). *Art ludique*. Paris: Sonatine.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Maigret, É. y Steffanelli, M. (dir). (2012). *La bande dessinée: une médiaculture*. Paris: Armand Colin.
- Marsh, R. K. (1978). Teaching French with the comics. *The French Review*, 51(6), 777-785. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/390258?seq=1#page_scan_tab_contents
- McCloud, S. (2016). *Entender el comic*. Bilbao: Astiberri.
- McNicol, S. (2014). Releasing the potential of Shakespearean comic book adaptations in the classroom: A case study of Romeo and Juliet. *Studies in Comics*, 5 (1), 131-154. doi: http://dx.doi.org/10.1386/stic.5.1.131_1
- Meunier, J. P., & Peraya, D. (1993). *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique*. Bruxelles: De Boeck.
- Miravalles, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Comunicar*, 13, 171-174.
- Morlat, J. M., & Tomimoto, J. (2004). La bande dessinée en classe de langue. En *Rencontres pédagogiques du Kansai*. Recuperado de http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/052_056_morlat.pdf
- Ortiz, J. (2009). El cómic como recurso didáctico en la Educación Primaria. *Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la educación*, 5 (72), 1-6.
- Paré, C. (2016). *Diseño, Aplicación y Evaluación de un modelo didáctico basado en el cómic francófono para el aula de francés, lengua extranjera en Educación Primaria*. (Tesis doctoral inédita). Murcia: Universidad de Murcia.
- Peraya, D., & Nyssen, M.C. (1975). Les paratextes dans les manuels scolaires de biologie et d'économie. *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, 78, 27-32.
- Prendes, M. P. (1998). *El lenguaje de la imagen*. Murcia: Diego Marín.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- Rodríguez, J. L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rosier, J. M. (2012). La BD à l'école: un leurre pédagogique en Belgique francophone. En Rouvière, N., *Bande dessinée et enseignement des humanités* (pp. 45-55). Grenoble: ELLUG Universidad Stendhal.
- Rouvière, N. (Dir). (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble: ELLUG Universidad Stendhal.
- Sabeti, S. (2011). The irony of « cool club » : the place of comic book reading in school. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 2 (2), 137-149. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/21504857.2011.599402>
- Sohet, P. (2010). *Pédagogie de la bande dessinée. Lectures d'un récit d'Edmond Baudoin*. Presses de l'Université du Québec.
- Tabuce, B. (2012). Une urgence iconologique qui dure : l'enseignement de la BD dans les manuels de collège. En Rouvière, N. (Dir), *Bande dessinée et enseignement des humanités* (pp. 25-30). Grenoble: ELLUG Université Stendhal.
- Tardy, M. (1975). La fonction sémantique des images. *Études de linguistique appliquée*. 17, 19-43.
- Werthman, F. (1954). *Seduction of the Innocent*. New York: Rinehart.