



El uso del cómic como herramienta didáctica en el aula de Primera Lengua Extranjera en Secundaria

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Curso 2021-2022

AUTOR: Jesús Hernández Mesa
TUTORA: Juana Herrera Cubas

Resumen

Este trabajo analiza el cómic como herramienta didáctica para la enseñanza de la lengua inglesa en Educación Secundaria Obligatoria. En él, se da cuenta de las características que hacen del cómic una herramienta idónea para la enseñanza de lenguas extranjeras, además de en qué manera su uso didáctico se ajusta a las normativas europea, española y canaria en materia de educación. Concretamente, este trabajo se centra en la utilidad del cómic para la práctica de las destrezas de comprensión de textos escritos y producción de textos escritos, así como de las estrategias asociadas a cada una de esas destrezas.

A través de un análisis de los manuales más empleados en la materia de Primera Lengua Extranjera en nuestro contexto territorial (la serie *New Action!*), se analiza la presencia del cómic en las aulas de Inglés, teniendo en cuenta las características de las actividades presentes en estos libros de texto. Asimismo, se presenta una propuesta de actividades para el trabajo de las dos destrezas mencionadas anteriormente en los cursos de 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de la ESO en las que se emplean fragmentos del cómic *Heartstopper* como recurso didáctico.

Palabras clave: cómic, Primera Lengua Extranjera, inglés, ESO, comprensión de textos escritos, producción de textos escritos.

Abstract

This paper analyses comics as a didactic tool for teaching English in the Spanish Compulsory Secondary Education. It explains the characteristics that make comics an ideal tool for teaching foreign languages, as well as the way in which their didactic use is in line with European, Spanish and Canary Islands education regulations. Specifically, this paper focuses on the usefulness of comics for the practice of the skills of reading comprehension and written production, as well as the strategies associated with each of these skills.

The presence of comics in English classrooms is analysed through a study of the most used coursebooks in the subject English as a Foreign Language in the Canary Islands (the *New Action!* Series), taking into account the characteristics of the activities present in these textbooks. This paper also presents a proposal of activities for working on the two aforementioned skills in the 1st, 2nd, 3rd and 4th years of the Spanish secondary education system, in which fragments of the comic *Heartstopper* are used as a teaching resource.

Key words: comic, English as a Foreign Language, English, secondary education, reading comprehension, written production.

Tabla de contenidos

INTRODUCCIÓN	4
MARCO TEÓRICO	7
El cómic: definición y características	7
Justificación didáctica del uso del cómic en el aula de ILE	13
Marco normativo	17
Las destrezas lingüísticas en el aula de Primera Lengua Extranjera	23
<i>La comprensión de textos escritos</i>	23
<i>La producción de textos escritos</i>	27
METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO	31
Elección de manuales	31
Análisis de los manuales y resultados	35
Discusión y conclusiones.....	45
PROPUESTA DIDÁCTICA	48
Justificación del material elegido: <i>Heartstopper</i>	49
Actividades para trabajar la comprensión de textos escritos	54
<i>Comprensión de textos escritos para 1.º de la ESO</i>	54
<i>Comprensión de textos escritos para 3.º de la ESO</i>	60
Actividades para trabajar la producción de textos escritos.....	69
<i>Producción de textos escritos para 2.º de la ESO</i>	69
<i>Producción de textos escritos para 4.º de la ESO</i>	78
CONCLUSIONES	85
REFERENCIAS	89

Introducción

Vivimos en un mundo dominado por la imagen. Los avances en la tecnología, desde la imprenta hasta internet, pasando por la televisión, han moldeado la forma en la que los seres humanos intercambiamos información. Cada vez más, la comunicación está mediada por el uso de elementos visuales, muchos de ellos convertidos incluso en convenciones compartidas por comunidades lingüísticas como si de nuevas palabras se tratase. Pensemos, por ejemplo, en los *emojis* o en los memes: elementos visuales que han adquirido significado propio y que son empleados por los hablantes para trasladar una idea determinada. Sin embargo, estos no son los únicos elementos visuales que poseen significado propio en nuestro panorama cultural actual; funcionan de la misma manera las señales de tráfico o los bocadillos y líneas de fuga de los tebeos.

En este contexto, el cómic adquiere un valor que lo hace especialmente atractivo para los más jóvenes —aunque no solo para ellos—. Prueba de esto es el creciente número de cómics publicados en España en los últimos años, con cifras de 3140 nuevos títulos editados en el año 2020, y 4132 en 2021, de los cuales casi el 70% está dirigido al público juvenil y adolescente (Barrero, 2022). Además, según datos del Barómetro de Lectura y Compra de Libros en España 2021, un nada desdeñable 10,9% de la población española lee cómics en su tiempo libre y es entre las personas de entre 14 y 24 años donde encontramos más lectores por ocio (74,8%) (Federación de Gremios de Editores de España, 2022).

Estas cifras nos hacen plantearnos la siguiente cuestión: si el cómic goza de tanta popularidad en nuestra sociedad actual, especialmente entre las personas jóvenes, ¿qué papel tiene en la escuela? Con este trabajo, buscamos dar respuesta a esta y otras preguntas relacionadas con el cómic. Es evidente que un medio narrativo con tanta repercusión en nuestra sociedad no puede dejarse de lado en la educación formal, sino que debe incorporarse en las aulas para hacer de estas un espacio que refleje las demandas culturales de nuestro siglo.

Para tratar de arrojar un poco de luz sobre la situación de este medio narrativo en la escuela, analizaremos, desde la perspectiva de la materia Primera Lengua Extranjera,

Inglés, sus características y su implementación actual, además de ofrecer una propuesta didáctica adaptada al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En este sentido, este trabajo pretende responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Es el cómic un recurso útil para la enseñanza de la lengua inglesa en la ESO?
2. ¿Cuál es la situación actual del uso del cómic como herramienta didáctica en las aulas de Primera Lengua Extranjera, Inglés, de la ESO en Canarias?
3. ¿De qué manera se puede implementar el cómic para la enseñanza del inglés en las aulas de Secundaria?

Al responder estas cuestiones, perseguimos los siguientes objetivos:

1. Analizar las cualidades del cómic para la enseñanza de lenguas extranjeras.
2. Indagar sobre el uso que se le da al cómic como herramienta para la enseñanza del inglés en la ESO.
3. Proponer planes de actividades que aprovechen las bondades del cómic como recurso didáctico para la enseñanza de diferentes destrezas en lengua inglesa en distintos cursos de la ESO.

Para alcanzar estos objetivos desarrollaremos, en primer lugar, un marco teórico que delimite los conceptos esenciales que es preciso manejar en este trabajo. Comenzaremos con una revisión teórica del cómic, en la que analizaremos cuáles son las características definitorias de este medio narrativo. Seguidamente, indagaremos sobre las cualidades que hacen del cómic un recurso didáctico idóneo para la enseñanza de la lengua inglesa. A continuación, haremos una revisión de la normativa aplicable en materia educativa en Canarias para ver en qué medida el cómic tiene cabida en las aulas de Secundaria. Y, para terminar este capítulo, analizaremos las dos destrezas lingüísticas que más relación guardan con el medio narrativo estudiado en este trabajo.

En segundo lugar, dedicaremos un capítulo al análisis de los libros de texto más empleados en el contexto canario de la Educación Secundaria Obligatoria para la materia Primera Lengua Extranjera. En esta sección no solo valoraremos qué manuales

representan mejor la situación actual del tebeo¹ en el contexto educativo de nuestra región, sino que además elaboraremos un análisis pormenorizado de las actividades en las que se incluye el cómic como recurso didáctico con el fin de tener una visión general del uso de este medio narrativo en las aulas de Inglés.

En tercer lugar, elaboraremos una propuesta didáctica en la que incluiremos cuatro planes de actividades en los que se trabajarán las destrezas de comprensión de textos escritos y producción de textos escritos con ayuda del cómic como herramienta didáctica. Comenzaremos este capítulo con una contextualización y justificación del cómic elegido, y, seguidamente, presentaremos los planes de actividades mencionados anteriormente.

Por último, cerraremos este trabajo con la exposición de las conclusiones a las que hemos llegado a lo largo de todo el trabajo, en relación con los objetivos que nos hemos marcado en este capítulo introductorio, y con la recopilación de todas aquellas referencias bibliográficas que han sido utilizadas para la elaboración de este trabajo.

¹ En este trabajo se empleará *cómic* como término paraguas para abarcar todo tipo de obras pertenecientes al noveno arte. No obstante, se utilizarán también otros términos como *historieta* y *tebeo* indistintamente, es decir, consideraremos todos estos términos como sinónimos.

Marco teórico

En este capítulo, haremos una aproximación teórica al cómic como medio narrativo, además de como recurso didáctico. Para ello, comenzaremos con una revisión de la literatura existente en la que abordaremos las distintas definiciones que proponen diversos autores, para, al final, aportar una definición que intente aunar los aspectos más relevantes de cada una de ellas. Seguidamente, analizaremos cuáles de estas características anteriormente analizadas justifican el uso del cómic como herramienta didáctica en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en Secundaria. Para terminar, estudiaremos el marco normativo que regula la Educación Secundaria Obligatoria en Canarias, y más concretamente, la asignatura de Primera Lengua Extranjera, con el propósito de estudiar de qué manera la legislación vigente respalda el uso del cómic como instrumento didáctico.

El cómic: definición y características

Con el fin de analizar de manera adecuada el uso del cómic como recurso didáctico, es necesario, en primer lugar, delimitar conceptualmente a qué nos referimos cuando hablamos del cómic. Muchos han sido los autores que han abordado la tarea de definir este medio narrativo, todos de manera muy acertada, aunque cada uno con sus matices. A continuación, analizaremos algunas definiciones para entender mejor las dimensiones del denominado *noveno arte*.

Aparici (1992) define el cómic como «un medio expresivo en el que se combinan de manera integrada las imágenes fijas y el texto fluido» (p. 26). Esta primera aproximación al cómic deja entrever una de las características más relevantes de este género: la coexistencia de imágenes y texto de manera integrada. No obstante, observamos en esta definición que estos dos elementos no se integran de cualquier manera, sino que es el texto quien marca la temporalidad, mientras que las imágenes permanecen fijas.

Coma (1979), por otro lado, entiende el cómic como una «narrativa mediante secuencia de imágenes dibujadas» (p. 9). Esta definición aporta dos elementos que no

aparecen en la definición de Aparici (1992), a saber, la secuenciación de las imágenes y su naturaleza. En primer lugar, vemos que el cómic es una narración en la que las imágenes no aparecen aisladas las unas de las otras, sino que forman una secuencia a través de la cual cuentan una historia. De este modo, vemos así que las imágenes son también portadoras de significado temporal, pero solo como consecuencia de la relación de las unas con las otras: es la secuencia de imágenes la que determina el desarrollo temporal de la narración. En segundo lugar, Coma complementa la definición de Aparici al señalar que no se trata de cualquier tipo de imágenes, sino de imágenes dibujadas. Esto, a priori, puede resultar baladí, pero es importante tener en cuenta que este trabajo se centra en el uso del cómic como recurso didáctico, por lo que el hecho de que se trate de imágenes dibujadas juega un papel importante en la motivación para el alumnado, pues aporta atractivo a este instrumento.

Baur (1978), por su parte, define el cómic como una «forma narrativa cuya estructura no consta solo de un sistema, sino de dos: lenguaje e imagen» (p. 23). Si bien, a primera vista, no parece desprenderse de esta definición nada de lo que no hayamos hablado anteriormente, resulta relevante destacar una apreciación que realiza Baur: la existencia de los sistemas lingüístico e icónico. Con esto, la autora hace hincapié en que no solo se trata de imágenes y palabras que coexisten de manera independiente, sino de dos sistemas que forman una única estructura de significado. En este sentido, no podemos hablar de imágenes que cuentan una historia de manera independiente, así como no podemos decir que es solo el texto el que narra la acción; se trata en realidad de una estructura de sistemas que se alimentan de significado mutuamente. Esta apreciación tiene gran relevancia para la tarea que nos ocupa, ya que el hecho de contar con un lenguaje icónico que sirva de soporte al texto escrito facilita que los alumnos de lengua extranjera deduzcan con mayor índice de éxito lo que dice la palabra escrita.

Rollán y Sastre (1986) aportan una definición un tanto más visual y sencilla del cómic, en la que lo designan como «una narración contada por medio de dibujos con la ayuda de un texto metido en una especie de nubecilla que acompaña a estos» (p. 19). De nuevo, en esta definición aparece la especificación de la imagen como dibujo, a la que se le añade un nuevo elemento: el globo, bocadillo o (como Rollán y Sastre designaron de forma metafórica) la «nubecilla», como contenedora del texto escrito. Efectivamente, uno de los elementos más característicos del cómic son los globos de diálogo, los cuales son, en gran parte, una de las razones del éxito del noveno arte. Puesto que la escena y los

personajes ya vienen descritos a través del código icónico, la mayoría del texto escrito que aparece, lo hace en forma de diálogo entre los personajes, lo cual dota al cómic de un dinamismo y una expresividad que es más difícil de encontrar en otros géneros literarios y que, por lo tanto, convierte al cómic en un recurso didáctico de primer orden para la animación a la lectura en lengua extranjera.

Muy relacionado con los globos de diálogo se encuentra otro de los elementos más característicos del cómic: las onomatopeyas. Este elemento aparece en la definición de Manacorda de Rosetti (1976), que reza como se cita a continuación: «una historieta es una secuencia narrativa formada por viñetas o cuadros dentro de los cuales pueden integrarse textos lingüísticos o algunos signos que representan expresiones fonéticas (boom, crash, bang, etc.)» (p. 23). Las onomatopeyas en los cómics son un elemento que se sitúa en la frontera entre lo icónico y lo lingüístico, ya que, además de representar fonéticamente un sonido, cuentan con otras características visuales que resultan ilustrativas para el lector, como son la tipografía, el tamaño y las líneas de la fuente, así como los globos en las que se enmarcan. Todos estos elementos ayudan a entender el significado del texto y, por ende, de la narración, lo que supone un apoyo más para el aprendiente de inglés como lengua extranjera.

Gasca y Gubern (1994) van un paso más allá al sistematizar las convenciones semióticas del cómic allende la dualidad iconografía-texto, pues identifican también una serie de elementos característicos del cómic que aportan significado y que no pueden incluirse en ninguna de esas dos categorías. Se trata de las técnicas narrativas, en las que incluyen aspectos como el montaje de las viñetas, las acciones paralelas, el zoom y los puntos de vista, entre otros. Estas técnicas no tienen fines meramente estéticos, sino que están dotados de un significado reconocible en este medio, al igual que ocurre en otras artes como la pintura o el cine.

Un ejemplo claro en el caso del cómic es el tamaño y la forma de las viñetas, los cuales pueden servir para destacar, dar sonoridad o gravedad a lo que ocurre en ellas, así como para transmitir al lector los sentimientos de los personajes o las sensaciones que transmite la escena. En este sentido, estas técnicas narrativas aportan información al lector, lo cual supone un atractivo más para el empleo del cómic en el aula de ILE, pues el alumno dispone de un medio no lingüístico adicional en el que apoyarse para darle sentido a la narración.

Ilustración 1

Viñeta de Garfield en Davis, J. (2014) «Garfield minus John», *Garfield*, n. ° 28. Kaboom



En la ilustración 1 podemos observar cómo Jim Davis hace uso de estas técnicas narrativas en su tira «Garfield minus John», en el número 28 de *Garfield* de la editorial Kaboom (2014). Para alargar el lapso temporal de una escena y provocar en el lector una sensación de lentitud y expectación, Davis repite la misma viñeta dos veces, una viñeta prácticamente vacía en la que no aparece texto. Este uso de la disposición de las viñetas transmite significado: la acción transcurre con lentitud, el tiempo en esas escenas pasa lentamente sin que ocurra absolutamente nada. El personaje principal se encuentra mirando a la nada en una habitación vacía y, a pesar de que pasamos a otra viñeta, sigue ocurriendo lo mismo. El lector entiende que hay una deceleración en la trama en esas dos viñetas, y, en la siguiente, es capaz de percibir la celeridad con la que transcurren los hechos, en contraposición con las viñetas anteriores. Estas técnicas narrativas, tal y como las plantean Gasca y Gubern (1994), trascienden la imagen, ya que no se trata de lo que está dibujado, sino de las técnicas que se han empleado para dibujarlo; no se trata del *qué*, sino del *cómo*.

Eisner (1990), por su parte, define al cómic como un arte secuencial que consiste en un montaje de palabra e imagen. Aquí vemos de nuevo el énfasis en la secuencialidad y la conjunción de lo icónico con lo lingüístico, si bien la aportación más relevante de Eisner es la relativa al reconocimiento del lenguaje propio de los cómics, o «gramática del arte secuencial», en sus propias palabras:

[Los cómics] se sirven de una serie de imágenes repetidas y símbolos reconocibles. Cuando estos se usan una y otra vez para dar a entender ideas similares, se convierten en un lenguaje o, si se prefiere, en una forma literaria. Y es esta aplicación disciplinada la que crea la gramática del arte secuencial.
(p. 10)

Con estas palabras, Eisner (1990) viene a dar cuenta de la existencia de una serie de códigos compartidos entre todos los cómics que sirven para transmitir una serie de ideas que los lectores son capaces de reconocer. Este tipo de imágenes repetidas y símbolos reconocibles se refieren a todos aquellos elementos de los que hablaban en sus respectivas definiciones de Rollán y Sastre (1986), Manacorda de Rosetti (1976), y Gasca y Gubern (1994), y que vienen a ser el uso de globos para insertar los diálogos, el uso de onomatopeyas, y toda una serie de técnicas narrativas visuales que sirven de apoyo al dibujo para transmitir su mensaje. También se incluyen aquí toda una suerte de elementos visuales, como las metáforas visuales (las ideas representadas como una bombilla encendida, o los golpes representados con estrellas o pajaritos que vuelan alrededor de la cabeza de los personajes) o las líneas cinéticas, que representan el movimiento en la imagen estática.

Por último, cerramos esta revisión teórica de definiciones del cómic con la que propone McCloud (1995), quien toma como punto de partida la definición de Eisner (1990) de cómic como «arte secuencial» para hacer una serie de apreciaciones que resume como sigue: «ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector» (p. 9). En esta definición aparecen tres consideraciones importantes que analizaremos a continuación: la idea de ilustraciones yuxtapuestas, la idea de secuencia deliberada y la finalidad de despertar una respuesta estética en el lector.

En lo que respecta a la yuxtaposición de ilustraciones, cabe reseñar que, efectivamente, las viñetas de un cómic no conforman una simple secuencia de imágenes, sino que se trata de imágenes que cobran significado solo como conjunto. El hecho de que, a diferencia del cine, el cómic esté compuesto por imágenes estáticas supone delegar en el lector la reconstrucción del significado de lo que ocurre entre una y otra viñeta; es el lector quien da movimiento a las imágenes apoyándose en los diálogos, en el reconocimiento de las técnicas narrativas y en su conocimiento del mundo. Sin esa yuxtaposición, las viñetas por separado podrían carecer de sentido, o podrían dar lugar a significados totalmente dispares. En palabras de Aparici (1992),

el lector es el que se encarga de darle continuidad narrativa, el que reconstruye en su imaginación la acción en su totalidad. Es el lector el que, a nivel mental, reconstruye imágenes entre dos viñetas que no aparecen en el cómic. (p. 27)

En segundo lugar, otra idea que podemos destacar de la definición de McCloud (1995) es que la secuencia en la que se encuentran las viñetas es deliberada. Esta apreciación tiene relevancia no solo desde el punto de vista del autor, que elabora su obra siguiendo una direccionalidad concreta, sino también desde el punto de vista del lector, que no puede leer las viñetas en cualquier orden, sino siempre de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo en el caso de occidente (mientras que en oriente la lectura se ordena de derecha a izquierda). Esta convención es de suma importancia, pues es crucial que los alumnos la conozcan antes de aventurarnos a trabajar el cómic como recurso didáctico en el aula de ILE, ya que, de no hacerlo, podrían darse dificultades añadidas innecesarias. Es importante prestar atención también al hecho de que el manga o cómic japonés goza de mucha popularidad entre el alumnado de secundaria, por lo que siempre es conveniente asegurarse de que el estudiantado entiende la direccionalidad de la secuenciación de las viñetas antes de trabajarlas en clase.

Por último, McCloud (1995) menciona un aspecto de suma importancia, pero que no se mencionaba de manera tan explícita en las definiciones anteriores. Se trata de la intencionalidad del autor de buscar una respuesta estética en el lector. Si bien esto puede resultar evidente al hablar de cualquier tipo de arte, es también importante hacer hincapié en ello, pues el éxito del cómic como recurso didáctico se debe en gran parte a ese propósito estético del cómic. El hecho de intentar provocar el disfrute del lector influye positivamente en la motivación del estudiante para trabajar con el cómic en el aula, e, incluso, para seguir empleando el cómic fuera del aula de manera autónoma para el aprendizaje de la lengua extranjera.

En definitiva, muchos son los aspectos que nos pueden servir para delimitar conceptualmente el cómic: la coexistencia de imágenes, texto y técnicas narrativas; la presencia de globos de diálogo y otros cuadros de texto; la subdivisión en viñetas ordenadas... No obstante, dada la amplia variedad de definiciones que hemos encontrado, en este trabajo proponemos la siguiente a modo de compilación de los rasgos que hemos considerado más relevantes: entendemos el cómic como una forma narrativa que se compone de dibujos y texto integrados y combinados con una serie de técnicas narrativas reconocibles por el lector, del cual se espera una respuesta estética fruto de las relaciones que se establecen entre estos tres componentes. El código icónico se dispone de manera secuencial en viñetas y el código lingüístico en globos o cartelas dentro de dichas viñetas.

No obstante, no incluimos en nuestra definición del cómic a las antiguas aucas y aleluyas, ya que, a pesar de tratarse de narraciones que combinan imágenes con texto escrito, este último se encuentra dissociado de la imagen (Rollán y Sastre, 1986). Esto no ocurre con el cómic, donde el texto se encuentra totalmente integrado en la imagen y no es independiente de la narración, sino parte de ella.

Ahora bien, una vez definido qué es el cómic, nos queda considerar cuáles son las diferencias entre este y el tebeo, la historieta o el manga, por ejemplo. No obstante, si bien algunos autores prefieren utilizar términos distintos según las características propias de cada uno, llegando incluso distinguir estos últimos del *fumetto* italiano y la *bande dessinée* francobelga, estas consideraciones exceden los objetivos de este trabajo, que no busca hacer un análisis artístico pormenorizado del cómic, sino un estudio de su uso como recurso didáctico en el aula de ILE. En consecuencia, en este trabajo utilizaremos preferentemente el concepto *cómic* como término paraguas para todos estos medios narrativos, si bien se hará un uso esporádico de términos como *historieta* o *tebeo*, lo cual no tendrá ninguna implicación conceptual que aleje a estos términos de lo que hemos definido anteriormente como *cómic*.

Justificación didáctica del uso del cómic en el aula de ILE

«El TBO es un camino corto y seguro hacia el libro»

(Rollán y Sastre, 1986, p. 13)

Una vez delimitado lo que entendemos por *cómic* en este trabajo, es conveniente explicar las razones por las que consideramos este medio narrativo como adecuado para su utilización en el aula.

Rollán y Sastre (1986) proponen una larga lista de bondades que poseen los cómics para su empleo en el aula, entre las cuales se encuentran las de informar, motivar, instruir deleitando y crear hábitos de lectura. Estas cuatro características resumen a grandes rasgos los grandes beneficios del uso del cómic en la enseñanza, pues vemos que, en primer lugar, el cómic informa, es decir, funciona como vehículo informativo. En este sentido, podemos hacer uso del noveno arte para transmitir información, lo cual nos abre un mundo de posibilidades en el aula de ILE, pues podemos trabajar desde aspectos comunicativos de cualquier tipo, hasta contenidos gramaticales o de pronunciación. En

otras palabras, podemos usar el cómic como simple medio para narrar una historia que trabaje la competencia comunicativa del alumnado, o podemos usarlo para que, a través de la narración, se expliquen contenidos lingüísticos de una manera lúdica.

En segundo lugar, esta cualidad lúdica del cómic nos lleva a las dos siguientes: la motivación y la instrucción deleitante. Estos son dos beneficios clave en el uso del cómic en el aula, pues gracias al poder motivador del cómic podemos captar la atención del alumnado de una manera más eficaz que a través de otros medios. Es ese poder de deleitar y motivar (y enseñar al mismo tiempo) el que nos interesa para crear sesiones de clase más atractivas.

Además, en tercer lugar, el cómic crea hábitos de lectura, lo cual es beneficioso para fomentar el aprendizaje autónomo del alumnado. Es evidente que, si los alumnos leen de manera autónoma, ya sean cómics u otro tipo de textos, tendrán más posibilidades de enriquecer su léxico y adquirir competencias más allá de lo lingüístico, pues todos sabemos que un hábito de lectura consolidado supone un apoyo para aprendizajes en todos los ámbitos de la vida.

En relación con estos aprendizajes, Rollán y Sastre (1986) continúan su listado de bondades del cómic resaltando su naturaleza como instrumento de cultura y su alto valor globalizador. En efecto, el cómic, tal y como cualquier tipo de obra artística, es un reflejo de una cultura, lo cual puede ser muy enriquecedor para el alumno, especialmente si esa obra es capaz de transmitir elementos de otras culturas, como la anglosajona en el caso del aula de ILE. De este modo, podemos acercar a los alumnos a las producciones culturales de otros países, preparándolos para convertirse en ciudadanos del mundo globalizado en el que viven.

Más adelante en su obra, Rollán y Sastre (1986) mencionan otros beneficios del uso didáctico del cómic, esta vez más relacionados con aspectos de desarrollo cognitivo. Estos son enriquecer las posibilidades comunicativas y el léxico del alumnado, facilitar la superación de dificultades en lectoescritura, así como estimular su imaginación y el desarrollo del pensamiento lógico gracias al valor elíptico del cómic. En este sentido, cabe reseñar que uno de los objetivos básicos de la enseñanza del inglés es conseguir que los alumnos sean capaces de comunicarse en esta lengua, ya sea de forma oral o escrita, para lo cual la historieta puede ser un instrumento más que adecuado. Del mismo modo,

la reflexión, el pensamiento lógico y la imaginación son capacidades que el alumno debe ejercitar para desarrollarse como ciudadano competente y con habilidad para la resolución de problemas.

Por último, Rollán y Sastre (1986) continúan su listado de beneficios del uso del cómic en el aula con una serie de utilidades que reflejan la versatilidad de este medio narrativo como instrumento didáctico. De este modo, vemos cómo estos autores destacan que el cómic

es vehículo de ejercicios de comprensión lectora, [...] puede utilizarse como centro de interés en torno a cualquier tema, [...] es fuente de ejercicios que estimulan los métodos de análisis y síntesis, [...] se puede desarrollar en cualquier nivel, [...] posibilita el poner las ciencias en el lenguaje utilizado por el alumno. (Rollán y Sastre, 1986, p. 13)

Desde este punto de vista, podemos afirmar que el cómic no es solo un medio para trabajar el aprendizaje del inglés, sino que puede servir para el trabajo interdisciplinar, acercando las temáticas que los alumnos estén trabajando en otras materias a través del cómic de una manera amena y sencilla, sea cual sea el tema y sin importar el nivel del alumnado. Esto lo hace especialmente interesante para el trabajo por proyectos, pues abre la puerta a incluir en el aula de Inglés contenidos que, de otro modo, podrían resultar pesados o demasiado complejos para abordarlos en una lengua extranjera.

Más allá de todos estos beneficios, y desde una perspectiva puramente lingüística, Rollán y Sastre (1986) nos hablan también de algunas características de este medio narrativo que lo convierten en idóneo para el aprendizaje de lenguas. En primer lugar, «se da una comprensión contextual instantánea» (p. 117), ya que la imagen sirve de apoyo al alumno para entender el contexto de la narración: «El alumno, antes de saber leer un texto, es capaz de leer un cómic» (p. 116).

En segundo lugar, el lenguaje es sencillo, con frases cortas, palabras precisas e ideas claras (Rollán y Sastre, 1986), lo cual puede servir para acercar a los alumnos a obras originales sin que se vean desbordados por la complejidad que pueden tener otros medios narrativos como la novela. Por último, «la facilidad manipulativa de sus textos escritos permite una graduación progresiva de las dificultades lectoras» (p. 117). Esto quiere decir que la adaptación de este tipo de textos al nivel del alumno resulta sencilla,

pues el alto grado de contextualización que aporta el código icónico permite la modificación del código verbal sin perder por ello una gran cantidad de matices de la narración.

Además, el cómic ofrece grandes ventajas para el trabajo de la lectura y entonación, pues la estructura de la historieta favorece las pausas y permite que el alumno distinga claramente entre diálogo y narración, además de permitir la posterior dramatización del texto (Rollán y Sastre, 1986).

Asimismo, cabe destacar que el cómic tiene la finalidad de distraer, esto es, está enfocado al entretenimiento, a la diversión. Sin embargo, cada vez más se enfoca hacia el campo instructivo, como consecuencia de las necesidades de nuestra sociedad y para ganar prestigio social (Rodríguez Diéguez, 1991).

Esta realidad tiene dos implicaciones cruciales para nuestro trabajo. En primer lugar, el hecho de que la finalidad del cómic sea, comúnmente, la de entretener, convierte a este medio en una herramienta atractiva de por sí, por lo que es esperable que esto afecte positivamente a la motivación del alumnado. En segundo lugar, el hecho de que el cómic esté adquiriendo una nueva faceta instructiva hace que, una vez los alumnos hayan adquirido el hábito de la lectura del cómic, se interesen también por otro tipo de tebeos que no solo les sirvan para divertirse, sino también para aprender contenidos de su interés.

De este modo, en este trabajo abogamos por la lectura del cómic como fin y no solo como medio para conseguir otros objetivos. Si bien al principio de este apartado citábamos la famosa afirmación de Rollán y Sastre (1986) «El TBO es un camino corto y seguro hacia el libro» (p. 13), no concebimos la promoción del cómic en el aula únicamente como pasarela hacia otras lecturas de mayor prestigio social. Aunque compartimos que el cómic puede ser una forma de aproximar a los jóvenes a la lectura de otro tipo de textos, coincidimos con Del Rey Cabero (2013) en que el cómic es un referente cultural válido en sí mismo, especialmente en un momento en el que predomina el relato por medio de imágenes y, en consecuencia, no debemos excluir a este medio del prestigio del que gozan otro tipo de lecturas.

No obstante lo anterior, no podemos obviar el poder que tiene el cómic para acompañar a los nuevos lectores en la transición a otro tipo de lecturas. Es por ello por lo que, si bien compartimos la visión de Del Rey Cabero (2013), sería absurdo ignorar los

beneficios que tiene el tebeo como promotor de la lectura de otros géneros como la novela. En otras palabras, la celebración del cómic como arte válido en sí mismo no supone rechazar la idea de que, entre otros muchos beneficios, el cómic es «un camino corto y seguro hacia el libro» (Rollán y Sastre, 1986, p.13).

En conclusión, son muchas y variadas las razones que apoyan el uso pedagógico del cómic, tanto en términos generales, como en el aula de Inglés como Lengua Extranjera específicamente. La imagen como apoyo contextual, el lenguaje dialógico y sencillo y la finalidad lúdica de este medio narrativo son las cualidades que más podemos destacar, aunque no se deben desdeñar todas las demás que se han mencionado en este apartado, pues es la confluencia de todos estos atributos la que hace del cómic una herramienta idónea para la didáctica del inglés.

Marco normativo

Una vez revisados los beneficios que supone el uso del cómic en el aula de ILE, resulta conveniente explorar de qué manera el marco legal que regula la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) contempla el uso de este medio narrativo para la enseñanza de la lengua inglesa.

A día de hoy, la enseñanza obligatoria en España está regulada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE), que modifica algunos artículos de la anterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE). Si bien la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE) se aprobó en diciembre de 2020, esta no se ha visto materializada en forma de currículos autonómicos en el momento de realizar este trabajo, por lo que no la tendremos en cuenta aquí. No obstante, cabe destacar que, con respecto a la utilización didáctica del cómic, la LOMLOE no aporta nada reseñable.

Tal y como señalaba la LOE (2006), la UNESCO y la Unión Europea se propusieron mejorar los sistemas educativos teniendo en cuenta el proceso de globalización en el que vivimos, donde la mejora en el aprendizaje de lenguas extranjeras es una necesidad. Del mismo modo, la LOMCE (2013) da prioridad a la enseñanza de lenguas extranjeras, haciendo hincapié en la apuesta de la Unión Europea por el fomento

del plurilingüismo. Así, la LOE (2006) se proponía entre sus fines «la capacitación para la comunicación [...] en una o más lenguas extranjeras» (p. 16), para lo cual, como hemos comprobado en el apartado anterior, el cómic es una de las herramientas que nos puede servir de ayuda.

En lo que concierne a la enseñanza secundaria obligatoria, la LOE (2006) proponía en su artículo 23 como uno de los objetivos de esta etapa «comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada» (p. 27), para lo cual matiza que «la comprensión lectora, la expresión oral y escrita [...] se trabajarán en todas las materias» (p. 28). Del mismo modo, en el artículo 26, que versa sobre los principios pedagógicos, la LOE (2006) insistía en que en la enseñanza de lenguas extranjeras «se priorizarán la comprensión y la expresión oral» (p. 30), lo cual se puso de relieve también en la LOMCE (2013). Este énfasis en la comprensión y la expresión, tanto de forma oral como escrita, a lo largo de todo el texto, está alineada con las posibilidades que nos ofrece el cómic en el aula, pues recordemos que esta herramienta nos permite el desarrollo no solo de la destreza lectora, sino también de otras como la expresión oral y escrita.

Por último, otro de los aspectos que justifican el uso del cómic en el aula de ILE es el fomento del hábito lector, que viene mencionado de manera reiterada a lo largo de toda la normativa (LOE, 2006; LOMCE, 2013). Como hemos visto en el apartado anterior, el cómic puede ser no solo un medio para el fomento de la lectura de otro tipo de textos, sino también un fin en sí mismo, pues la promoción del hábito lector también incluye la promoción del cómic como producto cultural válido.

Y es que, tal y como menciona la misma LOMCE (2013), el nivel insuficiente de comprensión lectora que ha alcanzado España en las pruebas PISA pone de relieve la necesidad de mejorar en esta área, pues se encuentra por debajo de la media de la OCDE. A pesar de que las pruebas PISA miden la comprensión lectora solo en lengua materna, las estrategias para la comprensión lectora en lengua extranjera son aplicables también a la lengua materna, por lo que la mejora de esta destreza en el aula de ILE puede favorecer la mejora de la comprensión lectora también en español.

Por su parte, en el decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, podemos observar que se hace hincapié de nuevo en la

estimulación, desarrollo y consolidación de los hábitos de lectura del alumnado (Decreto 315/2015). Como ya se ha mencionado anteriormente, el cómic es una herramienta que puede ser de gran ayuda en este menester, para lo cual se ha probado como elemento motivador para el alumnado adolescente.

De igual manera, en el mismo decreto se considera como elemento transversal de la etapa de secundaria el «desarrollo de estrategias de comprensión y expresión oral y escrita» (Decreto 315/2015, p. 25294), en las que el cómic como herramienta didáctica tiene mucho que aportar. Tal y como afirman Rollán y Sastre (1989), el noveno arte amplía las posibilidades comunicativas y el léxico del alumnado, facilita la superación de dificultades en lectoescritura, y estimula su imaginación y el desarrollo del pensamiento lógico gracias a su valor elíptico.

Asimismo, este decreto pone énfasis en el uso de un enfoque comunicativo orientado a la acción en las aulas de lenguas extranjeras (Decreto 315/2015), lo cual se alinea con el uso del cómic en el sentido en que este medio narrativo, por lo que se desprende de Rollán y Sastre (1986), permite acercar al alumnado a materiales auténticos, con lo que permite un acercamiento más realista del alumnado no solo a la lengua extranjera que están aprendiendo, sino también a su cultura.

Esto último también se ve reflejado en este decreto, en el que se establece que la finalidad de la etapa de secundaria «consiste en lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico» (Decreto 315/2015, p. 25304). En este sentido, si consideramos al cómic como un referente cultural válido en sí mismo, del mismo modo que lo hace Del Rey Cabero (2013), podemos afirmar que su uso en el aula contribuye a la formación del alumnado en los aspectos humanístico y artístico de la cultura que se mencionan en la norma.

Además, el uso didáctico de textos originales en lengua inglesa no viene solo exigido por el enfoque comunicativo que propone el Decreto 315/2015, sino que también viene regulado en el currículo autonómico de Canarias la ESO (Decreto 83/2016).

No obstante, el citado currículo no solo restringe el uso de materiales auténticos, sino que también considera como válidos los materiales creados *ad hoc* para la enseñanza de lenguas. De este modo, en el caso de 4.º de la ESO, vemos que en el criterio 6 del

bloque III (comprensión de textos escritos) se habla de «comprender la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos escritos, auténticos o adaptados» (Decreto 83/2016, p. 18313). A este respecto, y tal y como señalaban Rollán y Sastre (1986), es importante destacar que los cómics son fácilmente manipulables para adaptarlos a las necesidades y al nivel de cada grupo de alumnos, lo cual los convierte en un material idóneo para su inclusión en el aula de ILE, ya sea en su forma original o adaptada.

Asimismo, entre los criterios de evaluación de los distintos cursos de la ESO, este decreto establece que el alumno debe saber narrar acontecimientos, tanto de forma oral como escrita, y entender narraciones de forma escrita, así como elaborar producciones dialógicas (Decreto 83/2016). Esto supone, nuevamente, una razón más para la implementación de la historieta como herramienta didáctica, pues es un instrumento que permite desarrollar las habilidades de producción y comprensión de narraciones, además de tener el diálogo como medio principal de la narración.

El uso de la imagen como apoyo a la narración, sin embargo, no se incluye en el currículo exactamente en el mismo sentido en el que se emplea la imagen en el cómic. Esta aparece definida en los estándares de aprendizaje como apoyo para la comprensión de noticias de televisión, anuncios publicitarios, series y películas (Decreto 83/2016). No obstante, se entiende que el uso de imágenes en estos tipos de productos audiovisuales cumple una función de apoyo muy similar a la que cumple en el cómic, pues en ambos materiales la imagen sirve para construir el mensaje en conjunción con la palabra. Es por ello por lo que consideramos que el cómic puede ser una herramienta útil para el desarrollo de la destreza de comprensión audiovisual, dado que la comprensión y producción de mensajes que conjuguen el texto con la imagen precisa de estrategias similares en el caso del cómic y de productos audiovisuales.

Por otro lado, si observamos el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCERL), documento elaborado por el Consejo de Europa y que sienta las bases para la enseñanza de los distintos niveles de lenguas extranjeras, tal y como lo establecen la LOE (2006) y la LOMCE (2013), podemos identificar muchos aspectos que justifican el uso didáctico del cómic en el aula de ILE.

En primer lugar, observamos que el MCERL (2002) elabora un listado de las distintas tareas y propósitos comunicativos en los que se ven inscritos los distintos actos comunicativos y, por tanto, para los que deberíamos formar a los estudiantes de lenguas extranjeras. Así, el MCERL describe los siguientes campos: la comunicación en el trabajo, identificación personal, usos lúdicos de la lengua y usos estéticos de la lengua. En este último grupo se incluyen todas las actividades relacionadas con distintos tipos de textos, entre los que se explicitan las canciones, los cuentos, las novelas, el teatro y, efectivamente, las historietas.

En esta misma línea, más adelante en el mismo documento, se ahonda en el tipo de textos que deben trabajarse en las aulas de idiomas, dado que, para conseguir un dominio de la lengua extranjera, es necesario estar familiarizado con los textos que se producen en dicha lengua. Así pues, en este documento se enumeran una serie de tipos textuales recomendables para su uso didáctico, entre los que podemos encontrar, entre muchos otros, publicaciones literarias, tanto de ficción como no ficción, y tiras cómicas. Esta mención explícita a la ficción, a las historietas y a las tiras cómicas es la prueba irrefutable de que el empleo del cómic en el aula no es tan solo recomendable, sino que, además, es necesario para desarrollar una competencia comunicativa completa en el alumnado de lenguas extranjeras.

Aunque el MCERL de 2002 no especifica en qué nivel se deben introducir estos tipos de textos, el volumen complementario de este documento publicado en español en 2021 sí determina en qué momentos presentar estos textos al alumnado. En este sentido, el MCERL de 2021 determina que un usuario con nivel A2 «comprende lo suficiente como para leer historias y tiras cómicas breves y sencillas sobre situaciones concretas y conocidas descritas en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente» (p. 71) y que un usuario con nivel B1 «sigue el argumento de historias, novelas sencillas y cómics con clara línea argumental y escritos en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente, siempre que pueda hacer un uso frecuente del diccionario» (p.71).

Igualmente, Alonso Pérez (2016) recomienda que el cómic sea material de trabajo para los niveles comprendidos entre el B1 y el C2, tal y como se incluyen en el Plan Curricular del Instituto Cervantes para estudiantes de español como lengua extranjera. Si bien es cierto que el Instituto Cervantes no se especializa en la enseñanza del inglés, esta recomendación se corresponde con la del Consejo de Europa, puesto que no se dan

diferencias que justifiquen un criterio distinto. Si consideramos, pues, que el nivel al que aspiran los alumnos de secundaria al terminar la Educación Secundaria Obligatoria es el B1, entendemos que el cómic es un recurso apto para los alumnos de esta etapa educativa.

De este modo, el cómic se convierte en una herramienta idónea para la práctica de lo que el MCERL (2002) llama *actividades comunicativas*, que comprenden acciones cotidianas en las que el alumno puede usar la lengua que aprende. Estas actividades comunicativas no se restringen a la oralidad, sino que incluyen todas las destrezas de mediación, producción, comprensión e interacción, tanto oral como escrita.

En este sentido, en el MCERL (2002) se contemplan actividades comunicativas de comprensión lectora que pueden llevarse a la práctica con la ayuda del cómic, como son leer por placer o leer para obtener una información específica o general. Del mismo modo, también se describen algunas actividades comunicativas de expresión escrita susceptibles de desarrollarse con el cómic como herramienta didáctica, como, por ejemplo, «escribir de forma creativa o imaginativa» (p. 64). Cabe destacar, además, que una de las habilidades que el MCERL describe en esta destreza para usuarios de nivel B1 es la de narrar historias, por lo que es esta una de las actividades que tenemos que conseguir que el alumno domine al finalizar la secundaria. Por último, entre las actividades comunicativas de expresión oral encontramos también una que se puede trabajar con el apoyo de la historieta, en concreto, «representar un papel ensayado» (p. 61).

En conclusión, el uso del cómic como herramienta didáctica en el aula de Inglés como Lengua Extranjera de secundaria está respaldado por toda la normativa que rige la enseñanza de esta materia, a nivel estatal, regional y europeo. Además, en el caso de la normativa europea, el uso de este recurso didáctico está recogido en el MCERL (2002) como necesario para desarrollar una competencia plena en lengua extranjera. En definitiva, podemos afirmar con rotundidad que existe en Canarias una base normativa que sustenta el uso de la historieta como instrumento didáctico para la enseñanza de la lengua inglesa en la etapa de secundaria.

Las destrezas lingüísticas en el aula de Primera Lengua Extranjera

Ahora que ya hemos abordado qué es el cómic, qué características nos son de utilidad para su uso en el aula y en qué medida el marco normativo que regula la Educación Secundaria Obligatoria en Canarias respalda dicho uso, conviene revisar en qué consisten las dos destrezas lingüísticas en las que el cómic tiene más versatilidad: la comprensión lectora y la expresión escrita.

Esto no quiere decir que no se pueda hacer uso del cómic para trabajar otro tipo de destrezas. La producción y la interacción orales se pueden trabajar a través de la dramatización de un cómic (ya sea memorizando los diálogos o improvisándolos, tomando como inspiración el código icónico). Además, la predominancia del diálogo en este tipo de textos también resulta útil para practicar contenidos prosódicos propios de estas dos destrezas, los cuales aparecen en el currículo como «patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación» (Decreto 83/2016, pp. 18308).

Del mismo modo, se puede trabajar la interacción escrita con la elaboración conjunta e improvisada de cómics, como, por ejemplo, con la técnica del cadáver exquisito. Por último, también se puede emplear la historieta como apoyo visual para la comprensión de un texto oral.

No obstante, en este trabajo nos centraremos en la comprensión lectora y en la expresión escrita por tratarse de las dos destrezas que se pueden trabajar en mayor profundidad a través del cómic como instrumento didáctico. Por tanto, a continuación haremos una revisión, tanto del currículo autonómico de la ESO, como del MCERL (2002), con el fin de estudiar de qué manera se deben trabajar estas dos destrezas.

La comprensión de textos escritos

Tal y como lo plantean Gómez y Monroy (2009), la comprensión lectora consiste en «el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo» (p. 37). De acuerdo con esta definición, la comprensión lectora no solo se limita al entendimiento de la palabra escrita, sino que es necesario que ese entendimiento permita

al lector una serie de actividades cognitivas superiores como la reflexión, el análisis, la relación de conceptos o la interpretación de lo que se ha leído. Es, por lo tanto, una habilidad multidimensional que abarca procesos de pensamiento que superan la mera comprensión de un mensaje.

En el nivel B1, que es al que aspira un estudiante de Educación Secundaria Obligatoria, el MCERL (2002) define la comprensión lectora de la siguiente manera: «Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio» (p. 71). Aunque el MCERL (2002) no exige de manera explícita en su definición que un usuario de nivel umbral deba hacer reflexiones críticas sobre lo leído, en este trabajo entendemos que esta operación es necesaria para conseguir una comprensión satisfactoria de un texto.

Además, no debemos olvidar que el objetivo final de entrenar la comprensión lectora es adquirir la capacidad no solo de entender lo que se lee, sino de interpretar, analizar y reflexionar sobre ello, y, aunque no sea lo esperable de un usuario de nivel B1, no deja de ser deseable para cualquier ciudadano. De ahí que, incluso, el currículo canario de Primera Lengua Extranjera para la ESO mencione de manera explícita que con la comprensión de textos escritos se pretenda que el alumnado sea capaz de usar el sentido crítico para recabar información a partir de textos.

Con esto, entendemos que el currículo no contradice la definición que hace el MCERL (2002) para este nivel de lengua, sino que la completa para ajustarla a los propósitos que propone la legislación española en materia de educación, donde se plantea que se propicie una «educación integral en conocimientos, destrezas y valores» (LOE, 2006, p. 15).

Entre los objetivos que plantea el MCERL (2002) para la destreza de comprensión lectora, encontramos leer para captar la idea general, para conseguir información específica y para una comprensión completa. El uso del cómic en el aula se puede enfocar a estas tres finalidades, ya que el propósito de la lectura no depende del tipo de texto, sino del uso que se le dé a este. En otras palabras, no importa si trabajamos con un cómic, con un cuento, o con un artículo periodístico; la finalidad que le demos a la lectura dependerá más del tipo de dinámicas que planteemos en el trabajo del texto que del texto en sí

mismo. Por lo tanto, vemos que, una vez más, la historieta se adecua a lo que dispone el Consejo de Europa para trabajar la comprensión de textos escritos en el aula de ILE.

Estos aspectos aparecen también en el currículo de la ESO, donde observamos que el sexto criterio de evaluación de 4.º de la ESO comienza definiendo la comprensión lectora como «Comprender la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos escritos» (Decreto 83/2016, p. 18313). En consonancia con esto, el mismo currículo establece como contenido en el siguiente criterio de evaluación, relativo a las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, la «distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes e implicaciones)» (p. 18315).

Esta distinción entre tipos de comprensión lectora pone énfasis en la importancia de establecer objetivos en las dinámicas de comprensión lectora, pues de esos objetivos dependerá la forma en que el aprendiente leerá el texto. En consecuencia, es esencial que se trabajen en el aula diferentes estrategias para los distintos tipos de lectura, como la técnica del barrido o *skimming* para entender el sentido general de un texto, o la técnica de escaneo, también conocida como *scanning*, para buscar detalles más específicos. Así, los alumnos desarrollarán habilidades para enfrentarse a textos nuevos y en contextos diversos en el futuro.

Así y todo, esta no es la única estrategia que se menciona en el currículo como parte de la formación para la comprensión lectora. La «movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema», así como la «formulación de hipótesis sobre contenido y contexto» (Decreto 83/2016, p. 18315) son dos aspectos clave para la preparación a la comprensión de textos escritos a los que el currículo presta especial interés. Estas estrategias permiten activar en la memoria del alumno elementos que le permitirán comprender mejor el texto al que se va a enfrentar. Estos elementos pueden ser de tipo léxico, aunque también se incluyen aquí vivencias personales o ideas preconcebidas sobre el tema. Todo esto servirá para que el aprendiente sea capaz de conectar la información nueva con información conocida, lo cual tendrá como consecuencia un aprendizaje más significativo.

Al hilo de lo anterior, el currículo también menciona otra estrategia relacionada con los conocimientos previos, la identificación del tipo textual (Decreto 83/2016, p.

18315). Si el alumno es capaz de reconocer el tipo de texto que se dispone a leer, creará expectativas sobre el contenido en cada una de sus partes, con lo que la información nueva se presentará de un modo no tan ajeno al estudiante. En el caso de un artículo de opinión, el estudiante esperará encontrar una presentación de la tesis, una serie de argumentos, tanto a favor como en contra, además de una conclusión. Si nos centramos ahora en el cómic, el alumno esperará encontrarse con aspectos propios de la narrativa: una presentación de la trama, un nudo y un desenlace. Además, el formato de la historieta permite reconocer de manera muy visual quién interviene y de qué manera lo hace: con tono enfadado, tembloroso, agitado... Ser capaces de reconocer todas estas convenciones de antemano permitirá que el alumno entienda mejor la información nueva.

En relación con esto, también vemos que el currículo propone como estrategia la «inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos» (Decreto 83/2016, p. 18315), además de mencionar elementos no textuales. Deducir significados es necesario cuando nos enfrentamos a un texto nuevo, pero, además, se torna muy conveniente cuando el texto se trata de un cómic. El cómic ofrece información no textual valiosísima: las imágenes, además de información paralingüística, como son el tamaño, el trazo o el tipo de fuente, que permiten al lector reconocer mejor lo que se narra. Desarrollar habilidades para inferir significados de este modo es vital para enfrentarse a textos nuevos.

Por último, otra de las estrategias que el currículo considera que un alumno debe dominar al terminar la ESO es la «reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos» (Decreto 83/2016, p. 18315). Es evidente que la comprensión lectora no se puede sustentar solo sobre la base de las expectativas y conocimientos previos del lector; es necesario que el alumno sea capaz de confrontar esas expectativas con la información nueva para descifrar lo que el texto quiere contar. Para ello, se requiere tener la flexibilidad de reformular las hipótesis que se habían planteado antes o durante la lectura, pues solo así se podrá entender con claridad el mensaje que el autor quiere transmitir.

En resumidas cuentas, la comprensión lectora es un proceso complejo que va más allá del mero entendimiento de un mensaje escrito; implica también reflexionar sobre lo leído y hacer conclusiones. Además, para desarrollar habilidades de comprensión lectora es necesario dominar determinadas estrategias que permitan al lector descifrar de manera

contextualizada lo que se cuenta en el texto. En definitiva, son muchos los elementos que hay que considerar a la hora de trabajar esta destreza en el aula de ILE.

La producción de textos escritos

Cassany (2016) entiende la producción de los textos escritos desde dos perspectivas: intensiva y extensiva. Al igual que, tradicionalmente, se entiende que existen actividades intensivas de comprensión lectora y actividades extensivas de fomento de la lectura, las actividades de escritura también se pueden dividir en este mismo sentido. Así, del mismo modo que en las actividades intensivas de comprensión lectora se emplean textos cortos con un objetivo procedimental (desarrollar habilidades o estrategias) y hay un alto grado de dirección por parte del profesorado, también encontramos las mismas características en las actividades intensivas de escritura. Asimismo, las actividades extensivas de escritura, al igual que las actividades extensivas de fomento de la lectura, suelen tener una mayor extensión (tanto material como temporal), además de estar menos dirigidas y tener objetivos más actitudinales que procedimentales (generar interés por la lectura o la escritura y reforzar estos hábitos) (Cassany, 2016).

Así y todo, Cassany (2016) considera que, a pesar de la existencia de esas dos modalidades de expresión escrita, es la intensiva la que predomina en las aulas de secundaria. Son más habituales las actividades «heterodirigidas²», en las que es el profesor quien marca qué ha de escribirse, de qué manera, para quién y con qué estilo, mientras que la escritura extensiva (en la que es el propio autor el que decide el qué, el cómo, el para qué y para quién) no suelen tener cabida en las aulas. Es por ello por lo que resulta relevante hacer hincapié en esta distinción, ya que, a la hora de diseñar dinámicas de expresión escrita, no debemos olvidar que esta destreza va más allá de escribir textos dirigidos, y que se puede tratar como una actividad creativa para el fomento de la escritura

² Siguiendo la terminología que usa Cassany (2016), las actividades heterodirigidas son aquellas dirigidas por el profesor, en contraposición con las autodirigidas, en las que es el aprendiente el que define los parámetros para su desarrollo.

en la que sea el autor del texto quien tome decisiones y asuma responsabilidades sobre lo que escribe y cómo lo escribe.

El MCERL (2002) también hace una distinción similar, aunque no del todo equivalente. En él podemos encontrar una diferenciación entre escritura creativa y escritura de informes y redacciones. Si bien a primera vista podría parecer que la escritura creativa se corresponde con lo que Cassany (2016) entiende por actividades extensivas de escritura, esta equivalencia dependería de la rigidez de las pautas de la actividad y de su extensión, tanto material como temporal. En otras palabras, lo que el MCERL entiende por escritura creativa podría encajar tanto en actividades extensivas como intensivas de escritura según la terminología usada por Cassany.

En lo referente a las estrategias sobre producción de textos escritos que el Consejo de Europa considera necesarias para un desarrollo óptimo de esta destreza, el MCERL (2002) diferencia cuatro grandes grupos: planificación, ejecución, evaluación y corrección.

Dentro del primer grupo, la planificación, el MCERL (2002) señala, entre otras, la preparación y la atención al destinatario. Estas dos estrategias suponen activar los conocimientos previos sobre el tema, el destinatario, los recursos lingüísticos necesarios, etc. con el fin de planificar lo que se va a escribir. Seguidamente, se menciona la estrategia de localización de recursos, la cual implica compensar las carencias del alumno a través de la búsqueda de recursos como diccionarios o textos paralelos. Por último, también son estrategias de planificación el reajuste de la tarea y el reajuste del mensaje, que consisten en adaptar los recursos de los que el alumno dispone (tanto conocimientos previos como recursos externos) a la tarea que se le plantea y al mensaje que quiere transmitir. Esto implica planificar una simplificación del mensaje que el alumno quiere transmitir o redactarlo de manera más elaborada, siempre de acuerdo con los recursos de los que dispone.

En el segundo grupo, la ejecución, encontramos estrategias como la compensación o estrategias de evitación, a través de las cuales el usuario de la lengua adapta a la baja su mensaje, parafraseando o evitando decir ciertas cosas porque no dispone de los recursos necesarios para hacerlo. En este mismo sentido, existen las estrategias de aprovechamiento, en las que el alumno hace uso de sus conocimientos previos, incluido

el lenguaje prefabricado, para transmitir su mensaje. Por último, las estrategias de intento suponen utilizar recursos lingüísticos de cuya corrección el usuario no está seguro, pero que los emplea porque piensa que pueden funcionar.

En el grupo de estrategias de evaluación encontramos el control del éxito, que consiste en la revisión de lo producido con el fin de asegurarse de que la comunicación es satisfactoria. Por último, en el grupo de estrategias de corrección se encuentra la autocorrección, que consiste en, una vez identificado un error, ser capaz de aplicar los recursos necesarios para enmendarlo.

En referencia a estos cuatro grupos de estrategias, el MCERL (2002) hace algunas apreciaciones sobre lo que se espera de un usuario de nivel B1, que corresponde al objetivo de un alumno de Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, vemos en el marco que un usuario de nivel umbral es capaz emplear estrategias de planificación a través de las cuales utiliza «nuevas combinaciones y expresiones y pide retroalimentación» (p. 67). Entre las estrategias de compensación, el usuario de nivel B1, cuando desconoce una palabra o expresión en la lengua extranjera, es capaz de describir el concepto, utilizar un concepto similar o adaptar una palabra de su lengua materna para intentar transmitir su significado. En cuanto a las estrategias de corrección, un alumno de este nivel, previa indicación de un error, es capaz de reformular el mensaje.

Si observamos el currículo de la ESO para la destreza de producción de textos escritos, nos encontramos con una clasificación de estrategias muy similar a la que propone el Consejo de Europa. En este caso, encontramos tres grandes grupos: planificación, ejecución, y evaluación y corrección. La terminología usada es la misma que se emplea en el MCERL (2002), con una única diferencia: los grupos de evaluación y corrección aparecen unificados en el currículo canario.

A grandes rasgos, el contenido de esos tres grandes grupos también es muy similar al descrito anteriormente, aunque se emplee terminología distinta. En el grupo de planificación, el currículo canario habla de movilizar las propias competencias comunicativas y de localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos como diccionarios.

En el grupo de estrategias de ejecución, el currículo habla igualmente del reajuste de la tarea y del mensaje, en el mismo sentido en que lo hacía el MCERL (2002), y

menciona el lenguaje prefabricado, tal y como lo hace el marco al hablar de estrategias de aprovechamiento. La única aportación del currículo en esta línea es la adición de una estrategia de ejecución: «Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto» (Decreto 83/2016, p. 18318-18319).

En cuanto a las estrategias de evaluación y corrección, el currículo se limita a mencionar mecanismos de evaluación de resultado y de proceso, además de la autocorrección como medio para mejorar en el aprendizaje.

En conclusión, podemos distinguir entre dos tipos de expresión escrita: la intensiva, en la que el objetivo es mejorar las habilidades de escritura; y la extensiva, en la que se busca fomentar la escritura a través de la creatividad del aprendiente. No obstante, a pesar de que se trate de dos actividades distintas, tanto el MCERL (2002) como el currículo canario de la ESO determinan las mismas estrategias para su desarrollo, las cuales se pueden resumir en planificación, ejecución, evaluación y corrección.

Metodología para el estudio

Con el fin de analizar la situación actual del uso del cómic en las aulas de ILE, en este capítulo realizaremos una revisión del material didáctico por antonomasia en las aulas de secundaria: el libro de texto. Si bien es cierto que no todos los centros trabajan con libro de texto y que muchos profesores, además, complementan los materiales contenidos en él con otros de creación propia o extraídos de otras fuentes, analizar los contenidos de los manuales puede ser una buena primera aproximación a la situación actual del uso del cómic para la enseñanza de la lengua inglesa.

Es lógico pensar que existe correlación entre la presencia de tiras cómicas en los libros de texto y el uso de estas como material didáctico y, si bien la comprobación de este hecho excede los objetivos de este trabajo, tomaremos esta premisa como punto de partida para nuestro análisis.

Una vez hayamos analizado la presencia del cómic en los manuales de secundaria seleccionados, pasaremos a realizar una propuesta didáctica en la que emplearemos el cómic como recurso para trabajar las distintas destrezas en el aula de Inglés.

Elección de manuales

Para llevar a cabo un análisis de manuales apropiado, es necesario preguntarse, en primer lugar, qué manuales debemos analizar. Es lógico pensar que, si queremos tener una visión realista del uso de los cómics en las aulas de Inglés en la ESO en Canarias, debemos analizar aquellos manuales que más se emplean en este nivel educativo y en este contexto geográfico.

Por esta razón, hemos tomado como muestra la isla de Tenerife y hemos indagado sobre cuáles son libros de texto que se emplean en los centros públicos de secundaria de esta isla para los cursos de 1.º a 4.º de ESO. Para obtener esta información, hemos revisado los listados de libros que están publicados en algunas de las páginas webs institucionales de los institutos públicos de esta isla. Además, hemos consultado a algunos

de los centros que no tenían este listado publicado para saber qué libros están usando en este momento.

Fruto de esta indagación, el lector puede observar la siguiente tabla, en la que se registran los nombres de los centros de los cuales hemos obtenido la información pertinente, así como el nombre de la serie de libros que emplean y la editorial a la que pertenecen:

Tabla 1

Muestra de centros públicos de secundaria de la isla de Tenerife y los manuales que emplean para la asignatura Primera Lengua Extranjera entre 1.º y 4.º de ESO

Nombre del centro	Serie de manuales utilizados	Editorial
CEO Andrés Orozco	<i>New Action!</i>	Burlington
IES Adeje	<i>Spectrum</i>	Oxford
IES Alcalde Bernabé Rodríguez	<i>Way to English</i>	Burlington
IES Anaga	<i>New Action!</i>	Burlington
IES Andrés Bello	<i>Smart Planet</i>	Cambridge
IES Benito Pérez Armas	<i>English World</i>	Burlington
IES Canarias Cabrera Pinto	<i>Spectrum y Mosaic</i>	Oxford
IES El Chapatal	<i>Mosaic</i>	Oxford
IES El Médano	<i>Now you!</i>	Richmond
IES El Sobradillo	<i>New Action!</i>	Burlington
IES Granadilla	<i>Network</i>	Burlington
IES Güímar	<i>New Action!</i>	Burlington
IES La Guancha	<i>Advanced Think Ahead</i>	Burlington
IES La Laboral	<i>New Action!</i>	Burlington
IES La Victoria Alfonso Hernández García	<i>Network</i>	Burlington
IES Las Veredillas	<i>Network</i>	Burlington
IES Los Cardones	<i>Teamwork</i>	Burlington
IES Los Realejos	<i>New Action!</i>	Burlington
IES Ofra	<i>New Action!</i>	Burlington

IES Puerto de la Cruz-Telesforo Bravo	<i>Spectrum</i>	Oxford
IES San Andrés	<i>Advanced English in Use</i>	Burlington
IES San Benito	<i>Pulse</i>	MacMillan
IES San Miguel	<i>Smart Planet</i>	Cambridge
IES Santa Úrsula	<i>Spectrum</i>	Oxford
IES Tegueste	<i>Way to English</i>	Burlington
IES Teobaldo Power	<i>New Action!</i>	Burlington
IES Valle Guerra	<i>Spectrum y All Clear</i>	Oxford y MacMillan
IES Villaba Hervás	<i>Spectrum</i>	Oxford

Tal y como podemos observar en la tabla 1, la mayoría de los centros de nuestra muestra utilizan libros de la editorial Burlington (60,71%), seguida por la editorial Oxford (25%). El resto de los centros utilizan manuales de otras editoriales, como Cambridge (7,14%), MacMillan (7,14%) o Richmond (3,57%).

Si nos fijamos en las series de manuales más usadas, podemos ver que, como era de esperar, la serie más empleada pertenece a la editorial Burlington. Se trata del manual *New Action!*, que está presente en un 28,57% de los centros de nuestra muestra. En segundo lugar, encontramos el manual *Spectrum*, de Oxford, que es utilizado por un 21,43% de los centros observados.

Si bien estas dos cifras son bastante próximas entre sí, no debemos olvidar que Burlington es la editorial preferida por los centros con una diferencia de más de 35 puntos porcentuales con la siguiente, Oxford. Por este motivo, en este trabajo hemos considerado que los manuales más representativos del panorama escolar actual en Secundaria son los de Burlington, sea cual sea la serie que se elija.

Es evidente que cada editorial tiene una forma concreta de trabajar y, aunque cada una publique series de manuales distintas, es de esperar que dichos manuales guarden similitudes entre sí. Por esta razón, pensamos que, para tener una visión realista del uso del cómic en las aulas de secundaria, es imperativo analizar una serie de manuales de Burlington, preferiblemente, la más usada.

En consecuencia, en este trabajo hemos seleccionado la serie de libros de texto *New Action!*, puesto que no solo pertenecen a la editorial preferida por los departamentos de Inglés de nuestra muestra (60,71%), sino que también es la serie de manuales más usada, tanto dentro de la editorial Burlington (47,05%), como en el conjunto de todos los manuales (28,57%).

Para llevar a cabo nuestro análisis, estudiaremos los cuatro manuales de esta serie, que se corresponden con cada uno de los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria: *New Action! 1* de 1.º de la ESO, *New Action! 2* de 2.º de la ESO, *New Action! 3* de 3.º de la ESO y *New Action! 4* de 4.º de la ESO.

Llevaremos a cabo una observación detallada de cada una de las actividades de estos manuales para identificar todas aquellas en las que se haga uso del cómic como recurso didáctico. Para determinar si una actividad cumple con esta característica, observaremos si emplea materiales que se ajusten a la definición que planteamos en el marco teórico de este trabajo, en virtud de la cual entendemos el cómic como una forma narrativa que se compone de dibujos y texto integrados y combinados con una serie de técnicas narrativas reconocibles por el lector, del cual se espera una respuesta estética fruto de las relaciones que se establecen entre estos tres componentes. El código icónico se dispone de manera secuencial en viñetas y el código lingüístico en globos o cartelas dentro de dichas viñetas.

Una vez identificadas todas aquellas actividades incluidas en los manuales que respondan a estas características, analizaremos una serie de parámetros que nos ayuden a ver qué tipo de cómics se emplean y con qué fin. De este modo, en primer lugar, analizaremos si se trata de cómics reales, de adaptaciones de una obra real, o de materiales creados *ad hoc* para el manual en cuestión. Con esto, podremos ver hasta qué punto se aprovecha el cómic como producto cultural, pues no debemos olvidar que no estamos hablando simplemente de una herramienta didáctica cualquiera, sino de un medio de expresión artística que nos puede ayudar a acercar la cultura meta a nuestros estudiantes.

Además de esto, analizaremos qué tipo de contenidos y de destrezas se trabajan. Observaremos las funciones comunicativas a las que se orienta el uso del cómic, además de si se trabajan, dentro de esas funciones, aspectos léxicos, gramaticales, fonológicos, etc. de manera específica. En lo relativo a las destrezas, analizaremos no solo si se

trabajan la expresión, comprensión e interacción, tanto en su dimensión escrita, como oral, sino también si se trabajan las estrategias necesarias para dominar cada una de esas destrezas.

Una vez hayamos recabado todos estos datos, podremos ver desde una perspectiva bastante amplia qué presencia tiene el cómic en las aulas de Inglés en todos los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, además de con qué fines didácticos se emplea este medio narrativo. Este análisis nos servirá *a posteriori* para elaborar una propuesta didáctica que aborde una amplia variedad de destrezas y contenidos a partir del uso del cómic.

Análisis de los manuales y resultados

New Action! es una serie de libros de texto para la asignatura Primera Lengua Extranjera Inglés de la editorial Burlington editada en el año 2016. Está disponible tanto en formato físico como en formato digital, y cuenta además con un libro de actividades en ambos formatos. En el caso del libro de actividades en formato digital, la editorial pone a disposición de los estudiantes una aplicación compatible tanto con ordenadores como con otros dispositivos portátiles que permite la realización de ejercicios de manera interactiva.

Además, esta editorial cuenta con varios apéndices que se pueden descargar de forma gratuita desde su página web. Estos apéndices son el *Culture Magazine*, que incluye textos con contenidos de interés cultural e histórico, junto con actividades autocorregibles; y los apéndices de gramática y vocabulario, que son resúmenes bilingües de los contenidos léxicos y gramaticales más relevantes de cada unidad, y que están disponibles en español, catalán y gallego.

New Action! no es la única serie de manuales que Burlington edita para los niveles de Educación Secundaria Obligatoria. Junto con esta serie, se comercializan otras muy conocidas, como *Option*, *Teamwork*, *Network*, *Think Ahead*, *Way to English*, *New English in Use*, *Passport*, *Build up* y *Challenge*, entre otros títulos. Esta gran variedad de manuales explica, en cierta medida, que Burlington sea la editorial más usada en nuestro territorio.

Para la elaboración de nuestro análisis, hemos considerado no solo las actividades que incluyen el cómic tal y como lo definimos en el marco teórico de este trabajo. Nos ha resultado pertinente incluir, además, algunas actividades en las que, si bien las viñetas no incluyen diálogos (sino únicamente descripciones de la narración), sí incluyen otras características prototípicas del tebeo, como la que podemos ver en la ilustración 2. Esto nos permite trabajar con estas viñetas como si fueran cómics propiamente dichos.

Ilustración 2

Viñetas sin diálogo (New Action! 1, 2016, p. 96)



Las historietas de este tipo de actividades se identifican con las definiciones de autores como Coma (1979), Manacorda de Rosetti (1976) y McCloud (1995), quienes no consideran que el diálogo sea necesariamente una cualidad indispensable en el tebeo. La narración de historias a partir de una secuenciación de imágenes representa la esencia del cómic, y otros aspectos, como los diálogos insertos en globos o las onomatopeyas, no dejan de ser elementos accesorios que, si bien son representativos de las historietas, no son imprescindibles. Como ejemplo claro de esto, podemos observar de nuevo la ilustración 1 (p. 10), en la que dos de las tres viñetas de la tira cómica carecen de texto y, sin embargo, no dejan de narrar acontecimientos.

Además, este tipo de viñetas también nos sirven para trabajar las estrategias necesarias para la lectura de este medio narrativo, que no deja de ser un referente cultural válido en sí mismo y, por tanto, digno de estudio. Para leer un cómic no solo hace falta leer los diálogos, sino también saber descifrar las imágenes de acuerdo con una serie de convenciones propias de este medio. Por esta razón, hemos incluido en este análisis cualquier actividad en la que se trabaje con una secuencia de viñetas sin diálogos.

En la tabla 2 se pueden observar los datos recogidos de los cuatro manuales de la serie *New Action!* de acuerdo con los parámetros establecidos en el apartado anterior. Para cada manual, hemos hecho un recuento del número de actividades que incluyen el cómic como herramienta didáctica y hemos observado si se trata de historietas reales, adaptadas o creadas *ad hoc* para el manual. Además, hemos estudiado la finalidad de las actividades: qué funciones comunicativas, contenidos léxicos y gramaticales, destrezas y estrategias se busca trabajar a través de ellas.

Tabla 2

Datos recogidos sobre las actividades de la serie New Action! que incluyen el cómic como herramienta didáctica

Título del manual	<i>New Action! 1</i>	<i>New Action! 2</i>	<i>New Action! 3</i>	<i>New Action! 4</i>
Número de actividades	2	4	3	3
Tipo de material	Creado para el manual	Creado para el manual	Creado para el manual	Creado para el manual
Función comunicativa	-Narración de acontecimientos pasados	-Narración de acontecimientos habituales y presentes	-Narración de acontecimientos habituales y presentes -Expresión de habilidad, capacidad, obligación	-Discurso indirecto -Expresión de probabilidad
Contenidos léxicos	Léxico escolar	Léxico escolar	Ninguno en específico	Reciclaje
Contenidos gramaticales	-Pasado simple	-Presente simple -Pasado simple	-Presente simple -Presente continuo -Verbos modales	-Estilo indirecto -Verbos modales

				-Oraciones condicionales
Destrezas	-Comprensión de textos escritos	-Comprensión de textos escritos	-Comprensión de textos escritos	-Comprensión de textos escritos -Expresión de textos escritos -Producción de textos orales
Estrategias para las destrezas	No se contemplan	No se contemplan	No se contemplan	No se contemplan

Tal y como podemos observar en la tabla 2, el número de actividades que emplean el cómic como instrumento didáctico es bastante reducido. De media, cada manual cuenta solamente con tres actividades de este tipo. Curiosamente, en contra de lo que cabría esperar, el manual que contiene menos actividades de este tipo es el de 1.º de ESO, aunque no es una diferencia reseñable con respecto a los demás manuales.

Si suponemos que en el aula solo se trabajan los materiales del manual, estaríamos hablando de que únicamente se plantean doce actividades relacionadas con los cómics durante toda la etapa de la ESO, lo cual es un número considerablemente reducido para conseguir acercar este medio narrativo a los alumnos. Con una media de tres actividades por curso, resulta francamente difícil —por no decir imposible— que el alumnado se familiarice de manera adecuada con este medio narrativo.

No debemos olvidar que el cómic es uno de medios narrativos que el MCERL (2002) menciona entre los tipos textuales que un usuario de lengua extranjera debe ser capaz de manejar. Además, tal y como ya hemos indicado anteriormente en este trabajo, el MCERL (2021) determina que un usuario de nivel B1 —que, recordemos, es el nivel al que aspira un egresado de 4.º de ESO— debe ser capaz de seguir «el argumento de historias, novelas sencillas y cómics con clara línea argumental y escritos en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente, siempre que pueda hacer un uso frecuente del diccionario» (p.71).

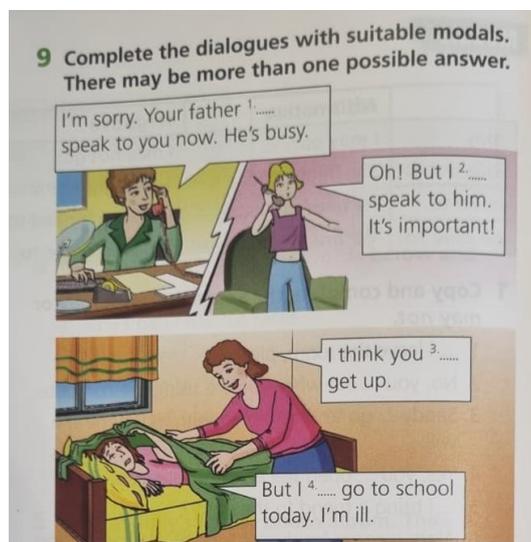
Por esta razón, consideramos que los manuales analizados no brindan al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria las suficientes oportunidades para enfrentarse a textos de este tipo y, por ende, no les están ofreciendo las herramientas necesarias para aprender a desenvolverse con soltura con muestras de este medio narrativo. Esto implica que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria debe incluir en sus clases materiales externos al libro de texto para cumplir con los objetivos de la etapa, ya que las actividades que se ofrecen en estos manuales son insuficientes.

Si nos fijamos en el segundo elemento analizado en la tabla 2, podemos observar que la totalidad de las historietas que aparecen en los manuales analizados son materiales creados *ad hoc* por las autoras, como el que podemos ver en la ilustración 3. Esto significa que ni una sola de las actividades analizadas contienen materiales extraídos de obras originales y, ni tan siquiera, son adaptaciones de textos reales.

Esto implica que se está perdiendo la gran oportunidad que ofrecen los cómics de incluir representaciones reales de la cultura meta en las aulas de secundaria. Tal y como indican Rollán y Sastre (1986), la coexistencia de imagen y texto, además de la sencillez del lenguaje, facilita que los alumnos se acerquen a obras originales sin que se vean desbordados por la complejidad que pueden tener otros medios narrativos como la novela. Además, como afirma Del Rey Cabero (2013), el cómic es un referente cultural de gran valor en sí mismo, y desaprovechar la oportunidad que ofrece su versatilidad en el aula solo puede ser considerado un error.

Ilustración 3

Viñetas creadas ad hoc (New Action! 3, 2016, p. 138)



Incluso si se quisieran incluir cómics reales cuyos diálogos fueran demasiado complejos para el alumnado, existe la opción de adaptar esos materiales a un nivel que el alumno sea capaz de entender. Esto permitiría, además, ajustar la historieta a los objetivos didácticos de la actividad sin renunciar a la utilización de obras originales en el aula. Todo esto sin mencionar las posibilidades del cómic mudo o sin diálogos para promover el desarrollo de las destrezas de producción, tanto en su forma escrita, como en su forma oral.

En relación con los contenidos que se tratan de enseñar a través del cómic, vemos en la tabla 2 un patrón en las funciones comunicativas que se trabajan. Tal y como podemos ver en la tabla, el cómic se emplea, principalmente, para narrar acontecimientos, ya sean presentes, habituales o pasados. Y es que no es una sorpresa que se aproveche el potencial de un medio narrativo para enseñar a contar hechos. A fin de cuentas, el cómic narra historias y, por tanto, es de esperar que se aproveche ese potencial narrativo para enseñar a los alumnos a narrar acontecimientos, tal y como podemos observar en la ilustración 4.

Ilustración 4

Actividad sobre la narración de acontecimientos habituales (New Action! 2, 2016, p. 14)

1 Look at the pictures. Then copy and complete the sentences with the verbs in brackets and the correct times. Use the Present Simple affirmative.

On Mondays

7.00 am

7.45 am

8.20 am

1.30 pm

3.00 pm

5.00 pm

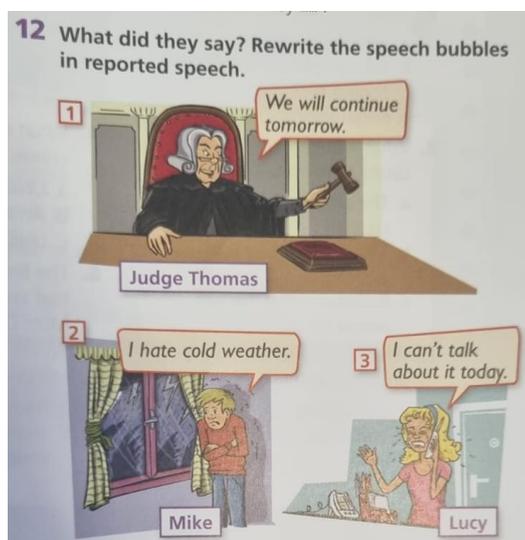
La secuenciación de las viñetas aporta de manera visual un contexto temporal en el que los alumnos se pueden apoyar para entender la sucesión de hechos que aparecen en la narración. Esta característica hace del cómic un material perfecto para practicar esta función comunicativa, y hemos visto cómo Burlington ha sabido aprovechar esta cualidad para la enseñanza de la narración de acontecimientos.

No obstante, el cómic no solo se emplea para trabajar esta función comunicativa. Vemos en la tabla 2 que se utiliza, además, para practicar la expresión de habilidad, capacidad, obligación y probabilidad. Así pues, vemos cómo el manual aprovecha el hecho de que el código icónico de la historieta brinda la posibilidad de trabajar una gran variedad de funciones comunicativas. Es evidente que la versatilidad de la imagen como apoyo a la narración permite que se trabajen todo tipo de contenidos, ya que todo lo visual es susceptible de ser expresado a través del lenguaje.

Por último, vemos también que se emplea el cómic para trabajar el discurso indirecto. La predominancia de los diálogos en la historieta y la posibilidad de percibir a los interlocutores de manera visual facilitan en gran medida que los alumnos entiendan la dinámica del discurso indirecto. Es más sencillo que el alumno entienda la necesidad de reproducir el discurso de un personaje que puede ver y que interactúa con otros personajes, que la de reproducir un discurso que carece de un contexto tan sólido como el que puede aportar la imagen. Un ejemplo claro se puede observar en la ilustración 5 a continuación.

Ilustración 5

Actividad sobre el estilo indirecto (New Action! 4, 2016, p. 75)



En este sentido, observamos que Burlington aprovecha bien esta ventaja que ofrece el cómic para trabajar el discurso indirecto. No obstante, tal y como ya veníamos comentando anteriormente, el número de actividades en las que hace uso del cómic para trabajar esta función comunicativa es muy reducido, ya que solo hemos encontrado una única actividad en los cuatro manuales.

Muy relacionadas con las funciones comunicativas están los contenidos gramaticales que también hemos analizado. La relación que guardan las funciones comunicativas y los exponentes gramaticales identificados es prácticamente unívoca: para enseñar a narrar acontecimientos pasados, se enseña el pasado simple; para enseñar a narrar acontecimientos presentes y habituales, los presentes simple y continuo; para enseñar a expresar posibilidad, capacidad, obligación y probabilidad; se trabajan los distintos verbos modales; y para enseñar a utilizar el discurso indirecto, se practica el estilo indirecto.

Evidentemente, con cada función comunicativa se podrían trabajar otros exponentes gramaticales más allá de los anteriormente mencionados. Para narrar acontecimientos pasados no solo se emplea el pasado simple, por ejemplo. No obstante, el hecho de que se enseñen unos u otros exponentes gramaticales a través del cómic en estos manuales va más allá de que se haya usado la historieta como instrumento didáctico. La elección de los exponentes gramaticales es una decisión que ya venía establecida en el manual con anterioridad, por lo que no podemos afirmar que se haya elegido el cómic para enseñar estos contenidos sin tener en cuenta la función comunicativa que ayudan a expresar. En otras palabras, el cómic se usa para enseñar estos exponentes gramaticales en tanto en cuanto se usa para enseñar las funciones comunicativas anteriormente indicadas. La relación entre unos y otras es tan estrecha, que no podemos considerarlos por separado.

En lo relativo a los contenidos léxicos, hemos tenido en cuenta solamente aquellos que eran el foco principal de la actividad. Por lo tanto, hemos obviado el léxico que se usaba en otras actividades que se centraban en que el alumno practicara contenidos gramaticales. Esto se debe a que queremos poner en el foco del análisis aquellos contenidos que se buscan deliberadamente como objetivo principal de cada actividad, no aquellos que se trabajan de manera accesoria.

Hecha esta aclaración, vemos que, en el caso de los contenidos léxicos, no hay tanta variedad como en el caso de los contenidos gramaticales. Hemos identificado solo tres actividades en las que se emplea el cómic para practicar un campo semántico determinado. Concretamente, dos de ellas están relacionadas con el vocabulario del día a día en la escuela, mientras que la tercera está relacionada con el reciclaje.

En el caso del vocabulario escolar, hemos observado que el cómic se presenta al principio de los manuales de 1.º y 2.º como medio para que el alumnado se vea reflejado en dichas actividades. En esas historietas, como podemos ver en la ilustración 6, aparecen situaciones cotidianas de un aula, en la que los personajes utilizan frases útiles del día a día de la escuela. A través del cómic, se consigue que el lector vea claramente quién dice qué frases y en qué contextos, con lo que este puede reproducir e incluir dentro de su vocabulario activo esas construcciones.

Ilustración 6

Actividades orientadas a la adquisición de léxico (New Action! 2, 2016, p. 8)

2 Who says the following, a teacher or a student?

1. Where is your homework?
2. I don't understand the instructions.
3. Please write the answers on the board.
4. Copy the answers into your notebooks.
5. Can I use a dictionary?
6. I can't find my pencil.
7. Please sit down.

3 Copy and complete the speech bubbles with sentences from Exercise 2.

1. ...

2. ...

What's the problem, David?

3. ...

4. ...

5. ...

1. Yes, I can.
2. No, it isn't.
3. Yes, we are.

Workbook, page 8

En el segundo caso, observamos cómo se aprovecha el factor visual del cómic para mostrar un proceso, en esta ocasión, el proceso del reciclaje. Las viñetas narran los

distintos pasos del proceso del reciclaje, el cual puede resultar complejo si se explica únicamente a través del código verbal. La secuenciación de viñetas dibujadas permite simplificar una narración de hechos que ocurren de manera ordenada a modo de proceso.

Por último, hemos analizado el uso del cómic para trabajar las distintas destrezas. Como era de esperar, la mayoría de las actividades tienen como objetivo trabajar dos destrezas: la comprensión de textos escritos y la producción de textos escritos, es decir, los criterios de evaluación 6 y 8 del currículo de Primera Lengua Extranjera de la Comunidad Autónoma de Canarias. Sin embargo, en una de las actividades, hemos identificado el uso del cómic para la práctica de otra destreza: la producción de textos orales, que se corresponde con el criterio de evaluación 3.

Ya en el marco teórico de este trabajo hablamos en profundidad sobre las bondades del uso del cómic para trabajar la comprensión de textos escritos, por lo que no pretendemos volver de nuevo a hacer un análisis completo de este hecho. Sin embargo, sí creemos relevante recordar la razón principal por la que Rollán y Sastre (1986) consideran que el cómic es una herramienta idónea para el aprendizaje de lenguas: la comprensión contextual instantánea derivada de la imagen como apoyo al mensaje verbal.

Como es evidente, las imágenes ayudan al lector a descifrar el código verbal cuando se presentan dificultades de comprensión, ya que el código icónico rodea a la palabra de un contexto comprensible de manera casi universal. Además, el lenguaje del cómic suele ser claro, conciso y simple, lo que lo convierte en la herramienta perfecta para facilitar la comprensión lectora.

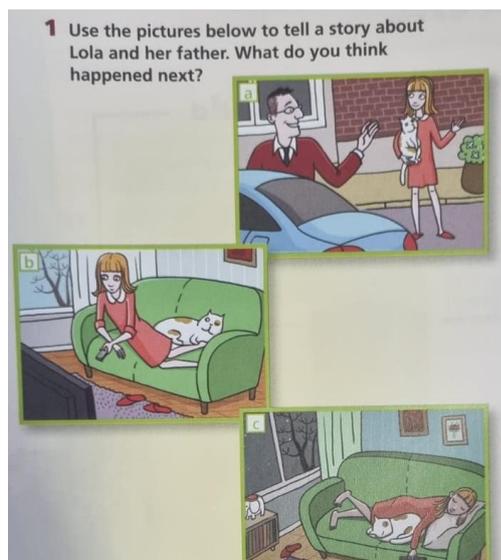
En cuanto a la producción de textos escritos, nos encontramos con beneficios muy similares a los mencionados para la comprensión lectora. Completar los diálogos de un cómic o narrar de forma escrita lo que ocurre en una viñeta se convierte en una actividad significativa gracias al contexto que provee la imagen. Además, las convenciones del cómic permiten que el lenguaje que usen los alumnos sea simple y corto, lo que puede favorecer su autoestima al ver que son capaces de crear historias con pocos recursos.

Por último, la tercera de las destrezas que se trabaja es la producción de textos orales. En la única actividad en la que se trabaja esta destreza (ilustración 7), el cómic se usa en su variante muda para servir de impulsor de la expresión oral. El cómic, aunque no tenga texto, narra una historia, y esto lo hace idóneo para servir de apoyo a la narración

oral improvisada. En este caso, la secuencia ordenada de viñetas, como narración en sí misma, permite que el alumno desarrolle ideas gráficas y las «traduzca» al lenguaje verbal sin tener que usar la lengua española o la inglesa como mediadoras para que tenga lugar esa expresión oral.

Ilustración 7

Actividad para trabajar la producción oral (New Action! 2, 2016, p.52)



No obstante, si bien los manuales analizados trabajan estas tres destrezas, correspondientes a los criterios de evaluación 3, 6 y 8, no trabajan las estrategias de dichas destrezas, que se corresponden con los criterios de evaluación 5, 7 y 9. Consideramos que esto es un error, ya que para conseguir que los alumnos ganen autonomía y sean capaces de transferir los aprendizajes a otras facetas de sus vidas, tal y como marca la normativa en materia de educación (LOMCE, 2013; Decreto 83/2016), es necesario que aprendan estrategias que les ayuden a enfrentarse a situaciones similares en las que tengan que utilizar las mismas destrezas.

Discusión y conclusiones

Tras haber investigado cuáles son los libros de texto más usados en la asignatura de secundaria Primera Lengua Extranjera en Tenerife y haber analizado la serie de manuales más representativa del panorama escolar actual, hemos podido entrever en qué medida se usa el cómic en las aulas de Inglés de nuestra isla.

Hemos observado que en los manuales de la serie *New Action!* de Burlington aparecen una media de tres actividades en las que se incluye el cómic como herramienta didáctica, lo cual consideramos que es una cantidad insuficiente. Este número tan bajo de actividades puede deberse, en parte, a que incluir cómics en los manuales conlleva que los costes de impresión aumenten, ya que son herramientas didácticas que ocupan mucho espacio en comparación con otro tipo de actividades. Si aumenta el coste de impresión de los manuales, la editorial tiene que decidir entre subir el precio de venta o asumir esos costes, lo cual puede tener consecuencias negativas en sus beneficios.

Otra de las razones por las que puede que no se incluyan suficientes historietas es la idea de que no aportan tanto como un texto convencional, ya sea narrativo, expositivo-argumentativo, o del tipo que sea. Existe la creencia popular de que el cómic no es un tipo textual digno de estudiar (Del Rey Cabero, 2013) y, por lo tanto, es común que no se le dé la importancia que debería tener en las aulas. Esto hace que solo se incluya en los manuales de forma accesoria para complementar otro tipo de actividades que se consideran más importantes.

En cuanto al tipo de cómics que se emplean, hemos visto que no se usan obras originales ni adaptaciones, sino historietas creadas *ad hoc* para el manual. De nuevo, esto podría tener una razón económica detrás, y es que reproducir obras con derechos de autor en los manuales implicaría mayores costes para la editorial, lo cual puede afectar a los beneficios de la empresa. Además, el espacio que ocupan los cómics hechos a medida para el manual es controlable, mientras que el de las obras originales depende de lo que ya está escrito, por lo que encontrar una historieta que se adapte a las exigencias de espacio que la editorial determine puede convertirse en una tarea compleja.

Del mismo modo, el poco prestigio del cómic en el mundo académico puede también ser el causante de que no se contemple la inclusión este tipo de textos en los manuales. Si los cómics gozaran de un mayor reconocimiento social, probablemente encontraríamos más muestras de obras originales o de adaptaciones en los libros de texto.

Hemos observado, además, que la función comunicativa para las que más se usa el cómic es la narración de acontecimientos, ya sean presentes, habituales o pasados. Si tenemos en cuenta que el cómic es un medio narrativo, que se emplee para trabajar esas funciones comunicativas es lo que cabría esperar. Además, en un caso, se ha usado para

trabajar el discurso indirecto, lo cual es una decisión muy acertada, teniendo en cuenta que el diálogo es el tipo de discurso por antonomasia del tebeo.

En cuanto a las destrezas, hemos observado, tal y como se esperaba, que el cómic se usa, principalmente, para trabajar la comprensión y la producción de textos escritos. Además, hemos visto un buen ejemplo del uso del cómic para la práctica de la producción oral. El amplio rango de destrezas trabajadas a través de la historieta es una decisión muy acertada por parte de la editorial.

No es tan acertada, sin embargo, la decisión de no incluir las estrategias de cada destreza dentro del plan de actividades de los manuales. La práctica de cada destreza debe ir siempre acompañada de la práctica de estrategias que consoliden el aprendizaje de dichas destrezas. Es cierto que incluir actividades de este tipo, de nuevo, consume espacio dentro de los manuales, lo cual tiene consecuencias económicas.

Sin embargo, en este caso consideramos que esta razón es más inexcusable, si cabe, debido a que sin estrategias específicas para trabajar con el cómic, su uso como herramienta didáctica pierde muchos de los beneficios que podría tener. El cómic es un medio narrativo que difiere mucho de los textos convencionales, por lo que es necesario dedicar actividades de prelectura o preescritura para enseñar a los alumnos de qué manera se transmite la información en los tebeos. De no hacerlo, el alumnado carecerá de herramientas suficientes para enfrentarse a textos de este tipo en el futuro, lo cual es un fracaso en la enseñanza de estas destrezas.

En conclusión, si bien es cierto que hemos identificado algunos aciertos en el uso de los cómics en los manuales analizados, la mayoría de los resultados que hemos observado nos dan a entender que queda mucho por mejorar en cuanto al uso del cómic como herramienta didáctica en las aulas de ILE. Por esta razón, creemos conveniente realizar una propuesta didáctica en la que propongamos actividades que usen el cómic como herramienta didáctica y que pueden complementar al libro de texto con el fin de aprovechar los beneficios pedagógicos del noveno arte.

Propuesta didáctica

En este capítulo propondremos una serie de actividades que incluyan el cómic como herramienta didáctica. El objetivo de esta propuesta no es servir como modelo para que las editoriales incluyan actividades de este tipo en sus manuales, ya que, como hemos visto anteriormente, los costes que esto conllevaría sería una razón suficiente para que no lo hicieran. Esta propuesta tiene como fin servir de ejemplo a los docentes de Secundaria que deseen incluir el cómic en sus aulas. Evidentemente, las editoriales también se pueden servir de las dinámicas aquí expuestas, pero no estará entre nuestros objetivos acomodar estas actividades a las necesidades económicas de las editoriales.

Tomando como material de referencia la serie de cómics *Heartstopper*, elaboraremos una serie de actividades para los distintos cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Estas actividades estarán enfocados a trabajar las destrezas de comprensión y de producción de textos escritos, es decir, los criterios de evaluación 6 y 8, respectivamente, del currículo canario (Decreto 83/2016).

Asimismo, en este plan de actividades incluiremos dinámicas para trabajar las estrategias propias de cada una de esas dos destrezas, que se corresponden con los criterios de evaluación 7 y 9 del currículo canario (Decreto 83/2016). En este trabajo consideramos que es tan importante trabajar las destrezas como las estrategias que ayudan a desarrollarlas.

Esto es así porque el simple hecho de practicar una destreza en un contexto determinado no supone que el alumno sea capaz de transferir lo que ha aprendido a nuevos contextos similares. Para que el alumno sea capaz de enfrentarse a situaciones nuevas, es necesario dotarlo de estrategias que le permitan transferir los conocimientos de un contexto a otro. Por esta razón, en este trabajo abordaremos no solo la práctica de destrezas, sino también las estrategias que den autonomía al estudiante para que sea capaz de desenvolverse de manera óptima en situaciones nuevas.

Comenzaremos este capítulo con una contextualización y justificación del material elegido para la elaboración de las actividades. Seguidamente, dedicaremos un

apartado para la propuesta de actividades de comprensión de textos escritos en dos niveles distintos de la ESO: 1.º y 3.º. Por último, y siguiendo el mismo esquema que en el apartado anterior, presentaremos una serie de actividades para la práctica de la producción de textos escritos en los otros dos cursos de la ESO: 2.º y 4.º.

Esta decisión de trabajar las destrezas en solo dos cursos cada una responde a razones de practicidad, ya que elaborar un plan de cada destreza para cada nivel excedería los objetivos de este trabajo, que solo pretende demostrar las bondades del uso del cómic como herramienta didáctica, lo cual ya se consigue con este planteamiento. El hecho de escoger 1.º y 3.º para la comprensión de textos escritos y 2.º y 4.º para la producción de textos escritos es el resultado de distribuir cada destreza entre los niveles más altos y los más bajos de la etapa, con lo que demostramos que el cómic puede servir para trabajar tanto la comprensión lectora como la producción escrita de cualquier curso de la ESO.

Justificación del material elegido: *Heartstopper*

Heartstopper es un cómic juvenil creado por Alice Oseman que narra la historia de dos chicos adolescentes que van a la misma escuela y se acaban enamorando. Se publicó por primera vez en las plataformas digitales Tumblr y Tapas en el año 2016, y en 2019 la editorial Hachette Children's Group publicó en papel los dos primeros volúmenes. A día de hoy, hay cuatro volúmenes publicados en formato físico y 7 capítulos en Tumblr, Tapas y Webtoon, donde se pueden leer de forma gratuita.

La autora, Alice Oseman, es una escritora e ilustradora británica de 27 años. Estudió Literatura Inglesa en la Universidad de Durham y, a la edad de 19 años, publicó su primera novela juvenil, *Solitario*. Más tarde, publica otras dos novelas, *Nick* y *Charlie* y *Este Invierno*. Las tramas de estas tres novelas ocurren en el mismo universo narrativo, y en ellas aparecen por primera vez algunos de los personajes que más tarde pasan a formar parte de *Heartstopper*. También ha publicado otras novelas juveniles, entre las que se encuentran *Radio Silencio* y *Nací para esto*, y ha sido guionista y productora ejecutiva de la adaptación del cómic *Heartstopper* para Netflix. Sus novelas la han llevado a ganar diferentes premios, como el Young Adults Book Prize, por su novela *Loveless*, y los Inky Awards por *Radio Silencio*.

Heartstopper es un cómic juvenil protagonizado por Charlie Spring y Nick Nelson, dos chicos de 15 y 16 años que van al mismo instituto. Charlie es un chico tímido y reservado que ha sufrido acoso escolar después de que todo el instituto se enterara de que era homosexual. Nick es un chico popular, que juega en el equipo de rugby de la escuela, y aparentemente heterosexual. La historia comienza cuando se conocen y se enamoran, pero Charlie tiene miedo de ser rechazado y Nick está descubriendo su sexualidad, por lo que la historia comienza con una narración sobre el enamoramiento, el miedo, el autodescubrimiento y la amistad.

La historia está llena de elementos en los que todo adolescente se puede ver reflejado, al margen de su sexualidad. Encontramos en ella situaciones en las que los personajes se esfuerzan por mantener las apariencias o por encajar en el grupo, situaciones en las que hay secretos, amor, desamor, búsqueda de la identidad personal, discusiones entre amigos, acoso, problemas de salud mental... Todo esto contado a través de una estética muy cuidada y desde una perspectiva que invita al lector a reflexionar y a empatizar con los personajes.

La popularidad de este cómic es tal que la versión digital ha tenido más de 51 millones de visitas (Oseman, 2022). La primera edición en papel fue un volumen autoeditado de edición limitada que se financió a través de un *crowd-funding* que consiguió su objetivo de recaudación en menos de dos horas (Oseman, 2022). Tras esto, Hachette Children's Group publicó el primer volumen en 2019, que, a pesar de estar disponible de forma gratuita en internet, vendió más de un millón de copias. Ese mismo año se publicó el segundo volumen, seguido del tercero en 2020 y el cuarto en 2021, además de un libro para colorear. El próximo volumen se publicará en 2023 (Oseman, 2022).

Heartstopper es una obra aclamada y celebrada desde distintos ámbitos. El volumen 3 recibió el primer premio a la mejor novela gráfica de 2020. El periódico digital AV Club lo incluyó entre los mejores cómics de 2018 y, del mismo modo, el diario *The Guardian* lo recogió en su lista de mejores libros para niños de 2021.

Tras el gran éxito del cómic, la productora See Saw Films adquirió los derechos para grabar una adaptación de ocho episodios que se estrenó en Netflix el pasado mes de abril de 2022. En el primer fin de semana de emisión llegaron a acumular 14 550 000

horas de visionado, lo cual lo colocó en el top 10 de 12 países (TresB Comunicación, 2022) —entre ellos, España, donde llegó a ostentar el primer puesto en popularidad—. Además, la cuenta de Instagram asociada a esta serie, @heartstoppertv, cuenta con casi 2 millones de seguidores un mes después de su estreno.

Dicho esto, no solo consideramos que este cómic sea idóneo como material por su popularidad y su éxito, sino por otras muchas razones. Una de ellas es el tipo de temáticas que trata y la diversidad de sus personajes. Más allá de sus protagonistas homosexual y bisexual, encontramos otro tipo de personajes, como chicas homosexuales y personas trans. Se tratan temas como el acoso escolar, las relaciones amorosas sanas, la responsabilidad emocional, los trastornos alimentarios, el autodescubrimiento y los problemas que sufren los jóvenes LGTB.

A lo largo de toda la historia, Oseman se esfuerza por apelar a la tolerancia y el respeto a la diversidad, por visibilizar algunos de los problemas que sufre un gran número de adolescentes y, al mismo tiempo, por mostrar personajes que sirvan de ejemplos positivos para los jóvenes. De este modo, no solo consigue tratar temas delicados con total naturalidad, sino que lo hace desde una perspectiva alegre, esperanzadora y tierna. Esto último es uno de los aspectos que más valor le dan al cómic, puesto que la literatura LGTB suele estar rodeada de un halo de oscuridad, negatividad y derrotismo que muchas veces acaba abocando al lector al pesimismo y a la desesperanza.

La adquisición de estos valores de tolerancia que encontramos a lo largo de toda la obra no solo son deseables para nuestro alumnado, sino que, además, la normativa en materia de educación a nivel estatal reconoce como un principio de la educación la «transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación» (LOMCE, 2013, p. 10; LOE, 2006, p. 15).

Además, la LOMLOE (2020) añade que entre las funciones del profesorado se encuentra «la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz» (p. 49), lo cual solo se puede

conseguir a través de una educación en valores que visibilice y ponga en valor la diversidad.

Asimismo, y de manera más concreta, ya desde la LOE (2006) se reconocía como uno de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria la dotación a los alumnos de capacidades para «conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad» (p. 27).

En la LOMCE (2013), además, se hace hincapié en la gravedad de todas aquellas conductas contrarias al respeto de la diversidad afectivo-sexual:

Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual [...] tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro. (p. 46)

Evidentemente, este tipo de medidas disciplinarias que menciona la LOMCE (2013) deben ponerse en práctica únicamente como último recurso. La labor de los centros y del profesorado es evitar que sucedan este tipo de situaciones y, para ello, es necesario educar en la tolerancia y celebrar la diversidad y el respeto hacia todo tipo de personas.

También en la LOMLOE (2020) se pone especial interés en el fomento del respeto hacia la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género, con lo que podemos afirmar con rotundidad que toda la legislación en materia de educación que hemos tenido en las últimas décadas tiene un compromiso con la igualdad que, como profesores, estamos en la obligación no solo moral, sino también legal, de cumplir.

La inclusión de materiales en los que se ilustren de manera positiva personajes y problemáticas del colectivo LGTB también es una necesidad dentro del modelo competencial. Si queremos que nuestros alumnos desarrollen la competencia social y cívica o, como se denomina en la nueva normativa, la competencia ciudadana, debemos abordar este tipo de realidades en el aula. No podemos esperar que el alumnado adquiera

actitudes de respeto y tolerancia hacia colectivos oprimidos si no logramos que empaticen con ellos primero.

En otro orden de cosas y, siguiendo con el modelo competencial, la elección de *Heartstopper* puede ayudar a desarrollar también la competencia digital. Al ser un webcómic, podemos aprovechar que este contenido está publicado de forma abierta y gratuita en sitios webs en los que podemos encontrar muchos otros contenidos digitales similares. Acercar al alumnado a sitios como Webtoon o Tapas y enseñarles a navegar en ellos los dota de habilidades para buscar y obtener información, así como a usar herramientas informáticas específicas para la lectura de cómics. Todo ello sin contar con el hecho de que ver ejemplos de autores que han tenido éxito con la publicación de sus cómics en la red puede servirles para animarlos a crear sus propios contenidos.

Del mismo modo, acercarlos a este tipo de plataformas puede favorecer que los alumnos se animen a leer más de manera autónoma. El hecho de disponer de una variedad de recursos tan amplios en línea puede ayudar a que encuentren contenidos de su interés y, puesto que están disponibles de manera gratuita, podemos hacer que estos contenidos lleguen a un número mayor de alumnos.

Además, *Heartstopper* puede servir no solo de puente hacia otros cómics, sino también como puente a otro tipo de lecturas. Recordemos que la misma autora tiene publicadas tres novelas en las que aparecen los personajes de *Heartstopper*, lo cual puede motivar a los alumnos a leer para saber más sobre sus historias. Tal y como afirman Rollán y Sastre (1986), «El TBO es un camino corto y seguro hacia el libro» (p. 13) y, en este caso, este camino puede ser aún más gradual gracias al solapamiento de las narraciones.

No obstante, como ya hemos defendido anteriormente en este trabajo, acercar el cómic a las aulas de secundaria no solo es un medio para que lean novelas. El cómic tiene valor cultural en sí mismo, y por eso consideramos que trabajar materiales reales como *Heartstopper* puede ayudar a acercar la cultura inglesa a los alumnos de secundaria, máxime cuando hemos visto que los libros de texto más usados no incluyen en sus páginas historietas reales, sino materiales creados específicamente para el manual en cuestión.

En conclusión, muchas y variadas son las razones que nos llevan a elegir *Heartstopper* como material para el aprendizaje de la lengua inglesa con ayuda del cómic. No solo es una obra de gran éxito con la que los alumnos de secundaria se pueden sentir

identificados, sino que además trata temas que son necesarios para que todos los alumnos puedan recibir la educación en valores a la que tienen derecho. Además, esta obra facilita el desarrollo de las competencias digital y ciudadana, así como el acercamiento a otras obras, ya sean novelas, otros cómics e incluso obras audiovisuales como su adaptación para Netflix. En definitiva, podemos afirmar que *Heartstopper* es una obra idónea para su trabajo en el aula de ILE por todos los aspectos positivos que presenta.

Actividades para trabajar la comprensión de textos escritos

Comprensión de textos escritos para 1.º de la ESO

En este apartado, desarrollaremos un plan de actividades para trabajar la comprensión de textos escritos en 1.º de la ESO utilizando un fragmento del cómic *Heartstopper, volume 2* (2019). En este fragmento, Charlie, el protagonista, invita a Nick a su cumpleaños en la bolera. Nick todavía no conoce a los amigos de Charlie, por lo que este se los presenta.

Si atendemos al criterio de evaluación 6 de la asignatura Primera Lengua Extranjera para 1.º de la ESO, veremos que se define como sigue:

Comprender el sentido general, la información esencial e identificar los puntos principales en textos escritos breves, «auténticos» o adaptados, y bien estructurados que traten de asuntos cotidianos y conocidos, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público y educativo. (Decreto 83/2016, p. 18253)

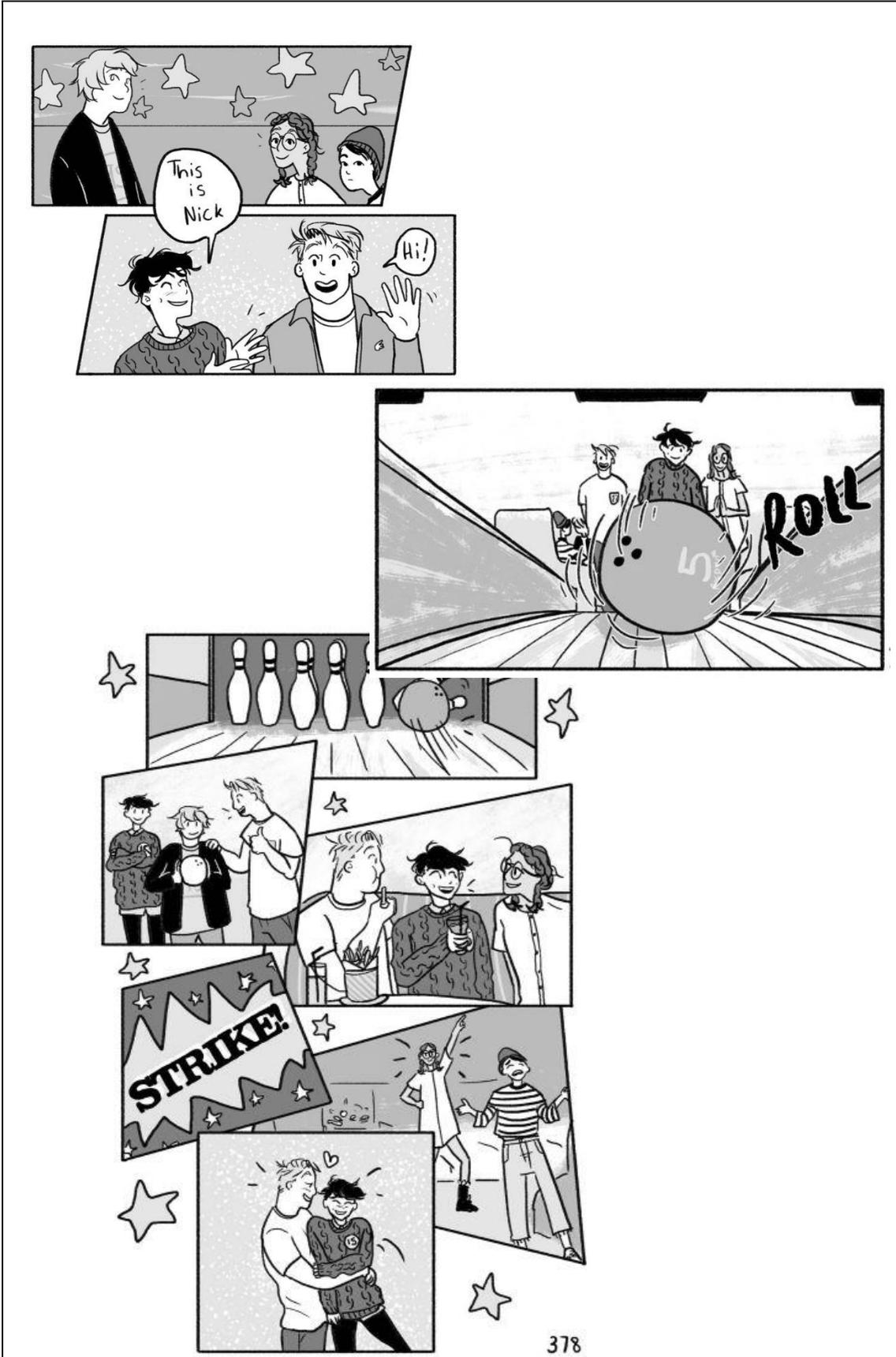
El fragmento que proponemos en este apartado cumple todas las características que exige el currículo para trabajar la comprensión de textos escritos: es breve, auténtico, bien estructurado y trata temas cotidianos. Además, puede ayudar a los alumnos a participar en situaciones habituales en el ámbito personal, ya que ofrece estructuras que se emplean habitualmente cuando se presenta a una persona.

La función comunicativa que se trabaja con este texto es la presentación de personas, una función básica que los alumnos necesitarán en sus primeros contactos reales con hablantes de otras lenguas. Dentro de esta función comunicativa, los alumnos verán estructuras como «that is», «this is», «he is», «her name is»... Es de esperar que estas

estructuras no sean nuevas para ellos, pero es importante consolidar su uso dentro del contexto de las presentaciones, con el fin de evitar que recurran a traducciones literales del español en detrimento de la fraseología habitual usada en estos contextos.

A continuación, presentamos el fragmento que se utilizará para este plan de actividades, extraído de Oseman (2019b, pp. 371-378):





Prelectura

Este plan de actividades comienza con dos dinámicas de prelectura en las que trabajaremos dos de las estrategias para la comprensión de textos escritos que establece el currículo en el criterio de evaluación número 7, a saber, la identificación del tipo textual y la formulación de hipótesis sobre el contenido y el contexto (Decreto 83/2016).

Actividad 1

En la primera de estas actividades, plantearemos una serie de preguntas a los alumnos en torno al tipo de texto. Antes de leer el fragmento, tendrán que responder en grupos de dos a cuatro alumnos a las siguientes cuestiones:

- Where can you find information about the scenery?
- Where can you find information about what the characters say?
- How do you know who says what?
- In which order must you read the panels and bubbles?

Con esta actividad introductoria, haremos que los alumnos reflexionen sobre el tipo de texto que están a punto de leer y sobre dónde pueden encontrar la información que necesitan. Esto tiene una gran importancia, ya que les ayudará a enfrentarse en el futuro a otro tipo de textos similares.

En este punto, lo importante no es que los alumnos respondan de manera correcta a las preguntas, sino que dialoguen con sus pares y compartan opiniones sobre el texto que van a leer a continuación. Una vez hayan respondido a las preguntas, las respuestas deben ponerse en común en el gran grupo para que el profesor pueda hacer las aclaraciones pertinentes antes de empezar a leer el texto.

Incluir actividades de este tipo —sobre todo la primera vez que les presentamos una nueva tipología textual a nuestros alumnos— es de suma importancia, ya que algunos pueden no saber cómo funciona un cómic, o puede que tengan una idea vaga de cómo interpretarlo. En estos casos, pedir que el alumno lea directamente podría generar

frustración por no saber en qué orden ha de leer los diálogos o en qué aspectos de la viñeta debe centrarse al leer.

Actividad 2

El objetivo de la siguiente actividad es que los alumnos hagan hipótesis sobre lo que van a leer, de acuerdo con las estrategias recogidas en el criterio 7 del Decreto 83/2016. Para ello, de nuevo, en grupos de dos a cuatro alumnos, responderán a las siguientes preguntas sin leer el texto:

- What is happening in the story?
- How old are the characters approximately?
- Where are they?
- Do they know each other?

Una vez más, con estas preguntas no buscamos que respondan correctamente, sino hacerlos reflexionar y que intenten extraer información del código visual. Una vez tengan una idea general del contexto en el que se encuadra la historia, les será mucho más fácil entender la situación cuando lean los diálogos.

Lectura

Una vez los alumnos hayan formulado sus hipótesis, es el momento de iniciar la lectura. Idealmente, se dejará que los alumnos lean de manera individual, puesto que cada alumno tiene un ritmo de lectura diferente y, además, es importante que, a medida que vayan leyendo los diálogos, vayan extrayendo información visual de los dibujos.

Poslectura

Para la poslectura, este plan de actividades plantea tres dinámicas. En primer lugar, una dinámica en la que los alumnos responderán a preguntas de comprensión lectora. La segunda dinámica servirá para trabajar la función comunicativa principal del texto. Por último, la tercera será una actividad en la que los estudiantes tendrán que poner en práctica esta función comunicativa creando un texto propio.

Actividad 3

Para la actividad de preguntas de comprensión, proponemos que se responda a una serie de cuestiones de manera colaborativa en parejas, con lo que conseguiremos que los alumnos compartan sus perspectivas sobre lo que cada uno entendió del texto. Una vez terminadas, es importante que se pongan las respuestas en común con el grupo-clase, con el fin de asegurarnos de que todos han entendido correctamente el fragmento leído. Las preguntas que proponemos son las siguientes:

- What are the names of the characters?
- Is Aled an extrovert?
- Why is Elle in a different school?
- Who likes who?

Actividad 4

En la segunda actividad de poslectura se busca que el alumnado identifique y use las estructuras que se usan en el texto para hacer presentaciones. Para ello, plantaremos preguntas en las que se usen esas estructuras y que requieran una respuesta en la que los alumnos puedan usar la misma estructura que aparece en la pregunta.

 <p>Who is this?</p>	 <p>What is his name?</p>
 <p>Who is he?</p>	 <p>What is her name?</p>

Actividad 5

Después de asegurarnos de que los alumnos hayan usado las estructuras correctamente, el siguiente paso será que, en grupos de cuatro alumnos, preparen un diálogo en el que unos presenten a los otros empleando la fraseología que aparece en el texto. Este diálogo se puede representar frente al grupo-clase o se puede ejecutar simplemente en los pequeños grupos.

Comprensión de textos escritos para 3.º de la ESO

En este segundo plan de actividades, propondremos una serie de dinámicas para trabajar la comprensión de textos escritos, en este caso, en 3.º de la ESO. Para ello, utilizaremos como material de trabajo un fragmento del mismo cómic que en el plan de actividades anterior: *Heartstopper, volume 2* (2019). En este fragmento, Nick llega a casa después de un día con Charlie y le cuenta a su madre todo lo que hicieron. Al final, Nick le cuenta a su madre que Charlie y él son, en realidad, novios.

Para el caso de 3.º de la ESO, el currículo nos dice lo siguiente en lo relativo al sexto criterio de evaluación, sobre la comprensión de textos escritos:

Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes de textos escritos breves, «auténticos» o adaptados, bien estructurados y que traten sobre asuntos cotidianos, generales, o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional. (Decreto 83/2016, p. 18291)

En este caso, vemos que las exigencias sobre los textos son idénticas a las de 1.º de la ESO e, igualmente, este fragmento las cumple todas: se trata de un texto auténtico, bien estructurado y que trata sobre asuntos generales. Además, contribuye al desarrollo de la autonomía del alumno en situaciones habituales de su vida personal, ya que en él se narran los hechos que han acontecido en un día de la vida del protagonista.

El único aspecto que cambia en comparación con el mismo criterio de evaluación de 1.º de la ESO es que, en este caso, se espera que el alumno entienda «los puntos más relevantes y detalles importantes» (Decreto 83/2016, p. 18291), mientras que en el primer curso se esperaba que, simplemente, identificaran «los puntos principales» (Decreto

83/2016, p. 18253). Esta diferencia solo supone un cambio en el tipo de actividades que se plantean, pero, en esencia, la tipología de textos que se requiere es la misma, siempre y cuando sean textos adaptados al nivel del alumnado en cuestión.

El fragmento que proponemos para este plan de actividades es el siguiente, obtenido de Oseman (2019b, pp. 543-548):









Prelectura

Para comenzar este plan de actividades, proponemos una actividad de prelectura en la que se trabajará una de las estrategias de comprensión de textos escritos más importante: la formulación de hipótesis sobre el contenido. Es esencial que los alumnos se acostumbren a generar expectativas sobre el contenido de los textos que van a leer, ya sea a partir del título, las imágenes, o pequeños fragmentos de estos.

Actividad 1

El objetivo de esta actividad es que los alumnos, a partir de una de las viñetas del fragmento, formulen hipótesis de lo que se va a hablar en el texto. En este caso, se mostrará una viñeta en la que la madre de Nick reacciona al escuchar lo que su hijo le cuenta que ha hecho durante el día. Una vez los alumnos hayan pensado en el tema del que se habla, se les pedirá que escriban al menos tres oraciones que Nick podría haberle dicho a su madre, para que no solo trabajen sobre hipótesis generales, sino que también piensen en situaciones concretas.

Look at this panel and think: what are they talking about?

Write at least three sentences that Nick could have told his mum in previous panels.



Esta actividad puede desarrollarse en parejas, ya que el diálogo y la confrontación de ideas puede ayudar a los alumnos a generar hipótesis más realistas. Cuando cada pareja haya terminado la actividad, se pondrán algunas de las ideas en común en el gran grupo para que todos escuchen hipótesis diferentes. Como es evidente, en esta actividad no se busca que los alumnos den con la respuesta correcta, sino que activen sus conocimientos previos para generar ideas que encajen con el texto que van a leer.

Lectura

Seguidamente, los alumnos leerán el fragmento de manera individual, para que cada uno pueda leer a su ritmo y no se vea ni ralentizado ni apurado por el resto del grupo. Cuando hayan leído y comprendido el texto debidamente, podrán pasar a las actividades de poslectura.

Poslectura

En este caso, proponemos tres actividades de poslectura: una en la que se trabajarán las características del tipo textual, otra en la que se responderá a una serie de preguntas de comprensión utilizando la función comunicativa estudiada y una última actividad cuyo objetivo es reflexionar sobre lo que se narra en el fragmento.

Actividad 2

La primera de estas actividades es similar a la preparada para 1.º de la ESO, pero con un nivel de profundidad aún mayor. En este curso, los alumnos ya estarán más acostumbrados al cómic como medio narrativo, además de que tendrán una mayor madurez para reflexionar sobre las características de este tipo de textos. En consecuencia, proponemos una serie de cuestiones de reflexión que servirán para que los alumnos intercambien ideas sobre las cualidades del cómic que ellos identifican en el fragmento.

Discuss the following questions with your partner.

1. What are the main differences between a regular text and a comic?
2. In your opinion, what is more important in a comic: the dialogues or the pictures?
3. The author of *Heartstopper* uses many flowers and leaves in her comics. In your opinion, what do they represent?
4. The last panel of this fragment takes up a whole page. Why do you think that is? What is the intention of the author in doing that?

Con esta actividad, se trabaja de nuevo el criterio de evaluación 7 del currículo de Primera Lengua Extranjera para 3.º de la ESO. Concretamente, la identificación y

comprensión del tipo textual, aspecto clave para mejorar la comprensión de los textos escritos. Si el alumno es capaz de identificar las características del tipo textual, será capaz de aplicar ese conocimiento a otros textos nuevos a los que se enfrente, lo cual revertirá en su beneficio en forma de autonomía personal.

Puesto que se trata de una actividad de reflexión, lo ideal es que esta dinámica se trabaje en parejas o grupos pequeños. De este modo, cada alumno puede dar su opinión y escuchar otros puntos de vista diferentes al suyo, lo que será enriquecedor para su aprendizaje. Como en actividades anteriores de este tipo, no se espera que los alumnos den con una respuesta correcta, sino que piensen, dialoguen e intenten llegar a una respuesta razonable y que tenga sentido. Cuando hayan terminado de reflexionar, se pondrán en común las ideas de cada grupo con el resto de la clase con el fin de llegar entre todos a la respuesta o las respuestas más acertadas en cada caso.

Actividad 3

La siguiente actividad se centra en el contenido del texto y en la función comunicativa que se buscaba trabajar. Proponemos una serie de preguntas en las que los alumnos tendrán que demostrar que han entendido el fragmento y para cuyas respuestas necesitarán usar la función comunicativa en cuestión: la narración de acontecimientos pasados.

Answer to the following questions. Read the text again if you need it.

1. What did Nick do during the day?
2. With whom did Nick go out?
3. What did he eat?
4. Why can't Charlie go to Menorca with Nick's family?
5. What did Nick confess to his mum at the end of the fragment?

Esta actividad está pensada para realizarse, en una primera fase, de manera individual, con el fin de que cada alumno ponga en funcionamiento sus propios recursos para encontrar la información que se solicita del texto. En una segunda fase, cada alumno compartirá sus respuestas con un compañero, para que, en caso de encontrar discrepancias, cada uno explique al otro de qué modo llegó a esa conclusión y que así

negocien cuál es la respuesta más adecuada. Por último, se corregirán las respuestas en el gran grupo para asegurarse de que todos han entendido correctamente el fragmento.

Puesto que en esta actividad se está trabajando la narración de acontecimientos pasados, sería recomendable asegurarse no solo de que los alumnos sean capaces de entender esta función comunicativa, sino también de que sean capaces de ponerla en práctica de manera adecuada. A pesar de que en este plan de actividades buscamos trabajar la comprensión de textos escritos, creemos que lo más adecuado es trabajar cada destreza con ayuda de las demás, por lo que creemos que es recomendable comprobar que los alumnos pueden hacer producciones escritas cortas en las que sean capaces de narrar acontecimientos pasados.

Actividad 4

En relación con esto último, la última actividad planteada tiene que ver también con la destreza de producción de textos escritos. En este caso, proponemos una dinámica en la que los alumnos tendrán que imaginarse una situación posterior a lo acontecido en el fragmento que acaban de leer. En primer lugar, se pide a los alumnos que se pongan en el lugar de Nick y que piensen qué reacción les gustaría que su madre tuviera ante la noticia. A continuación, se les pedirá que escriban una entrada en su diario, desde el punto de vista de Nick, en la que relaten lo que pasó en ese día: su paseo con Charlie en la playa, la noticia que le dio a su madre, cómo reaccionó a su madre...



Imagine that you are Nick and think about the reaction that you would have liked your mother to have if you came out to her. Now, write a short diary entry in which you narrate everything that happened to you on that day: your trip to the beach with Charlie, your conversation with your mother, her reaction... Feel free to be as creative as you wish, but take the comic you have just read as a starting point.

Esta actividad está pensada para realizarla también de manera individual. Dadas las características del encargo, los alumnos tendrán que usar la función comunicativa de narración de acontecimientos pasados para expresar su mensaje, por lo que estaremos abordando uno de los objetivos de este plan de actividades.

Además, al pedir a los alumnos que se pongan en el lugar del protagonista y que reflexionen sobre cómo les habría gustado que reaccionara su madre, estaremos trabajando el lado más humano de la lectura. No solo esperamos que los alumnos entiendan el texto, sino que queremos que reflexionen sobre el contenido y que esa reflexión les sirva de aprendizaje más allá de lo académico. A fin de cuentas, las competencias social y cívica, o competencia ciudadana, suponen que los alumnos aprendan a ser tolerantes con la diversidad y a respetar los derechos humanos, para lo cual la lectura es una herramienta muy adecuada.

Actividades para trabajar la producción de textos escritos

Producción de textos escritos para 2.º de la ESO

Una vez vistos dos ejemplos de planes de actividades para trabajar la comprensión de textos escritos, a continuación describiremos otro destinado a practicar la producción de textos escritos en 2.º de la ESO. En este caso, hemos seleccionado un fragmento de *Heartstopper, volume 1* (2019) en el que Charlie visita a Nick por primera vez y este le muestra su casa. Este material nos servirá para contextualizar las actividades de producción de textos escritos que propondremos en este apartado.

El criterio de evaluación 8 del currículo de Primera Lengua Extranjera para 2.º de la ESO se enuncia de la siguiente manera:

Escribir textos breves y sencillos, adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre temas cotidianos o de interés personal, respetando las convenciones escritas de uso más común, con el fin de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional. (Decreto 83/2016, p. 18275)

A la vista de la descripción de este criterio de evaluación, en este apartado desarrollaremos una serie de actividades que tendrán como objetivo que el alumno

produzca —y aprenda a producir— un texto de esas características: breve, sencillo, adecuado al receptor y al contexto y sobre un tema cotidiano.

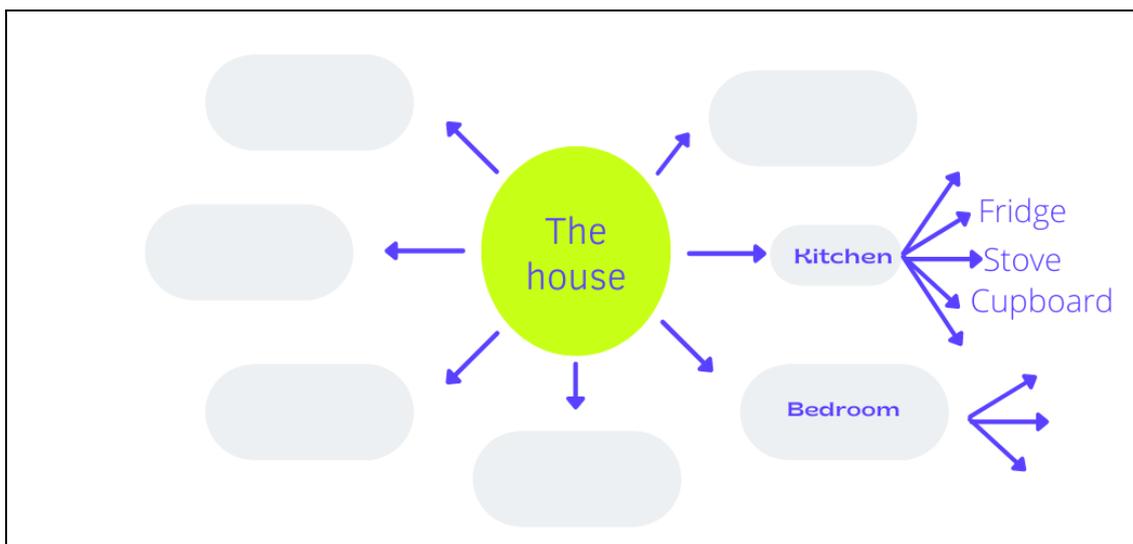
El objetivo de este plan de actividades es trabajar el léxico relacionado con el hogar: las habitaciones, el mobiliario, los electrodomésticos, los objetos... Para ello, los alumnos tendrán que realizar una serie de tareas que los van a preparar para escribir un fragmento de un cómic en el que tengan que usar ese vocabulario.

Preescritura

Para ello, partiremos de algunas actividades de preescritura en las que prepararemos al alumno para escribir sobre el tema propuesto y siguiendo algunas convenciones del tipo textual. Una vez trabajados estos aspectos, el alumno producirá un texto escrito siguiendo el contexto del fragmento de *Heartstopper* propuesto. Por último, el alumno llevará a cabo una autocorrección del texto producido de acuerdo con los parámetros indicados por el profesor.

Actividad 1

Iniciaremos este plan de actividades con la elaboración de un mapa mental en el que los alumnos escribirán todo el léxico que conozcan relacionado con las habitaciones de una casa, el mobiliario y electrodomésticos y objetos. Para esta dinámica, el profesor comenzará pidiendo al grupo-clase que haga una lluvia de ideas sobre léxico del hogar y, de las palabras que se generen de esa lluvia de ideas, el docente empezará un mapa mental en la pizarra, con el fin de que los alumnos tengan un modelo de la tarea que se les pide. Seguidamente, se colocará a los alumnos en parejas y continuarán la actividad completando el mapa mental. A continuación, se muestra un mapa mental de elaboración propia que puede servir como modelo para el profesor:

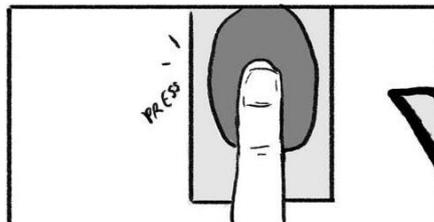
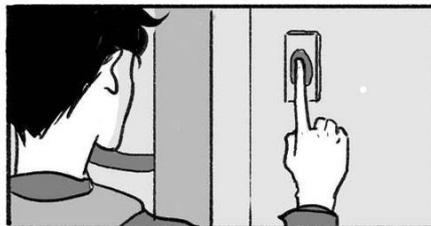


Esta dinámica servirá para activar los conocimientos previos que tiene el alumno sobre el léxico y el tema, lo cual es una estrategia de planificación para la escritura que viene recogida tanto en el MCERL (2002) como en el criterio 9 del currículo (Decreto 83/2016). Al hacer esto, el alumno se estará preparando para abordar una tarea de escritura en la que tendrá que poner en uso esos conocimientos previos. Además, dado que elaboran un mapa mental, podrán volver a él y releerlo cuantas veces necesiten en busca de ideas para su producción escrita.

Actividad 2

Al terminar esta tarea, se realizará una segunda actividad en la que los alumnos tendrán que acomodarse a una de las convenciones de los cómics: la relación entre el código verbal y el código icónico. Para ello, se les presentará el fragmento que servirá para contextualizar la tarea de producción, al final del cual encontrarán algunas de las viñetas sin diálogo. Los alumnos tendrán que escribir intervenciones cortas en forma de diálogo que se adecuen a lo que narran las imágenes.

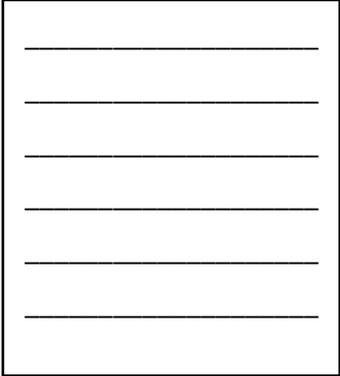
Read the following fragment of *Heartstopper*. At the end of it, you will find some panels without text. Write a dialogue that fits the pictures. In this fragment, Charlie visits Nick's house for the first time and he shows it to him.

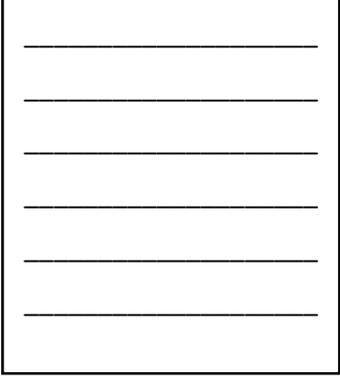


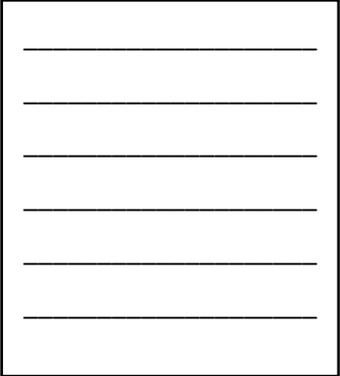
DRRRRING

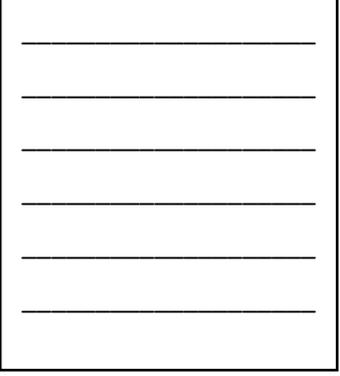


Hand-drawn comic strip with four panels and writing areas.

Panel 1: A boy in a plaid jacket hands a bag to another boy in a t-shirt in a room with a desk and framed pictures. 
 Writing Area: A vertical box with 7 horizontal lines for notes. 

Panel 2: A boy in a plaid jacket and a girl in a white sweater are in a kitchen, talking near a refrigerator. A boy in a t-shirt stands in the background. 
 Writing Area: A vertical box with 7 horizontal lines for notes. 

Panel 3: A boy in a plaid jacket and a boy in a t-shirt are in a hallway. A boy in a t-shirt is in the foreground, looking towards them. 
 Writing Area: A vertical box with 7 horizontal lines for notes. 

Panel 4: A boy in a plaid jacket points at a window with a heart symbol. A boy in a t-shirt is in the foreground, looking at him. 
 Writing Area: A vertical box with 7 horizontal lines for notes. 

Escritura

Actividad 3

Una vez terminada esta actividad, los alumnos estarán preparados para la tarea de producción escrita en sí misma. En esta tarea, los alumnos deberán escribir en parejas la continuación de la historia que se les presentó en la actividad anterior. Concretamente, tendrán que continuar a partir de la viñeta en la que Nick dice «So this is my house», y podrán utilizar o no las viñetas subsiguientes. La actividad consiste en narrar a través de viñetas cómo Nick le enseña su casa a Charlie, para lo que podrán utilizar los productos de las actividades de prescritura.

Read again the comic of the previous activity and continue the story from this point:



You must draw and write a comic strip in which you narrate how Nick shows his house to Charlie. You can either use the panels given and add some more or create a set of completely new panels. Remember to write short dialogues!

Para que los alumnos sepan cuáles son los requerimientos de la tarea, el profesor explicará la siguiente rúbrica antes de la realización de la producción escrita. En la rúbrica se valorarán cuatro elementos: la adecuación de la tarea al tema propuesto, la comprensibilidad del texto producido, el uso del vocabulario adecuado y la coherencia de las imágenes con los diálogos.

Mark	Excellent	Very good	Good	Improvement needed
	(9-10)	(7-8)	(5-6)	(1-4)
Topic (25%)	The story is about Nick showing his house to Charlie.	In the story, Nick shows his house to Charlie, but that is not the main point of it.	The story is not about Nick showing his house to Charlie, but the topic is somehow related to it.	The story is not about Nick showing his house to Charlie.
Comprehensibility (25%)	The story is easy to understand	The story can be understood.	The story is not easy to understand	The story is difficult to understand.
Vocabulary (25%)	The house vocabulary is broadly used.	The house vocabulary is used.	There is not much presence of house vocabulary.	The house vocabulary is hardly ever used.
Coherence (25%)	The story narrated by the pictures is coherent with the dialogues.	There is not much connection between some of the pictures and the dialogues.	There is not much connection between the pictures and the dialogues.	The dialogues and the pictures narrate different stories.

Posescritura

Actividad 4

Por último, y volviendo a lo descrito en el criterio 9 del currículo, relativo a las estrategias de producción de textos escritos, trabajaremos otro elemento clave en la escritura: la corrección. Una vez los alumnos hayan entregado sus producciones escritas, el profesor las deberá revisar y entregar con anotaciones de acuerdo con el sistema de correcciones que se expone a continuación. Con ayuda de ese sistema de corrección y de la rúbrica, los alumnos deberán revisar sus producciones escritas, identificar el tipo de errores que han tenido, y corregir dichos errores por sí mismos.

Symbol	Meaning
WC	Word choice (incorrect word)
Num.	Wrong word number (plural or singular)
^	Word missing
Sp.	Spelling
?	Sense/meaning: the fragment is difficult to understand
WO	Wrong word order
Prep.	Wrong preposition/preposition missing
T	Wrong tense
Gr.	Other grammar problems
LT	Literal translation

Esta actividad de autocorrección promoverá que los alumnos reflexionen sobre sus propios textos y que busquen por sus propios medios soluciones a los problemas de expresión que el profesor haya indicado. Hacer esto es altamente necesario, dada la importancia que tienen la revisión y la corrección en el proceso de escritura, tal y como

lo indica el MCERL (2002) y lo refleja también el decreto 83/2016 en el noveno criterio de evaluación de Primera Lengua Extranjera.

Producción de textos escritos para 4.º de la ESO

Cerraremos este capítulo con un último plan de actividades, en este caso, destinado a practicar la producción de textos escritos en 4.º de la ESO. Para este fin, hemos seleccionado un fragmento de *Heartstopper, volume 3* (2020) en el que se narra la llegada de Charlie, Nick y sus amigos a París en su viaje de fin de curso. Utilizaremos este material a modo de hilo conductor para diseñar una serie de actividades de producción de textos escritos que estén enmarcadas dentro de un contexto bien definido y con las que buscamos trabajar la función comunicativa de hacer sugerencias.

Para trabajar la destreza de la producción de textos escritos, es fundamental consultar en primer lugar qué dice el currículo de Primera Lengua Extranjera para este nivel, cuyo octavo criterio de evaluación reza como sigue:

Escribir textos de longitud breve o media, coherentes, con estructura clara y adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre temas de su interés, o sobre asuntos cotidianos o menos habituales con el fin de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos frecuentes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral. (Decreto 83/2016, p. 18316)

Como podemos observar, la descripción de este criterio de evaluación no dista mucho del de 2.º de la ESO que vimos en el apartado anterior. La diferencia más significativa es la longitud de los textos, que si bien para el caso anterior debían ser breves, ahora pueden ser también de longitud media. En cualquier caso, las demás características de los textos producidos por alumnos de 4.º de la ESO siguen las mismas líneas generales: deben ser coherentes, adecuados al receptor y al contexto, sobre temas de su interés...

Con el fin de conseguir que los alumnos de 4.º de la ESO elaboren un texto de estas características, el plan de actividades que proponemos a continuación consta de tres actividades de preescritura, en las que se trabajarán estrategias tanto de planificación como de ejecución antes de escribir el texto objeto de este plan de actividades, y, por

último, una actividad de posescritura que busca trabajar entre pares las estrategias de evaluación.

Preescritura

Actividad 1

La primera actividad consiste en un calentamiento en el que los alumnos activarán sus conocimientos previos sobre el tema que se tratará posteriormente: París. Tal y como reflejan el MCERL (2002) y el decreto 83/2016, la movilización de los saberes previos sobre el tema es una estrategia de planificación que contribuye positivamente al desarrollo del aprendizaje del alumno en la elaboración de textos escritos.

Para activar los saberes previos de los alumnos, se propone hacer una lluvia de ideas sobre cosas que se pueden hacer en París: monumentos que se pueden visitar, actividades que se pueden realizar, etc. Las ideas que generen en esta actividad les podrán servir para elaborar las tareas siguientes. Es recomendable que la lluvia de ideas se haga primero en pequeños grupos de unos cuatro alumnos, con el fin de que participe el mayor número de ellos posible y de que pierdan el miedo compartir sus ideas. Una vez hecho esto, se pueden poner en común las respuestas propuestas con el grupo-clase para que todos se enriquezcan de las ideas de sus compañeros.

Actividad 2

La segunda dinámica de este plan de actividades se enfoca en trabajar una estrategia de ejecución que consideramos clave para la elaboración de un buen texto escrito: ajustarse a las convenciones y fórmulas de cada tipo de texto. Uno de los aspectos más característicos del lenguaje de los cómics es la brevedad de las intervenciones dialógicas, por lo que creemos que es necesario que los alumnos practiquen la condensación de ideas.

Para poner en práctica esta habilidad, presentaremos a los alumnos un fragmento de *Heartstopper, volume 3* (2020) en el que los personajes, al llegar a París, tienen que decidir qué van a hacer. Los alumnos trabajarán en parejas para rellenar algunos bocadillos en blanco en los que los personajes dan ideas sobre lo que pueden hacer en París. Con esto, les daremos un contexto a los alumnos para que empleen la función

comunicativa objeto de estudio en este plan de actividades: hacer sugerencias. Además, al tener que restringir sus textos al espacio marcado por los bocadillos, trabajarán también la condensación de ideas.

El fragmento con el que trabajarán, extraído de Oseman (2020, pp. 692-694), es el siguiente:

Read the following fragment of *Heartstopper*. Charlie, Nick and their friends are in a school trip and they have just arrived in Paris. At the end of this fragment, you will find some blank balloons. Write in them some suggestions of plans to do in Paris.





Meet back here
at 5pm, please.
You have our phone
numbers if you
get lost.
Have fun!

And stay in
your groups.





Actividad 3

Una vez los alumnos hayan escrito sus sugerencias, se pasará a realizar una actividad corta en la que se trabajará otra de las estrategias de ejecución de producción de textos escritos: el uso de lenguaje prefabricado. Para ello, les mostraremos la versión original de la viñeta que acaban de completar en la actividad anterior, y les pediremos que identifiquen y subrayen las estructuras que usa la autora para hacer sugerencias. Tras esto, se comentarán en el grupo-clase las estructuras que han identificado y se propondrá a los alumnos reescribir sus propuestas de la actividad anterior usando algunas de estas estructuras.

Now read the original version of the panel. Identify and underline the structures the author uses to make suggestions. Then rewrite your sentences from the previous activity using these structures.



Esta actividad les permitirá identificar y entrar en contacto con estructuras que pueden usar de manera natural en estos contextos. Si conseguimos afianzar estas estructuras en la memoria del alumno, conseguiremos evitar —o, al menos, reducir— el abuso de la traducción literal del español en sus producciones escritas.

Escritura

Actividad 4

Ahora que los alumnos han adquirido una serie de herramientas para la escritura, es el momento de pasar a escribir su propio texto. En esta actividad, les propondremos que partan de la historia del cómic y que imaginen la siguiente situación: son las cinco de la tarde y Charlie y sus amigos se reúnen con sus profesores de nuevo. Los profesores preguntan a los alumnos qué les gustaría hacer al día siguiente en París, y los estudiantes hacen sugerencias y conversan sobre cuál es el mejor plan. Al final, tendrán que llegar a un acuerdo con los profesores. Esta tarea consistirá en elaborar un cómic en parejas en el que narren esta situación.

Draw and write a comic strip in which you narrate the following situation: it's 5 pm and Charlie and his friends are back with their teachers. The teachers ask what they would like to do the following day in Paris, so the students make suggestions and discuss which is the best plan. At the end, they will come to an agreement on what to do the next day.



Posescritura

Para terminar este plan de actividades, creemos que es importante trabajar también estrategias de evaluación de producción de textos escritos, con el fin de que los alumnos se acostumbren a mirar con sentido crítico tanto sus producciones como las de sus compañeros, lo cual es clave para la adquisición de la competencia de aprender a aprender. A continuación describiremos una actividad que puede servir para este fin.

Actividad 5

En este caso, proponemos realizar un concurso con tres categorías: un premio para el cómic que haya propuesto los mejores planes en París, un premio al que haya elaborado el cómic más estético y, por último, un premio al cómic mejor escrito. Con esto, no solo pondremos en valor el conocimiento de inglés de los alumnos, sino que premiaremos también a aquellos alumnos con otras habilidades que son también importantes. Para elaborar un buen cómic no solo hace falta saber escribir bien, sino que también hay que crear una historia con un buen contenido y dibujar las viñetas de manera atractiva, lo cual justifica que haya tres categorías distintas en este concurso.

Los cómics creados por los alumnos se exhibirán en el aula. Seguidamente, cada alumno leerá cada cómic y le dará una puntuación del 1 al 10 en cada una de las categorías anteriormente mencionadas. Tras hacer el recuento de los votos y elegir a los cómics ganadores, los premiados tendrán el honor de dejar sus obras expuestas en el aula durante más tiempo.

Es importante señalar que esta actividad solo tiene sentido si se explica con anterioridad a la elaboración del cómic, ya que los alumnos deben ser conscientes durante la producción del texto de qué aspectos serán valorados. Esto servirá de motivación extrínseca para que se esfuercen en estos tres aspectos, así como para atraer a aquellos alumnos que tienen otras habilidades más allá de las lingüísticas, como el dibujo, pero que normalmente no se sienten motivados porque sus producciones escritas en inglés no destacan entre las de sus compañeros.

Conclusiones

En el capítulo introductorio nos planteamos una serie de objetivos que hemos procurado alcanzar a lo largo de este trabajo. En este último capítulo, procederemos a hacer una revisión de tales objetivos y de los resultados a los que hemos llegado. Posteriormente, abordaremos las limitaciones de este trabajo y las posibles vías futuras de investigación que pueden derivarse de él.

El primero de nuestros objetivos consistía en analizar la idoneidad del cómic como recurso didáctico. Para alcanzarlo, hemos acudido a diversas fuentes que nos han ayudado a delimitar de manera precisa nuestro objeto de estudio. En este sentido, las definiciones de Aparici (1992), Coma (1979), Baur (1978), Manacorda de Rosetti (1976), Gasca y Gubern (1994), Eisner (1990) y McCloud (1995) nos han servido como punto de partida para entender en profundidad las características esenciales del cómic como medio narrativo, tales como la integración del código lingüístico y el código icónico, la presencia de técnicas narrativas o la yuxtaposición de las viñetas para dar secuencialidad a la historia.

Asimismo, hemos verificado a través de la bibliografía disponible que el cómic tiene una larga lista de beneficios didácticos, entre ellos, algunos directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. El más destacable es el apoyo contextual que aportan las imágenes para la comprensión del texto escrito, así como el tipo de lenguaje usado en este tipo de textos, que suele ser sencillo con frases cortas, palabras precisas e ideas claras (Rollán y Sastre, 1986). Además, hemos comprobado que el cómic sirve como herramienta de animación a la lectura, no solo de otros cómics, sino también de otro tipo de obras. En relación con esto, hemos podido corroborar, además, que el cómic posee valor como referente cultural en sí mismo, tal y como bien defiende Del Rey Cabero (2013), por lo que su estudio en las aulas queda justificado por su propia naturaleza.

Más allá de esto, hemos verificado que el cómic no es solo una herramienta idónea para la enseñanza de la lengua inglesa, sino que también es un contenido necesario para adquirir una competencia plena en lengua extranjera, tal y como lo determina el MCERL (2002). Este documento establece que un hablante de nivel B1 debe ser capaz de seguir el hilo argumental de un cómic, por lo que ignorar este medio narrativo en las programaciones de la ESO es un error. Además, la normativa en materia de educación,

tanto a nivel regional como estatal respaldan el uso del cómic en el aula (Decreto 83/2016; LOMCE, 2013).

Nuestro segundo objetivo consistía en indagar sobre el uso actual del cómic como herramienta didáctica en las aulas canarias de Primera Lengua Extranjera en la ESO. Tras el análisis de los manuales *New Action!*, los más usados en nuestra muestra, hemos observado que el uso del cómic es escaso y que no se incluyen historietas originales ni adaptadas en los manuales. Hemos descubierto también que, en la mayoría de las ocasiones, los cómics se emplean para practicar la narración de acontecimientos, lo cual es muy acertado dada la naturaleza narrativa del tebeo. No obstante, hemos comprobado que en estas actividades no se trabajan estrategias destinadas a mejorar las destrezas lingüísticas de los aprendientes, por lo que no podemos afirmar que se esté aprovechando todo el potencial del cómic.

Todo esto apunta a que la situación actual del uso del cómic en las aulas de Primera Lengua Extranjera en Secundaria es bastante mejorable, pues no solo no se aprovecha el potencial cultural del noveno arte, sino que, además, las actividades que se proponen se limitan a practicar exponentes gramaticales y no verdaderas destrezas lingüísticas.

Esto nos lleva a nuestro tercer objetivo, en virtud del cual aspiramos a elaborar una propuesta de actividades en las que, con ayuda del cómic como herramienta didáctica, enseñáramos a desarrollar dos de las destrezas lingüísticas: la comprensión de textos escritos y la producción de textos escritos. Para llevar a cabo esta tarea, seleccionamos una serie de fragmentos del cómic *Heartstopper*, cuya elección está justificada por la temática relacionada con la adolescencia y su enfoque de tolerancia hacia el colectivo LGTB, lo cual está en consonancia con los principios educativos de las últimas leyes de educación (LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), así como con el modelo competencial.

Utilizando estos fragmentos como base de nuestra propuesta didáctica, hemos elaborado cuatro planes de actividades en total, uno para cada nivel de la ESO, dos de ellos orientados hacia la destreza de la comprensión de textos escritos y los otros dos hacia la producción de textos escritos. En estos planes de actividades, hemos procurado solventar las limitaciones que encontramos en nuestro análisis de manuales, que principalmente eran la no inclusión de materiales originales o adaptados y la ausencia de

actividades que promovieran el aprendizaje de estrategias para cada destreza. De este modo, todos los materiales que hemos incluido han sido originales o adaptados y en todos nuestros planes de actividades hemos incluido actividades enfocadas hacia la práctica de estrategias.

Entre las estrategias de comprensión de textos escritos incluidas se encuentran la identificación del tipo textual y la formulación de hipótesis sobre el contenido y el contexto; mientras que entre aquellas destinadas a mejorar la producción de textos escritos hemos seleccionado, entre otras, la movilización de recursos relacionados con el tema y la evaluación, todas ellas contempladas tanto en el MCERL (2002), como en el currículo canario de Secundaria (Decreto 83/2016). A través de la práctica de estas estrategias, buscamos no solo que los alumnos practiquen la comprensión y producción de textos escritos, sino que adquieran las competencias necesarias para transferir esas habilidades a situaciones completamente nuevas para ellos.

No obstante todo lo anterior, debemos tener en cuenta que este trabajo es una primera aproximación, por lo que no está libre de ciertas limitaciones. En primer lugar, para el análisis de la situación actual del uso del cómic en las aulas de Secundaria hemos tomado los manuales como única fuente de información. Si bien es cierto que los libros de texto condicionan en gran parte lo que se trabaja en el aula, no son las únicas fuentes de contenidos. Por este motivo, sería necesario que, en futuras investigaciones, se realice un análisis más profundo en el que se incluya el análisis de una variedad más amplia de materiales utilizados en las aulas. Esto se podría llevar a cabo a través de cuestionarios a los profesores y a los alumnos, de análisis de los espacios virtuales de las asignaturas, o incluso por medio de observación directa en el aula, aunque esta última opción resulta mucho menos productiva a nivel metodológico.

En segundo lugar, otra de las limitaciones de este trabajo viene dada por la selección de los materiales de nuestra propuesta didáctica. Al haber escogido fragmentos de un solo cómic, podemos aprovechar la ventaja de que los alumnos conozcan a los personajes y el contexto de la historia, sin embargo, se restringe la posibilidad de presentarles una variedad más amplia de cómics originales que puedan encajar más con sus preferencias personales. Además, un corpus más amplio permitiría también que se trabajen otros temas relevantes como los problemas medioambientales o las diferencias sociales, por nombrar solo algunos. Por lo tanto, sería conveniente que, en futuros

trabajos, se incluyera una gama más amplia de materiales que enriquezcan las posibilidades del uso del cómic en el aula.

Por último, otra de las limitaciones de este trabajo reside en la escasez de estrategias y funciones comunicativas trabajadas en las actividades propuestas. Por un lado, el hecho de haber elaborado solo dos planes de actividades por cada destreza ha limitado la variedad de dinámicas que hemos podido incluir para trabajar las estrategias. En este sentido, han quedado fuera de este trabajo estrategias como la reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos, en el caso de la comprensión de textos escritos, o el reajuste de la tarea en el caso de la producción de textos escritos (Decreto 83/2016). Esto se podría solucionar ampliando la propuesta didáctica para incluir más planes de actividades con dinámicas más variadas, lo cual excede los objetivos de este trabajo.

Por otro lado, la elección de las funciones comunicativas ha quedado supeditada a la aparición de ejemplos claros (y adecuados al nivel de los alumnos) en la obra original, lo que ha restringido las posibilidades de elaborar actividades con funciones comunicativas más variadas. Sin embargo, esta limitación se puede solventar de la misma manera que mencionábamos anteriormente: seleccionando un corpus de materiales más amplio en el que haya mayores posibilidades de encontrar fragmentos adecuados para su empleo en el aula, así como adaptando los fragmentos para los fines didácticos que estimemos oportunos.

En definitiva, proponemos que en futuras investigaciones se aumenten tanto las fuentes de información para la recogida de datos, como el número de materiales seleccionados, con el fin de obtener resultados más fiables y completos. No obstante, consideramos que, como primera aproximación, hemos conseguido alcanzar los objetivos que nos propusimos al principio de este trabajo, habiendo abordado de manera amplia el uso del cómic como herramienta didáctica, la situación actual de su implementación en las escuelas canarias y la demostración de las posibilidades que este medio narrativo ofrece.

Referencias

- Alonso Pérez, M. (2016). La literatura a través del cómic. *Actas del XIII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*.
- Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Barrero, M. (2022). La industria del cómic en España en 2020 y 2021. *Informe Tebeosfera*, 8.
- Baur, E. K. (1978). *La historia como experiencia didáctica*. Editorial Nueva Imagen.
- Cassany Coma, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106.
- Coma, J. (1977). *Los cómics. Un arte del siglo XX*. Ediciones Guadarrama.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 169, de 31 de agosto de 2015.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 136, de 15 de julio de 2016.
- Del Rey Cabero, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *RESLA*, 26, 177-195.
- Devlin, E. y McDonald, C. (2016a). *New Action! 1. Students Book*. Burlington Books.
- Devlin, E. y McDonald, C. (2016b). *New Action! 2. Students Book*. Burlington Books.

- Devlin, E. y McDonald, C. (2016c). *New Action! 3. Students Book*. Burlington Books.
- Devlin, E. y McDonald, C. (2016d). *New Action! 4. Students Book*. Burlington Books.
- Eisner, W. (1990). *El cómic y el arte secuencial. Teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo*. Norma Editorial.
- Federación de Gremios de Editores de España (2022). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021*.
- Gasca, L. y Gubern, R. (1994). *El discurso del cómic*. Ediciones Cátedra.
- Gómez López, B. E., y Monroy Romero, J. A. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 6(16), 37-42.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Manacorda de Rosetti, M. V. (1976). *La comunicación integral: la historieta*. Editorial Kapelusz.
- McCloud, S. (1995). *Cómo se hace un cómic. El arte invisible*. Ediciones B.
- Oseman, A. (2019a). *Heartstopper, volume 1*. Hachette Children's Group.
- Oseman, A. (2019b). *Heartstopper, volume 2*. Hachette Children's Group.
- Oseman, A. (2020). *Heartstopper, volume 3*. Hachette Children's Group.
- Oseman, A. (2022). *Heartstopper. The History*. Alice Oseman. <https://cutt.ly/BJudZB7>
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1991). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Ediciones G. Gili.

Rollán Méndez, M. y Sastre Zarzuela, E. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid.

TresB Comunicación (27 de abril de 2022). Así es Heartstopper, el nuevo fenómeno LGTBIQ+ de Netflix. *El Mundo*. <https://cutt.ly/XJuuF75>