



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

## La bande dessinée en el ámbito francófono: las adaptaciones literarias y su aplicación didáctica

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Ainhoa Real Melchor

Tutora: D. Dulce María González Doreste

La Laguna, julio de 2022

## **Resumen**

La presente investigación surge como propuesta frente al uso de recursos tradicionales en el aula. Por esta razón, en este Trabajo de Fin de Máster se analiza una alternativa más motivadora, innovando en el aula: el cómic. A través de un análisis general de las ventajas que supone su uso como recurso didáctico, se estudia el caso concreto de la adaptación iconográfica del texto literario clásico de la obra *Phèdre*, escrita por Jean Racine. Así pues, se plantean diferentes alternativas útiles para el aprendizaje de una Segunda Lengua Extranjera, en este caso, el francés, a partir de elementos de la adaptación.

## **Palabras clave**

Cómic, recurso didáctico, Francés Lengua Extranjera, enseñanza-aprendizaje

## **Résumé**

Cette recherche se présente comme une alternative à l'utilisation des ressources traditionnelles dans l'enseignement. C'est pourquoi ce mémoire de Master propose un outil de travail innovant et plus motivant pour les étudiants : la bande dessinée. À travers une analyse générale des avantages de son usage comme ressource didactique, on étudie le cas spécifique de l'adaptation iconographique du texte littéraire de la pièce de théâtre *Phèdre*, écrite par Jean Racine. Par conséquent, différentes options utiles pour l'apprentissage correct d'une langue étrangère, dans ce cas du français, sont proposées, sur la base d'éléments de l'adaptation.

## **Mots clés**

Bande dessinée, ressource didactique, Français Langue Etrangère, enseignement-apprentissage

## Índice

1. Introducción	5
2. Justificación	6
3. Objetivos	7
4. Método y procedimiento	8
5. Legislación y normativa vigentes	9
5.1. LOMCE	9
5.2. LOMLOE	11-12
5.3. Real Decreto 1105/2014	12
5.4. Decreto 83/2016	13-14
5.5. Orden EDC/65/2015	14-15
5.6. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	15-16
6. Planteamiento del problema de investigación	18-20
7. Marco histórico	21
7.1. El cómic	21
7.1.1. Denominación del cómic	21-22
7.1.2. Definición del cómic	22-23
7.1.3. Origen del cómic	23-24
7.2. La adaptación	25
7.2.1. Origen de la adaptación	25-26
7.2.2. La adaptación como recurso didáctico	26-27
7.2.3. La adaptación de la obra de <i>Phèdre</i>	27-29
8. El uso del cómic como recurso didáctico	30-33
8.1. Destrezas trabajadas	23-35
8.2. Uso en el aula FLE	35-36
9. El texto literario y su contexto: <i>Phèdre</i> de Jean Racine	37
9.1. La vida teatral en el siglo XVII	37-38
9.2. La regla de las tres unidades	38-39
9.3. La regla de las tres unidades en <i>Phèdre</i>	39-42
9.4. Mitología	42

9.5. El autor	42-44
10. Explotación de la adaptación	45
10.1. Explotación lingüística	45
10.1.1. Sintaxis	46-47
10.1.2. Morfología	47
10.1.3. Gramática	48-49
10.1.4. Léxico	49-51
10.2. Del texto a la imagen	51
10.2.1. Representación del contexto	52-53
10.2.2. Representación de los personajes	53-54
11. Análisis comparativo de los elementos del medio	55
11.1. Análisis de los convencionalismos	55-56
11.2. Análisis de las secuencias narrativas	57-59
11.3. El diseño de la página	59-60
11.4. Las viñetas	60-61
11.5. El encuadre	62
11.5.1. Los planos	62
11.5.2. Los ángulos	63
11.6. El texto	63-65
12. Conclusiones	66-68
13. Bibliografía	69-70

## 1. Introducción

Actualmente, la sociedad se encuentra rodeada de un sinnúmero de informaciones a las que se puede tener acceso en cualquier momento y desde cualquier lugar. Esta información viaja de manera instantánea por los dispositivos electrónicos, provocando que no se contrasten informaciones y que no se tienda a profundizar en ellas. Esta inmediatez de la información ha aumentado la falta de interés en el alumnado, por la lectura, entre otras cosas, y por consiguiente, de la motivación en la educación, que deriva en una bajada del rendimiento escolar.

Como consecuencia, el sistema educativo español ha hecho numerosas reformas en las leyes, intentando mejorar la calidad de la enseñanza, a través de la creación de nuevas metodologías y estrategias que motiven el aprendizaje, en este caso, de una Segunda Lengua Extranjera, el francés. De manera que, para conseguirlo se apoyan en herramientas más lúdicas y dinámicas, como los juegos, las canciones, el teatro... cuya finalidad es que se produzcan aprendizajes significativos en el alumnado y se fomente la memoria a largo plazo.

El uso del cómic en el aula es un recurso idóneo que se acerca a la realidad del estudiantado, no solo por la gran diversidad de temas que puede abordar, sino también por su componente visual, que lo acerca a la realidad actual de forma más entretenida. Por este motivo, se trata de un elemento motivador para el estudio de la lengua, la historia y la cultura francesas.

Este Trabajo de Fin de Máster se encuentra estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, se sitúan los apartados dedicados a la legislativa vigente, donde se analizarán las leyes reflejadas en el recurso escogido, el cómic. En segundo lugar, se justificará la propuesta del uso de este recurso, clave de esta investigación. A continuación, se contextualizará tanto el cómic como la adaptación, es decir, su origen, definición, denominación... para, a continuación, dedicar los siguientes apartados a su uso concreto en el aula. Finalmente, se harán diversas propuestas de explotación de la adaptación de *Phèdre*, de Jean Racine. Por una parte, la explotación general de su contexto (autor, mitología, vida teatral en el siglo XVIII...) y la explotación lingüística, tanto en los elementos textuales (gramática, léxico, sintaxis...), como en el análisis del procedimiento del adaptador para el paso de los elementos textuales a un lenguaje iconográfico (personajes, lugares...). Por otra parte, se propondrá la explotación de los

elementos propios del medio, es decir, el análisis de las secuencias, las viñetas, los convencionalismos... relacionándolos con el texto de Racine.

## **2. Justificación**

En las distintas metodologías del aprendizaje anteriores al enfoque comunicativo, la manera de enseñar una lengua se basaba únicamente en el aprendizaje de estructuras lingüísticas y, por lo tanto, no se daba demasiada importancia al estudio de los aspectos culturales. Posteriormente, surgió la necesidad de que el alumnado desarrollase su habilidad comunicativa en la lengua extranjera, adaptándose al contexto en el que se encuentre y, para ello, debía desarrollar una serie de competencias socioculturales que le permitiesen llevar a cabo este proceso.

El estudio de la obra clásica de *Phèdre*, de Jean Racine permitirá al alumnado acercarse a la realidad social del siglo XVII en Francia, lo que explicará el contexto en el que surge la obra, que se enmarca en la corriente clásica, las reglas del teatro clásico y el uso de la mitología. Además, la propia pieza teatral dará la oportunidad al alumnado de indagar y conocer a varios de los grandes personajes míticos del mundo griego. También, proporcionará el enriquecimiento de elementos lingüísticos propios de la lengua meta, el francés. Teniendo en cuenta que se trata de una adaptación iconográfica, su estudio será más accesible ante la diversidad del alumnado, promoviendo que las novelas y autores clásicos se acerquen a las nuevas generaciones.

Para concluir, cabe destacar que la realización de mi Trabajo de Fin de Grado, dedicada a la transposición de esta obra literaria a su versión iconográfica, hizo despertar mi interés por este recurso. De este modo, tras los aprendizajes adquiridos en el Máster en Formación del Profesorado decidí aplicarlo para su uso como recurso didáctico.

### **3. Objetivos**

El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es mostrar las diferentes ventajas que presenta el uso de las adaptaciones literarias para el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula, frente a los recursos tradicionales. Entre ellas, destaca el estudio de las obras y autores clásicos, en este caso, mi trabajo se basará en la obra de *Phèdre*, escrita por Jean Racine.

Además, se pretende demostrar que supone un recurso idóneo para poner en práctica muchos de los conocimientos aprendidos en este Máster; no sólo aquellos adquiridos a través de las materias genéricas, sino también los que son útiles para atender a la diversidad del alumnado o promover recursos motivadores que fomenten el interés por las materias específicas de francés y en la explotación de todos los componentes que conforman la lengua, tanto lingüísticos como culturales.

Para finalizar, es importante destacar que la naturaleza didáctica de la adaptación de *Phèdre* facilita el aprendizaje de los contenidos, lo cual influye positivamente a la adquisición de los objetivos planteados.

#### 4. Método y procedimiento

Para llevar a cabo este trabajo, he planteado la problemática que ha supuesto a lo largo de los años el uso de recursos tradicionales en el aula para el estudio de la literatura. Esto supone que el uso del cómic se plantee como un recurso alternativo a lo utilizado anteriormente, por lo que me he documentado sobre sus múltiples ventajas como recurso didáctico.

Para poner en práctica estas ventajas, he realizado un análisis de los diferentes elementos de la adaptación iconográfica de *Phèdre*, publicada en 2017 por la editorial “Petit à petit” y realizada por el diseñador gráfico Armel, que pueden tener utilidad en el aula, sin perder de referencia la obra original escrita por Jean Racine en 1677. En este caso, me he servido de la edición publicada por Gwénola, Ernest y Paul Fièvre en septiembre de 2015, de la editorial *Théâtre Classique*.

Para analizar determinados aspectos de la adaptación, he decidido escoger el primer capítulo de la obra. Esta primera parte cuenta cómo huyendo de los sentimientos que le ha despertado Aricia, mujer de otra raza y enemiga de su padre Teseo, Hipólito decide abandonar la ciudad de Trecenia. No obstante, antes de partir, Enone, la fiel confidente de Fedra, le confiesa que algún mal, que no consigue adivinar, atormenta a su madrastra. Tras la insistencia de Enone, Fedra finalmente confiesa que aquello que no le permite vivir es su amor por Hipólito. Por ello, decidió fingir que lo odiaba, para desterrarlo lejos y así poder olvidarlo, pero tras su reencuentro en Trecenia sus sentimientos volvieron a aflorar. Por este motivo, la única solución para rescatar su honor es la muerte. Es entonces cuando un acto inesperado ocurre, Panope, la mujer del séquito de Fedra, anuncia que Teseo ha muerto, por lo que Enone incita a Fedra, que cae en un profundo abatimiento y piensa en el suicidio, a seguir viviendo, ya que, tras romper sus lazos con Teseo, su amor con Hipólito se convierte en algo natural. De esta manera, Fedra decide vivir con el único fin de unirse a su hijo, heredero de una parte de Atenas para luchar contra Aricia.

De esta manera, he propuesto algunas alternativas de explotaciones didácticas dentro de este primer capítulo, tanto en el ámbito lingüístico, cultural... o la mera explotación del cómic como elemento en sí mismo, es decir, el aprendizaje de las viñetas, las secuencias...



## 5. Legislación y normativa vigentes

Para llevar a cabo este trabajo de investigación, se ha seguido la norma y legislación vigente. En este caso, cabe recordar que el núcleo del trabajo es el uso del cómic como herramienta educativa en la clase de FLE (Francés Lengua Extranjera), por lo que a continuación se expondrán los apartados en los que se cita el uso de este recurso o aquellos elementos íntimamente ligados a su uso en el aula. Los documentos que utilizaremos para llevar a cabo son los siguientes:

- La LOMCE: Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- LOMLOE: Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que introduce y modifica algunos cambios a la ley orgánica 8/2013 (LOMCE)
- El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por lo que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- El 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.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato.
- El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL). En este caso, se trata de un documento que, a diferencia de los anteriormente mencionados, no es de carácter legal. El MCERL es un estándar internacional en el que figuran las competencias lingüísticas, que servirán de guía para que el profesorado calcule el nivel de las destrezas lingüísticas que tienen sus estudiantes en el idioma correspondiente.

Como podemos ver, estos cinco textos oficiales sirven de guía para todos aquellos docentes que ejerzan su labor en el ámbito de las lenguas extranjeras, facilitándoles así la preparación y adaptación de sus clases a los distintos niveles educativos.

## 5.1. LOMCE

La LOMCE (2013) es la ley educativa que más impulsa el aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, a diferencia de las etapas anteriores. En efecto, la LOE (2006) proponía el estudio de una 1ª Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria, y daba la posibilidad de estudiar una 2ª Lengua Extranjera en el tercer ciclo (5º y 6º de Primaria), mientras que la LOMCE, en el anexo I del Real Decreto que comprende esta ley, se incluye por primera vez un currículum para la 2ª Lengua Extranjera, en el apartado de asignaturas específicas.

Este documento refleja, en el preámbulo XII, la importancia del aprendizaje de una Segunda Lengua Extranjera, como consecuencia del proceso de globalización de la sociedad. De esta manera, al igual que la Unión Europea, considera como requisito indispensable el impulso del plurilingüismo, con la finalidad de que los niveles de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita favorezcan “la empleabilidad y las ambiciones profesionales.”

Además, en el preámbulo XIV, se habla de otro de los puntos relevantes en este trabajo: la transmisión de valores a través de la educación que permita, a su vez, el desarrollo de una actitud crítica. Así pues, se especifica:

“Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es 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 [...] Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.” (2013, p. 97866)

Este documento refleja, también, la importancia de la igualdad de oportunidades, señalando así en el artículo 1, anexo b:

“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de

las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.” (2013, p. 97866)

Esto se corresponde con la capacidad del cómic como recurso asequible para todos, así como su adaptabilidad al ritmo de cualquier estudiante.

Para concluir, el presente documento hace referencia al uso necesario de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), con el propósito de conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones. En efecto, será uno de los puntos que se trate en este trabajo.

## **5.2. LOMLOE**

Cabe mencionar la presencia de la nueva ley que pretende modificar la Ley Orgánica 2/2006. Esta ley educativa está en vigor desde enero de 2021, sin embargo, la implantación de las modificaciones tendrá lugar de manera escalonada a lo largo de tres años.

Esta ley, en educación primaria, recoge la posibilidad de añadir una Segunda Lengua Extranjera, otra lengua cooficial u otra materia de carácter transversal a parte de las materias obligatorias.

En Educación Secundaria es obligatorio el aprendizaje de una Primera Lengua Extranjera, pero se especifica que es decisión de las Administraciones educativas incluir una Segunda Lengua Extranjera entre las materias obligatorias.

Este documento destaca también el hecho de crear una educación que sea accesible para todo el alumnado, en particular el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así pues, en el artículo 19, punto 6 afirma:

“Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en especial para aquel que presente dificultades en su comprensión y expresión.” (2020, p. 22)

Así mismo, se expone aún con más énfasis la importancia de establecer recursos que se adapten a la diversidad del alumnado:

“Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para todo el alumnado de esta etapa atendiendo a su diversidad. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.” (2020, p. 26)

En lo que respecta a la transmisión de valores y la adquisición de espíritu crítico, se especifica que se trabajarán en todas las materias de manera esencial: “La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores y la creatividad se trabajarán en todas las materias.” (2020, p. 122874)

En cuanto al uso de las TIC, este documento no solo fomenta su uso entre el alumnado, sino también entre el profesorado, que debe formarse para la mejora de la actividad docente. Se especifica así en el punto 2 del artículo 102:

“Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación tanto en digitalización como en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en estos ámbitos.” (2020, p. 19)

### **5.3. Real Decreto 1105/ 2014**

Este documento se corresponde con la ordenación del currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Su objetivo es proporcionar las instrucciones necesarias para que cada comunidad autónoma elabore su propio currículo en las diferentes asignaturas. Por este motivo, no queda reflejado en este documento ningún tipo de herramienta didáctica que pueda ser empleada, ya que, es decisión de cada docente la elección del uso de los métodos de enseñanza que considere más útil para el aprendizaje de su materia.

El currículo de la Segunda Lengua Extranjera se debe tomar del MCERL (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*), siguiendo el programa y las competencias que corresponden a cada nivel educativo:

Siguiendo el sistema descriptivo del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), el currículo de Segunda Lengua Extranjera correspondiente a

estas etapas recoge los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables que articularán la materia, con el fin de que el alumnado pueda desarrollar en el segundo idioma que haya escogido, en sinergia con las competencias clave que le permitan desenvolverse en dicho idioma con sencillez, pero con suficiencia, en las situaciones más habituales en que pueda encontrarse en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional. (Real Decreto, 1105/2014, p. 516)

#### **5.4. El Decreto 83/2016**

Este documento recoge el currículo de Canarias dedicado a las diferentes materias, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa y del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER)*. La finalidad de este documento es conseguir que el alumnado adquiera los conocimientos esperados en cada materia.

En este caso, la sección dedicada a la Segunda Lengua Extranjera refleja que su aprendizaje permite la integración del alumnado en una sociedad globalizada, multicultural y plurilingüe. Además, tal y como recomienda la Unión Europea, un dominio de al menos tres lenguas fomenta la inserción social de los discentes, así como una mayor posibilidad de acceso al mundo laboral.

En efecto, en el caso particular de la Comunidad Autónoma de Canarias, es aún más importante la enseñanza temprana de idiomas, ya que, tal y como especifica este documento:

“el turismo como principal motor económico, las relaciones entre empresas, su situación geoestratégica, la influencia histórica de otros países y el carácter multicultural de su población, otorgan al dominio de una segunda lengua extranjera mayor relevancia para el futuro del individuo, así como para el presente y futuro de nuestras islas.” (Decreto, 83/2016, p. 1899)

También se expresa la importancia del aprendizaje permanente en la Comunidad Autónoma de Canarias, contemplado en el currículo. Para ello, las TIC juegan un papel fundamental, con el objetivo de: “potenciar el trabajo colaborativo, interdisciplinar y significativo con un enfoque crítico en la utilización y creación de contenidos.” (Decreto, 83/2016, p. 1900)

Estas alternativas, junto a la motivación, suponen la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que se convierta en una educación inclusiva, que se adapte a la diversidad del alumnado. Para lograr esta inclusión, el documento menciona: “resulta fundamental el contacto con diversos tipos de textos para acceder a las fuentes originales del saber e interpretarlas con conciencia crítica, así como la capacidad para interactuar de forma colaborativa con diferentes interlocutores a través de diferentes medios y soportes.” (Decreto, 83/ 2016, p. 1901) De esta manera, el cómic supone el acercamiento a un soporte diferente a los habituales utilizados en el aula.

Finalmente, se hace referencia, por una parte, a la adquisición de la competencia en *Conciencia y Expresiones culturales (CEC)*, la cual: “implica la sensibilización al patrimonio cultural y artístico de la lengua en cuestión y de otras culturas [...]” (Decreto, 83, 2016, p. 1905) Por otra parte, se menciona también la importancia de la competencia en *Comunicación Lingüística (CL)*, es decir, el manejo de la expresión y comprensión oral y escrita en la lengua meta. Ambas competencias serán potenciadas a través del uso del cómic.

## **5.5. Orden EDC/65/2015**

Según lo establecido por la Unión Europea, este documento expone las competencias, los criterios de evaluación y los contenidos que se trabajarán en la ESO y en Bachillerato.

Se destaca en él, la importancia de la metodología utilizada por los educandos, que repercutirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente, se fomentará una metodología activa (aprendizaje basado en tareas y proyectos, en problemas, en retos...) frente a otras opciones metodológicas más tradicionales.

Además, la competencia de la comunicación lingüística abre también una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural, lo que se considera uno de los factores esenciales para el aprendizaje de una lengua extranjera. En efecto, en la competencia de CEC se resalta la importancia de enseñar los aspectos más importantes de los pueblos vinculados con la lengua meta:

La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos (Orden ECD, 65/2015, p. 7001).

Se expone la importancia de preparar los materiales con antelación, promoviendo el uso de las TIC como recurso fundamental para el trabajo de las competencias, ya que es una herramienta de especial utilidad en el ámbito educativo:

“El profesorado debe implicarse en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje [...]. Se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten el acceso a recursos virtuales.” (Orden ECD, 65/2015, p. 7003)

Finalmente, nos centraremos en la motivación del alumnado por aprender los contenidos de la asignatura a través de herramientas que llamen su atención, les motive o despierte su curiosidad:

“Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje.” (Orden ECD, 65/2015, p. 7002)

Esta motivación se promueve a través de la realización de actividades contextualizadas que faciliten la implicación y participación del alumnado:

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos. (Orden ECD, 65/2015, p. 7003)

## **5.6. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)**

La finalidad de este documento es aportar alternativas para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, tanto del alumnado como del profesorado.

Para ello, propone recomendaciones para la elaboración de los exámenes, el uso de manuales educativos...

Este documento menciona la importancia de recursos didácticos que fomenten la motivación en el aula, así como un aprendizaje significativo para el alumnado. Por este motivo, se debe tener en cuenta: “Cómo se relacionan las actividades comunicativas y de aprendizaje con los impulsos, las motivaciones y los intereses del alumno.” (MCERL, p. 55) Este aspecto motivacional influye, a su vez, en:

- Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.
- Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
- Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.

Este aspecto motivacional que impulsa el acercamiento a una cultura es uno de los aspectos característicos del cómic.

Así mismo, cabe destacar que se cuestiona el papel que desempeñan los medios audiovisuales y las herramientas textuales desde un punto de vista didáctico. En esta agrupación, el MCERL (2002, p. 93) incluye el estudio de las *tiras cómicas* dentro de los tipos de texto, por lo que es reconocido como un recurso pedagógico utilizable en el aula. Además, en la agrupación de “usos estéticos de la lengua” se menciona las historietas. Esto refleja las dos características esenciales del cómic, el aspecto visual y el textual.

Nuevamente, este documento hace referencia al uso de las TIC, con la finalidad de facilitar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, expresa:

“[...] el Comité de Ministros enfatizó «la importancia política que tiene [...] el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo», y dirigió la atención al valor de promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.” (MCERL, 2002, p. 4)

Finalmente, se refleja la importancia de aprender los contenidos culturales de la lengua meta, es decir, la necesidad de conocer las costumbres, las religiones, las relaciones personales, las creencias... Aprender las nociones culturales del país



extranjero es una noción que va totalmente ligada a la lengua de estudio. Así pues, observamos:

“[...] el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. [...] al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos.” (MCERL, 2002, p. 100)

## **6. Planteamiento del problema de investigación: el cómic frente a los recursos tradicionales en el aula**

El uso de materiales en el aula se centra generalmente en manuales didácticos o libros de texto que se apoyan en recursos gráficos como los mapas, las tablas, las fotografías. Además de este material, el profesorado se sirve de películas, documentales o artículos para complementar los recursos del aula. El cómic es también un recurso gráfico de gran potencialidad al que no se acude a menudo y ello, en parte, porque los mencionados poseen un respaldo bibliográfico mucho mayor, por lo que resultan más fiables y cómodos para su uso en el aula.

El principal inconveniente reside en que, a través del uso de los recursos tradicionales en el aula, el alumnado se convierte en un sujeto pasivo que: “escucha, lee y analiza, obviando las destrezas productivas” (Vañó, 2009, p. 191). Sin embargo, el cómic es un medio que genera un pensamiento crítico en el alumnado, ya que, lleva implícita la difusión de ideas, valores, culturas y visiones que invita a los estudiantes a pensar más allá de lo que están viendo.

A finales del siglo XIX, William Randolph Hearst y Joseph Pulitzer, dueños de los más grandes consorcios de comunicación, aparecen como los precursores de los medios de comunicación masivos. Su finalidad era “culturizar” a los inmigrantes que llegaban a Estados Unidos y como la mayoría de ellos no sabía inglés, el mejor recurso era el uso de la imagen. En el mismo contexto, en el periódico New York World de Pulitzer, surge la historieta de “The Yellow Kid” en 1896, realizada por Richard Felton Outcault y de la misma manera, en China surgen los “Cómics de Mao” cuya finalidad era transmitir los cambios y las ideologías defendidas por la URSS tras la revolución. A partir de este momento, la historieta se expande con la finalidad de hacer propaganda y difundir determinadas ideologías (Molina, 2006, p. 75).

Vista la potencialidad de este recurso como medio comunicador y transmisor de valores, creencias, culturas o ideologías, se plantea la posibilidad de su uso como material educador. De este modo, en la década del 40, surge en la editorial Educational Comics de Maxwell Gaines una serie de fascículos con historias de la Biblia titulados *Pictures Stories from The Bible* y una historieta basada en momentos de la historia de los EE.UU. titulada *Relatos de la historia de los EE.UU.* Estas dos obras contaban con un libro para

el maestro que servía de guía para trabajar la historia en las clases, siendo su mercado específico las escuelas (Molina, 2006, p.78).

La riqueza del cómic como recurso educador se basa en la combinación entre la imagen y el texto, de manera que no se limita al uso de lo escrito, característico de la mayoría de recursos tradicionales, ni al único uso de lo iconográfico, que sin el texto puede llegar a carecer de sentido. Con respecto a los elementos visuales, podemos remarcar que vivimos en la era de las tecnologías en la que las principales influencias de la sociedad son la televisión, los videojuegos, internet, las redes sociales etc, cuyo elemento esencial es la imagen. Por lo tanto, se trata de un recurso cercano a la realidad social del alumnado del que reciben constantemente información sin opción a tener un pensamiento crítico sobre lo que ven, solamente lo asimilan tal cual lo reciben.

En el cómic, a pesar de que presenta un mensaje con una intención comunicativa supeditada a las creencias y valores que tenga el emisor, es el lector quien decide si darle una interpretación u otra, ya que, la imagen permite hacerse una idea de las intenciones del autor, pero es trabajo del lector descifrar ese mensaje (Molina, 2006, p. 82). Esto permite tener una conciencia crítica frente a los medios de comunicación de masas, haciendo que el alumnado analice y plantee otras alternativas de lo que está leyendo, de la misma manera que lo hace en cada una de las viñetas del cómic.

Así mismo, es de especial importancia señalar que los elementos iconográficos llevan consigo una carga de valores, ideas, creencias que nos permiten describir los sistemas y características de una sociedad. Esto quiere decir que el modo de vestir, el léxico que se emplea, las onomatopeyas... ponen en contexto la sociedad que se pretende reflejar. Además, el lenguaje utilizado en las viñetas muestra la lengua utilizada en un contexto preciso, el registro utilizado, el vocabulario común de esa lengua... Teniendo en cuenta que la parte escrita está complementada por las imágenes, resulta más sencillo el aprendizaje del vocabulario, de manera que permite adquirir el vocabulario de manera inductiva. Así pues, “los aprendientes además del contexto poseen en cada viñeta una situación ubicada en un espacio y un tiempo preciso, lo que facilita su comprensión” (Martínez, 2013, p. 15). La presencia de la imagen favorece, también, un aprendizaje significativo, ya que, a diferencia de la literatura tradicional, el alumnado puede encontrar de forma visual referentes de su sociedad que le permitan poner en contexto los nuevos elementos.

Cabe destacar que este recurso constituye un material que aumenta la motivación y el interés en el alumnado, a la vez que rebaja la ansiedad. Además de estar formado por elementos que se acercan a la realidad social del alumnado, como es el caso de la imagen, así como de tratarse de un recurso que es más atractivo y accesible para todo tipo de públicos, cuenta con un registro más informal, con giros y juegos de palabras que en los manuales no suelen aparecer (Gandía, 2012, p. 2). Así pues, como señala el MCER: “dentro de los factores afectivos, la implicación y la motivación, así como un estado relajado del alumno redundan el éxito de la tarea y el aprendizaje (Consejo de Europa 2002, pp. 159-160). De esta manera, el cómic constituye un elemento clave para su uso didáctico en el aula.

## 7. Marco histórico

Este Trabajo de Fin de Máster tiene la finalidad de mostrar el uso del cómic como recurso didáctico en el aula. En este caso, el cómic seleccionado consiste en la adaptación de una obra literaria. Por este motivo, para contextualizar el trabajo en los siguientes apartados se procederá a la explicación etimológica del concepto de cómic, su definición y su origen. Así mismo, ya que se trata de una adaptación literaria, cabe añadir un apartado sobre el concepto “adaptación” así como sobre el origen, su uso como recurso didáctico y la descripción de la obra recogida en mi trabajo.

### 7.1. El cómic

#### 7.1.1. Denominación del cómic

Existe una gran variedad de maneras de denominar este recurso, ya sea debido a factores diacrónicos, diatópicos o a algún aspecto connotativo. Citaré algunas denominaciones recogidas en el artículo *El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras* de Isabel García Martínez.

En España se usa el término “cómic”, debido a la asiduidad con la que se recurre a los anglicismos en esta lengua, o “tebeo”. Este último término tiene su origen en una revista semanal titulada TBO que, debido a su éxito en la difusión, todos los lectores comenzaron a llamar a cualquier narración gráfica “tebeo”.

Por otra parte, señala García que en Hispanoamérica lo más común es su denominación como “historieta”. Esta palabra proviene del sustantivo historia con el sufijo -eta que tal y como expresa el diccionario de la Real Academia Española, en su versión online, se utiliza para “formar diminutivos, despectivos u otras palabras de valor afectivo, a veces de manera no muy explícita, a partir de adjetivos y sustantivos.” En el Diccionario de la Real Academia Española aparece definido como: “serie de dibujos que constituye un relato cómico, dramático, fantástico, policiaco, de aventuras, etc. con texto o sin él. Puede ser una simple tira en la prensa, una página completa o un libro” (García, 2013, p. 8). Se corrobora, pues, la definición de historieta como equivalente del cómic.

García añade que en los países francófonos se les denomina *bandes dessinés* o B.D. que literalmente significa “tiras dibujadas”. En Italia se utiliza *fumetto* o en plural *fumetti*, haciendo referencia a la forma de los bocadillos parecida a “humitos” de manera

metafórica. De la misma manera, haciendo referencia a las viñetas, en Portugal reciben el nombre de *quadrinhos*. En China son denominados como *lianhuanhua*, que literalmente significa imágenes encadenadas. Finalmente, en Japón son conocidos como *mangas*, término utilizado también en el resto del mundo para referirse a las obras publicadas en este país (Soto, 2019, p. 143). Cabe destacar la presencia de los términos “muñequito” y “monito” para referirse a este medio en Cuba y México respectivamente (García, 2103, p. 9).

Además, en algunas obras aparece mencionado como “tiras cómicas”. Se trata de una adaptación de la voz inglesa *comic strip*, por lo que únicamente hace referencia al género humorístico dentro de este medio (García, 2013, p. 9).

Esta autora señala también la presencia del término “narración gráfica”, teniendo en cuenta que se trata del hecho de narra una historia o unos acontecimientos en un periodo de tiempo determinado, acompañado a su vez de elementos visuales. Esta expresión destaca el carácter diacrónico y el lenguaje visual (2013, p. 9).

Finalmente, García menciona el concepto “novela gráfica”, que funciona para denominar de manera generalizada a los cómics destinados a un público adulto. Esto se debe a que el término “novela” designa un género literario y por consiguiente, le da un cierto prestigio. De esta manera, el cómic pasa de considerarse un medio narrativo y artístico independiente para enmarcarse como un recurso más perteneciente al ámbito literario.

### **7.1.2. Definición del cómic**

Teniendo en cuenta la variedad de perspectivas terminológicas que presenta este recurso, la definición del mismo se verá influenciada por el abanico de posibilidades.

En mi trabajo, me centraré especialmente en el uso del término “cómic”, dada la popularidad de su uso y a su correspondencia con el uso en castellano. En lo que respecta a este término, cada autor destaca un elemento característico al que da mayor relevancia. Por ejemplo, el estadounidense William Erwin Eisner (1966) pone en relieve el carácter secuencial del cómic; Scott McCloud (1995), se centra más en la superposición de imágenes, que sirve para transmitir información y obtener una respuesta estética del lector, etc. En la RAE aparece como: “serie o secuencia de viñetas que cuenta una

historia” pero se trata de una definición un tanto vaga y que pasa por alto algunos aspectos característicos del medio.

Para seleccionar una definición que englobe las diferentes perspectivas de este medio, la más adecuada y completa, en mi opinión, es la de los especialistas Arango Johnson, Gómez Salazar y Gómez Hernández:

“mensaje secuencial diacrónico narrativo o descriptivo, en el que predomina la acción; construido por medio de viñetas y otros signos verbo-icónicos, que siguen una línea de indicación y conforman códigos sistematizados hacia un sentido determinado. Es un producto cultural, creado para entretener, concebido como medio masivo de comunicación. Desde el punto de vista semiótico el cómic connota, y conduce a un sistema icónico, y denota la presencia de un sistema político y social, que expresa su pedagogía.” (2009, p. 21)

Cabe destacar la intención de algunos autores y expertos del cómic que ponen de manifiesto la relación de este medio con otros ámbitos culturales o artísticos. Así pues, según Gubern:

“Por el carácter icónico-literario de su lenguaje, los comics aparecen relacionados de alguna manera con el teatro, la novela, la pintura, la ilustración publicitaria, la fotografía, el cine, la televisión y los rasgos estilísticos del mundo objetual en que viven inmersos sus propios creadores.” (1972, p. 83)

También encontramos el mismo propósito de destacar la presencia de los diversos ámbitos en la definición de Luis Miguel Artabe: “Estructura narrativa formada por dibujo y texto, encerrados en bloques llamados viñetas, y que utilizan para la comunicación del mensaje un lenguaje iconográfico característico” (2002, p. 8).

La presencia de estas características que posee el cómic, relacionadas con diversos campos o ámbitos artísticos, hace que se trate de un recurso muy valioso y rico, a la vez que lo hace único en su género.

### **7.1.3. Origen del cómic**

Existen diversas teorías sobre el origen del cómic. Muchos autores consideran los libros ilustrados de los aztecas, las pinturas de los egipcios o *Las Cantigas de Santa María* de Alfonso X el Sabio como precursores de este género. Estos autores se fundamentan en

que el cómic es un conjunto de “ilustraciones y otro tipo de imágenes yuxtapuestas en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (McCloud, 2005, p. 9). De la misma manera, el hombre primitivo, al carecer de lenguaje, utilizaba la imagen como forma de manifestación de numerosos testimonios históricos.

Así pues, los papiros e imágenes grabadas en piedra de la cultura egipcia tenían la finalidad de representar a través del dibujo una serie de imágenes que se sucedían unas a otras, formando una historia, generalmente sobre el tránsito de las almas de los difuntos hacia el más allá (Enoc, 2013, p. 12).

Quizás el precedente más claro similar al cómic sea la Columna de Trajano, concluida en el 114 a.C. pues se trataba de una escultura de 38 metros, en la que a manera de espiral, una serie de relieves esculpidos mostraban las batallas y la derrota entre los dacios, pueblo de Rumania, y los romanos (Enoc, 2013, p. 12).

A pesar de las controversias sobre su origen, es un hecho que la prensa y las tecnologías desempeñaron un papel esencial en el desarrollo de los cómics. De esta manera, con la invención de la imprenta en el siglo XV, tuvo lugar la publicación de libros y material bibliográfico para niños con ilustraciones. Entre los siglos XVII y XVIII, las hojas volantes<sup>1</sup> adornadas con dibujos se popularizaron, con la finalidad de tratar historias picarescas, crímenes de la época o acontecimientos políticos (Enoc, 2013, p. 12).

Tras la llegada del periódico, en el siglo XVII, y los nuevos hábitos de consumo que surgieron de la industrialización en materia de entretenimiento, surge un talentoso grupo de pintores, ilustradores y dibujantes entre los que destaca James Gillray, por su publicación en prensa de una litografía satírica de Napoleón Bonaparte (Soto, 2019, p. 142).

No obstante, es en 1894 cuando nace el cómic como un nuevo modo de expresión, incorporando una dimensión novedosa al mundo del dibujo: el tiempo. A través de la representación de una serie de dibujos, el artista puede comunicar una serie de hechos en orden cronológico, lo que se denominaba continuidad o manejo del espacio-tiempo. De

---

<sup>1</sup> Primeros medios de comunicación escritos en el Nuevo Mundo. Estos pliegos sueltos de carácter informativo originarios de Europa desde el siglo XV comenzaron a surgir en la Nueva España en 1541.



este modo, surge en 1896 en el periódico New York World la primera tira cómica regular “*The Yellow Kid*”, realizada por el dibujante Richard F. Outcault.

## **7.2. La adaptación literaria**

### **7.2.1. Origen de la adaptación literaria**

En primer lugar, como paso previo a la definición y desarrollo del concepto de adaptación al cómic de una obra literaria, se realizará una breve historia del fenómeno de la ilustración, ya que supone el primer acercamiento entre literatura e imagen.

Las primeras manifestaciones de representaciones figurativas aparecen en la Edad Media, con las iluminaciones realizadas por los monjes, cuya función era complementar el trabajo de los copistas. Esta práctica ilustrativa del dibujo se popularizó tras la invención de la imprenta, como ya se dijo, pero es a mitad del siglo XIX cuando las ediciones para el gran público y el desarrollo de las revistas hace que este fenómeno tenga su mayor auge. Destacamos así los grabados de Gustave Doré, que representaron escenas de la Fontaine, Perrault o Cervantes o las ediciones de Hetzel de las novelas de Julio Verne (Telop, 2014, p. 1).

La práctica de la ilustración consistía en mostrar una escena significativa de la historia a través de una imagen que refuerza al texto. En este caso, la narración sigue manteniendo su papel como soporte principal y la imagen sirve como apoyo a la secuencia que se quiera destacar. En efecto, el sustantivo *illustratio* en latín designa la acción de iluminar, lo que se refiere a destacar ciertos pasajes, personajes o escenarios de la historia (Telop, 2014, p. 1).

No obstante, la adaptación de una obra literaria al cómic es totalmente opuesta a la técnica de la ilustración, pues esta vez la imagen representa la totalidad del contenido y, además, reemplaza el texto de apoyo. Así pues, la imagen pasa de ser ilustrativa a ser narrativa.

La adaptación de textos literarios a cómics tiene su origen en 1929, cuando el escritor Edgar Rice Burroughs, creador de John Carter y Tarzán, decide adaptar sus obras a los lenguajes iconográfico y cinematográfico, con el fin de capitalizar la popularidad de sus personajes. Más tarde, a finales de los 80 y 90, aparece la colección “B. Detectives”, aún más representativa de este fenómeno, creada por Claude Lefrancq y Éditions du

Masque. Aquí se encuentran algunas de las grandes figuras de la literatura detectivesca como Sherlock Holmes de Conan Doyle o Arsène Lupin de Leblanc (Tellop, 2014, p. 3).

La adaptación de grandes textos literarios a cómics tuvo lugar con la colección titulada *Classics illustrated* publicada entre 1941 y 1970 en Estados Unidos. En Francia, la primera colección dedicada a la adaptación se titulaba “*Mondial Aventures*”, ofrecida por la *Société Parisienne d’Édition*, con más de treinta títulos publicados entre 1954 y 1959 (Tellop, 2014, p. 2).

Este tipo de adaptaciones se promocionaron con fines comerciales; por el contrario, el objetivo de la adaptación en la que basaré mi trabajo es dirigirse a un público escolar con una intención educativa. De este modo, se hace posible el acercamiento del alumnado al clásico mito de Fedra a través de la mediación del cómic.

### **7.2.2. La adaptación como recurso didáctico**

El uso del cómic como recurso didáctico en el aula, tal y como hemos señalado, tiene un especial atractivo para el alumnado. En el caso de los cómics que son adaptaciones de textos literarios, su uso requiere una serie de aclaraciones. En ocasiones, surge el debate sobre la fidelidad de la adaptación con respecto a la obra original, planteándose que supone una “manipulación” de la obra principal que conlleva la disminución de su valor y la dificultad de su comprensión (Mateos, 2015, p. 1). No obstante, en este Trabajo de Fin de Máster me propongo mostrar que las adaptaciones al cómic de obras literarias son un buen recurso didáctico que se puede explotar en varias direcciones. Por ello voy a empezar con la definición del concepto “adaptación”, tal y como la formula Nicolas Tellop<sup>2</sup>:

“ Le processus d’adaptation se définit par la transposition d’une œuvre d’un média à un autre, en en conservant la trame. Lorsqu’il s’agit de passer d’un texte littéraire à la bande dessinée, l’économie narrative se déplace en grande partie du langage écrit vers celui du dessin.” (2014, p. 1)

---

<sup>2</sup> Nicolás Tellop es un especialista en cómics, de la cultura pop y del cine. Además, es redactor jefe de las ediciones especiales de *Cahiers de la BD* y *La Septième Obsession*. Sus textos se publican en *Kaboom*, *Neuvième Art 2.0*, *Chronic’art*, *Le Magazine Littéraire* y *Carbone*. En 2016 participó en las pruebas *Asterix & Obelix à l’épreuve de l’histoire*, *Vies et morts des super-héros* y *Le Livre des trahisons*. <https://www.franceculture.fr/personne/nicolas-tellop>

Una de las principales razones que argumenta Zoraida Sánchez Mateo para desmontar la idea de que el trabajo en el aula con la adaptación no resulta efectivo es que las obras de la antigüedad o contemporáneas han sido traducidas o recreadas en numerosas ocasiones para llegar hasta nuestra sociedad: “Las adaptaciones de los clásicos de la literatura, realizadas por autores de distintas épocas y estilos, han permitido que estos sobrevivan al paso del tiempo al actualizar, con cada nueva reescritura, sus valores y sus símbolos” (Mateos, 2015, p. 428). Estas adaptaciones no han hecho que la obra original pierda su valor, sino que, por el contrario, se haya enriquecido tras la proposición de lecturas distintas.

Además, en este proceso de reescritura, el adaptador juega un papel fundamental, ya que, es quien decide si mantiene o no determinados rasgos de la obra original. Por este motivo, según la intención que tenga el adaptador (lúdica, divulgativa, integradora...), llevará a cabo un tipo de transformación u otra: lecturas adaptadas o lecturas específicas o graduadas.

Las lecturas adaptadas son realizadas para que las obras tradicionales, que de algún modo resultan muy complejas para un determinado tipo de lectores, puedan llegar a ellos. Dentro de este tipo, contamos, por una parte, con aquellas clasificadas como “lectura fácil” dirigidas a personas que tienen una condición física o mental que les impide acceder a estas lecturas, como discapacitados, analfabetos, inmigrantes... Por otra parte, las lecturas específicas o graduadas se han escrito específicamente para estudiantes de idiomas. Su propósito es ofrecer el conocimiento lingüístico necesario para su aprendizaje (Mateos, 2015, p. 429). Además, y no menos importante, considero que el trabajo con las adaptaciones, debe servir como medio para incitar a la lectura de los autores clásicos, que es otro de los objetivos que me propongo en este trabajo, al ir analizando simultáneamente la adaptación con el texto original.

### **7.2.3. Adaptación de la obra de Phèdre**

Para llevar a cabo mi estudio, me serviré de la adaptación de la obra literaria de *Phèdre*, escrita por Jean Baptiste Racine en 1677. En este caso, he utilizado como referencia la edición de la obra original de Racine, realizada por Gwénola, Ernest y Paul Fièvre en 2015, de la editorial *Théâtre Classique*. La obra original ha sido adaptada al

cómic en 2014. El guionista y dibujante es Armel Ressot, infografista, autor e ilustrador de cómics franceses.

La obra se presenta en un formato edición bolsillo en blanco y negro de tapa blanda que consta de 211 páginas, además de un complemento pedagógico de 10 páginas realizado por Marion Lecoq. Este complemento pedagógico aporta numerosos datos sobre la vida de Jean Racine, además de algunos conceptos básicos generales como las reglas del teatro clásico, la vida teatral en el siglo XVII o la presencia mitológica en la obra.

La portada original fue realizada por Benjamin Blasco-Martínez, y en ella se muestra un dibujo a color de Fedra ligeramente inclinada y sostenida por un personaje masculino. Este personaje no se identifica con ningún sujeto de la historia, pues el dibujante lo representa con una gorra, un chándal y unos tenis, es decir un estilo bastante juvenil para que llame la atención de este tipo de lectores. Podemos destacar la firma del dibujante en la esquina inferior izquierda. Así mismo, en la portada figura el título de la obra con el añadido “en bandes dessinées”, el nombre de la editorial “Petit à petit” y del escritor del texto original, Jean Racine.

En la contraportada figura el nombre del dibujante sin apellidos: Armel, y el nombre completo del diseñador de la portada: Benjamin Blasco-Martínez. En la parte superior de la página tenemos nuevamente el título de la obra y “texte intégral de Jean Racine” y en la zona inferior el nombre de la editorial.

“Petit à Petit” es una editorial especializada en la realización de cómics. Las colecciones propuestas por el catálogo tienen como finalidad mostrar la historia del arte, las ciudades, los cuentos, la literatura y otros temas en forma de cómic.<sup>3</sup> Este tipo de formato resulta más atractivo para un público joven y tienen la finalidad de que la lectura de este tipo de obras clásicas le resulte más amena.

Teniendo en cuenta este carácter pedagógico, podemos señalar la presencia de algunas aportaciones del adaptador en la parte posterior de la contraportada como el género y la estructura de la novela. Se trata de una tragedia en versos alejandrinos dividida en 5 actos e interpretada por primera vez en 1677 con el título de *Phèdre et Hippolyte*. También aparece el lugar y contexto de la obra, Grecia, Trecenia, en el palacio de Teseo

---

<sup>3</sup> De esta manera podemos señalar algunos títulos de esta editorial como: *Le Havre; Rouen, de Napoleon I<sup>er</sup> à nos jours; Nantes, de Saint Félix à Gilles de Rais...* <https://www.petitapetit.fr/>

en tiempos mitológicos y los temas principales de la obra, la pasión, la fatalidad y la culpa. Además, el adaptador introduce, en esta página, un dato a modo de curiosidad: “Le savez-vous? *Phédre* est la dernière pièce mondaine de Racine: il écrira encore quelques pièces chrétiennes sur commande, mais il est surtout recruté pour être l’historiographe principal du roi Louis XIV.” Para concluir, cabe destacar que antes del comienzo de la obra aparecen dibujados los personajes con su nombre, el papel que ocupan dentro de la historia y el personaje al que corresponden en la mitología. Por ejemplo: “Phèdre est la femme de Thésée et donc la reine d’Athènes, et la belle-mère d’Hippolyte. En l’absence de son mari, elle tombe amoureuse d’Hippolyte [...] puis, folle de regrets, finit par se donner la mort. ”

## **8. El uso del cómic como recurso didáctico**

A pesar de la existencia cada vez mayor de una gran cantidad de artículos y libros dedicados al uso del cómic en el aula, este recurso es utilizado de manera muy poco usual debido al desconocimiento que tiene el profesorado sobre su utilidad como herramienta pedagógica y didáctica.

Además, el cómic suele considerarse un elemento intermedio para animar a la lectura “de verdad”, de manera que muchos de sus contenidos se consideran humorísticos y con actividades dirigidas únicamente a estudiantes jóvenes (Cabero, 2013: 182). Sin embargo, este medio presenta numerosas ventajas y posibilidades didácticas, haciendo posible que el alumnado desarrolle una gran variedad de competencias (Vélez, 2018: 42).

En primer lugar, uno de los factores por los que debe tener un lugar en el aula es la “polivalencia de sus componentes”. Teniendo en cuenta que el cómic engloba características de diversos ámbitos artísticos, hace que sea un medio que agrupa múltiples ventajas para cada uno de ellos. Esto quiere decir que posee forma y color como en la pintura; planos y ángulos como en la fotografía; técnicas como en el cine; acción y diálogos como en el teatro... de manera que todos estos elementos se pueden trabajar de una manera conjunta en el aula (García, 2013: 12).

Todos los recursos anteriormente mencionados forman parte de la sociedad actual, especialmente destacada por el uso de la imagen. Este es uno de los principales puntos por los que el alumnado se siente atraído por el cómic, ya que se acerca a su realidad social. Por lo tanto, otro de los motivos por los que debe utilizarse este recurso, es su carácter motivador, el cual fomenta la lectura por este género sin ser necesariamente un paso hacia otro tipo de lectura, pero que puede llegar a serlo si se hace un uso adecuado del mismo, especialmente en los que respecta a las adaptaciones de textos literarios.

Teniendo en cuenta tanto el atractivo de este recurso, como su capacidad para adaptarse a cualquier disciplina, podemos fomentar el aprendizaje del alumnado en aquellos campos en los que se muestre interesado. Así pues, nos permite trabajar con valores que pueden ser de utilidad en el aula: “la amistad a toda prueba como en Astérix (1959), la ayuda desinteresada hacia el prójimo como en Superman (1938), Tintín (1929) o Pogo (1941)” (Barraza, 2006, p. 85). Además, nos permite estudiar la sociedad reflejada en sus páginas, la historia, la cultura... haciendo posible que el alumnado se implique y se interese en lo que está aprendiendo, generando en ellos curiosidad para aprender más

allá, de modo que “haya un aprendizaje vivo, significativo para su posterior desarrollo” (Barraza, 2006, p. 85).

Cabe destacar que, a pesar de las diferentes ventajas que presenta el cómic, el trabajo de este recurso requiere una responsabilidad tanto por parte del profesorado, como por parte del alumnado, es decir, que se trata de un proceso interactivo en el que ambos construyen su propio aprendizaje. Por este motivo, lo catalogamos como un aprendizaje constructivista.

Con respecto a la parte del docente, es necesario que este planee la clase con un propósito y sabiendo el proceso a seguir, teniendo en cuenta el contexto en el que se va a desarrollar. Esto quiere decir que “el profesorado debe conocer las necesidades de su alumnado y su contexto de enseñanza, establecer unos objetivos y unos contenidos adecuados, así como una metodología que favorezca el aprendizaje y una evaluación en consonancia con el aula” (García, 2013, p. 16). Así pues, se encuentra dentro de su labor adaptar las actividades al nivel de competencia de cada grupo de alumnos y a sus características, con la finalidad de que todos puedan alcanzar el mismo nivel de aprendizaje.

Además, es necesario que el docente conozca tanto las características propias del medio, como las diferentes maneras de explotación que existen (García, 2013, p. 188). Muchas veces, el enseñante desconoce los textos y transmite este desconocimiento al aprendiz, haciendo que se pierda aún más en el aprendizaje. Por ello, estoy en completo acuerdo con la opinión, en este sentido de María Dolores Iriarte: “no contar con los conocimientos compartidos implica una enseñanza unilateral y presupone, de nuevo, equivocadamente, que el aprendiz parte de un conocimiento cero” (2009: p. 191).

Así mismo, aunque el enseñante domine completamente el medio y el contenido a trabajar, es indispensable que sepa transmitir estos conocimientos. Por este motivo, no debe olvidar la importancia de realizar las actividades en un formato atractivo y de motivar, animar y facilitar el aprendizaje del alumnado. Cabe añadir la importancia de una buena explicación sobre la finalidad de la actividad y su procedimiento, que harán que la actividad resulte o no efectiva (Gandía, 2012, p. 3).

Por otra parte, recae sobre la responsabilidad del docente el análisis de los temas a trabajar en el aula. A continuación, destacaré algunas ideas extraídas del artículo *La historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la historia en el aula*,

de Eduardo Barraza (2006). Así pues, al igual que el cómic sirve para resaltar algunos valores, también “antivalores”, que pueden suponer un obstáculo para los padres que consideren que se está dando una mala educación a sus hijos. Por este motivo, el docente debe hacer una lectura detenida y crítica del cómic que va a trabajar, de modo que pueda extraer sus elementos claves y la ideología que se pretende reflejar. De esta manera, se percatará de su utilidad para el tema a tratar en el aula y de si los valores reflejados son aptos para el alumnado. A pesar de que algunos cómics reflejen valores negativos, pueden ser trabajados como conductas a no imitar o como motivo de transmisión de una enseñanza. Este es el caso de la violencia, que se trata de un valor negativo, pero que en muchas ocasiones se podría explicar, dentro de un contexto, en el que esté justificada con valores positivos como la amistad, la libertad, la lealtad... (2006, p. 87). En este sentido, Barraza entiende que el uso de la violencia en el cómic también puede suponer un problema, por lo que lo ideal sería que, si fuese indispensable trabajarlo, se hiciese de manera dosificada y justificada. Cabe remarcar que la presencia de la violencia muchas veces está implícita en la realidad de determinados momentos históricos, como puede ser la Primera Guerra Mundial, de modo que si se suprimiesen estos pasajes se estaría alterando por completo la historia (2006, p. 88).

Otro de los temas que se debe tratar con especial prudencia, según este mismo autor, es la sexualidad, ya que es considerado como un tema tabú en las aulas. Del mismo modo que la violencia, debe ser tratada de manera prudente y limitada, puesto que puede ser un tema con un alto valor educacional. Así pues, pueden recibir una información mucho más fiable que la que reciben constantemente de medios de comunicación como televisión o revistas, que les perjudica en su desarrollo como personas (2006, p. 87).

En consonancia con las ideas anteriormente expuestas, para trabajar cualquier contenido reflejado en el cómic es importante que se realice una explicación del autor, de su obra, del periodo en el que se escribe etc, ya que esto ayuda a identificar el motivo de los temas que trabaja en su obra. Esto quiere decir que analizar el contexto histórico y la vida del escritor, permite contextualizar la obra y que el alumnado trabaje de una manera más cercana a la trama.

Finalmente, teniendo en cuenta que se trata de un recurso motivador que fomenta la participación del alumnado, conviene que la evaluación no sea punitiva, sino que forme parte del propio proceso de aprendizaje, a modo de retroalimentación. También se podría



realizar como si se tratase de un concurso o de una competición para generar mayor emoción en el alumnado (Gandía, 2012, p. 3).

#### **8.4. Destrezas trabajadas**

Tal y como hemos señalado con anterioridad, el uso del cómic permite el desarrollo de numerosas competencias, además de la lectora, y permite el acceso a diferentes aprendizajes.

En primer lugar, en el apartado anterior hemos hablado de la “polivalencia de los componentes” de este medio, haciendo posible que sus características comunes con el teatro, con el dibujo, con la fotografía... sean trabajadas en el aula. De esta manera, el trabajo de todas estas disciplinas implica también el desarrollo de diferentes expresiones. Por una parte, gracias a la imbricación entre texto e imagen se trabaja la expresión lingüística y la expresión artística. Por otra parte, si el cómic implicase el trabajo teatral, como es el caso del cómic de *Phèdre*, tendría lugar también el trabajo de la expresión teatral y dinámica (López, 2011, p. 129).

Además, se trata de un medio que permite explotar cualquier materia o tema de interés. Por este motivo, su uso puede ir desde una simple lectura en el aula, para trabajar las diferentes técnicas lingüísticas, como el diálogo, el monólogo, las expresiones coloquiales... hasta una lectura crítica del medio para analizar aspectos como los estereotipos sociales, los clichés... (López, 2011, p. 128).

Teniendo en cuenta que no cualquier tema puede atraer al alumnado, el docente debe presentarlo de manera atractiva. Para ello, una de las diferencias con respecto al trabajo de la literatura tradicional en el aula es su carácter cooperativo, lo que genera que se creen relaciones interpersonales positivas en el aula, generando un buen clima afectivo, además de fomentar la importancia de trabajar en equipo como ocurre en la vida real. De esta manera, contrarrestamos la problemática que surge de los libros de texto, los cuales suelen presentar actividades ajenas a la vida real y ajenas a la diversidad del alumnado. A través del trabajo cooperativo, el nivel de los diferentes alumnos es compensado, de manera que pueden trabajar todos de manera inclusiva (García, 2016, p. 4).

En relación al formato, este puede utilizarse para adquirir un conocimiento técnico del medio, enseñando al alumnado en qué consisten los códigos visuales (encuadres,

planos, secuencias...) y los códigos verbales (cartuchos, viñetas...) (Guzmán, 2011, p. 129). Esto puede ser de utilidad si la actividad consiste en la creación de un cómic o para familiarizar al alumnado y que reconozca la relevancia de este medio, incorporándolo en su día a día.

Además, el uso del cómic, como material de trabajo, fomenta las cinco destrezas fundamentales del lenguaje: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión oral e interacción oral (García, 2013, p. 14).

Con respecto a la comprensión lectora, cabe señalar que se considera uno de los medios más efectivos para su desarrollo, dada la combinación existente entre texto e imagen. El cómic cuenta con un lenguaje sencillo y cotidiano a la vez que se complementa con un lenguaje icónico que sirve de apoyo a la comprensión del texto (Vélez, 2017, p. 43).

Este recurso respeta, además, las características esenciales de los diferentes géneros; así pues, permite trabajar dinámicas que respetan la esencia del género relacionada con otro tipo de textos periodísticos y literarios. De esta manera, se puede practicar la expresión escrita a través de la explotación de diferentes características del medio como los elementos de la narración y la descripción: tema, argumentos, descripción de los personajes, diálogo del relato, espacio, ambiente y tiempo (Cabero, 2013, p. 191).

La comprensión auditiva se fomenta al igual que en el resto de géneros literarios a través de la combinación con otras estrategias como es el caso del *storytelling*, que consiste en el acto de narrar historias con imágenes. De esta forma, el alumnado trabaja la comprensión oral, además de la interpretación de fonemas, sonidos, palabras... (Vélez, 2017, p. 43).

Finalmente, la expresión oral puede tener lugar a través de debates generados en voz alta que trabajen el contenido de cómic o por medio de actividades de juego de roles. Estas últimas permiten el desarrollo de la expresión oral y comunicativa además de propiciar situaciones que pueden tener lugar en la vida real (Vélez, 2017, p. 43).

El desarrollo de todas estas destrezas junto con la importancia del cómic como referente cultural, hace que sea un recurso de gran utilidad para el aprendizaje de lenguas

extranjeritas, a través tanto de elementos lingüísticos como de elementos culturales, totalmente imprescindibles para el acercamiento a otra lengua.

### **8.5. El uso del cómic en el aula FLE**

Mi trabajo se centrará en el uso del cómic como herramienta para el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Tal y como he especificado, se trata de un recurso con un gran potencial para la didáctica de lenguas extranjeras, tanto por su aporte lingüístico como por el acercamiento a contenidos socioculturales.

En lo que respecta a la metodología utilizada para la enseñanza de las lenguas, los métodos tradicionales priorizaban la enseñanza de la gramática. Actualmente es necesario tener en cuenta, además, de los marcos institucionales a nivel nacional, las pautas estipuladas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) y el *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2018). A través de estos documentos, se establecen unos criterios para la enseñanza de lenguas extranjeras, entre los que se refleja una metodología enfocada en la acción que pretende no sólo enseñar a comunicar, sino también a adquirir los aspectos socioculturales ligados al aprendizaje lingüístico (Soto, 2019, p. 147).

Así pues, el cómic permite trabajar la lengua, el territorio geográfico en el que se habla, las características socioculturales, el lenguaje gestual, las convenciones sociales y las costumbres de la lengua extranjera que se quiere trabajar. De esta manera, podemos corroborar que se trata de un recurso de gran utilidad ante la gran diversidad lingüística, social y cultural que conforma la lengua francesa.

En efecto, el francés es lengua vehicular en más de ochenta países que conforman la Francofonía, con sus respectivos acentos, aspectos socioculturales y contextos históricos que conforman a cada región. De este modo, el uso del cómic nos permite hablar de Bélgica, famosa por sus más de 700 autores de cómic en el Centro Belga de la *Bande Dessinée*. También son considerados la gran cantidad de festivales del cómic francófono que se reparten desde Suiza (Lausanne, Sierre), Canadá (Québec, Montréal) o incluso Marruecos (Casablanca, Fez) entre otros. Además, la lengua francesa abarca a numerosos escritores extranjeros que deciden utilizar esta lengua como vehículo de expresión literaria, como es el caso de la polaca Marzena Sowa o de la iraní Marjane

Satrapi. Por lo tanto, se trata de un recurso que permite trabajar múltiples fronteras geográficas cuyo vínculo es la lengua francesa (Soto, 2019, p. 141).

Por otra parte, Ana Belén Soto resalta en su artículo *El uso del cómic en el aula de FLE* (2019), dedicado al trabajo de cómics clásicos en el ámbito francófono, los célebres personajes de René Goscinny y Albert Uderzo, *Astérix y Obélix*. Este clásico presenta a través del humor los pilares del identitario francés, no solo para los autóctonos, sino también para los extranjeros que se sientan atraídos por la lengua francesa. Así mismo, forman parte de la tradición francesa numerosas series animadas del ámbito francófono actualmente conocidas por haber llegado a la gran pantalla, como es el caso de *Titeuf*, *Boule et Bill*, *Marsupilami* o *Las aventuras de Tintín*.

Por todos estos motivos, el francés como Lengua Extranjera se debe ver potenciado en el aula remarcando además, la importancia que tiene esta lengua en el marco de la Unión Europea y el papel que desempeña por el número de habitantes que la hablan. Así pues, tal y como destaca Alice Develey en su artículo *Le français est la deuxième langue la plus étudiée dans l'Union européenne*:

“selon une nouvelle étude de l'Office de statistique Eurostat, [le français] reste la deuxième langue la plus étudiée au collège dans la communauté européenne. [...] Forte de ses 275 millions de locuteurs dans le monde, le français peut se targuer d'accueillir toujours plus de francophones dans ses rangs. En 2015, les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire de l'Union européenne ont conforté cette progression. Parmi les 17 millions d'écoliers, âgées de 11 à 15 ans, qui étudiaient au moins une langue étrangère, cinq millions d'entre eux (33,8%) apprenaient le français” (2017, [www.lefigaro.fr](http://www.lefigaro.fr))

Se expondrá, por consiguiente, en este trabajo, las posibilidades de explotación de la adaptación de un clásico literario francés, impulsando el crecimiento de la lengua y cultura francófonas.

## 9. El texto literario y su contexto

Como punto de partida para el trabajo de la adaptación es necesario que el alumnado conozca el contexto de la obra, es decir, la época, tanto de escritura como del autor, así como la biografía de este último.

### 9.4. La vida teatral en el siglo XVII

En primer lugar, se trata de una obra perteneciente al siglo XVII, ya que fue escrita por Jean Racine en 1677, periodo que se corresponde con el reinado de Luis XIV. La vida teatral en esta época tuvo sus propias particularidades, por lo que sería interesante su trabajo en el aula. Es por esto, que la adaptación supone un medio idóneo para su análisis, ya que, en el complemento pedagógico de las páginas finales de la edición que utilizo, se dedica una página a las características de la vida teatral en el siglo XVII.

En lo que respecta a los lugares en los que tenía lugar este arte durante este siglo, el más remarcable es París, debido a la presencia de tres salas centrales: *l'Hôtel Bourgogne*, donde se encontraban los mejores dramaturgos y donde, además, se representaron las piezas de Racine; *le théâtre du Marais* y *le Palais-Royal*, destacados por las representaciones de Molière.

En 1680 estos tres grandes teatros se fusionan por orden de Luis XIV para dar lugar a la *Comédie-Française*. Además de estas salas, a las que acudía todo tipo de espectadores, se representaban algunas piezas de teatro en salas privadas, a las que asistía la población más pudiente.

De la misma manera, los espectadores se distribuían según su rango social: los nobles y los grandes burgueses tenían acceso a los palcos, los pequeños burgueses a las gradas y el resto del pueblo solo tenía derecho a la visualización de pie, a ras de suelo.

Con respecto a las representaciones, su duración era indefinida, pero solían durar toda la tarde. Generalmente, comprendían dos obras: una tragedia y una comedia. Cabe señalar, que a lo largo del espectáculo tenían lugar numerosas pausas, dado que, los espectadores no guardaban el mismo silencio que actualmente, pues eran bastante ruidosos y no prestaban atención.

Los actores solían oscilar entre diez y quince componentes, como era el caso del grupo de Molière. Al tratarse de grupos tan reducidos, se fomentaban fuertes rivalidades

entre ellos, de forma que, a menudo, varios grupos realizaban obras dedicadas al mismo tema con el fin de competir entre ellos, eligiendo quien lo representaba mejor.

### **9.5. La regla de las tres unidades**

El teatro en esta época se regía por unas reglas bastante estrictas, que podían o no, ser cumplidas por los escritores. En el caso de *Phèdre*, Racine cumple con las reglas correspondientes, lo que permite trabajarlas en el aula.

Cabe destacar, que el complemento pedagógico incluido en la adaptación dedica una página a explicar las reglas del teatro clásico (pág. 215), que facilita su comprensión.

La finalidad de la aplicación de estas reglas en la obra es lo que se denominó la verosimilitud. Esto quiere decir que la representación debe ser lo más realista posible, con el objetivo de que los espectadores se sientan identificados con unos hechos que podrían ser reales. De esta manera, la regla de las tres unidades fue instaurada, y comprende la unidad de tiempo, la unidad de lugar y la unidad de acción.

La unidad de tiempo consiste en que la duración de la acción que se representa, no puede sobrepasar veinticuatro horas. Esto hace que el tiempo de la acción real se aproxime lo más posible al tiempo de la representación. Los entreactos, es decir, las pausas en la obra permiten alargar la duración de la obra, aunque, obviamente, no para extenderse durante veinticuatro horas.

La unidad de lugar va ligada al hecho de que la acción se desarrolle en un período de veinticuatro horas, ya que, los escenarios no pueden representar lugares cuyas distancias no puedan recorrerse en el tiempo establecido, así como para no dispersar la atención del público.

Finalmente, la unidad de acción, dado que el tiempo y el lugar se encuentran restringidos, la acción se limita a una acción principal que no se debe desviar en acciones secundarias, lo que también concentra el interés del espectador.

Además, debe haber una unidad de tono, lo que quiere decir que la tragedia debe utilizar un lenguaje propio de los héroes y los personajes propios del género, vivir tensiones y tener un desenlace funesto o desafortunado, mientras que, la comedia emplea un estilo bajo, con personajes de la burguesía y del pueblo y un final feliz.

Otra de las reglas esenciales es la del decoro, es decir, la restricción de la representación de ciertas escenas que pueden herir la sensibilidad del espectador como, por ejemplo, la muerte o la violencia. No obstante, el suicidio puede ser representado, ya que, se considera un acto de valentía.

La aplicación de estas reglas da lugar a unas consecuencias en las representaciones teatrales: la presencia de pocos personajes y la importancia del relato, ya que, no se puede representar lo que ocurre en otros lugares ni aquello que no permite la regla del decoro, sin embargo, sí se puede narrar.

### **9.6. Regla de las tres unidades en *Phèdre***

La transposición de una obra teatral hacia el cómic resulta más sencilla que desde una obra narrativa, ya que, hay ciertos elementos que acercan ambos géneros. En primer lugar, los diálogos son esenciales, tanto en el cómic como en el teatro, de manera que en la transposición de un medio a otro se reescribe casi toda la integralidad del texto. También, la división de la obra teatral en actos y en escenas facilita la organización de la información en el cómic.

En conclusión, tal y como expresa Youmna Tohmé en su artículo *Les adaptations des oeuvres littéraires classiques en bandes dessinées* : “Adapter une pièce de théâtre en bande dessinée, c’est passer d’un art visuel à un autre, d’une œuvre à représenter sur scène à une œuvre à représenter par le dessin” (2011, p. 3).

En el capítulo sobre la fidelidad y autonomía de la adaptación de la tesis *Una teoría de la adaptación de textos literarios al cómic a partir de las obras de Alberto Breccia*, Julio Gutiérrez Gacía Huidobro hace mención a una frase mencionada por el crítico Leitch, el cual no concibe la adaptación “como una obra mediadora entre lector-espectador y la fuente, sino como una entidad autónoma que ofrece y representa nuevos matices sobre el contenido de la obra original” (Huidobro, 2015, p. 5). Es por esto que algunas adaptaciones sufren modificaciones con respecto a la obra original, lo que dictará el grado de fidelidad en relación con su fuente.

En lo que respecta a las reglas del teatro, la transposición de obras al cómic supone que algunos adaptadores se tomen sus propias licencias, de modo que dejan de respetar

algunas de estas reglas. Este es el caso de la transposición en el cómic de *Phèdre* donde la adaptación da lugar al incumplimiento de algunas de estas reglas.

En efecto, la regla del decoro se incumple en la adaptación de *Phèdre*, ya que, por ejemplo, la muerte de Fedra, en la página 210, se representa en una viñeta mostrando un personaje que simboliza la muerte con un hacha en la mano y sujetando a Fedra en sus brazos. Así mismo, en la página 14 se muestra a este matando salvajemente a un guerrero y, en otra viñeta, al minotauro. En la pieza de Racine, se hace referencia a este hecho mencionando que Teseo luchaba contra grandes monstruos a la altura de Procusto, Cicerón, Sinis... Por este motivo, se muestra en las viñetas su valentía luchando.

La regla de la verosimilitud no se transgrede ni en el texto raciniano ni en la adaptación. A pesar de que se trata de una historia perteneciente a la mitología, donde intervienen elementos simbólicos y fantásticos, los hechos que suceden en el relato presentan argumentos de posible credibilidad. De este modo, podemos observar, por una parte, en la adaptación la presencia de algunas figuras como el minotauro, en la página 87, mencionado en la obra original como “*le monstre de la Crète*” (pág. 25), pertenecientes a la mitología y, por otra, situaciones como el lamento de Fedra recostada sobre su cama, angustiada por su amor hacia Hipólito (pág. 24). Racine narra esta escena, en la que Enone parece preocupada por su estado, sugiriéndole que reflexione sobre su tentación de suicidio.

La regla de la unidad de lugar coincide tanto en la obra literaria como en el cómic. Así pues, en el texto de Racine podemos observar el desarrollo de la primera escena en Trecén, la ciudad de Peloponeso, además de la mención al río Acherón y a dos regiones griegas, Élide y Ténaro que serán fielmente representadas en la adaptación, además de indicarse en una didascalía o cartucho que las escenas se desarrollan en estos lugares. Sin embargo, en el resto de acciones que transcurren a lo largo del capítulo, Racine no especifica los lugares exactos donde se desarrollan. Por esta razón, el adaptador decide elegir su propia situación de los hechos, añadiendo algunos lugares, como el parque donde transcurre la conversación entre Enone y Fedra de la escena tres, que no se menciona en ningún momento en la obra original. Por este motivo, podemos constatar que el adaptador hace su propia interpretación del contexto de algunas situaciones.

La regla de la unidad de tiempo se respeta en ambas versiones, así pues, en la adaptación la obra comienza al amanecer con el deseo de Hipólito de partir de Trecenia,



explicando a Terámenes que, tras seis meses alejado de su padre parte a su búsqueda. Finaliza la obra al anochecer con la muerte de Hipólito y Fedra. En la adaptación, se refleja que estos hechos transcurren de noche, ya que, la representación de las viñetas aparece con un fondo negro.

Además, el adaptador respeta los saltos en el tiempo realizados en la fuente original, como es el caso de los *flashbacks* que explican un acontecimiento relevante en el transcurso de la historia. Estos saltos en el tiempo aparecen representados en las viñetas como parte de la historia. Así pues, en la página 14 de la obra original Fedra se remonta al comienzo de su amor por Hipólito antes de que Teseo se marchase y las páginas 36 y 37 del cómic representarán toda esta escena del pasado como parte de la historia. También, la página 14 está compuesta por una gran viñeta en la que se muestra el recuerdo de Hipólito cuando Terámenes le narra sus hazañas luchando contra grandes monstruos. Esta viñeta aparece como parte de la historia, a pesar de que se trata de un salto en el tiempo hacia atrás. Además, el empleo de tiempos en pasado da a entender que se habla de hechos sucedidos con anterioridad.

Así mismo, al igual que ocurre en la obra original, el tiempo que transcurre entre unas escenas y otras es prácticamente insignificante, de forma que en la adaptación se mantienen las mismas elipsis implícitas que en el texto literario. Por ejemplo, en el final de la primera escena, Hipólito se dispone a ver a Fedra, en la escena siguiente aparece Enone e inmediatamente en la escena tercera Enone se encuentra con Fedra y Panope, por lo que no se aprecia un transcurso en el tiempo de los personajes. De la misma manera, el cómic en la página 20 muestra a Enone e Hipólito en unas escaleras y seguidamente en la página 21 Enone ya se encuentra en un escenario totalmente diferente con Fedra. Igualmente, no existe ningún elemento introductor que nos anuncie la muerte de Teseo, sino que tras la confesión de Fedra en la escena 3, los personajes pasan a situarse directamente en un escenario diferente, el puerto de Trecenia, donde aparecerá Panope para comunicar su muerte.

Finalmente, la regla de la unidad de acción es siempre la misma, el hilo conductor de toda la obra es el amor de Fedra hacia Hipólito.

A pesar de que el adaptador se permite cierta libertad para añadir algunos elementos, considero que la adaptación es un recurso adecuado para estudiar las reglas

del teatro de la misma manera que en la obra original, bien para estudiar lo que se debe cumplir, bien para saber en qué consisten estas reglas.

## 9.7. Mitología

En la escritura de la obra no se aprecia ninguna muestra de la época en la que fue escrita, pues se trata de una pieza basada en la época de la Antigua Grecia (c. 1200 a.C.-146 a.C.), ya que, relata una serie de acontecimientos pertenecientes a la mitología griega. Esto permite trabajar el mito de Fedra en el aula. La adaptación supone un recurso idóneo para trabajar este mito, pues en el complemento pedagógico también se dedica una página a la explicación de Fedra en la mitología griega y a la referencia de Fedra trabajada por otros autores antes de Racine.

Cabe destacar que esta obra está inspirada en la tragedia Hipólito de Eurípides, interpretada en el 428 a.C. En esta obra, Hipólito es un cazador al que no le interesan las mujeres, por lo que Aricia no existe. Sin embargo, el final de la historia es diferente, Fedra deja una carta donde acusa a Hipólito y se suicida antes de la vuelta de Teseo. Es Neptuno el encargado de matar a Hipólito y tras su muerte, Artemisa, la diosa de la caza, revela a Teseo la verdad. También, Séneca escribe otra obra titulada *Fedra* en el año 50 d.C. inspirada en parte de Eurípides, pero destacando en mayor medida la figura de Fedra. Racine se inspiró de forma considerable de estas dos obras, sobre todo de Eurípides. No obstante, el autor cambió en ambas obras dos cuestiones básicas. Por un lado, Hipólito está enamorado de Aricia, mientras que tanto en la obra de Eurípides como en la de Séneca se negaba totalmente al amor. Por el otro, Fedra se convierte en un personaje responsable de sus actos, que siente culpa, mientras que en las obras de los autores antiguos no era más que una víctima guiada por los deseos de los dioses. Es este hecho de considerarse culpable, lo que distingue la *Phèdre* de Racine como una tragedia cristiana, destacando la noción de pecado.

## 9.8. El autor

Otro de los puntos esenciales que debe conocer el alumnado en el contexto general de la obra antes de comenzar su explotación es el autor de la misma. En ocasiones, conocer la vida del autor permite interpretar algunos pasajes del texto o, simplemente, el

motivo del tema de la obra. Para su trabajo en el aula, la adaptación es un recurso útil, ya que, en el complemento pedagógico, varias páginas son dedicadas a explicar diferentes periodos de su vida.

La primera página habla de su infancia en el monasterio, desde su nacimiento en 1639 hasta su paso a París, donde estudia filosofía en el colegio de Hancourt. Dada la orfandad del escritor desde los tres años de edad, es su abuela paterna, Marie des Moulins, quien le acoge en el monasterio jansenista de Port-Royal des Champs. Así pues, comienza sus primeros estudios en “les Petites Écoles”, donde recibe tres clases de gramática y una de Humanidades. Más tarde, acabará el segundo año de Humanidades en el colegio de Beauvais, finalmente, estudiará un año de la rama de filosofía en el colegio de Harcourt. Cabe destacar los amplios conocimientos del escritor sobre la Grecia antigua y la mitología adquiridos durante sus estudios, los cuales se verán reflejados en muchas de sus obras años más tarde.

A continuación, las páginas 216 y 217, se habla de su juventud hasta que consigue convertirse en autor de teatro. Aquí se habla de que sus grandes pasiones siempre fueron la literatura y la vida mundana, por lo que inicia su carrera componiendo *Nymphe de la Seine* dedicada al rey y una obra de teatro titulada *L'Amasie* que actualmente se encuentra perdida. Tras no tener el éxito esperado, Racine decide trasladarse a Uzès, en el sur de Francia con el fin de obtener un beneficio eclesiástico, pero no lo consigue. No obstante, durante su estancia en Uzès, el ministro Colbert lleva a cabo un sistema de pensiones que permite que tal y como menciona Marion Lecoq en el complemento pedagógico de la adaptación iconográfica de *Phèdre*: “*les auteurs reconnus par le roi peuvent vivre de leur plume*” (2017: p. 216). Es por esto que, mientras el rey sufre una gran enfermedad, Racine compone una *Ode sur la convalescence du roi*, gracias a la que obtiene una pensión en 1664 que mantendrá hasta su muerte. Tras ser reconocido como poeta oficial, el escritor se dedica al mundo del teatro. A pesar de la dificultad que supone la presencia en París únicamente de tres teatros, consigue interpretar sus primeras obras *La Thébáïde* y *Les Frères ennemis* en 1664 con la compañía de Molière. Estas obras no reciben el éxito esperado. Sin embargo, en 1665 interpreta *Alexandre le Grand* la cual adquiere un mayor prestigio. Durante la interpretación de esta obra tiene conflictos con la compañía de Molière y comienza a trabajar con la compañía del Hotel de Bourgogne. Su obra más destacable es *Andromaque* representada en 1667; con ella Racine crea un nuevo modelo de tragedia, más dramática y más poética. También podemos destacar grandes tragedias

como *Bérénice* de 1670, que supuso uno de los grandes motivos de rivalidad entre Corneille con su obra *Tite et Bérénice* o *Bajazet* de 1672, cuyo exotismo cautivó a la Corte. Así mismo, el autor trata algunos temas antiguos como en *Mithridate* en 1673, *Iphigénie* en 1674 y *Phèdre* en 1677. Dada la gran trascendencia de sus obras en 1673 es nombrado tesorero en *l'Académie française*.

La página 220 explica su trayectoria desde que detiene su carrera como escritor de teatro para dedicarse a ser cortesano. Así pues, tras la publicación de *Phèdre* en 1677, Racine se compromete con una mujer perteneciente a la alta burguesía, Catherine de Romanet, con la que tiene 7 hijos, lo que supone un gran cambio de vida dejando atrás el teatro para convertirse en un cortesano, dedicando toda su vida a su familia, a diferencia del resto de hombres de la época. Por este motivo, decide regresar al Port-Royal incorporándose al monasterio en 1679. Durante estos años, escribe obras teatrales de carácter religioso como *Esther*, representada en 1689 en un colegio dedicado únicamente a niñas que la viuda del rey Luis XIV, Mme de Maintenon fundó en Saint-Cyr, y *Athalie*, entregada en 1690. No obstante, esta última es rechazada por la iglesia, ya que considera que no puede ser representada en un colegio de niñas, por lo que finalmente es interpretada en 1691 únicamente delante del rey. Como resultado de su carrera de cortesano, a finales de 1690 recibe un cargo que lo sitúa en un alto rango de la Corte.

Durante sus últimos años de vida, Racine se vuelve cada vez más devoto y defiende valerosamente la abadía de Port-Royal<sup>4</sup> que es perseguida por el rey. De esta forma, escribe *des Cantiques spirituels* y un *Abrégé de l'histoire de Port-Royal*. Finalmente, muere el 21 de abril de 1699 debido a un absceso de hígado. El rey concede su deseo de enterrarlo en el Port-Royal y tras la destrucción de la abadía, su tumba es trasladada a Saint-Étienne-du-Mont en París.

---

<sup>4</sup> La Abadía del Port-Royal-des-Champs estaba situada cerca de París y era considerada el núcleo del jansenismo. Esta corriente religiosa defendía que determinados hombres estaban predestinados a la salvación eterna y formó parte de la vida del escritor durante muchos años, lo cual condicionó muchas de sus obras. El Port-Royal estaba formado por un grupo de hombres jansenistas llamados “los Solitarios” que transmitían sus conocimientos en las “Petites Écoles”.

## **10. Explotación de la adaptación**

La explotación más común de este recurso, al igual que ocurre con el resto de géneros literarios, es la comprensión lectora, es decir, se comienza por la lectura del mismo y se procede a responder preguntas relacionadas con el texto, ya sea de manera oral o escrita. No obstante, y sin subestimar el poder de la lectura como actividad esencial para el desarrollo del resto de competencias, existen otras actividades de análisis en este recurso.

### **10.4. Explotación lingüística**

Tal y como se ha expuesto, la comprensión lectora puede tener importantes beneficios en la explotación del cómic, pero no como una mera lectura del texto. Lo esencial es que el profesorado sea capaz de adecuar el tipo de lectura a la actividad que va a realizar.

Así pues, según el tipo de texto y de objetivo propuesto, se establecen diferentes tipos de lectura que pueden agruparse en:

La lectura globalizada, la cual se basa en leer un texto por encima sin profundizar en nada, con el único objetivo de captar la esencia.

La lectura focalizada, que consiste en buscar algún dato del texto sin prestar atención a la totalidad del texto.

La lectura extensiva, utilizada en textos largos buscando la comprensión global. El principal objetivo de este tipo de lectura es el desarrollo de la fluidez.

La lectura intensiva, empleada para extraer informaciones específicas y, generalmente, su función es localizar las correcciones.

Por último, la lectura crítica, cuya intención es evaluar el texto, la actitud del autor, los elementos empleados...

Dependiendo del tipo de actividad y del nivel en el que se quiera realizar, utilizaremos un tipo de lectura u otro. Así pues, para la realización de actividades de sintaxis, morfología y semántica se priorizará la lectura globalizada, ya que, la intención principal no es la comprensión del texto sino el análisis de algunas estructuras.

### 10.4.1. Sintaxis

Su trabajo en el aula se puede llevar a cabo comparando determinadas formaciones sintácticas en la lengua meta con la lengua materna, en este caso el francés con el español. La sintaxis consiste en la organización de los diferentes morfemas y palabras en una frase, es decir, la formación de las diferentes estructuras en la lengua y la función de los diferentes elementos que la componen.

Por ejemplo, uno de los puntos esenciales de diferencia entre estas lenguas es la presencia obligatoria del sujeto en francés, mientras que en español es facultativo. De esta manera, se pueden observar todas las frases del cómic en las que siempre se exige la presencia del sujeto: “Vous périssez d’un mal que vous dissimulez... je pars, et je vais chercher mon père” (pág. 19).

También, la colocación de los adjetivos antes o después de los sustantivos tiene un sentido concreto. En español, generalmente se colocan detrás de los sustantivos, su uso antepuesto se emplea para dar un tono poético a la frase o en los adjetivos numerales o adverbiales. Sin embargo, en francés, se colocan antepuestos en diversas ocasiones, por ejemplo, si se trata de un adjetivo corto o de uso muy común, como “de ses jeunes erreurs” (pág. 10) o “dans ce nouvel orage” (pág. 42). También, puede anteponerse para dar mayor énfasis al adjetivo, como por ejemplo, “un superbe discours” (pág. 18) para remarcar su carácter impresionante.

Otro ejemplo para el trabajo de la sintaxis es la formación de las oraciones interrogativas en francés, a través de la visualización de diferentes ejemplos en el texto: “la charmante Aricie a-t-elle su vous plaire?” (pág. 19); “de quelques remords vous-êtes déchirée?” (pág. 27). También la formación de la negación: “vous ne perdrez point cette cruelle envie?” (pág. 22); “je ne me soutiens plus” (pág. 21).

De manera más general, la sintaxis permite diferenciar los distintos tipos de sintagmas y analizarlos, trabajando así sintagmas nominales, como “sa haine sur vous autrefois attachée” (pág. 11) o sintagmas adjetivales “trop vive” (pág. 29).

Así mismo, si se trata de oraciones compuestas, se puede analizar el tipo de oraciones y el empleo de las conjunciones. De esta manera, se puede localizar oraciones coordinadas de adición, mediante conjunciones de coordinación como et, ainsi, de plus... por ejemplo, “je pars, cher Thérèmène et je quitte le séjour de l’aimable Tézène” (pág.

8), cuya intención es añadir otra información complementaria a la frase central. También se puede identificar las oraciones causales “voyons-la, puisque ainsi mon devoir me l’ordonne” (pág. 19) con el uso de la conjunción *puisque*. Otro tipo son las coordinadas de oposición, con el uso de conjunciones como *cependant*, *mais*, *par contre*... como se puede observar en la frase: “Vous devez à ses pleurs quelque ombre de pitié, cependant vous sortez” para indicar dos ideas contrarias.

Además, se puede trabajar el empleo de los pronombres relativos, por ejemplo “J’ignore jusqu’aux lieux qui le peuvent cacher”(pág. 8) o “J’ai demandé Thésée aux peuples de ces bords où l’on voit l’Achéron se perdre chez les morts” (pág. 9).

#### **10.4.2. Morfología**

Por otra parte, la morfología permite trabajar la formación de las palabras y sus variaciones. De esta manera, se puede trabajar las diferencias de género en algunos adjetivos en francés, ya que, existe una gran variedad para su formación. Uno de los ejemplos sería añadiendo una -e a la forma masculina, por ejemplo, el adjetivo *dévastée* (pág. 3) haciendo referencia a Fedra; otra de las formaciones es añadiendo el sufijo -euse, como es el caso del adjetivo *dangereuse* (pág. 11) frente a la forma masculina acabada en -eux, como es el caso de *heureux* (pág. 8); también el sufijo -ère, en el adjetivo *première* (pág. 21) frente al masculino *premier*; y así con el resto de sufijos que dan lugar al femenino en adjetivos como -nne, -ve o incluso las formas invariables, como es el caso del adjetivo *tranquille*, en la página 9.

Otro de los trabajos que puede tener lugar en la morfología es el análisis de palabras con prefijos y sufijos que permiten construir palabras complejas. Se puede analizar de esta manera la palabra *inconstance* (pág. 10), añadiendo el prefijo -in con un significado de negación o el verbo *revenir* (pág. 10), en este caso el prefijo -re con el sentido de repetición. Con respecto a los sufijos, se puede trabajar la formación de los adverbios, como es el caso de *-promptement* (pág. 12) añadiendo el sufijo -ment o incluso la presencia de sufijos que permiten cambiar la categoría gramatical, como por ejemplo, *abandonner* (pág. 21) con el sufijo -ner es un verbo, mientras que *abandon* (pág. 118) un sustantivo. De esta manera se pueden trabajar las diferentes categorías gramaticales a través de palabras en el texto, asignando de qué tipo de palabra se trata y analizarla morfológicamente, según su género, número; abstracto o concreto, individual o colectivo... si se trata de un sustantivo; variables o invariables si se trata de un adjetivo...

### 10.4.3. Gramática

En lo que respecta a la gramática, el trabajo del estudiante consistiría en estudiar el conjunto de normas que rigen la lengua francesa, tanto a nivel morfológico, sintáctico, léxico, semántico o fonético. Se trata de un nivel al que se puede realizar una gran cantidad de propuestas y ponerlas en práctica, pero en este apartado se mencionarán solo algunas posibilidades.

Uno de los elementos esenciales que se rige por las reglas gramaticales es el verbo. Para llevar a cabo su conjugación en los diferentes modos verbales y formas, según el sujeto al que se refieran se debe tener en cuenta las normas gramaticales exigidas. En el texto, la mayoría de los verbos se encuentran conjugados en presente de indicativo, por lo que se pueden trabajar formas regulares, en la primera conjugación, como es el caso de *arrête et respecte* (pág. 9). También, existe la posibilidad de estudiar verbos de la segunda conjugación regulares, en presente de indicativo, como *hâissez* (pág. 22) y *remplissent* (pág. 23). Así mismo, hay una gran cantidad de verbos en forma irregular, como *croyez, sait, pars, allez...* (pág. 8 y 9). Además, se puede trabajar formas como el condicional con verbos como *voudrait* (pág. 13); el futuro, *suivrai* (pág. 10); el pasado compuesto, *j'ai couru, est pris* (pág. 9) o incluso el presente de subjuntivo, *on sache* (pág. 9). De esta forma, en la adaptación, la separación del texto en viñetas hace más visual el texto, por lo que resulta más sencillo localizar las formas verbales que en el texto literario, donde demasiado texto podría saturar al alumnado. De esta manera, para trabajar cualquier forma verbal, se podría indicar al alumnado que encontrase en el texto, o en una parte del mismo, todos los verbos conjugados en ese modo y tomarlos como modelo.

Otro de las reglas gramaticales que se podría trabajar sería el uso de los demostrativos, a través de ejemplos en el texto como *ces bords* (pág. 8); *cette jeune* (pág. 12); *ce héros* (pág. 8) o *cet heureux temps* (pág. 9). A partir de estos ejemplos y de otros, se puede proceder a que el alumnado aprenda la regla de manera deductiva, visualizando como se repite el mismo patrón y la forma cambia según el género de la palabra a la que acompaña.

También, el uso de algunas palabras que dan pie a confusión cuando lo comparan con la lengua materna, como es el caso del adverbio *bien* o el adjetivo *bon*. En el texto, se puede apreciar ejemplos de su uso en cada uno de los casos: *bon droit* (pág. 22) o *bien relâchée* (pág. 12). En este caso, cabría explicar que el adjetivo *bon* modifica a un



sustantivo, mientras que el adverbio, modifica un verbo, un adverbio o un adjetivo. Otra de las cosas que indica que *bien* es un adverbio es que permanece invariable, por el contrario, *bon* varía en género y número según el sustantivo al que acompañe. Esto quiere decir, que a partir de cada ejemplo se puede definir la norma gramatical y enlazarla con otros contenidos. Por ejemplo, en este caso, se podría conectar con sus respectivos superlativos, ya que, el de *bien* es *mieux* y el de *bon* es *meilleur*, ambas formas irregulares y que se prestan a confusión normalmente en el alumnado.

#### 10.4.4. Léxico

El trabajo del vocabulario en el texto, se puede hacer a partir de una búsqueda del significado de las distintas palabras desconocidas en el texto, lo cual facilita la comprensión global. Sin embargo, para llevar a cabo un trabajo más exhaustivo, las distintas palabras del texto se pueden agrupar en varias categorías, según el vocabulario empleado por Racine, tal y como ha indicado el editor Michel Autrand en su texto *Phèdre: tragedie* (1959).

Por una parte, se aprecian una serie de palabras pertenecientes al siglo XVII, las cuales no presentan ninguna importancia particular para el escritor, pero pueden suponer algunas dificultades debido a la evolución de la lengua. Se puede observar, por ejemplo, la palabra *foi* para hacer referencia a lealtad, fidelidad, como, por ejemplo, “sa foi partout offerte” (pág. 15) o “vous trahissez l’époux à qui la foi vous lie” (pág. 25). Además, la palabra *soins* con el sentido de esfuerzo, preocupación, problema... como en la frase “qu’un soin bien différent me trouble et me dévore !” (pág. 83). En efecto, a partir de esta frase hay una nota a pie de página que especifica *soin=tourment*, así como, en la página 72, con respecto a la frase “pour tout fruit de mes soins superflus” se indica en la nota a pie de página: *soins superflus=efforts inutiles*. De la misma manera, se localizan otras palabras como *courage* en lugar de *coeur*, especificado también como nota a pie de página en la página 59, con respecto a la frase “mais de faire fléchir un courage inflexible”.

Cabe destacar, que la mayoría de estas palabras, cuyo sentido es diferente al que conocemos actualmente, aparecen especificadas en notas a pie de página con sus significados correspondientes.

Por otra parte, en el texto hay una serie de palabras totalmente comprensibles, pero que se relacionan totalmente con el universo del autor, ya que, hacen referencia a temas destacables en la lectura por Racine. Se aprecia así el uso en numerosas ocasiones de los términos *honneur*, *vertu*, *amour*, *haine* y *mort*. Estas palabras permiten desarrollar los temas esenciales dentro de la lectura, entre los que distinguiríamos:

El amor y la pasión, ya que Fedra siente un amor imposible por Hipólito. Se trata pues, del hilo conductor del relato. Se asocia, sobre todo, el término pasión, ya que es un impulso extremo el que le lleva a amar a Hipólito, contra el que ni la razón ni la voluntad pueden luchar.

Otro de los temas es la culpa, al que podríamos asociar el adjetivo odio. Tras Fedra sentirse culpable por su sentimiento inevitable hacia Hipólito, decide mentir diciendo a Teseo que fue Hipólito quien le confesó sus sentimientos. Esto provoca un sentimiento de odio por parte de Hipólito, quien es destinado a la muerte a sabiendas de que no es el culpable.

El penúltimo tema es la fatalidad, a la cual estos personajes están destinados por los dioses en la mitología. De esta manera, tal y como ordenan los dioses, Fedra debe morir por la fatalidad de los hechos sucedidos.

Finalmente, el heroísmo es el último tema central del relato. A este tema podemos asociar los adjetivos honor y virtud. Todos los personajes masculinos se muestran valientes y valerosos para luchar contra grandes monstruos y conservar su honor ante la sociedad y, además, Fedra se considera una heroína, ya que, lucha contra su pasión y su sentimiento de culpa de manera interior.

Del mismo modo, a lo largo del texto, aparecen diversas palabras con bastante frecuencia, como es el caso de *la honte*, indicando el sentimiento de los personajes al entregarse a la pasión, mencionado aproximadamente 19 veces. También, el planteamiento durante todo el relato de la inocencia o culpabilidad de Fedra aparece con la repetición de las dos palabras en 23 ocasiones. Esta duda se resuelve con la presencia de los términos *le ciel*, *le destin*, *un dieu*, *les dieux*, *Vénus*, *Neptune* mencionados casi 80 veces. Con ello, se pretende expresar la fatalidad divina del universo, que le resta culpabilidad al personaje.

La última categoría de palabras, se corresponde a términos que, bien por Racine, bien por la evolución del texto, su significado ha sido modificado o transformado, hasta tal punto que debe hacerse un análisis para comprenderlas.

Este es el caso, de la palabra *charme*, la cual se corresponde con un hechizo mágico que suspende el juego de las leyes naturales y la razón. Encantador se denomina a cualquier cosa que te desvía del camino correcto y te lleva al equivocado. Así pues, cuando se habla de que Hipólito ha sido infiel, se especifica la frase “*quel charme l'attirait sur ces bords redoutés ?*” (pág. 51). También, el término *chemin*, con un valor poético y simbólico que expresa que el ser humano debe encontrar el camino correcto o no perderse en él. Esto se aprecia, por ejemplo, en la frase: “*Aricie a trouvé le chemin de son coeur*” (pág. 161). Del mismo modo, ocurre con muchas otras palabras como *le joug*, *sang*, *superbe*... que tendrían lugar en un análisis profundo del léxico.

### **10.5. Del texto a la imagen**

Tal y como se ha especificado con anterioridad, en la transposición del texto literario a la imagen en la adaptación, el elemento visual se apropia de la totalidad de la historia, ya que este debe representar todas las escenas descritas textualmente en el texto original. En este caso, la adaptación a diferencia del texto literario, impone un modelo fijo que el lector no tiene opción a imaginar. A tal efecto, retomamos la cita de Gustave Flaubert, quien escribió en 1862:

« Jamais, moi vivant, on ne m'illustrera, parce que la plus belle description littéraire est dévorée par le plus piètre dessin. Du moment qu'un type est fixé par le crayon, il perd ce caractère de généralité, cette concordance avec mille objets connus qui font dire au lecteur : “J'ai vu cela” ou “Cela doit être”. Une femme dessinée ressemble à une femme, voilà tout. L'idée est déjà fermée, complète, et toutes les phrases sont inutiles, tandis qu'une femme écrite fait rêver à mille femmes. Donc, ceci étant une question d'esthétique, je refuse formellement toute espèce d'illustration ».

En este sentido, la adaptación se considera una reescritura por parte del adaptador, cuyas imágenes están supeditadas a la imaginación del dibujante.

### 10.5.1. Representación del contexto

En lo que respecta a la época en la que se desarrolla la historia, el texto original de Racine presenta únicamente un prólogo en el que indica que la tragedia que tendrá lugar es retomada de un texto de Eurípides, obviando indicar al lector que esta historia está tomada de la mitología griega, algo que conocían bien sus contemporáneos. Sin embargo, en la adaptación, dado su carácter pedagógico, se especifica desde la primera página: “au temps mythologique”. Por este motivo, la adaptación podría considerarse un medio más apto para trabajar con el alumnado, ya que, se considera que cualquier información puede ser necesaria para la comprensión del público al que va dirigida.

Además, en el texto literario se prioriza la época en la que fue escrita la obra y no la época que retrata la misma. Por este motivo, el lector puede llegar a confundir ambos contextos. Así pues, en la obra literaria se especifica: “par Mr Racine. À Paris, chez Claude Barbin, au Palais, sur le perron de la Sainte Chapelle. M. DC. LXXVII. Avec privilège du Roi.” (Racine, p.3) mientras que, en la adaptación se hace la diferencia entre el contexto de la obra y el contexto de su escritura. En efecto, en el complemento pedagógico añadido al final de la adaptación, aparece una biografía de Jean Racine, en la que especifica el contexto en el que tuvo lugar la escritura de esta obra, así como la representación de *Phèdre* en la mitología griega y en otras representaciones antes del texto de Racine. De esta manera, se confirma la idea de que la adaptación, especialmente la edición que manejamos, presenta informaciones mucho más enriquecedoras para su trabajo en el aula.

En cuanto a la representación de los lugares, tanto en el texto literario como en la adaptación se mantienen los mismos lugares. Así pues, la primera escena se indica que se desarrolla en Trecenia, ciudad de Peloponeso, por lo que en la primera viñeta se muestra la imagen de esta ciudad (pág. 8) No obstante, hay determinados lugares que añade el dibujante según su propia interpretación, ya que, Racine en la obra original no especifica los lugares exactos en los que se desarrolla. Este es el caso de la escena 3, en la que tiene lugar una conversación entre Fedra y Enone en un parque. Desde mi punto de vista, en este caso concreto el adaptador ha decidido escoger un lugar exterior para resaltar más el contraste en el que Fedra está totalmente abatida confesando su mal en un lugar interior. Del mismo modo, la representación de Fedra acostada en una cama en una habitación cerrada, es fruto de la imaginación del adaptador, ya que no aparece en el texto original.

De esta forma, se expone con mayor intensidad el abatimiento de la protagonista, la cual se encuentra tan pesarosa que se refugia en su lecho. (pág. 24-25)

Así mismo, algunos lugares mencionados en la obra original pueden ser desconocidos por un público joven, por lo que la adaptación, además de mostrar los lugares en las ilustraciones, en ocasiones, se sirve de notas a pie de página para mostrar a qué elementos se refiere. Así pues, en la página 7, describe Racine en su obra: “J’ai couru les deux mers que sépare Corinthe; j’ai demandé Thésée aux peuples de ces bords où l’on voit l’Achéron se perdre chez les morts.” En este caso, la adaptación muestra en una viñeta un barco surcando los mares del río Acherón y se especifica con una nota a pie de página: “*Achéron. Fleuve des Enfers.*” (pág.8) Otro ejemplo que refleja el mismo caso es la página 8 del texto literario donde se menciona “La mer qui vit tomber Icare”, por lo que la adaptación detalla en una nota a pie de página que se trata del Mar Egeo.

### **10.5.2. Representación de los personajes**

Los personajes dibujados en la adaptación forman parte de la mitología griega, por lo que cuentan con numerosas representaciones a lo largo de la historia, ya sea en pinturas, como el óleo sobre lienzo titulado *Fedra* de Alexandre Cabanel, pintado en 1880 o esculturas, como *la muerte de Hipólito*, esculpida en 1715 por Jean-Baptiste Lemoyne. De esta manera, a pesar de que en la obra de Jean Racine no se describe a los personajes, el adaptador de la obra tiene algunas referencias para la representación de estos personajes.

Sin embargo, cabe destacar que algunos personajes no tienen referencias en la Antigüedad, como es el caso de Aricia o Terámenes, por lo que se trata de la propia interpretación del adaptador al representar a los personajes. Así pues, Teseo, Hipólito y Terámenes presentan cuerpos esculpidos para mostrar que se trata de guerreros luchadores, mientras que Aricia o Fedra tienen cuerpos lánguidos y finos, respetando el ideal de belleza femenino de la época.

Los personajes aparecen dibujados y descritos desde la primera página de la adaptación, por lo que se familiariza al lector con ellos desde el comienzo en la historia, así como el papel que juega cada uno de ellos. Además, al comienzo de cada escena,

aparece en la esquina superior el nombre de los personajes que van a protagonizar ese fragmento.

Por otro lado, tal y como se ha especificado, la adaptación supone una manera de trabajar la sociedad de la época que se refleja en ella, por lo que a través de la representación de los personajes se puede estudiar las indumentarias típicas de la época griega. De este modo, apreciamos la vestimenta de Fedra, con una túnica ligera con delicados pliegues cosidos en los hombros (*khitón*). Las diferentes representaciones en el arte de esta indumentaria sugieren que está confeccionada en lino, material más costoso que la lana y que, además, destaca el atractivo sexual al adherirse más al cuerpo. También se puede observar a Enone más recatada con un manto cubriendo la parte superior de su cuerpo (*himátion*) llegando a cubrir su cabeza. En lo que respecta a la manera de peinarse, podemos observar que durante todo el acto I, Fedra aparece con el pelo recogido acompañado de una diadema, a excepción de la escena 3, en la que narra su historia de amor con Teseo. Esto indica que en esos momentos tenía libertad y no se sentía atormentada por ningún mal, mientras que en el resto del primer acto su pelo recogido simboliza el sentimiento de culpa, de introspección. Por el contrario, Aricia se representa con una larga cabellera suelta, como sinónimo de voluptuosidad, al igual que la diosa Venus (pág. 38).

Los hombres, visten con enaguas cortas, sandalias de cuero con correa alta y, en cuanto a la vestimenta superior, Hipólito, más joven y luchador, lleva grandes armaduras y chaleco, mientras que Terámenes y Teseo portan la *exómida*, la cual les dejaba un hombro descubierto y un brazo más libre para poder realizar las tareas de guerreros.

## **11. Análisis de los elementos del medio**

Además de servir como soporte para trabajar diferentes cuestiones lingüísticas o culturales, el cómic puede utilizarse como herramienta en sí mismo para la formación técnica del medio. Esto quiere decir, que los estudiantes pueden formarse sobre los elementos que componen al cómic, tanto en francés como en español.

### **11.4. Análisis de los convencionalismos en el cómic**

En primer lugar, el cómic se puede utilizar para adquirir un dominio de la técnica y los convencionalismos del lenguaje propios del medio. Esto consiste en una serie de formas, colores, técnicas... específicos que emplea este recurso para representar la acción. A continuación, se explicarán algunos de estos convencionalismos.

Por una parte, tienen lugar los movimientos cinéticos. Esto se corresponde con una serie de líneas, en forma de rectas o comillas, que indican el movimiento o la trayectoria de personajes y objetos. Estas líneas aportan el dinamismo y el movimiento a las imágenes. De esta manera, el alumnado puede identificar en la adaptación la presencia de algunos movimientos cinéticos que le permiten imaginar el movimiento en el cómic. Este es el caso de la página 18, en la que en una de las viñetas aparece Terámenes montando a caballo y para mostrar la sensación de velocidad, aparecen representadas unas líneas cinéticas horizontales, tanto tras el caballo como tras Terámenes. Por el contrario, en la viñeta siguiente, las líneas cinéticas que rodean las patas del caballo tienen una forma curva y se encuentran en la parte frontal, de manera que expresan la frenada del caballo en ese momento. Además, los momentos en los que los personajes expresan algún mensaje con preocupación, aparecen rodeados de estos elementos para focalizar la atención en la expresión de su cara. En efecto, en la página 27, el rostro de Fedra está envuelto en estos elementos para dar énfasis a su expresión de angustia, acompañada del mensaje: “j’en ai trop prolongé la coupable durée.”

Por otra parte, se puede trabajar el lenguaje de los gestos. Esto quiere decir que los sentimientos y las sensaciones de los personajes se expresan, esencialmente, a través del rostro, pero también en el cuerpo y en las manos. En cuanto a la representación de un determinado gesto u otro, es el adaptador quien decide de cual dotar a cada uno según el sentimiento que quiere exteriorizar. De esta forma, en la mayoría de las viñetas, los

personajes aparecen representados con gestos sobrios, lineales, que no expresan ningún sentimiento. También, podemos observar algunos gestos añadidos por el adaptador como, por ejemplo, para representar la insistencia con la que Enone pide a Fedra que confíe en ella, en la página 30, la expone de rodillas frente a ella o para enfatizar la preocupación de Fedra, se muestra con una mano en la cabeza. Así mismo, el adaptador juega con la mirada de los personajes como, por ejemplo, en la página 16, la mirada de Hipólito hacia arriba como signo de valentía para luchar de la misma manera que lo hacía su padre.

Además, otro de los convencionalismos, son las metáforas visuales, es decir, imágenes que permiten transmitir una situación determinada o una idea que no aparece explícita en el texto. Así pues, se observa en la página 58, un ave en una viñeta en la que se especifican unas palabras de Aricia: “j’aime, je l’avouerai, cet orgueil généreux qui n’a jamais fléchi sous le joug amoureux” por lo que la representación de esta ave podría identificarse con la libertad de Hipólito, el cual no se ha inclinado bajo el yugo amoroso.

También, se podría trabajar las onomatopeyas presentes en la adaptación, es decir, la representación escrita de sonidos en el cómic. No obstante, en el caso de la adaptación de *Phèdre*, no se distingue ninguna onomatopeya.

Para concluir, otro de los aspectos a destacar en la adaptación es el uso del blanco y negro. La elección de estos colores sirve para destacar otras técnicas en el dibujo, como puede ser el volumen, la simulación de los pliegues en las vestimentas o el centrar el foco en algunos personajes. De esta forma, en las páginas 24 y 25 aparece Fedra tumbada en la cama antes de expresar el mal que le atormenta. Para dar mayor énfasis a esta escena, la figura de Fedra aparece representada sobre una viñeta circular blanca, rodeada a su vez de un fondo negro. La finalidad es transmitir al lector la negatividad de toda la situación cuya única solución se encuentra en la protagonista. De la misma manera, en otras ocasiones en las que se quiere destacar algún mensaje importante de otro personaje, aparece una viñeta con el fondo negro. Así mismo, tiene relevancia el uso de estos dos colores en el aula, pues permite al alumnado el desarrollo de su imaginación para darle el color a la escena que consideren más adecuado. Además, teniendo en cuenta la diversidad actual del alumnado, supone una posibilidad para trabajar con alumnado con problemas de daltonismo.



### 11.5. Análisis de las secuencias narrativas en el cómic

Aparte de esta visión más tradicional, la transposición del texto puede ser utilizada en el aula para trabajar el espacio y tiempo narrativo que conforma la página, la secuencia y las viñetas.

Teniendo en cuenta en esta ocasión la organización y el orden de las secuencias narrativas presentes en el primer acto de la adaptación iconográfica, podemos observar que los acontecimientos esenciales mantienen los mismos saltos en el tiempo que en la obra original. Los acontecimientos transcurren de una forma ordenada y lineal, es decir, no presenta ninguna dificultad a la hora de seguir la historia de forma ordenada. No obstante, tal y como señala Groensten la composición de las páginas y los elementos visuales se encuentran situados de tal manera que dotan al texto de una linealidad diferente al texto literario. Así pues, la secuencialidad del cómic permite al lector volver sobre imágenes anteriores a lo largo de la lectura para profundizar en algún sentido del texto (2017, p.67).

La secuencia es el elemento que le da un sentido narrativo a la viñeta y aparece definido por Rubén Varillas en su libro *La arquitectura de las viñetas* como: “un conjunto de escenas (formadas cada una de ellas a su vez por varios planos), que muestran una acción aparentemente continuada dentro de cierta unidad espacio temporal” (2009, p. 109).

De esta manera, para su trabajo en el aula, el alumnado podría realizar un trabajo de distinción de los diferentes tipos de secuencia localizados en el cómic. Para ello, deberá conocer los distintos tipos de secuencia que existen y relacionarlos con algunos pasajes del texto.

Así pues, nos encontramos con algunos tipos como, por ejemplo, la primera secuencia que se corresponde con la primera escena del primer acto, en la que Hipólito anuncia a Terámenes que va a abandonar Trecenia para evitar su amor por Aricia. Esta secuencia es de tipo tema a tema, puesto que a medida que avanza el acontecimiento, los personajes van cambiando de escenario y van avanzando en el tiempo. En las viñetas de la adaptación podemos observar que Hipólito y Terámenes se sitúan en un balcón con vistas a la ciudad de Trecenia en las páginas de la 8 a la 11. A continuación, Terámenes nombra a Fedra, por lo que el adaptador decide introducirla en el cómic situándola en la página 11 en un escenario diferente, escondida tras una pared como si tratase de escuchar

la conversación entre Terámenes e Hipólito. Es a partir de ese momento que los personajes cambian su situación a un plano interior. Así pues, en las páginas 13, 17 o 19 podemos observar algunas columnas dibujadas en las viñetas con un fondo oscuro que expresan la falta de iluminación en un interior.

También, se muestra una secuencia de tipo aspecto a aspecto. Esta se corresponde con la aparición de Enone en la escena dos para anunciar el sufrimiento de Fedra. En este caso, se dejan de lado todo tipo de características espacio-temporales únicamente para resaltar la situación en la que se encuentra Fedra. En las viñetas de la página 20 que se corresponde con esta escena, aparece Enone con una expresión de sufrimiento rodeada de un espacio en blanco, es decir, no apreciamos ningún escenario en particular. Además, es ella quien habla en todas las viñetas e Hipólito aparece representado en un segundo plano en el que solamente interviene una vez en toda la página.

Más tarde, la escena tres muestra la conversación en la que Fedra confiesa su amor por Hipólito a Enone. Esta secuencia es de tipo momento a momento, ya que la acción transcurre de forma muy lenta para aumentar el suspense y suscitar al lector la intriga por el desenlace. Las viñetas desde la página 21 hasta la página 24 muestran a Fedra y a Enone respectivamente en una conversación constante en la que Enone no deja de insistir a Fedra para que le revele lo que le oculta. En estas viñetas, destacan las expresiones de las caras de ambos personajes, además de la representación de gestos que demuestran esta preocupación en Fedra, como llevarse las manos a la cara o a la boca, una mirada hacia el horizonte o los gestos de compasión que realiza Enone como dirigir su mano hacia la cara de Fedra, apoyar su mano en su pierna o por encima de su hombro... Más tarde, en la página 25 las viñetas muestran a Fedra totalmente abatida acostada en una cama y con los ojos cerrados, expresando la gravedad del problema de su conflicto interior. Durante las páginas siguientes hasta la número 33, Enone continúa insistiendo, llegando incluso a aparecer de rodillas en la página 29 a modo de desesperación, hasta que en la página 33 es Enone quien deduce que se trata de Hipólito tras la descripción de Fedra: “Tu connais ce fils de l’ Amazone, ce prince si longtemps par moi-même opprimé.”

Además, se puede apreciar en la escena 4 una secuencia de tipo escena a escena. En este caso se produce un cambio de espacio, pues los personajes se sitúan en el puerto de Trecenia en lugar de en la ciudad. El argumento cambia con respecto a la secuencia anterior, pues es Panope quien aparece en esta escena para anunciar la muerte de Teseo. Este cambio de escenario se realiza para remarcar el giro inesperado de los

acontecimientos y llamar así la atención del lector. La primera viñeta de la página 40 nos muestra un plano general del puerto de Trecenia, que corrobora la situación de los personajes en esa escena. En la página 41, Panope se adentra en la habitación en la que se encuentran Fedra y Enone para revelar la muerte de Teseo, lo que dará lugar a la representación de los rostros con expresión de sorpresa de Fedra y Enone.

Finalmente, la última secuencia se corresponde con la última escena del acto I, en la que Enone expresa a Fedra la expresión de su amor por Hipólito con total libertad, teniendo en cuenta la muerte de su padre. En este momento la acción progresa de manera considerable, puesto que finalmente Fedra decide vivir. Por este motivo, en este caso hablamos de una escena de tipo acción a acción. Las viñetas representadas en la página 43, 44 y 45 muestran a Enone tomando sus manos y acariciando su rostro para tranquilizarla diciéndole que su amor es totalmente lícito, puesto que Teseo ya no está vivo, además de tener la responsabilidad de evitar que el reino caiga en manos de Aricia. Finalmente, Fedra aparece mirando al puerto tras estar de acuerdo con los consejos de Enone, descartando la idea de quitarse la vida: “Eh bien! À tes conseils je me laisse entraîner, vivons...” (2017, p. 46).

## 11.6. Diseño de la página

Otro de los ejercicios que se puede realizar en el aula es la identificación de los tipos de diseño que presenta la página. En el caso del análisis del primer acto, se trata, por norma general, de un uso convencional de la página, ya que existe una homogeneidad en su composición que permite seguir la lectura de forma lineal.

Sin embargo, podemos observar un uso de la página decorativo en algunos casos excepcionales. Este es el caso de la escena en la que Hipólito recuerda las hazañas que le narraba Terámenes cuando era pequeño. Así pues, quiere destacar la valentía de grandes héroes tales como *Procuste*, *Cercyon*... Por este motivo, la viñeta ocupa una sola página y hay una mayor predominancia del dibujo, cambiando totalmente el *layout*. En ambos lados de la viñeta aparecen representados Terámenes e Hipólito con una mirada desafiante. A su alrededor aparece la figura de Hipólito luchando con su espada contra otros hombres y en la zona inferior contra el Minotauro. En el interior de esta viñeta aparece una más pequeña en la que aparecen representados algunos de los héroes mencionados con anterioridad. Observamos nuevamente en la página 31 un uso

decorativo en el que Fedra hace referencia a su hermana Ariane que fue abandonada por amor y a la diosa Venus. Esta viñeta ocupa toda la página y existe una predominancia de los dibujos con respecto al texto, pues aparece Venus a cuerpo completo en medio de la viñeta, también el dibujo de Ariane recostada en una piedra y observamos a Fedra cabizbaja, llevándose una mano a la cabeza, sin saber cómo explicar su amor por Hipólito a Enone.

Así mismo, apreciamos un uso de la página retórico en el momento en el que Fedra va a confesar a Enone su amor por Hipólito. El adaptador aumenta el tamaño de las viñetas, así como su diseño convencional para llamar la atención del lector y crear una mayor intriga en la confesión de Fedra. La mayoría de las páginas de esta secuencia comprenden 5 viñetas, mientras que en la página 31 el adaptador decide introducir únicamente 1, en la que se muestra a Fedra pensativa barajando la manera de confesarle la verdad a Enone con la frase introductoria: “Ciel! Que vais-je lui dire? Et par où commencer?” (2017, p. 31). Así pues, en esta viñeta aparece un personaje que no había sido mencionado anteriormente, Ariane, su hermana, a quien Teseo rapta y luego deja abandonada, por lo que en estos momentos la protagonista relaciona el mal con el amor. También aparece representada la figura de Venus, principal responsable de sus sentimientos. De la misma manera, en la última parte del primer acto, momento en el que Fedra decide mantenerse en vida y luchar por su hijo, el adaptador aprovecha el uso retórico de la página para destacar la decisión final. Esta vez el número de viñetas se reduce nuevamente a 1 en la página 46. En ella podemos observar a Fedra ocupando la mayor parte de la viñeta con una mirada dirigida al horizonte tomando la decisión de seguir con vida y en la zona superior los rostros representados de Enone y de Minerva. Estos dos personajes son los motivos esenciales por los que Fedra continúa en vida, pues Enone le recuerda que debe vivir por su hijo y que Minerva es su principal enemiga en el reino.

### **11.7. Viñetas**

El análisis de la composición, forma y tamaño de las viñetas sirve para tener en cuenta la focalización del adaptador en una cierta escena que se considera de especial relevancia. Por este motivo, sería interesante que el alumnado fuese capaz de visualizar la regularidad en el número de viñetas en todas las páginas, con un número de 4 viñetas

por página, y la ruptura en determinados momentos, con la finalidad de localizar las escenas relevantes.

La regularidad de las viñetas sirve para implicar totalmente al lector en la trama, de modo que no pierda el hilo conductor. Sin embargo, en algunas ocasiones el adaptador realiza una ruptura de la cuadrícula, rompiendo el número regular de viñetas para centrar la atención en la composición de estas y dar mayor importancia a esa acción concreta. En primer lugar, la página 14 está compuesta por una viñeta que ocupa la página completa y tal y como he mencionado anteriormente en el apartado correspondiente a la secuencialidad muestra las numerosas batallas que contaba Terámenes a Hipólito cuando era pequeño. De esta manera los dibujos de los distintos héroes: *Cercyon*, *Scirron*, *Procuste*... batiendo a los monstruos muestran su enorme coraje y valentía.

También, las páginas 24 y 25 están compuestas por una viñeta en cada página respectivamente en las que aparece Fedra tumbada en la cama antes de expresar el mal que le atormenta. Para dar mayor énfasis a esta escena, la imagen de Fedra, protagonista de la historia se encuentra dentro de una viñeta circular rodeada de una viñeta a su vez de color negro. La finalidad es transmitir al lector la negatividad de toda la situación cuya única solución se encuentra en la protagonista.

En las páginas 26, 30 y 31 la reducción a tres viñetas en cada página pretende ralentizar la trama poniendo poca información, de modo que aumenta la intriga por saber la causa del problema de Fedra. Tras la intriga generada, la página 33 rompe nuevamente con esta linealidad en las viñetas para subrayar la confesión de Fedra. Así pues, aparecen tres viñetas en las que en la primera Fedra revela su secreto, en la central muestra la sorpresa de Enone y en la tercera Fedra se arrepiente profundamente.

Cabe señalar que los momentos en los que los personajes dicen algo de especial importancia, aparecen en una viñeta con el fondo negro. Esto ocurre en numerosas ocasiones con el personaje de Terámenes como, por ejemplo, en la página 11 en la que comprende el motivo por el cual Hipólito decide dejar Trecenia atrás y aparece representado en una viñeta con un fondo negro en la que se lee: «J'entends. De vos douleurs la cause m'est connue, Phèdre ici vous chagrine, et blesse votre vue » (p. 11).

## **11.8. Encuadre**

Cada viñeta en la adaptación presenta un enfoque que representa más que la simple presentación de una imagen. De esta manera, los encuadres se corresponden con el conjunto de planos y ángulos que le dan una significación diferente a cada elemento del texto.

### **11.8.1. Planos**

Existe una diversidad de planos que cumplen una función determinada en las viñetas. Por este motivo, el alumnado podría clasificar los planos y especificar la función que cumplen en cada caso.

Así pues, por ejemplo, en el primer capítulo, podemos destacar en primer lugar tres viñetas que presentan grandes planos generales. Estas se encuentran situadas en las páginas 8, 9 y 10. Este tipo de planos describe el contexto en el que transcurre la acción, de modo que podemos observar en ellos las imágenes de Trecenia, los mares sobre los que surcó Terámenes en busca de Teseo y el puerto de Trecenia.

También, se puede presenciar el uso de viñetas en primer plano de la figura de Terámenes, mientras que Hipólito aparece en un plano americano. Así pues, el plano de Terámenes pretende resaltar su expresividad, ya que no quiere que Hipólito se vaya. No obstante, el plano de Hipólito da mayor importancia a sus gestos, mostrándolo inquieto ante la decisión que va a tomar. En esta escena, podemos destacar la viñeta de la página catorce que muestra un primer plano de ambos personajes, dando especial fuerza a sus expresiones de seriedad que les dotan de valentía para luchar contra cualquier monstruo. Ambos personajes se encuentran situados cara a cara en los laterales de la viñeta con una expresión desafiante, con una viñeta menor situada en entre ambos en la que aparecen otros héroes montados a caballo, Cerción o Procusto, caracterizados por su valentía de haber vencido a grandes monstruos.

Así mismo, cabe destacar el uso de dos planos detalle en dos ocasiones. En la página 22, en la que Fedra cree que la única solución para desprenderse del sentimiento que le atormenta es quitarse la vida y en la página 33, en la que Enone muestra su sorpresa tras la confesión de Fedra. En ambos planos la parte destacada son los ojos, de Fedra y de Enone respectivamente. Así pues, se refuerza la atención en los sentimientos de ambas: en Fedra la pena y en Enone, la sorpresa

### 11.8.2. Ángulos

Otro de los elementos para trabajar en el aula son los ángulos, es decir, que el alumnado sea capaz de identificar los diferentes tipos de ángulos que existen en la obra y la finalidad de cada uno de ellos en cada ocasión.

Así pues, a pesar de que el ángulo normal es el más empleado en la mayoría de las viñetas, es decir, el que se encuentra situado a la altura de los ojos del lector con la finalidad de expresar objetividad, encontramos otro tipo de ángulos a lo largo del primer acto.

Este es el caso del uso de ángulos contrapicados, situando la visión del lector desde abajo hacia arriba, como es el caso de las páginas 9 y 16. En ambas viñetas, la intención es mostrar el poderío de los personajes que aparecen en cada escena. En el primer caso, Terámenes insinúa a su padre que la causa de que abandonase Trecenia fue tener una amante, de modo que la viñeta representa a los dos personajes en plano contrapicado, poniendo en relieve el poder o virilidad del padre al tener una amante. En el segundo caso, Hipólito se niega a que los dioses le hayan hecho perder su honor enamorándose de Aricia, por este motivo, el plano desde abajo muestra nuevamente el poderío de Hipólito,

En el lado opuesto, se observa la presencia de un plano picado en una viñeta de la página 18. En este caso, Terámenes presiona a Hipólito para que confiese su amor sin ningún tipo de miedo y la imagen de Hipólito se muestra desde arriba hacia abajo con la intención de mostrar su vulnerabilidad frente a un intimidante Terámenes.

### 11.9. Texto

Otro de los elementos en consonancia con la imagen es el texto, que tal y como especifica Julio Gutiérrez García-Huidobro: “el texto puede servir tanto para encauzar la significación de una imagen, para desambiguarla, o bien para complementar su contenido, de modo que se demuestra que hay una relación estrecha entre texto e imagen en el caso del cómic” (2015: 125).

Tomando esta distinción como base, se contemplan otras perspectivas con las que tratar al texto en el cómic. En primer lugar, teniendo en cuenta que Racine es un autor cuyo lenguaje no tiene un carácter complejo, en la adaptación se mantiene prácticamente todo el texto igual, a excepción de algunas palabras como la frase: “dans le *doute* mortel

dont je suis agité” (p. 7) que en la adaptación aparece como: “dans le *trouble* mortel où je suis agité” (p.8). De esta manera, el autor se toma cierta licencia para cambiar una palabra que le parece más apropiada sin cambiar ni la categoría gramatical, ni la trama del texto. Por otra parte, en los casos en los que considera palabras demasiado complejas para el público al que está destinado, el adaptador se sirve de notas a pie de página para algunas apreciaciones. Este es el caso de la página 12 en la que aparece: “je l’avouerai, cette jeune Aricie, reste d’un sang fatal conjuré contre nous” y a pie de página se especifica que la palabra *sang* hace referencia a una *famille*.

Además, la finalidad del teatro es ser representado, por lo que para ciertas expresiones del texto a las que se les quiere dar mayor intensidad, se utilizan bocadillos con formas diferentes o incluso, el dibujo de algunas rayas alrededor de estas. Estos elementos utilizan en muchas ocasiones alteraciones tipográficas y visuales para enfatizar el contenido semántico, como ocurre, por ejemplo, con el caso de las onomatopeyas. Así mismo, se utiliza una variedad de tipografías como código del lenguaje para alterar la “voz” de los personajes. En conclusión, su funcionalidad es la de unir el texto a la imagen y puede ser de diferentes tipos.

En el primer capítulo de la obra de *Phèdre*, podemos observar que todos los bocadillos presentan una forma rectangular, exceptuando una variación en una viñeta de la página 22, en la cual el adaptador quiere destacar un cambio de tono de voz con el uso de una viñeta con forma de picos. Se trata del momento en el que Fedra confiesa a Enone que se quiere morir ante el mal que le atormenta y Enone sorprendida exclama: “Quoi!”. Además, es la única tipología que presenta un tamaño de letra mayor, ya que todos los diálogos del texto están escritos en mayúscula. Así mismo, en el comienzo de los capítulos, el lugar en el que se va a desarrollar la escena también aparece en negrita y con un tamaño mayor. Justamente debajo aparece el nombre de los personajes implicados en esa escena en cursiva, negrita y mayúscula, haciéndose eco de la presentación de los personajes que aparecen en cada escena en el texto de Racine.

No obstante, la división de los diálogos se ve modificada debido al tamaño reducido de los globos. Así pues, en algunas ocasiones, para evitar que en un globo abunde demasiado el texto de un personaje, un mismo bocadillo se fracciona conectando cada trozo con el siguiente por una pequeña línea. Este es el caso, por ejemplo, de la página 20 en la que Enone transmite el estado de ánimo de Fedra desde su punto de vista. Todos estos pensamientos se encuentran concentrados en una misma viñeta, por lo que



un mismo bocadillo se encuentra fraccionado y a la vez unido por unas pequeñas conexiones. Esta unión en los bocadillos podemos apreciarla incluso entre dos viñetas distintas que se encuentran vinculadas al mismo texto. Este es el caso de la página 43 que muestra una viñeta en la que aparecen Fedra y Enone mirándose frente a frente y tras enterarse de la muerte de Teseo, Enone le dice a Fedra: “Votre fortune change et prend une autre face” y a su lado, una viñeta muestra las manos unidas de los dos personajes con un bocadillo enlazado a este último que dice: “le roi n’est plus, madame, il faut prendre sa place.”

Para finalizar, tal y como indica Youmna Tohmé (2011): “Dans les adaptations en BD de pièces intégrales, le texte déclamé est entièrement repris mais les didascalies sont traduites en images, comme elles le sont en gestuelles lors d’une représentation.” En este caso, la presencia de didascalias en la obra original es prácticamente inexistente, pues solo observamos dos en el primer acto. Por un lado, en la página 8, indicando que Fedra se sienta dice: “Elle s’assied”, para resaltar el estado anímico de la protagonista. Esta apreciación no aparece explícitamente en la adaptación, sino que es a partir de los dibujos representados en las viñetas que se puede deducir fácilmente, ya que vemos al personaje sentándose. Por otro lado, en la página 28 la didascalia: “dans le fond du théâtre”. Esta información es indispensable en la obra original puesto que se trata de una obra teatral diseñada para ser representada, sin embargo, la adaptación omite este dato, ya que obviamente, no es necesario.

## 12. Conclusiones

Para concluir, teniendo en cuenta todos los elementos analizados a lo largo del trabajo, se demuestra que el cómic presenta numerosas ventajas que hacen que su uso sea idóneo para ser utilizado en el aula, especialmente, frente a una sociedad caracterizada por la inmediatez de la información. Así pues, a través del análisis de los diferentes elementos de la obra de *Phèdre*, se pueden trabajar numerosos contenidos útiles en el aula permitiendo, además, que el alumnado estudie una obra clásica, sin ser necesariamente algo tedioso ni complicado.

A partir de los elementos de la adaptación, se permite que el alumnado consiga un pensamiento crítico más allá de lo que ve y lee, es decir, que trabaje contenidos que a simple vista no son fácilmente localizables. Esto permite, que los discentes vean la utilidad del cómic y la capacidad de expresar al máximo un recurso. De esta manera, además de una simple lectura del texto, se consigue que el estudiantado analice contenidos lingüísticos o, incluso, que profundice en la vida del escritor y el contexto cultural que le rodeaba. También, mediante el análisis de los elementos visuales, se trabajan elementos implícitos como la vestimenta de la época que refleja o los lugares reflejados en la adaptación. Así mismo, se permite el trabajo de la mitología clásica, en este caso, a través del mito griego de Fedra, lo cual se puede vincular con materias como el griego o el latín, trabajadas en algunos niveles de Secundaria o Bachillerato.

Cabe destacar que en las materias genéricas del estudio de este Máster en Formación del Profesorado se ha hecho especial énfasis en la adaptación de los recursos a las condiciones del estudiantado, con el fin de promover una educación adaptada a la diversidad. En estas condiciones, la adaptación escogida en este trabajo, dado su carácter didáctico, presenta numerosas facilidades para que pueda ser estudiada por todo tipo de alumnos/as. En efecto, las notas explicativas a pie de página, facilitan la comprensión del texto o el complemento pedagógico, incluido al final del recurso, favorece el análisis del contexto, del autor, de la mitología... cuyas informaciones pueden ser extendidas por el profesor en el aula. También, el cómic, por su naturaleza, se trata de un recurso que se adapta al estudiantado, ya que, la presencia de elementos visuales y la reducción del texto en bocadillos hace que resulte más sencillo mantener la concentración en la lectura y comprenderla. No obstante, es importante que, a la hora de realizar las actividades, el profesorado tenga en cuenta la diversidad presente en el aula, de manera que, si tiene un

alumnado muy dispar, utilice metodologías como el aprendizaje cooperativo para que se apoyen unos a otros, compensando así los niveles.

Otro factor que influye en el aula trabajado en el Máster, es la condición personal del alumnado, como puede ser una situación de precariedad. Por este motivo, el cómic supone un recurso asequible para muchos estudiantes, pues muchos de ellos son bastante económicos o presentan versiones en línea a la que puede acceder cualquier persona.

También se ha destacado la importancia de la adquisición de aprendizajes significativos y que permitan la incorporación de contenidos en la memoria a largo plazo. De este modo, el cómic, por su carácter lúdico y motivador, promueve que el aprendizaje perdure y pueda ser útil en la construcción de formaciones futuras.

En las materias de la especialidad de francés, se ha inculcado el uso de recursos que fomenten la motivación en el aula y que tengan un carácter innovador frente a los recursos tradicionales que se han empleado durante años. Así pues, se refleja la importancia del uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), que pueden suponer un incentivo para el alumnado de la sociedad actual. Por ello, cabe señalar que el cómic, además de ser un recurso a explotar en papel, puede ser creado por los propios estudiantes a través de múltiples páginas preparadas para ello. No obstante, su producción requiere otro tipo de condiciones y de criterios que se deben analizar y estudiar.

Finalmente, considero que, a través de este recurso, es posible trabajar muchas competencias clave tales como: la Competencia Lingüística, la Competencia Digital, las Competencias Sociales y Cívicas, la Conciencia y Expresiones Culturales o Aprender a Aprender; además de diferentes destrezas como la Comprensión y Expresión escrita, en el caso de la realización de las actividades propuestas en el trabajo; la Producción oral y escrita, en el caso de que la creación de un cómic por parte del alumnado y la Comprensión y Expresión oral en el caso de que se represente la obra como una pieza de teatro. En este último caso, habría que estudiar los elementos a tener en cuenta para el uso del teatro en el aula. No obstante, es interesante reflejar que existe la posibilidad de escenificar la obra.

Por todos los motivos anteriormente expuestos, considero que el cómic debería tener un lugar en el aula y que el profesorado debe tener en cuenta las numerosas ventajas

que supone este medio para el aprendizaje de cualquier materia, de una segunda lengua, en este caso, el francés.

### 13. Bibliografía

AUTRAND, M. (1959). *Phèdre, tragedie*, Nouveaux classiques Larousse, Universidad de Colorado, pág. 23-26 [http://personal.colby.edu/personal/a/ampaliye/FR252/phedre\\_lexique.pdf](http://personal.colby.edu/personal/a/ampaliye/FR252/phedre_lexique.pdf)

BARRAZA MOLINA, E. (2006). La historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la historia en el aula, *Perspectiva Educacional*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile, 47, pp. 73-97

BRINES GANDÍA, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE, en *Revista Foro de Profesores de E/LE*, Volumen 8. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6604/6390> (Consultado el 12/03/2022)

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, *La Trobe University; Melbourne* (Australia)

DEVELEY, A. (2017, 27 febrero). Le français est la deuxième langue la plus étudiée dans l'Union européenne. *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2017/02/25/37002-20170225ARTFIG00101-le-francais-est-la-deuxieme-langue-la-plus-etudiee-dans-l-union-europeenne.php>

DUKELSKY, C. (2021). Mujeres griegas en las imágenes de la cerámica: novias, esposas, tejedoras. *Asparkia. Investigació Feminista*, (39), 21-41.

EISNER, W. (1985). *Comics & sequential Art*. Tamarac: Poorhouse Press.

ENOC MAZA, A. (2013). Un acercamiento al cómic: origen, desarrollo y potencialidades, *Acotaciones*, México.

GARCÍA MARTÍNEZ, I. (2013). *El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras*. [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Cantabria

GARCÍA REYES, J. (2016). *El uso del cómic como recurso en el aula de inglés*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Cantabria <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11810/Garcia-ReyesJana.pdf?sequence=1> (consultado el 11/04/2022)

GUTIÉRREZ GARCÍA-HUIDOBRO, J. (2015). *Reescritura gráfica. Una teoría de la adaptación de textos literarios al cómic a partir de las obras de Alberto Breccia*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

GUZMÁN LÓPEZ, M. (2011). El cómic como recurso didáctico, *Pedagogía magna*, 10

SÁNCHEZ MATEOS, Z. (2015). Las adaptaciones literarias como instrumento en la enseñanza de español como lengua extranjera, *SAB de Gertrudis de Avellaneda*.

SOTO, A. B. (2019). El uso del cómic en el aula de FLE, *Tendencias pedagógicas*, 34, pp. 139-152

TAPIA VÉLEZ, A. (2018). *El cómic como recurso didáctico. Una propuesta interdisciplinar en educación primaria desde plástica*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Cantabria <https://repositorio.u-nican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/15329/TapiaVelezAlba.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado el 11/04/2022)

TELLOP, N. (2014). *Adaptations littéraires*. Disponible en: <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article767> [consultado el 1 de abril de 2022]

TOHMÉ, Y. (2011). Les adaptations des œuvres littéraires classiques en bandes dessinées”, *La BD Francophone, Publiforum*, 14.

VAÑÓ, M.D.I. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE, *Dialnet*, 11 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>

### Leyes

Consejo de Europa (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

Decreto 83/2016, de 4 de julio, se presenta la concreción curricular por materias, *Boletín Oficial de Canarias*, 15 de julio de 2016

EDC/65/2015, de 21 de enero, se establecen las relaciones entre las Competencias, contenidos y criterios de evaluación para Educación Primaria, ESO y Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015

Real Decreto, 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).