

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Propuesta de investigación

*Enseñanzas y valores a través de la BD en el aula de FLE.
Los casos de l’Affaire Tournesol, Astérix et les Normands y
Kivu.*

Iván Castilla Chico

Tutora: María del Carmen Marrero Marrero

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y

Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Otras Lenguas Extranjeras (Francés)

Curso: 2022-2023

La Laguna, marzo de 2023

ÍNDICE

Resumen	4
1. Introducción	5
2. Justificación	6
3. Marco legal	6
3.1. LOMCE	7
3.1.1. Real Decreto 1105/2014	8
3.1.2. Orden ECD/65/2015	11
3.1.3. Decreto 315/2015	12
3.1.4. Decreto 83/2016	14
3.2. LOMLOE	16
3.2.1. Real Decreto 217/2022	18
3.2.2. Real Decreto 243/2022	20
3.2.3. Proyecto de Decreto	21
4. La enseñanza de valores y el uso del cómic en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	22
5. Planteamiento del problema de investigación: breve estudio de la BD como género artístico, como recurso en FLE y como herramienta transmisora de valores	24
5.1. Antecedentes	25
5.1.1. ¿Qué es la BD y dónde surge?	25
5.1.2. La BD como género	26
5.1.3. La BD como recurso educativo en el contexto académico	32
5.1.4. Ventajas y desventajas del uso del cómic en FLE	34
5.1.5. Presencia del cómic en los manuales de FLE según los autores estudiados	41
5.1.6. Importancia de la educación en valores a través del cómic	46
5.1.7. Los valores en el aula de FLE	53
6. Propuesta de aplicación didáctica	56

6.1. Objetivos	57
6.2. Metodología	57
6.3. Propuesta de aplicación didáctica en el aula de FLE	58
7. Conclusiones	63
8. Referencias bibliográficas	66
9. Anexos	71

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster es de carácter investigador y en él pretendemos abordar la enseñanza de valores en la clase de FLE a través de la BD como recurso educativo. Para ello, hemos recogido las ideas claves y las investigaciones realizadas por algunos estudiosos sobre el tema que aquí nos concierne y hemos desarrollado una breve propuesta de aplicación didáctica en el aula de 2º de bachillerato.

Nuestro propósito con este trabajo académico es resaltar la importancia que tiene la educación en valores en nuestro sistema educativo, profundizar aún más en nuestros conocimientos sobre la BD como género, explorar sus posibilidades como recurso didáctico en la enseñanza del francés, conocer el grado de presencia que tiene en el aula de FLE y demostrar que se trata de un recurso didáctico adecuado para abordar la enseñanza de valores morales en dicha asignatura.

Palabras clave : cómic, BD, enseñanzas, valores morales, recurso didáctico.

Résumé

Dans ce Mémoire de fin de Mastère de recherche, nous voulons traiter l'enseignement des valeurs morales en cours de FLE à travers la BD comme ressource pédagogique. Pour ce faire, nous avons retenu les idées clés et les études réalisées par certains auteurs à propos de ce sujet et nous avons développé une petite proposition d'application didactique pour le cours de FLE de 2º de bachillerato.

Notre objectif avec ce travail académique est celui de mettre en évidence l'importance de l'éducation en valeurs pour notre système éducatif, approfondir dans nos connaissances à propos de la BD comme genre, explorer les différentes possibilités de celle-ci comme ressource pédagogique dans l'enseignement de la langue française, connaître le degré de présence de la BD dans la matière de FLE et vérifier s'il s'agit d'une ressource didactique que l'on peut utiliser afin de traiter l'enseignement des valeurs morales dans cette matière.

Mots clés : BD, enseignements, valeurs morales, ressource didactique.

1. Introducción

En este Trabajo de Fin de Máster, siguiendo la línea investigadora, nos proponemos estudiar la enseñanza de valores en el aula de FLE a través de la BD como recurso didáctico en Secundaria y Bachillerato. Queremos conocer si, en estas etapas académicas, la enseñanza de valores está presente en FLE y observar si la BD es uno de los recursos empleados con frecuencia por los docentes de la materia para la enseñanza de dichos valores.

Obviando la introducción y la justificación, hemos estructurado el TFM en 9 capítulos, siendo el tercero de ellos el que corresponde al marco legal. En él se recogen los documentos oficiales que nos permitirán conocer el estado actual de la enseñanza de valores en los currículums de ambas etapas educativas. Para ello, analizaremos las dos últimas leyes educativas, puesto que la última no se ha llegado a implantar por completo. En lo que respecta a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), consultaremos el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre; la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero; el Decreto 315/2015, de 28 de agosto; y el Decreto 83/2016, de 4 de julio. En cuanto a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), consultaremos el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo; el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril; y un Proyecto de Decreto.

El cuarto capítulo está dedicado al MCER y este recoge algunos aspectos sobre la BD y la enseñanza de valores.

El quinto capítulo ha sido reservado para el planteamiento del problema de investigación y los antecedentes. En primer lugar, se reúne una serie de cuestiones a las que intentaremos dar respuesta a lo largo del desarrollo del trabajo y que son esenciales a la hora de reflexionar sobre el tema abordado. A continuación, en los antecedentes, haremos un breve repaso a la historia del cómic, profundizaremos en sus características como género y como recurso educativo, indagaremos sobre la importancia de la educación en valores y estudiaremos cómo se aborda la enseñanza de los valores en la clase de FLE. En este capítulo mencionaremos, además, a diversos autores que han teorizado sobre el uso de la BD en las aulas y sobre el papel que desempeña la enseñanza de valores.

Luego, en el sexto capítulo, introduciremos una breve propuesta de aplicación didáctica. En ella se plantean tres actividades que podrían funcionar para la enseñanza de valores en el aula de FLE a través de dicho recurso. En cada actividad se explica su

desarrollo, las habilidades lingüísticas que se trabajarán, las metodologías empleadas y los modelos de enseñanza utilizados.

El séptimo capítulo estará consagrado a las conclusiones y en él comentaremos brevemente los resultados obtenidos en las búsquedas realizadas a lo largo del proyecto. Se pretende, de esta forma, sintetizar la información recogida, resumir los aspectos más relevantes y explicar por qué creemos que nuestra propuesta de aplicación didáctica podría tener buenos resultados a la hora de llevarla a la práctica.

Por último, el octavo y noveno capítulo pertenecen a las referencias bibliográficas y a los anexos, respectivamente.

2. Justificación

La realización de este Trabajo de Fin de Máster viene motivada, principalmente, por una buena y enriquecedora experiencia académica previa. Hace un año, tuve la oportunidad de trabajar la BD como línea de investigación en mi Trabajo Final de Grado, llegando a abordar en este, la adaptación literaria en formato BD de la obra de Victor Hugo *Notre-Dame de Paris* (1831). Esa fue mi primera toma de contacto con el análisis en profundidad de una BD y pude observar cómo los autores consiguieron trasladar la trama de manera novedosa al recurso de la BD. Por esta razón, quise seguir investigando sobre este recurso didáctico y conocer qué aplicaciones tendría la BD en el aula de FLE, todo ello teniendo presente su valor como transmisor de enseñanzas y valores para el alumnado.

3. Marco legal

En este apartado estudiaremos cómo queda recogida la enseñanza en valores en varios documentos de carácter legislativo y leyes orgánicas. Ello nos permitirá tener una idea general sobre su grado de presencia en las aulas. Para llevar a cabo este breve análisis de manera ordenada, nos ajustaremos a la jerarquía de las normas jurídicas en España.

En primer lugar, tomaremos como referencia las dos leyes educativas vigentes en nuestro país que han servido de modelo para la elaboración de los Reales Decretos, Decretos y Órdenes: la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

En segundo lugar, analizaremos tres Reales Decretos y una Orden: el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (LOMCE); el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo

(LOMLOE); el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril (LOMLOE); y la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

En tercer lugar, seguiremos el mismo procedimiento con dos decretos autonómicos y un borrador de decreto: el Decreto 315/2015 (LOMCE), de 28 de agosto; el Decreto 83/2016, de 4 de julio (LOMCE); y el Proyecto de Decreto que aún no ha sido aprobado pero cuyo borrador podemos consultar en la página web de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

El análisis de nuestro marco legal seguirá además un orden cronológico, es decir, primero abordaremos la LOMCE al ser más antigua que la LOMLOE.

3.1. LOMCE

Recordemos que nos encontramos en una etapa de transición educativa entre estas dos leyes. La implantación de la LOMLOE se está llevando a cabo de forma escalonada, es decir, que en el curso escolar 2022-2023 afecta a 1º y 3º de la ESO mientras que 2º y 4º continúan con la LOMCE. Se prevé que para el curso escolar 2023-2024 se aplique la LOMLOE a los cursos pares.

En la LOMCE podemos constatar una cierta preocupación sobre la educación en valores. Se hace mención a La Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática (2002), en la que se indica lo siguiente:

La educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia (p. 10).

A esta influencia del Consejo de Europa añadamos que la educación en valores es concebida como uno de los pilares de referencia del Sistema Educativo Español, que se preocupa en gran medida por la participación del alumnado en la vida ciudadana:

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, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. 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 (p. 10).

Por último, se han modificado varios apartados con respecto a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y que están estrechamente relacionados con el

tema central de nuestro trabajo académico. Los apartados a los que aquí hacemos referencia son el b, el k y el l. El primero expone lo siguiente relacionado con la igualdad y el desarrollo de la personalidad del estudiantado:

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 (p. 11).

El segundo, por su parte, nos indica el papel fundamental de la mediación como medida preventiva contra la violencia y el acoso, tanto en el centro educativo como en el ámbito familiar: “la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar” (p. 11).

El tercero de ellos promueve la igualdad de género para reducir las diferencias entre sexos y, de esta forma, prevenir posibles futuros casos de violencia de género desde la educación: “el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género” (p. 11).

3.1.1. Real Decreto 1105/2014

Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (LOMCE), es conveniente destacar varios aspectos en lo referente a la enseñanza de valores.

En el segundo apartado del artículo 6 de este real decreto, dedicado a los elementos transversales, encontramos diversas aclaraciones relacionadas con el tema que aquí nos ocupa y que afectan a las administraciones educativas, la programación docente y los currículos de secundaria y bachillerato.

En primer lugar, se nos expone el papel que deben desempeñar las administraciones educativas:

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia (p. 174).

En cuanto a la programación docente, se precisan los temas que deben estar presentes en ella, muchos de ellos relacionados con la prevención de diferentes tipos de violencia:

La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico (p. 174).

En lo que respecta a los currículos de secundaria y bachillerato se especifican los elementos curriculares que deben estar integrados en ellos, haciendo un inciso en la prevención del abuso y el maltrato:

Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes (p. 174).

En el artículo 11 se recogen cinco objetivos de etapa para la ESO que mencionan de manera bastante clara y sencilla el tratamiento de los valores: el a, el c, el d, el j y el k.

El primero de ellos nos introduce una serie de valores imprescindibles para la participación del alumnado en la sociedad democrática y que forman parte de los derechos humanos:

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática (pp. 176-177).

El objetivo c se centra en el respeto y añade la prevención de la discriminación a través de los estereotipos y la prevención de la violencia machista:

Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer (p. 177).

El tercer objetivo hace mención a la dimensión intrapersonal e interpersonal del individuo en lo referente a su relación con los demás y sus capacidades afectivas, además de introducir la mediación para solucionar problemas sin recurrir a la violencia: “fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos” (p. 177).

El objetivo j, por su parte, está orientado exclusivamente al respeto de la cultura, historia y patrimonio artístico: “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural” (p. 177).

Por último, el objetivo k aborda nuevamente el respeto a los demás e introduce el respeto al medioambiente y la fauna, así como al desarrollo del espíritu crítico del alumnado:

Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora (p. 177).

En cuanto a los objetivos de etapa para bachillerato, recogidos en el artículo 25, hay igualmente cuatro que hacen mención a los valores: el a, el b, el c y el h

El objetivo a aborda ese concepto de “ciudadanía democrática” que se desea fomentar en el alumnado y cuyos principios vienen fundamentados en el respeto de nuestra Constitución y de los derechos humanos:

Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa (p. 188).

El objetivo b ahonda en el desarrollo del espíritu crítico, de la responsabilidad propiciada por la madurez personal y en la capacidad de mediación para evitar el uso de la violencia: “consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales” (p. 188).

El tercero de ellos hace referencia a la igualdad entre sexos y a la capacidad de identificación de los distintos tipos de discriminaciones:

Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad (p. 188).

El cuarto objetivo, el h, también concierne al espíritu crítico del estudiantado y promueve la valoración de los antecedentes históricos y evolutivos de las diferentes realidades del mundo contemporáneo a la vez que se fomenta su participación solidaria en el entorno: “conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social” (p. 188).

Antes de adentrarnos en la materia de Segunda Lengua Extranjera es conveniente precisar que este Real Decreto 1105/2014 sí hace referencia a los valores que forman parte del alumnado, pero estos quedan recogidos en la asignatura de Primera Lengua Extranjera.

Esos valores son el respeto por la lengua y cultura extranjera así como la mediación para la resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo:

El uso efectivo de lenguas extranjeras supone necesariamente una visión abierta y positiva de estas relaciones con los demás, visión que se materializa en actitudes de valoración y respeto hacia todas las lenguas y culturas hacia otras personas cuyos usos, valores y creencias difieren de los propios, así como en la apreciación del carácter relativo de costumbres, prácticas e ideas, circunstancia que debe entenderse como una oportunidad única de enriquecimiento mutuo y de evitación o resolución de conflictos de manera satisfactoria para todas las partes. Las competencias sociales y cívicas, y la conciencia y la expresión culturales, tanto las circunscritas a los entornos más inmediatos como las propias de ámbitos cada vez más amplios de actuación, forman así parte de las habilidades que comprende una competencia intercultural integrada en el aprendizaje de lenguas extranjeras (pp. 422-423).

La asignatura de Segunda Lengua Extranjera, de la que trata nuestro TFM, aclara la gran relevancia de la apertura hacia la interculturalidad y el respeto por la cultura extranjera, añadiendo además que el aprendizaje de una lengua extranjera no debe reducirse únicamente al aprendizaje lingüístico, sino que debe de haber un aprendizaje cultural integrado:

En el mismo sentido, y en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida, el Consejo de Europa señala que la finalidad de la educación lingüística en el mundo de hoy no debe ser tanto el dominio de una o más lenguas segundas tomadas aisladamente como el desarrollo de un perfil plurilingüe e intercultural integrado por competencias diversas en distintas lenguas y a diferentes niveles, en función de los intereses y necesidades cambiantes del individuo. Así, para fomentar y facilitar la construcción de un repertorio plurilingüe e intercultural, los currículos de las etapas de ESO y de Bachillerato incluyen, con carácter específico, la materia de Segunda Lengua Extranjera (pp. 516).

Encontramos además un criterio de evaluación que vuelve a poner de manifiesto el papel fundamental que juega la tolerancia hacia la cultura extranjera:

Conocer y utilizar los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y de trabajo, actividades de ocio), condiciones de vida y entorno, relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en el centro educativo, en el ámbito público), comportamiento (gestos, expresiones faciales, uso de la voz, contacto visual), y convenciones sociales (costumbres, tradiciones) (p. 517).

3.1.2. Orden ECD/65/2015

Como último apartado en lo que respecta a la LOMCE analizaremos la 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 obligatoria y el bachillerato. En primer lugar, esta orden nos ofrece una definición de “competencia” y en ella se incluyen los valores éticos como uno de los componentes: «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (p. 6986). En este sentido, las “competencias clave” aparecen recogidas así: “son aquellas que todas las personas precisan

para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p. 6986).

Se nos indica que las competencias dan lugar al denominado “conocimiento” competencial, formado por el “saber decir”, “saber hacer” y el “saber ser”, siendo este último el que se asocia a los valores del individuo:

Así pues, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser) (p. 6987).

El artículo 4 de esta orden nos presenta la relación que guardan las competencias clave con los objetivos de etapa. El segundo apartado de dicho artículo indica la importancia de la evaluación competencial del alumnado:

La relación de las competencias clave con los objetivos de las etapas educativas hace necesario diseñar estrategias para promover y evaluar las competencias desde las etapas educativas iniciales e intermedias hasta su posterior consolidación en etapas superiores, que llevarán a los alumnos y alumnas a desarrollar actitudes y valores, así como un conocimiento de base conceptual y un uso de técnicas y estrategias que favorecerán su incorporación a la vida adulta y que servirán de cimiento para su aprendizaje a lo largo de su vida (p. 6989).

Esta evaluación de las competencias clave, según se especifica en el tercer apartado del artículo 7, está relacionada directamente con la de los contenidos:

La evaluación del grado de adquisición de las competencias debe estar integrada con la evaluación de los contenidos, en la medida en que ser competente supone movilizar los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para dar respuesta a las situaciones planteadas, dotar de funcionalidad a los aprendizajes y aplicar lo que se aprende desde un planteamiento integrador (p. 6990).

3.1.3. Decreto 315/2015

Una vez analizadas las Leyes Orgánicas y los Reales Decretos revisaremos en líneas siguientes los Decretos, con el objetivo de conocer el grado de presencia de la educación en valores en nuestra comunidad autónoma. En cuanto al Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (LOMCE), la educación en valores tampoco ha pasado desapercibida y son varios los apartados en los que el decreto la menciona.

En el artículo 19, reservado a los principios generales de la etapa de educación secundaria, se indica en el cuarto apartado que la comunidad educativa contribuirá al desarrollo personal del alumnado a través de la integración curricular de los valores:

El conjunto de la actividad escolar, que implica la participación de toda la comunidad educativa, contribuirá al desarrollo pleno del alumnado a través de la integración curricular de los valores y los aprendizajes que incidan en su desarrollo y formación competencial que, a su vez, le permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable, consciente y respetuosa de los derechos y las libertades fundamentales (p. 25304).

En el artículo 20 se definen los objetivos y fines de la ESO, y observamos que el tercer apartado y todos sus subapartados están relacionados con los valores de igualdad de género, respeto, lucha contra la discriminación, desarrollo saludable y actitudes responsables (p. 25305).

El artículo 24, en el que se indica la metodología didáctica para dicha etapa académica, hemos retenido dos apartados por relacionarse con el tema central de este TFM. El primero de ellos introduce el valor de la equidad:

La metodología que ha de regir la práctica docente de los centros educativos ha de basarse en la equidad y en la calidad, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los alumnos y las alumnas, desde una perspectiva inclusiva (p. 25309).

El quinto apartado aborda la inclusión de la enseñanza en valores como instrumento para lograr la madurez del alumnado:

La educación en valores deberá estar presente también con el fin de desarrollar en el alumnado una madurez personal y social que le permita actuar de forma responsable, reflexiva, crítica y autónoma. Además, se deberá propiciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de apoyo esencial en su proceso de aprendizaje (p. 25310).

En el caso de Bachillerato abordaremos los mismos apartados que para la ESO. En lo que respecta al artículo 32, los principios generales de la etapa de Bachillerato, el segundo y el tercer apartado abordan los valores de la libertad y la tolerancia para poder ejercer una ciudadanía responsable. El segundo es similar al que consignamos en líneas anteriores para la ESO:

El conjunto de la actividad educativa, que implica la participación de toda la comunidad, contribuirá al desarrollo pleno del alumnado a través de la integración curricular de los valores y de los aprendizajes que incidan en el desarrollo y adquisición de las competencias, que, a su vez le permita el ejercicio de una ciudadanía responsable, consciente y respetuosa de los derechos y las libertades fundamentales (p. 25315).

El tercer apartado introduce la libertad y la tolerancia como elementos indispensables para la prevención de conflictos y la buena convivencia entre el alumnado del centro de educativo:

Las relaciones interpersonales se sustentarán en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, propio de una ciudadanía democrática donde la participación sea la estrategia para lograr la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa y donde la convivencia positiva, la prevención de conflictos y su resolución pacífica sean los principios rectores insertados, de manera transversal, en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 25315).

Los objetivos y fines del Bachillerato que se recogen en el artículo 33 de este decreto coinciden con los propuestos para la ESO. Recordemos que están asociados a los valores de igualdad de género, respeto, lucha contra la discriminación, desarrollo saludable y actitudes responsables y los podemos encontrar en los subapartados del tercer apartado de dicho artículo (pp. 25315-25316).

El artículo 38 nos presenta la metodología didáctica para Bachillerato y son dos los apartados en los que encontramos la inclusión de algún valor. El segundo nos vuelve a indicar el papel fundamental de la educación en valores en el alumnado, relacionado con el logro de la madurez:

Asimismo, los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta etapa educativa se orientarán a la aproximación a los métodos de análisis, indagación e investigación propios de la modalidad elegida, así como a estimular en el alumnado el interés y el hábito de la lectura y a desarrollar adecuadamente el lenguaje oral y escrito, y su capacidad de expresarse de forma correcta en público. La educación en valores deberá formar parte, también, de estos procesos, con el fin de desarrollar en el alumnado una madurez personal y social que le permita actuar de forma responsable, reflexiva, crítica y autónoma. Además, se deberá propiciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en sus aplicaciones más generales como en aquellas relacionadas con la modalidad elegida (p. 25320).

El cuarto apartado y último introduce la equidad o igualdad en la práctica docente:

En este sentido, la práctica docente de los centros educativos ha de basarse en la equidad y en la calidad; y favorecer, en la medida de lo posible, la integración curricular, de manera que se trabaje desde la interrelación de las materias y de los aprendizajes de la etapa, y la permeabilidad con el entorno del que procede el alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar y académico de todo el alumnado (p. 25321).

3.1.4. Decreto 83/2016

Este es el último Decreto en el que analizaremos la educación en valores: el 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 (LOMCE). Abordaremos este decreto brevemente al tratarse de una concreción del Decreto 315/2015, puesto que ambos están regidos por la LOMCE y existen muchos elementos que se repiten. Por esta razón, nos centraremos en las novedades que se introducen con respecto al anterior.

Destaquemos que las asignaturas de lengua extranjera contribuyen a la Competencia Social y Cívica (CSC) al tratarse de una oportunidad para conocer una nueva lengua y cultura, lo que implica para el alumnado el conocimiento y el respeto de su sistema de valores para construir una sociedad democrática:

La lengua extranjera es, sin duda, una puerta abierta a una nueva realidad, a otras culturas y costumbres cuyo conocimiento permite a los alumnos y a las alumnas participar en una sociedad globalizada, multicultural y plurilingüe en la que los flujos migratorios son crecientes,

y que demanda de su ciudadanía el ejercicio del diálogo y de la tolerancia entre culturas para construir una sociedad más democrática y libre de estereotipos y prejuicios. En esta materia, se invita al alumnado a reforzar las Competencias sociales y cívicas (CSC) en ambas etapas a través del empleo de las convenciones sociales y normas de cortesía, de la utilización de un lenguaje verbal y no verbal adecuado a los diferentes registros, de la observación de la «netiqueta» y del conocimiento de aspectos relativos a la organización del trabajo en grupo. Se incita tanto al respeto a las diferencias que se produce a través del análisis crítico, como a la participación responsable en actividades culturales y socioculturales de la lengua en cuestión, aspectos que permiten al alumnado valorar las diferencias para así comprender otras formas de vida que le sirvan para comunicarse provechosamente en distintos entornos, y que, además, contribuyen a desarrollar habilidades sociales como llegar a acuerdos o resolver conflictos de forma constructiva. En la etapa de Bachillerato además se reforzarán estas actitudes y valores y se profundizará en el conocimiento de conceptos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo y a los valores democráticos, haciendo énfasis en la comunicación constructiva en distintos entornos y sociedades (p. 18946).

Encontramos en este decreto que se hace mención a las tres dimensiones que componen la perspectiva del alumnado como sujeto de aprendizaje en las materias de lengua extranjera: el individuo como Agente Social, el individuo como Aprendizaje Autónomo, y el individuo como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional. En particular este último está más relacionado con el tema de la educación en valores y pone de manifiesto la necesidad del factor intercultural en el aula para tender puentes entre la cultura extranjera y la cultura propia:

La última dimensión, la del Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo, hace referencia a los saberes y comportamientos socioculturales y sociolingüísticos, como condiciones de vida u organización social, convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal, conocimientos generales sobre la cultura o culturas objeto de estudio, etc., así como a aquellos aspectos de la personalidad, la actitud y la motivación que deben ser desarrollados a lo largo de toda la etapa educativa. Esta visión contribuye a generar en el alumnado sentimientos de curiosidad y de necesidad de adquirir los conocimientos, las destrezas, las actitudes y valores presentes en las competencias desde las emociones (p. 18950).

Esta dimensión vuelve a nombrarse en el apartado de orientaciones metodológicas y estrategias didácticas, donde se nos indica que el docente debe emplear aquellas estrategias y recursos que favorezcan la transmisión y la aceptación de la cultura extranjera por parte de los discentes a la vez que fomenten su aspecto emocional:

La última dimensión, la del alumnado como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo, implica, por un lado, la elección de los métodos y recursos más apropiados para la transmisión y aceptación de la cultura, los valores y las normas propias de la lengua estudiada: literatura, música, cine, teatro, gastronomía, intercambios con otras instituciones y centros, etc., y, por otro, el uso de metodologías que fomenten el aspecto emocional de individuo de una manera lúdica y atractiva (p. 18951).

En el sentido de la elección de materiales y recursos se especifica que debe promover la igualdad entre hombres y mujeres, así como la empatía del alumno hacia la cultura y lengua objeto de estudio:

Los materiales y recursos didácticos seleccionados por cada docente deberán ser innovadores, variados, flexibles y adaptados a los intereses, necesidades y gustos del grupo, acordes con el contexto concreto de aplicación y pertinentes para las tareas programadas, además deben promover la igualdad de género, al igual que oportunidades para tratar de forma crítica el uso del género o de los roles sexuales. Estos deben, a su vez, operar como puente entre el alumnado y la realidad de la lengua y cultura extranjera, proporcionando experiencias fortalecedoras de su autoestima y una actitud empática hacia la lengua objeto de estudio y su cultura (p. 18951).

3.2. LOMLOE

La segunda ley educativa que hemos consultado es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Como bien expusimos en líneas anteriores, se trata de una ley cuya implantación se está llevando a cabo de forma progresiva y que de momento afecta a los cursos impares, por lo que también debemos tenerla en cuenta para que nuestro marco legal esté actualizado.

Observamos que, en su preámbulo, la ley pone de manifiesto la capacidad de influencia que la educación ejerce en el desarrollo del individuo y en el poderoso instrumento que significa para la sociedad:

Para cualquier persona la educación es el medio más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades, construir su personalidad, conformar su propia identidad y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica, para la sociedad es el medio más idóneo para transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social (p. 122868).

Conviene destacar, además, que la preocupación por la inclusión de la enseñanza en valores en el Sistema Educativo Español no es un aspecto pionero de la LOMLOE, ni siquiera de la LOMCE. La LOMLOE nos indica que fue la LOE de 2006 la ley que introdujo la enseñanza en valores con más protagonismo en los centros educativos:

La LOE planteó la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, así como la adquisición de los conocimientos y las competencias que permiten desarrollar los valores de la ciudadanía democrática, la vida en común, el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos (p. 122869).

La LOMLOE introduce una novedad con respecto a la LOMCE: se tiene en cuenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), impulsada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015 y que debe integrarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria. Además de la preocupación medioambiental, la LOMLOE nos indica que la enseñanza de valores se aborda de manera transversal en el proceso de consecución de estos ODS:

La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social (p. 122871).

En lo que respecta a la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO), la ley ofrece una nueva redacción de los artículos. Uno de ellos explica los aspectos que se deben favorecer en esta etapa académica, menciona la educación en valores y añade algunos ejemplos que se deben fomentar:

En esta etapa se debe propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias que aparecen enunciadas en el articulado, y que podrán integrarse en ámbitos. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, la formación estética y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales (p. 122874).

En este caso, y al igual que sucede en la ley anterior, se ha modificado la redacción de diversos apartados, pero esta vez con respecto a la LOMCE y no a la LOE. En estos apartados constatamos, nuevamente, la intención del gobierno español de incluir la enseñanza de valores en el sistema educativo. Los apartados a los que hacemos referencias son: b, e y k.

El primero de ellos promulga acabar con la desigualdad entre hombres y mujeres y con los diferentes tipos de discriminación para favorecer la igualdad de trato entre individuos:

La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia (p. 122881).

El segundo apartado hace alusión a los derechos humanos como modelo de conducta social y lo enlaza con el respeto al medioambiente y la fauna que lo habita:

La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible (p. 122881).

Por último, el tercero apela al esfuerzo por implicar y hacer participar al estudiantado de manera activa en la sociedad y desarrollar su espíritu crítico, sin dejar de lado la resiliencia personal o capacidad de adaptación a situaciones complejas:

La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea 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 (p. 122881).

A modo de síntesis, si comparamos la LOMCE con la LOMLOE observamos que, en lo que respecta a la integración de la educación en valores en los centros educativos, la LOMLOE hace mayor referencia a ellos a lo largo de toda la ley y este hecho nos indica la preocupación actual por formar ciudadanos con valores democráticos y no solo alumnos con conocimientos. Sin embargo, ambas leyes no están tan alejadas la una de la otra en lo que a la enseñanza de valores se refiere y hemos identificado dos puntos en común: que la enseñanza de valores se abordará de manera transversal desde las diferentes materias de la educación básica y que estos valores propiciarán un mayor grado de desarrollo de la mediación como instrumento para la prevención y resolución pacífica de conflictos.

3.2.1. Real Decreto 217/2022

En lo que concierne al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (LOMLOE), hemos observado que los objetivos para esta etapa académica coinciden con los mismos presentados anteriormente en el Real Decreto 1105/2014 y no presentan cambio alguno. Esto implica que los objetivos relacionados con la enseñanza de valores en ambos reales decretos siguen siendo los mismos (a, c, d, j y k) y los podemos consultar en la página 8 de este trabajo académico o en el artículo 7 del Real Decreto 217/2022 (pp. 41576-41577).

Una de las novedades que introduce este Real Decreto respecto al de la LOMCE es la introducción del Perfil de salida del alumnado, es decir, la serie de competencias que estos deben de haber adquirido al finalizar una etapa académica y que les servirán para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida. Son varias los desafíos de este Perfil de salida relacionados con la enseñanza en valores: el cuarto, “desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan”; el quinto, “entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica”; el sexto y el octavo, “cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas” (p. 41595).

El sexto desafío, que mencionamos aparte por motivos de extensión, precisa lo siguiente en relación al uso ético de las TIC en la era actual:

Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva (p. 41595).

Los desafíos a los que se debe enfrentar el alumnado que alcance este Perfil de salida propuesto para la ESO se fundamentan en la ética del individuo y en los valores democráticos, que persiguen tanto el bienestar personal como el común:

Estos desafíos implican adoptar una posición ética exigente, ya que suponen articular la búsqueda legítima del bienestar personal respetando el bien común. Requieren, además, trascender la mirada local para analizar y comprometerse también con los problemas globales. Todo ello exige, por una parte, una mente compleja, capaz de pensar en términos sistémicos, abiertos y con un alto nivel de incertidumbre, y, por otra, la capacidad de empatizar con aspectos relevantes, aunque no nos afecten de manera directa, lo que implica asumir los valores de justicia social, equidad y democracia, así como desarrollar un espíritu crítico y proactivo hacia las situaciones de injusticia, inequidad y exclusión (p. 41595).

En lo que concierne a las competencias, es indudablemente la Competencia Ciudadana (CC) la que hace apología de los valores democráticos para ejercer una ciudadanía responsable y que vuelve a fundamentarse en el respeto de los derechos humanos y la Agenda 2030 con los ODS:

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030 (p. 41602).

La segunda novedad que no podemos obviar hace referencia a la inclusión de los descriptores operativos, especificaciones de las competencias clave que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar el nivel educativo correspondiente y que sustituyen a los estándares de aprendizaje evaluables de la LOMCE. Uno de los descriptores de la Competencia Ciudadana al completar la ESO, el CC2, hace hincapié en la mediación como herramienta pacífica para resolver conflictos:

Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (p. 41602).

En lo que respecta a nuestra materia, la Segunda Lengua Extranjera, encontramos reflejado en este documento el motivo principal que explica la inclusión de dicha asignatura en el sistema educativo español, se refiere a la promoción de los procesos democráticos y de la interculturalidad empleando para ello una lengua distinta a la lengua materna:

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global,

intercultural y plurilingüe. Tal y como señala el Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática. En la idea de un Espacio Europeo de Educación, la comunicación en más de una lengua evita que la educación y la formación se vean obstaculizadas por las fronteras y favorece la internacionalización y la movilidad, además de permitir el descubrimiento de otras culturas, ampliando las perspectivas del alumnado (p. 41751).

Es en el sentido de la dimensión intercultural de nuestra materia donde podemos constatar que valores como la tolerancia o el respeto tienen un gran peso:

La dimensión intercultural engloba los aspectos históricos y culturales que permiten conocer, valorar y respetar la diversidad tanto lingüística como cultural. Ambas dimensiones, la comunicativa y la intercultural, contribuyen a que el alumnado pueda ejercer una ciudadanía independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática (p. 41752).

Por último, es conveniente poner de manifiesto que este Real Decreto promueve abordar la enseñanza de valores desde la transversalidad con el resto de las materias de la educación secundaria, reforzándola con la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos obligatoria en uno de los cursos de la ESO:

Al mismo tiempo, la ley señala que aspectos como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad deberán trabajarse desde todas las materias. Asimismo, se prevé que la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, la formación estética y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales sean objeto de un tratamiento transversal. Por último, se establece que todo el alumnado deberá cursar Educación en Valores Cívicos y Éticos en uno de los cursos de la etapa (pp. 41571-41572).

3.2.2. Real Decreto 243/2022

En lo que respecta al Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (LOMLOE), tampoco ha habido modificaciones en cuanto a los objetivos para dicha etapa académica y aquellos que abordan los valores son los mismos que quedan recogidos en el Real Decreto 1105/2014: a, b, c y h. Dichos objetivos lo podemos consultar en la página 9 de nuestro trabajo académico o en el artículo 7 del Real Decreto 243/2022 (pp. 46051-46052).

Constatamos nuevamente la relación que guarda la enseñanza de valores con el aprendizaje competencial, puesto que vuelve a aparecer integrada en la Competencia Ciudadana (CC). Sin embargo, los descriptores operativos han sido redactados de una forma diferente al tratarse de otra etapa académica, aunque no difieren mucho de los propuestos para la ESO. El ejemplo que pusimos en el anterior Real Decreto, el CC2, aparece de la siguiente manera y profundiza aún más en el descriptor operativo:

Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial (p. 46072).

Siguiendo el ejemplo del Real Decreto 217/2022, hemos querido averiguar si la materia de Segunda Lengua Extranjera en bachillerato guarda relación con la enseñanza de valores. Constatamos que en la etapa de Bachillerato se lleva a cabo una consolidación de los valores propuestos para la ESO y que no se añade ninguna novedad al respecto.

3.2.3. Proyecto de Decreto

Como hemos indicado al principio de nuestro marco legal, en el párrafo en el que se mencionan los Decretos autonómicos que consultamos, encontramos publicado un borrador de Proyecto de Decreto por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Puede ser consultado en la página de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (CEUCD).

En él, bajo la influencia de la LOMLOE, encontramos latente esa preocupación por la formación integral a la vez que competencial del alumnado de ESO y Bachillerato. Por esta razón, se indica la siguiente premisa con respecto a la actividad educativa:

Tanto en la ESO como en el Bachillerato, se pretende que el alumnado acceda a aprendizajes que garanticen una formación integral, holística y competencial, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y lo prepare para cursar con aprovechamiento estudios posteriores o para desarrollarse en el mundo laboral. Por tanto, la actividad educativa en ambas etapas habrá de construirse a través de aprendizajes que incidan en el desarrollo y la adquisición de las competencias clave, y en el tratamiento transversal de los valores dentro de las premisas de la educación común, la funcionalidad, la competencialidad, la inclusividad, la equidad, la atención a la diversidad y la calidad e integración curricular (p. 2).

En este sentido de la competencialidad que se pretende que adquiera el alumnado encontramos los currículos, los cuales promueven una ciudadanía responsable:

Consecuentemente, los principios que han guiado la concreción de los currículos de la ESO y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias se materializan en este Decreto en unos currículos competenciales, centrados en que el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles para continuar desarrollándose como ciudadanía activa, crítica y responsable en el plano individual, social y académico-profesional (p. 3).

La definición del currículo en la Comunidad Autónoma de Canarias se orientará además a la consecución de los siguientes fines, relacionados tres de ellos con la enseñanza en valores.

El primer fin está relacionado con el cuidado del medioambiente y la promoción de actitudes responsables hacia el entorno:

La incorporación de aprendizajes, valores y actitudes, haciendo hincapié en la dimensión ecosocial, que contribuyan a que el alumnado actúe responsablemente, en aras de la sostenibilidad ambiental; y al desarrollo de actitudes responsables de acción y cuidado del medio natural, social y cultural (p. 17)

El segundo aborda la lucha contra los prejuicios, la discriminación por cuestión de sexos y pone de relieve el papel fundamental de la mujer para contribuir a la erradicación de la violencia de género:

La eliminación de los prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo o de la orientación sexual, la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad, la prevención de la violencia de género y el fomento de la coeducación (p. 17).

Finalmente, el tercero de ellos está asociado a la igualdad y a la inclusión del estudiante para evitar posibles situaciones que puedan afectar a su desarrollo personal: “la atención al alumnado desde el principio de inclusión, equidad y compensación de las posibles situaciones de vulnerabilidad que puedan incidir en su desarrollo personal, social y educativo” (p. 17).

4. La enseñanza de valores y el uso del cómic en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

En el MCER aparecen, por un lado, los valores como elementos sustanciales en el proceso enseñanza-aprendizaje (capítulo 5.1.3), y, por otro, el uso del cómic como recurso pedagógico (capítulos 4.3 y 4.6.2). Ambas nociones son las que dan cuerpo a este trabajo y que consultaremos para ver de qué manera han quedado reflejadas.

En primer lugar, la presencia de los valores éticos y morales queda reflejada de la siguiente forma en el apartado dedicado a la competencia existencial o “saber ser”:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (p. 103)

En segundo lugar, las historietas aparecen como un recurso didáctico recomendado para las actividades estéticas, relacionadas con los usos imaginativos y artísticos de la lengua. Este tipo de actividades pueden realizarse de manera oral o escrita y pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación. La actividad estética propuesta por el MCER concerniente a la historieta queda recogida de la siguiente forma: “escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales,

historietas, cuentos con imágenes, etc.” (p. 60). Detrás se mencionan a las tiras cómicas como un ejemplo de recurso didáctico que podría utilizarse para trabajar los textos escritos (p. 93).

En lo que respecta al volumen complementario del MCER, este profundiza aún más en el concepto de la mediación, que se aborda de manera muy breve en el MCER de 2001. Es muy importante su presencia, en el proceso de aprendizaje, debido a que se ponen en práctica simultáneamente la comprensión, la expresión y la interacción:

La mediación se introdujo en el MCER en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, distanciándose del modelo de las cuatro destrezas, como uno de los modos de comunicación: comprensión, interacción, producción y mediación. El uso de la lengua implica a menudo varias actividades: la mediación combina la comprensión, la expresión y la interacción. En muchos casos, además, utilizamos una lengua no solo para comunicar un mensaje, sino también para desarrollar una idea a través de lo que a menudo se conoce como «*languageing*» (utilizar la lengua para hablar de una idea y articular así los pensamientos) o para facilitar la comprensión y la comunicación (p. 45).

La inclusión de la mediación implica que el aprendiz no se concibe como un sujeto pasivo, pero sí como un agente social que debe cumplir la función de “intermediario entre los interlocutores” (p. 45). Encontramos a su vez los diferentes tipos de mediación que existen, como la interlingüística, la relacionada con la comunicación y el aprendizaje, la social y la cultural (p. 46).

En este sentido del aprendiz como agente social, el volumen complementario del MCER nos indica lo siguiente en lo referente a la mediación, tanto en la propia lengua como en la extranjera y el papel que desempeña la lengua en este proceso:

En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiz actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional (p. 103).

El apartado de mediación está compuesto a su vez por otros dos: actividades de mediación y estrategias de mediación. En el primero se presentan las tres escalas de mediación, mediante las cuales se puede trabajar este proceso en las materias de lenguas extranjera: mediar textos, que “implica transmitir a otra persona el contenido de un texto al que no tiene acceso, a menudo debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas” (explicar datos, resumir y explicar textos, traducir un texto, etc.); mediar conceptos, que “se refiere al proceso de facilitar a otros el acceso al conocimiento y a los conceptos, en especial, si no pueden acceder directamente a él por sí mismos” (facilitar la interacción

colaborativa entre compañeros, facilitar el discurso para construir el conocimiento, colaborar en la construcción del conocimiento, etc.); y mediar la comunicación, “que tiene como objetivo facilitar la comprensión y moldear la comunicación de manera adecuada entre usuarios/aprendientes que tal vez tengan puntos de vista individuales, socioculturales, sociolingüísticos o intelectuales diferentes” (facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural, actuar como intermediario/a, facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo, etc.) (pp. 104-105).

Finalmente, en cuanto a las estrategias de mediación, “son las técnicas empleadas para aclarar el significado y facilitar el entendimiento”. Para que el aprendiz de una lengua extranjera sea capaz de mediar no se requiere únicamente un determinado conocimiento lingüístico, “sino que también conlleva emplear estrategias de mediación adecuadas para las convenciones, condiciones y restricciones del contexto comunicativo” (p. 130). Las estrategias de mediación que a continuación presentamos son principalmente de comunicación: estrategias para explicar un concepto nuevo, cómo relacionar con el conocimiento previo, adaptar el lenguaje o desglosar la información complicada (p. 131); y estrategias para simplificar un texto, pudiendo mencionar en este caso ampliar un texto denso o condensar un texto (p. 134).

5. Planteamiento del problema de investigación: breve estudio de la BD como género artístico, como recurso en FLE y como herramienta transmisora de valores

A lo largo de estas líneas presentaremos la temática y los objetivos de este TFM. La realización de este trabajo de investigación implica que, para su correcto desarrollo, se planteen una serie de cuestiones previas, relacionadas con el tema objeto de estudio: la enseñanza de valores a través de la BD en el aula de FLE:

- ¿Cómo se podrían estudiar los valores de coraje, resiliencia, lealtad, perseverancia y la codicia como antivalor en un aula de FLE?
- ¿Qué nivel de atracción, desde el punto de vista cultural, pueden tener los cómics seleccionados en los estudiantes como puertas de acceso a otras realidades?
- ¿Tiene la BD la capacidad de poder desarrollar el espíritu crítico en el alumnado?

En líneas siguientes intentaremos dar respuesta a estas cuestiones a través de los estudios de autores que hemos consultado y que han abordado este recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Francés Lengua Extranjera (FLE).

Teniendo en cuenta lo anterior, presentaremos los objetivos que se pretenden alcanzar en este TFM, que son el estudio de este recurso como género artístico y herramienta pedagógica; sus ventajas e inconvenientes; y su uso en el aula de FLE.

En particular, como objetivos específicos, mostraremos cómo la BD constituye un buen recurso pedagógico para abordar la enseñanza de los valores comunes siguientes: el coraje, la resiliencia, la lealtad y la perseverancia. Como antivalor común, trabajaremos, además, la codicia. Estos valores y el antivalor son comunes en los tres cómics analizados (Tintín, Astérix y Kivu) de distintos contextos históricos respectivamente: 1956, 1966 y 2018. Los mostraremos a través de una modesta aplicación práctica.

5.1. Antecedentes

En este apartado investigaremos sobre la historia del cómic, sus características más relevantes como género, su utilidad como recurso educativo, el papel que desempeña en la educación en valores y cómo se enseñan los valores a través de él.

5.1.1. ¿Qué es la BD y dónde surge?

Incluso si su origen exacto es bastante difuso, una de las creencias más extendidas es que se remonta al año 1896 en Estados Unidos, más concretamente en el suplemento dominical del diario New York World en el que apareció la primera tira cómica regular titulada “The Yellow Kid”, siendo, asimismo, este el nombre del protagonista. El autor fue el americano Richard Felton Outcault.

No obstante, otros estudiosos creen que su origen podría remontarse incluso al siglo XVI en Francia con las Aucas y Aleluyas, que tendrán su mayor apogeo en el siglo XVIII. Tal y como recoge Ballester Redondo (2018, pp. 85), las Aucas eran dibujos de origen pagano que contaban con una frase justo debajo de la imagen, mientras que las Aleluyas podrían ser consideradas como estampitas religiosas (destinadas a instruir a los jóvenes) que narraban pequeños cuentos y que juntaban los dibujos con versos escritos al pie.

Las Aleluyas toman su nombre de la misma palabra religiosa que, más tarde, se extendería “al conjunto de viñetas dibujadas en un cartel con una frase corta debajo”. La diferencia de ambas respecto al cómic reside en que las dos presentan un lenguaje literario, estando disociado de la imagen en las Aucas y Aleluyas pero estando integrado en el cómic (Rollán Méndez y Sastre Zarzuela, 1986, p. 21-22).

Ballester Redondo (2018, p. 86) señala que, en Francia y Bélgica, algunos teóricos defienden que las caricaturas de William Hogarth y sus compañeros de profesión James Gillray, Thomas Rowlandson y George Cruikshank sirvieron como precedente del cómic. El trabajo de estos caricaturistas y de muchos otros daría comienzo en 1730 con sus sátiras a diversos gobernantes, que lograrían abrir el camino de la crítica política y la tira humorística.

Por último, este mismo autor (2018, p. 88) cita a Meinardi (2007), quien hace mención a Rodolphe Töpffer y a la teoría que lo sitúa como pionero en el uso del cómic. Este caricaturista, escritor y pedagogo suizo “no se limitaba a la mera unión de dibujo y texto, sino que había desarrollado una nueva forma de narrar historias valiéndose de imágenes secuenciales”.

5.1.2. La BD como género

En lo referente a su definición, comprobamos que no existe una únicamente debido a que su significado irá variando según el espacio geográfico en el que nos encontremos. Por esta razón, conviene identificar diferentes términos para poder observar la pluralidad en lo que a las definiciones del noveno arte se refiere: cómic, tebeo, colorín, novela gráfica, historieta, manga y bande dessinée.

En primer lugar, el término anglosajón “comic” es definido por el dibujante mexicano Sealtiel Alatraste Batalla como “una narración en viñetas, la ilustración de un script o argumento en secuencias que describen la acción de los personajes y la expresión facial desde diversos puntos de vista” (Alatraste, B. S., 2007, p. 135; citado en Maza Pérez, 2013, p. 13). El término, finalmente, se ha castellanizado y se ha comenzado a utilizar “cómic”, no sin ser motivo de discusión entre algunos teóricos por la introducción de dicho anglicismo (Remesar y Altarriba; citado en Gómez Salamanca, 2013, pp. 36-37).

Sin embargo, podría definirse incluso como “un medio masivo de información y publicación, conformada por una historia narrada mediante la imagen, la palabra, símbolos, planos, ángulos, plasmados en papel y distribuidos mediante viñetas y globos de diálogo para mostrar una historia con inicio, desarrollo y conclusión” (Maza Pérez, 2013, p. 13). Este autor insiste en la presencia de una estructura narrativa acompañada de una línea temporal, con la que se indica el antes y después de la historia.

Este medio de expresión se caracteriza por tener “un carácter predominantemente narrativo y diacrónico del mensaje, por integrar elementos verbales e icónicos, por utilizar una serie bien definida de códigos y convenciones, por su tendencia a una amplia difusión y

por su finalidad predominantemente distractiva” (Rodríguez Diéguez, 1991, p. 25; citado en Maza Pérez, 2013, p. 13).

En cuanto al término español “tebeo”, que alude a cómic o historieta, fue utilizado por el editor Artur Suárez aconsejado por su empleado y escritor Joaquín Arques, ambos miembros de la revista TBO. Este último, siendo muy aficionado al teatro, acudió a ver la obra lírica ‘T.B.O’ el 29 de abril de 1909 cuyo nombre aludía en este caso a un periódico. A partir del décimo número, Joaquín Buigas llega a la dirección de la revista y fue uno de los principales responsables del increíble crecimiento de la publicación a lo largo de los años (llegando a superar los 300.000 ejemplares semanales). Las intenciones del editor estaban claramente recogidas en el subtítulo de la portada: ‘Semanao festivo infantil’ (Goñi, 2017).

Es un término empleado como sinónimo de cómic y su etimología es explicada por Pons (2012): “Pese a las experiencias previas, será TBO la publicación llamada no solo a ejemplificar la edición de historietas infantiles en España, sino incluso a darle el nombre genérico de tebeos con el que se conocerían popularmente” (citado en Gómez Salamanca, 2013, p. 35). Existe una cierta controversia con el uso generalizado de este término al otorgarle la connotación de producto infantil, incluso la propia Real Academia Española da ejemplo de ello en su primera acepción: “Publicación infantil o juvenil cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos”. En contrapartida a su primera acepción, la segunda introduce un nuevo término y parece olvidar ese significado infantil de la primera: “Serie de aventuras contada en forma de historietas gráficas”.

En lo que respecta a “colorín”, solo hemos podido determinar que se trata de la denominación que se le da al tebeo en la isla de Tenerife debido al contraste que supuso la edición en color frente a las revistas en blanco y negro de los años cincuenta. Este término no es aplicable a toda Canarias, puesto que en la isla de Gran Canaria la denominación más extendida fue la de “cuento”. En el contexto educativo canario, hemos querido hacer especial mención a “Tebeos con clase”, un Seminario de Trabajo Intercentros del CEP de La Laguna que surgió en el curso 2010-2011 con el objetivo de difundir el tebeo como género privilegiado para fomentar la creación de lectores competentes.

Continuando con las definiciones existe, asimismo, para aludir a este recurso el término de “novela gráfica”, cuyo origen se lo debemos a Will Eisner y su obra *Contrato con Dios* (1978). En este sentido, Pons (2017, citado en Ruiz Jiménez, 2017) aclara que “el término novela gráfica ha sido muy afortunado en EE UU y España. Hay que asignarle la

superación de una visión del tebeo como infantil. Ha abierto mentalidades y es la gran protagonista de la edición de cómic aquí”. El objetivo de Eisner era “editar un cómic que, en las tiendas de libros, se exponga en el departamento de novela y no en el de entretenimiento y libros infantiles”. Esta idea de la superación del infantilismo atribuido al tebeo también la sostiene Turnes (2009), quien añade, además, su valor como objeto de prestigio cultural:

La evolución hacia la novela gráfica se nos revela como ambivalente, ya que si bien parece ser por un lado el resultado de un refinamiento artístico, es al mismo tiempo una estrategia de ventas destinada a separar al medio de sus formas y significados originales para llevarlo hacia un destino más “aceptable”, a un público que está siempre ávido de consumir productos culturales que lo remitan al “buen gusto”. (...) El valor simbólico del objeto como anclado irremediabilmente en lo popular lo hace intolerable, mientras que si viene presentado en otro formato, su materialidad lo convierte en un valor digno del status de quien lo posee (p. 3).

En lo referente a la “historieta”, es el término más extendido en la comunidad hispanoparlante, y abundan los filólogos y estudiosos que debaten incluso a día de hoy si se puede considerar como un “género” o incluso como un “subgénero” de la literatura. Por esta razón, precisamos que se trata de otra forma de expresión específica y que cuenta, a su vez, con una gran variedad de géneros, subgéneros, registros, tonos e incluso estilos. Lo cierto es que la “historieta” guarda relación con otros tipos de disciplinas artísticas como la literatura, el dibujo, la pintura, el grabado, el periodismo, el cine, el teatro, el diseño y la arquitectura. Fue a partir de los años 60 cuando se inició en Europa un movimiento de reivindicación y recuperación de este tipo de obras (Altarriba, 2011, p. 9), aunque haya ido quedando relegada con respecto a las disciplinas anteriormente mencionadas.

Se define, en la Real Academia Española, como una “serie de dibujos que constituye un relato cómico, dramático, fantástico, policíaco, de aventuras, etcétera, con texto o sin él. Puede ser una simple tira en la prensa, una página completa o un libro” (Gómez Salamanca, 2013, p. 36). En este caso, la connotación negativa viene dada al tratarse de un diminutivo de historia y al especificar en su primera acepción la poca relevancia de los sucesos que la componen.

Por su parte, el “manga” se define de manera muy simple en la Real Academia Española como un “cómic de origen japonés”. No obstante, su definición es mucho más compleja y Gómez Salamanca da cuenta de ello en su tesis doctoral (2013, p. 35), en donde se recoge el testimonio de tres autores que investigan sobre su origen y su significado. Lo resumimos a continuación:

En primer lugar, Gravett (2005) afirmó que el término fue ideado por Katsushita Hokusai, en 1814, para referirse a sus bocetos caricaturescos, que carecían de un desarrollo

dramático. Castro Muñiz y Soler Baena (2013) coinciden en su investigación *Manga. Del cuadro flotante a la viñeta japonesa* con esta afirmación de Gravett y señalan que este se usó “para referirse a sus colecciones de dibujos y bocetos en tinta china, destinadas a sus discípulos y aficionados al dibujo y pintura” (p. 121).

Más tarde, Meca (2008) investigó sobre su etimología y ofreció una explicación muy completa del término japonés:

Manga es una palabra compuesta por dos kanji o ideogramas; el primero, 漫 tiene como significado “caprichosas, irresponsables, al azar, involuntarias”, aunque al parecer los radicales que lo componen tienen que ver con “agua” y “expansión” y vienen a significar “inundación” y de ahí “irresistible”, “inexorable”. El segundo, 画, significa “imagen, dibujo, ilustración, cuadro” (p. 35).

Como último testimonio, Santiago (2010) defendió que fue Rakuten Kitazawa quien recuperó el término en 1901 para diferenciar sus obras de los “cartoons” y las “cómics strips” occidentales. Por su parte, Castro Muñiz y Soler Baena (2013) apuntan que, a pesar de que la palabra “cómico” se ha expandido globalmente, “el término ‘manga’ se sigue utilizando, mayoritariamente, a nivel popular para definir el cómic japonés, en detrimento de la nomenclatura inglesa” (p. 122).

Estos últimos dos autores (2013), además, aclaran que su reputación internacional no se debe al concepto en sí mismo (ya que la narración en imágenes no es una invención reciente y se lleva practicando desde hace mucho tiempo), sino a las novedades que el manga introduce en este género y que lo distinguen de los cómics tradicionales:

Es muy probable, por otra parte, que este éxito no se deba tanto a lo distinto del concepto (sigue siendo un cómic), como a su capacidad para crear un estilo diferenciado y único, una ‘denominación de origen’ dentro de la cual conviven una inmensa amalgama de estilos, técnicas, temáticas y tendencias. (...) Aunque los libros de cómic son extremadamente populares en todo el mundo aquellos hechos en Japón son reconocidos instantáneamente por la forma en que se divide el espacio pictórico, la estructura compositiva, los gestos y porte únicos de los personajes, y la meticulosa atención prestada a los detalles (Castro Muñiz y Soler Baena, 2013, pp. 120-121).

Al igual que sucedió con el “tebeo” o el “colorín”, el manga tampoco quedó exento de la infantilización del género artístico y esto dificultó su exportación al resto de países:

Durante décadas, la consideración infantil del cómic en los mercados europeo y norteamericano dificultó la exportación del manga fuera de Japón, y ralentizó la progresiva implantación del mismo más allá de sus fronteras. (...) no se comprendía que un producto, a priori para niños, se pensase para un público adulto (Castro Muñiz y Soler Baena, 2013, p. 123).

Por suerte, el manga consiguió abrirse paso y comenzó a exportarse al resto de países del mundo con el transcurso de los años y el abandono del prejuicio. Debemos tener en cuenta que el manga siempre ha representado un gran motor económico para Japón y que ejerce una gran influencia en el conjunto de la sociedad nipona incluso. Con esta última

afirmación, ambos autores ponen el foco sobre la influencia social que ejerce el manga en lo que respecta a su capacidad de transformar otros medios o disciplinas artísticas como el anime, la publicidad, el cine, la moda, la pintura, el diseño, la decoración o la literatura (Castro Muñiz y Soler Baena, 2013, p. 123).

Por último, la “bande dessinée” o “BD” se presenta como un género artístico y no literario. Al igual que ocurre con la canción o con el teatro, solemos atribuir a la BD un valor literario, pero consideramos que es más rico por el valor artístico que tiene añadido. Perron (2000) afirma por ejemplo que, para poder calificarlo como género literario, debe de haber una superioridad del texto sobre la imagen y esta premisa rara vez se cumple:

La bande dessinée n'est pas un genre littéraire, pas plus que la chanson ou même le théâtre : le théâtre est un spectacle, la chanson, une œuvre musicale et la BD est évidemment une oeuvre dessinée. Chacune de ces formes d'expression artistique flirte pourtant avec la littérature et, selon l'importance accordée au texte qui en est un des constituants, s'en rapproche au point parfois de voir son aspect littéraire devenir dominant (p. 86).

Se nos indica que el texto y la imagen son los dos elementos principales que la conforman, ambos se complementan pero que ninguno posee mayor importancia que el otro: “les dessins, sans le texte, n'auraient qu'une signification obscure; le texte, sans les dessins, ne signifiait rien” (Töpffer, s.f.; citado en Perron, 2000, p. 86). Sin embargo, este equilibrio entre elementos no siempre se produce. En algunos cómics se atribuye al texto un papel más determinante, mientras que la imagen es la que complementa al texto: “certaines bandes dessinées contemporaines accordent une grande importance au texte, inversant ainsi le relation d'antériorité proposée plus haut, sans pour autant rendre le dessin accessoire” (Perron, 2000, p. 87). Esta superioridad textual frente a la iconográfica favoreció la aparición del término “literatura gráfica”, que puso de manifiesto la relación existente entre el cómic y la literatura y que se propuso además hacer frente a sus detractores: “la bande dessinée se réclame de la littérature par son texte; on la nomme parfois, afin de la rendre plus présentable dans des milieux qui pourraient la snober, littérature graphique” (Perron, 2000, p. 88).

Ferreyrolle (2011) ofrece una breve definición del término “bande dessinée”, puntualizando su principal propiedad y algunas de las técnicas más usadas para su creación:

Terme employé pour designer cet art qui permet de raconter une histoire dans des séquences de dessins. L'essence de la bande dessinée consiste dans le découpage d'une histoire en tableaux consécutifs et liés entre eux dans lesquels le texte et l'image demeurent indissociables. La bande dessinée utilise entre autres codes et techniques distinctifs : l'ellipse, qui permet de rendre compte du temps qui passe ; le phylactère, espace dans le dessin où par convention viennent s'inscrire les dialogues ; ou encore, l'onomatopée, traduction d'un son en image.

Esta lexía empezó a utilizarse en la lengua francesa en torno a 1960 para denominar a este tipo de literatura (Groensteen, 2009; citado en Gómez Salamanca, 2013, p. 34) y, hasta

ese año, se empleaban otras nociones como “histoires en estampes”, “histoires en images”, “récits illustrés” o “films dessinés” (Gómez Salamanca, 2013, p. 34).

A modo de conclusión sobre los diferentes términos analizados tomaremos como referencia el artículo “¿Lo llamo cómic, novela gráfica o tebeo? El eterno debate”, publicado en el periódico *El País* por Ruiz Jiménez en 2017. Tal y como afirma el periodista, esta variedad léxica contrasta con otros tipos de arte que solo tienen un término para referirse a él y ofrece una explicación sobre ello, en la que se toma en cuenta la infantilización del género artístico:

Lo verdaderamente curioso es que, al contrario que en cine, fotografía o pintura, en español haya tantas maneras de llamar a un solo arte. Una de las razones más claras es que, hasta hace poco, los tebeos seguían siendo percibidos como una cosa de niños. Su manera de narrar historias era todavía desconocida como arte para el gran público.

Paco Roca (citado en Ruiz Jiménez, 2017), responsable de prestigiosas obras como *Arrugas* (2007) y *Los surcos del azar* (2013), defiende que no tener una sola palabra "más que una pega, es una virtud. Demuestra lo amplio que es este lenguaje y las fronteras tan difusas que tiene".

En lo que respecta a la errónea infantilización del género mencionada por Ruiz Jiménez en líneas anteriores, queremos poner de relieve a Manuel Darias, crítico tinerfeño de tebeos y autor de la página ‘Historieta’ que se publica desde hace 44 años cada domingo en el periódico *Diario de Avisos*. Nacido en 1942, se define a sí mismo como “el hombre que sigue leyendo colorines” sin ningún tipo de rubor o vergüenza. En un artículo dedicado a su carrera profesional en dicho periódico (Estévez, 2017), Darias comenta que su colección de colorines es tan extensa que hasta el propio Francisco Ibáñez (autor de *Mortadelo y Filemón* y que ha estado varias veces en su casa) afirma que “no conoce a nadie con más colorines” que él.

El historietista tinerfeño recuerda aún el momento en el que iba al estanco de doña Armanda, en Santa Cruz de Tenerife, a adquirir un nuevo número y explica la importancia que tuvo el cómic como entretenimiento juvenil en una época sin televisión:

Es difícil transmitir lo que significó el cómic para mi generación. Para los niños tener una historieta era como tener dinero en efectivo: al terminar de leerlos, los podías alquilar. (...) Jugábamos a los tebeos y hasta nos servían como láminas para pintar, porque venían en blanco y negro.

Sabemos que la percepción sobre el tebeo ha ido cambiando con el paso del tiempo y, a día de hoy, existe una mayor aceptación en la comunidad de lectores, una apertura al género artístico que contrasta con los aspectos negativos que tenía en los años 40 y 50. En aquella época, se consideraba los 12 años como la edad límite para leer tebeos, aunque el crítico

canario nunca hizo caso a ese tipo de comentarios y a sus 75 años los sigue leyendo (Estévez, 2017).

En definitiva, hemos dedicado estas líneas a ofrecer una visión general de las influencias que los diferentes países y las diferentes épocas históricas han ejercido sobre este género artístico. Creemos que los términos más antiguos y quizás un poco más desfasados como “tebeo” o “colorín” no deben caer en el olvido en beneficio de otros más actuales como “cómic”, ya que la variedad léxica empleada para referirse a un mismo objeto o realidad es la que enriquece aún más cualquier lengua.

5.1.3. La BD como recurso educativo en el contexto académico

En este apartado resaltaremos los estudios que hemos consultado sobre la BD como recurso didáctico en general. Luego, dedicamos unas líneas a las ventajas y desventajas de dicho recurso en el aula de FLE.

El primer trabajo consultado fue el de Rollán Méndez y Sastre Zarzuela (1986, p. 11), quienes ponen de relieve que el cómic presenta las ventajas propias de la unión de la enseñanza verbalista y la enseñanza icónica:

El cómic es un vehículo didáctico que se sitúa con ventaja entre la enseñanza puramente verbalista, afortunadamente superada, y la exclusivamente icónica, con carencias difíciles de superar, tomando ambas sus virtudes expresivas para obtener una equilibrada síntesis (citado en Bejerano Moreno, 2020, p. 31).

Por su parte, Ortiz (2009, p. 3) teoriza sobre las ventajas del cómic como recurso pedagógico y enumera las doce siguientes:

- El aprendizaje se ve favorecido a través del perfeccionamiento de la comprensión lectora y de un enriquecimiento del vocabulario
- Desarrolla la expresión oral y escrita del estudiante así como su capacidad de memorización
- Facilita la concentración
- Se adapta fácilmente al propio ritmo de lectura del alumnado
- Es ideal para trabajar la ortografía y la capacidad de síntesis
- Facilita enormemente el aprendizaje de idiomas
- Ayuda a contemplar e interpretar la información contenida en los medios audiovisuales

- Contribuye a despertar en el alumnado una actitud crítica hacia la carga ideológica presente en los contenidos de los medios de comunicación audiovisuales
- Facilita la comprensión de la realidad social y cultural de su entorno inmediato
- Contribuye a desarrollar una actitud crítica acerca del entorno vital del alumnado
- Es un eficaz medio para la transmisión y educación en valores
- Es económico y fácil de adquirir y manipular

Por otro lado, García Jiménez (2010, p. 5) ofrece otras seis ventajas relacionadas con la creatividad, la motivación del alumnado y la libertad con la que cuenta este recurso, a la hora de ser empleado en las distintas etapas educativas:

- Va a crear hábitos de lectura entre el alumnado, pues es un elemento motivador
- Podemos hacer que el alumno lea otros tipos de elementos educativos, como por ejemplo los libros
- Promueve la creatividad del alumnado
- Motiva al alumno porque sale de lo usual, en el sentido de ser un recurso poco convencional
- Al ser el tebeo como un libro, se van a adquirir caracteres que acompañen al alumno a lo largo de su etapa educativa
- Se pueden usar en cualquier etapa educativa, y para cualquier tema. Por tanto, es un buen medio para utilizar en los temas más complicados

Una vez consultados estos autores, comprobamos que Ortiz coincide con Rollán Méndez y Sastre Zarzuela en alguna de las características de la BD en cuanto a su valor para fomentar la enseñanza verbal. García Jiménez coincide también con Ortiz (2009) en lo referente a su capacidad para fomentar hábitos de lectura motivadores.

Guzmán López (2011) parece estar de acuerdo con, al menos, una de las ventajas propuesta por Ortiz: la que relaciona el uso del cómic con el espíritu crítico de los discentes. Para esta autora, el cómic no solo pretende fomentar la lectura en el estudiante, sino “facilitar una visión crítica que ayude al alumnado a ser capaz de analizar aspectos como estereotipos sociales, patrones, etcétera”. Señala, además, que la aplicabilidad del cómic en el aula no

queda limitada a un área de conocimiento, sino que “se trata de un material que permite la adaptación a diversas disciplinas” (citado en Tapia Vélez, 2018, p. 42).

Tomando como referencia la investigación llevada a cabo por Cabarcas Morales (2020), algunas de las conclusiones a las que se llegaron sobre el uso del cómic como herramienta educativa fueron las siguientes: “potenciación de la imaginación, gusto por la lectura, placer y agrado por la imagen y su desarrollo en secuencias narrativas, curiosidad por explorar el cómic, desarrollo del interés por la lectura y acercamiento a los procesos de reflexión” (p. 130).

En lo referente a las ventajas sobre el desarrollo de la imaginación y el interés por la lectura parece coincidir en ambas con las que propone García Jiménez en líneas anteriores, aunque también comparte opinión con Ortiz y Guzmán López en cuanto a su valor como desencadenante de procesos críticos o reflexivos.

En esa misma investigación se menciona a Brines Gandía (2012), quien enumera a su vez otras cuatro ventajas claves:

- Constituye un material breve, rico lingüísticamente, con sintaxis sencilla y muy accesible para cualquier tipo de lector
- Trata temas actuales y otros que no lo son pero que, al tiempo, guardan entre ellos cierta vigencia y son fácilmente tratables en el ámbito de clase
- Posee un soporte gráfico que permite la lectura del mensaje gestual, de movimiento, de la imagen, etc.
- Facilita el desarrollo de diversas capacidades: comprensión, interpretación, síntesis, sentido temporal y espacial, indagación

Por lo que hemos consultado, el uso del cómic como recurso académico en general tiene muchísimo que ver con su capacidad para transmitir enseñanza verbal, constituyendo un recurso motivador para fomentar hábitos de lectura tan necesarios en esta época en la que, cada vez, se lee menos.

5.1.4. Ventajas y desventajas del uso del cómic en FLE

Este recurso se presenta como muy atractivo y adecuado para su uso en el aula de FLE. En líneas siguientes revisaremos sus múltiples ventajas y sus posibles limitaciones en el momento de ponerlo en práctica en el aula.

En el caso de su uso en el aula de FLE, entre los autores que hacen referencia a sus ventajas, el primero que citaremos es Tomescu (2009, p. 79), quien destaca el valor competencial de este recurso pedagógico en lo que respecta a la expresión escrita y oral, y que permite al mismo tiempo trabajar vocabulario y contenidos gramaticales.

Este recurso pedagógico se apoya en el enfoque comunicativo, lo que permite al docente elegir entre un amplio abanico de situaciones de comunicación en el aula. Algunas de las cuales, según la autora (p. 80), son:

- Crear un cómic a partir de una historia presentada oralmente por un grupo de alumnos
- Representación teatral de la historia de un cómic en la que el alumnado desempeña el papel de los personajes y del narrador
- Inventar, a partir de un relato, un cómic de manera colectiva donde cada estudiante se encargará de elaborar una viñeta
- Repartir un cómic a la mitad del grupo clase y que la otra mitad intente adivinarlo mediante la formulación de preguntas

Según Tomescu (2009), el cómic representa un recurso idóneo para abordar la vertiente sociocultural de la lengua francesa y permite a los discentes desarrollar su creatividad y espontaneidad comunicativa. Para ella, existen motivos suficientes para recomendar su uso como recurso educativo en el aula de FLE:

Document authentique très motivant, la BD introduit en classe un esprit de détente grâce à son contenu socio-culturel très riche qui permet de faire connaître le comportement et la mentalité des Français. Elle met en place des situations de communication complexes qui développent l'imagination, la curiosité et la spontanéité des étudiants (...). La BD représente certainement un phénomène de civilisation, qui donne la possibilité aux apprenants d'une langue étrangère de mieux comprendre un comportement culturel spécifique. Elle aide les apprenants à améliorer leur compétence socio-culturelle, parce qu'elle fait ressortir des éléments de civilisation pertinents, des clichés fréquemment rencontrés dans le monde francophone. La langue utilisée dans les BD est le français de tous les jours, l'accent est mis sur la conversation dans les plus diverses situations et à l'aide des registres de langue différents. Ce sont des motifs suffisants qui recommandent l'utilisation de la BD en classe de FLE, sans oublier de mentionner un atout essentiel : l'humour (p. 82).

Del Rey Cabero (2013) y Guadamillas Gómez (2014) son dos autores mencionados por Tapia Vélez (2018) que hacen hincapié en el potencial de este recurso en clase de FLE. Del Rey Cabero (2013) indica que un uso correcto de este recurso en el aula ayuda a reforzar las cuatro destrezas básicas del lenguaje: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral. De esta forma, recogiendo la idea propuesta por Del Rey Cabero,

Guadamillas Gómez (2014) especifica los motivos por los que este recurso se considera adecuado para trabajar cada una de esas destrezas lingüísticas:

En lo que respecta a la comprensión lectora, se vuelve a poner de manifiesto la relación de complementariedad que existe entre texto e imagen:

La principal razón por la que este recurso puede considerarse adecuado para el desarrollo de esta destreza deriva de sus propias características, de manera más específica, de la interacción que existe entre el texto y las imágenes. Los cómics utilizan un lenguaje sencillo y cotidiano al mismo tiempo que lo presenta en un contexto icónico que resulta 43 atractivo para el alumnado, proporcionándole en todo momento un apoyo visual que favorece la comprensión del texto (citado en Tapia Vélez, 2018, pp. 42-43).

En cuanto a la expresión escrita, el autor hace referencia a la posibilidad que ofrece este recurso para trabajar los diferentes registros de la lengua:

Es importante destacar que el cómic no solo resulta útil para el desarrollo de la lengua informal, sino también para actividades como descripciones de personajes y/o entornos, desenlaces de historias, etcétera, resultando también de esta manera un excelente apoyo para lengua formal (citado en Tapia Vélez, 2018, p. 43).

En lo referente a la comprensión auditiva, Guadamillas Gómez introduce la estrategia del *storytelling* para aplicarla con este recurso pedagógico:

El cómic puede resultar un recurso excelente para desarrollar la comprensión auditiva del alumnado si lo combinamos con otras estrategias didácticas como el llamado *storytelling*. Entendemos *storytelling* como el acto de narrar historias apoyándose tanto en palabras como en imágenes. A través de esta estrategia didáctica podremos utilizar el cómic para desarrollar la comprensión auditiva de nuestros alumnos, ayudándoles a interpretar fonemas, sílabas, palabras e incluso discursos (citado en Tapia Vélez, 2018, p. 43).

En lo que concierne a la expresión oral, el autor hace hincapié en la amplia variedad de temas que se pueden abordar a través de dicho recurso:

Este recurso posibilita el tratamiento de diferentes temas, ofreciendo de esta manera un amplio abanico de contextos posibles en el aula a nivel comunicativo. Actividades como el conocido *roleplaying*, técnica a través de la cual se simulan situaciones de la vida real, ayuda a los alumnos a desarrollar la expresión oral y comunicativa a través de otros géneros artísticos y literarios como el cómic, convirtiéndolo así en un material didáctico muy dócil (citado en Tapia Vélez, 2018, p. 43).

Por otro lado, Lochmanová (2014, pp. 23-24) ofrece otras cinco ventajas claves que debemos tener en cuenta sobre el cómic en FLE. En primer lugar, la autora indica que las BD francófonas son documentos auténticos que permiten al alumnado adentrarse en el francés real, el francés de la vida cotidiana, cuya comprensión les permitirá mantener una conversación siguiendo el francés actual. En segundo lugar, existe una gran variedad de tipos de cómics que el docente puede elegir según los centros de interés del alumnado de FLE (de humor para jóvenes, sombríos para adultos...). En tercer lugar, el docente puede valerse también de cómics extranjeros como los americanos o los mangas japoneses para trabajar en clase, siempre y cuando estos se encuentren traducidos al francés o cuando se desee trabajar,

únicamente, las viñetas sin el texto. En cuarto lugar, se trata de un recurso que permite abordar las referencias culturales, tanto del autor como de la narración, desde un punto de vista dinámico. En quinto y último lugar, Lochmanová explica que el cómic ofrece una gran libertad en lo que a la elaboración de ejercicios o actividades se refiere, pues se pueden proponer desde algunos que desencadenen un debate, hasta otros que ayuden a repasar o introducir nuevos aspectos gramaticales.

Citaremos ahora a Paré (2016, pp. 186-187), una de las autoras que pone de manifiesto el valor pedagógico que ofrece este recurso para la enseñanza de lenguas extranjeras y que sitúa en el enfoque comunicativo el origen de su presencia en el aula:

En didactique des langues et des cultures, la bande dessinée constitue un support de choix, comme en témoigne aujourd'hui sa très large présence dans les manuels d'enseignement. Son entrée en classe de langue date des années soixante-dix, lorsque s'élabore l'approche communicative et que le matériel pédagogique s'élargit aux supports pouvant relever de différents codes: scriptural, iconique, oral ou audiovisuel. Il s'agit alors de mettre l'apprenant au contact direct de la langue cible, tout en conciliant cet apprentissage avec celui de la civilisation. La BD constitue à cet égard un excellent exemple de « document authentique » élaboré « à des fins de communication réelle », tel que le définit Jean-Pierre Cuq (citado en Soto, 2019, p. 146).

Soto (2019, p. 146), recogiendo las ventajas de Paré, añade otras dos ventajas en lo referente al contenido y a la metodología de trabajo del cómic:

El cómic, en efecto, se basa en el uso de códigos conocidos, como pueden ser los estereotipos o las expresiones gestuales, con el objetivo de comunicar una información concreta a través de unos estándares estéticos establecidos tales como el uso de viñetas y bocadillos o el juego con los diferentes planos con el objetivo de transmitir tal o cual cosa. En este sentido, desde el punto de vista de la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, conviene señalar la heterogeneidad de contenidos -fonético, fonológico, lingüísticos, gramaticales, léxico-semánticos, culturales, etc.- que permite trabajar en el aula y su facultad para favorecer el trabajo tanto desde un enfoque individual como cooperativo en función de las actividades propuestas.

Tomescu está de acuerdo con Del Rey Cabero y Guadamillas Gómez en lo referente al potencial del cómic como recurso pedagógico para trabajar las destrezas básicas de la lengua, aunque también coincide con Lochmanová y Soto en cuanto a su valor para abordar contenidos culturales en el aula y con Paré en lo que respecta a desencadenar situaciones comunicativas. Tanto Tomescu como Soto mencionan, además, la posibilidad de trabajar contenidos gramaticales utilizando el cómic como recurso.

Si bien hemos recogido algunas de las ventajas que este recurso didáctico ofrece tanto al docente como a la clase de FLE, aclaremos que el cómic no queda exento de desventajas y limitaciones. A continuación presentamos algunas de ellas.

Rodríguez Illera (1988, p. 168) hace hincapié en el uso del cómic con fines didácticos y llega a definirlo negativamente como un medio de comunicación perverso o equívoco en su obra *Educación y comunicación*:

El cómic, hasta hace poco, es un producto masivo y como tal profundamente antipedagógico, antieducativo, puesto que la lógica comercial del tebeo se opone al sentido disciplinar que poseen la educación y la pedagogía. Como el resto de los media, el cómic introduce valores, pautas de comportamiento, muchas veces alejados de los propios de los grupos de referencia o socialmente instaurados por la cultura dominante. Por ello, las historietas, más que otros medios, por su condición bastarda, deben ser vigiladas, lo que se traduce en los diversos mecanismos específicos de sanción social o legislativa que se crean para delimitar el marco de su posibilidad de existencia (citado en Baudet Guerra, 2001, p. 136).

Es evidente que este autor no recomienda un uso pedagógico del cómic al tratarse de un medio de comunicación que no se deja influenciar por lo socialmente establecido y lo concibe, en cierto modo, como un medio de expresión transgresor que debe ser controlado y limitado.

Al igual que Rodríguez Illera, Diago Egaña y Nieto Bedoya (1989, p. 63) identifican otra desventaja en relación con los valores sociales que transmite este recurso y critican, además, que algunos de ellos poseen una temática atrasada con respecto a los avances sociales actuales:

Queremos resaltar la necesidad de ser conscientes, especialmente por parte del profesorado, de que tras ellos se esconde todo un Currículum Oculto. Así, determinados valores sociales son altamente considerados y por el contrario, otros ni aparecen; se favorece la formación o adquisición de prejuicios, hecho no muy recomendable para la educación; se transmite, por la historieta, una visión parcial del mundo, sin presentar alternativas posibles; por último hemos podido observar que los cómics destinados para niñas y niños de preescolar y ciclo inicial, generalmente, se encuentran o van por detrás de los avances sociales: igualdad entre sexos, crear un mundo para la paz y la no violencia, preocupación por la naturaleza, etc.

Otro estudioso de este recurso fue Luis Miravalles¹ (1999), que puso el foco sobre la situación de la educación hace dos décadas y defendía que la educación atravesaba “una época de transición y crisis en la escuela, con numerosos cambios radicales”. El autor abogaba por “la adaptación de los métodos tradicionales para la enseñanza de la lengua con el fin de acercarlos a las necesidades y demandas de los alumnos, que están cada vez más influenciados por el mundo de la imagen y los medios de comunicación” (p. 171).

Asimismo, este autor explicó que ya nos encontrábamos en una época donde lo visual estaba desbancando al texto y en la que empezaba a imponerse la ley del mínimo esfuerzo. Esta superposición de la imagen sobre el propio texto ha propiciado fuertes críticas contra este recurso por parte de numerosos escritores, amantes de la cultura y profesores, quienes

¹ Catedrático de Lengua y Literatura y profesor de Educación Secundaria en Valladolid.

proclamaron en su momento que el cómic estaba fomentando el analfabetismo colectivo y contribuyendo, aún más, al abandono de la lectura (1999, p. 172).

Por otro lado, García Jiménez (2010, p. 5) ofrece tres desventajas muy similares en lo referente al uso de este recurso en el aula:

- El alumnado puede considerar que el tebeo es un puro entretenimiento y por tanto pueden que no tomen la lección con suficiente interés
- El tebeo tiene su propio lenguaje que tenemos que conocer para llevar a cabo los objetivos propuestos
- Los personajes que pueden aparecer puede que no sean del todo educativos

Siguiendo la línea de las desventajas de dicho recurso, Lochmanová (2014, pp. 21-23), citada anteriormente en las ventajas, nos indica en este caso algunas de ellas relacionadas con nuestra materia:

- Exceso de texto en algunos cómics y uso de todos los tiempos verbales, incluyendo a aquellos que se usan menos en el contexto cotidiano como el *passé simple*
- Dificultad para encontrar una página o fragmento que reúna todos los contenidos que se desean abordar
- El interés del alumnado por este recurso no asegura el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Acceso al cómic limitado en lo que a su presencia en las bibliotecas se refiere y que dificulta su uso en el aula
- Inexistencia de un sitio web en el que los docentes puedan compartir sus actividades relacionadas con el cómic o incluso las BD creadas por ellos mismos y que servirían de inspiración para otros

Bejerano Moreno (2020, p. 31) menciona, brevemente, en su Trabajo Final de Grado dos desventajas básicas que podría suponer el uso del cómic como recurso en las aulas. La primera tiene que ver con el contenido, pues “dentro de muchos cómics, la violencia puede ser recurrente por diferentes razones. A diferencia de los libros, al presentar apoyo gráfico, la violencia es demasiado explícita”. Por otro lado, considera que “se puede llegar a la idea de que el uso del cómic en el aula puede ser un mero entretenimiento para el alumnado, alejándolos de verlo como un recurso”.

En lo referente a la violencia explícita mencionada por este autor, es evidente que este problema no afecta solo al cómic, sino que otros recursos educativos como la canción o el cine tampoco quedan exentos a su influencia. Obviamente, para trabajar un cómic en el aula, se deben tener en cuenta su contenido, pero también las características de la clase de FLE y su nivel de madurez. Esto implica reflexionar, previamente, sobre cómo podría repercutir esa violencia gráfica en nuestro alumnado. Por un lado, ellos desarrollarían un sentimiento de rechazo hacia esa violencia que se muestra en el cómic, lo que indicaría una cierta madurez y una gran capacidad de reflexión por parte del alumno al darse cuenta de que la violencia entra en contradicción con su sistema de valores particular. Por otro lado, existe el riesgo de adquirir ese componente violento del cómic como modelo de conducta a seguir sin haber llevado a cabo un juicio crítico del mismo para identificar si es lo correcto o no, produciéndose en este caso el efecto contrario al de la reflexión y prevención de la violencia deseado por el docente.

Si en nuestro desempeño docente abordamos ciertos cómics con contenidos violentos, creemos necesario trabajar previamente en el aula los valores de paz y respeto para argumentar, posteriormente a través de un debate o una actividad escrita, las consecuencias negativas de estos comportamientos. Debemos, como docentes, mostrar al alumnado las realidades latentes, tanto en nuestra sociedad como en otras, para incitar al debate. Debe mostrar, asimismo, valores positivos para mostrar en el aprendiente el contraste entre lo que está bien y lo que está mal.

La segunda desventaja que propone Bejerano Moreno es la de que el uso del cómic podría ser percibido como un mero entretenimiento por parte de los discentes, coincidiendo en este aspecto con García Jiménez. A pesar de que esto pudiera ser así, nosotros no estamos totalmente de acuerdo con esta afirmación del autor y queremos resaltar ese carácter divertido. Que un recurso didáctico promueva el entretenimiento en el aula no implica que no sea educativo, es decir, debemos concebir el entretenimiento como un aliado y no como una evasión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es, precisamente, labor del docente la búsqueda constante de recursos y estrategias atractivas para el alumnado en estas etapas que puedan facilitar la adquisición del contenido o su puesta en práctica. Hay que olvidar esa concepción errónea en la que el entretenimiento y el aprendizaje son incompatibles, puesto que se trata de un arma eficaz para captar la atención del discente que nos ayuda a crear un clima de aula favorable para el estudio.

Nesvadbová (2021, p. 59) aporta una serie de debilidades que debemos de tener en cuenta a la hora de utilizar la BD en FLE y que están relacionadas con la comprensión del mismo por parte del alumno y con el humor que puede desprenderse de él:

Il faut faire attention à l'exactitude du contenu et le bon choix du thème et de la BD de qualité. La combinaison des éléments visuels et graphiques n'est pas toujours claire aux élèves qui ont ensuite des difficultés de repérer les informations clés. L'accent mis sur l'élément humoristique plutôt que sur le contenu exact peut mener vers l'ambiguïté du message. On peut rencontrer l'incompétence de la généralisation du fait présenté. Les bandes dessinées mal conçues peuvent éveiller chez le lecteur une incompréhension des idées ainsi que la réduction du texte.

Entre los autores que indican sus desventajas, encontramos que García Jiménez y Bejerano Moreno coinciden en la posibilidad de que el cómic sea percibido como un simple entretenimiento por parte del alumnado, pudiendo llegar a menospreciar su valor como recurso pedagógico. Destacamos también que un uso excesivo de las imágenes y del texto en el cómic podría dificultar el proceso de aprendizaje de los discentes, según Luis Miravalles y Lochmanová. Nesvadbová, habiendo estudiado las ventajas e inconvenientes de este recurso, introduce un aspecto original en lo referente a las desventajas: el abuso del componente humorístico en el cómic podría interponerse en el correcto desarrollo del contenido en FLE y entorpecer la comprensión del alumnado.

5.1.5. Presencia del cómic en los manuales de FLE según los autores estudiados

Con el objetivo de conocer cómo se trabaja la BD en las aulas de FLE a través de los manuales correspondientes, su uso por parte de los docentes, y si se trata de material auténtico o adaptado, tomaremos como referencia varios estudios e investigaciones: García Martínez, Bannier, Depaire, Giroud, Hamez y Nesvadbová.

García Martínez, en primer lugar, investigó su uso por parte de los docentes de lengua extranjera (2013, pp. 16-18). Ella elaboró un cuestionario virtual con preguntas cerradas de multirespuesta. Distribuido por correo electrónico, fue destinado a profesorado de secundaria, asociaciones como TESOL-SPAIN y compartido en redes sociales como Facebook o LinkedIn. Se abrieron debates, proponiéndose en “EducaSPAIN (red ELE)”, “FLE Français Langue Étrangère” o instituciones como “Instituto Cervantes”.

La muestra realizada incluyó a 81 docentes: 30 de inglés, 4 de francés y 47 de español. Los datos recogidos dejaron entrever que el 24% prefiere los materiales de elaboración propia, seguidos de cerca por el libro de texto de la materia con un 20% y luego las canciones con un 18%.

En contraposición a estos recursos, se encuentra el cómic con apenas un 9% de los profesores que lo utilizan en sus clases (unos 7 docentes de los 81 de la muestra, aproximadamente).

Por un lado, el 41% de los docentes piensa que el cómic puede ayudar mucho al estudiante en la adquisición de una lengua, mientras que ninguno de los docentes de la muestra piensa que sea inservible. Por otro lado, el 35% reconoce no utilizar nunca este recurso, mientras que el 21% lo hace trimestralmente. La razón principal de no utilizarlo en el aula es el desconocimiento sobre este recurso y sus beneficios en FLE, al haber un 41% que nunca se lo había planteado.

La segunda investigación la realizó Bannier (2014, pp. 27-29) en su TFM. Se propuso identificar las razones por las que el cómic apenas se utiliza como recurso didáctico en la clase de FLE. Para ello, seleccionó un corpus de 30 manuales de francés que comprendían desde el año 2002 hasta el 2010: 17 de ellos para los niveles A1 y A2, 11 para el B1 y B2 y 2 manuales para el C1 y C2 (ver Anexos 1 y 2).

Para cada uno de los manuales se utilizó una ficha en la que se debían completar los siguientes criterios: presencia y frecuencia del cómic en el manual, lugar que ocupa el cómic en comparación a otros artes o elementos culturales, naturaleza del cómic para saber si se trata de uno auténtico o fabricado y a qué género pertenece, su función didáctica y representación general del medio. Bannier elaboró, además, dos cuestionarios para obtener más datos de la comunidad educativa: uno de ellos destinado a toda la comunidad educativa, que se proponía recoger información sobre los lectores y la representación general del cómic; y otro dirigido a los docentes exclusivamente, en el que se les preguntaba por su experiencia educativa.

Las conclusiones que se pudieron extraer de esta investigación fueron las siguientes (p. 71):

- Rara vez se trabaja el cómic en el aula de FLE al existir en torno a él una concepción general despreciativa y que infravalora las capacidades este recurso pedagógico
- El cómic ya no cuenta con una representación minoritaria por parte de los lectores, es decir, su uso está aumentando progresivamente gracias a determinadas características: la asociación entre cómic y rapidez en su lectura, los contenidos humorísticos y ligeros que facilitan la labor del lector...

- Existía la idea de que el cómic quedaba reservado a la esfera privada del individuo, pero actualmente ha conseguido imponerse a este prejuicio generalizado y, poco a poco, se está introduciendo en el ámbito académico

Creemos conveniente mencionar el estudio llevado a cabo por Depaire (2019, p. 7) por petición expresa del grupo “Bande Dessinée” del Sindicato Nacional de la Edición (SNE), cuyo objetivo fue poner de relieve los vínculos que los profesionales de la educación tienen con los cómics, para así comprender su nivel de desarrollo en los centros educativos y proponer contenidos coherentes para una plataforma de intercambio de recursos. Las conclusiones del estudio, que se recogen también en la obra *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques* (2022) de Elissa Pustka, fueron las siguientes:

- Entre los 150 docentes encuestados, el 47 % lee más de diez cómics al año mientras que el 28 % no especifica el número exacto, pero dicen leer regularmente. Por su parte, un 25 % de esos docentes han contestado que leen un máximo de dos cómics al año
- Parece haber casi unanimidad en lo referente al conocimiento de sus ventajas, ya que el 98.6 % de los participantes en dicho estudio afirma que el cómic tiene gran potencial como recurso didáctico en el aula
- Sin embargo, en contraposición a esta visión tan positiva, solo la mitad de los encuestados confiesa haber utilizado el cómic en clase
- Los docentes que lo utilizan en el aula afirman hacerlo con el objetivo de trabajar los “códigos del género”: onomatopeyas, relación entre el texto y las viñetas, etc.

La siguiente investigación que citamos fue realizada por Giroud (2021). En ella se estudió el grado de integración de las BD en 33 manuales de francés que comprendían desde el nivel de lengua A1 hasta el C1 (ver Anexos 3, 4 y 5). El análisis del corpus de manuales se realizó según la evolución histórica de las metodologías de enseñanza del FLE, es decir, que la autora distinguió dos grandes etapas históricas en su investigación: una etapa anterior al año 1980, donde encontramos la metodología directa, la mixta, la audio-oral y la audiovisual; y una etapa posterior con los enfoques comunicativo y accional. Además, se hizo hincapié en establecer los límites entre las denominadas “BD auténticas” (BDA) y las “BD fabricadas” (BDF), siendo estas últimas creadas para fines didácticos.

Para cada uno de los manuales de francés se propusieron tres preguntas a las que la autora debía dar respuesta: ¿Cuál es el papel que desempeña la BD en los manuales de francés seleccionados? ¿Cómo se utilizan y con qué objetivo? y ¿Varía el uso de la BD en función de la época y de las evoluciones metodológicas?

Las conclusiones de dicha investigación las detallamos a continuación (pp. 23-24):

- A lo largo de la evolución metodológica, rara vez se ha utilizado la BDA en los manuales en comparación con la BDF
- Se ha constatado un cambio en el uso pedagógico de la BD con la evolución de las metodologías, sobre todo en las consignas y en las tareas a realizar por el alumnado
- Además de ser un soporte de actividades comunicativas y lingüísticas, la BD puede ser estudiada como objeto cultural que posee unas especificidades semióticas y discursivas
- En el siglo XXI se está produciendo una lenta “reconquista” por parte de la BDA en los manuales de francés
- El uso de la BD en el aula de FLE conlleva sortear algunas dificultades: encontrar recursos que estén adaptados al objetivo de la clase, al nivel de lengua del alumnado y que sean accesibles a la comprensión

Una investigación similar a la de Giroud fue llevada a cabo por Hamez (2021, pp. 222-230), quien asimismo se interesó por la presencia de este recurso en los manuales de FLE.

En este caso, se analizaron 10 manuales de francés y un cuaderno de actividades, cuyos niveles de lengua iban desde el A1 hasta el C1 (ver Anexos 6, 7 y 8). Para cada manual de francés se elaboró una ficha con los siguientes apartados: presencia de la BD en el manual, tamaño, temática asociada, género, y función de la BD y actividades lingüísticas propuestas.

Las conclusiones a las que Hamez llegó fueron las siguientes (2021, p. 230):

- La BD ocupa un lugar muy limitado en los manuales analizados y las narraciones completas aparecen a partir del nivel B1
- Las diferentes actividades lingüísticas que se proponen a partir de las BD se circunscriben a los ámbitos del léxico, de la lectura, de la comprensión, de la producción y de la interacción oral

- La creación de una BD se propone solo en uno de los manuales y permite desarrollar, entre otras, competencias narrativas
- Llama la atención que en algunos manuales no se reconoce a la BD como un documento auténtico o como un recurso educativo en su totalidad. Hay casos en los que el sintagma “bande dessiné” ha sido sustituido por el sustantivo “documento”, desprestigiando de esta manera al cómic

En ese mismo año, Nesvadbová (2021, pp. 45-47) realizó una investigación similar a la de los dos últimos autores citados con el fin conocer el grado de integración del cómic en los manuales de FLE. En este sentido, se analizaron los diferentes tomos de 16 manuales de francés de editoriales checas y francesas que abarcaban desde el nivel más básico de la lengua (A1) hasta uno de los más altos (C1) (ver Anexos 9, 10 y 11).

La autora propuso una tabla de análisis en la que se debían completar los siguientes 8 campos para cada uno de los manuales elegidos: nombre del manual, editorial, edad a la que va dirigido, nivel de lengua, número de tomos, número de BD totales, formas de las ilustraciones y temática.

Esta investigación arrojó los siguientes resultados en lo que respecta a la presencia del cómic en los manuales:

- Los manuales de FLE de editoriales francesas cuentan con un mayor número de BD que los de las editoriales checas
- El número de BD disminuye a medida que el nivel de lengua aumenta, siendo sustituidos por textos más largos
- En cuanto a su posición dentro del manual, cabe destacar que predomina su presencia en el comienzo de las unidades (modelo motivante), seguido de su presencia al final de las mismas a modo de repaso de contenidos de gramática y vocabulario
- Destacan la simplicidad, el humor, la incorporación del texto a las viñetas y el lenguaje familiar de las BD

En cuanto a las investigaciones de Bannier, Giroud, Hamez y Nesvadbová, todos han analizado manuales de distintos cursos de Alter Ego y de Écho. Ello nos hace suponer, en un primer momento, que estos dos manuales y en sus diferentes niveles (A1, A2, B1...) emplean el cómic. Con posterioridad, consultamos estos dos manuales con las ediciones encontradas: Alter Ego 1 (A1), Alter Ego 2 (A2), Écho Junior (A1) y Écho (A2). Para

nuestra sorpresa, comprobamos la pobre presencia del cómic en los manuales de Alter Ego, en los que solo hemos podido identificar un ejemplo de BD en cada manual: una página de Les Dingodossiers 3 (1995) en el primero de ellos y dos viñetas de Halte Douane (2005) en el segundo. En lo que respecta a los manuales Écho, no hemos encontrado ningún cómic en ellos. No obstante, existe un gran número de dibujos acompañados de bocadillos que pretenden simular diálogos entre los personajes, pero que en ningún caso deben confundirse con cómics.

A pesar de esta desventaja, por la que se priva al alumnado de conocer algunas de las obras más atractivas de este género artístico, no podemos obviar que ambos manuales presentan bastantes ilustraciones para el alumnado gracias al uso de imágenes y dibujos que acompañan a las actividades y ejercicios.

Es un asunto para poder continuar investigando, pero ni la disponibilidad de manuales ni la extensión de este TFM nos lo han permitido.

5.1.6. Importancia de la educación en valores a través del cómic

La pertinencia de la enseñanza en valores ha estado latente en la historia de nuestro contexto educativo siempre, por lo que sería recomendable introducir brevemente esos documentos esenciales que son referencia en esta causa y estudiar qué objetivos persigue: la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) y la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

Este primer documento, elaborado por los Representantes del Pueblo Francés en la Asamblea Nacional, surge a partir de la concepción ciudadana de que “la ignorancia, el olvido o el menosprecio de los derechos del Hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los Gobiernos” (p. 1). Se recogen en él 17 artículos en los que se abordan los principios de libertad, igualdad, autoridad y propiedad. Su objetivo general queda plasmado de la siguiente manera:

Para que esta declaración, constantemente presente para todos los Miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes; para que los actos del poder legislativo y del poder ejecutivo, al poder cotejarse en todo momento con la finalidad de cualquier institución política, sean más respetados y para que las reclamaciones de los ciudadanos, fundadas desde ahora en principios simples e indiscutibles, redunden siempre en beneficio del mantenimiento de la Constitución y de la felicidad de todos (p. 1).

En cuanto al segundo documento, elaborado por Naciones Unidas y traducido en más de 360 idiomas, se presenta como “la referencia para medir lo que está bien y lo que está mal” en el plano internacional. En él se recogen 30 artículos en los que se abordan los

principios de libertad, tolerancia, seguridad, etc. Esta declaración “promete a todas las personas unos derechos económicos, sociales, políticos, culturales y cívicos que sustenten una vida sin miseria y sin temor” (p. 5), pero insiste en que no ha podido poner fin a los abusos contra los derechos humanos a pesar de reducirlos.

En el artículo 26, dedicado exclusivamente a la educación, se establece la finalidad educativa que todo docente debe tener en cuenta:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p. 54).

Con respecto a la educación en valores, se pueden utilizar una gran variedad de recursos pedagógicos para abordarlos. En nuestro TFM, hemos priorizado la BD para perseguir este objetivo primordial. Por esta razón, creemos que primero es conveniente conocer el papel fundamental que juega la educación en valores para poder estudiar luego cómo queda reflejada a través de este recurso.

Arana Ercilla y Batista Tejeda (1999, pp. 6-7) abordaron en su momento la necesidad de crear una pedagogía en valores, señalando de esta forma la reflexión previa que cualquier equipo docente debe plantearse: “¿en qué valores se quiere incidir en el proceso, para qué, y cómo?”. Ambas autoras indicaron las razones por las que una pedagogía en valores era tan necesaria en los centros educativos, empleando para ello una estrategia conformada por tres nociones claves: intencionar, explicitar y particularizar.

En lo que respecta al primer término, se pone de manifiesto la importancia de la formación sociohumanista en el proceso de enseñanza aprendizaje y conocer cuál sería el “modelo ideal de formación”:

Encaminar el proceso docente-educativo hacia el modelo ideal de formación. Desarrollar el vínculo con la realidad a través de lo socialmente significativo de ésta en el proceso docente-educativo, dando sentido a la formación sociohumanista. Determinar estrategias didácticas que involucren a los sujetos del proceso en una actividad consciente, protagónica y comprometida.

En lo referente a la noción de “explicitar”, se pretende suprimir ese currículum oculto y especificar cuáles son los contenidos que se impartirán con cada uno de los valores:

Eliminar el currículum oculto, precisando la cualidad orientadora del proceso docente-educativo. Connotar lo socialmente significativo de la realidad hacia el redimensionamiento humano en todos los componentes del proceso, identificando el modelo educativo a alcanzar con la eficacia del proceso. Precisar los contenidos de los sistemas de valores a formar y desarrollar según la aspiración social.

Por último, con el término “particularizar” ambas autoras inciden en la necesidad de conocer las especificidades del educando, con el objetivo de prever las condiciones que se pueden encontrar los docentes en el proceso de enseñanza:

Integrar las particularidades de la formación y el desarrollo de los valores a la didáctica del proceso de formación (conocer las particularidades del sujeto y sus relaciones y, evaluar las condiciones para llevar a cabo el proceso). Enriquecer la didáctica del saber y del saber hacer; del contenido y del método, etc., así como apoyarse en ellas.

Asimismo, Parra Ortiz (2003, p. 70) precisa cuál es el sentido de los valores en la educación y subraya que “por medio de la educación, todo grupo humano tiende a perpetuarse, siendo los valores el medio que da cohesión al grupo al proporcionarles unos determinados estándares de vida”. Esta cohesión social que se produce en la educación sería imposible sin el papel clave que desempeñan los centros educativos, indicando que “en todo tiempo y lugar, la escuela ha contribuido, de forma decisiva, al proceso de socialización de las jóvenes generaciones en los valores comunes, compartidos por el grupo social, con el fin de garantizar el orden en la vida social y su continuidad”. El autor explica, además, la forma en la que esos valores aparecen recogidos en el sistema educativo:

Los valores aparecen formulados de forma prescriptiva en los currículos oficiales, reformulados en los proyectos educativos y en los idearios de cada centro educativo, dónde se acomodan a la cosmovisión de cada comunidad educativa, y se concretan y materializan en el proceso de intervención educativa que emprende cada profesor en el aula (p. 71).

Muchos autores han teorizado sobre el problema que conlleva la enseñanza de valores al encontrarnos en una sociedad plural y diversa, en la que el sistema de valores varía según el país en el que nos encontremos y el régimen de gobierno establecido. Con el objetivo de hacer frente a esta problemática citaremos a Sánchez Fernández (2008, p. 10), quien analiza la enseñanza de valores desde dos vertientes distintas: como contenido didáctico, especificando aquí qué valores son los imprescindibles en las aulas; y como intencionalidad, aclarando en este caso qué se pretende conseguir con ellos.

En lo referente a los valores como contenido didáctico, el autor nos indica dónde podemos encontrarlos, mostrando como referencia los documentos y leyes educativas de las sociedades democráticas que regulan la convivencia social:

Respecto a qué valores elegir como contenido didáctico, una referencia adecuada la constituyen siempre en las sociedades democráticas las grandes normas consensuadas para la convivencia social, como las Constituciones o las Cartas y Declaraciones Internacionales. En un plano más cercano y como ocurre con otros tipos de contenido, la legislación educativa, en cualquiera de sus rangos, desde las leyes orgánicas a las resoluciones especializadas, acostumbra a señalar, de forma más o menos explícita, los valores sobre los que se pretende educar a los estudiantes.

Para sus propuestas educativas, este autor recopiló a otros estudiosos como Seijo *et al.* (2005) y Ortega (2007). En el caso del primero, sus investigaciones para desarrollar

habilidades sociocognitivas en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria determinaron la fuerte relevancia de los siguientes valores: la amistad, la belleza, la bondad, la educación, la familia, la igualdad, la justicia, la paz, el respeto, la riqueza económica, la riqueza intercultural, la salud, la responsabilidad, la tolerancia y la verdad. En cuanto a Ortega, su trabajo sobre las competencias para la convivencia y las relaciones sociales arrojó que la solidaridad, la libertad, la responsabilidad, la justicia, la equidad y el respeto hacia las personas y los bienes eran considerados como valores fundamentales para la prevención de conductas de maltrato entre iguales (p. 11).

Este autor nos indica que la enseñanza de valores desde el punto de vista de la intencionalidad debe ser conocerlos, apreciarlos e incluso criticarlos si se diese el caso, siendo estas “las capacidades que se pretende que adquieran o desarrollen los estudiantes”. Cuando el autor utiliza el verbo criticar se refiere a “los conflictos entre valores”, es decir, cuando entran en contacto los valores de dos grupos étnicos diferentes y que se abordarán, según él, “con grandes dosis de respeto a la diferencia y distinguiendo claramente entre el derecho de cada comunidad y grupo étnico a tener sus propios valores como referencia” (p. 11).

En el sentido de Parra Ortiz, citaremos la reflexión de Casares, Carmona y Martínez (2010), quienes ponen en valor su importancia en lo referente al desarrollo personal y a la motivación del alumno:

En la actualidad la educación basada en valores tiene una elevada importancia dentro de los centros educativos, ya que diversos estudios han comprobado como la disposición de una base firme en valores humanos, personales y/o sociales, fuertemente arraigada en las personas, actúa como un incentivo interno o elemento estimulador de la propia motivación intrínseca, que mueve e impulsa a la realización de una serie de conductas determinadas (citado en Lara Guardia y García Ramírez, 2014, p. 286).

Con esta idea clave, los tres autores especifican, además, el conjunto de valores mínimos que se recogen dentro del ámbito legislativo: la libertad personal, la igualdad, la justicia, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la ciudadanía democrática. Completando la forma en la que aparecen recogidos propuesta por Parra Ortiz (2003), estos autores añaden que estos valores se trabajan en los centros educativos de manera directa a través del Plan de Acción Tutorial y Plan de Convivencia, y de manera indirecta a través de los temas transversales (Casares, Carmona y Martínez, 2010; citado en Lara Guardia y García Ramírez, 2014, p. 286).

Sin embargo, tal y como apunta el inspector de educación Agúndez Gómez (2015, pp. 7-8), la educación en valores supone una especial dificultad al encontrarnos “en una sociedad

plural, donde no hay una doctrina moral compartida por la sociedad de manera unánime” y a su vez por la influencia que ejerce “el papel de los padres y de la escuela en la enseñanza”. Agúndez Gómez precisa que es necesario tener en cuenta “el entramado social donde la escuela se inserta, ya que en ella se refleja lo que es la sociedad circundante que impone modelos de conducta, prejuicios y estereotipos”. O lo que es lo mismo, la enseñanza no se queda al margen de la influencia del conjunto de actores sociales que conforman el entramado social, sino que es un reflejo de ellos y de sus correspondientes desigualdades.

Este último autor (2015, pp. 17-18) hace hincapié también en la forma en la que los valores están recogidos en los centros educativos y defiende que pueden aparecer tanto de forma subyacente como de forma manifiesta, coincidiendo en cierta medida con lo que señalaban Casares, Carmona, Martínez y Parra Ortiz en líneas anteriores. En este caso, las tres vías fundamentales que señala este inspector son las siguientes: a través del proyecto educativo del centro, “que debe reflejar los principios orientadores de la acción educativa diaria mediante el uso de normas y que debe recoger también el Plan general de convivencia”; a través del proyecto curricular, que comprende “el conjunto de objetivos, competencias-clave, contenidos y otros elementos que han de regular la práctica docente”; y a través de las unidades de programación didáctica, en las que “han de integrarse los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”.

Ruiz Massieu (2017) es otro de los estudiosos que también ha indagado en el papel fundamental de los valores en la educación. En su trabajo hace mención a una cita del célebre Mahatma Gandhi, defensor de la paz y el rechazo a la violencia:

Tus creencias se convierten en tus pensamientos, tus pensamientos se convierten en tus palabras, tus palabras se convierten en tus acciones, tus acciones se convierten en tus hábitos, tus hábitos se convierten en tus valores, tus valores se convierten en tu destino (p. 345).

Este autor muestra una especial preocupación al considerar que se está privilegiando la adquisición de unos contenidos por parte del alumnado sobre la adquisición de un sistema de valores:

La educación en valores debe de ser la guía de acción de nuestro actuar, los valores son la esencia de nuestro espíritu, si poseemos valores seremos más sensibles y cuidadosos en la realización de nuestros actos, para que esto suceda es imprescindible el rol que tiene el docente en el proceso enseñanza aprendizaje para esto el docente tiene que vivir los valores para poderlos transmitir con generosidad prodigándolos a los alumnos generando credibilidad y confianza, si los seres humanos actuáramos con Ética y conciencia moral seguramente el mundo sería diferente (p. 347).

Al igual que Agúndez Gómez (2015), Ruiz Massieu (2017) incide en la dificultad que supone establecer un sistema de valores común y ofrece algunas de las posibles causas:

La crisis de valores que vive la juventud proviene desde la familia y las instituciones educativas que no han podido convertirse en una interlocutora significativa. La diversidad cultural de la sociedad, el sentido de practicidad y el sentido de inmediatez que hoy en día viven los jóvenes han sido un obstáculo, es momento de replantear a los jóvenes y generarles conciencia acerca de la importancia de contar con los valores que un ser humano debería de poseer (pp. 348-349).

El autor nos introduce, además, la noción de ‘moralidad’: “El respeto y aplicación de los valores o regulaciones sociales” (p. 350). Ese proceso de adquisición e integración de valores implica tres etapas cognitivas:

El sujeto pasa básicamente tres momentos en el desarrollo de su moralidad. La primera es la de socialización, que se caracteriza por la transmisión de los valores. La segunda es la interiorización a las normas, que hace referencia al momento en el que el sujeto las hace propias. El tercer momento es cuando el individuo adquiere su moral autónoma, cuestionando la normatividad vigente en su propia cultura (p. 350).

Por último, señala la docencia como un instrumento idóneo para el desarrollo de esa moralidad propia del alumnado y del espíritu comunitario:

La práctica de la docencia es la vía ideal para transmitir los valores y que se vayan construyendo ellos mismos. Es importante que se transmitan desde una perspectiva egocéntrica y no desde una perspectiva socio céntrica hasta llegar a principios universales, es decir, pasar de una conciencia de mí mismo a un sentido del nosotros y después a una conciencia planetaria al reconocer que formamos parte de una aldea global (p. 350).

En lo que respecta a la enseñanza de valores a través de la BD, mencionemos que no es un tema “pionero” sobre el que nunca se haya investigado y varios son los autores que dan cuenta de ello. A continuación, recopilamos varios estudiosos que conocen de primera mano la oportunidad que brinda este recurso pedagógico en lo que a la enseñanza de valores se refiere: Manuel Barrero, Delgado-Ortega, Matus Lazo, Méndez López y Villordo.

Manuel Barrero (2002, p. 6) coincide en su utilidad para la enseñanza de valores y añade su capacidad para fomentar el pensamiento crítico:

El cómic, como medio de persuasión, transmite valores éticos, ideológicos, es capaz de promover hacia una lectura crítica de la realidad. Y descubre que motiva y entretiene, debido a la interrelación del lenguaje con el componente icónico, que queda sujeto a un contexto. Es decir, estimula la creatividad, favorece el aprendizaje, facilita la alfabetización en el lenguaje icónico y es ventana al mundo (citado en Vírveda Aparicio, 2018, pp. 14-15).

Delgado-Ortega (2006) apunta lo siguiente en cuanto al enriquecimiento en valores que supone el cómic para el lector y su carácter reflexivo:

Como recurso didáctico, el cómic puede utilizarse como medio para el aprendizaje de valores y creencias, siendo una excelente herramienta para todo aquel que quiera reflexionar sobre sí mismo y la sociedad que le rodea. Por su carácter lúdico, puede ayudar a los jóvenes a canalizar y exteriorizar de forma libre sus emociones y sentimientos, para así ser personas sensibles y con la capacidad de ampliar la visión del mundo (citado en Onieva López, 2015, p. 112).

El escritor y lingüista Matus Lazo (2014) señala en su artículo de opinión “El mundo de los cómics” que, además de ser un instrumento de poder político o un vehículo ideológico, también cumple la función de “recurso didáctico para desarrollar valores que contribuyan a la

formación de un ciudadano honrado, solidario y fraterno”. Esta es una de las razones por las que, según él, “el cómic puede reflejar lo que la sociedad es o lo que la sociedad debe ser”.

Méndez López (2018, pp. 55-56) coincide con los tres autores anteriores en lo que a su valor para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado se refiere. Este autor nos presenta cuatro funciones claves del cómic como recurso educativo, estando la primera de ellas relacionada con la lucha contra la desigualdad de género:

Uno de los puntos principales que señala la coeducación como foco de atención, es el problema asociado a la historia de raíz androcéntrica y patriarcal, pues esta ha sido la causa de que la historia de las mujeres haya sido un relato parcializado, menospreciado e invisibilizado. Ante este problema, desde las narraciones gráficas surge una posible solución: plantear el cómic como un elemento de reintroducción de la historia de las mujeres en el ámbito de la cultura popular. Llevando a cabo acciones en este sentido se introduciría de lleno no solo la problematización de la historia de las mujeres a lo largo del tiempo, sino también la visibilización de un elenco de mujeres protagonistas como figuras relevantes en el imaginario colectivo y en la elaboración de la historia y de los referentes.

La segunda está orientada hacia su uso como instrumento de crítica contra la sociedad y como elemento desencadenante para proponer otros modelos sociales diferentes a los establecidos actualmente:

Otra manera de emplear el cómic en el ámbito escolar la de explotar de un modo explícito su potencial como obra crítica con la sociedad y como promotora de nuevos modelos sociales. Este tipo de uso en concreto puede recaer principalmente en aquellos cómics cuyo contenido es esencialmente de denuncia y visibilización, y nos propone a través de diversas herramientas interesantes y creativas, en clave de análisis, cómo observar la propia situación social, o cómo entender a la propia persona que nos narra a través de los modos de su expresión particular sobre un problema. En ocasiones este tipo de ejercicio nos dará herramientas concretas para un abordaje crítico mediante la información de primera mano que nos brinda y el diagnóstico que hace, o a través de los modelos de actuación que propone. En este tipo de obras recae el hecho de la visibilización de las desigualdades de género o la crítica a todo tipo de prejuicios y situaciones que se dan a diario.

La tercera función está estrechamente ligada con su capacidad para hacer que el lector empaticé con el contexto social y cultural que rodea a un personaje del cómic, es decir, con su “potencial autobiográfico”:

El potencial educativo también recae fuertemente en el género más autobiográfico del cómic, pues este introduce a las realidades vividas por otras personas y nos presenta su entorno, sus experiencias y sus emociones. De este modo, mediante el cómic nos da un material único accesible y en primera persona para poder conocer la diversidad humana, y entender desde la propia persona qué es lo que ocurre en su vida o cuáles son sus problemas. Por ejemplo, puede ayudarles a hacer empatizar con personas que vivan su sexualidad fuera de la heterosexualidad, fomentar la desaparición de estereotipos sexistas fruto del desconocimiento o tender puentes entre alumnos que creen sentirse solos en sus problemas.

En la cuarta función, el autor hace una muy breve mención a la utilidad del cómic como recurso para introducir cualquier tema de la “didáctica ordinaria”. Esto quiere decir que

su uso no queda limitado al ámbito de la enseñanza de valores, sino que puede integrarse sin demasiada dificultad en los contenidos curriculares de las materias.

Por último, Villordo (2019, pp. 205-206) destaca la importancia de algunas entidades como Comics Code Authority (CCA), creada por la Asociación de Revistas de Cómic y que jugó un papel clave en el control de los valores negativos que se pueden desprender de ellos. La CCA surge como consecuencia de la publicación de la polémica obra *The Seduction of Innocent* (1954) del psiquiatra Fredrick Wertham que planteó el problema de la imitación juvenil a través del cómic:

En esta obra se describían y denunciaban las representaciones explícitas y encubiertas de violencia, sexo, consumo de drogas y otras temáticas adultas dentro de los cómics de crímenes en las historias del cómic con temas referidos a la delincuencia, el horror y aún los superhéroes que, siempre según este autor, corrompían a los niños quienes imitarían supuestamente dichos comportamientos siendo ello una de las causas del aumento de la delincuencia juvenil.

Esta entidad perdió protagonismo en la década de los 70, aunque algunos cómics siguen adheridos a ella. La CCA plantea los siguientes principios que marcan el límite que no debían traspasar los cómics:

Más allá de que el código señalaba que el bien siempre debía triunfar sobre el mal, que los delincuentes nunca debían ser presentados en forma que despierten simpatía y las autoridades de manera que nunca inspiren desconfianza, se ponía énfasis en la prohibición de utilizar imágenes de excesiva violencia. La tortura, el sadismo, el innecesario uso de armas, los crímenes sangrientos, la depravación, la lujuria, la seducción, la violación, la desnudez, la obscenidad, la utilización de símbolos indeseables, el lenguaje vulgar o soez, estaba directamente prohibido.

5.1.7. Los valores en el aula de FLE

Sueza Espejo (2010, p. 89) hace referencia al papel que juegan los profesores en la educación en valores, propone algunos de los considerados como valores “prioritarios” que deben estar presentes en el sistema educativo y señala que la igualdad entre sexos es uno de los que mejor se puede abordar desde la perspectiva del FLE:

Les professeurs essaieront de garantir que l’approche à tout domaine du savoir renferme en lui-même la transmission et la diffusion des valeurs prioritaires de notre société, valeurs comme la responsabilité, la solidarité, le respect des droits fondamentaux des personnes, le sens de la justice, etc. La transmission d’une de ces valeurs chez les étudiants en français langue étrangère, celle de l’égalité entre l’homme et la femme, constituera l’un des objectifs de notre pratique comme enseignants et formateurs.

La autora afirma que esa igualdad entre sexos se ha logrado en el ámbito teórico, pero en lo práctico todavía quedan algunos rastros de discriminación. Por ello, y siguiendo la recomendación propuesta por Sueza Espejo, los docentes de FLE deben hacer a partícipe al alumnado de este problema:

Il s'agirait donc de guider les étudiants, au moyen de l'enseignement apprentissage de la Langue Française, vers l'analyse de situations discriminatoires pour raison de sexe, présentes ou passées, dans le but de susciter la réflexion sur ces faits, sur leurs causes et leurs conséquences, de prendre position contre ces injustices et de les bannir de notre société et même de contribuer à les bannir d'autres sociétés (pp. 89-90).

Debemos hacer mención especial a la competencia intercultural o al contacto de las diferentes culturas. Huber y Reynolds (2014, p. 87) ponen de manifiesto la importancia de esta aproximación intercultural en las aulas de FLE y afirman que esta puede llegar a producir un cierto enriquecimiento en el alumnado:

Celle-ci n'implique pas d'abandonner sa propre identité ni ses références culturelles, ni d'adopter les pratiques, convictions, discours ou valeurs d'autres cultures. Il s'agit plutôt d'avoir l'esprit ouvert et intéressé à l'égard d'autres personnes, et d'être en mesure de comprendre et d'interpréter leurs pratiques, convictions, discours et valeurs (citado en del Río Ilincheta, 2021, p. 9).

Para Fernández Piñedo (2016), la enseñanza de la interculturalidad en la asignatura de FLE nos va a permitir trabajar de manera transversal los valores: "Il est très intéressant d'aborder l'aspect interculturel en classe de FLE puisque cela signifie aussi travailler les valeurs de l'acceptation entre les cultures, tels que le respect et la tolérance" (p. 23).

A su vez, Salah (2017) precisa cuál es el papel que debe desempeñar el docente de FLE en lo que a la competencia intercultural respecta. Este profesor nos recuerda que el docente debe limitarse a guiar al alumnado en el descubrimiento de la cultura del otro y no juzgarla:

L'enseignant, comme médiateur interculturel, doit être souple pour ne pas réduire la description aux seules valeurs auxquelles il s'identifie. Il lui faut donc intégrer la description de ce qui est extérieur à son propre système de références. Ce n'est pas à l'enseignant de juger du caractère de l'autre, mais c'est à lui de guider l'apprenant de façon qu'il prenne conscience de l'existence de l'autre, qu'il sache se positionner face aux différences (p. 1827).

Por esta razón y poniendo en valor la competencia intercultural en el aula, Salah (2017) defiende que algunos de los objetivos principales de los profesores de FLE son "animar a los docentes a abrirse al resto de culturas", "darles la oportunidad de cuestionarse su propio sistema de valores y de cultura" y "desarrollar las competencias pedagógicas esenciales para guiar con éxito las situaciones interculturales en el aula y en la escuela" (pp. 1827-1828).

Por su parte, Arif (2020, p. 17) teoriza sobre la relación que guardan los manuales escolares y la enseñanza de valores, afirmando de esta manera que "un manual escolar es un producto del Estado que determina las expectativas de la institución educativa y los contenidos oficiales de la enseñanza". Estos manuales no solo tienen la misión de recoger

y organizar contenidos sobre las diversas materias, sino que la influencia que estos ejercen en el alumnado va mucho más allá:

Dans le parcours scolaire, les manuels jouent un rôle primordial dans la construction et le développement de la personnalité des apprenants par les modèles transmis implicitement ou explicitement au sein des programmes scolaires. A l'instar des autres disciplines des sciences humaines, l'enseignement des langues étrangères constitue un moyen efficace pour apprendre nos valeurs et découvrir les valeurs de l'autre.

En su investigación, el autor argelino se propuso analizar el contenido de un manual de FLE con el objetivo de observar cuáles son los valores que se transmiten en él, si estos contribuyen a que el alumnado reflexione sobre sus valores actuales y si promulgan una apertura hacia la alteridad (p. 12). El manual elegido fue “Mon Livre de Français, 4ème Année Moyenne”, elaborado por Ayad Hamraoui, Hadji Aoudia y Mouhoub Bentaha. Los valores que Arif identificó fueron agrupados en 3 grandes bloques: educación al medioambiente, educación moral e iniciación al descubrimiento de las regiones del país (p. 21). En las conclusiones de dicha investigación, el autor no parece recomendar el uso de ese manual para la enseñanza de valores:

L'intention éducative de former un citoyen propagateur de ses valeurs ne semble pas exploitable à travers ce contenu. De surcroît, à défaut des savoirs et mécanismes de prise de conscience de la différence; l'ouverture à l'altérité à travers l'enseignement des valeurs demeure évincée au profit de l'aspect fonctionnel de la langue étrangère. Nous pouvons admettre que ce manuel sous-tend une initiation au savoir vivre ensemble par le biais d'une éducation environnementale et une éducation morale et sociale, mais qui n'est pas accompagnée d'une démarche pertinente. Pour conclure, il sera judicieux d'adopter une progression thématique de sensibilisation aux valeurs, orientée vers l'enrichissement mutuel de soi et de l'autre et afin de préparer les jeunes à vivre les différentes facettes de la diversité culturelle.

En el contexto argelino mencionamos a un autor muy reciente como Lahmar (2022, pp. 673-674), quien hace un inciso, nuevamente, sobre la importancia de la competencia intercultural y que defiende, además, que el aprendizaje de una lengua como el FLE implica “empaparse de su cultura y de otro estilo de vida” con el fin de abrirse a otras nuevas:

Or l'apprenant de langue étrangère doit s'imprégner de sa propre culture. Il risque en effet de la perdre ou de la dénaturer et parfois même la mépriser. Soyons clair, apprendre une langue ne signifie pas être un citoyen d'un nouveau pays ni se comporter comme une personne native. Le but de l'apprentissage du FLE est de pouvoir communiquer avec cette langue et de s'ouvrir à une autre culture, un autre mode de vie, tout en gardant sa propre identité.

Conocemos de primera mano que la enseñanza de una lengua extranjera conlleva desarrollar la competencia gramatical del alumno, pero Lahmar recalca que esa competencia no es la única que requiere el aprendiz de la lengua, sino también la capacidad de saber utilizarla correctamente en las diferentes situaciones socioculturales que pudieran surgir. El autor añade, incluso, que esa apertura hacia la cultura extranjera permitirá al discente

“desempeñar el papel de intermediario entre ambas culturas y poder gestionar malentendidos”:

L'apprenant du FLE n'a pas seulement besoin de compétences grammaticales, mais il doit également avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles diverses qui doivent lui permettre de s'ouvrir sur l'autre afin de partager les savoir et de pouvoir les confronter. (...) La compétence interculturelle implique aussi un savoir-comprendre : il s'agit de l'aptitude à établir un contact avec l'autre, à le comprendre afin de jouer le rôle d'intermédiaire culturel et de pouvoir gérer les malentendus.

Esa idea de apertura hacia la alteridad que estos autores mencionan de forma explícita en algunos casos es muy relevante, en el sentido de los choques culturales que podrían producirse entre la cultura propia y la cultura extranjera (en este caso, la del FLE). Por esta razón, y recopilando las ideas de todos los y las autores mencionados, creemos firmemente que la lengua y la cultura no pueden estar dissociadas en el ámbito académico y ambas deben tener su lugar en el currículum de la materia que aquí nos ocupa. Lengua y cultura deben ir juntas en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

Finalmente, nos gustaría destacar que el estudiantado de FLE tiene la oportunidad de mediar entre las dos culturas y conocer sus respectivos sistemas de valores, de modo que es preciso que conozca los valores predominantes en la cultura francesa para poder compararlos con los valores de su propia cultura. Muchos de los valores en estas dos culturas son coincidentes en otras, por lo que sería recomendable y muy enriquecedor para el aprendiz de FLE conocer los sistemas de valores de otros países francófonos y no centrarse solo en el Hexágono. Finalmente, el docente de FLE debería trabajar para que el alumnado descubra algunos de los sistemas de valores de la francofonía para propiciar en ellos una profunda reflexión sobre ese mismo sistema y compararlo con el suyo propio.

6. Propuesta de aplicación didáctica

En líneas siguientes se presenta la propuesta didáctica para la enseñanza de valores en FLE, por lo que incluiremos una breve opinión sobre el uso de dicho recurso, los objetivos que pretendemos alcanzar, la metodología que guiará nuestra propuesta didáctica y las posibilidades pedagógicas que nos ofrece la BD.

Desde nuestro punto de vista, la BD es un recurso pedagógico que requiere de una correcta preparación del docente para ponerse en práctica en clase de francés o de cualquier lengua extranjera. Esto quiere decir que el docente no puede escoger una BD al azar para que el alumnado la trabaje, sino que debe cerciorarse de que esta se ajusta al nivel de francés del alumnado y que los contenidos no sean adecuados para su edad (grados muy explícitos de

violencia, sexo, drogas...). Con esto queremos prevenir sobre el riesgo de usar algunas BD debido a la historia que tratan, pues una deficiente explicación del docente sobre un contexto sociocultural convulso podría hacer aflorar en el alumno ciertos estereotipos negativos y prejuicios.

Por otro lado, tengamos en cuenta la gran variedad de subgéneros con los que cuenta la BD y los registros de la lengua que utiliza (*familier, courant y soutenu*), por lo que el docente podría utilizarla como recurso didáctico en todos los ciclos educativos y elegir los diferentes temas que este recurso presenta.

Al tipo de público al que va dirigida una determinada BD, se añaden las múltiples opciones de actividades, ejercicios y tareas que esta genera y mediante las cuales se pueden trabajar las destrezas clave necesarias en el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier lengua extranjera: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción.

Por último, antes de presentar la breve aplicación didáctica de este TFM, estimamos que los y las discentes deberán conocer la metodología de lectura de las BD (de izquierda a derecha y de arriba a abajo), así como los diferentes elementos que la conforman (las viñetas, las didascalias, las onomatopeyas, los diferentes tipos de planos, los encuadres...). Los estudiantes de 2º de bachillerato ya conocen estas técnicas de lectura y pueden abordar las tres actividades que detallamos en líneas siguientes.

6.1. Objetivos

En cuanto los objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje, trabajaremos con el alumnado de 2º de bachillerato la importancia de la educación en los valores que desde el principio de este TFM indicamos. Lo haremos a través de tres actividades propuestas basadas en estos cómics. Con ella pretendemos favorecer la expresión oral en el aula, pues el alumnado comentaría las viñetas, poniendo en práctica la competencia intercultural entre su cultura de origen y la cultura extranjera. En este sentido, nos planteamos, además, que conozcan el vocabulario en francés sobre los valores, tanto positivos como negativos, transmitidos en los cómics estudiados.

6.2. Metodología

Las actividades que proponemos como parte de nuestra propuesta de aprendizaje parten del principio psicoeducativo del constructivismo, es decir, que el alumnado irá construyendo el conocimiento por sí mismo, pero valiéndose de la ayuda externa de un

mediador que es el docente. Este adoptará un papel más secundario para que sea el propio alumno quien desempeñe el papel de protagonista. Dentro de este principio psicopedagógico, hemos tenido en cuenta el constructivismo social y la ventaja que este presenta para el alumnado. El aprendizaje se construye no solo de manera individual, sino de manera colaborativa mediante la interacción entre estudiantes y que permite al alumno modificar sus estructuras de conocimiento o generar nuevas.

En lo que respecta a la metodología que guiará nuestras actividades mencionamos el enfoque comunicativo, que concibe la lengua extranjera como un instrumento de comunicación que el aprendiz puede emplear en diferentes contextos de la vida cotidiana y no solo como un mero conocimiento; el enfoque accional, que está relacionado con el protagonismo del alumnado frente al docente y en donde se percibe al aprendiz como un sujeto que lleva a cabo una serie de acciones para su aprendizaje; el trabajo cooperativo, que facilita la adquisición del conocimiento mediante el debate y reflexión grupal (relacionado estrechamente con el constructivismo social); y el aprendizaje basado en problemas, que promueve el espíritu crítico y la capacidad de resolución de conflictos en el alumnado de nuestro curso.

6.3. Propuesta de aplicación didáctica en el aula de FLE

Antes de comenzar con nuestra aplicación didáctica, sería conveniente conocer qué sabe el alumnado de 2º de bachillerato sobre los valores en el ámbito educativo. Por ello, es recomendable dedicar parte de nuestra propuesta a repasarlos en caso de que los discentes no los conozcan o conozcan muy pocos de ellos. Una buena estrategia de repaso es la lluvia de ideas, que permitirá ir recogiendo en un mapa conceptual los valores que conozca el alumnado y construir sus definiciones gracias a sus intervenciones. De esta forma, aunque no se trate de una actividad, estamos adelantando a los discentes el tema sobre el que vamos a trabajar y favorecer la interacción en el aula.

Las BD seleccionadas por el docente se adecuarán al nivel de conocimiento del francés del alumnado de 2º de bachillerato y, en la medida de lo posible, deberán conectar con sus intereses. Añadamos que dicha BD debe abordar los valores morales, como tema principal o transversal. Teniendo esto en cuenta, hemos seleccionado tres BD con las que se trabajará en el aula de FLE: una BD de Tintín titulada *l’Affaire Tournesol* (1956), de Hergé; otra de Astérix titulada *Astérix et les Normands* (1966), de Goscinny y Uderzo; y, por último,

Kivu (2018), de Christophe Simon y Jean Van Hamme. Al mismo tiempo, daremos a conocer a sus autores y el contexto sociohistórico en el que fueron creadas.

Antes de comenzar a detallar las actividades que propondríamos en el aula para nuestro grupo, creemos conveniente justificar las razones por las que hemos seleccionado los cómics de *l’Affaire Tournesol* (1956), *Astérix et les Normands* (1966) y *Kivu* (2018).

En lo referente al cómic de Tintín, aclaremos que no se reduce solo al nombre de un personaje de un cómic, sino que va mucho más allá. La colección de Hergé ha influenciado a todo tipo de lectores no solo del ámbito francófono sino del internacional, puesto que sus obras han sido traducidas a 126 lenguas de todo el mundo. Ellas poseen un gran valor al permitirnos abordar contenidos culturales diferentes según el contexto narrativo de cada historia (el Congo, el Tíbet, América...) y que permiten al lector extraer una filosofía de vida aventurera y de ruptura con la monotonía que puede presentar la vida cotidiana del lector. La devoción por Tintín en la cultura francesa es muy grande. Existen diversas tiendas en las que se venden objetos relacionados con las obras como figuras de los propios personajes o camisetas.

La razón por la que seleccionamos *l’Affaire Tournesol* (1956) como primer cómic para trabajar en clase de FLE es que este álbum aborda los diversos valores positivos tales como la lealtad, la resiliencia, el coraje, la perseverancia. Aparece, además, el valor negativo de la codicia en el plano del totalitarismo político. Sean positivos o negativos, es una buena oportunidad para abordar la enseñanza de valores mediante este cómic. Nos gustaría resaltar la sencillez del francés empleado por Hergé en los bocadillos y didascalias del relato, así como su capacidad de atracción hacia la lectura, debido a que no existen demasiados “tiempos muertos” a lo largo de la obra en los que se abuse del diálogo y no ocurra ningún suceso trascendental. Los diálogos en los que la acción no avanza provocarían la apatía del alumnado respecto al argumento y que no disfrute su lectura, pero en este cómic no se da el caso.

En lo que concierne al cómic de Astérix, hemos recurrido a una colección que puede resultar conocida para el alumnado por las películas basadas en este personaje y que representa uno de los éxitos de los cómics franco-belgas junto a Tintín. René Goscinny y Albert Uderzo fueron los encargados de plasmar sobre el papel las diferentes historias de Astérix y Obélix, dos personajes galos pertenecientes a una aldea irreductible que resistía a los ataques de las tropas romanas de Julio César gracias a una poción mágica elaborada por

ellos mismos. En esta segunda obra que escogimos se continúan trabajando los valores comunes a los que ya aludimos.

En primer lugar, la trama del cómic invita al alumnado a descubrir el territorio de la Galia y sirve como punto de partida motivador para abordar este periodo histórico. La historia es un contenido relevante en FLE para que el alumnado comprenda las evoluciones políticas, sociales y territoriales que han determinado el devenir de Francia. Es un claro ejemplo de que, a través de una perspectiva humorística, es posible abordar algunos aspectos históricos como las invasiones bárbaras de la Galia y el Imperialismo.

En contrapartida a los valores positivos comunes, en este encontramos algunos negativos como la soberbia, la violencia o la codicia.

En tercer lugar, los bocadillos y didascalias en francés no presentan excesiva complejidad en lo que a las estructuras y tiempos verbales en lo que a 2º de bachillerato se refiere, lo que supone que el alumnado pueda leerlo sin demasiadas dificultades.

Por último, el cómic de *Kivu* (2018) está en desventaja con respecto a los otros dos cómics al no ser tan conocido como las colecciones de Tintín o Astérix y podría no suponer una motivación para el alumnado. Sin embargo, este cómic nos muestra la difícil realidad a la que se enfrentan los habitantes de la provincia de Kivu, en la República Democrática del Congo. La extracción del ansiado coltán, un mineral muypreciado en la industria de la tecnología, provoca un clima de tensión entre los trabajadores de las minas y los dirigentes corruptos que se enriquecen a costa del pueblo. Al ser más actual que los otros dos, nos muestra una realidad más cercana a la cotidianidad del estudiante. Sus autores Christophe Simon y Jean Van Hamme lo ilustraron con todo lujo de detalles. El realismo plasmado en el cómic por ellos ha provocado que la presencia de valores negativos (la crueldad, la codicia, la falsedad, la hipocresía y la violencia) sea mayor que la de los valores positivos (la generosidad, la perseverancia, la lealtad, la empatía, la resiliencia y el coraje) que estudiamos. Aunque se trate de una obra bastante chocante para el alumnado, permitirá abordar, brevemente, el contexto histórico de la República Democrática del Congo. Los diálogos entre personajes tampoco son excesivamente difíciles y algunas palabras han sido especificadas debajo de las viñetas con un asterisco para facilitar su comprensión (RDC, interahamwe, ULB, bashi...).

Las actividades propuestas irán destinadas a un curso de 15 alumnos de 2º de bachillerato, porque este alumnado ya cuenta con unos conocimientos básicos de la lengua francesa y posee bastante autonomía de trabajo para realizar estas actividades.

Estos ejemplos de aplicación didáctica están en estrecha relación con los valores que hemos podido extraer de las BD analizadas en este TFM que investiga sobre los valores en este recurso motivante. Nuestro objetivo en este punto no es sino mostrar tres sencillos ejemplos de trabajo en el aula de FLE de bachillerato, siguiendo el modelo de valores que vimos en estos cómics.

ACTIVIDAD 1

Desarrollo: Esta actividad comienza con una breve interacción previa con el alumnado con el objetivo de construir, mediante las intervenciones de los discentes y la ayuda del docente, unas definiciones conjuntas de los valores de coraje, resiliencia, lealtad, perseverancia y codicia. Una vez creadas dichas definiciones, dará comienzo la segunda parte de la actividad.

El docente repartirá a cada trinomio una página de la BD de Tintín titulada *l’Affaire Tournesol*, otra de la BD de Astérix titulada *Astérix et les Normands* y otra de la BD titulada *Kivu* (ver Anexo 12). Prestando atención a los diálogos y a las acciones de los personajes de cada cómic, el alumnado debatirá e identificará de manera grupal qué valor de los anteriores mencionados coincide en las tres páginas y justificará su respuesta por escrito (ver Anexos 13-27). De esta forma, cada grupo trabajará un valor diferente al resto y trabajarán la expresión escrita en lengua francesa.

Habilidades: Movilizaremos la interacción, la expresión escrita y la comprensión oral.

Metodologías: Enfoque accional y enfoque comunicativo.

Modelos de enseñanza: Modelo de investigación grupal.

ACTIVIDAD 2

Descripción: La actividad se realizará por trinomios. El alumnado completará los bocadillos de una página asignada por el docente con el objetivo de crear una nueva trama, pero manteniendo los mismos personajes. En la misma, cada uno de los grupos plasmará uno de los valores asignados por el docente, sin que el resto de grupos lo sepa y podrán ayudarse de las TIC para consultar cómo se dice una palabra en francés en un diccionario. Luego, lo

representarán en clase como si fuera un diálogo y el resto del alumnado debe adivinar qué valor han trabajado en esa página.

Para que todos los grupos no trabajen sobre el mismo cómic, escogeremos, previamente, cinco páginas diferentes a repartir entre los cinco grupos (ver Anexo 28): dos páginas diferentes del cómic de Tintín para dos grupos, donde un grupo trabajará la codicia y el otro el coraje (ver Anexos 29 y 30); dos páginas distintas del cómic de Astérix para otros dos grupos, trabajando uno de ellos la perseverancia y el otro la resiliencia (ver Anexos 31 y 32); y finalmente una página de Kivu para el grupo que resta, debiendo abordar la lealtad (ver Anexo 33).

Habilidades: Pondremos en práctica la expresión escrita, la expresión oral y la comprensión oral.

Metodologías: Enfoque accional y enfoque comunicativo.

Modelos de enseñanza: Juegos de rol y modelo memorístico.

ACTIVIDAD 3

Descripción: El alumnado, por trinomios nuevamente y con la ayuda del docente, planteará de manera grupal una breve situación conflictiva para que otro de los grupos intente encontrar una solución. El docente asignará la BD a cada trinomio y los personajes que protagonizarán dicha situación: dos grupos trabajarán con los personajes de Astérix, otros dos con los de Tintín y el grupo restante con los de Kivu (ver Anexo 34). Los grupos se valdrán de las TIC para consultar en el diccionario alguna palabra con la que tengan dudas, para redactar su situación en un Word y para compartirla en una carpeta de Google Drive creada por el docente y a la que tendrán acceso.

Cuando cada grupo haya redactado su situación, se subirán a dicha carpeta y a cada uno de ellos les tocará resolver la situación propuesta por otro grupo, aplicando para ello los valores del coraje, la resiliencia, la lealtad y la perseverancia. Esto implica que, dentro de cada grupo, el profesor asignará un rol diferente a cada miembro: un moderador, que controle el turno de palabra de cada uno de los miembros y el nivel de ruido; un portavoz, que sea el encargado de hablar en nombre del grupo cuando les toque resolver el conflicto recibido; y un secretario que debe recoger y apuntar todas las opiniones de los miembros de su grupo para facilitar la tarea del portavoz.

El docente proyectará cada una de las situaciones en la pizarra y, el portavoz de cada grupo, resumirá muy brevemente en qué consiste el conflicto y la solución que su grupo propone para intentar resolverlo. Después de la presentación de cada una de las situaciones conflictivas, se realizará una votación conjunta para saber si el resto de grupos del aula están de acuerdo con la solución presentada. Aquellos grupos que no estén de acuerdo tendrán la oportunidad de presentar su solución al conflicto.

Habilidades: Movilizaremos la comprensión escrita, la comprensión oral, la expresión escrita, la expresión oral.

Metodologías: Trabajo cooperativo, enfoque comunicativo, enfoque accional, aprendizaje basado en problemas.

Modelos de enseñanza: Modelo de enseñanza no directiva, modelo jurisprudencial, modelo de investigación grupal.

7. Conclusiones

En la realización de este Trabajo de Fin de Máster nos hemos propuesto indagar en la enseñanza de valores en aula de FLE. Estos son percibidos como nociones fundamentales e imprescindibles en el desarrollo humano en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje, quedando plasmados algunos de ellos en documentos de carácter oficial como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789).

Para este proceso de enseñanza aprendizaje de los valores en el aula de FLE en particular, entre los diferentes recursos existentes a nuestro alcance, hemos elegido el de la BD para este TFM. Escogimos las siguientes BD de *l’Affaire Tournesol*, *Asterix et les Normands* y *Kivu* porque, en el tiempo empleado para acotar las BD sobre valores, no encontramos otros ejemplos que los ilustraran de una forma tan clara. Con las BD propuestas creemos que se pueden resaltar los siguientes valores positivos y negativos: el coraje, la resiliencia, la lealtad, la perseverancia y la codicia.

Por ello, después de las investigaciones llevadas a cabo, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Por un lado, gracias al análisis de la LOMCE y LOMLOE realizado en el marco legal, hemos constatado la progresiva presencia de la educación en valores en el ámbito académico. En el caso de la LOMCE, la encontramos recogida de manera explícita en los currículos de

asignaturas: Valores Éticos o Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, mientras que en la LOMLOE aparece en la materia Educación en Valores Cívicos y Éticos. Sin embargo, la enseñanza en valores no se limita, únicamente, a un contenido curricular, sino que aparece como un tema transversal que se debe abordar en todas las asignaturas debido a su relevancia para el alumnado. Esto demuestra, en cierto modo, que los centros educativos en nuestro país no solo persiguen el objetivo de una formación integral del alumnado en lo referente a los contenidos, sino también se proponen formar ciudadanos con valores morales. La inclusión de dichos valores permitirá a los discentes participar y comprender nuestra sociedad, solidarizarse y empatizar con los demás ciudadanos, y desarrollar un juicio crítico propio para ser capaces de diferenciar por sí mismos lo que “está bien” de lo que “está mal”.

Por otro lado, la BD se presenta como un maravilloso recurso pedagógico con el que abordar las enseñanzas y los valores morales. Esto se debe a que, además de ser un centro de interés y motivación para el alumnado de secundaria, de este recurso podemos partir para conformar una amplia variedad de ejercicios, actividades y tareas con los que hacer partícipes al alumnado de su propio proceso de aprendizaje (de los cuales hemos podido mostrar solamente una parte en el apartado anterior). Como curiosidad, añadamos que la enseñanza en valores a través de la BD ha cobrado especial relevancia en los últimos tiempos debido a la existencia de algunos másteres, cursos y talleres dedicados a este género artístico.

Para la materia de FLE, al igual que para el resto de asignaturas de lengua extranjera, es conveniente destacar que este recurso didáctico ayuda a fomentar la lectura en el alumnado y a desarrollar su espíritu crítico en base a dos vertientes: sobre las acciones de los personajes del relato y sobre el contexto sociocultural en el que transcurre la historia. Recordemos que la BD juega el papel de transmisor de lengua y de cultura, como lo pueda desempeñar cualquier otro recurso. Con esto queremos indicar que la BD nos puede abrir las puertas a un periodo histórico, social y cultural concreto con unos valores muy diferentes a los de nuestros días, incrementando en el discente el conocimiento de esos otros valores asociados a una cultura pasada que, aunque hoy los consideremos obsoletos, en su contexto no lo eran y ayudan a comprender mejor la cultura o la historia de una época anterior.

Creemos que la propuesta de aplicación didáctica que se presenta en este TFM podría funcionar y conseguir el objetivo que nos hemos planteado desde el principio: que los discentes conozcan y sepan diferenciar algunos valores morales en el aula de FLE. Basándonos en nuestra experiencia como discentes, habiendo trabajado la BD en el aula y

teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos percibidos durante nuestro breve periodo de Prácticas Externas, hemos intentado ofrecerles un aprendizaje activo mediante una serie de actividades en las que ellos mismos desplegarán todos sus conocimientos sobre la lengua francesa y en las que integraremos el uso de las TIC. Nuestra propuesta de aplicación didáctica les permitirá adentrarse en el mundo de la novela gráfica a través de algunas de las obras más representativas del noveno arte, descubrir el cómic como recurso pedagógico para abordar la enseñanza de valores, y conocer su utilidad como elemento desencadenante de la interacción grupal en lengua extranjera para poder posicionarse o defender un punto de vista en lo referente a las actitudes de los personajes.

Para concluir, gracias al análisis de sus ventajas y sus desventajas, así como a las diversas investigaciones consultadas sobre el uso de dicho recurso en el aula, señalemos en estas últimas líneas y a modo de reflexión que la BD se encuentra en una posición de desventaja con respecto a otros recursos didácticos (canciones, películas...). Hemos estudiado un recurso muy rico, diverso e igualmente válido para la enseñanza de valores en aula de FLE, además de visibilizar sus múltiples aplicaciones en el campo de la educación y animar a los docentes de lengua extranjera a utilizarlos con más frecuencia siempre asociados al tema que queremos tratar, como en este caso el de los valores. Este trabajo podría servir de base para posteriores investigaciones a través de las cuales se pueda rescatar la enseñanza de otros valores diferentes a los que aquí proponemos y desarrollar la riqueza en autores y autoras que este recurso presenta, utilizando cómics de otros creadores franceses o francófonos de épocas diferentes.

8. Referencias bibliográficas

- AGÚNDEZ GÓMEZ, D. (2015): “Educar en valores. Teoría y práctica” en *Supervisión 21. Revista de educación e inspección*, 37, 1-36. Disponible en línea: https://www.usie.es/SUPERVISION21/2015_37/SP21_37_Articulo_Educar_en_valores_Agundez_def.pdf
- ALCALÁ VELASCO, N., et al. (s.f.): “Modelos de enseñanza”. Disponible en línea: https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/metodologias/htmls/tema2/Modelos_de_ensenanza.pdf
- ALTARRIBA, A. (2011): “Introducción sobre el origen, evolución, límites y otros debates teóricos en torno a la historieta” en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(Extra 2), pp. 9-14. Disponible en línea: <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/download/1369/1378>
- ARANA ERCILLA, M. y BATISTA TEJEDA, N. (1999): “La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional” en *Pedagogía universitaria*, 4(3). Disponible en línea: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34561258/Propuesta_educacion_en_valores-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1657622733&Signature=GsoqKjQVYvd96~BSF7iChu0zgriAoYm-P9d2NpGCzRwW-57fcpsFPnmAYny3REzM5Zd-0E94kvPu91-hTWcdwApmPvmW7V94HjayNdZzfV9Bg4YnfulYt696YxNvyBg7kCLMWe6PZK1YDouONC-w5N5FMeZtW8hgpqiLoOHg5IGI5LWy2WAamo56UKZcpAvkkq~Ff4J0B6o1whOqNSH5juxbn2iDepWM-Xq3FupRJWGKISYpyrHBbpJCT5l6P-Pr-Gr--iiTgHVv6XV0-eyOTT-270l4z2RamXGbQvFst3sxQTa5TPqiGP2UNs~PpEM-CtG2O-3xh48IbqqIUw~YA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- ARIF, N. (2020): “L’éducation aux valeurs dans le manuel algérien de français : une analyse d’un point de vue interculturel” en *ALTRALANG Journal*, 2 (2), pp. 12-28. Disponible en línea: <https://www.univ-oran2.dz/revuealtralang/index.php/altralang/article/download/73/64/>
- Asamblea General de la ONU (1948): “Declaración Universal de Derechos Humanos”. París. Disponible en línea: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Asamblea Nacional de Francia (1789): “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789”. París. Disponible en línea: https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf
- BALLESTER REDONDO, S. (2018): *El cómic y su valor como arte* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Disponible en línea: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/47463/1/T40053.pdf>
- BANNIER, A. (2014): *La bande dessinée en classe de FLE : pourquoi n'est-elle pas étudiée pour elle-même ?* [Trabajo Final de Máster, Université d’Angers]. Disponible en línea: <https://dune.univ-angers.fr/fichiers/20125143/20142MDLA2609/fichier/2609F.pdf>
- BAUDET GUERRA, J. (2001): *La historieta como medio para la enseñanza* [Trabajo Final de Grado, Universidad Católica Andrés Bello]. Disponible en línea: <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAP4190.pdf>
- BEJERANO MORENO, D. (2020): *El cómic como recurso didáctico en Educación Primaria en toda su extensión* [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid]. Disponible en línea: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41447/TFG-B.%201512.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BERTHET, A. et al. (2006): *Alter ego 1. Méthode de français A1*. Hachette FLE, Vanves.
- BERTHET, A. et al. (2014): *Alter ego 2. Méthode de français A2*. Hachette FLE, Vanves.

- CABARCAS MORALES, Y. P. (2020): “El cómic en el aula: Una didáctica narrativa” en *Revista Educación y Ciudad*, (38), 125-134. Disponible en línea: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2325/1996>
- CASTRO MUÑOZ, J. A. y Soler Baena, A. (2013): *Manga. Del cuadro flotante a la viñeta japonesa*. Disponible en línea: http://www.jsantiago.es/jsantiago/manga_files/Manga.pdf
- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2020): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, de 31 de agosto de 2015, núm. 169. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. Disponible en línea: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2015/169/002.html>
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, de 15 de julio de 2016, núm. 136. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. Disponible en línea: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- DEL RÍO ILINCHETA, O. (2021): *Motivation et compétence interculturelle en cours de FLE* [Trabajo Final de Máster, Universidad Pública de Navarra]. Disponible en línea: <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/40211/TFM21-MPES-FR-DELRIO-118193.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- DEPAIRE, C. (2019): *État des lieux: La place de la Bande dessinée dans l'enseignement* [Archivo PDF]. Disponible en línea: https://www.actuabd.com/IMG/pdf/etude-bd_vfinale_11022019_bd_ecole_sne.pdf
- DIAGO EGAÑA, E. M., y NIETO BEDOYA, M. (1989): “El cómic como recurso didáctico: una reflexión coeducativa” en *Tabanque: revista pedagógica*, (5), 53-66. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2255814.pdf>
- ESTÉVEZ, K. (2017): “El hombre que todavía lee ‘colorines’” en *Diario de Avisos*. Disponible en línea: <https://diariodeavisos.elespanol.com/2017/07/hombre-todavia-lee-colorines/>
- FERNÁNDEZ PIÑERO, L. (2016): *La compétence culturelle en classe de FLE: proposition d'activités* [Trabajo Final de Máster, Universidad de Valladolid]. Disponible en línea: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/21456/TFM_F_2016_94.pdf;sequence=1
- FERREYROLLE, C. (2011): “Introduction à la bande dessinée : des repères sur le genre” en *Takam Tikou. La revue des livres pour enfants*, dossier annuel 2011. Disponible en línea: <https://takamtikou.bnf.fr/dossiers/dossier-2011-la-bande-dessinee/introduction-la-bande-dessinee-des-reperes-sur-le-genre>
- GARCÍA JIMÉNEZ, A. (2010): “El uso del tebeo como recurso didáctico” en *Innovación y Experiencias Educativas. Revista digital*, (28), 1-9. Disponible en línea: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_28/ANTONIO_GARCIA_1.pdf
- GARCÍA MARTÍNEZ, I. (2013): *El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras* [Trabajo Final de Máster, Universidad de Cantabria]. Disponible en línea: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4045/GarciaMartinezIsabel.pdf?sequence=1#:~:text=El%20c%C3%B3mic%20que%20cuenta%20con,lo%20que%20facilita%20su%20comprensio%C3%B3n.>

- GIRARDET, J. y Pécheur, J. (2012): *Écho Junior. Méthode de français A1*. CLE International, París.
- GIRARDET, J. y Pécheur, J. (2013): *Écho. Méthode de français A2*. CLE International, París.
- GIROUD, A. (2021): “La bande dessinée dans les manuels de FLE (1919-2020)” en *Transpositio*, 4, pp. 1-26. Disponible en línea:
https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_F1149FB2E445.P001/REF
- Gobierno de Canarias (s.f.): “¿Qué es Tebeos con clase?”. Disponible en línea:
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/proyecto/38700050-0001/que-es-tebeos-con-clase/>
- GÓMEZ SALAMANCA, D. (2013): *Tebeo, cómic y novela gráfica: La influencia de la novela gráfica en la industria del cómic en España* [Tesis Doctoral, Universitat Ramon Llull]. Disponible en línea:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117214/TESIS%20DANIEL%20GO%CC%81MEZ%20SALAMANCA%20TDX%20OK.pdf?sequence=1>
- GOÑI, Ó. (2017): “La revista que dio nombre a un arte cumple hoy cien años” en *El Diario Vasco*. Disponible en línea: <https://www.diariovasco.com/culturas/201703/11/revista-nombre-arte-cumple-20170311001337-v.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- GOSCINNY, R. y Uderzo, A. (1966): *Astérix et les Normands*. Dargaud Éditeur, París. Disponible en línea:
https://static1.squarespace.com/static/5cbcb303fb22a51b8bf7a5a0/t/63496f51bb45c22f9872e83c/1665757023457/asterix-et-les-normands-french_compress.pdf
- HAMEZ, M-P. (2021): “Et si l’on planchait sur le neuvième art en classe de Français Langue Étrangère ? Pour une didactique de la bande dessinée dans les manuels de Français Langue Étrangère du XXIème siècle” en *Synergies Espagne*, (14), 219-232. Disponible en línea:
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03271522/document>
- HERGÉ (1956): *L’Affaire Tournesol*. Casterman, Tournai. Disponible en línea: http://www.andre-61000.fr/wa_files/18-L_affaire_Tournesol.pdf
- LAHMAR, R. (2022): “La dimension interculturelle en classe de FLE au collège algérien (Cas de la 4ème AM)” en *Djousour El-maaréf*, 8(1), 671-681. Disponible en línea:
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/136/8/1/184551>
- LARA GUARDIA, G. N. y GARCÍA RAMÍREZ, J. M. (2014): “Educación en valores en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria” en *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa*, 3, 285-308. Disponible en línea:
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32878/ReiDoCrea-Vol.3-Art.34-Lara-Garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 30 de diciembre de 2020, núm. 340. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Disponible en línea:
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Disponible en línea: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- LOCHMANOVÁ, Z. (2014): *L’enseignement du FLE avec les bandes dessinées* [Trabajo Final de Grado, Západočeská univerzita v Plzni]. Disponible en línea:
https://otik.zcu.cz/bitstream/11025/12428/1/DP_Zuzana_Lochmanova.pdf
- MATUS LAZO, R. (2014): “El mundo de los cómics y sus valores” en *El Nuevo Diario*. Disponible en línea: <https://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/307306-mundo-comics-sus-valores/>
- MAZA PÉREZ, A. (2012): “Un acercamiento al cómic: Origen, desarrollo y potencialidades” en *Perspectivas Docentes*, 50, 12-16. Disponible en línea:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349272>

- MÉNDEZ LÓPEZ, D. (2018): “La Educación en valores a través de la narración gráfica: una propuesta coeducativa” en *Treballs de Fi de Grau Grup B4*, 49-58. Disponible en línea: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/123603/1/TFG_Grup%20B4_2018.pdf#page=49
- MIRAVALLS, L. (1999): “La utilización del cómic en la enseñanza” en *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (13), 171-174. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229987>
- NESVADBOVÁ, M. (2021): *La bande dessinée consacrée à la question socio-culturelle et environnementale dans l'enseignement du FLE* [Trabajo Final de Máster, Masarykova Univerzita]. Disponible en línea: https://is.muni.cz/th/vkqxq/DP_Martina_Nesvadbova_2021.pdf
- ONIEVA LÓPEZ, J. L. (2015): “El cómic online como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles” en *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (15), 105-127. Disponible en línea: http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/20374/06_15_onieva.pdf?sequence=1
- 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 obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, de 29 de enero de 2015, núm. 25. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Disponible en línea: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- ORTIZ, J. (2009): “El cómic como recurso didáctico en la Educación Primaria” en *Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la educación*, 5(72), 1-6. Disponible en línea: <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6232.pdf>
- PARRA ORTIZ, J. M. (2003): “La Educación en valores y su práctica en el aula” en *Tendencias Pedagógicas*, 8, pp. 69-88. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1012022.pdf>
- PERRON, G. (2000): “Bande dessinée et littérature” en *Québec français*, 118, pp. 86-88. Disponible en línea: <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2000-n118-qf1197351/56072ac.pdf>
- Proyecto de Decreto por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en la Comunidad Autónoma de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. Disponible en línea: https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descarga/Secundaria/Ordenacion_curriculo/borrador_decreto_eso_bto.pdf
- PUSTKA, E. (2022): *La bande dessinée: Perspectives linguistiques et didactiques*. Gunter Narr Verlag, Alemania. Disponible en línea: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GEiFEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=la+BD+en+FLE&ots=ym0H7bspL_&sig=RyRmX5789GzpdC7PiCdObfQXNI#v=onepage&q=la%20BD%20en%20FLE&f=false
- 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, de 26 de diciembre de 2014, núm. 3. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Disponible en línea: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, de 30 de marzo de 2022, núm. 76. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Disponible en línea: <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, de 6 de abril de 2022, núm. 82. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Disponible en línea: <https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/06/pdfs/BOE-A-2022-5521.pdf>
- ROLLÁN MÉNDEZ, M., y SASTRE ZARZUELA, E. (1986): *El comic en la escuela : Aplicaciones didácticas*. Valladolid: Universidad, ICE.

- RUÍZ JIMÉNEZ, E. (2017): “¿Lo llamo cómic, novela gráfica o tebeo? El eterno debate” en *El País*. Disponible en línea: https://elpais.com/cultura/2017/03/15/ka_boom/1489574683_699396.html
- RUIZ MASSIEU, A. (2017): “Importancia de los Valores Humanos en la Educación” en *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(3), pp. 345-356. Disponible en línea: [http://www.spentamexico.org/v12-n3/A21.12\(3\)345-356.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n3/A21.12(3)345-356.pdf)
- SALAH, L. (2017): “Pour une intégration explicite de la compétence interculturelle dans la classe du Français Langue Etrangère” en *Revue ElWahat pour les Recherches et les Etudes*, 10(1), pp. 1816-1833. Disponible en línea: https://www.researchgate.net/publication/334173622_Integration_de_la_competence_interculturelle_en_classe_du_FLE
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (2008): “Didáctica de la Educación en valores” en *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 61-72). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España. Disponible en línea: <https://cd602e0f92.cbault-cdnwnd.com/3f31bad15897623e21e90300fdb4ab21/200001072-185b319102/ddteduvalossf.pdf>
- SIMON, C. y Van Hamme, J. (2018): *Kivu*. Le Lombard, Saint-Gilles.
- TOMESCU, A-M. (2009): “La BD en classe de FLE ? Pourquoi pas !” en *Studii și cercetări filologice. Seria limbi străine aplicate*, 8, pp. 78-82. Disponible en línea: https://www.researchgate.net/publication/47807327_LA_BD_EN_CLASSE_DE_FLE_POURQUOI_PAS
- TURNES, P. (2009): “La novela gráfica: innovación narrativa como forma de intervención sobre lo real” en *Diálogos de la comunicación*, 78, pp. 1-8. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3718882>
- SOTO, A. B. (2019): “El uso del cómic en el aula de FLE” en *Tendencias Pedagógicas*, 34, 139-152. Disponible en línea: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.34.011/10981>
- SUEZA ESPEJO, M. J. (2010): “Didactique du FLE et éducation des valeurs: enseignement en faveur de l'égalité entre les sexes à travers l'apprentissage du passé composé en français” en *Descontinuidades e confluências de olhares nos estudos francófonos*, 2, pp. 89-102. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4061983>
- TAPIA VÉLEZ, A. (2018): *El cómic como recurso didáctico. Una propuesta interdisciplinar en educación primaria desde la plástica* [Trabajo Final de Grado, Universidad de Cantabria]. Disponible en línea: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/15329/TapiaVelezAlba.pdf?sequence=1>
- VILLORDO, A. (2019): “La imagen intolerable : Intensidad estética y violencia en el cómic de superhéroes” en *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 74, pp. 199-211. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7329861>
- VÍRSEDA APARICIO, A. I. (2018): *El cine, el cómic y las redes sociales en la enseñanza/aprendizaje del francés* [Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid]. Disponible en línea: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/33976/TFG-O-1426.pdf;jsessionid=B3CDD67211B92B37FED0F955E0506F5D?sequence=1>

9. Anexos

- *Alors ?*, niveau A1, Didier, 2007.
- *Alors ?*, niveau A2, Didier, 2007.
- *Alors ?*, niveau B1, Didier, 2008.
- *Alter Ego 2*, niveau A2, Hachette FLE, 2006.
- *Alter Ego 3*, niveau B1, Hachette FLE, 2008.
- *Alter Ego 4*, niveau B2, Hachette FLE, 2008.
- *Alter Ego 5*, niveau C1>C2, Hachette FLE, 2006.
- *Campus 3*, niveaux B1/B2, CLE International, 2004.
- *Campus 4*, niveaux B2/C1, CLE International, 2007.
- *Echo 3*, niveau B1, CLE International, 2009.
- *Echo B2*, niveau B2, CLE International, 2010.
- *Forum 1*, niveaux A1/A2, Hachette FLE, 2006.
- *Forum 2*, niveaux A2/B1, Hachette FLE, 2008.
- *Forum 3*, niveau B2, Hachette FLE, 2002.
- *Ici 1*, niveau A1, CLE International, 2008. (public d'étudiants étrangers de toutes nationalités)
- *Ici 2*, niveau A2, CLE International, 2007. (public d'étudiants étrangers de toutes nationalités)
- *Latitudes 1*, niveaux A1/A2, Didier, 2008.
- *Latitudes 2*, niveaux A2/B1, Didier, 2009.
- *Rond-Point 1*, niveaux A1/A2, PUG, 2004.
- *Rond-Point 2*, niveau B1, PUG, 2004.
- *Rond-Point 3*, niveau B2, PUG, 2007.
- *Trait d'union*, niveaux A1/A2, CLE International, 2008. (public d'adultes migrants débutants)

Anexo 1: Manuales de FLE seleccionados para la investigación de Bannier (2014)

- *Sac à dos 1*, niveau A1, PUG, 2004.
- *Sac à dos 2*, niveau A2, PUG, 2004.
- *Tandem 1*, niveaux A1/A2, Didier, 2005.
- *Tandem 2*, niveaux A1/A2, Didier, 2003.
- *Fluo 1*, niveaux A1/A2, CLE International, 2003.
- *Grenadine 1*, niveau A1, Hachette FLE, 2003.
- *Grenadine 2*, niveau A1>A2, Hachette FLE, 2005.
- *Trampoline 1*, niveau A1, CLE International, 2002.

Anexo 2: Manuales de FLE seleccionados para la investigación de Bannier (2014)

1. *Le français pour tous* (1919) : Dubrulle, N. & Pierce, W.H., Boston, Ginn and Company.
2. *Cours d'allemand. Grands commençants* (1923) : Meneau, F. & Chabas, P., Paris, Didier.
3. *Cours de langue et de civilisation françaises I* (1953, 1967) : Mauger, G., Paris, Hachette.
4. *La France en direct* (1971) : Capelle, J. & G., Paris, Hachette.
5. *Le français et la vie* (1971) : Mauger, G. & Bruézière, M., Paris, Hachette.
6. *Le français par objectifs 7-9* (1980) : Renié J.-C., Genève, CEEL.
7. *Archipel 1* (1982) : Courtillon, J. & Raillard, S., Paris, Didier.
8. *Archipel 2* (1983) : Courtillon, J. & Raillard, S., Paris, Didier.
9. *Cartes sur table 1* (1981) : Richterich, R. & Suter, B., Paris, Hachette.
10. *Cartes sur table 2* (1983) : Richterich, R. & Suter, B., Paris, Hachette.
11. *L'Exercisier* (1993) : Descotes-Genon, C., Morsel, M.-H. & Richou, C., Presses universitaires de Grenoble.
12. *Tempo 2* (1997) : Bérard, E., Canier, Y. & Lavenne, C., Paris, Didier.
13. *Café-crème 1* (1997): Kaneman-Pougatch, M., Trevisi, S., Beacco di Giora, M. & Jennepin, D., Paris, Hachette Français langue étrangère.
14. *Rond-Point 1* (2004) : Labascoule, J., Lause, C. & Royer, C., Barcelone, Difusion Français langue étrangère.
15. *Rond-Point 2* (2004) : Flumian, C., Labascoule, J. & Royer, C., Barcelone, Difusion Français langue étrangère.

Anexo 3: Manuales de FLE seleccionados para la investigación de Giroud (2021)

16. *Studio +* (2004) : Bérard, É., Breton, G., Canier, Y & Tagliante, C., Paris, Didier.
17. *Connexions 1* (2004) : Mérieux, R. & Loiseau, Y., Paris, Didier.
18. *Connexions 3* (2005) : Mérieux, J., Loiseau, Y. & Bouvier, B., Paris, Didier.
19. *Compréhension orale 2* (2005) : Barféty, M. & Beaujouin, P., Paris, CLE International.
20. *À propos B1-B2* (2005) : Andant, C. & Chalaron, M.-L., Presses universitaires de Grenoble.
21. *Alter ego 3* (2006) : Dollez, C. & Pons, S., Paris, Hachette.
22. *Activités pour le cadre européen commun de référence B1* (2006) : Parizet, M.-L., Grandet, É. & Corsain, M., Paris, CLE International.
23. *Alter ego 4* (2007) : Dollez, C. & Pons, S., Paris, Hachette.
24. *Latitudes 3* (2010) : Loiseau, Y., Cocton, M.-N., Landier, M. & Dinthilac, A., Paris, Didier.

Anexo 4: Manuales de FLE seleccionados para la investigación de Giroud (2021)

25. *Écho B1 (vol.1)* (2010) : Girardet, J. & Pêcheur, J., Paris, CLE International.
26. *Écho B1 (vol.2)* (2010) : Girardet, J. & Pêcheur, J., Paris, CLE International.
27. *Version originale 3* (2011) : Denyer, M., Ollivier, C. & Perrichon, É., Paris, Éditions Maison des langues.
28. *Alter Ego+ B1* (2013) : Dollez, C. & Pons, S., Paris, Hachette Français langue étrangère.
29. *Zénith 3* (2013) : Barthélémy, F., Sousa, S. & Spreiando, C., Paris, CLE international.
30. *La grammaire des premiers temps* (2014) : Abry, D. & Chalaron, M.-L., Presses universitaires de Grenoble.
31. *Bulles de France* (2015): Jeffroy, G. & Unter, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
32. *Défi 3* (2019) : Biras, P., Chevrier, A. & Witta, S., Éditions Maison des langues.
33. *Défi 4* (2020) : Biras, P., Chevrier, A., Jade, C. & Witta, S., Éditions Maison des langues.

Anexo 5: Manuales de FLE seleccionados para la investigación de Giroud (2021)

Titre du manuel	Année	Type de support	Nb et n° de pages	Activités langagières proposées	Thématique	Mode de travail	
Edito A1	2016	2 vignettes	1 (p. 140)	Lecture de BD (textes-images) Interaction orale	La santé. Tout va bien !	Pas de format indiqué	
		Pénélope Bagieu et Boulet (2012). <i>La page blanche</i> . Editions Delcourt.					
Saison 3	2015	1 planche	1 (p. 17)	Interaction orale et production écrite	Unité « Prendre le temps »	Binômes	
		Vidberg Martin, 2012, <i>La météo des râleurs</i> .					
		1 planche	1 (p. 137)	Interaction orale	Unité 7 « Se plonger dans l'histoire »	Pas de format indiqué	
		Ferrandez, <i>L'Etranger</i>					
Echo B1.2	2016	1 planche	1 (p. 63)	Lecture de BD (textes –images) Interaction orale	Travailler au fil des jours	Pas de format indiqué	
		James, 2008, <i>Dans mon open space (1. Business Circus)</i> , Dargaud.					
Alter Ego+ B2	2015	Plusieurs vignettes	1 (p. 18)	Lecture de BD (textes-images) Interaction orale	Stéréotypes nationaux et sentiment d'appartenance	Individuel Collectif/ classe	
		Astérix et Obélix					
Entre Nous 4	2016	1 planche de 7 vignettes	1 (p. 92)	Lecture de BD (textes-images) Interaction orale Création de 3 vignettes		Petits groupes	
		Pedrosa Cyril, 2011, <i>Autobio</i> , Fluide Glacial.					

Anexo 6: Manuales de FLE seleccionados para la investigación de Hamez (2021)

Titre du manuel	Année	Type de support	Nb et n° de pages	Activités langagières proposées	Thématique	Mode de travail	
Entre Nous 4	2016	1 planche de 7 vignettes	1 (p. 92)	Lecture de BD (textes-images) Interaction orale Création de 3 vignettes		Petits groupes	
		Pedrosa Cyril, 2011, <i>Autobio</i> , Fluide Glacial.					
Nickel 4	2017	1 planche de 6 vignettes	1 (p. 66)	Production et interaction orales Description/résumé	Unité « L'air du temps » / Ecologie	Pas de format indiqué	
		Ness, 2003, <i>Souriez, vous êtes radiés</i> , Echo des savanes.					
		1 planche de 9 vignettes	1 (p.114)	Lecture de BD (textes-images) Production et interaction orales	Unité « Ces objets du désir »	Pas de format indiqué	
		Maïtena, <i>Les déjantées 4</i> , Editions Métaillé.					

Anexo 7: Manuales de FLE seleccionados para la investigación de Hamez (2021)

Tendances B2	2017	1 bande ou strip de 2 vignettes	1 (p. 79)	Lecture de BD (textes-images) Interaction orale	Leçon 2 « S'approprier un nouvel objet ».	Pas de format indiqué	
		Richez, Cazenove et Widenlocher, 2015, <i>Les Fondus du bricolage</i> , Bamboo Editions.					
		1 planche de 4 vignettes	1 (p.133)	Lectures de BD (textes-images) Production et interaction orales	Unité 9 Leçon 1 Gérer les relations avec les autres	Pas de format indiqué	
		Fix, 2016, <i>A la recherche du projet perdu</i> , Editions Diatelo.					
Tendances B2 Cahier d'activités	2017	1 planche	1 (p. 8)	Lecture de BD (textes-images) Recherche d'images	Unité 0 – Leçon 2. Enrichir son vocabulaire	Pas de format indiqué	
		BD « Gloria » MMK (Marianne Maury-Kauffmann)					
Cosmopolite B2	2019	1 planche	1 (p. 119)	Lecture de BD (textes-images) Interaction orale	Dossier 7 Nous agissons au travail	En petits groupes	
		James, 2018, <i>Dans mon open space – Les inédits</i> , éditions Dargaud.					
Edito C1	2013	1 planche de 4 vignettes	1 (p. 18)	Lecture de BD (textes-images) Interaction orale	Séries mania	Pas de format indiqué	
		Castorphenixover-blogcom					

Anexo 8: Manuales de FLE seleccionados para la investigación de Hamez (2021)

Méthode	Maison d'édition thèque	Age ciblé	Niveau	Nombre de tomes	Nombre de BD en somme	Formes des illustrations	Thèmes
Le français entre nous PLUS	FRAUS	ado.	A1-A2	3	1	Plusieurs illustrations bédétiques	Des situations quotidiennes
Le français entre nous	FRAUS	ado	A1	3	1	Plusieurs illustrations bédétiques	Des situations quotidiennes
On y va !	LEDA	ado./adultes	A1-B1/B2	3	6	Plusieurs illustrations bédétiques	Des situations quotidiennes

Anexo 9: Manuales de FLE seleccionados para la investigación de Nesvadbová (2021)

Méthode	Maison d'édition française	Age ciblé	Niveau	Nombre de tomes	Nombre de BD en somme	Formes des illustrations	Thèmes
Trampoline (1)	CLE international	8+	A1	2	27	Plusieurs illustrations bédétiques	Des situations quotidiennes – la vie des élèves
Alex et Zoé	CLE international	7-10 ans	A1-A2	3	45		Des adaptations des contes de fée (contexte culturel-littéraire)
Amis et compagnie	CLE international	11-15 ans	A1-B1	3	36		Des adaptations des contes de fée, contexte culturel-littéraire : Les trois mousquetaires, Les misérables, Contes et nouvelles de Guy de Maupassant, des situations quotidiennes
Extra !	Hachette	12+	A1-B1	3	36	Plusieurs illustrations bédétiques	Des thèmes et des situations quotidiennes, une BD focalisée sur le thème de l'intolérance
Adosphère	Hachette	11-15 ans	A1-B1	4	3	Plusieurs illustrations bédétiques, une approche sur la BD comme un symbole culturel français	Un thème du sport, des situations quotidiennes
Décibel	Didier	11-15 ans	A1-B1	4	34		Des situations quotidiennes

Anexo 10: Manuales de FLE seleccionados para la investigación de Nesvadbová (2021)

Méthode	Maison d'édition française	Age ciblé	Niveau	Nombre de tomes	Nombre de BD en somme	Formes des illustrations	Thèmes
L'écho	CLE international	ado./adultes	A1-B2	5	7	Plusieurs illustrations bédétiques	Des situations quotidiennes
Édito	Didier	ado./adultes	A1-C1	5	10	Plusieurs illustrations bédétiques	Des situations quotidiennes
Connexions	Didier	ado./adultes	A1-B1	3	13		Des situations quotidiennes, des adaptations des contes de fée
Ici	Didier	ado./adultes	A1-A2	2	3	Plusieurs illustrations bédétiques	Des situations quotidiennes
Campus	CLE international	ado./adultes	A1-B2/C1	4	5	Plusieurs illustrations bédétiques	Des situations quotidiennes
Alter Ego plus	Hachette	ado./adultes	A1-C1	5	8	Plusieurs illustrations bédétiques	Des situations quotidiennes
Zénith	CLE international	ado./adultes	A1-B1	3	5		Des situations quotidiennes

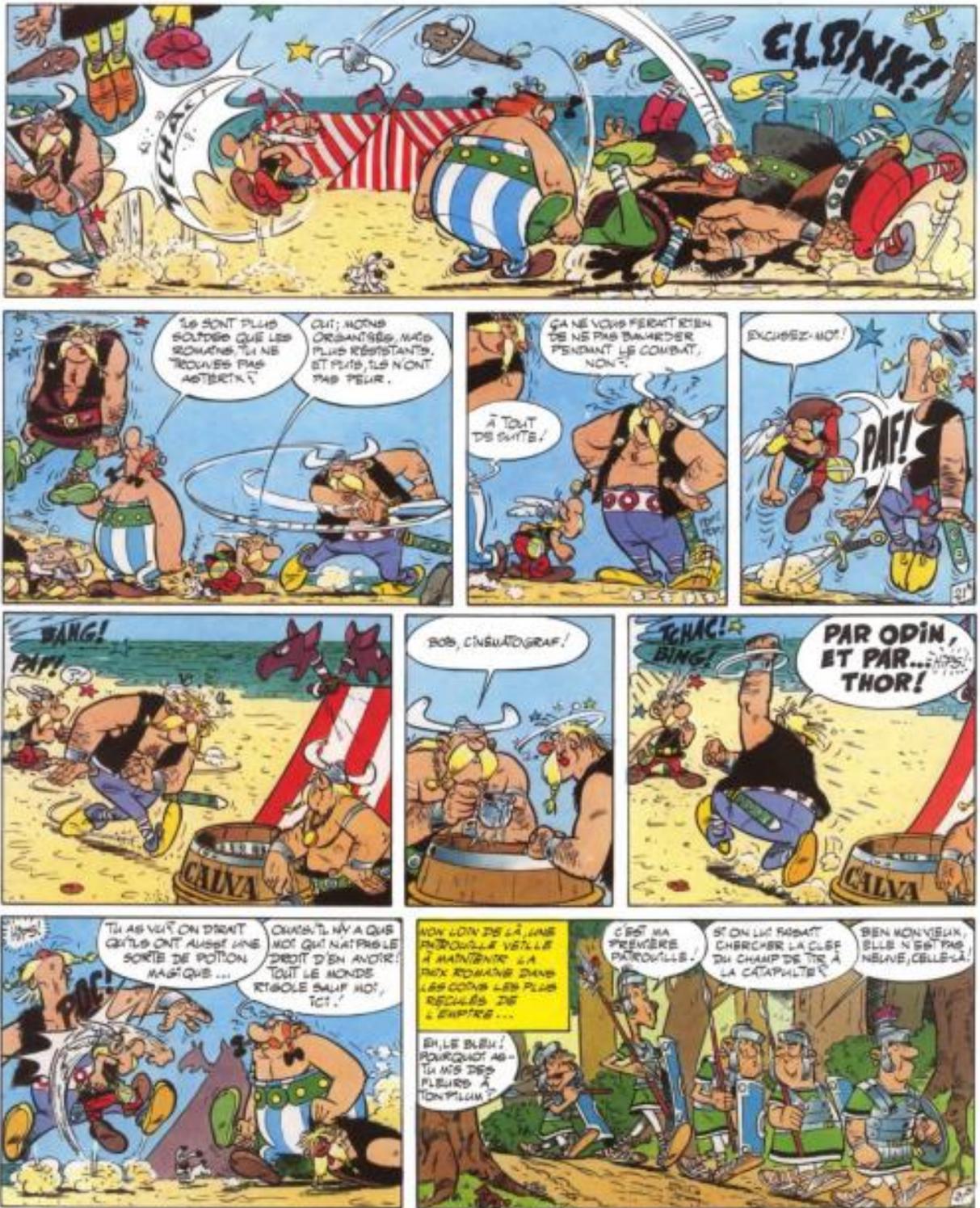
Anexo 11: Manuales de FLE seleccionados para la investigación de Nesvadbová (2021)

	Activité 1				
	Le courage (Groupe 1)	La résilience (Groupe 2)	La loyauté (Groupe 3)	La persévérance (Groupe 4)	L'avidité (Groupe 5)
Page Tintin	30	21	16	62	52
Page Astérix	21	16	37	40	6
Page Kivu	29	40	15	56	7

Anexo 12: Organización de la primera actividad



Anexo 13: Página seleccionada de *l'Affaire Tournesol* para trabajar el coraje en la primera actividad



Anexo 14: Página seleccionada de *Astérix et les Normands* para trabajar el coraje en la primera actividad

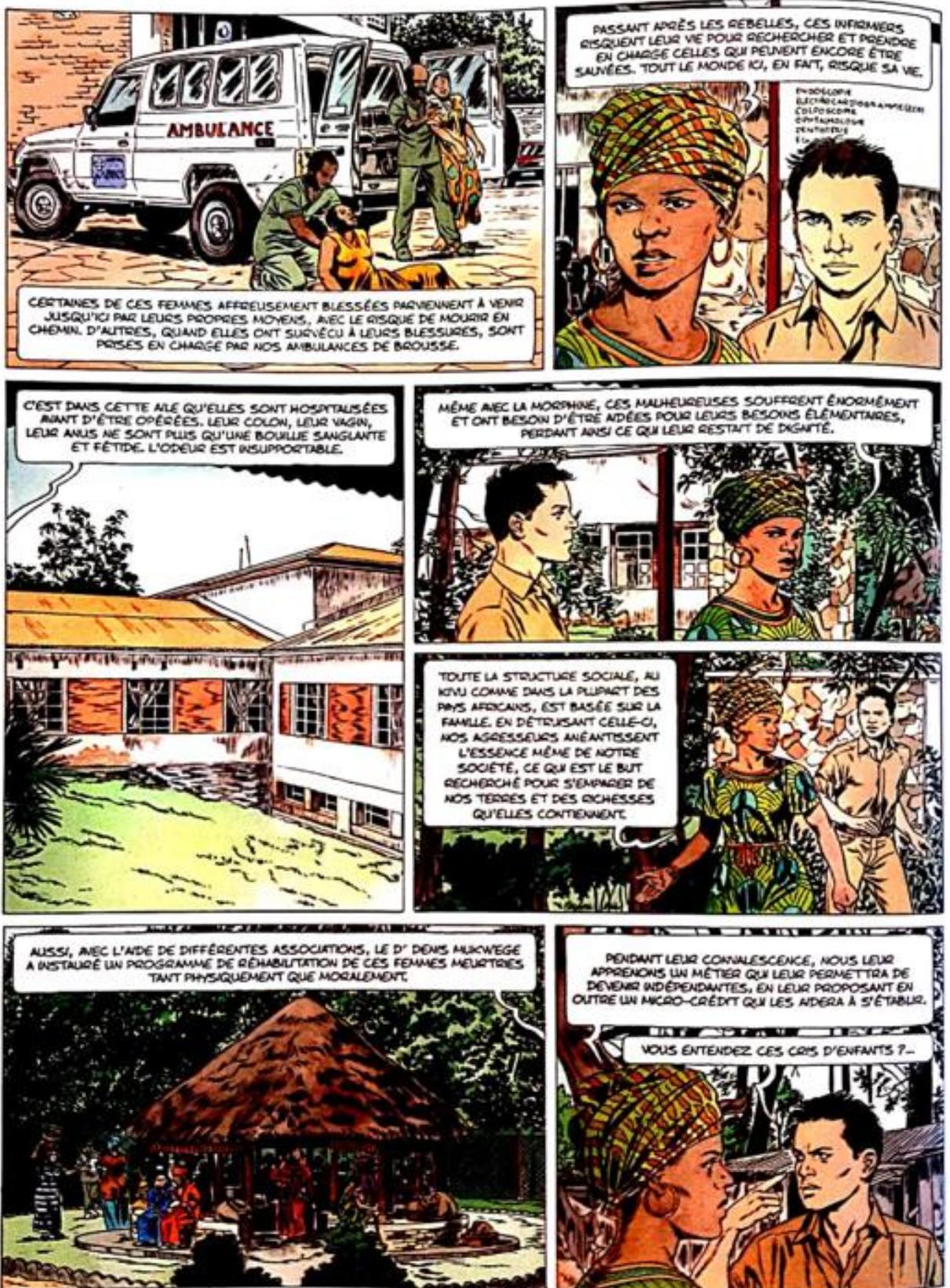




Anexo 16: Página seleccionada de *l'Affaire Tournesol* para trabajar la resiliencia en la primera actividad



Anexo 17: Página seleccionada de *Astérix et les Normands* para trabajar la resiliencia en la primera actividad



PASSANT APRÈS LES REBELLES, CES INFIRMIERS RISQUENT LEUR VIE POUR RECHERCHER ET PRENDRE EN CHARGE CELLES QUI PEUVENT ENCORE ÊTRE SAUVÉES. TOUT LE MONDE ICI, EN FAIT, RISQUE SA VIE.

PHYSIOLGIE
ÉLECTROCARDIOGRAMME
DOPPLER
DENTISTRIE
Etc.

CERTAINES DE CES FEMMES AFFREUSEMENT BLESSÉES PARVIENNENT À VENIR JUSQU'ICI PAR LEURS PROPRES MOYENS, AVEC LE RISQUE DE MOURIR EN CHEMIN. D'AUTRES, QUAND ELLES ONT SURVÉCU À LEURS BLESSURES, SONT PRISES EN CHARGE PAR NOS AMBULANCES DE BROUSSE.

C'EST DANS CETTE AILE QU'ELLES SONT HOSPITALISÉES AVANT D'ÊTRE OPÉRÉES. LEUR COLON, LEUR VAGIN, LEUR ANUS NE SONT PLUS QU'UNE BOULLE SANGLANTE ET FÉTIDE. L'ODEUR EST INSUPPORTABLE.

TOUTE LA STRUCTURE SOCIALE, AU KIVU COMME DANS LA PLUPART DES PAYS AFRICAINS, EST BASÉE SUR LA FAMILLE. EN DÉTRUISANT CELLE-CI, NOS AGRESSEURS ANÉANTISSENT L'ESSENCE MÊME DE NOTRE SOCIÉTÉ, CE QUI EST LE BUT RECHERCHÉ POUR S'EMPARER DE NOS TERRES ET DES RICHESSES QU'ELLES CONTIENNENT.

MÊME AVEC LA MORPHINE, CES MALHEUREUSES SOUFFRENT ÉNORMÈMENT ET ONT BESOIN D'ÊTRE ADÉES POUR LEURS BESOINS ÉLÉMENTAIRES, PERDANT AINSI CE QUI LEUR RESTAIT DE DIGNITÉ.

AUSSI, AVEC L'AIDE DE DIFFÉRENTES ASSOCIATIONS, LE D^R DENIS MUKWEGE A INSTAURÉ UN PROGRAMME DE RÉHABILITATION DE CES FEMMES MEURTRES TANT PHYSIQUEMENT QUE MORALEMENT.

PENDANT LEUR CONVALESCENCE, NOUS LEUR APPRENNONS UN MÉTIER QUI LEUR PERMETTRA DE DEVENIR INDÉPENDANTES, EN LEUR PROPOSANT EN OUTRE UN MICRO-CRÉDIT QUI LES AIDERA À S'ÉTABLIR.

VOUS ENTENDEZ CES CRIIS D'ENFANTS ?...

VOUS ENTENDEZ CES CRIIS D'ENFANTS ?...

Anexo 18: Página seleccionada de *Kivu* para trabajar la resiliencia en la primera actividad



Anexo 19: Página seleccionada de *l'Affaire Tournesol* para trabajar la lealtad en la primera actividad



Anexo 20: Página seleccionada de *Astérix et les Normands* para trabajar la lealtad en la primera actividad



Anexo 21: Página seleccionada de *Kivu* para trabajar la lealtad en la primera actividad



Anexo 22: Página seleccionada de *L'Affaire Tournesol* para trabajar la perseverancia en la primera actividad



Anexo 23: Página seleccionada de *Astérix et les Normands* para trabajar la perseverancia en la primera actividad



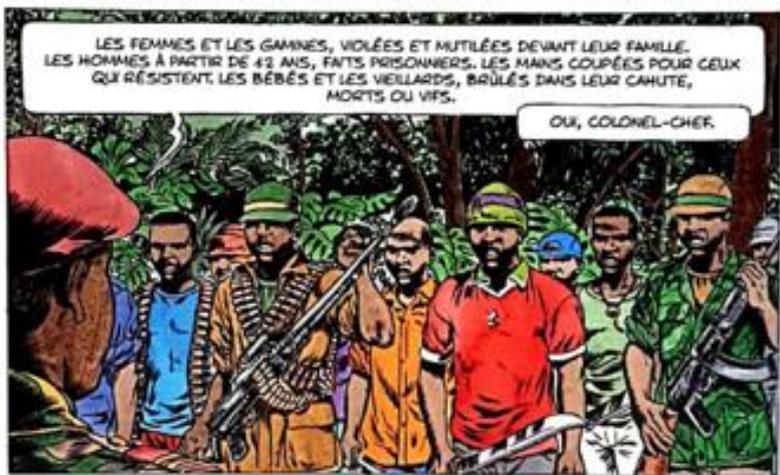
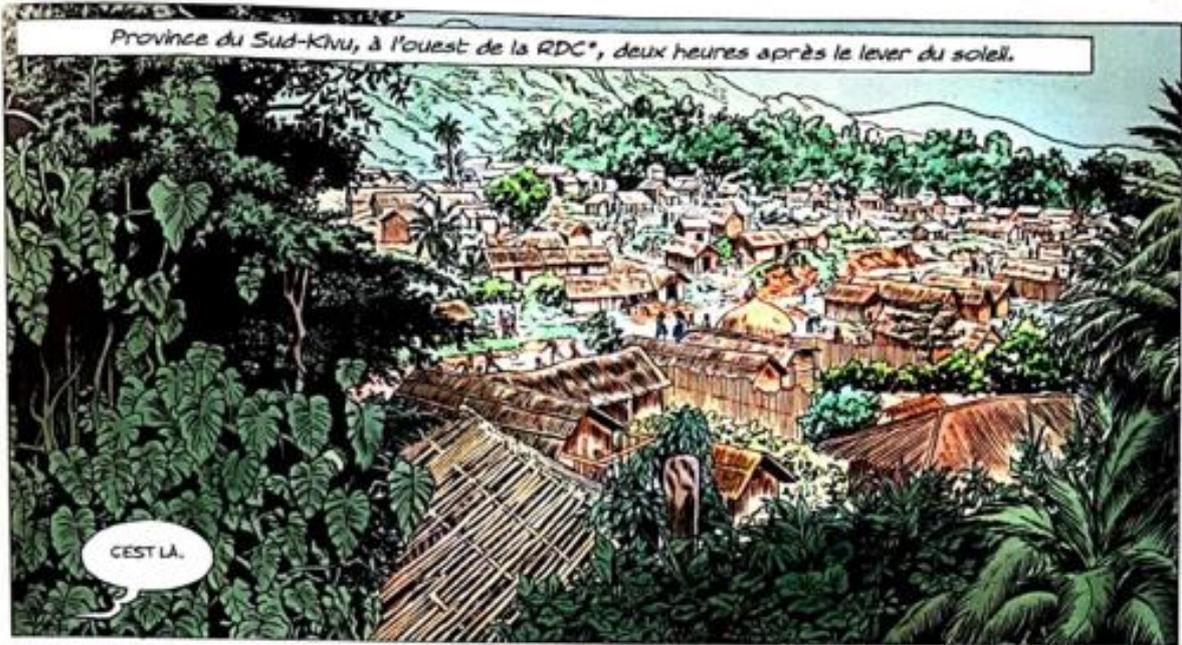
Anexo 24: Página seleccionada de *Kivu* para trabajar la perseverancia en la primera actividad



Anexo 25: Página seleccionada de *l'Affaire Tournesol* para trabajar la codicia en la primera actividad



Anexo 26: Página seleccionada de *Astérix et les Normands* para trabajar la codicia en la primera actividad



* RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO.

Anexo 27: Página seleccionada de *Kivu* para trabajar la codicia en la primera actividad

Activité 2			
Groupes	BD	Valeur	Page
4	Tintin	L'avidité	15
3	Tintin	Le courage	31
5	Astérix	La persévérance	39
1	Astérix	La résilience	44
2	Kivu	La loyauté	13

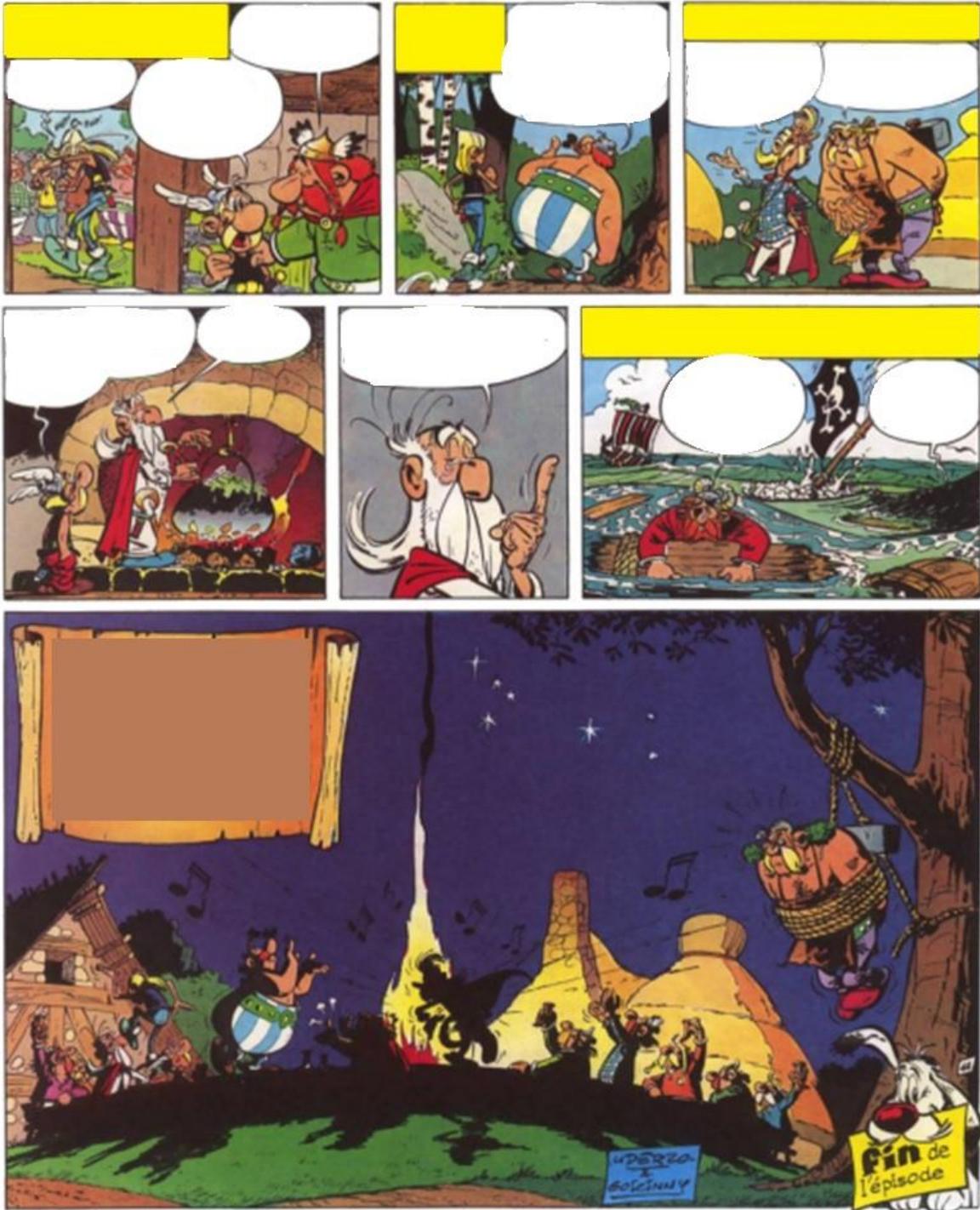
Anexo 28: Organización de la segunda actividad



Anexo 30: Página seleccionada de *l'Affaire Tournesol* para trabajar la codicia en la segunda actividad



Anexo 31: Página seleccionada de *Astérix et les Normands* para trabajar la perseverancia en la segunda actividad



Anexo 32: Página seleccionada de *Astérix et les Normands* para trabajar la resiliencia en la segunda actividad



Anexo 33: Página seleccionada de *Kivu* para trabajar la lealtad en la segunda actividad

Activité 3		
Groupes	BD	Personnages
1	Tintin	Tintin, Séraphin Lampion et Colonel Sponz
2	Astérix	Astérix, Obélix et Goudurix
3	Kivu	François Daans, le Président de Metalurco et Peter de Bruyne
4	Astérix	Goudurix, Panoramix et Assurancetourix
5	Tintin	Tintin, Capitaine Haddock et Tournesol

Anexo 34: Organización de la tercera actividad