



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovaciones metodológicas con TIC en educación

Coordinadoras

Olga Buzón-García

Carmen Romero-García

Amparo Verdú Vázquez

Dykinson, S.L.

INNOVACIONES METODOLÓGICAS
CON TIC EN EDUCACIÓN

INNOVACIONES METODOLÓGICAS CON TIC EN EDUCACIÓN

Coordinadores

Olga Buzón-García
Carmen Romero-García
Amparo Verdú Vázquez

Dykinson, S.L.

2021

INNOVACIONES METODOLÓGICAS CON TIC EN EDUCACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 3 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-319-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	31
-------------------	----

SECCIÓN I

METODOLOGÍAS INNOVADORAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

CAPÍTULO 1. HERRAMIENTAS INTERMEDIALES E INTERTEXTUALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CREATIVA.....	34
CLARA MARÍAS	
CAPÍTULO 2. INNOVACIÓN DOCENTE EN METODOLOGÍAS EN LÍNEA E HÍBRIDA PARA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: DIGITALIZACIÓN DE UNA ESCUELA DE TURISMO DURANTE LA COVID-19	63
DIEGO SANTOS GONZÁLEZ RAÚL TRAVÉ MOLERO JENNIFER RODRÍGUEZ MARTÍN	
CAPÍTULO 3. TRANSICIÓN A LA VIRTUALIDAD: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD OPERADA POR VOLUNTARIOS.....	90
ABEL CELIS ROMERO PAULINA SÁNCHEZ GUZMÁN	
CAPÍTULO 4. TRABAJAR EL PENSAMIENTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE RUTINAS Y METODOLOGÍAS ACTIVAS: UNA PROPUESTA NOVEDOSA E INCLUSIVA	114
LUCÍA BENITO HERNANDO Y RUTH PINEDO GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 5. LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DADÍSTA.	139
CRISTINA HIGUERA LLORENTE M.ª CRISTINA HERNÁNDEZ CASTELLÓ	

CAPÍTULO 88. REFLEXIONES EN TORNO AL USO DEL COMIC EN EL AULA DE ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA(LE)	1783
CARMEN GARRATÓN MATEU	
CAPÍTULO 89. “THINK GLOBAL, ACT LOCAL”: UN MÉTODO DE DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO PARA REDUCIR LA BRECHA ENTRE UNIVERSIDAD-EMPRESA EN EL ÁMBITO DEL MARKETING	1802
NOEMÍ RUIZ-MUNZÓN	
ALEXANDRA SAMPER-MARTÍNEZ	
ALEXANDRA MASÓ-LORENTE	
CAPÍTULO 90. UNA DIDÁCTICA DE LA COLECCIÓN DIGITAL DE MUSEOS DE ARTE: EXPLORACIÓN LIBRE Y RE-SIGNIFICACIÓN.....	1822
ANA TIRADO DE LA CHICA	
CAPÍTULO 91. COMPETENCIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UNA EXPERIENCIA TIC-TAC-TEP	1844
BRIZEIDA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ	
GREISY GONZÁLEZ CEDEÑO	
CAPÍTULO 92. LAS PRÁCTICAS DE LECTURA DE LOS CIEGOS Y DÉBILES VISUALES EN LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: UN ESTUDIO DE CASO A TRAVÉS DE LAS HISTORIAS DE VIDA EN EL ESTADO DE TABASCO, MÉXICO.	1861
ARIEL GUTIÉRREZ VALENCIA	
JUAN CARLOS MÉNDEZ TORRES	
CAPÍTULO 93. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	1883
L.E. ELY RUIZ DEL HOYO LOEZA	
SERGIO HUMBERTO QUIÑONEZ PECH	
CAPÍTULO 94. USO DE TELEGRAM COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN EN ENSEÑANZA SUPERIOR	1903
ORIOB BORRÁS-GENÉ	
CAPÍTULO 95. INTEGRACIÓN TRANSVERSAL DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO: UNA EXPERIENCIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.....	1925
MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO	
MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA	
CAPÍTULO 96. PROYECTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PRINCIPANTE: SABER APRENDER, SABER ENSEÑAR.....	1942
DAVID HIDALGO GARCÍA	

REFLEXIONES EN TORNO AL USO DEL COMIC EN EL AULA DE ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA(LE)

DRA. CARMEN GARRATÓN MATEU
Universidad de Granada, España

RESUMEN

En la época actual, en la que la imagen y la tecnología se imponen a otros medios, la enseñanza de las lenguas extranjeras demanda la introducción de nuevas metodologías y herramientas didácticas, en consonancia con la sociedad actual, que fomenten el interés y la motivación de los estudiantes. Las potencialidades que el cómic ofrece en este campo son múltiples por tratarse de un medio que, al aunar imagen, texto y contexto, facilita la comprensión lectora.

En el ámbito del Árabe como Lengua Extranjera (ÁrabeLE) el cómic no sólo permite profundizar en la competencia lingüística sino que nos acerca a diversos contextos socioculturales y comunicativos relacionados con el mundo árabe. Por ello, el objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de las posibilidades que este medio puede ofrecer en la enseñanza del ÁrabeLE. Para alcanzar este objetivo hemos analizado previamente la problemática que plantea la enseñanza del ÁrabeLE, para después centrarnos en el uso didáctico del cómic partiendo de experiencias previas de utilización de este recurso en la enseñanza de otras lenguas extranjeras. Por último, realizamos, a título de ejemplo, algunas propuestas pedagógicas concretas con cómics.

PALABRAS CLAVE

Comic árabe, Árabe como Lengua Extranjera (ÁrabeLE), Recursos pedagógicos, Didáctica lenguas extranjeras, Diglosia

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del ÁrabeLE plantea una serie de especificidades, como la diglosia, que requieren adaptar las metodologías tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras a esta problemática concreta. Uno de los principales obstáculos con los que se enfrenta el estudiante de árabe, así como el docente, es la diglosia, es decir, la existencia de un árabe clásico o normativo y una serie de variedades dialectales habladas en los distintos países árabes. Esta cuestión debe ser tenida en cuenta si se quiere fomentar el desarrollo de una competencia comunicativa eficiente en los diferentes contextos de utilización de la lengua, para lo cual una de las propuestas didácticas más difundidas actualmente es el enfoque integrado consistente en combinar en el aula las distintas variedades dialectales del árabe con la lengua árabe clásica

Por otro lado, y siguiendo las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), la enseñanza de lenguas extranjeras en general debe partir de un enfoque orientado a la acción, que:

Considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir como miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2002, p. 9).

Este enfoque por lo tanto se centra en la realización de tareas orientadas a obtener un resultado concreto en diferentes contextos comunicativos que requieren, además de competencias generales, el desarrollo de las competencias comunicativas lingüísticas, en función de los distintos contextos. En todos estos casos, de acuerdo con el MCER, se considera acto comunicativo el “hecho de hablar, escribir, escuchar o leer un texto” (Consejo de Europa, 2002, p. 60).

En el presente trabajo exploramos la idoneidad del cómic como recurso pedagógico y didáctico complementario para la enseñanza del ÁrabeLE desde distintos ámbitos.

En un ámbito puramente lingüístico, el cómic fomenta la competencia lectora y la motivación del alumno al verse facilitada la comprensión

gracias a las ilustraciones permitiendo, a su vez, desarrollar otros aspectos como el gramatical, el fonético-fonológico, o el léxico-semántico, entre otros. Posibilitan además un acercamiento a las distintas variedades dialectales existentes, al lenguaje cotidiano, a los giros y a otras expresiones actuales. Las diferentes actividades que se pueden llevar a cabo recurriendo al cómic contribuyen a fomentar la competencia lingüística comunicativa que, conforme al MCER, implica la realización de una serie de “actividades de la lengua” que incluyen la comprensión, la expresión (oral y escrita), la interacción y/o la mediación (Consejo de Europa, 2002, p. 14).

En el ámbito de la pedagogía, el empleo de estos géneros impulsa la creatividad y pueden ser utilizados para llevar a cabo experiencias de trabajo cooperativo o en grupos.

En otros ámbitos no lingüísticos, como el histórico o el sociológico, la versatilidad y la transversalidad de este género es enorme ya que permiten el acercamiento a contextos culturales muy diferentes. Por citar un caso, las obras recientes de ilustradoras árabes están rompiendo con estereotipos culturales y de género en las sociedades árabes y, una clase de lengua extranjera debe de complementarse con el conocimiento de los aspectos culturales y sociales en los que dicha lengua se desenvuelve.

1. LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA

La enseñanza del ÁrabeLE suele partir del hecho de que el árabe es una lengua difícil que requiere un número mayor de horas para alcanzar un nivel aceptable de competencia lingüística. Algunas de las estructuras gramaticales del árabe resultan extrañas al estudiante que parte del español como lengua materna (Saleh, 2002, p. 307), y la pronunciación de algunas letras plantea serias dificultades a los alumnos que no están familiarizados por ejemplo con las letras guturales y enfáticas. No obstante, uno de los principales escollos a los que se enfrenta el estudiante de esta lengua es la gran distancia que existe entre el árabe clásico y los distintos dialectos, es decir, la diglosia que cualquier estudiante de árabe se encuentra al poner el pie en un país árabe.

La enseñanza tradicional se ha centrado generalmente en el árabe clásico, que, pese a ser la lengua oficial de los árabes (Saleh, 2002, p. 306) no es la lengua materna en ningún país. Para paliar este problema, se ha venido potenciando el estudio de una versión “aligerada” del árabe clásico que los anglosajones han denominado *Árabe Estándar Moderno*, que, sin ser tampoco la lengua de nadie, al menos pretende ser entendido por un mayor número de personas. Este planteamiento lleva a muchos estudiantes de árabe a la frustración al comprobar su incapacidad para comunicarse a nivel de calle con los nativos de los distintos países. Sin embargo, sigue habiendo fervientes partidarios de enseñar inicialmente el árabe estándar, sin por ello menospreciar a los distintos dialectos, por considerar que es la base de los diferentes dialectos (Saleh, 2002, p. 306). Lo cierto es que con bastante frecuencia esta enseñanza acaba convirtiéndose en una enseñanza centrada casi en exclusiva en los aspectos gramaticales y en una serie de fórmulas que, a nivel comunicativo, dejan bastante que desear. Plantear una clase con un enfoque comunicativo en árabe clásico no deja de ser una construcción artificial que se aleja bastante de la realidad cotidiana de los países árabes.

En algunas universidades americanas se ha optado por abandonar el método tradicional y enseñar un dialecto árabe, a veces incluso anteponiéndolo al árabe estándar. Estos métodos tienen pocos detractores cuando se ha constatado que la sola enseñanza del árabe estándar moderno no habilite a los estudiantes para desenvolverse oralmente y mantener conversaciones (Valera Laborda y Aguilar, 2013, p. 180). En cualquier caso, el debate sigue abierto, siendo la tendencia actual la utilización del enfoque integrado que combina en el misma aula la enseñanza del dialecto con la enseñanza del árabe estándar.

2. EL CÓMIC: DEFINICIÓN Y ELEMENTOS PRINCIPALES

El El cómic se ha venido considerando un género menor popular, asociado con un determinado público infantil o juvenil, y con una función lúdica. Su uso didáctico se suele abordar de modo anecdótico, desaprovechando o infravalorando generalmente las oportunidades didácticas que ofrece, aunque en los últimos años el género se ha revalorizado y ha

captado el interés de la crítica, extendiéndose a un campo mayor de lectores de todas las edades.

El primer escollo que plantea la utilización del cómic en el aula es el de su definición y categorización ya que, han sido muchos los teóricos que han tratado de definirlo sin llegar a un acuerdo. Algunos autores como Cardeñoso Fernández (2014, lo consideran como “un género literario en el que tan importante como las palabras son las imágenes” (p. 191). También encontramos algunas definiciones que se centran principalmente en su estructura y lo consideran como un conjunto de unidades mínimas interrelacionada que van “tejiendo” una historia o también como “ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes de secuencia deliberada con el propósito de transmitir información u obtener una respuesta estética del lector” (McCloud, 2014, p. 9). Por otra parte, Arizmendi (1975), define el cómic como “una expresión figurativa, una narrativa en imágenes que logra una perfecta compenetración (e interrelación) de palabra y dibujo gracias, fundamentalmente, a dos convenciones: la viñeta (que distingue la continuidad del relato en el tiempo y en el espacio) y el globo (que encierra el texto y delimita al protagonista)” (p.7).

El cómic, podría ser considerado también un arte, el “novenno arte” (Sánchez-García, 2020, p. 1) ya que contiene más elementos que una obra literaria en sentido estricto al integrar elementos de otras artes. De este modo, de la literatura proceden los textos, diálogos, onomatopeyas o los símbolos gráficos, pero también la facilidad que ofrece para adaptar cualquier obra literaria al cómic (*e.g.* la *Biblia*, *El Quijote*, etc.) y ser un vehículo narrativo; del cine toma los planos, los encadenamientos de secuencias o los ángulos de mira; del teatro, las expresiones faciales, los gestos corporales o el conjunto de la actuación; y de la fotografía y la pintura, la composición de imágenes, la perspectiva, el uso del color o los juegos de luces y sombras. Uno de los principales precursores de este género, Will Eisner, creador de *The Spirit*, una obra al más puro estilo del thriller y la novela negra, logró sacar al cómic de su encasillamiento como medio de entretenimiento para niños y adolescentes y crear un género con entidad propia. Eisner hablaba de un “arte secuencial” en el que la base es “la imagen como comunicador” (2002, p. 15). Por su parte, el Diccionario de la RAE lo define como una “serie o secuencia

de viñetas que cuenta una historia” y en una segunda acepción lo considera como un “libro o revista que contiene cómics”.

Más allá de discusiones teóricas acerca de una definición del cómic, donde sí parece que existe un cierto consenso es al establecer su origen. En este sentido, la tira de Richard Fenton, conocida por el nombre de *The Yellow kid and his new phonograph*, que hizo su aparición en la prensa estadounidense a finales del siglo XIX, pudo ser el germen del comic tal y como lo conocemos hoy en día. Fue precisamente en este país, en los años 30 cuando el comic alcanzó su independencia para posteriormente, en 1978, dar el salto al género conocido como “novela gráfica” que se inició con la publicación de *Contrato con Dios* de Will Eisner (Sánchez García, 2018, p. 5).

En España, los primeros comics fueron publicados en la revista *TBO* (1917) que dio lugar al término *tebeo*, con el que popularmente se ha venido conociendo el cómic en nuestro país. Poco a poco se fue abriendo paso, principalmente entre un público joven, aunque con el tiempo empezó a utilizarse también con fines propagandísticos o ideológicos. El género fue evolucionando y diversificándose, apareciendo publicaciones destinadas ya a un público adulto con contenidos muy variados de carácter realista, político, social, etc. pudiendo citar como ejemplos la revista satírica *El jueves* (1977) o el cómic de carácter realista y social *Paracuellos* (1975), entre otros (Sánchez García, 2018, p. 5). Desde entonces han surgido variadas y numerosas publicaciones de todo tipo y para todos los públicos. El propio Diccionario de la RAE ha limitado el uso del término *tebeo* a una “publicación infantil o juvenil cuyo asunto se desarrolla en series de dibujo”, marcando así una cierta diferencia con el cómic.

En cuanto a los elementos más significativos que conforman la estructura habitual de un cómic, se encuentran: las viñetas, consideradas los segmentos capturan los acontecimientos del flujo de narración; la calle o espacio entre viñetas y; los globos o bocadillos, donde se insertan las locuciones de los personajes parlantes (Del Rey Cabero, 2013, pp. 179-180). Además, los cómics incluyen planos; el código gestual; las figuras cinéticas; y, el juego de colores (Sánchez García, 2018, pp. 9-13). Sin

embargo, el aspecto que más interesa destacar es que el cómic se sirve de una serie del lenguaje icónico, para “contar una historia” y, en este punto, es en el que haremos más hincapié al utilizarlo en el ámbito de la enseñanza de la lengua árabe. El atractivo y la fuerza visual de este medio lo hacen idóneo para su explotación en este ámbito educativo acercándonos al conocimiento de una forma más amena y directa. El cómic es la “síntesis de dos áreas expresivas fundamentales: la del lenguaje y la de la expresión plástica” (Miravalles, 1999, p. 174).

La buena salud de que goza el cómic queda reflejada en las numerosas actuaciones que giran en torno a este mundo, que han supuesto un impulso a la consolidación y difusión de las narrativas gráficas, destacando las numerosas ferias especializadas organizadas en distintas ciudades españolas con gran afluencia de público. Según el Informe de Comercio Interior del Libro en España 2019, “la venta de comics, tebeos y novelas gráficas facturaron durante 2019 casi 63 millones de euros [...] por lo que estamos ante un sector editorial consolidado” (Sánchez-García, 2020, p. 2).

3. EXPERIENCIAS CON CÓMICS EN LAS AULAS DE LENGUAS EXTRANJERAS

La utilización del cómic como recurso pedagógico no es nueva ya que se ha venido aplicando con éxito en los últimos años en ámbitos docentes muy heterogéneos como pueden ser la didáctica de la lengua y la literatura, la enseñanza de lenguas extranjeras, la historia, las ciencias sociales, la transmisión de valores socioculturales, los estudios de género, las matemáticas o las TICs, entre otros.

La enseñanza tradicional suele adolecer de una desconexión generalizada entre la enseñanza y la vida real abusando en exceso del verbalismo, entendido como la exclusiva transmisión de los conocimientos por el profesor mediante el recitado de las lecciones (Miravalles, 1999, p. 171). Sin embargo, en el mundo actual, el acceso a la información, especialmente a través de internet, permite que conocimientos de toda índole estén al alcance de cualquiera, por lo que es necesario poner en cuestión el papel que los educadores están llamados a ejercer de manera que la

docencia se convierta en una experiencia más creativa y participativa, perfilándose el cómic, en este sentido, como una herramienta pedagógica innovadora que tiene la ventaja de contar con gran “potencial expresivo y una mayor capacidad de empatía con el lector” (Sánchez-García, 2020, p. 4).

El cómic como recurso didáctico ofrece un amplio abanico de posibilidades, sin embargo, su introducción en el aula requiere un trabajo previo que consiste en “enseñar” a trabajar con comics, es decir, a descifrar los códigos propios de este medio, su estructura, su lenguaje, etc. En definitiva, hay que llevar a cabo un proceso previo de “alfabetización visual” (Jiménez Arriagada *et ali.* 2020, p. 382). Para poder utilizar didácticamente un cómic sacándole el máximo partido el docente debe aprender, y enseñar, a leer las imágenes del comic y a descifrar sus códigos y sus rasgos peculiares. Los comics no tienen por función facilitar o mejorar la competencia lectora, sino que proponen poner en marcha un proceso de lectura diferente (Jiménez Arriagada *et ali.*, 2020, p. 382).

Por otra parte, si lo que se busca al recurrir a este recurso, es producir comics en el aula, es necesario también poseer y dotar al alumnado de los conocimientos técnicos necesarios para llevar a cabo la actividad pudiendo en este caso recurrir a las diversas aplicaciones informáticas que permiten la elaboración de comics. Este tipo de actividad puede ser todo lo amplia que el docente se proponga yendo desde la simple inclusión de textos en los bocadillos o la elaboración de un guion, hasta la elaboración completa del cómic incluidas las ilustraciones, la organización del escenario y la distribución espacio temporal de la historia.

En cualquier caso, lo primero que debe tener claro el docente es el objetivo de enseñanza que pretende conseguir a través de esta herramienta y para ello hemos recurrido al análisis de experiencias prácticas llevadas a cabo con comics en diferentes ámbitos.

La mayoría de los estudios a los que hemos accedido para elaborar el presente trabajo son estudios cualitativos que describen experiencias concretas en el aula, aunque también existen trabajos cuantitativos que recurren a cuestionarios para obtener datos estadísticos referidos a los resultados obtenidos tras haber recurrido al uso pedagógico de comics.

En cuanto a las experiencias analizadas de aplicación del cómic en la docencia hemos comenzado por observar su utilización en el área de la didáctica de la lengua y la literatura. En este ámbito, al tratarse el cómic de un género mixto, que integra texto e imagen, contribuye a fomentar la participación activa del lector, despertando su imaginación, enriqueciendo el vocabulario, mejorando su capacidad crítica y, en suma, desarrollando las competencias lectora y literaria (Sánchez-García, 2020, p, 4). En este campo, entre las actividades más frecuentes llevadas a cabo en el aula con comics podemos destacar las siguientes:

- Comparar diferentes géneros y estilos de comics: objetivo: formar lectores competentes y críticos. Potenciar el debate en clase.
- Ordenar viñetas: objetivo: incentivar la lectura y la comprensión lectora. Posibilidad de trabajar en grupo fomentando la interacción.
- Analizar los personajes: objetivo: ampliar los conocimientos de la lengua, realizar descripciones físicas y psicológicas de los personajes.
- Producir comics: objetivo: mejorar la escritura y la lectura. Fomentar la creatividad y el uso estético de la lengua. Desarrollar las habilidades comunicativas.
- Observar y analizar imágenes: objetivo: mejorar la expresión y la producción oral y escrita.
- Rellenar bocadillos: potenciar la creatividad y mejorar la producción escrita (Jiménez Arriagada, 2020, p. 386).

Estas actividades son extrapolables a otras materias y permiten trabajar de manera transversal y en diferentes contenidos curriculares, pero, como punto de partida, resultan bastante orientativas a la hora de planificar una clase de lengua extranjera con comics. Estos métodos han sido utilizados especialmente en la educación primaria (Jiménez Arriagada, 2020, p. 387), aunque también hay estudios referidos a la aplicación del cómic en la educación superior, y en concreto en el ámbito de

la enseñanza universitaria, donde, sin embargo, destaca la escasa repercusión del cómic como recurso pedagógico (Sánchez-García, 2020, p. 5). En este terreno, resulta interesante quizás más interesante la potencialidad de la novela gráfica, especialmente la de no-ficción, que además de transmitir emociones y sentimientos, es un recurso muy útil para la sensibilización ante determinados temas o para la intervención en conflictos sociales y personales (Sánchez-García, 2020, p. 4).

Los beneficios del cómic en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han demostrado en el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este campo resulta un medio útil para incrementar las competencias comunicativas y lingüísticas, ofreciendo la posibilidad de acercar al alumnado a diferentes registros de lengua, a las expresiones coloquiales o a los dialectos. Así mismo, las ilustraciones, junto al texto, en el contexto de una historia, permite desarrollar la capacidad de adquisición inductiva del léxico a la vez que acercan al estudiante a otras realidades socioculturales. Por otro lado, el cómic resulta un formato adecuado para implicar y motivar al alumno y crear un entorno relajado que redundará en el éxito de la tarea y el aprendizaje (Consejo de Europa, 2002, p. 183).

En el caso concreto de su utilización en una clase del francés como lengua extranjera (FLE) el cómic ha resultado un medio eficaz en el desempeño concreto de cuatro funciones pedagógicas: el estímulo de la creatividad, el fomento del aprendizaje, la alfabetización en el lenguaje icónico y su papel como “ventana abierta hacia el mundo”, permitiendo trabajar contenidos fonéticos, fonológicos, lingüísticos, gramaticales, léxico-semánticos o culturales (Soto, 2019, p. 146). En este ámbito el cómic ha resultado ser un recurso privilegiado ya que permite recrear situaciones de comunicación introduciendo de manera simultánea estructuras lingüísticas y aspectos socioculturales (Soto, 2019, p. 147). Para utilizar el cómic con un enfoque orientado a la acción es preciso que el docente defina una serie de tareas y actividades acordes con los aspectos específicos que desee tratar en el aula diseñando una secuencia pedagógica que permita sacar el máximo partido de este medio.

En cuanto a la presencia del cómic en los manuales de FLE, García Martínez (2013) tras analizar una serie de libros de texto, señala que se constata la presencia, nada desdeñable, del cómic como recurso didáctico en algunas actividades así como en distintas unidades, que por lo general recurren al uso de material real, con el objetivo de trabajar funciones comunicativas o contenidos léxicos, a través de la comprensión escrita y la comprensión oral (p. 22). Así mismo, aunque en menor medida, en los manuales analizados, también se proponen actividades con comics creados *ad hoc* con actividades de verdadero/falso para trabajar la comprensión oral y la expresión escrita (García Martínez, 2013, p. 22).

En el mismo estudio, se realiza una comparación con manuales orientados al estudio del inglés como lengua extranjera (EFL) y entre los resultados destaca la dificultad de encontrar manuales que incluyan el uso del cómic, excepto en el caso de comic creados expresamente para actividades puntuales (García Martínez, 2013, p. 24).

En definitiva, tras constatar los beneficios del uso de diversos comics en la enseñanza del FLE, que no vamos a referenciar aquí por no ser objeto de este estudio, se llega a la conclusión de que:

El cómic perfecciona la lectura, desarrolla la expresión, las palabras complicadas se retienen mejor, los relatos se entienden más fácilmente, se fija la atención, el alumnado puede adaptar la lectura a su propio ritmo, se enriquece el vocabulario y se mejoran la ortografía, la percepción y la capacidad de síntesis. Esto es así porque el cómic tiene la cualidad de integrar texto e imagen y al existir un componente irónico (los dibujos), el texto aparece contextualizado, por lo que se entiende mejor (Fernández y Díaz, 1990, pp. 8-9).

Por otra parte, y a título ilustrativo de la transversalidad de este recurso, el cómic también se ha probado con éxito en el terreno de los estudios sociales, así como el ámbito de la historia, sobre todo aprovechando las posibilidades que ofrece la utilización de los comics de no-ficción. En estos casos, la narración permite un acercamiento al conflicto de modo que se puede profundizar en el análisis de los aspectos vinculados al mismo “ayudando al lector a reflexionar, derribar mitos, eliminar prejuicios o modificar actitudes” (Sánchez-García, 2020, p. 4). Un buen ejemplo de cómic de no-ficción para el estudio de un conflicto bélico es

Crónicas de Jerusalén de Guy Delisle que incluye datos históricos sobre el conflicto bélico árabe-israelí, constituyendo por ello un documento de extraordinario valor para la investigación histórica (Sola Morales y Barroso Peña, 2014, p. 231). En este sentido el cómic también podría contribuir al desarrollo de las destrezas interculturales ya que los comics son productos culturales que reflejan la sociedad en la que se generan así como un momento histórico determinado, convirtiéndose en “portadores de un de un valor documental y de un mensaje concreto” (Del Rey Cabero, 2013, p. 191).

Por último, y a pesar de que el cómic no es portador de un mensaje único, manifestándose mediante formas y estilos diversos, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras se suele hacer un uso limitado del mismo, siendo más habitual el empleo de tiras cortas o de viñetas aisladas y se suele recurrir con mayor frecuencia a comics humorísticos (Del Rey Cabero, 2013 p. 188). En este terreno, sin embargo, también se echa en falta la realización de estudios teóricos más profundos que relacionen el uso del cómic en la enseñanza de lenguas extranjeras con las necesidades de los alumnos o con las competencias que se pretendan desarrollar. Así mismo, serían necesarios más trabajos dirigidos a explorar las posibilidades del cómic en la transmisión de los contenidos socioculturales, indispensables durante el estudio de una lengua extranjera (Del Rey Cabero, 2013, p. 192). En cualquier caso, aunque exista una tendencia a utilizar el cómic en los niveles elementales, en realidad se puede utilizar en cualquier nivel para enseñar cualquier tipo de contenido, ya sea lingüístico o cultural.

4. PROPUESTAS DE UTILIZACIÓN DE CÓMICS ÁRABES

El presente trabajo no tiene por objetivo realizar propuestas didácticas concretas encuadradas en un nivel determinado o dirigida a un alumnado específico. Lo que se pretende es establecer unas pautas teóricas acerca de las posibilidades del comic en el aula de ÁrabeLE proporcionando una serie de ejemplos y recursos.

Para llevar a cabo esta investigación nos hemos interesado expresamente por los comics árabes, es decir, por los comics producidos directamente

en el mundo árabe o, fuera del mismo, por autores árabes o de origen árabe, ya que son el testimonio más directo de la sociedad a la que se refieren, sin perjuicio de las posibles excepciones que obviamente puedan existir. En este sentido, hemos incluido tanto los comics escrito en lengua árabe, y enfocados específicamente a la enseñanza de la lengua, como los escritos en otras lenguas (inglés, francés o español, entre otras), orientados en este caso a la transmisión cultural de contenidos sociolingüísticos.

Una de las primeras revistas seriadas de cómic árabe de la que se tiene constancia, fue *Al Aulad*, publicada en Egipto entre los años 1923 y 1932, y posteriormente la revista la revista *Samer* fundada en 1952 (Rojo, 2017, p. 240). Esta revista tenía un fuerte contenido ideológico al servicio del panarabismo y del nacionalismo, reflejo de su tiempo, la época de mayor auge de Gamal Abdel Nasser en Egipto. Durante los años cincuenta y sesenta del pasado siglo fue la revista más popular del mundo árabe, destacando también la primera revista libanesa de cómic, *Dunia Al Ahdaz*, fundada en 1955 (Rojo, 2017, p. 240).

El cómic árabe ha ido evolucionando y diversificando sus temáticas pasando del cómic orientalista y estereotipado, con árabes violentos y misóginos y mujeres bailarinas ligeras de ropa (Rojo, 2017, p. 241), al de propaganda nacionalista o arabista. En los años 70, el cómic árabe recibió un gran impulso gracias a las traducciones de los comics de superhéroes estadounidenses y de los comics franco-belgas (*Tintin*, *Asterix*, etc.) que contribuyeron a elevar bastante el nivel, a pesar de carecer de originalidad, hasta que a partir de los años noventa empezaron a surgir los primeros superhéroes árabes. Desde entonces el fenómeno no ha parado de crecer, especialmente después de las primaveras árabes, extendiéndose a otros países hasta llegar a los comics actuales elaborados por autores generalmente jóvenes bien formados procedentes de ámbitos diversos. Poco a poco se abandonan las influencias extranjeras para producir comics árabes originales adaptados a los nuevos tiempos que responden a las problemáticas de las sociedades actuales. Sin embargo, la suerte del cómic en el mundo árabe es fluctuante, habiéndose consagrado Egipto y Líbano como los principales polos del mundo árabe, a

pesar de los problemas de distribución y el fragmentado mundo de lectores entre los países árabes (Rojo, 2017, p. 241).

Al introducir el cómic en la clase de ÁrabeLE, lo primero que deber determinar el docente es qué objetivo de enseñanza busca cumplir, ya sea lingüístico, cultural o ambos.

Un cómic que puede resultar atractivo en el aula, en un nivel alto de lengua, es el cómic egipcio

Tok Tok (2010), que vio la luz con la revolución árabe. Inicialmente, su creador, Mohammed Shennawy, declaró que trabajaban “con un mayor espíritu de libertad” creyendo que, con la revolución, podrían decir cualquier cosa en la revista, pero finalmente tuvieron que optar por ir “subiendo poco a poco el listón del atrevimiento para ir comprobando la respuesta de los lectores”. La realidad es que, aunque se autocensuran, cada vez han tratado más temas tabúes para la sociedad egipcia como las drogas, el sexo, o la religión, aunque sin demasiadas pretensiones literarias. Su empleo en el aula, para el estudio de la sociedad egipcia post revolucionaria resulta muy apropiado a la vez que ofrece un acercamiento a otras variedades lingüísticas, en este caso de la variedad dialectal egipcia, que permite introducir en el aula el gran problema de la diglosia en el mundo árabe.

En la misma línea, y siguiendo el ejemplo del anterior, nos encontramos con el cómic marroquí *Skefkef* (2013) que refleja la cultura urbana de Marruecos con un espíritu crítico y satírico. Su título hace referencia a los restaurantes de comida rápida marroquíes y es una metáfora de la reacción social que quieren desencadenar son historietas populares de fácil consumo. Aparte de su valor como reflejo de una sociedad marroquí alejada de los tópicos habituales, resulta muy interesante por su utilización del dialecto marroquí. Está indicado para niveles alto, aunque la variedad de contenidos que ofrece permiten adaptarlo a otros niveles más básicos. Su aparición se debe a un taller impartido en Marruecos por el fundador de la revista egipcia *Tok Tok*, aunque con anterioridad ya se habían publicado numerosos comics y novelas gráficas susceptible de ser utilizadas en el aula para introducirnos en la sociedad marroquí, entre las que destaca *Les Passants* (2013) de Brahim Raïs, que constituye

un alegato contra la violencia, o *La Traversée. Dans l'enfer du h'rig* (2010), obra colectiva ilustrada que recoge testimonios reales de inmigrantes clandestinos que tratan de cruzar el estrecho, que constituye un documento a medio camino entre el cómic y el reportaje periodístico.

También en Marruecos nos encontramos con la obra de Zaynab Fasiki que se ha propuesto con sus ilustraciones combatir los tabúes que imperan en la sociedad marroquí. Su obra más mediática, *Hshouma* (2018), es un alegato a la libertad personal, destacando por haber osado a ilustrar cuerpos de mujeres desnudas y por haberse atrevido a hablar abiertamente de la sexualidad (Garratón Mateu, 2019, p. 6). Lo interesante de este trabajo en el aula de ÁrabeLE es que, por una parte, nos adentra en el mundo del cómic árabe elaborado por mujeres que ofrece diversas posibilidades didácticas, entre las que destacan los estudios de género, el feminismo árabe, los estereotipos o los tópicos existentes con respecto a las mujeres árabes. En este sentido, algunas propuestas didácticas parten de la realización de cuestionarios para analizar la orientación sexista o no sexista del cómic en cuestión. Estos cuestionarios proponen cuantificar a los personajes en función de su género y llevar a cabo un análisis cualitativo del contenido del cómic (situación profesional y familiar de los personajes femeninos, comportamiento socio-emotivo de los personajes, aspecto físico, etc.) (Diago Egaña y Nieto Bedoya, 1989, p. 57) que pueden aportar resultados sorprendentes muy útiles para introducir el debate en clase en una clase de lengua extranjera, o favorecer la educación en valores. Por otra parte, y desde el punto de vista lingüístico, la obra de Fasiki, escrita en francés y en árabe, permite de nuevo acceder a expresiones propias del dariya marroquí, en ocasiones transcritas con caracteres latinos, aspecto muy útil para acercar al alumno a este tipo de transcripción muy utilizada actualmente por los jóvenes, especialmente en el ámbito de las *Apps*.

Siguiendo con las autoras de cómics, otro recurso interesante es el que ofrece la libanesa Lena Merhech, que ha sido una de las pioneras del cómic como cofundadora de la revista *Samandal* en 2007 (Rojo, 2017, p. 242). La obra de Merhech fue censurada en su país e incluso se condenó a los responsables de la publicación por ofensas a la religión a consecuencia de una tira satírica (Rojo, 2017, p. 243). Lo más interesante

de esta obra, desde el punto de vista de la didáctica, es que ofrece una imagen “irreverente” totalmente alejada de los estereotipos habituales con respecto a la mujer libanesa, además, de ofrecer bastantes posibilidades lingüísticas orientadas al dialecto libanés.

También otra mujer, la egipcia Deena la egipcia Deena Mohamed, autora de *Qahera*, un cómic, en versión bilingüe árabe/inglés, ha creado una heroína con hijab contra la islamofobia, el acoso sexual y la misoginia que puede dar bastante juego en el aula, al tratarse de material real que además aborda temas de actualidad.

Además de estos trabajos, también queremos hacer una breve mención a los comics árabes que, si bien están escritos en otras lenguas como el inglés y el francés, aportan elementos para adentrarse en los aspectos sociolingüísticos relacionados con la lengua árabe. En este sentido, nos encontramos con la saga de cinco volúmenes de *El árabe del futuro*, publicado por primera vez en 2014 por el autor franco-sirio Riad Sattouf quien nos adentra en el mundo del choque de culturas al desarrollarse en tres escenarios, Libia (en el período de Gadafi) Siria (de Al-Asad) y Francia. Esta obra sugiere además otros temas para trabajar en el aula como las dictaduras árabes o el panarabismo, contados por un testigo directo. En la misma, línea, pero ambientado en Egipto, tenemos *Metro* (2012), novela gráfica de Megdi Shafaai, que estuvo prohibida en este país durante tres años y que, desde el punto de vista didáctico, permite realizar un análisis de la corrupción política del periodo de Mubarak, a la vez que ofrece un retrato de la sociedad egipcia de momento.

Por último, volviendo al Líbano, encontramos a Maya Zankoul, conocida por sus comics satíricos publicados en su blog *Amalgam*, donde refleja sus frustraciones o habla de cómo el éxito de una mujer se mide por su matrimonio y no por su trayectoria profesional. Su obra refleja una imagen del Líbano, y de Beirut, que pone de manifiesto que las escasas noticias que nos llegan de la vida diaria en ese país tienen bastante poco que ver con la información que nos llega. Zankoul escribe en inglés con el objetivo de alcanzar una mayor difusión, y su obra resulta también muy versátil de cara a la docencia.

La muestra expuesta hasta aquí, si bien no es exhaustiva, resulta suficiente para ilustrar el potencial del cómic árabe con el objetivo de acercarnos al mundo árabe actual desde los diversos enfoques citados y otros posibles que se puedan plantear, al ser un recurso didáctico polivalente que, además constituye, un vibrante testimonio de los cambios que se están produciendo actualmente en las sociedades árabes. Además de las posibilidades didácticas analizadas en el presente trabajo, el cómic constituye una manifestación cultural de primer orden al ser el reflejo de una sociedad determinada. A través de las páginas de estas obras podemos realizar un análisis sociológico y cultural en un contexto histórico determinado y generalmente con una fuerte carga simbólica porque como señala (Sánchez-García, 2020) los comics tienen la “capacidad de convertirse en cronistas de la historia (p. 3). Así mismo, encontramos comics que ofrecen una visión crítica de la sociedad o que poseen un carácter combativo, con la intención de “despertar conciencias” o de ofrecer una visión “satírica o contestaria” (Sánchez-García, 2020, p. 3). Este tipo de comics resultan muy útiles para acceder a la realidad plural del mundo árabe, poniendo de manifiesto, que el ámbito de la enseñanza del ÁrabeLE no sólo nos interesamos por la docencia de la lengua árabe sino también de los aspectos socioculturales que la rodean, ambas facetas indisociables para adquirir un conocimiento completo de una sociedad determinada.

5. CONCLUSIONES

El amplio universo del comic lo convierte en un recurso pedagógico transversal de primer orden. En el campo de la enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera es una herramienta pedagógica complementaria que puede ayudar a comprender mejor ciertos contextos sociolingüísticos de la sociedad árabe. Su versatilidad permite realizar con ellos un amplio abanico de actividades en el aula, pudiendo ser utilizado en los distintos niveles de enseñanza. Además, con respecto al problema de la diglosia, constituyen un material de primera mano para conocer los giros y expresiones dialectales del momento en las distintas sociedades árabes en las que se inserta el cómic. Por otra parte, los cómics constituyen un valioso testimonio sobre la historia, la sociología, o las cuestiones

de género, entre otras materias. El análisis de los materiales presentados en este trabajo nos sugiere que es un recurso didáctico por explotar que puede aportar muchas satisfacciones tanto a docentes como a alumnos de ÁrabeLE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIZMENDI, M. (1975). *El Cómic*. Barcelona, España: Editorial Planeta.

CARDEÑOSO FERNÁNDEZ, P. (2014). Astérix y Obélix: más que un cómic. Análisis y utilización del cómic como instrumento pedagógico en educación primaria, *Tabanque. Revista pedagógica*, vol. 27, pp.189-200.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya

DEL REY CABERO, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación, *RESLA*, 26, pp.177-195.

DIAGO EGAÑA, E. M. y NIETO BEDOYA, M. (1989). El cómic como recurso didáctico: una reflexión coeducativa. *Tabanque. Revista pedagógica*, 5, pp. 53-66.

EISNER, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma Editorial.

FERNÁNDEZ, M. y DÍAZ, O. (1990). *El cómic en el aula*. Madrid: Alhambra Longman.

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

GARRATÓN MATEU, C. (2019). El proyecto Hshouma, el arte como motor de cambio social. *Al-Andalus Magreb*, 26, pp.1-24. doi: <https://doi.org/10.25267/alandalusmagreb.2019.26.09>

JIMÉNEZ ARRIAGADA, V., Bañales-Faz, G. y Lobos-Sepúlveda, M.T. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 25 (85), 375-393.

- MCCLLOUD, Scott (2014). *Entender el cómic. El arte invisible*. Bilbao, España: Astiberri.
- MIRAVALLS, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Comunicar*, (13), 171-174. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=158/15801327>
- ROJO, Pedro (2017). El cómic árabe, de la propaganda estatal del panarabismo a la irreverencia actual. *Quaderns de la Mediterrània*, 24, 239-245.
- SALEH, W. (2002). El árabe como lengua extranjera en la enseñanza universitaria. (La lengua árabe: instrumento de comunicación). *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos*, n. 51, pp. 301-314.
- SÁNCHEZ GARCÍA, J. (2018). El cómic como herramienta pedagógica para el aprendizaje del inglés. España: Proyecto EDUCA. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/00345073701aec7ef7b2d>
- SÁNCHEZ-GARCÍA, S. (2020): La vida en viñetas: posibilidades del cómic en la educación superior. *Anuario ThikEPI*, 14, 1-9. doi: <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2020.e14c03>
- SOLA MORALES, S. y BARROSO PEÑA, G. (2014). El cómic de no-ficción como fuente para el estudio de los conflictos bélicos: Crónicas de Jerusalén. *Historia y Comunicación Social*, 19, 231-248. doi: https://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.47294
- SOTO, A. B. (2019). El uso del cómic en el aula de Francés como Lengua Extranjera (FLE), *Tendencias Pedagógicas*, 34, 139-152. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.011>
- VALERA LABORDA, A. Y AGUILAR, V. (2013). ¿Cómo enseñamos árabe? La voz de los alumnos, *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, n. 15, pp. 179-204