



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria

Especialidad Lengua Castellana y Literatura

Una experiencia de educación comunicativa e intercultural
en el área de Lengua castellana y Literatura: Lectura de
Emigrantes de Shaun Tan

Autor

Gabriel Vivas Gómez

Directora

María Jesús Colón Castillo

Facultad de Educación

Septiembre de 2021

Resumen:

Este Trabajo Fin de Grado se sitúa en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y se orienta por los principios del Enfoque comunicativo y de la Enseñanza por Tareas. Desde los actuales presupuestos de esta disciplina, el trabajo pretende el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente la destreza oral, y la educación intercultural del alumnado de Educación Secundaria. Con esta finalidad, se propone el diseño de una programación didáctica y su puesta en práctica en un centro educativo del contexto urbano aragonés. La propuesta educativa fue implementada en un grupo de 2º de la ESO durante el periodo de realización del Prácticum del Máster del Profesorado de Secundaria. A través de seis tareas posibilitadoras y una tarea final, se planteó una aproximación a los formatos gráficos, la lectura compartida de la obra *Emigrantes* de Shaun Tan y la conversación literaria. Los resultados observados muestran indicios de que la lectura e interpretación de imágenes narrativas posibilita el desarrollo de la oralidad y de otras habilidades comunicativas, y de que la obra *Emigrantes* promueve además la reflexión de los adolescentes sobre el fenómeno migratorio.

Palabras clave:

Educación Secundaria, competencia comunicativa, educación intercultural, enseñanza por tareas, conversación literaria, novela gráfica, *Emigrantes*, Shaun Tan.

Abstract:

This Final Degree Project is situated in the field of Language and Literature Didactics and is guided by the principles of the Communicative Approach and Task-Based Teaching. From the current assumptions of this discipline, the work aims to develop communicative competence, especially oral skills, and intercultural education of Secondary Education students. To this end, we propose the design of a didactic programme and its implementation in an educational centre in an urban context in Aragon. The educational proposal was implemented in a group of 2nd year ESO students during the Practicum period of the Master's Degree in Secondary Education. Through six enabling tasks and a

final task, an approach to graphic formats, the shared reading of the work *Emigrants* by Shaun Tan and literary conversation were proposed. The results observed show indications that reading and interpreting narrative images enables the development of orality and other communicative skills, and that the work *Emigrants* also encourages adolescents to reflect on the phenomenon of migration.

Keywords:

Secondary education, communicative competence, intercultural education, task-based learning, literary conversation, graphic novels, *Emigrants*, Shaun Tan.

ÍNDICE

1. Introducción	6
2. Justificación	7
3. Marco teórico	10
3.1. La Didáctica de la Lengua y la Literatura	10
3.2. El Enfoque comunicativo	13
3.3. La Enseñanza por Tareas.....	15
3.4 La enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria	19
3.5. La educación intercultural en Educación Secundaria	23
3.6. Corpus seleccionado: <i>Emigrantes</i> de Shaun Tan.....	26
4. Propuesta didáctica e intervención docente.....	36
4.1. Objetivos.....	37
4.2. Enfoque metodológico	38
4.3. Contexto	39
4.3.1. El Centro Educativo	39
4.3.2. El alumnado participante	40
4.4. Programación e implementación didáctica.....	41
4.4.1. Tareas posibilitadoras.....	42
4.4.2. Tarea final.....	47
5. Análisis de resultados.....	48
6. Conclusiones	53
7. Referencias bibliográficas	57

8. Anexos.....	64
Anexo I. <i>Transcripción de la lectura Emigrantes</i>	64
Anexo II. Diapositivas de la primera clase teórica	71
Anexo III. Ejemplos de cómics elaborados por el alumnado	75

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Máster (TFM) que se presenta, como conclusión a los estudios del Máster Universitario en Formación del Profesorado, se ubica dentro de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, Latín y Griego. El tema del trabajo se ha centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa y de la educación intercultural del alumnado de Educación Secundaria a partir de una implementación didáctica basada en la lectura de la novela gráfica *Emigrantes* de Shaun Tan. El TFM realizado se ha organizado en los siguientes apartados y subapartados:

- *Justificación.* En ella se argumenta la necesidad de favorecer una educación intercultural en las aulas de Secundaria y se reflexiona sobre cómo, desde la asignatura de Lengua castellana y Literatura, puede trabajarse en favor de este objetivo a partir de la selección de lecturas de calidad, próximas a los adolescentes, que también posibiliten el desarrollo de la competencia comunicativa.
- *Marco Teórico.* En este apartado se aborda la *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, en la que se ubica el estudio de este TFM, y sobre la que se recogen diferentes aspectos, como la evolución de los estudios literarios desde finales del siglo XX hasta la actualidad. Así, se hace mención a las aportaciones realizadas por el *Enfoque comunicativo* y por la *Enseñanza por Tareas* respecto a la didáctica de las lenguas en su deseo de implementar actividades comunicativas que involucren al alumnado. Posteriormente se afronta *La enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria* y *La educación intercultural en Educación Secundaria*. Estos subapartados pretenden ofrecer datos reales y actuales, así como analizar los recursos e instrumentos de los que disponen los centros educativos para realizar este tipo de enseñanzas y su implicación en el currículo. Por último, el *Marco Teórico* se cierra con el *Corpus seleccionado: Emigrantes de Shaun Tan*, donde se comenta y analiza la obra seleccionada en torno a la que gira la propuesta y la intervención docente desarrollada en el aula.

- *Propuesta didáctica e intervención docente.* En este apartado se explica la propuesta educativa diseñada —cuyas bases se fundamentan en el Marco Teórico— y su implementación en el aula. En primer lugar, se definen los *Objetivos* que se pretenden alcanzar con la programación didáctica. En el subapartado *Enfoque metodológico* se exponen las dos líneas metodológicas principales que fundamentan su diseño y aplicación. En el *Contexto* se describe el perfil del alumnado y el centro en el que se llevó a cabo la propuesta didáctica. A continuación, se presenta la *Programación e implementación didáctica*, donde se muestran las diferentes tareas y sesiones que integran la propuesta y se comenta su puesta en práctica en el contexto. Finalmente, en el *Análisis de resultados*, se recogen los datos obtenidos en función de los objetivos propuestos
- *Conclusiones.* En este apartado se aporta una síntesis de las principales ideas que se dependen del TFM realizado, tanto del Marco Teórico como de la propuesta didáctica y de la intervención docente.
- *Bibliografía.* Aquí se recogen las referencias bibliográficas que han sido consultadas en la realización del TFM.
- *Anexos.* En los anexos se adjunta la transcripción de una de las lecturas de *Emigrantes* desarrolladas en el aula (Anexo I), materiales empleados durante una de las sesiones (Anexo II) y ejemplos de algunos trabajos creativos elaborados por el alumnado (Anexo III).

2. JUSTIFICACIÓN

El miedo a los bárbaros es lo que amenaza con convertirnos en bárbaros. El miedo se convierte en peligro para quienes lo sienten, y por ello no hay que permitir que desempeñe el papel de pasión dominante. Todavía estamos a tiempo de cambiar de orientación. (Todorov, 2008, pp. 17-18)

El arte es una forma particular bajo la cual el espíritu se manifiesta. (Hegel, 1997, p. 17)

En la etapa de Educación Secundaria, el alumnado se encuentra en una edad decisiva en la conformación de su identidad y su sociabilidad, la etapa de la adolescencia es especialmente compleja y a ello se suman los retos de una sociedad cambiante, tecnológica y pluricultural. En consecuencia, tal y como hemos visto a través de la realización del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, la formación del profesorado debe trascender unos conocimientos disciplinares en el área específica para saber atender a las nuevas demandas educativas que cada generación necesita.

En este sentido, uno de los principales retos que se observan en las aulas y en la sociedad es el de trabajar en favor del diálogo entre culturas, del conocimiento reflexivo y crítico del pasado para mejorar el presente, y, en definitiva, en favor de la pérdida del miedo a lo desconocido (Todorov, 2008). La educación intercultural debe formar parte del desarrollo integral del alumnado. A partir de ella, se pueden iniciar procesos de sensibilización sobre fenómenos migratorios, así como fomentar la integración de todos los estudiantes del centro.

La educación intercultural puede favorecerse especialmente desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a través de lecturas como *Emigrantes* (Tan, 2007) y de otras lecturas artísticas y de calidad que desarrollen la educación literaria y las destrezas comunicativas del alumnado, puesto que la experiencia artística es universal y contribuye a estrechar lazos entre las culturas (Dewey, 2008).

El formato artístico en el que se centra este TFM, por tanto, es la novela gráfica, cuya base constructiva es la transmisión de un mensaje con un significado y sentido propios por medio del canal visual. Según avalan los estudios realizados hasta el momento (Arizpe et al., 2014, Fittipaldi, 2008; Pantaleo, 2012), este tipo de lecturas pueden ofrecerse en las escuelas de Secundaria como un recurso beneficioso para desarrollar la educación literaria y lingüística. Además, las lecturas gráficas son una puerta al aumento de la creatividad del alumnado, un formato motivador y un medio de expresión artística que, interpretado conjuntamente a través de la conversación literaria, permite plasmar en ideas verbales las imágenes significativas, integrando al alumnado en una única dinámica discursiva.

La novela gráfica en la que se concreta la propuesta es *Emigrantes* de Shaun Tan, cuya lectura puede ser interpretada desde diversos puntos de vista, académicos, ideológicos, simbólicos o sociales. Con ella, el alumnado interacciona entre sí para aportar sentido y una interpretación conjunta concienciándose sobre el fenómeno migratorio. Así pues, con este TFM, se pretende fomentar la competencia comunicativa de un grupo de Educación Secundaria a través de una propuesta didáctica que trata de estimular igualmente el diálogo intercultural y reflexivo.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La Didáctica de la Lengua y la Literatura

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) nace a finales del siglo XX con el fin de enfrentarse a una problemática derivada del proceso de aprendizaje y de adquisición lingüística en el ámbito escolar (Mendoza y Cantero, 2011). De esta forma, la DLL se consolida como área de conocimiento de manera reciente, concretamente en los años 70 (Prado-Aragonés, 2011).

La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y la reflexión sobre cómo debían orientarse estas enseñanzas confirieron a la DLL una entidad específica como disciplina. Desde su nacimiento, se partió del hecho diferenciador que hay entre los conocimientos lingüísticos que un hablante posee con respecto a su lengua y el uso que hace de ellos. Así pues, «conocer el sistema de lengua, y usarlo son aspectos diferenciados» (Briz, 2011) Esta especificidad, además, nos ayuda a comprender cuál es el objetivo principal que tiene la DLL como es el de mejorar, en última instancia, la capacidad en términos discursivos y comunicativos del alumnado.

En relación con las fuentes y disciplinas que contribuyeron a la formación de la DLL, son destacables las ciencias relacionadas con el estudio de la lengua, tales como la semántica y la pragmática y otras áreas especializadas de la lingüística. Además, tal y como señala Camps (1998), también hubo otras aportaciones de otras áreas de estudio como, por ejemplo, la sociología, la psicología y la pedagogía. Esto es así debido a la necesidad de tener un estudio completo que tenga en cuenta no solo nociones académicas dentro del ámbito de la filología, sino también un sentido amplio en el funcionamiento del individuo durante su proceso de aprendizaje en el contexto escolar. Por eso, áreas como la pedagogía, la psicología o la sociología, que estudian los procesos interactivos de los seres humanos, enriquecen y aportan una visión más completa al ejercicio de la docencia en beneficio del alumnado, al que se le motiva para adquirir una mejor expresión y comprensión oral y literaria.

Como consecuencia de las diferentes áreas de conocimiento que influyeron en los estudios de la DLL, actualmente se trata de una disciplina orientada en tres direcciones: una perspectiva teórica, una perspectiva científica y otra técnica (Mendoza y Cantero, 2011). De este modo, la investigación en DLL se orienta hacia la práctica dentro del aula con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado y desarrollar una mejor formación de los profesionales que se dedican a la enseñanza.

Según Dolz, Gagnon y Mosquera (2009), la DLL se guía además por tres principios básicos asociados a la enseñanza de una lengua, ya sea la lengua materna o una lengua extranjera: «comunicar de manera adecuada, reflexionar sobre la comunicación y la lengua, así como construir referencias culturales» (p. 125). El estudio de la lengua profundiza en la necesidad de una formación para potenciar las capacidades expresivas con idoneidad y rigurosidad. Así, tan importante es la corrección y claridad expositiva de las ideas y contenidos que tendrán que transmitir oralmente los estudiantes, como su preparación en el entorno escolar para sus etapas futura y profesional, en las que deberán ser conscientes de la importancia de mantener un registro y una coherencia adecuadas en cada situación de interacción social.

Es necesario tener en cuenta que el dominio lingüístico condiciona, en buena medida, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, se debe prestar especial atención al desarrollo de las competencias comunicativas por medio de la observación y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, los hablantes de una lengua pueden tener dificultades para adquirir de manera óptima la expresión y la comprensión lingüística. Las razones pueden ser múltiples, ya sea por una falta de dominio de las relaciones sociales en sus distintos niveles y grados de interacción o por la complejidad del propio sistema de comunicación. Conviene así fomentar la formación del individuo en términos lingüísticos por medio de actividades concretas y específicas. La DLL dirige sus objetivos hacia la consecución de una formación que permita desarrollar al alumnado su máximo potencial en el dominio de la expresión, la adecuación, la coherencia, así como habilitarles para expresarse en las diferentes situaciones que se derivan del proceso de la interacción comunicativa (Martínez, 2002). Asimismo, la DLL se ocupa de lo

que Mendoza et al. (1996, p. 39) denominan la «dimensión literaria», compatible con el desarrollo de las habilidades lingüísticas. La educación literaria es una parte esencial en el proceso de aprendizaje de una lengua y que, si se desarrolla, se pueden obtener numerosos beneficios.

Sin embargo, tal y como destacan numerosos informes PISA en materia educativa en España (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020), actualmente se detectan dificultades en el alumnado de Educación Secundaria para expresar sus propias reflexiones derivadas de la lectura de un texto. Por esta razón, la búsqueda de iniciativas, en el marco de los presupuestos de la DLD, que supongan un desarrollo activo de la competencia comunicativa y literaria de los estudiantes va a ser determinante en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, el estímulo de la conversación literaria en el aula (Chambers, 2014) favorece que el alumnado pueda desarrollar y expresar sus propias interpretaciones de las lecturas, y disponga de un tiempo y un espacio para consensuarlas y compartidas en el aula lo que podría suponer una mejora de su competencia lingüística y literaria. Según Colomer (1996, p. 22), «la interacción entre la lectura individual y el comentario público la enriquece y modifica si se consigue un contexto educativo de construcción compartida». Es decir, la experiencia compartida a raíz de la lectura de un texto acerca a los lectores juveniles las diversas interpretaciones que cada receptor es capaz de realizar. Esto, además, ayuda a acompañarles en el proceso de lectura haciendo que tomen parte de una visión conjunta.

A través de este tipo de prácticas educativas, desde la DLL se pretende conseguir una formación lingüística y literaria óptima del alumnado, al mismo tiempo que se desarrollan los objetivos y contenidos curriculares del área de Lengua castellana y Literatura.

3.2. El Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo parte de una premisa compartida de forma mayoritaria entre los estudiosos de la materia, como Chomsky Canale, Hymes o Swain (Pastor, 2000), y es la de considerar al hablante como sujeto competente y actuante de su propia capacidad lingüística para la comunicación. En este sentido, el hablante es capaz de poner en práctica el lenguaje, que ya ha adquirido de forma innata y que, por su configuración cognitiva, ya está predispuesto para ello. Esta premisa, desarrollada inicialmente por Chomsky (1965) en su obra *Aspects of the theory of syntax* fue ganando adeptos por estudiosos posteriores. Tanto es así, que la teoría de la competencia y actuación propuesta por Chomsky se ha convertido en la base de muchos de los estudios que discuten los diferentes enfoques para las enseñanzas de las lenguas, entre ellos, el enfoque comunicativo.

Chomsky hizo especial hincapié en el estudio del desarrollo de la facultad del lenguaje en términos cognitivos, pero otros estudiosos como Campbell y Wales (1970) defienden, además, la necesidad de tener en cuenta la dimensión sociocultural, así como la forma en la que el contexto condiciona a los hablantes para la comunicación, quienes deben «producir y comprender enunciados que no sean simplemente correctos desde un punto de vista gramatical, sino que, mucho más importante, sean adecuados respecto al contexto en que son emitidos» (Campbell y Wales, 1970, p. 247).

En este sentido, estudios posteriores a los de Chomsky incidieron en las variedades difásicas del habla o variedades situacionales que explican la modulación en el registro y el nivel del habla, dependiendo del momento y el lugar en el que se ejecuta el acto locutivo. Así, en los años 80 y 90 se definió con más profundidad el concepto de *competencia comunicativa*. Fundamentalmente, las competencias que se añadieron a las ya preestablecidas por Chomsky en relación a las estructuras cognitivas de conocimiento del mundo y la competencia lingüística en el dominio de la lengua, fueron otras como *la competencia estratégica, los mecanismos psicofisiológicos y el contexto de la situación* (Bachman, 1995, p. 109). Más allá de la ejecución de enunciados gramaticales y correctos que, sin duda, son una parte esencial en el aprendizaje de la expresión oral, los aspectos que rodean al contexto del acto locutivo determinan tanto o más que el propio contenido del

acto. Lo que Bachman (1995) recoge en su estudio bajo las denominaciones anteriormente expuestas, no son sino los factores externos a la habilidad comunicativa influyentes en el acto del habla. Hymes, en este aspecto, tuvo aportaciones que aclaraban en qué términos el hablante debía ser capaz de construir sus enunciados, atendiendo a la forma y al momento oportuno en el que debía realizarse el acto de habla. Todo ello con el fin de que en términos sociales las construcciones lingüísticas sean apropiadas (Hymes, 1972)

En este mismo sentido, se manifestaron Canale y Swain (1996), quienes distinguieron entre cuatro grupos distintos de competencias asociadas a la capacidad comunicativa: las competencias *gramaticales*, *sociolingüísticas*, *estratégicas* y *discursivas* (Canale y Swain, 1996).

Uno de los beneficios inmediatos, que se obtuvo a partir de esta significación al contexto y a la situación inmediata que rodea al acto del habla, fue que este nuevo enfoque comunicativo abrió la puerta a reconsiderar la importancia de los actos comunicativos reales y no artificiales en el proceso de enseñanza. De esta forma, si aplicamos este enfoque al ámbito escolar, las actividades propuestas deberían evocar situaciones de comunicación auténticas (Matte Bon, 1988). Así surgieron las *actividades comunicativas*, que se distinguían por promover la interacción entre el alumnado por medio de diferentes estrategias de comunicación, fomentando una exposición de ideas fluidas y el intercambio de puntos de vista distintos. Por otro lado, el marco en el que se desarrollan estas actividades, con las que se quiere recrear el proceso de una conversación real y alejada de la artificiosidad en términos lingüísticos, debe hacerse conforme a la búsqueda de la motivación y la implicación por parte del alumnado. En este sentido, los contenidos formales relacionados con una posible incorrección o agramaticalidad que pudiera darse en el discurso no son tan relevantes como lo es más la adecuación del discurso al entorno, así como la claridad y la coherencia en el orden expositivo de ideas.

Según Gómez del Estal y Zanón (1994), este tipo de actividades pueden repercutir de forma positiva en los conocimientos alumnado en cuanto al afianzamiento de estrategias comunicativas, puesto que se favorece la interacción en el aula. En este caso, Gómez del Estal y Zanón (1994) partían de investigaciones cuyos resultados mostraban datos

negativos de expresión y oralidad obtenidos a partir de alumnos y alumnas que, en el aula, interactuaban poco entre ellos. Por esta razón, la alternativa para que no se de esta situación se basa en el empleo de actividades comunicativas que involucren al alumnado con el fin de desarrollar estrategias comunicativas y así impulsar sus habilidades lingüísticas.

En conclusión, el enfoque comunicativo aportó una nueva visión a la didáctica de las lenguas ante la necesidad de incidir en la enseñanza y desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de una lengua. Así, no fue hasta finales de los años 70 cuando otros aspectos funcionales del proceso de comunicación como el contexto inmediato en el que se produce, entraron de manera directa en los estudios de la enseñanza de las lenguas. Esta aportación, sin duda, enriqueció las posibilidades de enseñanza y aprendizaje y el modo en el que influyen los condicionantes sociales que hasta entonces no se consideraban relevantes. Esta aportación, se debe en gran medida a investigadores como Hymes, quienes sentaron las bases del estudio de la competencia comunicativa como parte integral de la didáctica lingüística (Llobera, 1995).

3.3. La Enseñanza por Tareas

La enseñanza por tareas aparece en la década de los años 80, como una evolución o concreción didáctica del enfoque comunicativo en relación con la enseñanza de segundas lenguas (Estaire, 2011). Además, surge a raíz de los nuevos horizontes que ya se venían planteando sobre la metodología, la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, el estudio de la competencia comunicativa o la necesaria participación del alumnado (Breen, 1987).

Mediante la enseñanza por tareas se programan unidades didácticas a partir de tareas que ordenan y determinan los objetivos y contenidos, en este caso los lingüísticos (Breen 1987). No obstante, la enseñanza por tareas no tiene como objetivo decidir de forma premeditada los aspectos de tipo gramatical o léxico que van estudiarse en un aula, sino que pretende poner el foco en el aspecto instrumental y funcional de la lengua, en las necesidades de uso que surgen motivadas por las tareas que van a realizarse (Estaire, 1990). De este modo, se parte de la noción de tarea como una acción o actividad a partir de la cual

los estudiantes necesitan emplear la lengua para resolverla y enfrentarse así a situaciones reales que se producen en la vida cotidiana (Long, 1985). Es decir, cualquier suceso de nuestra vida cotidiana o cualquier fragmento de tiempo en el que se desarrollan acciones concretas y puntuales como ver la televisión, visitar a una persona conocida o ir al supermercado puede convertirse en una tarea siempre y cuando exista una finalidad de aprendizaje específica (Breen 1987).

Según Estaire (2011), en las programaciones diseñadas a partir de tareas se pueden diferenciar dos modalidades en función de sus objetivos y contenidos de aprendizaje: las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico.

Con respecto a las tareas de comunicación, su intención es ser un reflejo de las acciones y necesidades comunicativas que se presentan en la vida cotidiana, tanto en relación con la oralidad como con la escritura. Pretenden que el alumnado ejercite así las destrezas básicas, la comprensión, expresión e interacción oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. Desde esta perspectiva, su interés se focaliza más en el significado y en la efectividad de la comunicación que en aquellos aspectos formales o normativos de la lengua. Además, buscan la integración de todo el alumnado y la atención a sus necesidades por medio de su participación en el aula e implicación en el proceso con el fin de que adquieran conocimiento para comunicarse y obtener resultados concretos y tangibles.

En cambio, el segundo tipo de tareas que señala Estaire (2011), las tareas de apoyo lingüístico, son aquellas cuyo foco se centraliza en los aspectos formales de la lengua, actuando como una base lingüística que ayude al alumnado a conocer las reglas estructurales de la lengua. Estas tareas se encuentran al servicio de las tareas comunicativas, pueden tener una entidad autónoma dentro de la unidad didáctica o bien programarse antes o después de realizar una tarea comunicativa para dotar al alumnado de los recursos formales necesarios en el desarrollo de la tarea comunicativa y, de esta forma, pueda comunicarse eficazmente. En otras ocasiones no se trata de tareas programadas, sino que el docente se ocupa de los contenidos formales de manera espontánea, durante el desarrollo del programa, en atención al contexto, a las necesidades observadas o a las dificultades encontradas por el grupo.

Ambos tipos de tareas no se muestran como ejes separados en el aprendizaje y la enseñanza, sino que son tareas complementarias (Candlin, 1987) que se nutren unas de otras puesto que, en la enseñanza de las lenguas, se debería favorecer el aprendizaje formal a partir de la realización de tareas de comunicación. Igualmente, cuando se realizan tareas de comunicación en el aula es necesario aprender y recordar ciertos contenidos lingüísticos formales necesarios para la comunicación y estructuración de los enunciados.

Una de las ventajas que suele señalarse de las programaciones didácticas diseñadas por tareas es que la tarea ha resultado ser un medio eficaz en la integración de los distintos componentes curriculares: contenidos, metodología, objetivos y evaluación (Estaire, 2004). A la hora de elaborar una programación por tareas, uno de los aspectos esenciales es la elección del tema. Cualquier tema podría ser de interés en el aprendizaje de una lengua, pero es preferible que se trate de un tema relacionado con las motivaciones del alumnado y consiga estimular su participación en las tareas. Además, la elección de un tema apropiado otorgará un valor significativo, cercano e instrumental al estudio de la lengua, al tener en cuenta el mundo experiencial de los estudiantes (Estaire, 1999).

En relación con el tema se encuentra el diseño de una tarea final. “La tarea final es el punto clave y diferenciador” (Estaire, 1999, p. 38) que define las programaciones basadas en la enseñanza por tareas. Una tarea final es una tarea de comunicación que se programa como la consecución de un logro concreto al terminar la unidad. Con su resolución, se trata de que el alumnado tome conciencia del aprendizaje que ha desarrollado durante la unidad y de su capacidad para resolver un reto que antes del proceso de enseñanza-aprendizaje no hubiera sido capaz de alcanzar, o bien lo hubiera resuelto de otro modo, con menos eficacia y competencia comunicativa oral o escrita. La tarea final determinará, por tanto, toda la programación, puesto que los objetivos, contenidos y el resto de tareas —denominadas intermedias, facilitadoras o posibilitadoras— tendrán como finalidad lograr que el alumnado consiga efectuar la tarea final.

A continuación, una vez que se ha decidido el tema y la tarea final, cabría preguntarse cuáles son los objetivos que se pretenden favorecer con la tarea final, qué capacidades necesita desarrollar el alumnado para realizar con éxito esta tarea. En esta fase

de la programación es importante que los estudiantes conozcan la tarea final, o se negocie con ellos el producto final, y sean conscientes de sus objetivos, de esta forma, resulta más sencillo establecer un compromiso del alumnado con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con lo que el profesorado pretende conseguir (Fernández y Caselatto, 2001).

A partir de los objetivos generales, se diseñará la secuencia de tareas facilitadoras. Esta secuencia debe ser progresiva en nivel de dificultad y debe dirigirse hacia la consecución de la tarea final. En la secuencia se incorporarán tareas comunicativas y tareas de apoyo lingüístico en virtud de las necesidades exigidas por los objetivos. De forma paralela al diseño de estas tareas intermedias, se formularán los objetivos específicos y se detallarán los contenidos implicados en cada tarea. Los contenidos pueden ser de diversos tipos: *lingüísticos, socioculturales, instrumentales, actitudinales o de aprendizaje* (Estaire, 2004, p. 11).

Esta planificación es esencial porque nos ayudará a guiar la elaboración de las tareas de tipo comunicativo y de apoyo lingüístico, secuenciándolas de la mejor forma posible y pensando siempre en el contexto, en la dinámica y el perfil del aula. Tanto el tema, como las tareas, los objetivos y los contenidos son ejes angulares de la enseñanza por tareas y los que permiten secuenciar las tareas hacia el aprendizaje que debería obtener el alumnado. A partir de aquí, se tendrán en cuenta otros aspectos como la temporalización de las sesiones y los materiales necesarios que habrán de usarse en el transcurso de la programación.

Finalmente, debe tenerse en cuenta la evaluación del programa. Siempre y cuando los objetivos estén bien detallados, se podrá hacer una evaluación a partir de los resultados concreto que se hayan obtenido en cada tarea y en la tarea final. La evaluación, a su vez, puede ser una parte que involucre también al alumnado en un sistema de autoevaluación. En este sentido, el docente puede evaluar los aprendizajes realizados y contemplar la inclusión del alumnado en este proceso pues conviene que los estudiantes adquieran conciencia de sus progresos y dificultades.

En definitiva, la enseñanza por tareas pretende fomentar las capacidades y aptitudes comunicativas de los estudiantes, desde el marco del enfoque comunicativo, por medio de tareas que tratan de alcanzar fines concretos en situaciones comunicativas reales, que se

puedan dar en la vida cotidiana. Así pues, los estudiantes podrán incrementar sus habilidades comunicativas en relación a su nivel correspondiente, dotándoles de los instrumentos formales necesarios y de un contexto auténtico determinado donde tendrán la oportunidad de aplicarlos y poner en práctica sus conocimientos.

3.4 La enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria

El propósito primordial de la Educación Secundaria Obligatoria es el fomento del desarrollo armónico e integral del alumnado en los ámbitos afectivo, intelectual y social (Botía, 2004). Desde esta perspectiva, un componente fundamental de este desarrollo lo constituye la formación lingüística y literaria, por su valor y trascendencia en los tres ámbitos. En primer lugar, la lengua es la principal vía de comunicación y relación social de la que disponemos los humanos y también es la que configura nuestro pensamiento. La mente estructura y procesa un sinnúmero de significados y mensajes. A partir de estos mensajes, los seres humanos «debemos inferir toda la gama de actos psicológicos: percibir, desear, pensar, creer, sentir, etc.» (Carrol, 1964). Por consiguiente, el vehículo de la palabra resulta imprescindible para el proceso de comunicación que es, al fin y al cabo, resultado del mecanismo tan valioso y complejo como es la mente humana. A esto se añade además que la lengua es el instrumento con el que, en la etapa de escolarización, se van a adquirir todos los conocimientos de las distintas áreas y asignaturas y con la que se accede de forma extensible a todo el mundo intelectual.

Por su parte, la literatura nos ayuda en la construcción de nuestra propia identidad, especialmente en la etapa de la adolescencia y de la juventud, como muestra en sus estudios la autora Michèle Petit:

No es un lujo poder pensar la propia vida con ayuda de obras de ficción o de testimonios que atañen a lo más profundo de la experiencia humana. De obras que le enseñan a uno mucho sobre sí mismo, y mucho sobre otras vidas, otros países, otras épocas. Me parece incluso que es un derecho elemental, una cuestión de dignidad.

Y se podrá acudir otra vez a los libros en otros momentos de la vida: si el papel de la lectura en la construcción de sí mismo es particularmente sensible en la adolescencia y en la juventud, puede ser igualmente importante en todos los momentos de la vida en los que uno tenga que reconstruirse. (Petit, 2011, p. 81)

Como señala Petit (2011), la lectura es una actividad trascendental en el desarrollo de la persona. Y esta es una de las necesidades que se viene recogiendo en los últimos años en las diferentes leyes educativas que buscan «afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal» (BOE, 106).

Al mismo tiempo, el desarrollo de la competencia comunicativa en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una directriz fundamental que se ajusta a la normativa vigente, tal y como se observa en la ORDEN ECD/489/ del 26 de mayo, BOA 2 de junio de 2016, mediante la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza, además, su aplicación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón. En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se detalla de forma concreta y específica como objetivo general «el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado tanto oral como escrita en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional». Por su parte, la educación literaria supone la adquisición de un conjunto determinado de habilidades o destrezas necesarias, con el fin de integrar el hecho literario en la formación del alumnado como persona.

En definitiva, uno de los objetivos más importantes de la materia de Lengua Castellana y Literatura en todas las etapas educativas es potenciar los conocimientos básicos sobre la lengua y la literatura, así como de los procedimientos de uso que son necesarios para una interacción satisfactoria en los diferentes contextos sociales. Esto se debe a que, ya sea en el ámbito público como privado, cualquier acto social necesita de los diferentes modos de comunicación humana.

En el caso de la etapa de Educación Secundaria, el marco curricular presta especial atención a los principios y normas sociales que organizan cada intercambio comunicativo, a las formas en las que se presentan los discursos convencionales, a los procedimientos que articulan las partes del discurso en un conjunto cohesionado y coherente, así como a las

reglas léxicas y sintácticas que permiten construir los enunciados con un sentido pleno y que, en términos gramaticales, sean aceptables para los hablantes.

El aprendizaje de estos contenidos se propone desde la reflexión del alumnado. Se pretende así favorecer un aprendizaje significativo, de forma que los estudiantes del signo XXI integren sus conocimientos y los utilicen en sus necesidades comunicativas y vitales, un aprendizaje que no se centre en el conocimiento del sistema como un fin en sí mismo, sino que su enfoque sea funcional:

El bloque Conocimiento de la lengua responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación y se aleja de la pretensión de utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua. (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero de 2014)

Se trata en última instancia de crear ciudadanos conscientes de su aprendizaje, que se interesen por el desarrollo de su propia competencia comunicativa, de esta manera, serán capaces de interactuar de manera satisfactoria en todos los contextos de su vida. El fin último de la ESO es que el alumnado pueda mostrar el dominio obtenido de la lengua, no solo en el ámbito educativo y en la mejora en el rendimiento de todas las materias, sino también en el de su vida personal. Para lograrlo, resulta necesario generar entornos motivadores en el contexto educativo. Si esto se consigue, se fomentará la voluntad de comunicarse y, al mismo tiempo, la funcionalidad en el proceso de aprendizaje. Así pues, el docente debe promover situaciones de comunicación que sean propicias a la hora de interrelacionar las distintas destrezas lingüísticas en espacios de comunicación reales y de interés para los jóvenes, tanto dentro como fuera del aula.

Por su parte, el profesorado debe adoptar un enfoque comunicativo, con el fin de desarrollar la competencia en el ámbito de la comunicación lingüística, siendo esta el eje vertebrador de la materia de Lengua y Literatura Castellana.

No obstante, la adquisición de la competencia comunicativa no depende de manera exclusiva de la materia de Lengua y Literatura Castellana, ya que todas las asignaturas que se integran en el proceso de aprendizaje utilizan la lengua como herramienta vehicular del

conocimiento. Las competencias clave deberían trascender así en todas las asignaturas. En este sentido, se debería abordar la ampliación y mejora de las destrezas comunicativas básicas, facilitando, a su vez, los aprendizajes integrales mediante actividades de carácter cooperativo. A esto se suma que las actividades reúnan los diferentes bloques de contenidos, así como la relación con otras destrezas del currículo y el uso de las TICS. Pues, tal y como se expone en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, se pretende que el área de Lengua Castellana y Literatura otorgue al alumnado los instrumentos y conocimientos necesarios que les permitan afrontar con éxito cualquier situación comunicativa.

Para el ámbito de la literatura, habría que considerar que a lo largo de la enseñanza se ha seguido un enfoque cronológico-histórico en el que, a menudo, no se tenían presentes otras metodologías para estudiar la literatura ni otras literaturas que se saliesen del marco canónico preestablecido para la enseñanza (Todorov, 1988). Al mismo tiempo, para Todorov, tampoco se incluían en el proceso de aprendizaje en la educación literaria experiencias prácticas que le ofreciesen al lector una finalidad acorde con su propia formación.

En este sentido, es muy importante que los alumnos aprendan a valorar y experimentar la lectura desde enfoques multifacéticos, ya que en el momento en el que se empieza a investigar desde el aula nuevas fórmulas de enseñar-aprender literatura, puede surgir una inquietud en el alumnado y despertar su interés por la lectura (Colomer, 1991). De acuerdo a estas ideas, surge la necesidad de concebir la literatura como una finalidad en sí misma tan como aparece en la Orden ECD/489/2016 de 26 de mayo:

La lectura, entendida de una manera activa, crítica y comprensiva, la interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas y motivos recurrentes de alcance universal que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano.

3.5. La educación intercultural en Educación Secundaria

El significado de la educación intercultural comenzó a ser analizado y estudiado, en el caso de España, principalmente a partir de la década de los años 90, a raíz del aumento de las migraciones hacia el continente europeo y la necesidad de integración de las personas procedentes de otros países en la sociedad y en el contexto escolar. En este sentido, se trataron de poner las bases en el camino hacia la valoración del multiculturalismo y el multilingüismo, así como el reconocimiento del fenómeno de la inmigración como una forma de pedagogía con la que construir las sociedades democráticas (Jordán, 1994).

De esta forma, la educación intercultural tenía como propósito la igualdad de oportunidades educativas en una Europa en la que las políticas educativas a partir de la inmigración se circunscribían, hasta los años ochenta, solo a la enseñanza de la lengua del país de acogida, sin tener en demasiada cuenta la importancia en el aprendizaje de la lengua y cultura maternas del alumnado inmigrante (Hansen, 1998). A menudo, apunta Hansen en la misma dirección, muchos de los problemas relacionados con la exclusión y la segregación sociocultural, así como el incremento de conflictos interétnicos, derivan de una falta de reconocimiento de la diversidad de culturas y procedencias que coexisten en un mismo lugar. Así pues, la educación intercultural debería ser parte de la solución para la integración de esta parte de la sociedad desde el ámbito educativo. Y solo, desde el reconocimiento mutuo y el respeto entre los alumnos y alumnas, se logrará ofrecer un acceso basado en la igualdad para todos los individuos, sean o no inmigrantes.

Actualmente, en la realidad española, que históricamente ha sido heterogénea, parece necesario mantener o recuperar la formación intercultural entre los docentes que a finales del siglo XX adquirió mayor protagonismo, una formación intercultural en la que se tome conciencia del reconocimiento de la diversidad (Valverde, 2010) y de su necesaria atención en las aulas. Así, en las últimas décadas el alumnado de procedencia inmigrante representa un porcentaje significativo de todo el alumnado. Por ejemplo, en el año 2011, cuando se alcanzaron los máximos picos de inmigración en España, el número de los alumnos y alumnas inmigrantes pasó de ser de 141.916 en el curso 2000-2001 a 781.141 en el 2010-2011, casi un 10 % de la población escolarizada en Educación Primaria y ESO,

según los datos facilitados por el Ministerio de Educación en el Informe Anual “*Datos y Cifras. Curso escolar 2011/2012*” (MEC, 2011). Y esta dinámica parece haberse mantenido puesto que en el curso 2020-2021 el alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de Régimen General no universitario y en enseñanzas de régimen especial ha sido de un total de 848.531 (MEC, 2020).

Este es uno de los motivos por los que Valverde (2010, 139) señala que se deberían crear estrategias dirigidas a la integración del alumnado para atender sus necesidades, ya que es el docente quien «debe entender cuál es el objetivo de su formación, no como algo solamente teórico sino como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ella», para que esa integración sea efectiva en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Así pues, la Orden ECD/65/2015 del 21 de enero insiste en la función múltiple del docente que debería ir mucho más allá de impartir únicamente su materia, para centrarse también en las relaciones e interacciones sociales con el fin de resolver los posibles problemas de integración entre los alumnos:

Los métodos deben partir de la perspectiva del docente como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado; además, deben enfocarse a la realización de tareas o situaciones-problema, planteadas con un objetivo concreto, que el alumnado debe resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; asimismo, deben tener en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.

De este modo, el profesorado debería plantearse nuevas estrategias metodológicas y actitudes ante el aula, con el objetivo de evitar situaciones de discriminación y desventajas en el contexto educativo (Essomba, 2006).

Además, la educación intercultural atañe a todo el alumnado, puesto que «la formación intercultural debe estar dirigida a prevenir la xenofobia y el racismo» (Palomero-Pescador, 2006, p. 214). En este sentido, respecto a la percepción que se tiene de la inmigración, la sociedad europea ha ido variando su visión acerca de este fenómeno. Al menos esta afirmación fue la que determinó recientemente una investigación del *Centro de*

Políticas de Migración del Instituto Universitario Europeo (Dennison y Dražanová, 2018) que estudió datos de un total de diecisiete países de la Unión Europea desde 2010. En sus conclusiones, se determinó que la percepción hacia los inmigrantes en Europa no es tan negativa como hace unos años, con la salvedad de Grecia y Hungría.

No obstante, aunque se ha avanzado en materia de aceptación e integración de la población inmigrante, no se debería caer en un falso optimismo, ya que todavía queda mucho por hacer. Estudios realizados en centros educativos españoles (Capote y Nieto, 2017) revelaron que existen serias dificultades derivadas de una falta de convivencia entre el alumnado autóctono y el de familias de diferentes procedencias.

Cabría mencionar que, a menudo, la posición de los educadores y del personal de los centros educativos es constructiva y bienintencionada cuando se refiere a la integración del alumnado y a hacer de las escuelas un espacio donde se trabaje la educación intercultural (Passiatore et al., 2019). A esto se añaden las directrices y políticas de integración intercultural (Rogero, 2019) propuestas cada vez más por las administraciones educativas.

En un entorno ideal, el fenómeno de la interculturalidad en las escuelas no debería quedarse en la mera coexistencia de grupos sociales de diferentes orígenes, sino en la convivencia cultural, evitando separar al alumnado cuyo origen familiar es extranjero del resto. El hecho de separar al alumnado en aulas distintas impide que estos desarrollen sus habilidades sociales para cooperar con el resto de integrantes del aula (Jiménez Gámez, 2010). No debe olvidarse que la apertura al conjunto de la sociedad es uno de los componentes esenciales de la interculturalidad desde un punto de vista comunitario pues el propósito de las iniciativas educativas bajo el calificativo de interculturales debe ser el compromiso, la convivencia y la cooperación en la relación entre el alumnado y el profesorado. Así, el desarrollo de un aprendizaje basado en la convivencia es otra estrategia didáctica que puede producir espacios de encuentro en los centros educativos, en los que la educación intercultural sea una responsabilidad común y forme parte de la membresía educativa en su totalidad (López, 2006). Si el objetivo es construir una sociedad más integradora e inclusiva, la escuela debe ser parte fundamental en este trayecto y debe crear vínculos con la sociedad civil. La escuela debe mostrarse como mediadora con otros sectores de la vida pública que se muestren receptivos a corresponsabilizarse para construir

acciones educativas basadas en la interculturalidad (Arnáiz, 2011). Esto exige entender la escuela como un espacio de transformación y mejora de las sociedades.

3.6. Corpus seleccionado: *Emigrantes* de Shaun Tan

La obra seleccionada en torno a la que gira la intervención docente que se ha desarrollado es *Emigrantes* del artista australiano Shaun Tan, publicada con el título original “The Arrival” por la editorial Lothian Books y en España por la editorial Barbara Fiore en 2007. Los criterios que han motivado su selección son los siguientes:

- La calidad artística de la novela gráfica y su adecuación en Educación Secundaria como un género motivador, coherente con las obras multimodales actuales y con el alumnado del siglo XXI.
- Su propuesta sobre el tema de la inmigración, una propuesta que parece conveniente para iniciar procesos reflexivos en el alumnado y favorecer la educación intercultural.
- La existencia de estudios precedentes en los que se ha utilizado esta obra en contextos educativos y los estudios sobre narrativas visuales y álbumes sin palabras que garantizan que estos libros promueven competencias comunicativas en el alumnado.

En la actualidad, la imagen ocupa un lugar predominante en nuestra sociedad. Es difícil encontrar un solo hogar que carezca de televisión, móviles, ordenadores u otros dispositivos electrónicos que reproduzcan imágenes mediante una pantalla. Este hecho ha condicionado la manera de percibir y de entender la información en la sociedad del siglo XXI (Marks Greenfield, 1985), puesto que hoy en día los mensajes tienden a la combinación de formatos y la comunicación es en esencia multimodal (Kress, 2010).

Sin embargo, en el contexto escolar, todavía no se plantea de una forma clara la introducción de textos creados a partir imágenes u otros códigos que no sean necesariamente la escritura, por lo que no podemos afirmar que se esté dando en este momento en el ámbito del sistema educativo una estrategia ordenada de la enseñanza-

aprendizaje de una gramática del lenguaje de tipo visual (Gombrich, 1979). La alfabetización visual es una tarea necesaria que implica el desarrollo de una conciencia crítica:

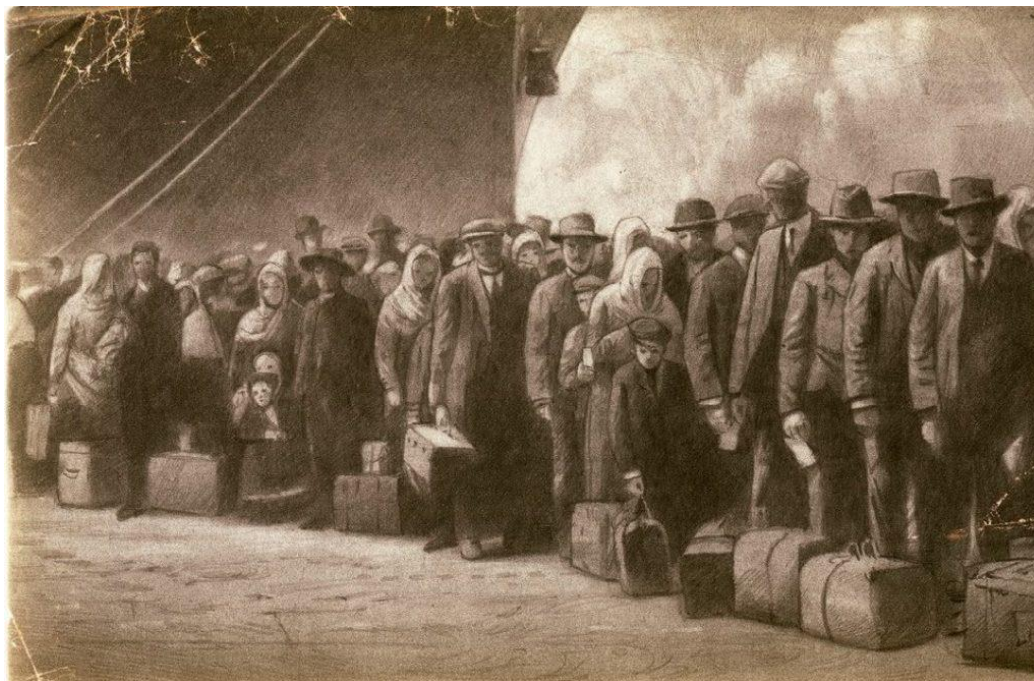
En la producción de imágenes no hay inocencia alguna, el mensaje visual siempre encierra un discurso e intencionalidad determinados y se emplean unos mecanismos de manipulación mental y, sobretodo, emocional de los que a menudo no somos conscientes. Resulta en consecuencia evidente la necesidad de desarrollar en el individuo desde los primeros años la capacidad para hacer una lectura crítica del medio visual. El álbum ilustrado, frente a la urgencia del mensaje mediático, nos ofrece la posibilidad de acercar al niño a la imagen de forma mucho más sosegada, reflexiva y afectiva, dibujando un recorrido maravilloso hacia la toma de consciencia, lectura e interpretación del mensaje visual. (Tomasi, 2014, p. 25).

En acuerdo con las ideas expuestas por Tomasi (2014), se deberían consensuar lecturas, especialmente desde el área de Lengua castellana y Literatura, que se adecúen a la edad del alumnado de Educación Secundaria y sean coherentes con la multimodalidad actual y con la sociedad del siglo XXI, puesto que los hábitos de lectura en los adolescentes urgen de nuevas propuestas (Taberner-Sala, Álvarez-Ramos y Heredia-Ponce, 2021) en las que el álbum o las novelas gráficas resultan también aconsejables. Por esta razón, consideramos que una obra adecuada, tanto por su formato gráfico como por su calidad artística, es *Emigrantes* de Shaun Tan, ya que puede contribuir a favorecer una educación comunicativa multimodal, tanto verbal como visual. Además, esta obra expone al alumnado el tema de la inmigración desde una propuesta conveniente para iniciar procesos reflexivos en el aula y favorecer así la educación intercultural.

La historia de *Emigrantes* se organiza en torno a 132 páginas y seis capítulos en los que se narra a través de ilustraciones sin texto el viaje migratorio ambientado en las migraciones del siglo XIX y principios del XX (Tan, 2014), así «la concepción plástica de *Emigrantes*, los tonos sepia, el formato de álbum antiguo y la caracterización de los personajes trasladan a un tiempo pasado la experiencia migratoria» (Colón, 2021, p. 7). Como puede observarse en la Figura 1, los colores sepia y los personajes contribuyen a

ubicar la experiencia en un tiempo pasado y, al mismo tiempo, recuerdan que las migraciones son un fenómeno atemporal que siempre ha existido.

Figura 1. Interior de *Emigrantes* (Tan, 2007a, p. 25).



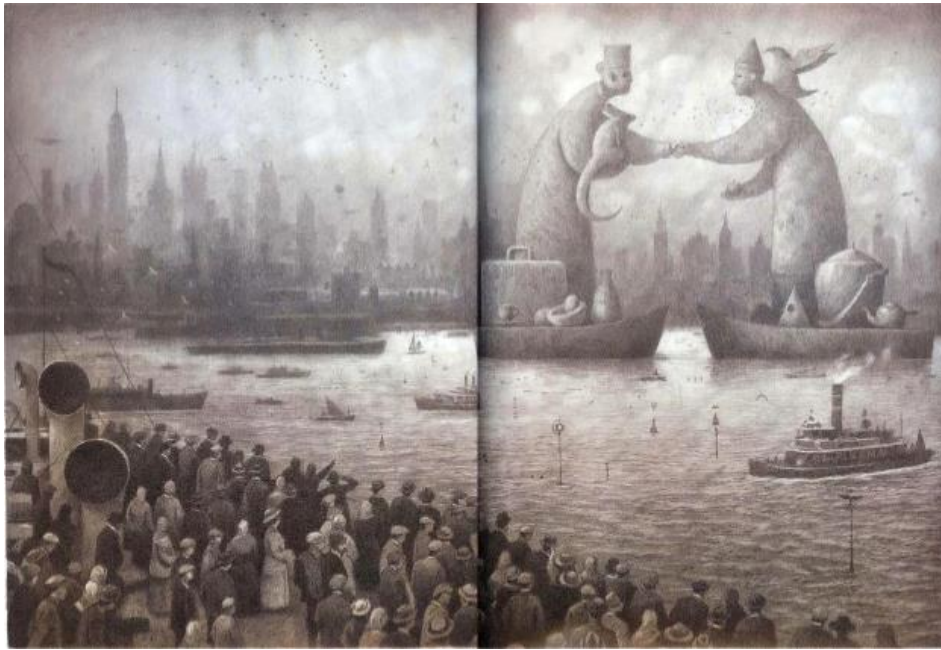
El argumento, acorde con el estilo, sigue una estética decimonónica de las grandes migraciones europeas y, aunque, la inspiración parece proceder de hechos históricos, recrea situaciones universales aplicables a diferentes contextos. Por otro lado, la historia se alterna con ilustraciones de carácter fantástico, a menudo monstruosas, cuyos significados son metáforas de los movimientos políticos que causaron muerte y destrucción a principio del siglo XX como son el comunismo y el nazismo (Tan, 2007b, p.128). Mediante las imágenes metafóricas y los símbolos visuales característicos de las obras de Shaun Tan, se provoca la ambigüedad y el desconcierto del lector, esto también queda remarcado en las propias palabras del autor, quien defiende que mediante la lectura de *Emigrantes* «no comprendemos este lugar y, por lo tanto, sólo somos capaces de interpretarlo a nivel intuitivo o emocional, nos convertimos también en emigrantes» (Shaun Tan, 2014). En la Figura 2, se muestra una ilustración que permite reproducir este elemento fantástico o ficticio que integra la novela (Tan, 2007a, p.64):

Figura 2. Interior de *Emigrantes* (Tan, 2007a, p. 64).



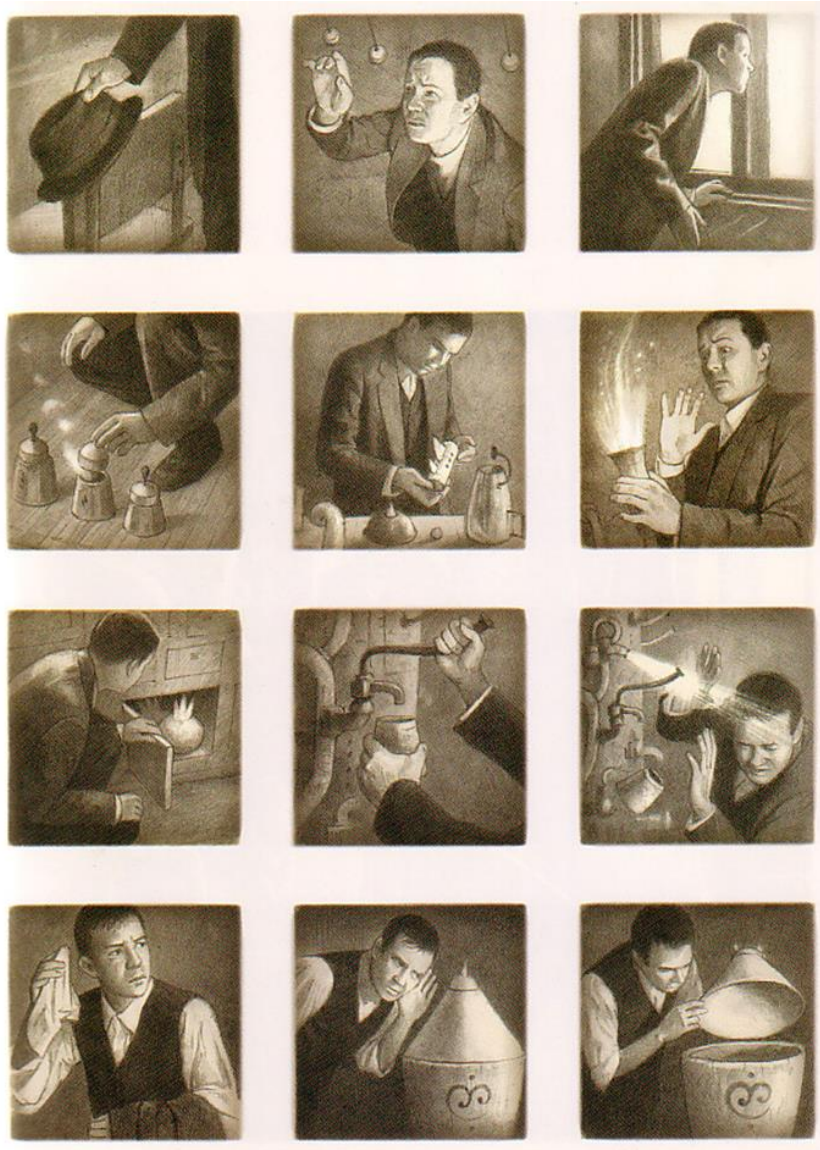
Del mismo modo, resulta interesante el uso estratégico que realiza el autor de la doble página y de la pequeña viñeta. La doble página, característica del álbum, es utilizada en *Emigrantes* para representar los grandes espacios y las imágenes metafóricas comentadas anteriormente. Como ejemplos de doble página se muestran las Figuras 2 y 3.

Figura 3. Interior de *Emigrantes* (Tan, 2007a, p. 23).



El uso de la doble página como recurso estilístico contrasta con un empleo profuso de la pequeña viñeta en buena parte de las páginas de la obra, lo que aporta homogeneidad gráfica al relato. A través de este formato, se relata la historia del personaje principal con escenas muy detalladas que dan cuenta del paso del tiempo y de la cotidianidad de sus experiencias como inmigrante. En ocasiones, las viñetas parecen mostrar la realidad como si se tratara de una cámara lenta, una llamada de atención sobre la importancia de los pequeños detalles cuando la realidad se ve transformada por la experiencia migratoria. Puede verse un ejemplo de la utilización de la pequeña viñeta en la Figura 4:

Figura 4. Interior de *Emigrantes* (Tan, 2007a, p. 48).



Shaun Tan (2014) definió su libro con el término de «novela gráfica silenciosa». Su propósito, según sus propias palabras, era el de invitar «a una lectura visual más cercana y mucho más pausada» (p.2) gracias precisamente a la ausencia de una narrativa escrita. Uno de los efectos que consigue el autor al prescindir de la escritura es la necesidad de una implicación especialmente activa del lector al que se le hace tomar parte de una historia determinada por su propia interpretación. En *Emigrantes* «el protagonista se vale del lenguaje universal del dibujo (intertextualidad) para comunicar sus necesidades» (Guzzo, 2016). La ilustración ofrece así un discurso capaz de aproximarse a todo el alumnado, independientemente de su origen o lengua materna, quien podrá participar en la interpretación narrativa y aportar su visión de la historia sin que la barrera lingüística

suponga un problema para ello. Además, siguiendo las consideraciones de Guzzo (2016), la ausencia de palabras en la obra contribuye a que los lectores empaticen con la lectura, haciéndoles sentir inmigrantes en una tierra extraña.

En las ilustraciones de *Emigrantes*, se observa además que el viaje grupal es el hilo conductor de las escenas. Se representan así personajes colectivos, ambientes espacio-temporales universales y experiencias comunes acerca del viaje migratorio que transmiten una visión completa de la situación de los inmigrantes y refugiados (Colón, 2021). El título y los textos editoriales de la contracubierta contribuyen también a enfatizar esta colectividad y el carácter documental que se traslada en la obra. El título, en toda obra narrativa, genera las primeras expectativas en el lector frente al libro (Beckett, 2012). En el caso de *Emigrantes*, puede observarse cómo el título, al estar focalizado en el viaje migratorio, condiciona la interpretación de la obra, así como los textos editoriales en los que queda patente su valor testimonial y los «aspectos que favorecen el distanciamiento ficcional» (Colón, 2021, p. 6):

¿Qué es lo que lleva a tanta gente a dejarlo todo atrás para viajar hacia un país desconocido, un lugar en el que no tienen familia ni amigos, donde nada tiene nombre y el futuro es una incógnita? Esta novela gráfica sin palabras es la historia de cualquier emigrante, refugiado, desplazado, y un homenaje a todos los que han realizado el viaje. (Tan, 2007).

De esta forma, algunos autores como Oppolzer (2016) han destacado el compromiso que suponen obras del estilo de *Emigrantes* con respecto a la inmigración y el aprendizaje intercultural que se puede extraer de ellas con su aplicación en el aula. Precisamente, por las posibilidades que ofrece *Emigrantes* en el contexto educativo, se han desarrollado varios estudios a partir de la implementación de la obra en Educación Primaria y Secundaria con resultados que avalan su idoneidad.

En el caso de España, una de las más destacables fue la que se realizó en el año 2008 en el colegio Ferrer i Guardia de San Joan Despí de Barcelona, donde, con ayuda del Ministerio de Asuntos Exteriores y en colaboración con la Agencia Española de Cooperación Internacional, se hizo un proyecto de lectura compartida a partir de la novela gráfica de Shaun Tan, en relación a la educación intercultural (Fittipaldi, 2008).

Al mismo tiempo, en el ámbito internacional se llevó a cabo el proyecto *Visual Journeys* (Arizpe et al., 2014) en el que participaron diferentes universidades como la Universidad de Glasgow, la de Indiana, Arizona, y por la Australian Catholic University de Sydney. En dicho proyecto, se examinaron las respuestas de alumnado ante la obra *Emigrantes* de Shaun Tan con el fin de investigar múltiples aspectos como la identidad, la cultura y la alfabetización, tratando de trazar así modelos de enseñanza encauzados a la integración del alumnado.

Partiendo de la hipótesis central de los autores que participaron en el proyecto, la lectura de los libros ilustrados sin palabras con niños inmigrantes de diversos orígenes y el uso de una variedad de estrategias orales y visuales para estimular sus respuestas podrían desarrollar su alfabetización y comprensión cultural (Arizpe et al., 2014, p. 5). Para ello, se escogieron a distintos grupos de inmigrantes de distintas procedencias y se organizaron «círculos literarios» (p.79) con el fin de que los niños interactuasen entre ellos y colaborasen para dar forma a la interpretación de la historia. Una de las observaciones que extrajo el investigador Bakis (2012) a partir de estos «círculos literarios» fue que sus alumnos y alumnas, al compartir y escuchar la forma en que los demás leían el texto y las variaciones de significado, y al facilitar el descubrimiento y la discusión de esas diferencias, tomaban conciencia de cómo sus propias experiencias y conocimientos previos afectaban su comprensión e interpretación de la obra.

En este sentido, el segundo objetivo del proyecto *Visual Journeys* consistía en que los niños inmigrantes utilizaran «sus experiencias personales para recuperar la experiencia del migrante, a menudo plagada de dificultades a través de sus conexiones empáticas con la narrativa» (Arizpe et al., 2014, p. 14). De esta forma, se podría extraer una correlación con la lectura y las experiencias comunes que serían compartidas en el aula. En relación con este aspecto, se obtuvieron numerosos testimonios de alumnos que plasmaron algunas de sus experiencias y conocimiento previos. Por ejemplo, uno de los testimonios fue el de un niño polaco, emigrado a Escocia, cuando estaba interpretando *Emigrantes* de Shaun Tan y que fue recogido por la Universidad de Glasgow (Aripze et al., 2014, p. 141). Este niño encontró una correlación entre una escena con la mafia:

Józef (Poland/GLW): *I think he got his documents or a gun say in his suitcase. And he was from a Mafia family.*

Mediator: *About the Mafia. Where did you see that about the Mafia?*

Józef: *Because I got a [Xbox] game Mafia they've got clothes like this.*

En cambio, otros niños no extrajeron paralelismos entre sus experiencias y la lectura de *Emigrantes* ya que consideraban que sus vivencias eran únicas como para tener una correlación con cualquier otra o porque veían la historia como un género de fantasía. Sin embargo, este resultado se percibe como algo positivo para los integrantes de *Visual Journeys*, quienes afirman que todos los lectores, a medida que leían, construían un texto paralelo al que estaban leyendo, precisamente porque cada persona confía en sus propios conocimientos y experiencias y los considera como únicos y personales (Aripze et al., 2014, p. 135).

El proyecto *Visual Journeys*, encabezado por Arizpe, también se llevó a cabo en 14 aulas que pertenecían a cuatro centros de educación primaria y cinco de secundaria de seis municipios de la provincia de Barcelona. Participaron 108 estudiantes de familias procedentes de 19 países, cuyas edades estaban comprendidas entre los 6 y los 16 años. Dos investigadores fueron los encargados de dirigir los círculos literarios, que estaban divididos generalmente entre cuatro y seis sesiones (Arizpe et al., 2014). La naturaleza híbrida de *Emigrantes* permitía plantear diversos tipos de preguntas, algo que se consideró idóneo para favorecer el diálogo sobre las experiencias de vida de los estudiantes: «Queríamos averiguar si los libros ilustrados podían fomentar la reflexión sobre las cuestiones personales, sociales e interculturales que intervienen en la experiencia inmigrante» (Arizpe et al., 2014, p. 19). Así, los resultados indican que los alumnos y alumnas, tanto migrantes como nacionales, recurrieron a sus conocimientos previos y experiencias personales, y establecieron un paralelismo con la lectura. De esta forma, «el poder establecer ese puente entre lo sabido y lo nuevo es una de las cosas que posibilitan entender mejor y disfrutar más de todo nuevo conocimiento» (Duran y Fittipaldi, 2007, p. 9).

Además, con la lectura de Tan (2007), se pretendían extraer referentes compartidos por los participantes. En este sentido, parece que las novelas gráficas, sustentadas en el código visual, facilitan el acceso al alumnado que se encuentra en proceso de aprendizaje

de la lengua; es decir, los estudiantes que hablan lenguas distintas, aunque interpreten *Emigrantes* de forma diferente, podrán reconocer también sucesos históricos o «referentes transnacionales» (Fittipaldi, 2008) conocidos.

Otro estudio de interés, realizado a partir de la obra *Emigrantes*, fue el desarrollado por Pantaleo (2012) con alumnado de Educación Secundaria en centros educativos canadienses. La autora analizó las posibles ventajas que ofrecía la implantación de lecturas gráficas en la educación literaria del alumnado. El propósito esencial era desarrollar el aprendizaje a partir de la interpretación, comunicación y composición de imágenes visuales. Conforme fue avanzando el proyecto, Pantaleo (2012) observó que, a medida que se leían y discutían los libros de imágenes, afloraba la intertextualidad generada por las ilustraciones y otros elementos peritextuales como conocimientos propios de los alumnos que se iban asociando a la lectura. Sus resultados coinciden así con los de Fittipaldi (2008), ya que esta lectura abre la posibilidad a que el alumnado busque interpretaciones basadas en sus conocimientos y pueda compartirlas a través de la conversación, aflorando referentes comunes como el hundimiento del Titanic u otros acontecimientos históricos.

Frente a estos resultados, obtenidos con población inmigrante escolarizada en países occidentales, Walsh, Cranitch y Maras (2012) dedicaron sus estudios a fomentar las habilidades de alfabetización visual de los inmigrantes refugiados en campos de Sudán. Según sus informes, detectaron problemas sustanciales con un grupo de estudiantes que se enfrentaron a libros ilustrados sin palabras. En términos generales, no estaban «familiarizados con las habilidades de manejo de libros» y «todavía no había adquirido la capacidad de "mirar" y "ver" para el significado textual» (Walsh et al., 2012, p. 10):

La cuestión del contenido cultural de las imágenes visuales es un factor importante que necesita ser considerado. Los estudiantes de origen refugiado no habían sido regularmente expuestos al tipo de textos visuales que son parte de la cultura occidental y por lo tanto, no pudieron establecer vínculos intertextuales o comprender el uso de la perspectiva o el contexto cultural general [trad. del inglés].

El resultado de estos autores fue bastante desalentador y conviene resaltarlo para tener en cuenta que, en algunos casos, existen problemas inherentes sobre la accesibilidad

de este tipo de textos y que las barreras culturales podrían suponer un freno a la aplicación de estas lecturas en algunos contextos.

En conclusión, según los resultados de las investigaciones expuestas, la lectura de obras visuales en el ámbito de la enseñanza puede tener diversos beneficios para el alumnado, aunque la imagen también puede provocar barreras culturales que deben tenerse en cuenta. Consideramos, por tanto, que una lectura como *Emigrantes en Educación Secundaria* podría provocar el desarrollo de la competencia comunicativa, verbal y visual, y la educación intercultural, y responder asimismo a necesidades educativas como las referidas por Fernández y Martínez:

- Integrar la alfabetización con otras áreas curriculares como la ciencia y la tecnología, la sociedad humana, el desarrollo personal y otras áreas clave de aprendizaje.
- Motivar a los alumnos considerados como “no-escritores” y “no lectores”.
- Desarrollar la iniciativa y la independencia del aprendizaje, especialmente en las áreas de investigación y escritura.
- Dar apoyo y confianza a los estudiantes cuyo punto fuerte está en la percepción visual, o que se comunican bien realizando dibujos, mapas de conceptos o seleccionando el contenido mediante el diseño gráfico.
- Desarrollar habilidades de pensamiento crítico como la selección y la combinación de estrategias para resolver problemas y aportar nuevas soluciones a las tareas de escritura. Combinar alfabetizaciones verbales y visuales para hacer que un texto quede más integrado. (2013, p.4).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA E INTERVENCIÓN DOCENTE

A continuación, se presenta la propuesta didáctica y la intervención docente que tuvo lugar en un grupo de 2º de ESO de un centro educativo aragonés. Se exponen así los objetivos, el enfoque metodológico, el contexto, la programación didáctica, su implementación y los principales resultados obtenidos en virtud de los objetivos.

4.1. Objetivos

A través de la propuesta de intervención docente, se plantean dos objetivos principales, ambos sustentados en las directrices curriculares de enseñanza para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura:

Obj. 1. Desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, especialmente la destreza oral, por medio de la lectura y de la interpretación crítica de obras reconocidas, basadas en formatos gráficos y multimodales, en los que la imagen aporta un discurso narrativo.

Obj. 2. Favorecer la educación intercultural del alumnado de secundaria a través del diálogo y de la lectura compartida de la obra Emigrantes de Shaun Tan.

En relación con el Obj. 1., se valora la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa a la vez que se fomenta la interpretación de imágenes narrativas y el gusto por la lectura (Mendoza, 2004). A partir de este objetivo, podemos sustraer otro objetivo de carácter específico que incide en la educación artística y creativa:

- *Obj. 1. 1. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.*

En cuanto al Obj. 2., se enmarca dentro de un modelo de educación intercultural en el que se pretende concienciar al alumnado del fenómeno de la migración, como un fenómeno asociado a la condición inherente del ser humano. Además, el Obj.2. se concreta en uno más específico:

- *Obj. 2. 1. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás.*

4.2. Enfoque metodológico

Las principales líneas metodológicas que han guiado el diseño de la programación didáctica son la *Enseñanza por Tareas* y el aprendizaje dialógico, que, en este caso, se materializa, especialmente, en la conversación literaria.

En cuanto a la *Enseñanza por Tareas*, sus principales fundamentos teóricos, sustentados en el Enfoque comunicativo, ya han sido expuestos en el Marco Teórico. Se parte, por tanto, de estos presupuestos y se sintetiza en una programación organizada a partir de una tarea final, que guía la secuencia, y seis tareas posibilitadoras:

- Las Tareas posibilitadoras se centraron en la aproximación crítica y analítica de lecturas alternativas al canon clásico (el cómic y la novela gráfica), en el disfrute de la lectura, en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de actividades fundamentalmente orales y en la educación intercultural.
- La Tarea final consistió en el diseño y elaboración de un cómic. Con esta tarea se pretendía poner en práctica los aprendizajes realizados de una forma creativa y motivadora para el alumnado. La tarea se integró en la programación curricular del aula. Es decir, el profesor responsable del grupo incluyó nuevos objetivos vinculados con los contenidos trabajados en sus clases, de esta forma, confluyó la propuesta didáctica diseñada por el profesor en prácticas con la programación del curso, cuestión que se valora positivamente. Así, se considera importante que el alumnado perciba que el conjunto de las tareas realizadas en el aula aporta un sentido final y significativo a su aprendizaje.

En segundo lugar, en relación con el aprendizaje dialógico, existe cierto consenso en afirmar que esta metodología favorece la reflexión y el pensamiento crítico. En este sentido, Freire afirmaba lo siguiente:

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los

sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza (Freire, 1970, p.74).

En el área de Lengua castellana y Literatura, la conversación literaria (Chambers, 2007) ofrece la posibilidad de establecer un diálogo crítico en torno a obras que han sido leídas por el alumnado y que son interpretadas de forma conjunta, entre iguales, en el aula. Con esta práctica, se pretende fomentar la capacidad de manejar textos literarios mediante lecturas interpersonales y la interacción con el conjunto de miembros (Correa, 2003) para que el alumnado logre una nueva visión de la realidad literaria (Leibrandt, 2018).

Se destaca así la figura del mediador, quien debe guiar la conversación (Chambers, 2007) y animar el acto comunicativo y el receptivo (Mendoza, 2004), porque, sin ambos propósitos, no se podría encauzar la actividad, combinando la experiencia lectora con una construcción conjunta y colaborativa de la interpretación. Por medio de esta metodología, se pretende acercar la lectura de novelas gráficas, cuya representación y eje central fue *Emigrantes*, como una actividad placentera y novedosa (Pennac, 2009); además, como se ha visto en los estudios previos expuestos en el marco teórico, esta obra puede facilitar la emergencia de experiencias personales y reflexiones que acerquen la interpretación conjunta de *Emigrantes* al contexto cotidiano del alumnado (Mata, 2008) y a la concienciación intercultural.

4.3. Contexto

4.3.1. El Centro Educativo

La propuesta didáctica se puso en práctica en un Centro de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma Aragonesa. La implementación tuvo lugar durante el periodo en el que se efectuó el Prácticum del Máster de Profesorado de Secundaria. El centro se ubicaba en una zona urbana de una pequeña localidad. Se trata, además, de un centro bilingüe en las especialidades de inglés y francés, en el que se impartían las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato (presencial y a distancia) y Formación Profesional Básica, de Grado Medio y Superior.

En cuanto a la población del centro, las familias del alumnado se dedicaban, en su mayoría, a la administración y, en general, al sector servicios. Por otro lado, hay que añadir que en los últimos años ha habido un aumento significativo de la población inmigrante que reside en su mayoría en zonas del centro histórico. También cuenta con una importante comunidad gitana.

4.3.2. El alumnado participante

La programación didáctica se implementó en el aula de 2º de la ESO. No había alumnos que hubieran repetido curso, por lo que todos habían nacido en el año 2005. Por su parte, había una cierta diversidad en cuanto a la procedencia de los alumnos y pertenencia a diferentes culturas, aunque la mayoría hubiese nacido en España.

Todo el alumnado se implicó en la propuesta didáctica diseñada, pero algunos de los participantes no quisieron ser grabados, por lo que solo se grabó una conversación literaria de las cinco realizadas. A continuación, se muestra una tabla con el número total del alumnado, el pseudónimo con el que se identifican, su nacionalidad y su participación en las diferentes tareas.

Tabla 1. *Alumnado participante*

Número de estudiantes	Pseudónimo	Nacionalidad	Tareas posibilitadoras	Participantes de la lectura grabada de <i>Emigrantes</i> (Anexo I)	Tarea final: Diseño y elaboración de un cómic (Anexo III)
1	Marta	España	Sí	No	Sí
2	Pedro	España	Sí	No	No
3	Fernando	España	Sí	No	Sí
4	Carmen	España	Sí	Sí	Sí
5	Isabel	Rumanía	Sí	Sí	Sí
6	Cristina	España	Sí	No	Sí
7	Álvaro	España	Sí	No	No
7	María	Rep. Dominicana	Sí	No	Sí
9	Gonzalo	España	Sí	Sí	Sí

10	Antonio	España	Sí	No	Sí
11	Raquel	España	Sí	No	No
12	Alba	España	Sí	No	Sí
13	Ana	España	Sí	No	Sí
14	Sandra	España	Sí	No	Sí
15	Daniel	Marruecos	Sí	No	Sí
16	Marina	España	Sí	Sí	Sí
17	Arturo	España	Sí	No	No
18	Ainhoa	España	Sí	No	No
19	Adela	España	Sí	No	Sí
20	Laura	España	Sí	Sí	Sí
21	Javier	España	Sí	No	Sí
22	Elena	España	Sí	No	Sí

4.4. Programación e implementación didáctica

En la programación didáctica se trató de poner en práctica y adaptar al contexto los principios señalados en el marco teórico sobre el Enfoque comunicativo y la Enseñanza por Tareas. Las tareas que se desarrollaron giraron en torno al análisis de los formatos gráficos, a la lectura de *Emigrantes*, a la conversación literaria y al diseño de un cómic.

Los estudiantes no habían trabajado anteriormente desde la metodología de la conversación literaria, ni leído, analizado e interpretado obras fundamentadas en la imagen como principal recurso discursivo. Se valoró por tanto la necesidad de programar una tarea de presentación de contenidos teóricos que facilitase la comprensión de los formatos gráficos, así como explicaciones sobre el sentido de la conversación literaria que se iba a llevar a cabo en diferentes sesiones a partir de la lectura e interpretación de imágenes narrativas.

Se realizó un total de cinco conversaciones literarias. Dos de las conversaciones se centraron en la obra *Emigrantes* y las otras tres en otro tipo de formatos gráficos. La segunda conversación sobre *Emigrantes* fue grabada y transcrita (Anexo I) por lo que

participaron menos alumnos, ya que algunos de ellos rechazaron ser grabados. Por esta razón, la lectura de *Emigrantes* fue de carácter voluntario y de la que se ha obtenido registro, tal y como aparece en la transcripción del Anexo I.

En definitiva, se realizaron siete tareas. En primer lugar, una sesión teórica, a modo de presentación, sobre las características de los formatos gráficos. En segundo lugar, cinco tareas relacionadas con la conversación literaria, entre las que se incluyen dos conversaciones sobre *Emigrantes*. Y, por último, una tarea final que consistía en el diseño y elaboración de un cómic. A continuación, se describe cada una de ellas en orden cronológico.

4.4.1. Tareas posibilitadoras

1ª tarea: *El formato gráfico y la lectura compartida*

Esta tarea se prolongó a lo largo de una sesión completa (35 min.). Su objetivo era introducir conocimientos esenciales sobre la historia del cómic, los antecedentes y la estructura y recursos empleados para la elaboración de las lecturas gráficas.

Aquí, se partió de la clase magistral-participativa, en la que el alumnado pudo aportar sus opiniones acerca de la situación actual del cómic y se les preguntó si eran consumidores habituales de este tipo de literatura.

Los materiales que se emplearon para la elaboración de esta tarea fueron diapositivas (Anexo II) que se iban mostrando de manera ordenada, facilitando la explicación docente e invitando a la participación en el aula.

Por su parte, esta sesión también sirvió de utilidad para adelantar las cinco tareas que vendrían de forma posterior, relacionadas con la conversación literaria. Esta labor llevó aproximadamente los 15 minutos finales de la clase, en los que se les expuso a los alumnos una forma de analizar e interpretar textos, para ellos novedosa, por medio de la lectura compartida a modo de una conversación literaria. Además, esta sesión le dio la posibilidad al alumnado de resolver las dudas y se abrió un pequeño espacio de preguntas.

2ª tarea: *Conversación literaria I*

A raíz de la 1ª tarea titulada *El formato gráfico y la lectura compartida*, en la misma sesión donde esta se implementó, se emplearon los últimos 15 min. para realizar la primera conversación literaria que giró en torno a la lectura de *Emigrantes*. En esta conversación, participó todo el alumnado y fue el primer contacto que tuvieron respecto a esta metodología, para ellos novedosa. En concreto, se les pidió que analizaran e interpretaran una diapositiva de una parte del álbum gráfico, recogida en el Anexo II:

Diapositiva 4. Ejemplo del interior del álbum gráfico de la lectura *Emigrantes* (Tan, 2007a, p. 25).



El objetivo era el de ofrecer una oportunidad para dialogar en torno a este fragmento del álbum, de forma que le otorgasen un sentido y lo argumentaran por medio de la lectura compartida.

3ª tarea: *Conversación literaria II*

Para la tercera actividad, se emplearon 20 minutos. Fue la segunda conversación literaria que desarrollaron los estudiantes en el aula y se les pidió que, basándose en la siguiente imagen de la saga de *Astérix y Obélix*, creasen una historia conjunta a partir del diálogo.

Figura 5. Interior de *La hija de Vercingetórix*



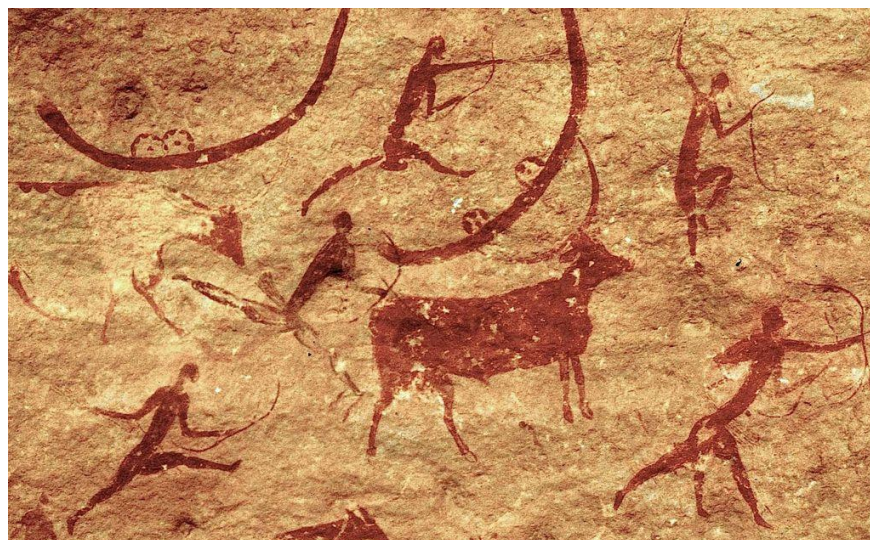
Los alumnos, para la creación de la historia conjunta, debieron resolver preguntas tales como: *¿Qué tienen descubrir los romanos?, ¿Por qué estallaría una nueva guerra en las Galias?, ¿A qué puede deberse que Astérix parezca tan preocupado y, en cambio, Obélix no?*

Con esta primera sesión se buscaba que los participantes se aproximaran al sentido de la conversación literaria a través del formato cómic, con una historia, como es la saga de *Astérix y Obélix*, próxima a sus conocimientos del cómic y, por tanto, perteneciente al ideario literario común de todo el alumnado.

4ª tarea: *Conversación literaria III*

Esta cuarta tarea se realizó durante 25 minutos. El material que se empleó fue la siguiente diapositiva:

Figura 6. Escena pintada en el abrigo de una cueva del Parque Nacional de Tassili n'Ajjer, Argelia



Con esta diapositiva, se pretendía que el alumnado aprendiese que toda imagen lleva implícito un significado comunicativo. Al mismo tiempo, esta escena de unas pinturas rupestres le daba la posibilidad a los alumnos a que desarrollasen una interpretación creativa acerca de la historia que los hombres primitivos deseaban transmitir mediante ellas.

Además, a lo largo de esta conversación, los alumnos recapitaron en los múltiples medios de expresión de los que se ha valido el ser humano a lo largo de su historia. Otro de los objetivos de esta sesión era el de establecer analogías entre formatos gráficos.

5ª tarea: *Conversación literaria IV*

La cuarta conversación literaria corresponde con la tarea central en la que basa su estudio este TFM, la lectura del álbum *Emigrantes*. Su lectura transcurrió a lo largo de 50 minutos y fue de carácter voluntario para aquellos participantes que aceptaron a ser grabados.

Se emplearon dos formatos diferentes del libro, uno a papel y otro virtual que fue proyectado en la pizarra digital del aula. Esta actividad, a diferencia de las anteriores, tuvo un doble objetivo. Por un lado una tarea dirigida a la mejora de la enseñanza intercultural y, por otro lado, el de que el alumnado ejercitase las destrezas básicas de comprensión, expresión e interacción oral, así como la comprensión lectora.

Por otro lado, al ser una actividad voluntaria, contó con un número más reducido de alumnos, en el que se debía fomentar una implicación participativa de todo el alumnado, con el deseo de que adquirieran una mayor capacidad para la comunicación, y así poder obtener resultados concretos y comunes.

Otro de los objetivos de esta actividad fue que los participantes relacionasen la lectura con conocimientos del mundo real y experiencias previas, permitiendo establecer un ambiente de tertulia.

6ª tarea: *Conversación literaria V*

La última conversación literaria estuvo vinculada al lugar que ocupa en la actualidad el cómic y los medios de expresiones gráficos. Con el fin de que los estudiantes conociesen las múltiples facetas del cómic, se eligió la faceta de la sátira y del humor en la que se basan numerosas revistas que eligen el formato cómic. Ejemplo de ello, lo encontramos en la revista española *El Jueves*, para la cual se proyectó la siguiente portada en el aula y se inició una tertulia de 15 minutos.

Figura 7. Portada del N° 2233 de la revista *El Jueves*



El objetivo de esta tarea, aparte del de transmitir la función lúdica y satírica que se da por medio del cómic, también consistió en sensibilizar al alumnado de la intencionalidad ideológica de cualquier tipo de texto y fomentar así el espíritu crítico a través de la oralidad.

4.4.2. Tarea final

7ª tarea: *Elabora tu propio cómic*

A modo de conclusión, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se prolongó a lo largo de las sesiones anteriores en las tareas posibilitadoras, terminó con la elaboración por parte de los estudiantes de sus propios cómics. Esta actividad fue llevada a cabo por el tutor del centro y en la que se adaptaron todos los contenidos anteriores a su programación docente.

En esta tarea final, que tuvo como duración tres sesiones de 50 minutos, el profesor del centro les encargó a los alumnos que elaborasen versiones en formato cómic de cuentos de Miguel Mena que, en ese momento, estaban estudiando los alumnos. Para ello, el profesor no avanzó ninguna información nueva acerca de las características y estructura del cómic, sino que el alumnado, en base a lo que habían aprendido, debían elaborar sus propias creaciones.

Para esta actividad, se les dio la posibilidad de hacerlo tanto en parejas como de manera individual y los resultados los podemos encontrar en el Anexo III.

5. Análisis de resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la implementación de la actividad en el aula. Para ello, se retomarán los objetivos que se pretendieron obtener y se contrastarán con las intervenciones del alumnado, recogidas en la transcripción del Anexo I.

Obj. 1. Desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, especialmente la destreza oral, por medio de la lectura y de la interpretación crítica de obras reconocidas, basadas en formatos gráficos y multimodales, en los que la imagen aporta un discurso narrativo.

Desde un primer momento, las tareas estaban diseñadas desde una perspectiva del enfoque comunicativo. Con esto se pretendía focalizar la atención en que el alumnado se sintiese motivado para intervenir en el aula. A su vez, el trabajo conjunto de la clase servía de utilidad para que se desarrollaran los diferentes puntos que detalla el objetivo anterior.

Al comienzo, había algunos alumnos que no comprendían del todo bien el sentido de las conversaciones literarias y hubo que incidir en nuevas explicaciones sobre esta metodología. No obstante, conforme iban avanzando nuevas sesiones, el alumnado se sentía cada vez más motivado para aportar ideas y análisis literarios creativos. Para ello, con el fin de que la conversación se iniciase y fuese fructífera, se debía apelar directamente a los participantes tal y como se ve en este siguiente fragmento de la transcripción del Anexo I, acerca de una imagen preseleccionada:

Figura 5. Interior de *Emigrantes* (Tan, 2007a, p. 24).



Prof. 1: (Se dirige a Ana) ¿Tu qué piensas que te veo animada?

(Risas)

Ana: Ay yo no... A ver, veo a gente que está... es que a ver con el tonito ese pues yo me imagino igual otra cosa pero yo que sé. Es un barco o velero que está saliendo. (Anexo I: líneas 9-10).

Con esta primera interpelación a Ana, ya se nombraron diferentes características de la obra que apuntaron a las bases de un dialogo fluido entre el resto. Tanto es así que El profesor en prácticas ya no volvió a solicitar directamente a nadie durante el resto de la sesión para que se interviniera, sino que fueron los propios participantes quienes se sentían cada vez más capacitados para aportar sus propias ideas. Y ese espíritu de reflexión se fue materializando cada vez más cuando la iniciativa personal del alumnado iba incrementando y aportaban nuevas opiniones encabezadas por fórmulas como: *yo creo que...* o *yo lo que veo es...*

Obj. 1. 1. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Principalmente, las conclusiones que extraemos de este objetivo, fue que el alumnado, a lo largo de todas las conversaciones literarias, prestó especialmente atención a los tonos de colores empleados en las ilustraciones. Con ello, daban buena cuenta de la importancia de las tonalidades para reforzar un mensaje concreto. Así pues, en la tarea 5ª en la que se les mostro una portada de *El Jueves* recalcaron el empleo por parte de los caricaturistas de rasgos faciales forzados, cuya intención era la de parodiar y ridiculizar a un personaje público para, de esta manera, transmitir un mensaje ideológico de rechazo ante una posición política o una institución.

Este aspecto también se pudo observar en la conversación literaria sobre *Emigrantes*, en la que se emplean esencialmente tonos apagados en color sepia. La primera intervención de C fue muy importante, dado que apuntó ya su énfasis a la tonalidad de las ilustraciones: *es que a ver con el tonito ese...* (Anexo I). Sin embargo, no se paró en profundidad en la significancia del color hasta que se les preguntó a los cinco intervinientes sobre el tiempo en el que podía transcurrir la historia. En el momento en el que se planteó esa cuestión, fue cuando resaltaron la importancia del color para contextualizar la historia:

Prof. 1: Oye, ¿y en qué año podría ubicarse esta historia?

Ana: En la guerra.

Marina: ¡1942!

Prof. 2: ¡Toma ya! Pero el 18 de octubre.

(Risas)

Ana: Las fotos están en blanco y negro. (Anexo I).

Álvaro: Pero eso no tiene nada que ver.

Marina: Bueno, yo creo que son dibujos en blanco y negro, pero sí.

Ana: Es que el autor lo ha hecho así por alguna razón.

Marina: Puede ser durante la Guerra Mundial. (Anexo I: líneas 133-142).

En este sentido, a los alumnos, los tonos apagados de las ilustraciones les evocaba a tiempos de pasado y, además, como se venía señalando, esos tiempos de pasado los vinculaban a hechos históricos que conocían de antemano. Por otro lado, es significativa la afirmación *el autor lo ha hecho así por alguna razón*. Con ello, se le concede un valor representativo a la tonalidad y significativo en términos del lenguaje. Por consiguiente, los intervinientes eran conscientes que a través de los colores se pretendía transmitir un mensaje, lo que demostró que el alumnado realizó una lectura visual detallada y comprendió, en esencia, el medio de expresión principal de la lectura *Emigrantes*.

Obj. 2. Favorecer la educación intercultural del alumnado de secundaria a través del diálogo y de la lectura compartida de la obra Emigrantes de Shaun Tan.

Obj. 2. 1. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás.

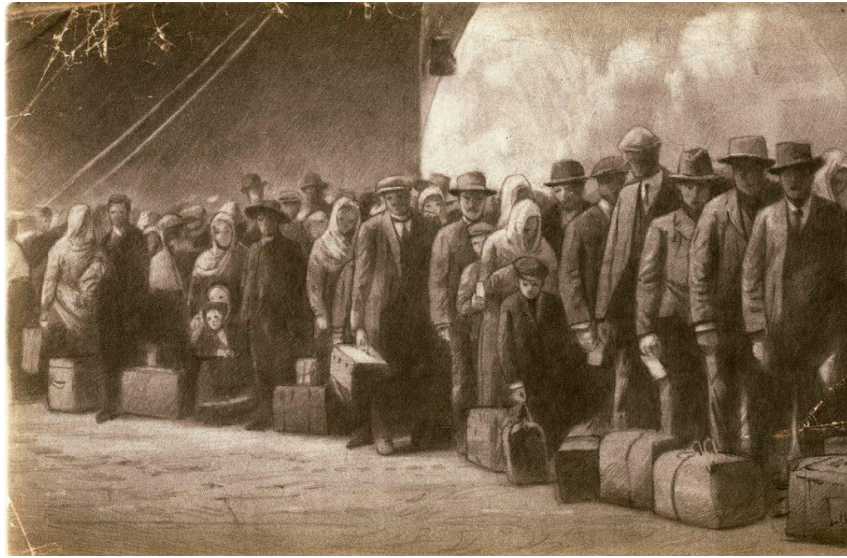
Un aspecto esencial que caracteriza a la integración cultural y el avance hacia una educación inclusiva es el conocimiento y el respeto por otras culturas, así como la sensibilización de conflictos que se viven en cada momento en lugares diferentes. Esta sensibilización vino relacionada con el fenómeno migratorio que apareció en la 3ª tarea sobre la conversación literaria central de la lectura de *Emigrantes*. En concreto, en base a la Figura 5 del interior de *Emigrantes* (Tan, 2007a, p. 24), ya enseguida apareció la idea de que se trataba de una marcha migratoria forzada:

Pedro: Pues yo creo que... Es gente obligada a subir al barco y no quieren.

Marina: Como que se los están llevando. (Anexo I: líneas 25-26).

Por otro lado, conforme al objetivo anterior, se puede añadir que hubo una correspondencia entre la lectura con el conocimiento de la historia pasada en momentos trágicos de Alemania por parte del alumnado. En función a la siguiente imagen, se hicieron las siguientes interpretaciones:

Figura 6. Interior de *Emigrantes* (Tan, 2007a, p. 25).



Álvaro: Mira, esta imagen parece donde mataban a los judíos.

Marina: ¡Con el campo de Hitler!

Carmen: Sí. (Anexo I: líneas 58-59).

A estos conocimientos previos que mostraron los intervinientes, se asociaron otros conflictos actuales como los dramas migratorios que se suceden en el Mediterráneo y, más concretamente, en el estrecho de Gibraltar. Esta asociación de ideas entre conflictos pasados con otros más actuales fue muy interesante dado que demostraba que el alumnado tenía una visión de conjunto sobre el drama migratorio y las discriminaciones que sufrieron y sufren determinadas poblaciones por razones de etnia, religión u origen. Esta toma de conciencia la podemos observar en el siguiente fragmento:

Ana: O también lo que está pasando en... Como se llama... Los que han venido de Marruecos... Lo que está pasando en Ceuta. Sí ¿no?

Prof. 1: Mira, mira, ya empezáis a relacionar la historia con situaciones actuales...

Ana: Sí, es que la gente que hemos visto antes subiendo al barco, la están obligando a salir de su tierra y ellos no quieren. (Anexo I: líneas 61-63).

En último lugar, cabría recordar, no sin antes terminar con el análisis de los resultados, que los alumnos se enfrentaron por primera vez a la metodología del aprendizaje por diálogo concretado en la figura de la conversación literaria. Este dato resulta de vital importancia, pues se obtuvieron buenos resultados en relación a la interpretación de los textos visuales y al significado que se deseaba transmitir mediante su diseño. Esto nos lleva a considerar que si las metodologías basadas en la oralidad e interacción activa entre los estudiantes se desarrollan por un tiempo más extenso, los resultados en su proceso de enseñanza aprendizaje podrían ser muy positivos.

6. CONCLUSIONES

Para terminar, se recogen bajo el siguiente apartado una síntesis de las ideas principales que se han ido desarrollando a lo largo de este TFM. Aparecerán señaladas tanto las del *Marco Teórico*, las de la propuesta didáctica, así como las de intervención docente.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario explorar horizontes que desarrollen estrategias para mejorar la capacidad comprensiva del alumnado, a la vez que permitan implementar en el aula experiencias interculturales e integradoras.

Partiendo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en la que se ubica el estudio de este TFM, se exponen los avances teóricos y las aportaciones para la enseñanza de las lenguas que supuso el *Enfoque Comunicativo* y su concreción metodológica en la *Enseñanza por Tareas*. Desde sus presupuestos, se pretende desarrollar la capacidad discursiva y dar la oportunidad de implementar formas activas de aprendizaje que potencien la creatividad y la reflexión. Su intención no es sino la de involucrar al alumnado hacia un mismo proceso de experiencia de lectura compartida como parte principal de la enseñanza (Mendoza, 2004).

El instrumento mediante el cual se busca desarrollar la destreza oral es el aprendizaje dialógico concretado en la figura de la conversación literaria (Chambers, 2007), como base potenciadora de la competencia comunicativa. Dicha forma de aprendizaje, se

logra con la selección de materiales gráficos de calidad como la obra de Shaun Tan titulada *Emigrantes*, cuya aplicación ya se ha llevado a cabo en otros contextos educativos de diferentes países. Y es que los resultados obtenidos en otros estudios a partir de esta lectura avalan su fiabilidad en aulas de Secundaria y Primaria. Así lo constatan investigadores como Arizpe et al. (2014), Fittipaldi (2008) y Pantaleo (2012), quienes observan una mejora en el rendimiento comunicativo y reflexivo, a partir de la lectura compartida de *Emigrantes*. A estas observaciones se suma que el alumnado se sentía motivado con respecto a este tipo de actividad ya que se sentía capacitado para emplear sus conocimientos previos y transmitirlos al conjunto de la clase a través de la opinión y valoraciones reflexivas.

Bajo estos presupuestos, se ofrece un diseño de *Programación e implementación didáctica* que sirva para crear cauces en relación a este modelo de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, también se presenta su puesta en práctica en el contexto real de un aula de un centro educativo público de ESO en la Comunidad Autónoma de Aragón. El aula elegida para tal propósito fue de 2º ESO durante el curso 2020-2021 y la programación didáctica, bajo la cual se rige este TFM, se introdujo durante el periodo de prácticas docentes, contemplado en el *Prácticum* del Máster del Profesorado de Secundaria.

Dentro de la *Programación e implementación didáctica*, se plantean un total de seis tareas posibilitadoras y una tarea final que supusieron un acercamiento hacia el alumnado de los formatos gráficos. Las tareas posibilitadoras incluyeron una introducción teórica al formato gráfico y el afianzamiento del mismo a través del desarrollo de la oralidad. A su vez, dos de ellas estaban intrínsecamente unidas a la educación intercultural por medio de la lectura de *Emigrantes*. En cuanto a la tarea final, esta fue llevada a cabo por el tutor del centro y se adaptaron todos los contenidos anteriores a su programación docente.

Por último, con respecto a los resultados recogidos en *Análisis de resultados*, se parte de la contratación entre los aspectos obtenidos en el aula y los objetivos planteados.

En primer lugar, en relación al Obj.1, se observó una tendencia clara hacia la participación del alumnado conforme el dialogo fue desarrollándose a través de las tareas. Además, también se pudo percibir un espíritu reflexivo crítico en los estudiantes cuando

estos daban sus opiniones, conocimientos y puntos de vista. Esto permitía despertar su motivación al propiciar la participación activa y el interés derivado de cada intervención.

Basándonos en el Obj.1.1 de carácter específico, los estudiantes percibieron los matices y las características que sirven para potenciar un mensaje concreto a través de la expresividad artística de los colores y de la gestualidad de los personajes. Dentro de la expresividad textual, los alumnos sintieron un especial interés por captar las emociones de los personajes de forma que otorgaban una sensibilidad mayor al análisis literario.

En contraste con el Obj.2 y el Obj.2.1, se pudo constatar la sensibilización y conocimiento del alumnado por eventos migratorios actuales. Al mismo tiempo, relacionaron las situaciones migratorias de la actualidad con las producidas durante la *II Guerra Mundial*, por lo que también se pudieron obtener conocimientos previos de los estudiantes, a la vez que hacían valoraciones activas de los mismos.

Los resultados conducentes a partir de la implementación de las actividades en el aula atisban ya indicios de que la lectura y la interpretación de las imágenes narrativas son una oportunidad para el desarrollo de la oralidad y de otras habilidades comunicativas. Además, la obra *Emigrantes* promueve la reflexión de los adolescentes sobre el fenómeno migratorio. Por lo tanto, según los resultados, parece que este modelo de educación literaria e intercultural, continuado de forma más extensa en el tiempo, puede dar numerosos beneficios durante la etapa escolar.

Por último, es preciso señalar el aprendizaje que obtenido a partir del desarrollo de este TFM durante su elaboración. En el ámbito de su aplicación en el aula, he podido observar cómo el nivel de sensibilización hacia los temas interculturales ha sido positivos, además, me ha supuesto un aprendizaje en torno a la metodología de la conversación literaria que, hasta ahora, no había podido desarrollar ni como docente ni como aprendiente en un aula.

En cuanto al trabajo de indagación en la realización del *Marco Teórico*, me ha supuesto un enriquecimiento en la mejora de conocimientos y en la fundamentación de los mismos a través de la redacción de este TFM. Por otro lado, el *Marco Teórico* ha tenido un

reflejo práctico en el aula y eso ha supuesto de gran motivación personal, al observar una respuesta positiva y coherente por parte de los estudiantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad-Ruiz, B. (2011). Fanfiction: Fomento de la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes. *Tonos Digital*, 21, 1-27. Recuperado de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/657/468>
- Arizpe, E., Colomer, T., y Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London: Bloomsbury
- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar, *Innovación educativa*, 21, 23-35. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/22>
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-128). Madrid: Edelsa.
- Beckett, S. L. (2012). Wordless picturebooks. En S.L. Beckett, *Crossover picturebooks: A genre for all ages* (pp. 81-145). New York: Routledge.
- Bakis, M. (2012). *The Graphic Novel Classroom: Powerful Teaching and Learning with Images*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Botía, A. B. (2004). La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 5. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5534>
- Breen, M.P. (1987): "Contemporary paradigms in syllabus design". *Language teaching* 20 (2 y 3).
- Briz, E. (2011). Habilidades y competencias lingüísticas. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 175-216). Madrid: Pearson Educación.

- Canale, M., y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I). Signos. Teoría y práctica de la educación
- Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2 (7-8), 33-53.
- Capote, A. y Nieto Calmaestra, J. A. (2017). La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de Geografía Norte Grande*, (67), 93-114. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-34022017000200006>
- Carroll, J. B. (1964). *Language and Thought*. New Jersey: PrenticeHall, tnc. Englewood Cliffs.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Colón, M. J. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, 23, 1-15. doi: <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2201>
- Dennison, J. y Dražanová, L. (2018). *Public attitudes on migration: rethinking how people perceive migration. An analysis of existin opinión polls in the Euro-Mediterranean región*. European Union: Observatory of Public Attitudes to Migration.
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidós.

- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A/18815>
- Durán, C. y Fittipaldi, M. (2007). Entre en Joan y el drac: La literatura como experiencia compartida. En *Actas del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Salta, Argentina (en prensa).
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Estaire, S. (1999). *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *RedELE: Revista electrónica de didáctica. Español lengua extranjera*, 1, 1-20.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de las lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 12, 1-26.
- Fernández, S. (2001). Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. *Frecuencia-L*, 17, 6-16.
- Fernández, S., & Caselatto, M. (2001). *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera* (Vol. 3). Editorial Edinumen.
- Fernández, E. E., & Martínez, I. J. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. el desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (13).
- Fittipaldi, M. (2008). Leer desde la imagen: una experiencia con Emigrantes de Shaun Tan. *Outubro*.

- Font, J. (1998). Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 215-225). Barcelona: Horsori.
- Gombrich, E.H. (1979). *Arte e Ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gómez del Estal, M., y Zanón, J. (1994). La enseñanza de la gramática mediante tareas. En V Congreso Internacional de la ASELE. *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I. Celebrado en Santander, 29-30 de septiembre y 1 de octubre de 1994*.
- Guzzo, J. (2016). Cuando el silencio cuenta más que las palabras. Las imágenes en Emigrantes de Shaun Tan. In *II Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza 7 al 8 de octubre de 2016 Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaría de Extensión Universitaria.
- Hansen, Peo. s/f. "Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones".
- Hegel, G. W. F. (1997). *Introducción a la estética*. Barcelona: Península, 17.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21213
- Jiménez Gámez, R. (2010). ¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta?: un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 352, 431-451.
- Jordán, José A. (1994). *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

- Khailova, L. (2015). Politics of postmodern multiculturalism in Shaun Tan's 'The Arrival': Reconfiguring the subject as a nomad. *Papers: Explorations into Children's Literature*, 23(1), 1-16.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Leibrandt, I. (2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación.
- Long, M. (1985). "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training", en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. In VV. AA., *L'Escola que inclou* (11-52), (Col·lecció Hort de Trenor 18). Torrent: Ajuntament de Torrent.
- Llobera, M. (1995). *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Marks Greenfield, P. (1985). *El Niño y los Medios de Comunicación*. Madrid: Morata.
- Martínez, J. R. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos: Revista de educación*, (5), 57-72.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M.C. Utanda, P. Cerrillo, y J. García-Padrino (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A., y Cantero, F. J. (2011). Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 3-31). Madrid: Pearson Educación.

- Oppolzer, M. (2016). Intercultural Perspectives on and in Shaun Tan's *The Arrival*. *SPRACHEN & KULTUREN*, 73.
- Palomero-Pescador, J.E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230.
- Pantaleo, S. (2012). Exploring grade 7 students' responses to Shaun Tan's *The red tree*. *Children's literature in education*, 43(1), 51-71.
- Passiatore, Y. et al. (2019). Intercultural practices and inclusive education in Europe: can migration be a resource for individual and societal development? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 209-224.
- Pastor, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 26, 38-44.
- Petit, M. (2011). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de La Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015, 169 a 546. Recuperado de <https://cutt.ly/dthsgQM>.
- Richards, J.C., y Rodgers, T.S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rogero Anaya, J. (2019). Los discursos del odio y la educación. Frente al discurso del odio, *CONVIVENCIA*, 25, 5-15.
- Ruiz-Bikandi, U. (2011). *Lengua Castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Grao.
- Tabernero-Sala, R., Álvarez-Ramos, E., y Heredia-Ponce, H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 90-107. doi: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.302>

- Tan, S. (2007a). *Emigrantes*. Barbara Fiore.
- Tan, S. (2007b). *The arrival*. New York: Arthur A. Levine Books, p.128.
- Tan, Shaun (2014). “Entrevista a Shaun Tan” Revista Babar. Recuperado de revistababar.com/wp/entrevista-a-shaun-tan
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Círculo de Lectores.
- Todorov, T. (1988). El origen de los géneros. *Teoría de los géneros literarios*, 34.
- Tomasi, S. (2014). La voz secreta de la ilustración: Una propuesta para la educación de la imagen. *Hachetetépe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 8, 24-42. doi: <http://hdl.handle.net/10498/23687>
- Valverde López, A. (2010). *La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria*. Cuicuilco, 17(48), 133-147.
- Walsh, M., Cranitch, M. & Maras, K. (2012). Into the Deep End: The Experience with Flotsam in Australia [Online]. *TESOL in Context*, Special Edition S3: *TESOL as a Global Trade: Ethics, Equity and Ecology*, 1–16. Recuperado de http://tesol.org.au/files/files/247_maureen_walsh.pdf

8. ANEXOS

Anexo I. Transcripción de la lectura Emigrantes

A continuación, se muestra la transcripción de la conversación literaria IV sobre la lectura de *Emigrantes* en la que participó una parte del alumnado. En ella aparecen recogidas intervenciones del Prof. 1, como profesor en prácticas, autor del TFM y quien guiaba la conversación, y del Prof. 2, profesor responsable del grupo:

- 1 Prof. 1: Entonces, a ver no sé quién se atreve primero. ¿Lo veis bien?
- 2 Carmen: ¿Entonces qué tenemos que salir a la pizarra?
- 3 Profesor en prácticas: O en vuestros asientos, no hace falta que os pongáis de pie y
4 salgáis. O sea, por ejemplo, sería a partir de estas imágenes que veis comentarlas, de
5 tal forma que forméis una historia con ellas.
- 6 Álvaro: ¿Está en llamas ese barco?
- 7 Carmen: Bueno, yo creo que son los astilleros de un barco.
- 8 Marina: Ah, sí son las nubes de humo.
- 9 Prof. 1: (Se dirige a Ana) ¿Tu qué piensas que te veo animada?
- 10 (Risas)
- 11 Ana: Ay yo no... A ver, veo a gente que está... es que a ver con el tonito ese pues
12 yo me imagino igual otra cosa pero yo qué sé. Es un barco o velero que está
13 saliendo.
- 14 Marina: Es un crucero.
- 15 Álvaro: Es un barco y la gente desde lo alto se lo está pasando bien.
- 16 Marina: Sí, a ver, yo lo que veo como que está llegando o saliendo el barco y
17 como...

18 Pedro: Y le dicen a los del pueblo que se van, como saludando.

19 Marina: O que el barco es un barco nuevo y lo están inaugurando.

20 Prof. 1: ¿Y este, por ejemplo, os recuerda a algún barco famoso?

21 Marina: Sí, al Titanic.

22 Ana: Al Titanic, pero yo... A ver, creo que esa gente está intentando escapar de algo
23 y por eso se dirigen al barco, porque si nos fijamos en estas imágenes siguientes la
24 gente está haciendo cola para el barco.

25 Pedro: Pues yo creo que... Es gente obligada a subir al barco y no quieren.

26 Marina: Como que se los están llevando.

27 Ana: Como sí.

28 Marina: Los están quitando del sitio y se los están llevando a otro.

29 Carmen: Los están echando

30 Prof.1: ¿En todo momento pensáis que estas personas se desplazan de una forma
31 forzosa?

32 Ana: Sí, porque el hombre les está diciendo que suban al barco. Diciéndoles: Subid
33 al barco ya que nos vamos, no sé...

34 Álvaro: Que nos vamos.

35 (Risas)

36 A continuación los alumnos se fijan en una escena concreta que les llama la
37 atención.

38 Marina: Es una litera

39 Carmen: Pero si son unas escaleras que van como al...

40 Marina: Pues no, yo veo como un cochón o algo.

41 Pedro: Eso es como si fuera un desván.

42 Prof. 1: ¿Pero esta imagen qué os dice y cómo la relacionáis con el barco anterior y
43 toda la gente que subía a él?

44 Ana: Pues ese sería un trabajador del barco que está trabajando en la oficina y arriba
45 por las escaleras tendría las cosas que necesita para trabajar.

46 Prof. 1: Entonces, lo que os sugiere esta escena es la sala de máquinas del barco,
47 ¿no?

48 Carmen: Sí, sí.

49 Varios: Sí, son las máquinas del barco.

50 Marina: Yo creo que ese hombre de la sala está manipulando la sala de máquinas
51 para que al barco le pase algo mal.

52 Prof. 1: Mmm, ¿un boicot?

53 Ana: Sí, yo creo también que es una persona mala que está haciendo yo que sé, algo
54 malo para que los demás...

55 Álvaro: Algo para cargárselos.

56 Carmen: O destruir el barco.

57 Prof. 1: ¿Y esta imagen qué os dice?

58 Álvaro: Mira, esta imagen parece donde mataban a los judíos.

59 Marina: ¡Con el campo de Hitler!

60 Carmen: Sí.

61 Ana: O también lo que está pasando en... Cómo se llama... Los que han venido de
62 Marruecos... Lo que está pasando en Ceuta. Sí ¿no?

63 Prof. 1: Mira, mira, ya empezáis a relacionar la historia con situaciones actuales...

64 Ana: Sí es que la gente que hemos visto antes subiendo al barco, la están obligando
65 a salir de su tierra y ellos no quieren.

66 Prof. 1: Entonces, en tu caso, descartas que esto sea un movimiento voluntario de
67 personas. ¿Estáis todos de acuerdo?

68 Marina: Es que está claro que no quieren irse.

69 Carmen: Pues sí, esa gente está triste por irse de su casa.

70 Ana: Pero es que con el color de la imagen, con las caras que tienen y con la actitud
71 está claro que no se quieren ir.

72 Álvaro: A mí, lo primero que me viene a la cabeza es cuando la gente se iba de las
73 ciudades y de los pueblos en época de guerra, con las madres y los niños...

74 Ana: Y mira, mira, esta imagen es la de la gente buscando trabajo.

75 Prof. 1: Es decir, que si la relacionas con la imagen anterior lo que piensas es que
76 esto podría ser como una fábrica...

77 Ana: Sí, a ver, esto es para entrar en esta fábrica pero ellos no quieren entrar.

78 Marina: ¿Y no será dentro del barco?

79 Carmen: No, eso parece a los teatros, bueno, cines de estos antiguos...

80 Ana: ¡Sí, sí!

81 Carmen: Sobre la ideología política para adoctrinar a la gente.

82 Álvaro: Sí, a mí me recuerda a una escena de una película en la que estaban en una
83 especie de cine nazi que ponían videos sobre la guerra para lavarles el cerebro.

84 Prof. 1: Y entonces ¿cuál es la relación entre esta escena con la del barco?

85 Ana: Han salido ya del barco y en esta fábrica están esperando a esta gente para
86 explotarles.

87 Marina: No, tía no. Están dentro del barco.

88 Ana: Que no... No están dentro del barco. ¿Tú has visto un barco con pilares?

89 Pedro: Eh, yo sí.

90 Carmen: Yo también.

91 Marina: Sí, los cruceros. Mira es un barco y arriba está la pantalla y están mirando la
92 pantalla.

93 Ana: Que no, que no. Yo en esta imagen veo una fábrica, veo unas personas que
94 están intentando conseguir trabajo en esa fábrica, pero, en realidad, no quieren
95 porque, en realidad, los clasifican y obligan.

96 Álvaro: No, yo creo que eso es antes del barco y hacen filas para llevárselos a sitios
97 distintos. Por ejemplo, en esta fila os llevamos a Zaragoza, en esta para Madrid...

98 Prof. 1: Recordad el nombre del libro... Se titula *Emigrantes*...

99 Pedro: Ves, ves.

100 Prof. 1: En ese sentido, la idea de B también es buena. Podría ser esta imagen la de
101 una especie de aduana...

102 Carmen: Sí.

103 Prof. 1: Y cada una de esas personas hace cola para ir a un destino concreto.

104 Prof. 2: De hecho, cuando acabó la Guerra Civil en España a las personas en la
105 frontera los clasificaban primero en campos y luego se los llevaron a otros países. A
106 muchos niños a Rusia...

107 Álvaro: ¡Mira yo, yo! Están mirando a las personas en una lista para ver si están
108 primero fuertes, en plan, si están sanos para ver si...

109 Ana: (Interrumpe) Para ver...

110 Álvaro: ¡Cállate, hostia! Para ver si pueden trabajar para los de las fábricas.

111 Prof. 1: O sea que para ti esto es prácticamente un campo nazi...

112 Álvaro: Es que mira, les ponen una etiqueta para ver si están bien.

113 Prof. 2: Sí, sí, parece que los clasifican.

114 Prof. 1: ¿Y con qué motivo lo estarían haciendo?

115 Carmen: Pues para que a los que no les ponen etiquetas de esas los matan.

116 Marina: Pero esas etiquetas también podrían ser los diferentes destinos a los que
117 pueden ir.

118 Prof. 1: Mira, mira, ya habéis tejido una historia. Vamos a recoger las ideas en
119 orden cronológico. La cosa es que todo parte de un barco.

120 Varios: Sí.

121 Prof. 1: ¿Y a partir de ahí?

122 Carmen: Pues que se llevan a los inmigrantes en ese barco

123 Álvaro: De forma forzada...

124 Marina: Sí y se ve en dentro del barco a un tipo que intenta manipular el viaje en la
125 sala de máquinas.

126 Álvaro: Sí y a los inmigrantes se los llevan a un sitio para utilizarlos para trabajar. Y
127 los que no estén en buen estado, se puede decir.

128 Ana: Sí, sí.

129 Álvaro: Es que no sé cómo decirlo, pero los que no estén en buen estado fuera.

130 Prof. 2: Visión negativa tenéis todos...

131 Carmen: Sí.

132 Ana: Hombre, es que las caras que tienen...

133 Prof. 1: Oye, ¿y en qué año podría ubicarse esta historia?

134 Ana: En la guerra.

135 Marina: ¡1942!

136 Prof. 2: ¡Toma ya! Pero el 18 de octubre.

137 (Risas)

138 Ana: Las fotos están en blanco y negro.

139 Álvaro: Pero eso no tiene nada que ver.

140 Marina: Bueno, yo creo que son dibujos en blanco y negro, pero sí.

141 Ana: Es que el autor lo ha hecho así por alguna razón.

142 E: Puede ser durante la Guerra Mundial.

143 Prof.1: ¿Y el lugar en el que se encuentran?

144 Ana: Puede ser imaginario, pero diría que se van a la India.

145 Marina: Sí, sí la gente que sale. Se va por la guerra y se la llevan a la India a
146 trabajar de forma forzada.

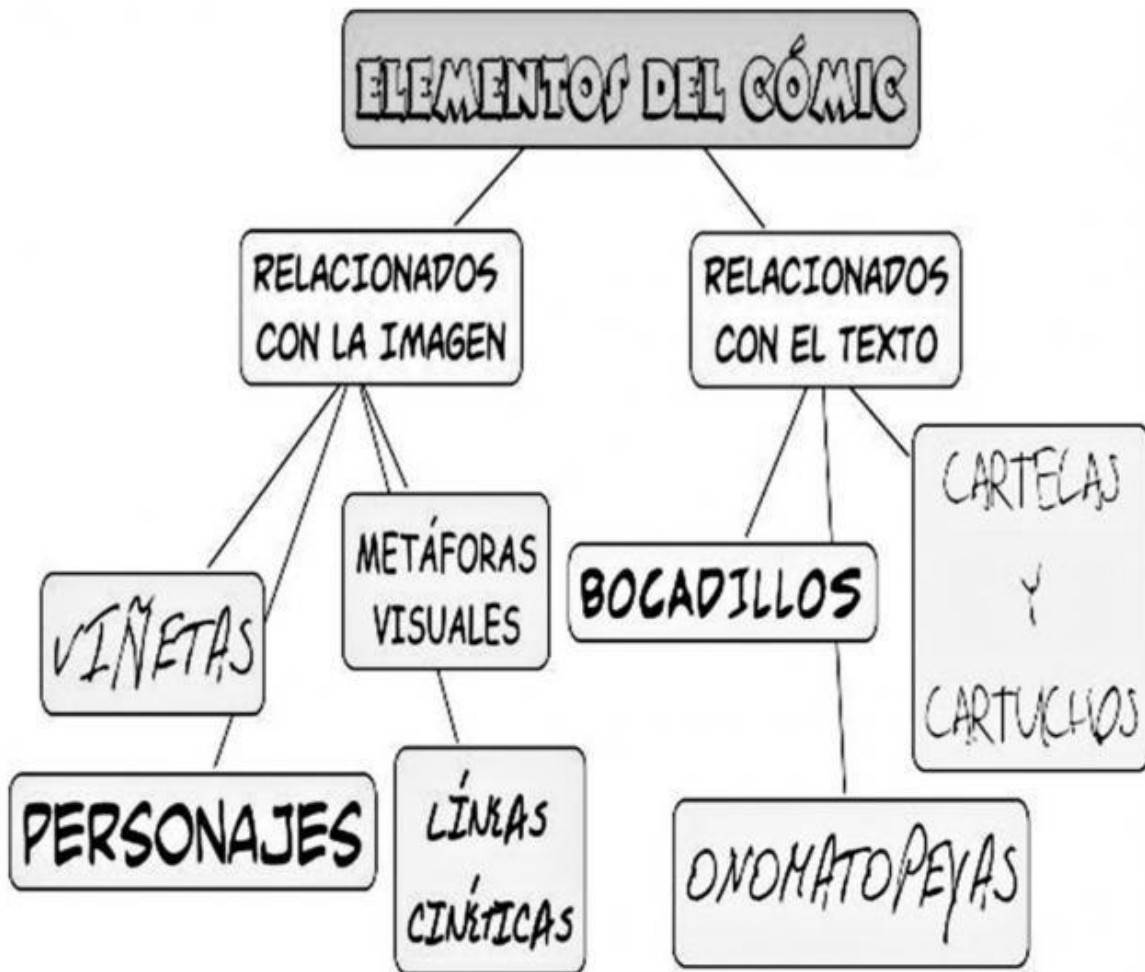
147 Carmen: Ostras qué mal rollo pero yo lo veo, eh.

148 (Suena el timbre de finalización de la clase).

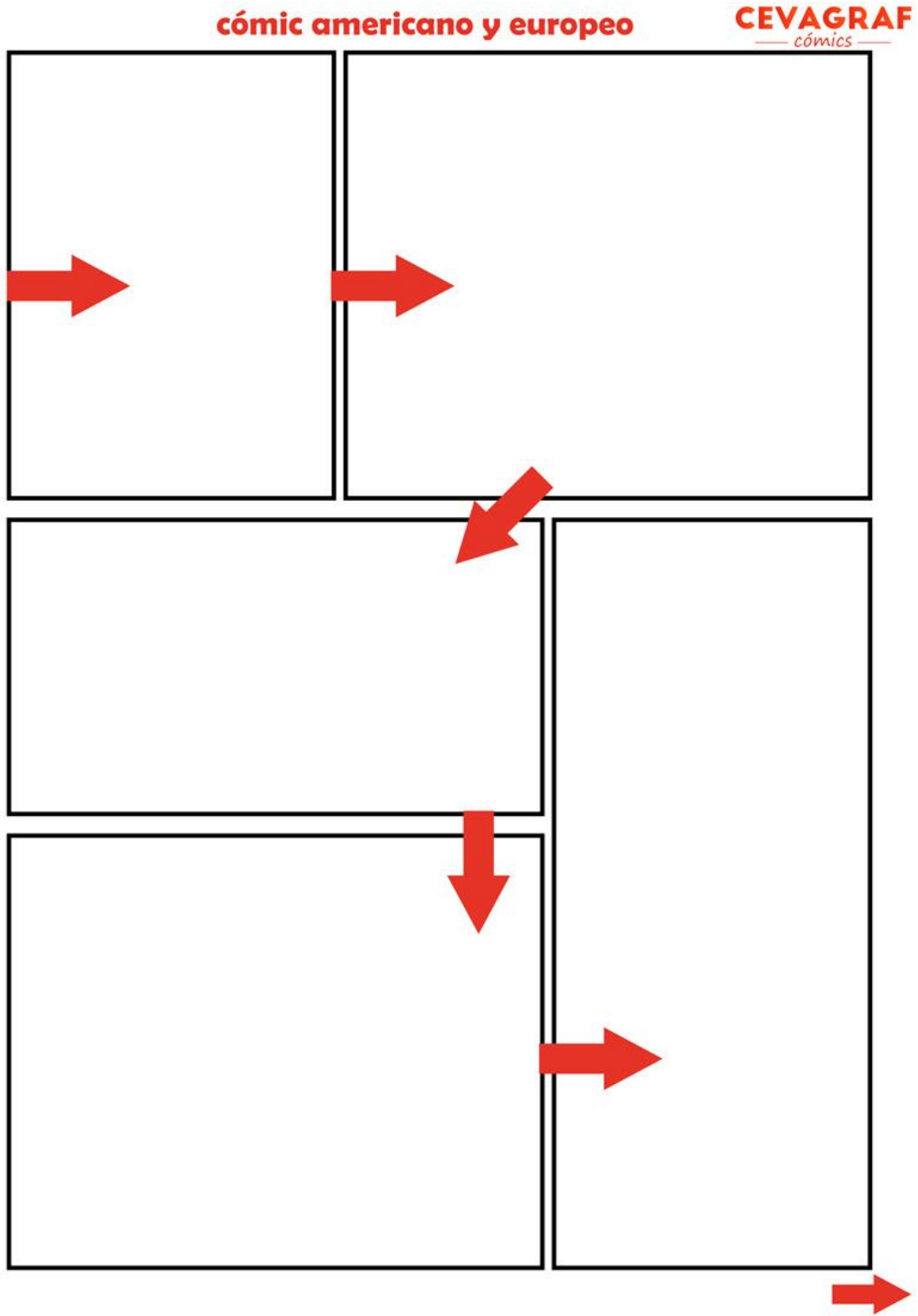
Anexo II. Diapositivas de la primera clase teórica

A continuación, se muestran las diferentes diapositivas que se emplearon en la primera tarea introductoria de carácter teórico. Estas diapositivas corresponden con nociones básicas sobre el formato gráfico.

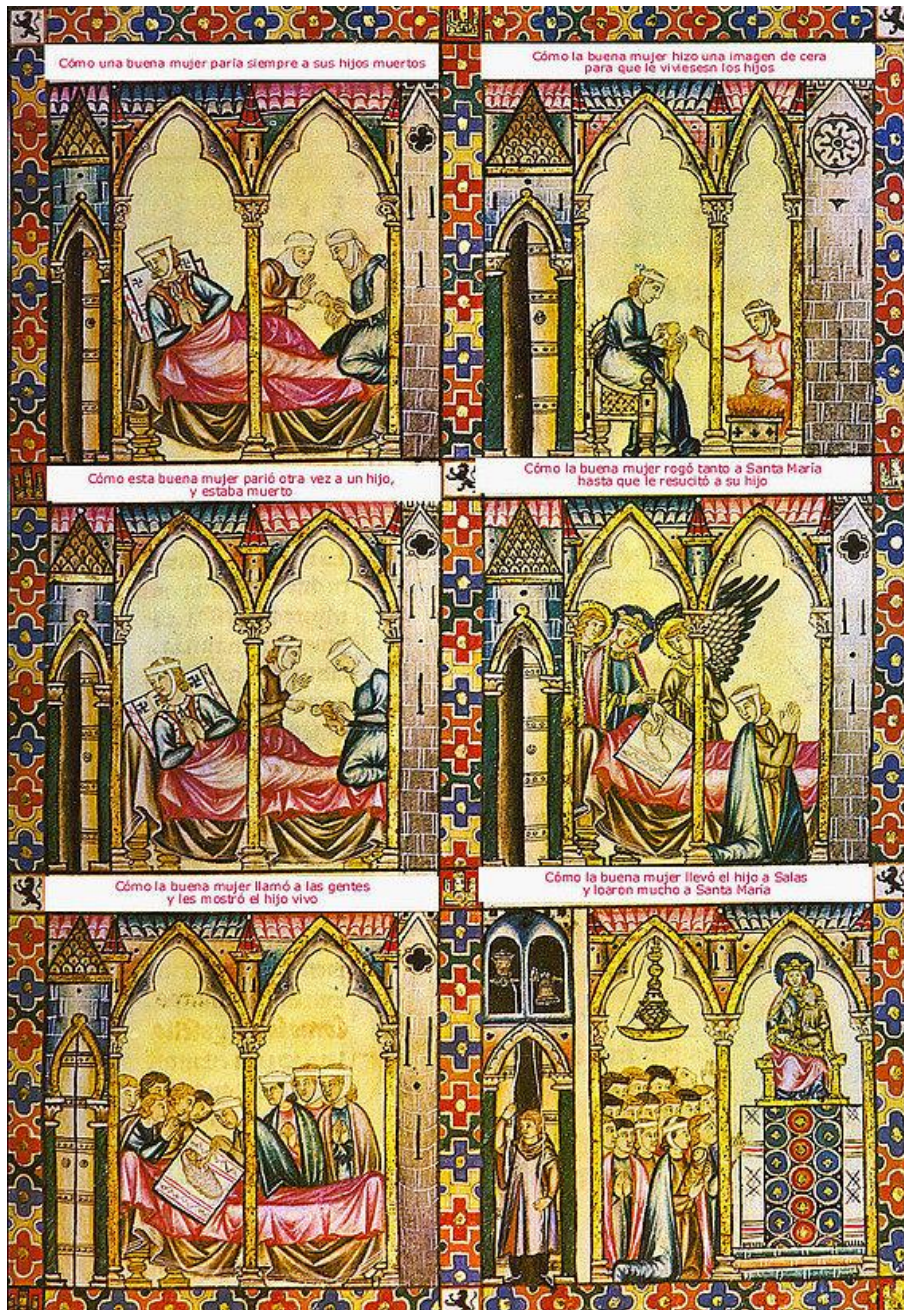
Diapositiva 1. *Elementos del cómic.*



Diapositiva 2. *Ejemplo de posible orden de lectura en el formato cómic.*



Diapositiva 3. *Buscando analogías con el cómic: Cantigas de Santa María.*



Diapositiva 4. Ejemplo de álbum gráfico de la lectura *Emigrantes* (Tan, 2007a, p. 25).

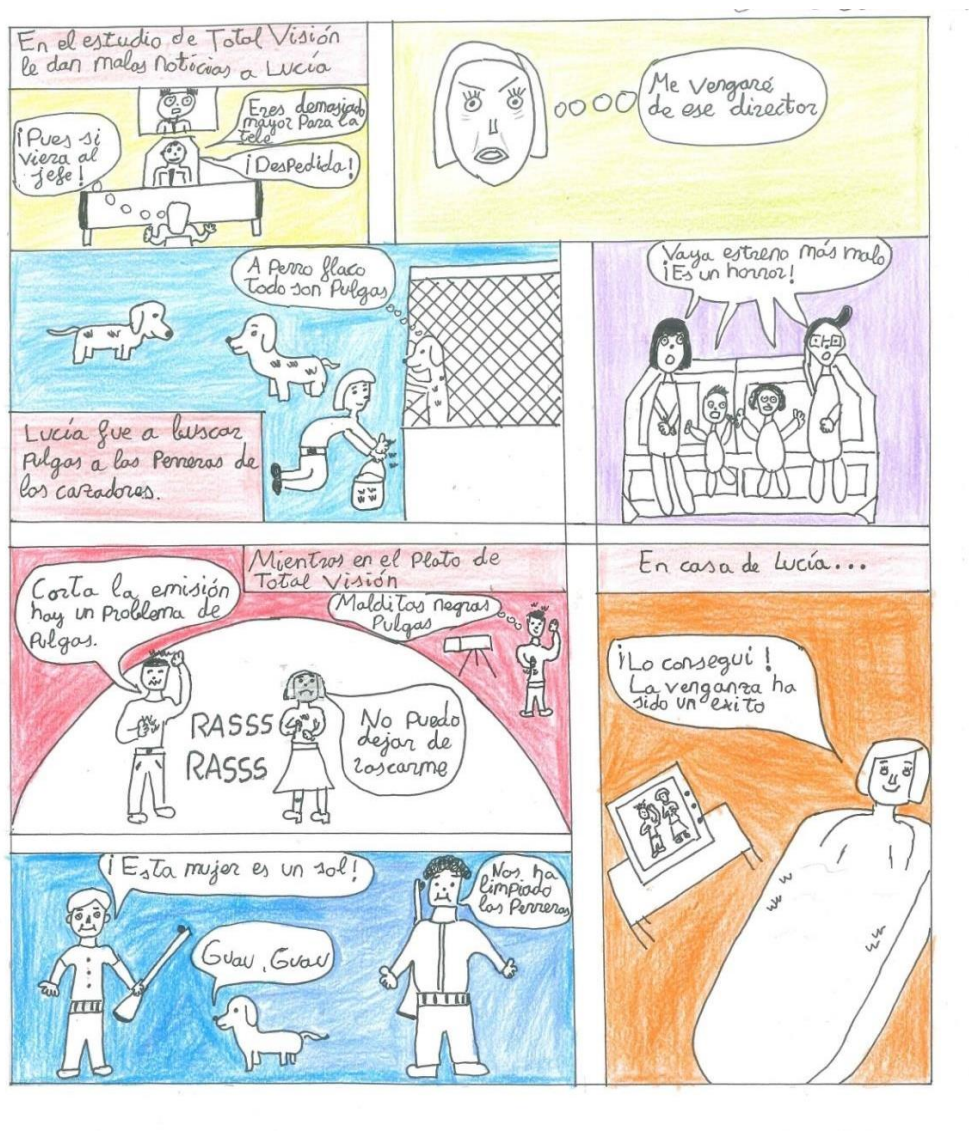


Anexo III. Ejemplos de cómics elaborados por el alumnado

En el siguiente Anexo se presentan los cómics que fueron elaborados por el alumnado a partir de la actividad final que propuso el profesor del centro, después de todo el proceso de aprendizaje anterior. Para los cómics, los estudiantes se inspiraron en tres cuentos de Miguel Mena: *Mártir de la causa*, *Souvenirs* y *Pájaros de mal agüero*.

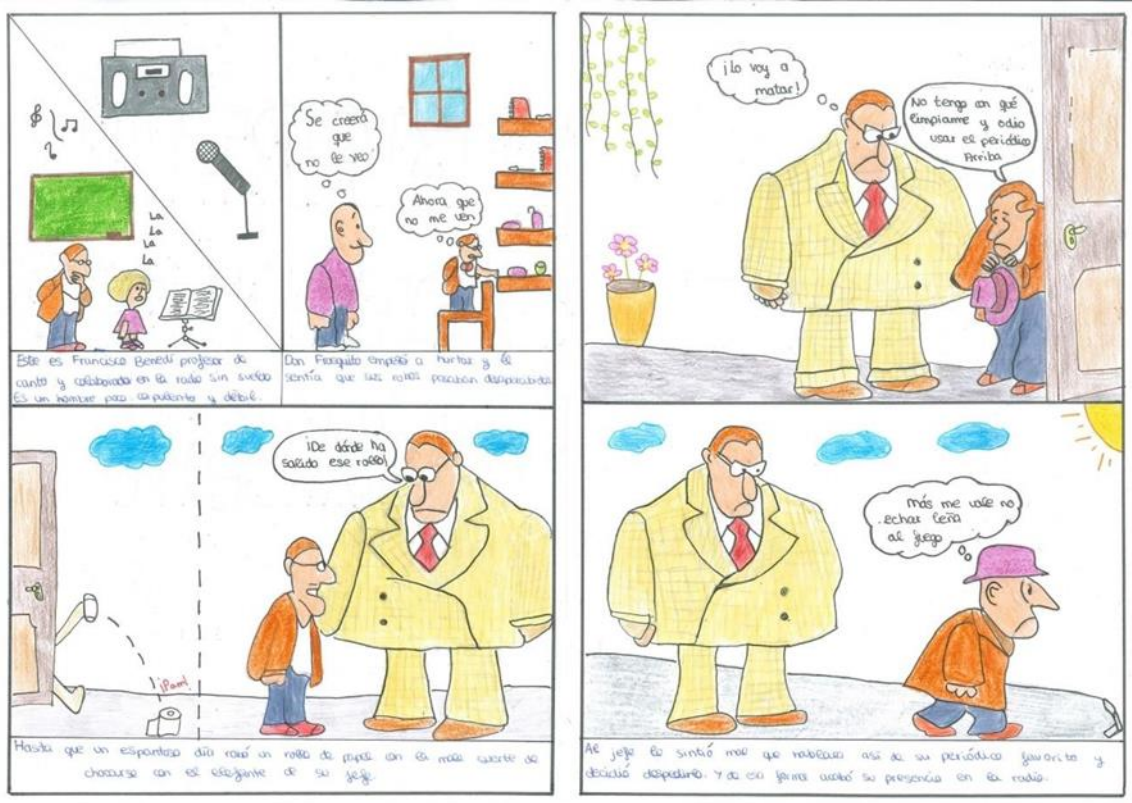
Cómic 1. Versión reinterpretada del cuento *Mártir de la causa*:

(Realizado por Marta, Alba, Ana, Gonzalo y Sandra).



Cómic 2. Versión reinterpretada del cuento *Souvenirs*:

(Realizado por Carmen, Isabel, Laura y Adela)





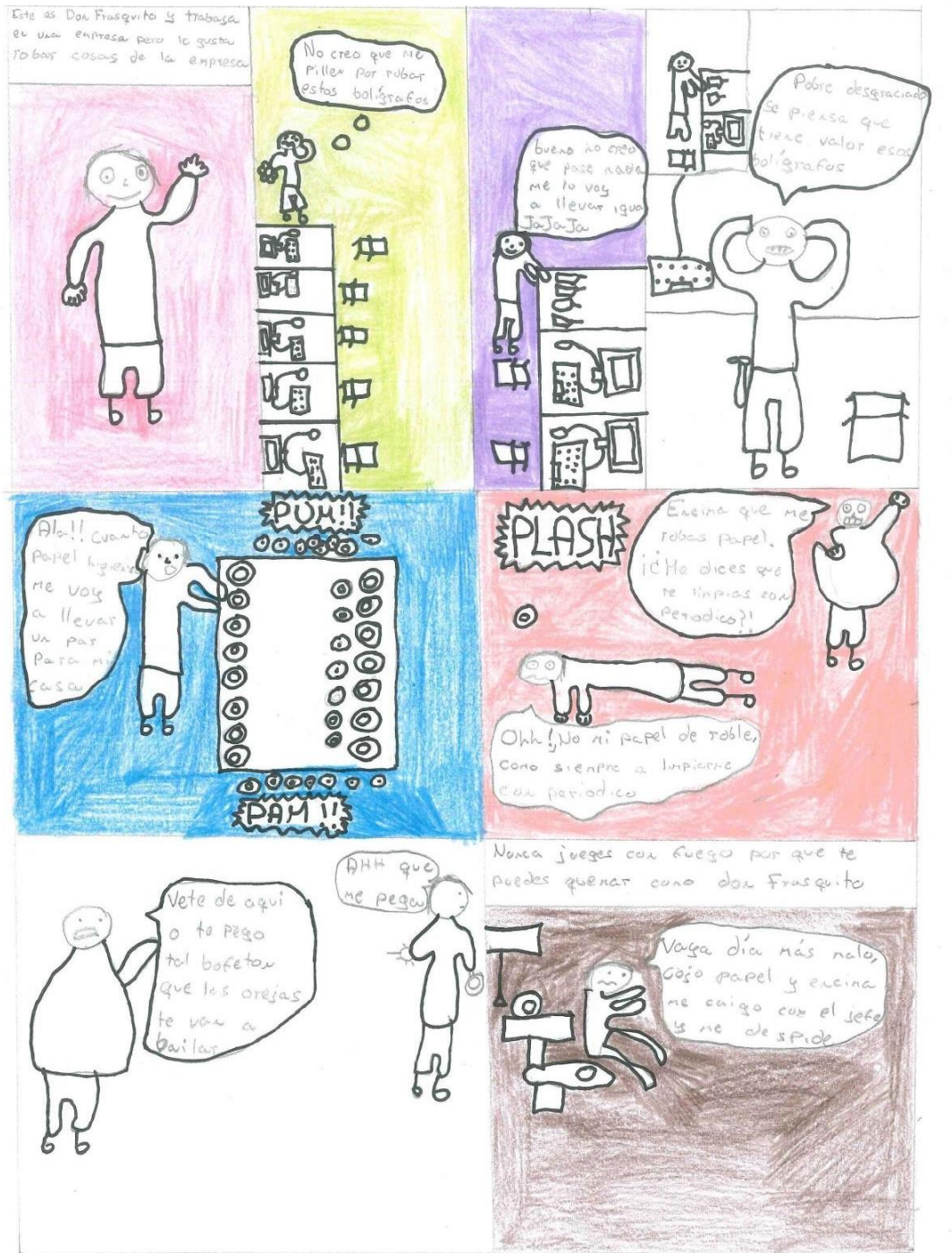
Cómic 3. Versión reinterpretada del cuento *Mártir de la causa*:

(Realizado por Elena, Daniel, María y Marina)



Cómic 4. Versión reinterpretada del cuento *Mártir de la causa*:

(Realizado por Antonio).



Cómic 5. Versión reinterpretada del cuento *Souvenirs*:

(Realizado por Cristina).



Cómic 6. Versión reinterpretada del cuento *Pájaros de mal agüero*:

(Realizado por Fernando y Javier).

