

TESIS DOCTORAL

2013



**LA TRADUCCIÓN/ADAPTACIÓN DEL HUMOR
GRÁFICO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA
LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA
LINGÜÍSTICA EN LA LENGUA ALEMANA EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

ALBERTO CABRERIZO GARCÍA
LICENCIADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA,
ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS
ESPECIALES**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNED

DIRECTOR:
DR. SANTIAGO CASTILLO ARREDONDO

CODIRECTORA:
DRA. MARÍA JULIA RUBIO ROLDÁN

TESIS DOCTORAL

2013

The logo of the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) is located in the top right corner. It consists of the letters 'UNED' in a white, bold, sans-serif font, centered within a dark green square.

**LA TRADUCCIÓN/ADAPTACIÓN DEL HUMOR
GRÁFICO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA
LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA
LINGÜÍSTICA EN LA LENGUA ALEMANA EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

ALBERTO CABRERIZO GARCÍA
LICENCIADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA,
ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS
ESPECIALES**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNED

**DIRECTOR:
DR. SANTIAGO CASTILLO ARREDONDO**

**CODIRECTORA:
DRA. MARÍA JULIA RUBIO ROLDÁN**

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA,
ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS
ESPECIALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LA TRADUCCIÓN/ADAPTACIÓN DEL HUMOR
GRÁFICO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA
LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA
LINGÜÍSTICA EN LA LENGUA ALEMANA EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

ALBERTO CABRERIZO GARCÍA
LICENCIADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

DIRECTOR:
DR. SANTIAGO CASTILLO ARREDONDO

CODIRECTORA:
DRA. MARÍA JULIA RUBIO ROLDÁN

AGRADECIMIENTOS:

Quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que, por acción o por omisión, han hecho posible que esta tesis doctoral vea la luz.

En primer lugar, quiero mostrar un profundo agradecimiento al doctor Santiago Castillo Arredondo y a la doctora María Julia Rubio Roldán, director y codirectora respectivamente de esta tesis, pertenecientes ambos al Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación de la UNED, por su dedicación, su apoyo y sus orientaciones constantes.

Quiero mostrar también mi agradecimiento a todos aquellos que han mostrado interés por el contenido de esta tesis doctoral y su proceso de elaboración, así como a todas las personas que, a lo largo de todos estos años, me ayudaron a convertirme en el profesional que soy en la actualidad e intentaron facilitarme las cosas en la medida de sus posibilidades.

Por último, quiero dar las gracias más sinceras a mis padres por todo lo que me han apoyado, por estar ahí cuando los he necesitado y por haberme ayudado tanto para poder ir superando todas las asignaturas de la vida.

A mis padres

ÍNDICE GENERAL

	<u>Pág.</u>
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I. EL DISEÑO CURRICULAR EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. MARCO TEÓRICO.	19
1. El currículum en la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006)	22
1.1. El currículum explícito	22
1.1.1. Los objetivos	23
1.1.2. Los contenidos	29
1.1.3. Las competencias básicas	31
1.1.4. La metodología	50
1.1.5. Los criterios de evaluación	55
1.2. El currículum oculto	56
2. La Educación Secundaria Obligatoria	59
2.1. Características pedagógicas	59
2.1.1. La comprensividad en la etapa	59
2.1.2. Niveles de concreción curricular	66
2.1.3. El proceso de aprendizaje-enseñanza en la ESO	68
2.2. El <i>idioma alemán</i> como lengua extranjera en la ESO	83
2.2.1. Capacidades a desarrollar en el alumnado	83
2.2.2. Funciones del <i>idioma alemán</i>	84
2.2.3. Contribución del <i>idioma alemán</i> a la adquisición de las competencias básicas	86
2.2.4. Criterios de evaluación del <i>idioma alemán</i>	89
2.2.5. El aprendizaje del <i>idioma alemán</i>	101
2.2.5.1. Características generales	101
2.2.5.2. Aspectos gramaticales	103
2.2.5.3. Estrategias para el aprendizaje	109
3. Referencias bibliográficas	112

CAPÍTULO II. EL HUMOR GRÁFICO COMO FORMA ARTÍSTICA Y CULTURAL	115
1. Evolución internacional del cómic	118
2. El cómic en España. El humor gráfico	129
2.1. La obra <i>Mortadelo y Filemón</i> . Los personajes	131
2.1.1. Mortadelo	134
2.1.2. Filemón	135
2.1.3. El Super	136
2.1.4. El profesor Bacterio	137
2.1.5. La señorita Ofelia	138
3. Referencias bibliográficas	139

CAPÍTULO III: TRADUCCIÓN O ADAPTACIÓN DEL HUMOR GRÁFICO	141
1. La traducción del humor gráfico	144
1.1. Introducción	144
1.2. El humor frente a lo cómico	146
1.3. Traducibilidad del humor	147
1.4. La traducción de la ironía	148
2. Dicotomía entre <i>lengua</i> y <i>cultura</i>	152
3. <i>Humour Studies</i>	155
4. Teorías sobre la traducción del humor gráfico	156
4.1. Teorías lingüísticas	156
4.2. Teorías literarias	156
4.3. Teorías culturales	157
4.4. Teorías en torno a la comunicación audiovisual	158
5. Dificultades para la traducción del humor gráfico	159
6. Traducción y adaptación	164
6.1. Antecedentes	164
6.2. Puntos de vista actuales, modelos a seguir y limitaciones	167
7. Referencias bibliográficas	190

CAPÍTULO IV. EL HUMOR GRÁFICO TRADUCIDO O ADAPTADO COMO RECURSO DIDÁCTICO	193
1. Los recursos didácticos	196
1.1. Aspectos conceptuales	196
1.2. Tipologías de recursos didácticos	197
1.3. La utilización de recursos didácticos	198
2. La competencia en comunicación lingüística y su relación con el humor gráfico traducido o adaptado	200
2.1. Elementos constitutivos de la competencia	200
2.2. Relación entre estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje	202
2.3. Habilidades de la competencia	207
2.4. Relaciones entre las modalidades de adaptación y las habilidades de la competencia	211
3. Referencias bibliográficas	241

1. Situación actual que justifica la investigación	247
2. El problema objeto de investigación	249
3. Características de la investigación	250
3.1. Objetivos	252
3.2. Hipótesis de trabajo	252
3.3. Variables	253
3.3.1. Descripción operativa de las variables	253
3.4. Población y Muestra	254
3.5. Metodología	256
3.6. Recogida de información de cada título de <i>Mortadelo y</i>	
<i>Filemón</i>	261
3.6.1. <i>En Alemania</i>	262
3.6.2. <i>El V Centenario</i>	264
3.6.3. <i>El ordenador, ¡qué horror!</i>	266
3.6.4. <i>La Estatua de la Libertad</i>	268
3.6.5. <i>Maastricht... ¡Jesús!</i>	270
3.6.6. <i>Mundial 82</i>	272
3.6.7. <i>Atlanta 96</i>	274
3.6.8. <i>Mundial 98</i>	276
3.6.9. <i>En la luna (la M.I.E.R.)</i>	278
3.6.10. <i>Pesadilla...</i>	280
3.6.11. <i>El balón catastrófico</i>	282
3.6.12. <i>El pinchazo telefónico</i>	284
3.6.13. <i>Mortadelo de la Mancha</i>	286
3.6.14. <i>Silencio, ¡se rueda!</i>	288
3.6.15. <i>Bye bye, Hong Kong!</i>	290
3.6.16. <i>La banda de los guiris</i>	292
3.6.17. <i>La sirenita</i>	294
3.6.18. <i>Fórmula 1</i>	296

3.6.19. <i>La rehabilitación esa</i>	298
3.6.20. <i>Los vikingos</i>	300
3.6.21. <i>Okupas</i>	302
3.6.22. <i>De los 80 p'arriba...</i>	304
3.6.23. <i>Impeachment!</i>	306
3.6.24. <i>Siglo XX</i>	308
3.6.25. <i>La Vuelta</i>	310
3.6.26. <i>El tirano</i>	312
3.6.27. <i>El espeluznante doctor Bichez</i>	314
3.6.28. <i>Deportes de espanto</i>	316
3.6.29. <i>Los verdes</i>	318
3.6.30. <i>Esos kilitos malditos</i>	320
3.6.31. <i>Expediente J</i>	322
3.6.32. <i>El jurado popular</i>	324
3.6.33. <i>20.000 leguas de viaje sibilino</i>	326
3.7. Datos globales obtenidos	328
3.8. Análisis de los datos y contraste de hipótesis	331
3.8.1. En relación con la hipótesis 1	331
3.8.2. En relación con la hipótesis 2	338
3.9. Conclusiones de la investigación	349
3.10. Propuestas al profesorado	350
4. Referencias bibliográficas	351

CAPÍTULO VI. BIBLIOGRAFÍA	355
1. Títulos analizados en español de FRANCISCO IBÁÑEZ	358
2. Títulos analizados en alemán de FRANCISCO IBÁÑEZ	359
3. Libros de consulta	361
CAPÍTULO VII. ANEXOS	379
ANEXO 1: Propuesta de una programación por competencias de la materia <i>Idioma alemán</i> para 4º de Educación Secundaria Obligatoria.	382
ANEXO 2: Ejemplos de viñetas utilizadas en la investigación.	405

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objeto analizar el humor gráfico como recurso didáctico para facilitar el aprendizaje de la lengua alemana y la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística* en alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria en España. Esta investigación se justifica por la situación actual, caracterizada por la falta de recursos didácticos atractivos e innovadores para que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria pueda aprender con más facilidad el idioma alemán y alcanzar la *competencia en comunicación lingüística*, ya que por ser una lengua germánica no derivada del latín, presenta dificultades añadidas en los procesos de aprendizaje de esos alumnos. En este sentido, y aunque existe una cantidad notable de tratados de traducción y de obras traducidas, también existe un vacío notable en lo que se refiere al estudio y análisis traductológico del humor gráfico, concebido como recurso didáctico. Sin embargo, frente al abandono del aspecto traductológico del humor gráfico como recurso didáctico para la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*, su estudio y análisis sí se ha abordado, desde otros puntos de vista diferentes.

En este sentido, el estudio del humor gráfico se ha centrado desde hace años en las cuestiones pictográficas y léxicas, mucho más que en las cuestiones traductológicas o adaptativas, tanto de la lengua de partida como de la de llegada. Y mucho más que en las cuestiones pedagógicas, pues aunque haya sido utilizado a veces como recurso didáctico, no se ha analizado su importancia e influencia para para el aprendizaje del idioma alemán y para propiciar la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*.

Por ello, en la presente tesis doctoral se aborda el análisis traductológico del humor gráfico, representado en una obra muy representativa del género como es *Mortadelo y Filemón*, cuyo autor es Francisco Ibáñez, por su incidencia en la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística* por alumnos de 4º curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Las conclusiones obtenidas permiten conocer la idoneidad de la utilización del humor gráfico como recurso didáctico para facilitar la adquisición de dicha competencia.

CAPÍTULO I:

EL DISEÑO CURRICULAR EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. EL DISEÑO CURRICULAR EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. MARCO TEÓRICO.

	<u>Pág.</u>
1. El currículum en la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006)	22
1.1. El currículum explícito	22
1.1.1. Los objetivos	23
1.1.2. Los contenidos	29
1.1.3. Las competencias básicas	31
1.1.4. La metodología	50
1.1.5. Los criterios de evaluación	55
1.2. El currículum oculto	56
2. La Educación Secundaria Obligatoria	59
2.1. Características pedagógicas	59
2.1.1. La comprensividad en la etapa	59
2.1.2. Niveles de concreción curricular	66
2.1.3. El proceso de aprendizaje-enseñanza en la ESO	68
2.2. El <i>idioma alemán</i> como lengua extranjera en la ESO	83
2.2.1. Capacidades a desarrollar en el alumnado	83
2.2.2. Funciones del <i>idioma alemán</i>	84
2.2.3. Contribución del <i>idioma alemán</i> a la adquisición de las competencias básicas	86
2.2.4. Criterios de evaluación del <i>idioma alemán</i>	89
2.2.5. El aprendizaje del <i>idioma alemán</i>	101
2.2.5.1. Características generales	101
2.2.5.2. Aspectos gramaticales	103
2.2.5.3. Estrategias para el aprendizaje	109
3. Referencias bibliográficas	112

1. El currículum en la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006)

La LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación), vino a sustituir a la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), estableciendo las siguientes etapas en el sistema educativo español:

ETAPAS	CICLOS	EDAD EN AÑOS
Educación Infantil	Primer ciclo	0 a 3
	Segundo ciclo	3 a 6
Educación Primaria	Primer ciclo	6 a 8
	Segundo ciclo	8 a 10
	Tercer ciclo	10 a 12
Educación Secundaria Obligatoria	Cuatro cursos	12 a 16
Bachillerato	Dos cursos	16 a 18
Formación Profesional	De Base	Incluida en la E.S.O.
	Específica (Ciclos Formativos)	Grado Medio
		Grado Superior

1.1. El currículum explícito

La LOE establece en su Artículo 6 que el currículum está formado por una serie de elementos nucleares, que son: *objetivos, contenidos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación* de cada una de las enseñanzas que regula. Dichos elementos constituyen el *currículum explícito*, y son los que, al menos, deben aparecer en cualquier programación general de una materia. Pasamos a comentarlos a continuación:

1.1.1. Los objetivos

El término *objetivo* ha sido sumamente utilizado en el ámbito educativo. Los objetivos han constituido y siguen constituyendo en la actualidad uno de los elementos fundamentales del currículum, hasta el punto de que la enseñanza por objetivos es considerada como el intento de lograr un tipo de escuela, entendida como institución útil al servicio de unos determinados valores sociales, a la que los objetivos parecen conferir una aureola de eficacia y calidad. Se trata sin duda de un concepto utilitarista de la Pedagogía y de la enseñanza, pero muy bien aceptado en general, también en la actualidad. El modelo de Pedagogía por objetivos tiene un gran defensor en Bobbit (1981), quien consideraba que educar para la vida es educar para el éxito. En la puesta en práctica de su teoría ya formuló los objetivos como *elementos fundamentales del currículum*.

La formulación de objetivos en el campo educativo tiene un marcado carácter taylorista, y trascendió hacia otros muchos elementos de organización social de la época. Los objetivos, entendidos como logro de metas a conseguir, forman parte de campos tan dispares como la industria, la investigación, la docencia, etc., y en general con todos aquellos que se marcan determinados logros en su quehacer. El modelo pedagógico por objetivos está basado en la Psicología conductista (Tyler, Skinner, Gagné), con una gran connotación positivista, dominando en él las nociones científicas de predicción y control, tanto del punto de partida, como del de destino. Los objetivos desde esta perspectiva son propuestas explícitas, observables y medibles de unas conductas a conseguir, en condiciones susceptibles de ser controladas y que están sujetos a evaluación.

El término "objetivo" ha sido concebido de forma diferente en función de los diferentes momentos educativos. Larroyo (1978) los concebía como metas que el alumno deberá alcanzar en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para él, todo objetivo pedagógico contiene dos componentes: "*meta*", que consiste en una planificación y una descripción de la acción pedagógica por realizar, y el "*componente mensurable y observable*", relativo a las modalidades de evaluación e identificación de la acción educativa.

Para Rodríguez (1980), el objetivo es el comportamiento esperado en el discente como consecuencia de determinadas actividades docentes y discentes, comportamiento que debe ser susceptible de observación y evaluación,, considerando que un objetivo define lo que se pretende que el alumno consiga en su aprendizaje.

Pocztar (1982), concebía los objetivos como lo que sabrá, será o hará un alumno al fin de un proceso de aprendizaje del que por el momento nada se prejuzga... En definitiva, es un resultado definido independientemente de los medios que son necesarios para alcanzarlo.

Para Vázquez (1982), un objetivo viene a ser el conjunto de experiencias que el individuo se esfuerza en conseguir.

Rotger (1983), indicaba que los objetivos constituyen una previsión de algo que razonablemente esperamos de nuestros alumnos, una vez concluido el proceso de aprendizaje.

Gimeno (1986), al referirse a la *"Pedagogía por objetivos"* considera que configura un paradigma en el que se dan diferentes aportaciones, aunque con un substrato común. Por ello la considera como *"técnica pedagógica"*, que debe ser examinada en función de cómo concibe lo que ha de ser técnica pedagógica, las bases científicas en las que se apoya, el marco para conocer e investigar, la forma de entender la educación, y las consecuencias ético-sociales.

Para Ferrández y Col. (1987), los objetivos son la conducta terminal que se espera de un alumno, y consideran que deben darse tres presupuestos para la determinación del objetivo general: necesidades sociales, necesidades individuales y análisis de tareas.

De gran implantación durante mucho tiempo, el modelo de una la Pedagogía por objetivos fue muy defendido por determinados autores: Popham y Beker, 1970; D'Hainaut, 1985; Eraut, 1985), aunque no faltaron voces críticas al mismo. En 1987, Eisner, en un estudio acerca de los objetivos educativos denominado: *"Los objetivos educativos, ¿ayuda o estorbo"?*, afirmaba que a pesar de la difusión alcanzada del modelo por objetivos, no todo el profesorado se ha sentido vinculado a él.

En cuanto a los tipos de objetivos, no ha existido nunca unanimidad al respecto. La gran variedad de denominaciones llevada a cabo en diferentes momentos (*iniciales, terminales, medios, intermedios, instructivos, formativos, educativos, obligatorios, operativos, cognoscitivos, afectivos, creativos, de ciclo, de área, de curso, trimestrales, mensuales, anuales, generales, específicos...*) permite darse cuenta de la dificultad que supone establecer algún tipo de objetivo, y mucho más de clasificarlos.

Mattos (1974), diferenciaba a los objetivos por su extensión:

- Comunes o generales*, propios de cada grado o nivel
- Específicos*, propios de cada materia
- Particulares*, propios de cada unidad didáctica
- Inmediatos*, propios de cada lección o tema

Rowntree (1974) consideraba que había tres tipos de objetivos según el grado de persistencia y el nivel de especificidad del contenido:

- a) *Objetivos a largo plazo*: encuentran su radio de acción en el aprendizaje escolar y postescolar, inciden directamente en la personalidad del sujeto y revelan sus actividades. Son los más estables y duraderos. Sientan las bases del futuro del sujeto y tienen una especial incidencia en la autonomía intelectual y moral.
- b) *Objetivos metodológicos*: se definen por las formas de actuar, habilidades, destrezas, etc., necesarias para la búsqueda, organización e interpretación de la información. Tienen gran capacidad de transferencia, lo que resulta de estimable ayuda en su aplicabilidad a las distintas situaciones de aprendizaje. "*Deben llevar al sujeto a aprender por sí mismo, a saber hacer cosas nuevas, a ser sujetos que crean, inventan y descubren*" (Piaget, 1975). Se basan en competencia a medio plazo, aunque su perfeccionamiento requiere tenerse presente en todo momento para afianzar su capacidad operativa.

- c) *Objetivos de contenido*: son objetivos que comprenden secuencias de instrucción a corto plazo. Constituyen contenidos específicos de materia y están representados por conceptos o principios de determinadas disciplinas. Son los que Landshere (1975) denominaba "*objetivos operativos*".

Dentro de una interpretación constructivista de los objetivos Vayer (1977) opinaba que el desarrollo de la personalidad parte de la acción como elemento indispensable para el desarrollo de los objetivos. Por su parte, Furth (1978), al aplicar en la "*Escuela para pensar*" las investigaciones de Piaget, concebía:

- *Objetivos a largo plazo*: objetivos preventivos que abarcan aspectos de la personalidad: inteligencia, sociabilidad y afectividad, enmarcados en la experiencia diaria y sobre aquellas dimensiones que van a ser necesarias para un ulterior desenvolvimiento académico. Así programan los siguientes objetivos para la etapa infantil:

- Desarrollar el hábito de un pensamiento creativo independiente.
- Desarrollar en el niño una imagen positiva de sí mismo.
- Desarrollar actitudes de cooperación social y responsabilidad moral.
- Desarrollar la conciencia y la apreciación de las personas, cosas y hechos del ambiente.
- Desarrollar la aptitud en las tareas básicas de lectura, escritura y aritmética.

- *Objetivos a corto plazo*: más inmediatos con una finalidad inmediata de logro.

En sintonía con un planteamiento constructivista, como propugna actualmente la LOE, Kamii y Devries (1985) diseñaron todo un plan de enseñanza, fundamentado en un estudio minucioso de Piaget (1975), intentando descubrir toda la red de la estructura de acciones interrelacionadas. Los objetivos, según estas autoras, se deben contemplar desde la teoría constructivista del conocimiento, es decir, teniendo

en cuenta que este se produce desde dentro del niño, siguiendo un proceso sobre la base de la interacción: *acción-representación-expresión*, por lo que cada objetivo debe insertarse en el momento evolutivo de cada niño. Observan también, que en estas primeras edades se da un predominio de lo afectivo sobre lo cognoscitivo, es decir, un predominio de lo madurativo sobre el aprendizaje, y proponen unos objetivos que prioritariamente contemplen un desarrollo de actitudes. Los resumen en dos objetivos: *objetivos socioemocionales* y *objetivos cognoscitivos*.

En los *objetivos socioemocionales* consideraban tres aspectos:

- Autonomía del niño
- Respeto los sentimientos y derechos de los demás
- Desarrollo de la iniciativa personal

Para los *objetivos cognoscitivos* se debería tener en cuenta:

- Que el niño sugiera multitud de ideas y cuestiones.
- Que relacionase objetos y acontecimientos y se fijase en las similitudes y diferencias.

Existen por tanto, multitud de tipos y clasificaciones o taxonomías de objetivos, aunque los tipos más utilizados han sido: *objetivos generales* y *específicos*. Suele concebirse el *objetivo general* como el que formula en términos globales los resultados que se pretende alcanzar al final de una intervención, en tanto que el *objetivo específico* se concibe como aquel que fija los resultados más concretos en relación con una situación deseada.

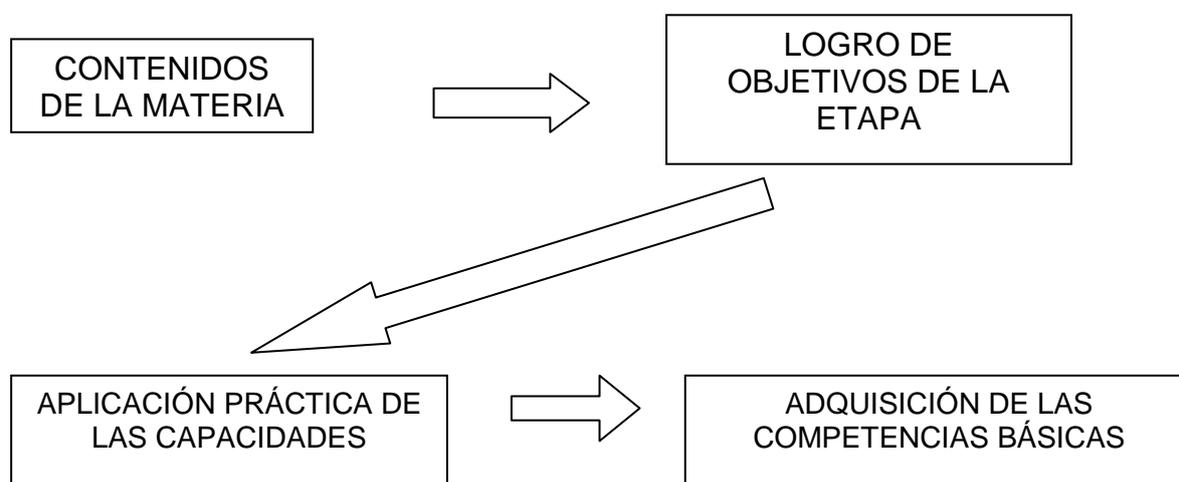
A la vez, entre los conceptos de objetivos generales y específicos puede darse una amplia gama intermedia de objetivos: *objetivos generales de centro*, *objetivos generales del plan anual*, *objetivos generales del currículum*, *objetivos generales de ciclo*, *objetivos generales de nivel*, *objetivos generales de área o etapa...*

Cabe resaltar en todo caso, que con independencia del modelo taxonómico utilizado, a la hora de elaborar, clasificar y estructurar los objetivos de cualquier materia, hay que tener en cuenta las circunstancias específicas del alumnado a

quienes van dirigidos, tales como su nivel, su edad y su desarrollo intelectual, teniendo en cuenta que todos esos conceptos no pueden tratarse separadamente, ya que desvincular a edades tempranas los aspectos afectivos de los aspectos cognoscitivos, constituiría un error pedagógico.

A este respecto, Martínez Santos (1987), consideraba que en la edad infantil, prácticamente todo comportamiento es de carácter afectivo, lo que permite determinar la importancia del conocimiento de estos primeros niveles de escolarización, tanto en lo que afecta al desarrollo intelectual como afectivo, y que un tratamiento inadecuado de ambos, puede llevar a errores de difícil arreglo, por lo que será preciso determinar qué medios son facilitadores de un mejor desarrollo de la personalidad del niño desde una perspectiva de los objetivos.

En la actualidad, y teniendo en cuenta que nos encontramos inmersos en un sistema educativo comprensivo, ha cambiado el enfoque tradicional de los objetivos. En los sistemas comprensivos, los objetivos de las etapas obligatorias están explicitados en términos de *capacidades*. No son por tanto, objetivos relacionados con la cantidad de conocimientos que hay que saber, sino con las capacidades que todo alumno que finalice una etapa educativa obligatoria debe haber desarrollado. Y los contenidos curriculares constituyen un medio o instrumento para lograrlo. A este respecto, el campo semántico relativo al término *capacidad* según la Real Academia de la Lengua gira en torno a ideas como: *aptitud, talento, aptitud para ejercer un derecho u obligación, oportunidad de hacer algo, cualidad*, pero en ningún caso se relaciona con la cantidad de conocimientos a aprender. Y según establece la LOE, dichas capacidades deben ponerse en práctica para alcanzar las competencias básicas que fija la propia Ley.



1.1.2. Los Contenidos

Los contenidos constituyen otro de los elementos nucleares fundamentales de los diseños curriculares. Ya en 1916 (reed. 1985), Dewey concebía los contenidos como conocimientos que debe adquirir el sujeto como resultado de un proceso de enfrentamiento con la realidad.

Wheeler (1979) consideraba que los contenidos constituyen la estructura de la materia, organizan las relaciones entre los hechos y con ello proporcionan el contexto para el discernimiento y la comprensión. Para este autor, los contenidos deben representar el conocimiento esencial y orientar la selección y organización de la información específica, así como su representación.

Stöcker (1983), establecía una diferenciación entre contenidos *de saber material o de cultura* y contenidos *de habilidades formales*.

Para Taba (1983), existen contenidos *de procedimiento* (adquisición de hábitos, destrezas, habilidades....) a los que considera imprescindibles para la adquisición de otros contenidos, y otros que denomina *de conocimiento*.

Con un enfoque más educativo, Martínez Santos (1987) consideraba que la materia como contenido, debe constituir el reactivo cultural para obtener del sujeto los aspectos educativos deseados.

Y Rosales (1988) concebía los contenidos como la realidad con la que el alumno se enfrenta y a través de cuyo enfrentamiento va a lograr formarse, perfeccionarse progresivamente. *Este autor distinguía entre:*

- *contenido-realidad*: que son los distintos bienes culturales alcanzables por el hombre en los distintos aspectos de la vida.
- *contenido-formación*: desarrollo de sentimientos, ideales, hábitos, pensamientos, sentimientos, etc.
- *contenido-formación-contenido*: ya que los anteriores proporcionan al hombre nuevos conocimientos.

En los sistemas educativos con un claro enfoque instructivo, los contenidos de las diferentes materias educativas han constituido la respuesta a la pregunta de las decisiones generales del Proyecto curricular de etapa: *¿qué enseñar?* Se trataba de saber por saber, de acumular una serie de contenidos (un saber teórico). En los sistemas educativos comprensivos, los contenidos constituyen un medio o instrumento para que los alumnos adquieran las competencias básicas (un saber práctico).

En cuanto a las fuentes de los contenidos, la realidad demuestra que los hechos sociales y culturales relacionados con el entorno en el que se hallan inmersos, han supuesto siempre una importante aportación a los contenidos curriculares. Al currículum se aportan contenidos culturales, junto a otros de carácter científico, como ejes temáticos o representativos de un determinado lugar, ya que los contenidos curriculares de las etapas educativas básicas y obligatorias no pueden estar contruidos solamente por elementos científicos.

Según Ferrández (1987), los criterios que deben presidir la selección de los contenidos culturales para el currículum son:

- Que representen las características sustanciales de la cultura en la que está inserta la institución escolar
- Que se ofrezcan de modo que pueda contemplarse su devenir histórico, crisis y transformaciones
- Que recojan las normas sociales, creencias, ideas, valores, intereses, sentimientos y estereotipos de la comunidad
- Que sean presentados a los alumnos como expresión artística creativa de la sociedad, invitándolos a la recreación permanente
- Propuestas como resultado de un modo peculiar de ser y de hacer la realidad
- Elegir entre la rica configuración cultural aquellos aspectos ligados al ser y a la reelaboración personal.

- Seleccionar modelos axiológicos concordantes con las técnicas y valores culturales propios del grupo social al que pertenecen los alumnos sin coartar las posibilidades de nuevos fenómenos optimizantes.

La selección, organización y planificación de los contenidos de las diferentes materias de las etapas educativas (diseño curricular), las realiza la administración educativa (primer nivel de concreción curricular), y los presenta de forma prescriptiva en diferentes normativas para ser desarrollados en las aulas de la forma que en cada centro educativo se estime más oportuno (segundo nivel de concreción curricular), para lo cual se elaboran las necesarias programaciones generales anuales de cada una de las materias que constituyen el curso. En cualquier caso, al ser la LOE una Ley de carácter comprensivo, los contenidos de las etapas obligatorias se consideran como *medio o instrumento* para que el alumnado alcance las competencias establecidas, poniendo en práctica las capacidades desarrolladas. Dichos contenidos deben ser convenientemente adaptados, organizados, estructurados y planificados, antes de ser desarrollados en las aulas.

1.1.3. Las competencias básicas

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE del 8 de Diciembre), y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de Enero de 2007), desarrollan lo establecido al respecto por la LOE, que expresa que las competencias básicas *son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.*

Las *competencias básicas* que contempla la LOE y los Decretos que la desarrollan para ser adquiridas en las Etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria son las siguientes:

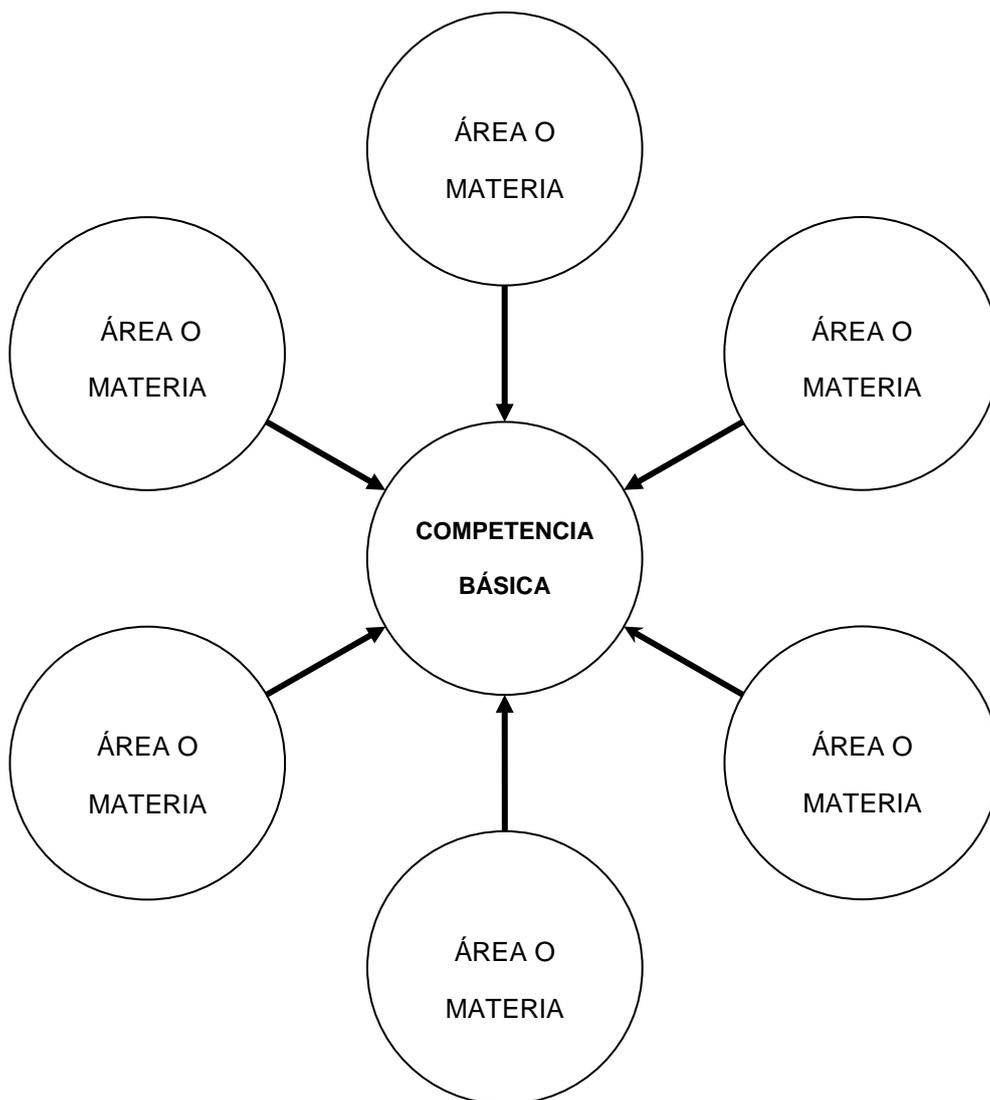
1. *Competencia en comunicación lingüística*
2. *Competencia matemática*
3. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*
4. *Tratamiento de la información y competencia digital*
5. *Competencia social y ciudadana*
6. *Competencia cultural y artística*
7. *Competencia para aprender a aprender*
8. *Autonomía e iniciativa personal.*

Es posible que las Comunidades Autónomas, en el marco de sus competencias educativas propongan la incorporación de alguna otra competencia básica a las ocho establecidas por la LOE. Las ocho competencias básicas establecidas son las mismas para ambas etapas, variando únicamente su grado de adquisición. En teoría, el proceso de adquisición de dichas competencias básicas se inicia con la Educación Primaria, y deberían estar adquiridas al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

Desde este planteamiento, las competencias básicas constituyen en la actualidad el fin último de la acción educativa de ambas etapas, de modo que los contenidos curriculares de las distintas materias son considerados como un medio para alcanzar las capacidades explicitadas en los objetivos de la etapa, entendidas éstas como potencialidad de aprendizaje. Del nivel de desarrollo alcanzado en el uso de dichas capacidades (potencialidades), dependerá el grado de adquisición de las competencias básicas. La plena adquisición de las competencias básicas implica haber desarrollado plenamente las capacidades que están explicitadas en los objetivos de las distintas etapas educativas, por medio de los contenidos.

Las competencias básicas deben estar contextualizadas y ser útiles y prácticas en la vida propia de cada individuo. Por ello se realiza un esfuerzo notable por tratar de que las competencias giren en torno a la una formación próxima a cada persona, teniendo en cuenta lo que el desarrollo profesional, social y económico supone, y las condiciona. Es necesario resaltar, como hace la LOE, que no *existe*

una relación unívoca entre la enseñanza de las áreas o materias y el desarrollo de las competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.



Por ello, no se puede pensar en una relación unívoca entre competencia y materia concreta. La relación que existe entre las competencias básicas que se adquieren en las etapas de escolarización obligatoria y las competencias necesarias para desarrollar la tarea profesional forma parte de un proceso continuo.

Las competencias básicas que contempla la LOE son ocho. Según el R. D. 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de Enero de 2007), el sentido de cada una de las competencias básicas es el siguiente:

COMPETENCIA BÁSICA 1: *Competencia en comunicación lingüística*

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar. Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación. Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades

que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia. Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente, en fondo y forma, las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo. Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

COMPETENCIA BÁSICA 2: *Competencia matemática*

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.

Asimismo esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información. Estos procesos permiten aplicar esa información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. En consecuencia, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.

La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas,

etc.), que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella. En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente -en los ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

COMPETENCIA BÁSICA 3: *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva,

incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.), y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.

Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable. Asimismo, supone considerar la doble dimensión (individual y colectiva) de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas.

Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente. También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social). Asimismo, significa reconocer la naturaleza, fortalezas y límites de la actividad investigadora como construcción social del conocimiento a lo largo de la historia.

Esta competencia proporciona, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo de soluciones técnicas, siguiendo criterios de economía y eficacia, para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral. En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

En coherencia con las habilidades y destrezas relacionadas hasta aquí, son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

COMPETENCIA BÁSICA 4: *Tratamiento de la información y competencia digital*

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para

participar en comunidades de aprendizaje, formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio, previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

COMPETENCIA BÁSICA 5: *Competencia social y ciudadana*

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos. En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los

derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

COMPETENCIA BÁSICA 6: *Competencia cultural y artística*

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un

resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad, la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

COMPETENCIA BÁSICA 7: *Competencia para aprender a aprender*

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales.

Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos. Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.

Incluye, además, habilidades para obtener información, ya sea individualmente o en colaboración, y muy especialmente, para transformarla en

conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista. Hace necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

COMPETENCIA BÁSICA 8: *Autonomía e iniciativa personal.*

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata y de aprender de los errores.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales, en el marco de proyectos individuales o colectivos, responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral. Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la

práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

En general, las competencias básicas deben facilitar un aprendizaje a lo largo de la vida, ya que: *“todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.”* (LOE, Art. 5.1).

Son características comunes a las competencias básicas:

- Proporcionar la capacidad para saber hacer
- Poder ser adquiridas en distintos contextos:
 - Centro educativo en general
 - Aula
 - Ámbito familiar
 - Ámbito extraescolar
- Permitir obtener objetivos muy diversos
- Tener un carácter integrador del currículum
- Necesitar de nuevas metodologías
- Tener un carácter de continuidad y permanencia
- Propiciar la transversalidad curricular
- Poder ser adquiridas desde la práctica
- Permitir la transferencia de los aprendizajes a distintos tipos de contenidos
- Constituir la base para la adquisición de competencias posteriores:
 - Genéricas
 - Profesionales.

1.1.4. La metodología

Los métodos pedagógicos o metodología, está constituida por el conjunto de estrategias y actuaciones que el profesorado pone en práctica en el aula para que los estudiantes sean capaces de desarrollar todas sus potencialidades de aprendizaje. Dichas estrategias deben permitir a los estudiantes realizar las operaciones cognitivas convenientes, en una interacción con los recursos didácticos a su alcance. En este marco, el empleo de medios y recursos didácticos facilitadores de interacciones dinámicas de aprendizaje será fundamental, y la función motivadora del profesor para que el estudiante realice su aprendizaje, esencial. En este proceso, un elemento básico es la comunicación que se establece, en la medida en que el proceso de aprendizaje-enseñanza es un gran escenario de intercomunicación entre alumnos y profesor. Se trata de una acción comunicativa entre el *profesor* y el *estudiante* en torno a la materia de estudio, que implica una coordinación y una intencionalidad para alcanzar las competencias establecidas. Sus características básicas son:

- Es una comunicación interpersonal entre alumnos y profesor
- Es una relación dinámica e intencional por ambas partes.
- Es una relación que atiende a finalidades y objetivos concretos dentro del amplio proceso de aprendizaje-enseñanza
- Es vital, ya que interviene en las modificaciones de aspectos vitales del alumno.
- Es perfecta, por cuanto pretende mejorar la situación de partida.
- Es voluntaria.

En relación con la metodología, una de las tareas más importantes del profesor es contribuir a que cada estudiante *personalice* su forma de aprender, de acuerdo con sus características y circunstancias individuales, para lo que debe saber cuál es la metodología más adecuada en cada caso. Para desarrollarla, es necesario que el profesor conozca las leyes básicas del aprendizaje, lo que le permitirá desarrollar una metodología acorde con las necesidades del alumnado en cada caso. No obstante, en general la metodología que el profesor debe emplear ha de ser fundamentalmente activa para propiciar la participación activa del estudiante. El aprendizaje es más eficaz de cara a conseguir la comprensión de los contenidos y

la adquisición de las competencias, en la medida en que el estudiante actúa, interviene, manipula u opera sobre el texto del tema que está estudiando, mediante la elaboración, por ejemplo, de subrayados, esquemas, anotaciones, tomando apuntes, realizando trabajos de campo o en el laboratorio, etc. Lo contrario suele conducir a una actitud pasiva del estudiante y a desmotivación. En este sentido, convendría recordar el denominado *cono o pirámide de Edgar Dale* (1969), quien aportó datos sobre la relación existente entre la forma de aprender (activa o pasiva) y la materia aprendida. Aunque hay diversas interpretaciones y variantes gráficas para expresar esos datos, se presentan en el siguiente cuadro explicativo:

% DE LA MATERIA QUE LOS ESTUDIANTES SUELEN RETENER DESPUÉS DE 2 SEMANAS SEGÚN LA FORMA DE APRENDER (EDGAR DALE)		
APRENDIZAJE PASIVO	DE LO QUE HAN LEIDO	10 %
	DE LO QUE HAN ESCUCHADO	20 %
	DE LO QUE HAN VISTO	30 %
	DE LO QUE HAN VISTO Y ESCUCHADO	50 %
APRENDIZAJE ACTIVO	DE LO QUE HAN DISCUTIDO O DEBATIDO	70 %
	DE LO QUE HAN HECHO	90 %

De ahí que pueda decirse que lo que el estudiante *hace*, elabora, transforma, experimenta, etc., (aprendizaje activo) le es más provechoso que lo que escucha, le dicen o simplemente lee (aprendizaje pasivo). Estos datos debería tenerlos muy en cuenta el profesor a la hora de diseñar la metodología. El *practicar*, el *ejemplificar*, el *experimentar* o el *ejercitar* en relación con lo que está intentando aprender, le facilita notablemente la comprensión de la materia y la adquisición de competencias. Con el estudio y el aprendizaje teórico, toda la tarea suele recaer básicamente sobre la memoria, y supone un esfuerzo más arduo y desmotivado. Mientras que si el trabajo se realiza de forma activa u operativa, en el esfuerzo de la actividad están presentes todas las facultades y sentidos, por lo que resulta al estudiante mucho más significativo y también entretenido, al comprobar que el proceso de aprendizaje

depende de él. En este sentido, la incorporación y el uso de las nuevas tecnologías al desarrollo de métodos operativos y activos de estudio y aprendizaje, facilita notablemente el aprendizaje práctico, y contribuye a complementar los procedimientos, los medios y los recursos tradicionales, y a adquirir las competencias establecidas. Aunque suponga un mayor esfuerzo organizativo por parte del profesor.

Uno de los aspectos de la metodología, es el diseño y establecimiento de las necesarias *estrategias de aprendizaje* por parte del profesor, para que los alumnos puedan enfrentarse adecuadamente al aprendizaje de la materia. Se considera *estrategia de aprendizaje* el mecanismo intelectual y cognitivo que utiliza un estudiante para enfrentarse al aprendizaje de una determinada materia. Las estrategias de aprendizaje hacen referencia fundamentalmente al conjunto de mecanismos de control y planificación de los procesos cognitivos encaminados a codificar, transformar y almacenar la información, por lo que pueden ser consideradas como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, o como consecuencia de diversas actuaciones que el estudiante realiza para lograr el aprendizaje. Dichas estrategias de aprendizaje se materializan en reglas de tipo lógico-psicológico-simbólico que se aplican a los más variados campos de la cognición: percepción, atención, memoria, lenguaje, aprendizajes, etc., y que afectan, tanto a los procesos de asimilación como a los de descubrimiento e invención. En relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, y en función del curso en el que se desarrolle, la metodología debe propiciar la realización de actividades relacionadas con:

- La organización, adquisición y utilización del léxico
- La reflexión sobre el uso y el significado de las formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce.
- La participación en actividades de evaluación y autoevaluación del propio aprendizaje
- La participación activa del alumnado...

Todo ello, fomentando un clima de aula que propicie el interés por aprender y la utilización de materiales y recursos adecuados: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas virtuales, tecnologías de la información y la comunicación.....

Hay que tener presente que, en la actualidad, el enfoque basado en competencias está contribuyendo a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los procesos *de aprendizaje-enseñanza* orientados a la adquisición de competencias que articulan la teoría con la práctica mediante la contextualización de la formación, lo que obliga al profesorado a modificar sus metodologías. En este sentido, se presenta a continuación una panorámica general sobre la forma en que han ido evolucionado las *principales visiones sobre la enseñanza*, en paralelo a la evolución de las concepciones sobre el aprendizaje, y que pueden concretarse en:

1. La clase magistral expositiva. *Modelo didáctico expositivo*. Enseñanza centrada en el profesor, y el aprendizaje buscaba la memorización del saber que transmitía el profesor de manera sistemática.
2. La clase magistral y el libro de texto. *Modelo didáctico instructivo*. Enseñanza centrada en los contenidos de los manuales de estudio. El profesor seguía siendo el máximo depositario de la información que debían conocer los alumnos, aunque los contenidos se encontraban en los libros de texto. Se seguía utilizando la memorización. A veces el profesor sugería ejercicios a realizar para reforzar los aprendizajes. El profesor era un instructor y la enseñanza estaba ahora centrada en los contenidos que el alumno debía memorizar y aplicar para contestar preguntas y realizar ejercicios que le ayudarán a asimilar los contenidos.
3. La enseñanza activa. *Modelo didáctico activo*. Se considera que el alumno no debe estar pasivo recibiendo y memorizando la información que le proporcionan el profesor y el libro de texto; la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos con información bien estructurada, actividades adecuadas y significativas en los que los estudiantes puedan desarrollar proyectos y actividades

que les permitan descubrir el conocimiento, aplicarlo en situaciones prácticas y desarrollar todas sus capacidades: experimentación, descubrimiento, creatividad, iniciativa.... La enseñanza se centra en la actividad del alumno que a menudo debe ampliar y reestructurar sus conocimientos para poder hacer frente a las problemáticas que se le presentan. No obstante, y a pesar de diversas reformas en los Planes de Estudios, durante todo el siglo XX esta concepción de la enseñanza coexistió con el modelo memorístico anterior basado en la clase magistral del profesor y el estudio del libro de texto, complementado todo ello con la realización de ejercicios de aplicación generalmente rutinarios y repetitivos.

4. La enseñanza abierta y colaborativa. *Modelo didáctico colaborativo.* Propio de la sociedad de la información o la sociedad actual del conocimiento. En este marco, con el acceso cada vez más generalizado de los ciudadanos a los *mass media* e Internet proveedores de todo tipo de información, y pudiendo disponer de unos versátiles instrumentos para realizar todo tipo de procesos con la información, los ordenadores o computadoras, se va abriendo paso un nuevo currículum básico para los ciudadanos y un nuevo paradigma de la enseñanza: *la enseñanza abierta y colaborativa*. En este nuevo concepto de enseñanza, heredero de los principios básicos de la escuela activa, cambian los roles del profesor al haberse producido una evolución desde la *Pedagogía de la reproducción* a la *Pedagogía de la innovación*, y desde la clase magistral expositiva al modelo didáctico activo. En este nuevo concepto de enseñanza ha quedado obsoleta la figura del profesor como único depositario del conocimiento, lo que reduce al mínimo su papel como transmisor de información: el profesor ahora presenta y contextualiza los temas, enfatiza en los aspectos más importantes o de difícil comprensión, destaca sus aplicaciones, motiva a los alumnos hacia su estudio... De este modo, los estudiantes pueden acceder fácilmente a cualquier clase de información, de manera que el docente pasa a ser un orientador de sus aprendizajes, proveedor y asesor de los recursos educativos más adecuados para cada situación,

organizador de entornos de aprendizaje, tutor, consultor... Es decir, el profesor se ha convertido en la actualidad en un mediador y facilitador de los aprendizajes de los estudiantes. Es el modelo de profesor en la actualidad.

1.1.5. Los criterios de evaluación

Según el R. D. 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de Enero de 2007), los criterios de evaluación de una materia establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado todos y cada uno de los estudiantes en un momento determinado, respecto de las capacidades y las competencias básicas.

Dichos criterios de evaluación deben aparecer tanto en la programación general anual de la materia como en cada una de las unidades didácticas de la misma, constituyendo el referente fundamental de todo el proceso de aprendizaje. En la evaluación de dicho proceso de aprendizaje, los criterios de evaluación cumplen las siguientes funciones:

- *Función personalizadora*: ya que permiten evaluar los aprendizajes que se consideran básicos para todos y cada uno de los estudiantes, personalizando la evaluación de su proceso de aprendizaje.
- *Función formativa*: ya que proporcionan información que le sirve al profesorado para *reconducir, orientar y regular* cada proceso de aprendizaje
- *Función formadora* para el alumno, en la medida en que le sirven como referente para sus aprendizajes.
- *Función sumativa*: porque constituyen los referentes del aprendizaje de una materia que permiten determinar una *calificación* al final de un periodo de estudio.

En relación con los criterios de evaluación, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, establece en su preámbulo: *Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las*

competencias básicas. Y en su art. 10.3 expresa que: *Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos*. Cuando se realicen adaptaciones del currículo, el citado Real Decreto establece en su Art. 12.5 que: *dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; y que la evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones*.

El citado Real Decreto establece en su *Anexo I* los criterios de evaluación de cada una de las materias de la etapa, aclarando previamente que sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición de las competencias básicas.

1.2. El currículum oculto

Para Martínez Santos (1987) el *currículum oculto* de un determinado centro educativo está constituido por el conjunto de acciones y expresiones, normas, creencias y relaciones que se desarrollan en el seno del mismo. Es complementario del *currículum explícito* (el que está escrito en los documentos educativos y en las normativas), y está constituido por acciones marcadas por la norma, la jerarquía y los valores imperantes (la costumbre no escrita, *lo establecido*). El currículum oculto se fundamenta en aspectos de tipo económico, sociológico, cultural, e ideológico, y hace que el estudiante vaya construyendo sus propios valores, personales y sociales. El currículum oculto es por tanto un elemento socializador del centro educativo, y está formado por contenidos no específicos ni establecidos en ningún plan o programa formal, pero que está presente en el centro condicionando, tanto las actuaciones individuales de cada uno de los profesores del mismo, como de los estudiantes, individualmente y en grupo.

El currículum oculto se reconoce y se aprende a través de acciones diarias que realizan dentro y fuera del aula. Se trata de códigos de conducta, formas de comunicación, relaciones entre personas, ademanes, posturas, gestos, normas no escritas, comportamientos, costumbres, creencias, valores, lenguajes, ideología, símbolos, etc., que se manifiestan a diario en un centro educativo, que constituyen el currículum oculto del centro. Dicho currículum proporciona enseñanzas encubiertas,

latentes, no explícitas, ilegibles, imprecisas e intangibles, que se desarrollan por medio de la convivencia y de las experiencias vividas a diario.

El hecho de que sea oculto, ilegible, impreciso e intangible, en modo alguno significa que no sea importante, ya que condiciona la forma de hacer del profesorado y de los alumnos, y por lo tanto el proceso educativo de todos y cada uno de ellos. Y sin pretenderlo, constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran el centro. Es la *cultura propia* del centro, que se manifiesta en todos los aspectos de la vida diaria del mismo, con significados compartidos y asumidos por sus miembros, y que va a determinar los valores que adquiere su alumnado y a condicionar sus conductas y comportamientos, presentes y futuros.

Y lo hace de forma eficaz, ya que a través de la observación, de la imitación de comportamientos, de la asunción de las normas y costumbres, de la utilización de los lenguajes, etc., vamos asimilando unos valores, una forma de ser, de estar y de comportarse ante la vida, por medio de la cultura generada en el centro. Se instala por tanto, en la *parte educativa* propiamente dicha, ya que actúa en todos los momentos y en todos los lugares del centro, ejerciendo una gran influencia formativa en el estudiante. Se asimilan significados a través de las acciones diarias, de los comportamientos que se observan y se practican, de las normas que se cumplen, de los discursos que se escuchan y se asimilan, y de las creencias que se asumen.

Podría decirse que sirve de base al desarrollo del currículum formal o explícito, y que se desarrolla en paralelo a él en la medida en que permite desarrollarlo de una forma concreta, en una interacción continua y en un contexto determinado. En este sentido, llega a *sistematizarse*, ya que sus actuaciones se asimilan y se repiten de manera casi mecánica en una práctica diaria a la que se da un carácter rutinario (llega a asumirse como *norma*). Así, el estudiante va construyendo sus propios valores, en consonancia con los que se transmiten en el currículum oculto del centro educativo. Se trata por tanto, de un proceso de socialización y de formación del alumno que suele tener una enorme incidencia en el desarrollo del currículum explícito y en el proceso educativo de cada estudiante.

Un aspecto muy importante del currículum oculto es su característica de ser *inevaluable*, es decir que no se pueden evaluar ni valorar las repercusiones que tiene, en la medida en que se asume por todos, al constituir la *cultura* del centro.

En algunos casos, lo aprendido por un alumno en un centro puede estar más relacionado con aspectos del currículum oculto que del currículum explícito, ya que a través de las experiencias obtenidas se pueden llegar a asumir valores de todo tipo que conformarán la personalidad del estudiante, y que condicionarán sus conductas y comportamientos. Esta asunción suele hacerse de forma inconsciente, ya que son producto de las experiencias diarias vividas en el centro. Por ello, el currículum oculto se vincula más directamente con lo educativo que con lo instructivo, en la medida en que se asumen valores vinculados a las estructuras, relaciones sociales y de jerarquía, normas, actitudes, códigos de conducta, patrones de acción y de comunicación, etc. de un centro concreto, que hacen que se genere un determinado “clima” en el centro. De ahí que sea tan importante para los padres la elección adecuada de centro para la educación de sus hijos. Para cada familia, una buena elección será aquella en la que coincidan los valores que trasmite un centro con los asumidos por la propia familia.

En este sentido, Perrenoud (1990) identifica *currículum oculto* con *currículum moral*, e incorpora a él todos los aspectos no explícitos del currículum. Por ello, se habla de que cada centro educativo mantiene *oculta* su cultura interna (currículum oculto) probablemente porque, al menos para los alumnos, no hay una diferencia clara entre lo académico y lo educativo. Para Jackson (1991) los tres condicionantes que caracterizan la dinámica social de la vida de un centro, y que conforman su currículum oculto, son:

1. *La masa*: La mayor parte de las actividades realizadas en un centro educativo se hacen junto a otros, o al menos, en presencia de otros.
2. *El poder*: En un centro educativo se da una clara división del poder entre débiles (alumnos) y poderosos (docentes). Para un buen desenlace de la actividad académica (aprobado), el estudiante deberá cumplir los deseos de los poderosos (los docentes), que ostentan un

poder, no solo restrictivo sin también prescriptivo sobre los alumnos. Y en este proceso, la evaluación juega un papel fundamental.

3. *Los elogios*: En el ámbito escolar no sólo es importante lo que el alumno es, sino lo que los demás piensan de él. En este sentido, el docente hace las veces de guardia y juez, al evaluar continuamente al alumno. De esta forma, la evaluación se convierte es un elemento crucial en este ritual de elogios y observaciones.

En definitiva, para este autor, *la masa, el elogio y el poder*, constituyen elementos esenciales del currículum oculto de cualquier centro educativo.

2. La Educación Secundaria Obligatoria

Una de las etapas educativas fijadas por la LOE, y en la que se centra el presente trabajo, es la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La LOE estructura la ESO en cuatro cursos (de 12 a 16 años), aunque el alumno puede permanecer en la misma hasta el año natural en que cumpla los 18.

2.1. Características pedagógicas

2.1.1. La comprensividad en la etapa

Al tratarse de una etapa de escolaridad obligatoria, la ESO presenta un marcado carácter comprensivo, por lo que los contenidos de las distintas materias se conciben como *medios o instrumentos* para desarrollar las capacidades necesarias (explicitadas en los objetivos de la etapa), que permitan adquirir las competencias básicas. Las enseñanzas de esta etapa son de carácter obligatorio y está basada en un currículum común para todos (tronco común) y una parte optativo. Con poca optatividad en los dos primeros cursos (12 a 14 años) y una mayor optatividad en los dos segundos cursos de la ESO (14 a 16 años). Pretende proporcionar una amplia formación de base a todos los alumnos, de modo que les permita insertarse plenamente en la sociedad, independientemente de su condición social.

A veces, la educación comprensiva es denominada con otros términos, que si bien poseen diferentes connotaciones según el país donde se utilicen, pretenden significar lo mismo: términos como *polivalente*, *integradora* o *comprensiva*, en el fondo responden a una misma realidad. En algunos países posee una mayor dimensión academicista que en otros, suele considerarse como "de preparación para la vida". Aunque con las diferencias lógicas existentes en la concepción y puesta en práctica de los sistemas comprensivos en los diferentes países, todos ellos presentan unas características comunes, que hacen que se las consideren como integrantes de esa modalidad de sistema educativo. Las características que atribuye Husen (1988) a la escuela comprensiva, son las siguientes:

- Constituye una escuela común que abarca a todos los alumnos de una determinada zona
- Reúne diversos programas, tanto generales como profesionales en un conjunto unificado.

El MEC, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español (1989), otorgaba las siguientes características a la escuela comprensiva:

- Proporciona una formación polivalente con un fuerte número de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y de una misma aula
- Reúne, de ordinario, a chicos y a chicas de una misma comunidad rural o urbana
- Ofrece a todos el mismo currículum básico
- Retrasa lo máximo posible la separación de alumnos en ramas de formación diferentes que puedan ser irreversibles.

Sobre estas bases, la enseñanza comprensiva aspira a ofrecer a todo el alumnado las mismas oportunidades de formación sin distinción de clases sociales, y pretende actuar como mecanismo compensador de las desigualdades de origen social y económico. Para Ferrandis (1988), la educación comprensiva:

- Proporciona alguna forma de enseñanza pública polivalente a la gran mayoría de los alumnos de secundaria en la misma institución

- ❑ Retrasa lo más posible la separación de alumnos en ramas diferentes
- ❑ Tiene un programa de estudios aproximadamente común que incluye los elementos de una amplia enseñanza general
- ❑ Se trata de una escuela de barrio o comunidad local
- ❑ Se insiste en que los alumnos sean agrupados en forma mixta y flexible por edades y materias, si bien en la práctica es frecuente que se establezca algún tipo de agrupación según la capacidad de los alumnos
- ❑ Se intenta ofrecer a todos un programa común sin favorecer a una minoría social (excepto cuando se trata de compensar déficits de minorías desfavorecidas).
- ❑ Suelen convivir dos formas: la pública-estatal y un sector privado.

Para Román (1990), las características básicas de la escuela comprensiva se centran en preparar a los alumnos para la vida más que para la Universidad, centrándose en aprendizajes funcionales con el fin de dar una dimensión práctica y operativa a los aprendizajes. Por ello, está orientada hacia aprendizajes básicos, globalizados y generales, aunque suficientemente diversificados para acercarse más a la integración que la segregación.

El modelo de currículum que propugna la escuela comprensiva es un currículum abierto, en el que existen asignaturas obligatorias, optativas-obligatorias y optativas propiamente dichas. Pretende ser una escuela para todos, no elitista y compensadora de desigualdades sociales, mixta y no selectiva, no centrada en el academicismo, y manteniendo la obligatoriedad y gratuidad hasta los 16 o los 18 años.

Aunque la educación comprensiva pretende preparar al alumnado para estudios posteriores (carácter propedéutico), puede decirse que tiene una clara vocación *terminal*, ya que se presenta como una educación general para todos, y potenciadora de aprendizajes funcionales. Los objetivos que se pretenden conseguir a través de los aprendizajes que proporciona la educación comprensiva están

orientados a la consecución de capacidades y a la adquisición de competencias con una finalidad funcional y práctica, por lo que puede decirse que es no academicista y sí preparatoria para la vida. Según el citado Román (1990), la funcionalidad de sus aprendizajes se pone de manifiesto, ya que:

- ▶ Prima lo sintético sobre lo analítico
- ▶ Prima lo práctico sobre lo contemplativo
- ▶ Prima lo terminal sobre lo propedéutico
- ▶ Prima los aprendizajes *para...*, frente a los "simples saberes"
- ▶ Priman las disciplinas "útiles" y sus aplicaciones (Física, Lengua propia, Idiomas modernos,...) frente a las materias clásicas (Latín, Griego,...).
- ▶ Dentro de la estructura curricular, prima lo funcional sobre lo estructural (sobre todo en Lengua y Matemáticas).

Para Ausubel (1987), junto a la funcionalidad y significatividad de los aprendizajes, hay que destacar como elemento básico de la educación comprensiva, el componente social de la misma, aspecto que destaca Vigotsky con un enfoque más amplio que el de Piaget, y de corte más personalista. El enfoque constructivista que ofrece la educación comprensiva a los aprendizajes, pretende que el alumno vaya reestructurando constantemente sus conocimientos y destrezas para construir su propio saber, para lo que el profesor debe abandonar modelos metodológicos del pasado (expositivos y repetitivos), y constituirse en facilitador de situaciones de aprendizaje de sus alumnos, propiciando que "aprendan a aprender" mediante la utilización de mecanismos cognitivos, en un proceso de interacción constante con su realidad más cercana (zona de desarrollo próximo). Esta concepción constructivista y contextualizadora de la educación, se ve reforzada por los planteamientos de la Psicología cognitiva.

Los orígenes de la educación comprensiva hay que buscarlos en Estados Unidos, cuando en 1749 Benjamín Franklin proponía una educación que se ocupase preferentemente de los estudios de Lengua, Matemáticas y Ciencias Físico-

Naturales, pero sin abandonar los estudios clásicos. Como consecuencia de este modelo, surgieron las Academias, que a partir de 1850 fueron sustituidas por las "High Scholls", cuya actividad se basaba en la armonización de la preparación para la universidad y para el mundo del trabajo. Por lo que se refiere a Europa, aunque la idea estaba latente desde comienzos de siglo XX, fue en el período de entreguerras cuando se inició la investigación en este terreno, siendo en la década de los 50 cuando empezó a tomarse en serio el modelo, una vez constatado el hecho de que los alumnos de las clases sociales más bajas tenían menores posibilidades de acceder a la educación. Para Ferrandis (1988), la idea decimonónica de la Educación como *la gran igualadora* persistía, y es la que sirvió como base a la educación comprensiva. La creencia firme de que a través de la ampliación y extensión del sistema educativo pueden superarse las injusticias sociales y las desventajas de pertenecer a determinada clase social, es la que subyace a los planteamientos de la educación comprensiva.

En Europa, fue el Reino Unido (1944) junto a los países nórdicos, los que se iniciaron antes en las reformas comprensivas, aunque ya estaba en marcha en Rusia a partir de *la revolución de Makarenko* de 1917, donde fue concebida como una *Educación para el trabajo*. De los países escandinavos, fue Suecia quien primero puso en marcha en 1946 un sistema comprensivo de enseñanza, generalizándolo en 1962, y al que más tarde seguirían el resto de países del área. En Italia, la Ley de Educación de 1962 introdujo la reforma comprensiva, y en Francia, la educación comprensiva se hizo efectiva en 1963 (Ley Fouchet), aunque ya llevaba gestándose el modelo, desde la reforma de Langevin-Wallon, en 1947. En Alemania, fue en 1968 cuando apareció la primera educación comprensiva en Berlín. En España, la educación comprensiva la introdujo la LOGSE (1990), que vino a sustituir a la anterior Ley General de Educación (1970). Más tarde, la LOE (2006), ha profundizado en el modelo comprensivo de la LOGSE, incorporando las competencias básicas.

Por tanto, al tratarse de una etapa de marcado carácter comprensivo, la Educación Secundaria Obligatoria incorpora materias troncales (comunes) y materias optativas, debiendo ser los aprendizajes globalizados y funcionales. La optatividad en las materias está en torno a un 10 % en los primeros cursos,

umentando hasta un 30 o 35 % en los últimos. El título obtenido al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria es el de *Graduado en Educación Secundaria Obligatoria* (GESO), y permite el acceso al Bachillerato (en cualquiera de sus modalidades) y a la Formación Profesional de Grado Medio.

En su Art. 22, la LOE establece:

3. En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

5. Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

6. En el marco de lo dispuesto en los apartados 4 y 5, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado.

7. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

Los objetivos que deben alcanzar los alumnos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria están fijados en la LOE y en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre que desarrolla esta etapa (Art. 3), y tienen como finalidad contribuir a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan:

- a) *Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*
- b) *Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*
- c) *Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*
- d) *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como el rechazo a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los comportamientos sexistas, y resolver pacíficamente los conflictos.*
- e) *Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías y especialmente las de la información y la comunicación.*
- f) *Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, y conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.*
- g) *Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.*
- h) *Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.*

- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.*
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.*
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.*
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.*

2.1.2. Niveles de concreción curricular

Una de las características fundamentales de los sistemas educativos comprensivos es propugnar una enseñanza individualizada y adaptativa, de modo que sea el sistema el se adapte a todos y cada uno de los alumnos, y no al contrario, para intentar hacer realidad el principio de “atención a la diversidad”. Por ello, el diseño curricular de la ESO debe tener en cuenta esta circunstancia.

La idea que lo fundamenta es que, partiendo de un análisis sociocultural, epistemológico, psicológico y pedagógico, se configure una propuesta curricular adecuada a las necesidades de cada centro, de cada aula y de cada alumno concreto. Se configura así un modelo con una enseñanza adaptativa y personalizada, que para conseguir su propósito establece sucesivos niveles de concreción curricular que van desde el diseño curricular prescriptivo (primer nivel) hasta la adaptación curricular personalizada (cuarto nivel), pasando por las programaciones generales anuales (segundo nivel) y por las unidades didácticas de aula (tercer nivel).

Para Gairín (2005), la organización y desarrollo del currículum exige ordenar realidades diferentes (ideas, personas, recursos...), de forma dinámica y a distintos

niveles. Supone participar en su configuración y forma de actuar. En cualquier caso, los niveles de concreción curricular que permite el sistema educativo comprensivo para adecuar el currículum a cada alumno concreto deben hacer posible la adaptación educativa del mismo a diferentes contextos, realidades y necesidades.

Los niveles de concreción curricular establecidos por el diseño curricular comprensivo, son los siguientes:

► *Primer nivel de concreción:* Se trata del establecido por las administraciones educativas, que en caso español son el Ministerio de Educación y la comunidad autónoma correspondiente. Se trata del currículum básico, prescriptivo y obligatorio.

► *Segundo nivel de concreción:*

Denominado también Proyecto Curricular de Etapa (P.C.E.), supone la adaptación de las prescripciones del Diseño Curricular Base (primer nivel de concreción curricular) a la realidad de cada centro. Se trata de la contextualización o adecuación de los objetivos generales de etapa a las necesidades y posibilidades educativas que cada centro puede llevar a la práctica. Es realizado por el claustro de profesores, y sus posibilidades de logro se materializan en dos partes:

- *Las decisiones generales:* dando respuesta a seis grandes cuestiones. Tres sobre enseñanza: *¿qué? ¿cómo? y ¿cuándo?* enseñar, y otras tres sobre evaluación: *¿qué? ¿cómo? y ¿cuándo?* evaluar.
- *Las programaciones generales anuales* de cada materia, que constituyen un elemento planificador y programador de todas y cada una las materias a impartir.

► *Tercer nivel de concreción:*

Denominado también Diseño Curricular de Aula (D.C.A.), es la adecuación de cada programación general anual (segundo nivel de concreción curricular) a la realidad educativa de cada aula de acuerdo

con las posibilidades y limitaciones de cada una. Es realizado por el profesor la materia y se materializa en forma de unidades didácticas, siendo el tiempo estimado para el desarrollo de cada una en el aula de 3 ó 4 semanas.

► *Cuarto nivel de concreción:*

Se trata de la adecuación del tercer nivel de concreción curricular (programación de aula) a un determinado alumno, que por sus características y/o limitaciones, no puede desarrollar adecuadamente la programación de aula, tal y como se había programado para la totalidad del alumnado del aula. Se las denomina adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I.).

2.1.3. El proceso de aprendizaje-enseñanza en la ESO

El hecho de que la ESO sea una etapa educativa de marcado carácter comprensivo que tiene como finalidad que el alumnado adquiera las competencias básicas, ha venido a modificar los procesos clásicos de *enseñanza-aprendizaje*, para transformarlos en procesos de *aprendizaje-enseñanza*, en la medida en que es el alumno el que aprende y por tanto, el protagonista principal de dicho proceso, pasando el profesor a ser el guía, orientador y asesor del mismo. Desde esta realidad, la enseñanza que realizan los profesores en esta etapa está inevitablemente unida a los procesos de aprendizaje de sus alumnos, y su tarea fundamental consiste en el diseño y ejecución de los procesos de aprendizaje-enseñanza de todos y cada uno de ellos, no tanto para que acumulen muchos contenidos sobre una materia, sino para que adquieran las competencias establecidas en el currículum, ya que en un modelo curricular diseñado por competencias, la meta de la acción docente es que, como consecuencia de los procesos de aprendizaje, los alumnos adquieran dichas competencias. Para Gee y cols (2004), *el currículum escolar ha enfatizado en exceso los contenidos y ha subestimado las herramientas de pensamiento y de análisis durante generaciones, con independencia de la retórica educativa.*

Como elementos integrantes básicos de los procesos de aprendizaje-enseñanza, podemos considerar: al *profesor*, al *estudiante* y a la *materia*:

- *El profesor*. Es quien planifica las actuaciones de carácter intencional para que los procesos de aprendizaje-enseñanza sean los adecuados para cada estudiante, en el marco del diseño curricular establecido, mediante las correspondientes estrategias pedagógicas. Aspectos relacionados con el diseño de las estrategias de aprendizaje del estudiante, la orientación del aprendizaje, la metodología, la evaluación de procesos y resultados, etc., son programados y planificados por el profesor. En sus actuaciones obra especial relevancia el currículum oculto.
- *El estudiante*. Es quien tiene que realizar los aprendizajes y adquirir las competencias a partir de las indicaciones y orientaciones del profesor mediante la interacción con él y con los recursos y estrategias de aprendizaje que pone a su alcance.
- *La materia* a aprender, conjunto de saberes teóricos y prácticos, seleccionados en el diseño curricular establecido, como medios para la adquisición de competencias.

Desde otra perspectiva, los elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje-enseñanza pueden clasificarse en tres grupos:

- ❑ *Agentes*: las personas que intervienen: profesores y estudiantes
- ❑ *Factores* que se relacionan con los agentes: clima de la clase, materiales y recursos didácticos, estrategias metodológicas, sistema y criterios de evaluación...
- ❑ *Condiciones circunstanciales*, como la situación espacio-temporal, elementos personales, currículum oculto, etc.

En los procesos de aprendizaje-enseñanza, el profesor y el estudiante están comprometidos e interrelacionados: el alumno aprende y adquiere competencias, mientras el profesor es el mediador entre la estructura conceptual de la materia y su aplicación práctica, y la estructura cognitiva de los estudiantes. Su función es la de facilitar ese aprendizaje sobre la base de una adecuada comunicación, que ha de

ser bidireccional en el sentido de que, tanto el profesor como el estudiante pueden ser emisores o receptores según lo requiera la dinámica del proceso de aprendizaje-enseñanza. Esta actitud de ayuda y estímulo por parte del profesorado, no es posible si no es dentro de un marco o un *clima* adecuado, como fruto de una fluida intercomunicación entre el estudiante y el profesor. En un ambiente adecuado es más fácil establecer un aprendizaje en el que el estudiante desarrolle sus mejores capacidades, habilidades y actitudes, y en el que el profesor facilite cuanto esté de su parte para propiciar el proceso de aprendizaje de cada alumno, enseñándole a aprender. Para ello, en el aula, el profesorado ha de fomentar el desarrollo, la asunción y la puesta en práctica de *valores y actitudes* por parte del alumno, tales como: escucha y diálogo, atención continuada, esfuerzo, reflexión, participación y actuación, colaboración y solidaridad, disposición activa para el aprendizaje, etc. Ha de proporcionar a los estudiantes *materiales y recursos didácticos* para facilitar su proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias, que sean adecuados a su edad y a las características de la materia a aprender, y que a la vez sean motivadores. Además, el profesor ha de diseñar y dar a conocer a sus alumnos las *estrategias de aprendizaje* adecuadas a la materia a estudiar, y hacer que los alumnos las pongan en práctica. En sintonía con ellas, las metodologías que desarrolle el profesor deberán compaginar la teoría con la práctica, teniendo en cuenta aspectos como: características de los estudiantes, sus estilos cognitivos de aprendizaje, sus conocimientos previos, sus motivaciones e intereses, sus actitudes y disponibilidad, etc. Además deberían propiciar la autorregulación y la autoevaluación de los aprendizajes por los estudiantes. En relación con lo anterior, cabe comentar que se da una cierta interdependencia y complementariedad entre las *técnicas de estudio* y las *estrategias de aprendizaje*: mientras que las *técnicas de estudio* son de aplicación más genérica y facilitan el aprendizaje mediante procedimientos de aplicación general a todas las materias, las *estrategias de aprendizaje* suelen ser específicas de una materia concreta, aunque a veces una misma estrategia de aprendizaje pueda ser adecuada para más de una materia. Dichas estrategias permiten establecer mecanismos concretos para el estudio asimilación, comprensión y puesta en práctica de la materia.

Para Weinstein (1988) existen cinco categorías de estrategias de aprendizaje en orden progresivo:

- Estrategias de *repaso* o *repetición*: Comprenden las prácticas de registro, copia, repetición y habituación de técnicas de estudio básicas, con un grado de control cognitivo bajo.
- Estrategias de *elaboración*, que incluyen aquellas técnicas, métodos y formas de representación de datos que favorecen las conexiones entre los conocimientos previamente aprendidos y los nuevos, como la toma de notas y apuntes, los esquemas, los resúmenes, los diagramas, los mapas conceptuales, etc. Aunque mayor que en niveles anteriores, el nivel cognitivo sigue siendo bajo.
- Estrategias de *organización*. Suponen el dominio del agrupamiento, ordenación y categorización de datos, con el fin de conseguir una representación fidedigna de la estructura de la información objeto de aprendizaje-enseñanza. Pueden ser conceptos, criterios, redes semánticas, principios, modelos procedimientos, diagramas, jerarquías, clasificaciones, taxonomías, etc. Es evidente que para el desarrollo de este tipo de estrategias, el control cognitivo que se requiere es superior.
- Estrategias de *regulación* o de *control de la comprensión*. Abarcan la utilización de habilidades metacognitivas del estudiante en sus distintas esferas: meta-atención, meta-comprensión, meta-memoria. El grado de control cognitivo es elevado.
- Estrategias *afectivas* y *motivacionales*. Este último grupo incluye las preferencias *cognitivas, instruccionales* y *ambientales* que muestra el estudiante en el momento de aprender, y las posibilidades de control que es capaz de ejercer sobre estas variables de disposición personal y de contexto. Es pues, la utilización estratégica y por tanto consciente e intencionada, de un estilo personal de aprendizaje, de un estilo motivacional y de un enfoque u orientación personales de estudio. Exige el grado máximo de control cognitivo.

En cualquier caso, es el profesor quien debe diseñar todos los elementos que constituyen el proceso de aprendizaje del alumno, además de diseñar su proceso de enseñanza, que es desarrollado en el aula mediante la práctica docente. Es necesario reflexionar sobre la interacción de ambos procesos (el de aprendizaje y el de enseñanza), hasta el punto de que llegan a constituir uno solo: el proceso de aprendizaje-enseñanza. El documento en el que debe aparecer reflejado el diseño que realiza el profesor del proceso de aprendizaje-enseñanza de su materia en la *programación general anual* de la misma, que deberá ser realizada *por competencias*. De ella, deberán derivar las *unidades didácticas* de desarrollo mensual, y las posibles *adaptaciones curriculares* para alumnos concretos.

El diseño previo del proceso de aprendizaje-enseñanza en la ESO debe constituir por tanto, un esquema operativo de cada profesor para organizar las acciones docentes y discentes que den sentido y eficacia al diseño y desarrollo curricular de una materia. El diseño bien realizado permitirá proyectar con fundamento y seguridad una actuación didáctica organizada e intencional. Esta responsabilidad docente le llevará necesariamente, a tomar decisiones, en equipo o individualmente para el diseño pedagógico y para el desarrollo curricular de la materia.

El diseño previo del proceso de aprendizaje-enseñanza de una materia en la ESO por parte del profesor no debe ser por tanto, algo improvisado, sino todo lo contrario. Al ser una de sus características la intencionalidad educativa, requiere pensar, preparar y programar para saber qué objetivos concretos proponer, cómo conseguirlos, cuando, con qué medios, de qué forma, etc., lo que permite ajustar mejor la materia a las características psicopedagógicas de los estudiantes.

Hay que tener presente que el proceso de aprendizaje de los alumnos es muy complejo. El alumno puede *aprehender* súbitamente un hecho, una consecuencia o una información de forma aislada, pero el aprendizaje de un conjunto de contenidos de una asignatura, es un proceso de asimilación lento, gradual y complejo. La esencia de *aprender* no consiste en repetir mecánicamente textos de libros de estudio, ni en escuchar con atención explicaciones verbales de profesor, ni realizar tareas mecánicas, imitativas y repetitivas. Consiste más bien, en

una actividad mental intensiva de relación que tienen que aplicar los estudiantes para lograr el conocimiento directo de los datos de una materia y asimilar su contenido, en relación con conocimientos previos, para adquirir las competencias establecidas. Esa actividad mental intensiva de los estudiantes puede asumir las más variadas formas, dependiendo de las características de la materia estudiada, y se lleva a cabo por medio de la realización de las actividades adecuadas.

Por ello, las actividades constituyen un elemento esencial en los procesos de aprendizaje-enseñanza. En los tratados de Didáctica se otorga a las actividades una gran importancia, ya que constituyen el medio del que se sirve el profesor para comprobar los aprendizajes de los alumnos, en la medida en que constituyen elementos de concreción explícita del currículum. Normalmente las actividades se concretan en conjuntos organizados de comportamientos y estilos de acción (tipos de actividades) que reflejan los modos de abordar la realidad, tanto por parte del profesor como de los alumnos.

La importancia que adquieren las actividades como elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje del alumno, queda reflejada en autores clásicos como Piaget (1975), Ausubel (1983), Stenhouse (1984), o Aebli (1988), quienes las consideran como elementos esenciales para enriquecer dicho proceso, considerando que deberían estar contextualizadas y en relación directa con los objetivos propuestos en proceso de aprendizaje del alumno, si se pretende que la enseñanza sea una actividad formativa. Para Ausubel (1983), autor cognitivista, la consecución de un óptimo desarrollo cognitivo debería llevarse a efecto, más que por la presentación de numerosos objetivos secuenciados, por la elaboración de secuencias concatenadas de actividades orientadas a enriquecer esos procesos.

Uno de los autores que más se ha dedicado al estudio de las actividades en los procesos de aprendizaje-enseñanza ha sido Crahay. Ya en 1984, este autor consideraba que las actividades influyen decisivamente en el aprendizaje si se llevan a cabo en un determinado contexto y en un determinado clima social favorable en el aula. Y llegó a dos conclusiones importantes:

- Las actividades enriquecen notablemente el proceso de aprendizaje del alumno, y son la base del aprendizaje autónomo.
- Debe existir una complementariedad entre objetivos y actividades.

Para lograr que sean eficaces para proceso de aprendizaje del alumno, propuso Crahay la realización de actividades simples, de diversos tipos: espontáneas, solicitadas y combinadas de las dos anteriores,...que permitieran respetar, tanto el ritmo de desarrollo cognitivo de cada alumno, como la creatividad y participación del mismo.

Con respecto a las actividades, también se han realizado multitud de clasificaciones, que no vamos a reproducir aquí por no ser objeto de este trabajo, pero que han puesto de manifiesto la gran variedad de actividades existente y su gran importancia formativa. Algunos de los tipos de actividades presentadas son: *magistrales, individuales, socializadoras, numéricas, verbales, plásticas, dinámicas, de incremento, de enriquecimiento, de reestructuración, prácticas, teóricas, de revisión, cooperativas, de deducción e inferencia, inductivas, de trabajo sentado, de recitación, de presentación, en grupo pequeño, en gran grupo, de experiencia, de expresión simbólica, de expresión plástica, dinámicas, de observación dirigida, de observación libre, intelectuales, manipulativas, pretecnológicas, tecnológicas, creativas, de comprensión, de interpretación, de opinión, interpretativas, expositivas, innovadoras, creativas....* Dichas actividades deben permitir un aprendizaje por comprensión y no por simple repetición. En el proceso de adquisición de las competencias básicas, nos referiremos a “actividades tipo” como conjunto de actividades que presentan unas características similares, que desarrollan esquemas cognitivos parecidos, y que pretenden obtener un tipo de información similar. En este sentido, una actividad estará bien definida y por tanto será adecuada, si:

- Permite al alumno ser autónomo en su realización
- Permite que el alumno desempeñe un papel activo en la misma
- Exige del alumno el desarrollo de procesos cognitivos
- Obliga a que el alumno la aplique al campo de su propia realidad
- Permite transferencia de los aprendizajes
- Es motivadora para el alumno que la realiza.

Con el fin de que puedan servir para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas, las actividades deberán estar previamente programadas con criterios de *continuidad, secuenciación e integración curricular*, de modo que sirvan a los estudiantes como elemento motivador que les permita desarrollar sus actitudes,

habilidades, en función de personalidad. La adquisición de una competencia básica puede llevarse a cabo por medio de diferentes tipos de actividades, por lo que es importante conocer el tipo de información que cada de ellas proporcionará.

En general, los estudiantes aprenden cuando realizan actividades como:

- a) Hacer observaciones directas sobre hechos, acontecimientos o situaciones
- b) Hacer planes y realizar experimentos, comprobar de hipótesis y anotar sus resultados
- c) Consultar libros, revistas, diccionarios, etc., en busca de datos y aclaraciones, tomar apuntes, organizar ficheros, elaborar síntesis, etc.
- d) Escuchar, leer, anotar, registrar apuntes
- e) Formular dudas, pedir aclaraciones, suscitar objeciones, discutir entre sí, comparar y verificar.
- f) Realizar ejercicios de aplicación, composiciones y ensayos.
- g) Colaborar con el profesor e interactuar con los compañeros en la ejecución de trabajos, en la aclaración de dudas y en la solución de problemas
- h) Efectuar cálculos y usar tablas, dibujar e ilustrar, copiar mapas, reducirlos o ampliarlos a escala, completar e ilustrar mapas mudos, etc.
- i) Buscar e investigar, coleccionar y clasificar.
- j) Responder a interrogatorios y cuestionarios, procurar resolver problemas, identificar errores, corregir los suyos propios o los de sus compañeros.
- k) Investigar, sintetizar, inferir, concluir...

Todas estas actividades y otras posibles, requieren que los respectivos procedimientos, técnicas y estrategias a utilizar por el estudiante, hayan sido previamente programados por el profesorado en el diseño del proceso de aprendizaje-enseñanza. En este sentido, las *tareas* fundamentales del profesor en la actualidad (Tébar, 2003): son:

- Ser un experto que domina los contenidos y planifica su estudio con flexibilidad.
- Proponer metas al estudiante, siendo su principal objetivo desarrollar habilidades para lograr su plena autonomía.
- Regular los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos dentro de un contexto en el que está aprendiendo el estudiante. La individualización de la atención a cada estudiante: estilo cognitivo, ritmo personal de aprendizaje, conocimientos previos..., son aspectos esenciales que se deben cuidar en una buena docencia.
- Fomentar el logro de aprendizajes significativos, transferibles, la búsqueda de la novedad, la curiosidad intelectual, la originalidad e iniciativa personal, etc.
- Potenciar el sentimiento de capacidad, la necesidad del esfuerzo, interés por alcanzar nuevas metas...; a la vez que fomenta el autoconcepto.
- Compartir las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión y debate reflexivos, fomento de la empatía del grupo.
- Desarrollar en los alumnos actitudes y valores positivos.
- Propiciar que los estudiantes trabajen colaborativamente entre ellos, y también con el profesor para construir juntos el conocimiento.

Para este autor, los profesores que conciben el aprendizaje como información, conciben la enseñanza como transmisión de la información y enfocan su docencia sobre la base de estrategias centradas en el profesor (ya obsoletas). Por el contrario, los que conciben el aprendizaje como el desarrollo y cambio en las concepciones de los estudiantes, conciben la enseñanza como la ayuda a los estudiantes a desarrollar y cambiar sus concepciones, y enfocan su docencia en base a estrategias centradas en el estudiante.

Directamente relacionados con las actividades a realizar deben estar los materiales e instrumentos a utilizar por parte del alumno. Dichos materiales los determina el profesor y deben ser idóneos para la materia a aprender, adecuados a la edad y características de los alumnos, variados y de fácil utilización. Además del posible libro de texto, materiales como: prensa escrita, fotocopias variadas, estudios

científicos actualizados, gráficas y estadillos, esquemas explicativos, libros diversos, según la materia, planisferios, calculadora, materiales elaborados por los propios estudiantes, hojas de cálculo, visitas a determinados lugares o instalaciones, bases de datos, organigramas, uso de Internet y del correo electrónico, programas informáticos, tratamiento de textos, diseño de blogs, diseño de páginas web, presentaciones en Power Point, wikis, webquest, materiales “on line”, tablet-pc ,, etc. pueden ser utilizados en el aula, teniendo en cuenta que la utilización de materiales y recursos didácticos concretos condiciona la forma de aprender. La utilización de determinados materiales y recursos didácticos está directamente relacionada con la concepción que se tenga sobre la enseñanza, lo que condiciona el aprendizaje. Ambas, enseñanza y aprendizaje han ido evolucionado en paralelo y forman parte de un único proceso, el de aprendizaje-enseñanza.

En este sentido, las distintas concepciones sobre el aprendizaje y sobre los roles que deben adoptar los estudiantes en estos procesos, han evolucionado desde considerar el aprendizaje como una adquisición de respuestas automáticas para lograr un adiestramiento, pasando por la adquisición y reproducción de datos informativos transmitidos por un profesor, a ser entendido actualmente como una construcción o representación mental personal de significados. El estudiante se considera en la actualidad como un procesador activo de la información en su proceso de aprendizaje, con la que genera conocimientos que le permiten conocer y transformar la realidad (aprender), además de desarrollar sus capacidades. Para Thorndike y otros (1998-reed.), la actividad de aprender está regida por las siguientes leyes:

- *Ley de la intensidad:* se aprende mejor con las experiencias fuertes e intensas que con las débiles
- *Ley de la multisensorialidad:* cuantos más sentidos se impliquen en los aprendizajes, éstos serán más consistentes y duraderos
- *Ley del efecto:* las personas tendemos a repetir las conductas satisfactorias y a evitar las desagradables
- *Ley del ejercicio:* cuanto más se practica y repite lo aprendido, más se consolida.

- *Ley de la extinción*: los aprendizajes que no se recuerdan con frecuencia, tienden a extinguirse
- *Ley de la resistencia al cambio*: los aprendizajes que implican cambios en nuestros hábitos y pautas de conducta se perciben como amenazadores y resulta difícil consolidarlos.
- *Ley de la transferencia*: los aprendizajes realizados son transferibles a nuevas situaciones
- *Ley de la novedad*: las cuestiones novedosas se aprenden mejor que las rutinarias y aburridas
- *Ley de la prioridad*: las primeras impresiones suelen ser más duraderas
- *Ley de la autoestima*: las personas con un buen concepto sobre sus capacidades, aprenden con más facilidad.

Los aprendizajes son por tanto, el resultado de procesos cognitivos individuales propiciados por la forma de enseñar, mediante los cuales se asimilan informaciones: *hechos, conceptos, procedimientos y valores* que luego se pueden aplicar en contextos diferentes a los contextos donde se aprendieron. Aprender significa construir nuevas representaciones mentales significativas y funcionales, por lo que es una actividad mental individual e intransferible en el sentido de que el aprendizaje propio no se puede delegar en nadie; o de que alguien pueda aprender por otro. El profesor puede y debe ayudar a aprender y a ser competente; pero no puede aprender ni ser competente por el estudiante; es decir, no puede suplantar o sustituir al estudiante en la consecución de su propio aprendizaje. El simple intento de *saber algo más*, supone un *cambio del potencial de conducta* como consecuencia del resultado de una práctica o experiencia personal. Es decir, aprender es algo más complejo que el mero uso del recuerdo, y no significa ya solamente memorizar la información, sino utilizar mecanismos cognitivos. En relación con la complejidad de los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje, pueden establecerse diferentes niveles de menor a mayor complejidad:

- Conocer la información disponible y seleccionarla
- Ser capaz de analizar y organizar la información, de interpretarla y comprenderla.

- Saber sintetizar los nuevos conocimientos e integrarlos con los saberes previos
- Saber aplicar la información en situaciones conocidas.

En este proceso, el aprendizaje que tiene que realizar el estudiante siempre implica, de una u otra forma, los siguientes elementos:

- Una *recepción de datos*, que supone un reconocimiento y una elaboración semántico-sintáctica de los elementos del mensaje, palabras, iconos o sonidos, donde cada sistema simbólico exige la puesta en juego actividades mentales distintas: los textos activan las competencias lingüísticas, las imágenes las competencias perceptivas y espaciales, los sonidos las competencias perceptivas y auditivas, etc.
- La *comprensión de la información* recibida por parte del estudiante que, a partir de sus conocimientos anteriores, establece conexiones sustanciales en función de sus intereses y de sus habilidades cognitivas, analizando, organizando y transformando la información recibida para elaborar conocimientos de forma activa.
- Una *retención a largo plazo* de esta información y de los conocimientos asociados a ella que se hayan elaborado, mediante el uso imprescindible de la memoria.
- Una *transferencia* del conocimiento a nuevas situaciones para resolver los problemas que se planteen.

En el ámbito escolar, los procesos de aprendizaje están fundamentados en las actividades que realizan los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos educativos y las competencias establecidas. Son actividades individuales o en grupo que se desarrollan en un contexto social y cultural determinado (generalmente, el aula). La realización de las actividades permite el desarrollo de procesos personales de interiorización, en el que cada estudiante concilia los nuevos conocimientos con sus estructuras cognitivas previas.

La construcción del conocimiento por medio del aprendizaje tiene dos vertientes: una vertiente *personal* y otra *social*. Entre los elementos de carácter personal que influyen notablemente en el aprendizaje, podemos citar: *la memoria, la inteligencia, los conocimientos previos, y la motivación* para aprender, y entre los de carácter social, los que ejercen más influencia sobre el alumno son: *la familia, el ambiente y el grupo de amigos*.

Otro elemento que condiciona la forma de aprender es el *estilo de aprendizaje* que utiliza el estudiante. Para Alonso, Gallego y Honey (2005) un estilo de aprendizaje está constituido por el conjunto los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. E identifican 4 estilos:

- Activo*: toma mucha información, capta novedades, busca, indaga...
- Reflexivo*: acumula y analiza mucha información; investiga, comprueba...
- Teórico*: sintetiza y estructura la información; contrasta, analiza...
- Práctico*: aplica la información a situaciones reales o simuladas

Según estos autores el proceso de aprendizaje es un proceso cíclico que implica los cuatro estilos aprendizaje básicos: primeramente se toma información, se capta (*estilo activo*); a continuación se analiza (*estilo reflexivo*); se abstrae para sintetizar, clasificar, estructurar y asociarla a conocimientos anteriores (*estilo teórico*); luego se lleva a la práctica, se aplica y se experimenta (*estilo práctico*). Según su estilo de aprendizaje, unos estudiantes desarrollarán de manera más eficiente algunas de estas fases.

Durante los procesos de aprendizaje, los estudiantes en sus actividades realizan múltiples operaciones cognitivas que contribuyen a lograr el desarrollo de sus estructuras mentales y de sus esquemas de conocimiento. Las actividades de aprendizaje son como un interfaz entre los estudiantes, los profesores y los recursos que facilitan la retención de la información y la construcción conjunta del conocimiento. De ahí que cuanto mejor conozcan su estilo de aprendizaje, tanto el profesor como el propio estudiante, más efectivas serán las actividades de aprendizaje que conjuntamente realicen. Cada estudiante tiene su estilo de

aprendizaje propio y que todo profesor debe tener muy en cuenta a la hora de diseñar cada proceso de aprendizaje-enseñanza, y que está relacionado con factores como:

- Preferencias perceptivas: visual, auditiva...
- Preferencias de respuesta: escrita, oral, selección entre varias respuestas...
- Ritmo o lentitud de aprendizaje
- Persistencia y constancia en las actividades
- Concentración y la facilidad para distraerse
- Autonomía o necesidad de instrucciones frecuentes
- Preferencias en cuanto a agrupamiento: trabajo individual, en parejas, en grupo...
- Preferencias en cuanto a los recursos a utilizar: escribir a mano o con el ordenador o computadora, ir a bibliotecas o consultar por Internet,...
- Actividades preferidas: memorización, interpretación, argumentación, creación...

Puede decirse por tanto, que aprender no solamente consiste en adquirir nuevos conocimientos, sino también en consolidar, reestructurar, sustituir, eliminar... conocimientos que ya tenemos. El aprendizaje siempre conlleva un cambio en la organización funcional del cerebro, a la vez que una modificación de los esquemas de conocimiento o de las estructuras cognitivas del que aprende.

Para Reigeluth (1983), el aprendizaje se realiza teniendo en cuenta la *teoría de la elaboración* de según la cual, la secuencia gradual que se produce al adquirir el conocimiento es: *adquisición de vocablos, interpretación personal de la realidad, generación de elementos significativos y configuración del pensamiento creativo*. De este modo, el conocimiento se produce como consecuencia del esfuerzo humano, en la medida en que los alumnos asimilan esquemas y estructuras lógicas y reales. Y para Ausubel, Novack y Hanesian (1987), el aprendizaje se realiza teniendo en cuenta la teoría de los *organizadores previos*, según la cual, partiendo de conceptos generales se van adquiriendo y asimilando nuevos conocimientos (aprendizaje significativo). En esta teoría se fundamentan las reformas comprensivas del sistema educativo español implantadas por la LOGSE (1990), y más tarde por la LOE (2006).

Formando parte del proceso de aprendizaje-enseñanza está el proceso evaluador, al que coordina, regula y orienta. Bajo un enfoque sistémico, la evaluación está inmersa en los procesos con los que interactúa, y por ello forma parte de cualquier planteamiento didáctico y es un elemento integrante del diseño curricular. La evaluación, como elemento significativo de la acción didáctica, afecta a todos los elementos del proceso de aprendizaje-enseñanza, con la finalidad de mejorarlos. Al ser la evaluación un proceso continuado, crítico, operativo, sistémico e integral que se ejecuta en el seno del desarrollo curricular de cada uno de los programas y materias, debe realizarse en el seno del proceso de aprendizaje-enseñanza a lo largo del curso. Su objetivo debe ser el de orientar el desarrollo de los procesos educativos para introducir los cambios que se consideren oportunos. Por su carácter sistémico e integral, la evaluación debe abarcar todas las actuaciones, recursos, estrategias metodológicas y demás aspectos que están implicados en el desarrollo curricular. En el proceso de la evaluación deben participar, cada cual en su ámbito de responsabilidad, los profesores y los estudiantes, con el objetivo de tener el conocimiento preciso de su ejecución, conforme a los criterios establecidos en la regulación normativa, para tener la posibilidad de fortalecer los aciertos, o de corregir sus desviaciones.

La evaluación requiere de criterios, normas y procedimientos debidamente conocidos, ya que sus resultados son de gran importancia para la actuación docente y de gran relevancia personal para los estudiantes. Mediante la evaluación se pretende:

Motivar al estudiante

- Proporcionarle la información sobre criterios de evaluación, programas a desarrollar y competencias básicas a conseguir
- Aportar al profesor un mayor conocimiento de sus alumnos, lo que facilita una atención a cada estudiante según sus necesidades.
- Ofrecer al profesor un seguimiento objetivo de la medida en que se están alcanzando los objetivos propuestos
- Mitigar el efecto perturbador que la trascendencia de una prueba única introduce en el proceso de evaluación.

La evaluación requiere de una planificación y un diseño sistemático que garantice eficiencia en sus actuaciones. Por ello, el ritmo y los tiempos de la evaluación deben ser los mismos que los de la enseñanza, de tal forma que la situación ideal será una adecuada sincronía y sintonía entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje. Lo mismo que hay que pensar, planificar y diseñar la actividad de la enseñanza, igualmente hay que pensar, planificar y diseñar la acción evaluadora.

2.2 El idioma alemán como lengua extranjera en la ESO

El Art. 4 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, establece que la materia “Lengua Extranjera” debe desarrollarse en los tres primeros cursos, y que en el cuarto curso debe impartirse además una segunda lengua extranjera. La segunda lengua extranjera debe proponerse también como optativa en los tres primeros cursos de la etapa.

En el Art. 8, dice que en el Anexo II del Real Decreto se fijan los objetivos de las diferentes materias, la contribución de las mismas a la adquisición de las competencias básicas, así como los contenidos y criterios de evaluación de cada materia en los diferentes cursos.

2.2.1. Capacidades a desarrollar en el alumnado

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre plantea que la enseñanza de la lengua extranjera en la ESO tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades en el alumnado:

- 1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.*
- 2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.*

3. *Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.*
4. *Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.*
5. *Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.*
6. *Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.*
7. *Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.*
8. *Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.*
9. *Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.*
10. *Manifiestar una actitud receptiva y de auto-confianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.*

2.2.2. Funciones del *idioma alemán*

El hecho de que el idioma *alemán* pueda ser considerado en la ESO como primera o como segunda lengua extranjera, no hace variar sus características. En este sentido, el Real Decreto 23 /2007 de 10 de Mayo, establece para el alemán las siguientes funciones:

A) Funciones del lenguaje y gramática

- Identificación de elementos morfológicos básicos y habituales en el uso de la lengua: artículo, sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, etc.
- Uso de estructuras y funciones básicas relacionadas con las situaciones cotidianas más predecibles.
- Saludar, presentarse, recabar información personal. Conjugación del presente de indicativo de los verbos regulares e irregulares de uso frecuente. Conjugación del presente de indicativo del verbo *sein*. Pronombres personales (1ª y 2ª persona *ich, du, Si*). Pronombres interrogativos (*wer, was*). Adverbios interrogativos (*wo, wohin, woher, wie*). Números ordinales. Oraciones interrogativas y afirmativas. Orden de los elementos en la oración.
- Nombrar objetos y deletrear palabras. Describir personas y lugares. Género de los sustantivos; el artículo (*der, das, die; ein, eine*). Plural de los sustantivos. El alfabeto. Uso predicativo del adjetivo.
- Afirmar y negar una información. Afirmación con *ja* y *doch*. Negación con *nein, kein* y *nicht*.
- Expresar posesión. Conjugación del presente de indicativo del verbo *haben*. Conjugación de las formas familiares y de cortesía del modo imperativo. Pronombres posesivos. Caso acusativo.

B) Léxico

- Identificación y uso de expresiones comunes, de frases hechas sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos y a contenidos de otras materias del currículo.
- La fecha. Los días de la semana. Las estaciones y los meses del año. El clima. Países y nacionalidades. El aula. Las partes del

cuerpo. El entorno familiar y escolar. Los edificios/lugares de un pueblo/ciudad. Los colores.

- Fórmulas y expresiones.

C) Fonética

- Reconocimiento y producción de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.
- Identificación de algunos símbolos fonéticos con la pronunciación de fonemas de uso frecuente.

2.2.3. Contribución del *idioma alemán* a la adquisición de las competencias básicas

La contribución de las materias de la ESO a la adquisición de las competencias básicas, está recogida en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. En el caso del *alemán* como lengua extranjera, el citado Real Decreto establece que contribuye a la adquisición de las competencias básicas siguientes:

- *Competencia en comunicación lingüística*
- *Tratamiento de la información y competencia digital*
- *Competencia social y ciudadana*
- *Competencia cultural y artística*
- *Competencia para aprender a aprender*
- *Autonomía e iniciativa personal.*

En el citado Real Decreto se considera que el aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso, el alemán) contribuye a la adquisición de la **competencia en comunicación lingüística** de manera directa, completando y enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. Se considera que un aprendizaje de la lengua extranjera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua.

Asimismo, el aprendizaje de la lengua extranjera, mejora la competencia comunicativa general al desarrollar la habilidad para expresarse, oralmente y por escrito, utilizando las convenciones y el lenguaje apropiado a cada situación, interpretando diferentes tipos de discurso en contextos y con funciones diversas. Por otra parte, el reconocimiento y el aprendizaje progresivo de reglas de funcionamiento del sistema de la lengua extranjera, a partir de las lenguas que se conocen, mejorará la adquisición de esta competencia.

Se considera asimismo que a partir de la adquisición del lenguaje, éste se convierte en vehículo del pensamiento humano, en instrumento para la interpretación y representación de la realidad y en la herramienta de aprendizaje por excelencia. Por ello, el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye de manera esencial al desarrollo de la **competencia para aprender a aprender** puesto que acrecienta la capacidad lingüística general confiriéndole nuevas potencialidades y recursos diferentes para la comprensión y expresión, facilitando o completando la capacidad del alumnado para interpretar o representar la realidad y así construir conocimientos, formular hipótesis y opiniones, expresar y analizar sentimientos y emociones. Por otro lado, esta competencia se rentabiliza enormemente si se incluyen contenidos directamente relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje para utilizar y para seguir aprendiendo la lengua extranjera a lo largo de la vida.

En el citado Real Decreto se considera también que el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a la adquisición y desarrollo de la **competencia social y ciudadana**, en la medida en que las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, y para formar parte de la cultura común. Además, y teniendo en cuenta que es en gran medida, un vehículo de comunicación y transmisión cultural, favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas, y el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento. En este sentido, el intercambio de información personal ayuda a reforzar la identidad de los interlocutores, lo que se pone especialmente de manifiesto en el trabajo en grupo. De este modo, se aprende a participar, a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás, lo que permite desarrollar la habilidad para construir diálogos, significados, y tomar decisiones.

El aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a la adquisición de la **competencia en tratamiento de la información y competencia digital**, ya que las tecnologías de la información y la comunicación nos ofrecen la posibilidad de comunicarnos en tiempo real con cualquier parte del mundo y acceder a un flujo incesante de información. El conocimiento de una lengua extranjera facilita el acceso a la información que se puede encontrar en esta lengua, al tiempo que ofrece la posibilidad de comunicarnos utilizándola. Además, facilita la comunicación personal a través del correo electrónico en intercambios con jóvenes de otros lugares, y ayuda a crear contextos reales y virtuales de comunicación. Asimismo, en la medida en que la lengua extranjera exige el contacto con modelos lingüísticos diversos, la utilización de recursos digitales para el aprendizaje, es inherente a la materia, por lo que ese uso cotidiano contribuye directamente al desarrollo de esta competencia.

El aprendizaje de una lengua extranjera contribuye específicamente al acercamiento a manifestaciones culturales propias de la lengua y de los países en los que se habla y por tanto, contribuye a adquirir la **competencia cultural y artística** al propiciar una aproximación a obras o autores que han contribuido a la creación artística. Asimismo, el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye al desarrollo de esta competencia si se facilita la expresión de opiniones, gustos y emociones que producen diversas manifestaciones culturales y artísticas y si se favorecen los trabajos creativos individuales y en grupo, como la realización y representación de simulaciones y narraciones. En definitiva, vehicular en lengua extranjera el conocimiento y la apreciación de la diversidad cultural a partir de manifestaciones artísticas, contribuirá al desarrollo de esta competencia.

El conocimiento de una lengua extranjera contribuye también a la adquisición de la **competencia autonomía e iniciativa personal** en varios sentidos, ya que supone un desarrollo curricular basado en el trabajo cooperativo en el aula, en el manejo de recursos personales y en el desarrollo de habilidades sociales de colaboración y negociación, lo que supone poner en funcionamiento determinados procedimientos que permiten el desarrollo de iniciativas y toma de decisiones en la planificación, organización y gestión del trabajo, lo que propicia la autonomía y la iniciativa personal.

2.2.4. Criterios de evaluación del *idioma alemán*

Los criterios de evaluación de la materia “Lengua extranjera” para cada uno de los cursos de la etapa, están establecidos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, y son los siguientes:

Para 1º curso de ESO:

1. *Comprender la idea general y las informaciones específicas más relevantes de textos orales, emitidos cara a cara o por medios audiovisuales sobre asuntos cotidianos, si se habla despacio y con claridad.* A través de este criterio se apreciará la capacidad de alumnos y alumnas para comprender lo esencial de diálogos emitidos cara a cara o por medios audiovisuales, aunque no se comprenda su totalidad. Se trata de evaluar esencialmente si se identifica el significado de instrucciones, comentarios, preguntas y respuestas, diálogos cortos, descripciones y narraciones breves.
2. *Comunicarse oralmente participando en conversaciones y en simulaciones sobre temas conocidos o trabajados previamente, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la continuidad de la comunicación y produciendo un discurso comprensible y adecuado a la intención de comunicación.* Este criterio evalúa la capacidad de comunicarse oralmente participando en conversaciones, reales o simuladas, sobre temas conocidos. Éstas consistirán esencialmente en plantear y contestar preguntas, intercambiar ideas e información, relatar experiencias sobre temas recursos lingüísticos y las estrategias que aseguren la comunicación. Las producciones podrán tener algunas incorrecciones léxicas, morfosintácticas o fonéticas que no dificulten la comunicación.
3. *Reconocer la idea general y extraer información específica de textos escritos adecuados a la edad, con apoyo de elementos textuales y no textuales, sobre temas variados y otros relacionados con algunas materias del currículo.* A través de este criterio se

apreciará la capacidad para comprender textos diversos: instrucciones, correspondencia, descripciones y narraciones breves, mensajes, cuestionarios, etc. aplicando estrategias básicas de lectura como la inferencia de significados por el contexto o por elementos visuales, o la comparación con las lenguas que conoce. Con este criterio también se evalúa la capacidad de leer textos, en soporte papel o digital, de cierta extensión, para aprender o para disfrutar de la lectura, recurriendo al diccionario cuando sea preciso.

4. *Redactar textos breves en diferentes soportes utilizando las estructuras, las funciones y el léxico adecuados, así como algunos elementos básicos de cohesión, a partir de modelos, y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación.* Este criterio evalúa la capacidad para redactar, aunque de forma elemental, notas, descripciones, correspondencia postal o electrónica, o mensajes. Los textos contendrán las palabras de uso habitual, oraciones simples y conectores básicos. Se valorará también la presentación clara, limpia y ordenada, en soporte papel o digital.
5. *Utilizar el conocimiento de algunos aspectos formales del código de la lengua extranjera (morfología, sintaxis y fonología), en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autoaprendizaje y de autocorrección de las producciones propias y para comprender mejor las ajenas.* A través de este criterio se apreciará la capacidad de alumnos y alumnas para aplicar sus conocimientos sobre el sistema lingüístico, al usar los aspectos sonoros, de ritmo, entonación y organización de la lengua en actividades diversas, y para reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas.
6. *Identificar, utilizar y poner ejemplos de algunas estrategias utilizadas para progresar en el aprendizaje.* Este criterio pretende evaluar si se utilizan las estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje como: la capacidad de ir valorando los progresos, la reflexión sobre cómo aprende uno mismo más y

mejor, la incorporación y aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje; la utilización de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso correcto del diccionario para identificar la acepción adecuada al contexto; el uso de recursos bibliográficos, informáticos y digitales para recabar información, ampliar o revisar aspectos trabajados en el aula, etc.

7. *Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir mensajes a partir de modelos y para establecer relaciones personales, mostrando interés por su uso.* Se trata de valorar con este criterio la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de comunicación y de aprendizaje, en actividades habituales de aula y para establecer relaciones personales. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares previamente trabajados y se realizarán a partir de modelos. También se tendrá en cuenta la actitud hacia la lengua extranjera, los intentos por utilizarla y si se valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor.
8. *Identificar algunos elementos culturales o geográficos propios de los países y culturas donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos.* Este criterio pretende comprobar que se conocen algunos rasgos importantes del contexto sociocultural y geográfico de los países donde se habla la lengua extranjera y se muestra interés y aprecio por hábitos culturales distintos a los propios y actitudes de respeto

Para 2º curso de ESO:

1. *Comprender la idea general e informaciones específicas de textos orales emitidos por un interlocutor, o procedentes de distintos medios de comunicación, sobre temas conocidos.* Este criterio quiere valorar la capacidad para comprender la idea general y detalles específicos de exposiciones breves y conversaciones

sobre temas familiares. Asimismo se pretende medir la capacidad para comprender la idea general de textos orales procedentes de los medios de comunicación con pronunciación estándar.

2. *Participar con progresiva autonomía en conversaciones y simulaciones relativas a las experiencias personales, planes y proyectos, empleando estructuras sencillas, las expresiones más usuales de relación social, y una pronunciación adecuada para lograr la comunicación.* Con este criterio se evalúa la capacidad para desenvolverse en situaciones interactivas que suponen la integración de la comprensión y de la expresión. Las conversaciones se darán en situaciones de dos tipos: las habituales de clase (pedir información y aclaración, pedir permiso, trabajar en grupo, etc.) y las creadas por el docente (juegos, simulaciones, juegos de rol, comunicación a través de las tecnologías de la información y la comunicación, etc.). Los mensajes pueden ser todavía titubeantes y contener errores morfosintácticos y léxico reducido, siempre que el mensaje sea comprensible.
3. *Comprender la información general y la específica de diferentes textos escritos, adaptados y auténticos, de extensión variada, y adecuados a la edad, demostrando la comprensión a través de una actividad específica.* A través de este criterio se evalúa la capacidad para comprender textos escritos de carácter interpersonal como correspondencia, anuncios, folletos diversos, narraciones, artículos de revistas juveniles, páginas Web, letras de canciones, etc., aplicando estrategias de lectura como la inferencia de significados por el contexto, o los conocimientos transferidos de las lenguas que conoce o vinculados a otras materias del currículo. También se evalúa la capacidad para leer textos, en soporte papel o digital, de una cierta extensión, recurriendo al diccionario de forma espontánea cuando resulte difícil la comprensión global del argumento por desconocimiento de alguna palabra clave, y

demostrando su comprensión a través de actividades lingüísticas y no lingüísticas.

4. *Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, utilizando estructuras, conectores sencillos y léxico adecuados, cuidando los aspectos formales y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sean comprensibles al lector y presenten una corrección aceptable.* Por medio de este criterio se evalúa la capacidad para expresar por escrito, en soporte papel o digital, de forma comprensible para el lector, descripciones sobre acontecimientos y actividades cotidianas y familiares, narraciones sobre experiencias personales, planes y proyectos, cartas, postales, formularios, y correos electrónicos de forma guiada. Se valorará también la presentación clara, limpia y ordenada, en soporte papel o digital.
5. *Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera, en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autoaprendizaje y de auto-corrección de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.* Este criterio evalúa la capacidad para aplicar sus conocimientos sobre el sistema lingüístico y reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas.
6. *Identificar, utilizar y explicar oralmente algunas estrategias básicas utilizadas para progresar en el aprendizaje.* Este criterio pretende evaluar si se utilizan las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje: como la capacidad de valorar sus progresos, la reflexión sobre el propio aprendizaje, la utilización de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso correcto del diccionario para identificar la acepción adecuada al contexto; el uso de recursos bibliográficos, informáticos y digitales con el fin de recabar información, ampliar o revisar aspectos trabajados en el aula, la participación en la evaluación del propio aprendizaje, y el uso de algunos mecanismos de auto-corrección.

7. *Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir textos a partir de modelos y para establecer relaciones personales mostrando interés por su uso.* Se trata de valorar con este criterio la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de comunicación y de aprendizaje, en actividades habituales de aula y para establecer relaciones personales. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares previamente trabajados. También se tendrá en cuenta si se valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor, la actitud hacia la lengua extranjera y los intentos por utilizarla.
8. *Identificar y poner ejemplos de algunos aspectos sociales, culturales, históricos, geográficos o literarios propios de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos.* A través de este criterio se apreciará el conocimiento de los rasgos más importantes y característicos de la sociedad, cultura, historia, geografía y literatura de los países donde se habla la lengua extranjera. Asimismo, se evaluará si alumnos y alumnas muestran respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos, superando de este modo algunos estereotipos.

Para 3º curso de ESO:

1. *Comprender la información general y específica, la idea principal y algunos detalles relevantes de textos orales sobre temas concretos y conocidos, y de mensajes sencillos emitidos con claridad por medios audiovisuales.* A través de este criterio se apreciará la capacidad para seguir instrucciones, comprender avisos, diálogos o exposiciones breves y cara a cara que giren en torno a temas conocidos como ocio y tiempo libre, preferencias, experiencias personales, organización de la clase, y aquéllos en los que identifiquen la intención del hablante. Asimismo, se pretende medir la capacidad para comprender tanto la idea general como

informaciones específicas de textos orales procedentes de los medios de comunicación con pronunciación estándar.

2. *Participar en conversaciones y simulaciones breves, relativas a situaciones habituales o de interés personal y con diversos fines comunicativos, utilizando las convenciones propias de la conversación y las estrategias necesarias para resolver las dificultades durante la interacción.* Con este criterio se evalúa la capacidad para desenvolverse en conversaciones utilizando las estrategias adecuadas para comprender y hacerse comprender con el fin de expresar gustos, necesidades, sentimientos, dar y recabar información, dar opiniones y relatar experiencias. Las conversaciones se darán en relación directa con los interlocutores habituales en el aula o personas nativas conscientes de hablar con estudiantes extranjeros. Los intercambios comunicativos podrán presentar algunas incorrecciones que no dificulten la comunicación.
3. *Comprender la información general y todos los datos relevantes de textos escritos auténticos y adaptados, de extensión variada, diferenciando hechos y opiniones e identificando en su caso, la intención comunicativa del autor.* A través de este criterio se evalúa la capacidad para comprender diferentes tipos de textos escritos (narrativos, descriptivos, argumentativos) que traten temas de interés general, o relacionados con otras materias del currículo, aplicando las estrategias de lectura conocidas y otras nuevas como la identificación del tema por medio de elementos textuales y paratextuales. Con este criterio también se evalúa la capacidad para leer de forma autónoma libros, noticias, instrucciones, explicaciones, etc., de cierta extensión, en diferentes soportes y con finalidades diversas: recabar o comunicar información para la realización de una tarea específica, aprender contenidos de otras materias y leer por placer o entretenimiento.
4. *Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, cuidando el léxico, las estructuras, y algunos elementos de cohesión y coherencia para marcar la relación entre ideas y*

hacerlos comprensibles al lector. Este criterio evalúa la capacidad para comunicarse por escrito, para la elaboración y revisión de borradores y para la elección del registro adecuado. Los textos presentarán como mínimo una sintaxis simple y fácilmente comprensible, léxico limitado pero adecuado al contexto, y la ortografía y la puntuación correctas. Éstos estarán relacionados con las necesidades de comunicación más usuales y las diferentes intenciones comunicativas. En todos los escritos, se evaluará también la presentación clara, limpia y ordenada, y la habilidad en el uso de los medios informáticos para la elaboración y presentación de textos.

5. *Utilizar de forma consciente en contextos de comunicación variados, los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.* A través de este criterio se apreciará la capacidad para aplicar de forma cada vez más autónoma sus conocimientos sobre el sistema lingüístico y reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas.
6. *Identificar, utilizar y explicar oralmente diferentes estrategias utilizadas para progresar en el aprendizaje.* Este criterio pretende evaluar si los alumnos y alumnas utilizan las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje como la valoración de sus progresos y la reflexión sobre el propio aprendizaje; la utilización de estrategias diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso cada vez más autónomo de diccionarios, recursos bibliográficos, informáticos y digitales; el análisis y la reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce, la utilización consciente de las oportunidades de aprendizaje en el aula y fuera de ella o el uso de mecanismos de auto-corrección.

7. *Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma progresivamente autónoma para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico, y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.* Se trata de valorar con este criterio la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de comunicación y de aprendizaje en actividades habituales de aula, y para establecer relaciones personales tanto orales como escritas. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares previamente trabajados. También se tendrá en cuenta si el alumnado valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor, su actitud hacia la lengua extranjera y sus intentos por utilizarla.
8. *Identificar los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, señalar las características más significativas de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y mostrar una valoración positiva de patrones culturales distintos a los propios.* A través de este criterio se apreciará si los alumnos y alumnas son capaces de identificar en textos orales o escritos algunos rasgos significativos y característicos de la cultura general de los países donde se habla la lengua extranjera, si pueden describirlos de forma clara y sencilla y muestran respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos, superando de este modo algunos estereotipos.

Para 4º curso de ESO:

1. *Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.* Con este criterio se evalúa la capacidad de alumnos y alumnas para comprender mensajes emitidos en situación de comunicación cara

a cara y que giren en torno a necesidades materiales y relaciones sociales, sensaciones físicas y sentimientos u opiniones. Asimismo se pretende medir con este criterio la capacidad para comprender charlas, noticias y presentaciones, emitidas por los medios de comunicación audiovisual de forma clara, breve y organizada.

2. *Participar en conversaciones y simulaciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.* Con este criterio se valora la capacidad para desenvolverse en conversaciones con intenciones comunicativas diversas (entablar relaciones, exponer, narrar y argumentar, describir y dar instrucciones), utilizando las estrategias y los recursos que aseguren la comunicación con los interlocutores habituales en el aula o hablantes nativos. Los intercambios comunicativos contendrán elementos de coordinación y subordinación básica que pueden presentar algunas incorrecciones que no dificulten la comunicación.
3. *Comprender la información general y específica de diversos textos escritos auténticos y adaptados, y de extensión variada, identificando datos, opiniones, argumentos, informaciones implícitas e intención comunicativa del autor.* A través de este criterio se apreciará la capacidad para comprender los textos más usuales y útiles de la comunicación escrita, o textos literarios y de divulgación que traten temas relacionados con la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada, aplicando las estrategias adquiridas y progresando en otras nuevas como la realización de inferencias directas. Con este criterio también se evalúa la capacidad para leer de forma autónoma textos de mayor extensión con el fin de consultar o buscar información sobre contenidos diversos, para aprender, o por placer o curiosidad, haciendo uso correcto de diccionarios y de otras fuentes de información en soporte papel o digital.

4. *Redactar con cierta autonomía textos diversos con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas propias de cada género, el léxico apropiado al contexto y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, de manera que sean fácilmente comprensibles para el lector.* Se trata de apreciar la capacidad para comunicarse por escrito de forma ordenada, iniciándose en la producción de textos libres (avisos, correspondencia, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, noticias...), con una estructura adecuada lógica y prestando especial atención a la planificación del proceso de escritura. En todos los escritos, en papel o en soporte digital, se evaluará la progresiva utilización de las convenciones básicas propias de cada género y la presentación clara, limpia y ordenada.
5. *Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.* Este criterio evalúa la capacidad para aplicar sus conocimientos sobre el sistema lingüístico y reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas.
6. *Identificar, utilizar y explicar estrategias de aprendizaje utilizadas, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas al objetivo de aprendizaje.* Este criterio pretende evaluar si los alumnos y alumnas utilizan las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje, como la aplicación autónoma de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso cada vez más autónomo de diccionarios, recursos bibliográficos, informáticos y digitales; el análisis y la reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce; la utilización consciente de las oportunidades de aprendizaje en el

aula y fuera de ella; la participación en la evaluación del propio aprendizaje; o el uso de mecanismos de auto-corrección.

7. *Usar las tecnologías de la información y la comunicación con cierta autonomía para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.* Se trata de valorar con este criterio la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de comunicación y de aprendizaje en actividades habituales de aula y para establecer relaciones personales tanto orales como escritas. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares previamente trabajados en el aula. También se tendrá en cuenta si el alumnado valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor, su actitud hacia la lengua extranjera y sus intentos por utilizarla.
8. *Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera y establecer algunas relaciones entre las características más significativas de las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos.* Este criterio pretende comprobar si conocen algunos rasgos significativos y característicos de la cultura general de los países donde se habla la lengua extranjera, si establecen semejanzas y diferencias entre algunos de sus rasgos perceptibles en relación con los propios y si valoran y respetan patrones culturales distintos a los propios.

2.2.5. El aprendizaje del *idioma alemán*

2.2.5.1. Características generales

El aprendizaje del idioma “alemán” como lengua extranjera en la ESO adquiere unas características diferentes al aprendizaje de otros idiomas de la etapa (generalmente el inglés), por tratarse de una lengua generalmente poco conocida por el alumnado, y por presentar estructuras diferentes. Se trata de una lengua germánica perteneciente al grupo de las lenguas germánicas occidentales, que es hablada por más de 160 millones de personas en todo el mundo. Además de ser el idioma oficial de Alemania, de Austria y de Liechtenstein, es lengua cooficial en Suiza, y se habla en Italia (provincia del Tirol del Sur), en algunos cantones del este de Bélgica, y en algunos pueblos fronterizos del condado de Jutlandia meridional en Dinamarca (el alemán puede ser considerado un idioma pluricéntrico con tres centros principales: Alemania, Austria y Suiza).

El alemán es uno de los idiomas oficiales de la Unión Europea y el idioma más hablado del continente, excluida Rusia, por encima del francés (alrededor de 70 millones de hablantes en Europa) y del inglés (alrededor de 80 millones de hablantes en Europa). Se le considera el tercer idioma más enseñado como lengua extranjera en todo el mundo, el segundo en Europa y el tercero en Estados Unidos después del español y el francés.

Aunque se habla del “idioma alemán” de forma genérica (idioma alemán estándar), en realidad presenta dialectos en las poblaciones que lo hablan, tanto en Europa (Luxemburgo y algunas poblaciones de las regiones francesas de *Alsacia* y *Lorena*), como en el resto del mundo, y más en la expresión oral que escrita. También dentro de la propia Alemania, la *lengua estándar* tiene diferencias regionales, especialmente en vocabulario, aunque también en pronunciación y gramática, aunque mucho menores que las que existen entre los dialectos locales. Junto a la lengua estándar coexisten innumerables dialectos, que se ponen especialmente de manifiesto entre los *altoalemanes* y los *bajoalemanes*, cuyas zonas se dividen por la isoglosa llamada *Línea de Benrath* (Se denomina así porque pasa por Benrath, un barrio del sur de la ciudad de Düsseldorf). Esta línea

imaginaria separa las zonas que sufrieron la segunda mutación consonántica germánica de las que no la sufrieron.

La mayor parte del vocabulario alemán proviene del germánico, aunque existe un importante número de préstamos del francés, del inglés (más recientemente) y, sobre todo, del latín. De hecho, cualquier palabra procedente del latín puede ser convertida en palabra alemana siguiendo unas reglas definidas, y el hablante que usa palabras construidas de esta forma partiendo del latín suele ser considerado culto por los alemanes.

Una de las características del idioma alemán es que se trata de una *lengua flexiva*, ya que la inflexión no sólo afecta al final de la palabra, sino también a su raíz, lo que hace que la declinación y la conjugación sean algo más complejas. Sus ventajas, en relación con el aprendizaje, son:

- Tiene una estructura posicional muy rígida: en una oración principal el verbo siempre va en segundo lugar dentro de la oración (y da igual que lo que vaya en primer lugar sea el sujeto, un complemento o una oración subordinada completa), y el sujeto, si no ocupa la primera posición antes del verbo, se coloca en tercera posición, después del verbo.
- Se lee como se escribe, aunque sus fonemas no sean exactamente iguales que los españoles.
- Se consigue mediante la adición de palabras más simples. Al contrario que en español, no se necesita el uso de una preposición. La adición de palabras, por otra parte, no significa necesariamente la adición de significados, puesto que pueden tener carácter enfático, p. e.: zwar, kaum, so, auch...

Desventajas:

- Es imprescindible aprender con cada palabra su género y su plural. No obstante, existen reglas que ayudan a saber determinar el género de muchas palabras o el número, aunque hay una gran cantidad de sufijos que determinan la afiliación a un género u otro.

- El uso de la declinación es muy importante.
- Los nombres alemanes se flexionan según:
 - Tres tipos de declinación (fuerte, débil o mixta).
 - Tres géneros (masculino, femenino o neutro).
 - Dos números (singular o plural).
 - Cuatro casos: nominativo, genitivo, dativo o acusativo.

Algunas características del alemán son:

- Todos los nombres sustantivos han de escribirse con mayúscula, independientemente de que sean comunes o propios.
- El género de una palabra es predecible casi siempre cuando se refiere a personas (hay muy pocas excepciones de sustantivos neutros referidos a personas, y no suele ser predecible cuando se refiere a objetos, animales o partes del cuerpo).
- Los artículos en alemán se utilizan según el género: para el singular, DER (masculino), DIE (femenino) y DAS (neutro). Para el plural se utiliza siempre DIE independientemente del género del sustantivo.

2.2.5.2. Aspectos gramaticales

El alemán se escribe usando el alfabeto latino. Además de las veintiséis letras básicas, el alemán posee tres vocales con *Umlaut* (mutación vocálica), ä, ö y ü. Quizá el rasgo más característico de la escritura alemana sea la existencia del carácter ß, llamado *Eszett* o *scharfes S* (S picante o afilada), que representa el fonema fricativo alveolar sordo [s]. Esta grafía, que no tiene ninguna relación con la beta griega, se introdujo en la época de la mecanografía, pero el carácter era en un principio una s (Es) larga y z (Zett) minúscula con lazo descendente, según las convenciones de la caligrafía de la época. En Suiza no se utiliza y es sustituido por "ss". El alemán se caracteriza por transcribir, utilizando la letra k en palabras que originalmente escritas con c, generalmente préstamos del latín. P. e.: Koordination.

En relación con el *nombre y el sintagma nominal*, el idioma alemán dispone, al igual que el español, de tres géneros masculino (*männlich*), femenino (*weiblich*) y neutro (*sächlich*). Esto se debe a que tanto el género depende ante todo de la forma fonológica de la palabra (y al ser diferentes las palabras hay muy poca correlación entre las dos lenguas). Este sistema de "género gramatical" se denomina fonológicamente *determinado*. Como ya expresábamos anteriormente, para aprender alemán, por tanto, hay que estudiar siempre los nombres con su correspondiente género gramatical.

Los casos son nominativo (*Nominativ*), genitivo (*Genitiv*), dativo (*Dativ*) y acusativo (*Akkusativ*):

- Nominativo: El sujeto de la oración..
 - Genitivo: El poseedor de algo.
 - Dativo: El objeto indirecto como cuando un objeto es dado a alguien.
- Acusativo: El objeto directo la cosa que recibe directamente la acción.

El caso de un sustantivo después de una preposición se decide por esa preposición y ninguna preposición requiere el caso nominativo, aunque pueden regir cualquiera de los otros casos.

La declinación de los adjetivos no depende solo del género, número y caso del nombre que modifica. También depende de si se usa un artículo indefinido o definido, o no se usa artículo con él.

El uso del genitivo se está perdiendo en el alemán hablado. Frecuentemente lo sustituyen por el dativo en las conversaciones. Sin embargo, su uso es obligatorio en la comunicación escrita y en las locuciones públicas en alemán, aunque se ha vuelto muy común no usar el genitivo cuando realmente se requiere (especialmente entre la gente con un nivel educativo alto se considera un error menor usar el dativo de forma incorrecta).

La estructura del sintagma nominal en alemán suele estar constituida por varios elementos con el siguiente orden:

1. Numeral (cardinal u ordinal)
2. Adjetivo/s
3. Nombre
4. Atributo genitivo
5. Sintagma preposicional
6. Cláusula reflexiva
7. Pronombre reflexivo.

En un *sintagma nominal* cualquiera puede faltar alguno de los elementos anteriores, pero no el nombre que hace de núcleo sintáctico del mismo. Un sintagma determinante consiste en un determinante que precede a un sintagma nominal. Un sintagma nominal siempre tiene un artículo, excepto cuando es un nombre plural indefinido o se refiere a un incontable:

En relación con el *atributo genitivo*, una frase nominal puede tener un atributo genitivo para, por ejemplo, expresar posesión y se puede ser considerado como otra frase nominal en caso genitivo que puede llevar otra frase nominal.

Los *sustantivos* en alemán tienen la particularidad de que la primera letra siempre se escribe en mayúscula. Tienen uno de los tres géneros gramaticales específicos (masculino, femenino o neutro), y pertenecen a una de las tres declinaciones. El género gramatical influye en los artículos, los adjetivos y los pronombres que le preceden.

El *número* y el *caso* deben ser tomados en consideración a la hora de hacer la declinación. La declinación puede ser más difícil que en otras lenguas porque no solo cambia el final de la palabra, sino que también puede verse alterada la raíz.

Los *artículos* tienen una característica llamada "fuerza" que influye en la declinación de los adjetivos. Existen artículos fuertes, débiles y otros que tienen casos, tanto fuertes como débiles. La forma de la inflexión depende del número, caso y género del sustantivo correspondiente. Los artículos tienen la misma forma plural para los tres géneros.

La utilización de los *adjetivos* requiere considerar el caso, número y género de la oración nominal junto con el artículo del sustantivo. Normalmente los adjetivos van antes del sustantivo al que están modificando. La finalización del adjetivo suele ser la letra -e en la forma singular y la -en en la forma plural. Como los artículos, los adjetivos usan el mismo final para los plurales de los tres géneros. Los participios pueden usarse como adjetivos y son tratados de la misma forma.

Los *adjetivos* en alemán sólo se declinan en la posición de atributo, es decir, cuando se usan para describir directamente a un sustantivo. Los adjetivos predicativos no se declinan y son indistinguibles de los adverbios, existiendo tres grados de comparación: *positiva*, *comparativa* y *superlativa*.

Sobre los *números cardinales*, algunas observaciones:

- Los números cardinales se sitúan siempre antes de cualquier adjetivo.
- Si el número no es muy alto no se suele combinar con un artículo indefinido plural.
- Los pronombres personales de primera y segunda persona se sitúan delante de los números.
- Los pronombres personales de tercera persona no se pueden usar con números.
- Al igual que en español, si se usa un número cardinal se debe usar el plural para formar la oración nominal.
- Los números *zwei* (dos) y *drei* (tres) tienen terminaciones diferentes en algunos casos.
- Donde un adjetivo debería tener terminaciones débiles, los números no tienen terminaciones.
- Si un adjetivo tiene terminaciones fuertes estos números pueden tener también terminaciones fuertes en el genitivo.
- Si no hay otra palabra que lleve el final fuerte del genitivo plural este debe recaer en el número.
- Si los números son parte central de una frase nominal en el dativo plural y no hay otra palabra que lo lleve, también deben llevar el final del dativo.

Los *pronombres personales* de la primera persona se refieren al hablante, los de la segunda persona al oyente, y los de la terceras personas pueden ser usadas para sustituir a oraciones nominales. Los posesivos coinciden en alemán con la forma de genitivo de los pronombres personales. Sintácticamente los posesivos son determinantes que encabezan el sintagma determinante y por tanto proceden a todo el sintagma nominal al que acompañan.

Con respecto a los verbos alemanes, pueden dividirse en dos clases principales: *débiles* (con una inflexión en la consonante dental) o *fuertes*. La mayoría de estos tipos son regulares, aunque existen algunos subgrupos y anomalías. El único verbo completamente irregular es "sein" (ser, estar). De todos modos la mayoría de los libros de texto para estudiantes de lengua extranjera clasifican los verbos fuertes como irregulares. Hay menos de 200 verbos fuertes e irregulares.

El alemán tiene 6 tiempos gramaticales en el indicativo, (más 6 otros tiempos para describir lo que alguien está haciendo, estaba haciendo o estará haciendo), un imperativo, el condicional, tres tipos del subjuntivo (cada uno de esos tres tipos puede formar todos los 6 tiempos en el subjuntivo) y dos tipos del voz pasiva.

Los verbos alemanes se flexionan según:

- El tipo de conjugación: débil o fuerte
- Tres personas: primera, segunda o tercera.
- Dos números: singular o plural.
- Dos voces: activa o pasiva, existiendo dos tipos de pasiva, la de acción (dinámica) y la de estado (estática).
- Tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo.

El infinitivo de los verbos alemanes siempre termina en *-n*, y casi siempre en *-en*, salvo algunos verbos como *sein* (ser/estar) y *tun* (hacer). El significado de los verbos puede ampliarse mediante diversos prefijos. El orden de la oración es ligeramente flexible, pero cuenta con algunos puntos fijos, como la posición inamovible del verbo conjugado dentro de la oración.

En cuanto a la *sintaxis*, en el idioma alemán existen restricciones importantes del orden de los verbos finitos (flexionados según tiempo) en las oraciones

principales. Más concretamente, un verbo finito de la oración principal de una oración afirmativa debe aparecer en segunda posición. El orden dentro de las oraciones en alemán es más complicado que en otras lenguas ya que los elementos se invierten en las preguntas y las oraciones subordinadas, aunque bajo ciertas condiciones el verbo asciende a la "segunda posición" o más exactamente la posición de núcleo del sintagma complementante. En una oración subordinada dicha posición está ocupada por un relativo o una conjunción subordinante, por lo que el verbo conjugado no puede pasar a dicha posición. En las oraciones no subordinadas el verbo conjugado pasa a esa posición, mientras que el *especificador* suele ser ocupado por el sujeto, el tópico u otro elemento focalizado que precede estructuralmente al verbo.

La obligatoriedad de que el *núcleo sintáctico* del sintagma complementante esté ocupado y el conocimiento de qué elemento lo ocupa en cada tipo de la oración, explican el orden en las oraciones enunciativas o interrogativas parciales directas, en las que el verbo aparece en segunda posición, pero no en otras.

Esto puede explicar que el alemán posea dos categorías funcionales adicionales el sintagma de tiempo que debe estar ocupado obligatoriamente por el verbo o auxiliar con marcas de tiempo, y un sintagma complementante que debe estar obligatoriamente ocupado. Para satisfacer las reglas anteriores los verbos léxicos deben "desplazarse" hasta esas posiciones, dejando una *huella sintáctica* de movimiento.

Las *partículas modales (Abtönungspartikel)* son una parte frecuente del alemán hablado. Estas palabras afectan al tono de la oración en vez de hacerlo específicamente al sentido. Algunas de estas palabras también tienen un significado básico y específico, pero en su uso modal este significado no se expresa directamente.

2.2.5.3. Estrategias para el aprendizaje

Teniendo en cuenta que el idioma “alemán”, al igual que el resto de materias de la Educación Secundaria Obligatoria, debe contribuir a que el alumnado adquiera las competencias básicas, las estrategias para el aprendizaje del idioma que establezca el profesor deberán propiciar tal adquisición.

- Para facilitar la adquisición de la **competencia en comunicación lingüística**, el profesorado deberá fijar estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita del alumnado, para fomentar el desarrollo de sus habilidades comunicativas.
- Para facilitar la adquisición de la **competencia para aprender a aprender**, el profesorado debe dotar a los alumnos de estrategias de aprendizaje que le permitan seguir aprendiendo y mejorando el idioma “alemán” a lo largo de toda su vida. Para ello deberá inducir al alumnado a la reflexión sobre lo aprendido, teniendo en cuenta que un idioma es un medio especialmente importante del pensamiento humano y una herramienta de aprendizaje por excelencia. Y por tanto, un instrumento para la interpretación y representación de la realidad.
- Para facilitar la adquisición de la **competencia social y ciudadana**, el profesorado deberá establecer estrategias de aprendizaje que fomenten la comunicación entre los alumnos, y entre estos y el profesor, y sus habilidades sociales. Deberá asimismo tener en cuenta que un idioma es un vehículo de comunicación y transmisión cultural, y que el intercambio de información contribuye a reforzar la identidad de los interlocutores. Para propiciar la adquisición de esta competencia, el trabajo en grupo es muy importante porque fomenta la participación, la intercomunicación, y la expresión y recepción de mensajes de los otros miembros del grupo.
- La adquisición de la **competencia en tratamiento de la información y competencia digital**, se ve favorecida cuando se utilizan estrategias de aprendizaje que impliquen la utilización de las *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC). Es necesario tener en cuenta que

en este sentido, el alumnado suele ser un gran conocedor de las mismas, y su utilización, además de mejorar dicha competencia, favorece la intercomunicación entre los alumnos y el conocimiento. En este sentido, la utilización de las TIC, además de ofrecer a los alumnos la posibilidad de obtener información de países y zonas geográficas donde se hable “alemán”, favorece la comunicación en ese idioma, incluso con alumnos de otros países. De este modo pueden llegar a crearse grupos virtuales de trabajo “on line”.

- Para favorecer la adquisición de la **competencia cultural y artística**, las estrategias de aprendizaje que establezca el profesor deben propiciar el acercamiento a manifestaciones culturales propias de la lengua y de los países en los que se habla (exposiciones, conciertos, literatura, posibles intercambios, etc.). Se trata de que las estrategias de aprendizaje que establezca el profesor, faciliten el conocimiento y la apreciación de la diversidad cultural.
- Para propiciar la adquisición de la **competencia autonomía e iniciativa personal**, el profesorado deberá diseñar estrategias de aprendizaje basadas en el trabajo, ya sea individual y en grupos, que favorezcan el desarrollo de habilidades, iniciativas y toma de decisiones personales, así como la planificación, organización y gestión de recursos.

En relación con las estrategias de aprendizaje, conviene aclarar que deben ser diseñadas por el profesor para que las lleven a la práctica los alumnos, a diferencia de la metodología, que es diseñada y llevada a la práctica por el profesor mismo.

Directamente relacionados con ambas, están los materiales y recursos didácticos que el profesor utilice en el desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza del idioma “alemán”. Dichos materiales deberá determinarlos el profesor, teniendo en cuenta de que el aprendizaje de un idioma requiere de materiales para la utilización oral y escrita. En este sentido, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) debe adquirir una gran importancia como

recurso didáctico, teniendo en cuenta que dichas *tecnologías* facilitan el acceso a la información y promueven la formación del conocimiento.

Además, uno de los materiales importantes para que los estudiantes de la ESO puedan aprender el idioma “alemán”, es la utilización del humor gráfico. Se trata de un recurso de gran valor pedagógico, ya que además de promover en el alumno el interés propio de los alumnos de esa edad, sirve como elemento motivador y facilitador del aprendizaje del idioma.

En relación con la evaluación del idioma “alemán”, el profesorado deberá tener en cuenta los criterios de evaluación presentados en el epígrafe 2.2.4 de este trabajo.

3. Referencias bibliográficas

- AEBLI, H. (1988): *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- ALONSO, C., GALLEGO, D. y HONEY, P (2005, 5ª ed.): *Estilos de aprendizaje: qué son, cómo se diagnostican*. Bilbao: Mensajero.
- AUSUBEL, D. (1983): *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1987): *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt.
- BOBBIT, F. (1981): *The curriculum*. Houghton: Mifflin.
- CRAHAY, M. (1984): *Agir sur les objets pour construire le connaissance*. Universidad de Lieja.
- D'HINAUT (1985): *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- EISNER, E. (1984): *Can educational research inform educational practice?*. Phi Delta Kappa. Págs. 447-452.
- (1987): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- ERAUT, M. (1985): Instruction based Curriculum Evaluation unit, en SKILBECK, M.: *Evaluating the curriculum in the eighties*. Horder and Stoughton.
- FERRÁNDEZ, A. y col. (1987): *Tecnología Didáctica*. Barcelona: CEDECS.
- FERRANDIS, A. (1988): *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: CIDE.
- FURTH, H. G. (1978): *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GAIRÍN, J. (2005, coord.): *La descentralización educativa: ¿una solución o un problema?*. Madrid: CissPraxis.
- GEE, J. P. y otros (2004): *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Enseñanza Abierta de Andalucía: Consorcio Fernando de los Ríos.
- GIMENO, J. (1986): *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata.
- HUSEN, T. (1988): *La Escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea
- JACKSON, B. y otros (1991): *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: PPU.
- KAMII, C. y DEVRIES, W. A. (1985): *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.

- LANDSHEERE, G. de (1975): *Diccionario de la evaluación e investigación educativa*. Madrid: Alianza.
- LARROYO, F. (1978): *Didáctica general contemporánea*. México: Porrúa.
- MARTÍNEZ SANTOS, S. (1987): *El conocimiento de sí mismo*. Madrid: Pedagógica.
- MATTOS, L. A. (1974): *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MEC (1970). LGE (Ley General de Educación).
- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español (1989).
 - (1990): LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo)
 - (2006): LOE (Ley Orgánica de Educación).
 - Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE del 8 de Diciembre).
 - Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de Enero de 2007)
 - Real Decreto 23 /2007 de 10 de Mayo, sobre funciones del idioma alemán.
- PERRENOUD, P (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1975): *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires: Proteo.
- POCZTAR, J. (1982): *Definir los objetivos pedagógicos: ¿nuevas técnicas?*. Madrid: Narcea.
- POPHAM, J.W. y BEKER, E.I. (1970): *Systematic Instruction*. New York: Printice Hall.
- REIGELUTH, C. M. (1983) *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. Indiana: Lawrence Erlbaum Associates.
- RODRÍGUEZ, J. L. (1980): *Didáctica general: Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- ROMÁN, M. (1990): *Educación comprensiva. Nuevas perspectivas*. Madrid: Cincel.
- ROSALES, C. (1988): *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- ROTGER, B. (1983): *La escuela hoy : análisis crítico del sistema educativo actual*. Madrid: Escuela Española.
- ROWNTREE, D. (1974): *Preparing materials for open, distance and flexible learning: an action guide for teachers and trainers*. London: Kogan Page.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STÖCKER, K. (1983): *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.

TABA, H. (1983): *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

TÉBAR, L. (2003): *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.

THORNDIKE, E. L. (1998-reed.): *Educational psychology: briefer course*. Thoemmes Press.

VAYER, P. (1977): *Una ecología de la escuela: la dinámica de las estructuras materiales*. Barcelona: Paidós.

VÁZQUEZ, P. y otros (1982): *Nuevos métodos creativos en la enseñanza*. Universidad de Santiago de Compostela.

WEINSTEIN, C. E. (1988): *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*. University of Texas at Austin: Academic Press.

WHEELER, D. K. (1979): *El desarrollo del currículum*. Madrid: Santillana.

CAPÍTULO II:

EL HUMOR GRÁFICO COMO FORMA ARTÍSTICA Y CULTURAL

CAPÍTULO II. EL HUMOR GRÁFICO COMO FORMA ARTÍSTICA Y CULTURAL

	<u>Pág.</u>
1. Evolución internacional del cómic	118
2. El cómic en España. El humor gráfico	129
2.1. La obra <i>Mortadelo y Filemón</i> . Los personajes	131
2.1.1. Mortadelo	134
2.1.2. Filemón	135
2.1.3. El Super	136
2.1.4. El profesor Bacterio	137
2.1.5. La señorita Ofelia	138
3. Referencias bibliográficas	139

1. Evolución internacional del cómic

La naturaleza del discurso y del lenguaje de los cómics es bastante peculiar. En general, la palabra cómic designa a aquello que algunos denominan *figuración narrativa* entendida como forma híbrida que mezcla texto e imagen, que aparece en Norteamérica a fines del XIX. A esas narraciones originales se las ha denominado *cómics* porque eran esencialmente cómicas. No fue hasta 1929 cuando apareció el primer cómic realista, *Tarzán*, de Harold Foster, inspirado en la obra original de Edgar Rice Burroughs. Desde entonces hasta la actualidad, su evolución y conceptualización social ha ido cambiando, hasta el punto de ser considerados actualmente como manifestaciones artísticas y culturales de la realidad, y como recursos didácticos para mejorar el aprendizaje de idiomas.

Para Kaindl (2008:121), “*los cómics tal y como los conocemos en la actualidad surgieron precedidos de una larga tradición de narrativa iconográfica en Europa y por un exuberante desarrollo de la ilustración, en el seno de la industria periodística estadounidense de la época*”. Se sitúa su origen en Estados Unidos como consecuencia de la rivalidad de dos grandes rotativos de Nueva York: el World (New York World), propiedad de Joseph Pulitzer desde 1883, y el Morning Journal, adquirido por William Randolph Hearst en 1895. En un clima de intensa competencia comercial, el World creó, en abril de 1893, un suplemento dominical en color en el que publicaron sus creaciones los dibujantes del periódico. Entre éstos figura Richard Felton Outcault, quien desde julio de 1895 dio vida a una serie de abigarradas viñetas, sin narración secuencial, en las que con intención caricaturesca mostraba estampas infantiles y colectivas del proletario barrio de Hogan Alley, en Nueva York. En esta serie, y a través de diversos tanteos, fue tomando cuerpo un protagonista infantil -calvo, orejudo, de aspecto simiesco y vestido con un camisón de dormir de color amarillo (coloración adquirida el 16 de febrero de 1896)- que fue bautizado como *Yellow Kid* (niño amarillo). Aunque en la serie habían aparecido ocasionalmente globos con locuciones inscritas, *Yellow Kid* se expresaba, a través de textos escritos en su camisa, en un lenguaje crudo y populachero.

Pero al adquirir Hearst el Morning Journal e iniciar, en octubre de 1896, la publicación de su suplemento dominical titulado The American Humorist, arrebató a Outcault a su rival y le hizo que continuara las andanzas de Yellow Kid en sus páginas, mientras el World proseguía la publicación del mismo personaje, pero dibujado por Geo B. Luks.

Los cómics primitivos, siempre de carácter jocoso, iniciados por Rudolph Dirks en el Mourning Journal, se orientaron fundamentalmente hacia los protagonistas infantiles y sus travesuras (*Kid strips*), tendencia en la que destacaron los revoltosos niños germanoamericanos *The Katzenjammer Kids* (1897), en el marco de África tropical.

Con la duplicidad de *Yellow Kid* y con este nuevo episodio se instauró definitivamente en los cómics la supervivencia de los personajes dibujados más allá de la voluntad, e incluso de la muerte, de sus creadores originales. Una ternura infantil presidió también la creación de Little Tiger (1897), el tigrecito dibujado por James G. Swinnerton para el Morning Journal, que iniciaba la estirpe de animales protagonistas. En el mismo periódico apareció, en 1899, el vagabundo Happy Hooligan, obra de Frederick Burr Opper. El mismo dibujante dio vida a los extravagantes franceses Alphonse and Gaston (1900), caricatura del refinamiento francés, y a la agresiva mula protagonista de *Her name was Maud!*

Así empezó a esbozarse, siempre en forma de caricatura, la tipología del antihéroe asocial, que tuvo su mejor plasmación en el alto y poco escrupuloso *Augustus Mutt* (1907), obra de Bud Fisher, iniciador de las tiras diarias, personaje que en 1908, encontraría al pequeño Jeff en un manicomio, con quien se uniría para formar la extraña pareja *Mutt and Jeff*.

Sin embargo, en la era de la adolescencia de los cómics, el punto más alto de utilización de la fantasía, sin inhibiciones industriales, corresponde a la aportación de Windsor McCay. Este inició la explotación del universo onírico con la serie *Dreams of the Rarebit Fiend*, en la que un personaje que había comido en exceso Welsh Rarebit (tostada cubierta que queso derretido con cerveza), tenía en cada episodio una pesadilla, de la que despertaba en la última viñeta.

Este ciclo de libérrima fantasía creativa, tanto en la elección de personajes y situaciones como en audacias técnicas y narrativas, entró en declive hacia 1915, debido en parte a la estandarización y conservadurismo industriales impuestos al

género al ser tutelados los cómics por los Syndicates, distribuidores de material dibujado en los periódicos, los cuales ahorraron así a las empresas periodísticas el mantenimiento de dibujantes propios, si bien renunciando con ello los rotativos al lujo de la exclusiva en este campo. La creación de los Syndicates supuso un progreso, por cuanto al desvincular el dibujo de cómics de las redacciones de cada periódico dio enorme difusión al género, pero también un retroceso tanto por imponer una estandarización formal y temática, como por la abrumadora influencia ejercida sobre los autores y sus productos, cuya libertad e independencia artística quedaron seriamente amenazadas. Consecuencia de la actitud normalizadora fue la codificación e implantación de ciertos géneros, como la tira familiar, que si bien era de intención satírica, en el fondo era respetuosa con la institución familiar que criticaba. En este ciclo destacaron: las series de George McManus, *The Newlyweds* (1904), y *Bringing up Father* (1913), feliz sátira del inmigrante nuevo rico; *The Gumps* (1919), de Sidney Smith, o *The Thimble Theatre* (1919), de Elzie Crisler Segar, serie de la que en 1929, surgiría *Popeye*.

La existencia de una amplia capa femenina de lectores de cómics determinó también el nacimiento de la *girl strip*, con protagonista femenina, cuya pionera fue *Polly and her Pals* (1912), de Cliff Sterrett (guión y dibujo). En esta era de adolescencia de un arte, los cómics podían juzgarse en su conjunto como productos culturales bastante candorosos y con un registro temático notablemente limitado.

Tal y como comenta Montijano (2007), se dieron algunos tímidos balbuceos en el campo del cómic de aventuras. En este apartado cabe señalar el nombre del dibujante Charles W. Kahles, autor de las aventuras en globo del niño *Sandy Highflyer* (1903), y del también infantil *Hairbreadth Harry* (1906), un muchacho justiciero. Dando un paso más, Harry Hershfield introdujo en 1910 la estructura serial, con episodios que se continuaban. Sin embargo, el intento más importante para implantar la narrativa de aventuras en los cómics provino del dibujante Roy Crane, autor en 1924, de la serie protagonizada por *Wash Tubbs*, quien desde 1928 actuaría acompañado del *Captain Easy*. En esta serie a pesar de los rasgos caricaturescos de los rostros y a presentar a un protagonista de baja estatura, Crane rebasó el esquematismo gráfico de sus predecesores al introducir el uso del pincel, con masas negras y grises matizados, anunciando el estilo naturalista que sería propio del cómic de aventuras en la década siguiente.

Aunque la capitalidad de los cómics en los primeros años del siglo correspondiese a Estados Unidos, también se produjeron obras valiosas en algunos países europeos como en Inglaterra, Francia, y sobre todo Italia. Tal y como recoge Fernández Soto (2005:59), el período que se abre en 1929 y se cierra con el comienzo de la II Guerra Mundial constituye una edad de oro para el nuevo medio de expresión, debido en parte a la considerable ampliación temática producida con la introducción de la mitología aventurera, lo que conllevó una notable ampliación de la esfera de sus lectores. Una nueva generación de dibujantes, consiguieron rebasar el estilo bufo y el grafismo caricaturesco en el que habían permanecido constreñidos los cómics durante sus primeros años de vida.

En enero de 1929, Alan Harold Foster inició la publicación dominical de las aventuras de *Tarzán*, el famoso hombre mono ideado por Edgar Rice Burroughs en 1914. En la misma fecha en que apareció *Tarzán*, lo hizo también el futurista *Buck Rogers*, dibujado por Dick Calkins, que junto a su inseparable compañera Wilma Deering abrieron el sendero de la ciencia-ficción en los cómics. En octubre de 1931, cuando la ola de criminalidad engendrada por la prohibición y el gangsterismo nacido a sus expensas batía marcas sangrientas en la nación, apareció el detective *Dick Tracy*, obra de Chester Gould. De este modo se implantaron en los cómics estadounidenses los tres géneros mayores de la épica aventurera: la aventura exótica, la ciencia-ficción y la aventura policial y de intriga.

Alex Raymond en enero de 1934, bajo encargo de King Features Syndicates, lanzó al mercado *Flash Gordon*, destinado a competir con *Buck Rogers*, cuyas aventuras selváticas era una réplica de *Tarzán*, y a *Secret Agent X-9*, para cubrir el campo de aventuras de intriga, cuyo guión era del novelista Dashiell Hammett. Así se consolidó el género de aventuras en los cómics, precisamente en la década en que la nación padecía los estragos de la Depresión y el público aparecía especialmente receptivo a las evasiones imaginarias y estimulantes proporcionadas por este tipo de narrativa heroica y compensadora de las agobiantes frustraciones cotidianas. En este contexto, el cómic derivaría hacia posiciones netamente racistas y de agresividad política, exasperadas durante la II Guerra Mundial. Los ejemplos de manipulación política de los cómics son numerosísimos. El Japón militarista los utilizó ya antes de la II Guerra Mundial para exponer sus ambiciones expansionistas: así, en las aventuras de *Dankichi*, de Keizo Shimada, un niño japonés naufraga con

su mascota en una isla al sur del Pacífico, en la que más tarde era coronado rey por los nativos, quienes así reconocían la hegemonía política nipona.

En 1936, aparece la obra del guionista Lee Falk y el dibujante Ray Moore, *Phantom* (El Hombre enmascarado), que se podría incluir en el apartado de aventuras exóticas.

En el terreno de la ciencia-ficción destacó *Brick Bradford* (1933), un precursor de *Flash Gordon*, guionizado por William Ritt y dibujado por Clarence Gray.

En otros ambientes más cotidianos, el clima moral de la Depresión contribuyó a la creación de otras series en las que, de un modo directo o indirecto, se hacía referencia a la difícil situación. Ejemplo típico de esta tendencia social fue la popularísima tira protagonizada por *Li'l Abner*, un joven campesino, pobre casi analfabeto, creado por Al Capp en 1935.

Documento de la época fue asimismo *Apple Mary* (1932), de Martha Orr, sufrida mujer de edad madura y víctima de la crisis económica, que la empujó a vender manzanas por las calles, de donde derivó su nombre. Tampoco estuvo ausente en aquellos años el mensaje sociopolítico de las creaciones de Walt Disney, y particularmente en las andanzas del ratón *Mickey*, primer muñeco que saltó de la pantalla al papel impreso (1930), y que en su primera fase se convirtió netamente en el símbolo del triunfo del débil sobre el poderoso.

Pero, junto al nacimiento de la aventura épica, la principal novedad en la historia de los cómics de los años treinta fue la aparición de la modalidad editorial llamada *comic book*. Los *comic books* dieron un impulso enorme a la difusión del género, se convirtieron en lectura predilecta de los soldados en campaña e incluso llegaron a utilizarse como manuales de instrucción militar.

Cabe resaltar también la espectacular emergencia de una nueva generación de superhéroes en sus páginas, así llamados por ostentar unas capacidades físicas netamente sobrehumanas. El más celebrado y arquetípico fue *Superman*, obra del escritor Jerry Siegel y el dibujante Joe Shuster, que apareció en 1938 en el primer número de *Action Comics Magazine*. Tras la senda de Superman aparecieron nuevos superhéroes, no siempre suficientemente imaginativos. Así, *Captain Marvel* (1938), fue acusado de plagio ante los tribunales y Fawcett Publications tuvo que suprimirlo en 1945. A la misma generación perteneció *Batman* (1939), creado por

Bob Kane, al igual que *The Flash*, (1939), escrito por Graner Fox y dibujado por Harry Lampert.

La vigorosa expansión internacional de los cómics estadounidenses alcanzó en su apogeo los mercados europeos, dificultando el desarrollo de los nacionales en el continente, incapaces de competir con tal competencia. En Francia, la avalancha de cómics estadounidenses se canalizó a través de la agencia Opera Mundi. Pero la novedad más importante del cómic de expresión francesa lo aportó, en 1929, el belga Hergé (Georges Rémi) con el niño aventurero *Tintín*, flanqueado por su inseparable *Milú*. Vivió aventuras en los cinco continentes y tuvo su primer álbum con *Tintin au pays des Soviets* (1930). También apareció en Bélgica el importante semanario *Spirou* (1938), cuna del personaje homónimo creado por Rob Vel (Robert Velter).

Después del período de crisis padecido durante los años de guerra y de posguerra, hacia 1950 se asistió en Estados Unidos y en Europa a un progresivo renacimiento de este medio expresivo que conduciría incluso a nuevos y audaces planteamientos estéticos. El renacimiento de los cómics estadounidense fue especialmente visible en el campo humorístico, debido al repliegue de los héroes épicos tras la guerra y las amenazas censoras, pero también como fruto de la expansiva competencia de la narrativa televisada que a partir de este periodo condicionaría la evolución tanto del cine como de los cómics.

En el campo satírico rompió el frente la excelente tira *Pogo* (1948), de Walt Kelly, que utilizó incisivas fábulas animales, para comentar con agudo acento crítico la realidad política y social. El nuevo enfoque adulto y polémico de *Pogo* estaría también presente en *Peanuts* (*Carlitos*), 1950, tira con la que Charles M. Schulz, renovó drásticamente los supuestos de la *Kid strip* tradicional. Protagonizada por *Charly Brown* y *Snoopy*, a lo largo de su historia la tira cómica gozó de un enorme éxito que fue en continuo aumento hasta la muerte de Schulz en el año 2000. A este nuevo ciclo infantil perteneció también *Dennis the Menace* (1951), (*Daniel el Travieso*), de Hank Ketcham, el famoso niño que le hace la vida imposible a su vecino, el jubilado señor Wilson.

En la tradición de la *family strip* se abrió paso la serie *B.C.* (1958), de Johnny Hart, ambientada en la prehistoria y que permitió a su autor satirizar el concepto de civilización y las raíces de la conducta humana. William Hanna y Joe Barbera (autores de *Tom y Jerry*) situaron también en la Edad de Piedra la serie *The Flintstones* (*Los Picapiedra*, 1959), transponiendo utensilios y costumbres de la vida doméstica actual a la era cavernícola.

William Hanna y Joseph Barbera, merecen una mención aparte, ya que han contribuido maravillosamente a la difusión del cómic a través de la televisión, creando series y personajes míticos, que forman ya parte del imaginario colectivo de la sociedad occidental. Hanna y Barbera trabajaron juntos por primera vez en el estudio de animación de Metro-Goldwyn-Mayer en 1939. Su primer proyecto como directores fue un dibujo animado titulado *Puss Gets the Boot* (1940), que sirvió como la primera aparición de los personajes *Tom y Jerry*. De un modo sintético y sin extendernos mucho, ellos son los creadores de *Los Picapiedra* (1960), *El Oso Yogui* (1961), *Don Gato* (1961), *Maguila Gorila* (1963), *Los autos locos* (1968), *Scooby-Doo*, *Where Are You!* (1969), *Pebbles & Bamm-Bamm* (1971), *Los Pitufos* (1981), creados por el historietista belga Peyo (Pierre Culliford 1928-1992), pero popularizados por la serie animada de televisión de los estudios Hanna-Barbera; *Richie Rich Show* (1982), *Los Snorkels* (1984). O los éxitos más recientes de su compañía *El Laboratorio de Dexter* (1996), *Johnny Bravo*, *Cow and Chicken* y *Yo soy La Comadreja* (1997). A día de hoy, su estela sigue viva aunque sus creadores William Hanna (1910-2001), y Joseph Roland Barbera (1911-2006), ya han fallecido. Actualmente, el nombre Hanna-Barbera se mantiene en los créditos de las series clásicas como *Los Picapiedra* o *Scooby-Doo*, pero el estudio que hace el trabajo es Cartoon Network Studios, que continúa con la tradición de la antigua compañía creando series animadas.

En Europa destaca a finales de los cincuenta otra serie capital. En 1959, el guionista René Goscinny, que colabora en la serie del cowboy *Lucky Luke*, ideó al minúsculo y forzado guerrero galo *Astérix*, que, dibujado por Albert Uderzo, iba a convertirse en el cómic más popular del área francófona; la historia es sobradamente conocida y ha sabido cautivar a millones de lectores. Se han editado una treintena

de álbumes con las aventuras de *Astérix y Obélix*, además de rodarse varias películas de animación basadas en estos personajes.

Un elemento clave en el éxito *Astérix*, que es común en la mayor parte de las obras que estamos analizando, es el hecho de que contiene elementos cómicos para lectores de distintas edades, por lo que gozan de un público amplísimo. Niños y adultos disfrutan con la lectura y la contemplación de estas obras, atrayéndoles por igual aunque por diversos motivos. Lo mismo ocurre con *Peanuts*, y sucederá con muchas de las obras que analizaremos a continuación. Cronológicamente la primera de ellas es *Mafalda*. La universalización del cómic latinoamericano resultó clamorosa con la insolente e ingeniosa niña *Mafalda* (1964), de gruesa cabeza sobre diminuto cuerpo, obra del argentino Quino (Joaquín Salvador Lavado); aquella encabezaba un clan formado por Manolito, Felipe, Susanita, Miguelito y el bebé Guille, opuesto polémicamente como réplica airada a las pandillas de niños neuróticos y bien alimentados de las tiras estadounidenses.

Continuando en el continente americano, en Estados Unidos a pesar del peso que posee en el campo de los superhéroes, es por suerte también bastante rica en el apartado humorístico. Un buen ejemplo de ello es la tira de Jim Davis, *Garfield*, uno de los mayores fenómenos del cómic norteamericano, galardonada en 1982 y 1986 con el premio a la mejor tira diaria humorística otorgado por la National Cartoonist Society. *Garfield* nació en 1978 ya en ese momento se publicaba en una cuarentena de periódicos, pero menos de diez años después, aparecía en más de dos mil periódicos y magazines de todo el mundo. La tira cómica tiene como protagonistas al gato Garfield, al no demasiado despierto perro Odie, y a su dueño, el torpón Jon Arbuckle (Jon Bonachón en el doblaje argentino y chileno), especialmente desafortunado en su vida amorosa.

Otra serie mítica es *Lupo Alberto*, cuya trama se desarrolla en la periferia que rodea la granja de los Mac Keizie. Esta serie es tal vez menos conocida que *Garfield* pero también muy interesante. Se trata de un pobre lobo perpetuamente hambriento que está enamorado de Marta, una gallina, y que tiene que enfrentarse con Mosé, el perro guardián de la granja. Lupo Alberto se tiene que ver a escondidas con Marta, evitando al gran Mosé, aunque casi siempre este último acaba pillando a Lupo

Alberto. Creado por dibujante italiano Silver (Guido Silvestre. Módena, 1954), este cómic recreó de manera agradable el género animalista y además conquistó la pequeña pantalla gracias a las series de dibujos animados.

Dentro del cómic de humor no hay que olvidar tampoco, la obra belga del dibujante Janry y el guionista Tome, *Le petit Spirou*, creada en 1987. *Le Petit Spirou* no es otro que el personaje *Spirou* (creado por Rob-Vel en 1938), cuando era pequeño. Tome y Janry, también animadores de la serie clásica del cómic, tuvieron la genial idea de poder en escena a la primera juventud del célebre trotamundos. Como todos los niños, el pequeño Spirou va a la escuela, aunque pasa su tiempo en espiar por el agujero de la cerradura del vestuario de las niñas y en padecer diversos castigos. El pícaro chiquillo y sus camaradas vuelven loco a Don Langélusse, un inocente cura y buen hombre desbordado por los acontecimientos.

Cerraremos este breve repaso al cómic de humor posterior a la II Guerra Mundial con una obra destacadísima de humor inteligente: la protagonizada por el pequeño Calvin y su peluche Hobbes. Bill Watterson (guión y dibujo) realizó en 1985 *Calvin and Hobbes*, una de las mejores creaciones humorísticas estadounidenses de los últimos años. *Calvin y Hobbes* es una popular tira cómica de Bill Watterson, basada en las divertidas peripecias de Calvin, un imaginativo niño de 6 años y su sarcástico tigre, Hobbes. Gracias a un ingenioso sentido del humor y a unos comentarios verdaderamente hilarantes, Watterson demostró que las tiras cómicas pueden ser intuitivas y ajustarse a lo que se denomina “humor inteligente”, al tiempo que divertidas. La tira se ubica en la actualidad, en un típico *suburb* estadounidense. Ninguna tira da pistas acerca de la ubicación exacta del hogar de Calvin. Los diversos tópicos que abarca la serie son acerca de las fantasías imaginadas por Calvin, su amistad con Hobbes, sus travesuras y sus relaciones con sus padres, compañeros de clase, profesores y otros personajes de la sociedad.

Watterson combatió constantemente contra los diversos sentimientos que él experimentaba, los cuales abarataban su cómic y devaluaban a los personajes y sus personalidades. Esto también explica su constante negativa a permitir que la tira cómica se convirtiera en una serie animada. Watterson peleó ante la presión de editores de manera exitosa, hasta el final de su carrera como dibujante, que fue un

tanto prematura. La última tira de *Calvin y Hobbes* fue publicada el 31 de diciembre de 1995. La actitud combativa del dibujante Bill Watterson nos lleva a plantearnos una cuestión fundamental: en una serie de gran éxito queda espacio para el arte. Cuando un personaje de cómic alcanza una gran notoriedad y es devorado por la industria, puede llegar a desnaturalizarse y a despersonalizarse. En este sentido, Watterson es un ejemplo admirable y muy escaso de valentía y de fuertes convicciones profesionales.

Por lo que respecta a los aspectos lingüísticos, los cómics de finales del siglo XIX y principios del XX carecían de texto casi en la totalidad de los casos. A lo largo de este siglo, y debido sin duda al aumento de la alfabetización, la palabra escrita (o mejor dicho, la *leída*) fue cobrando mayor importancia con respecto a la imagen o al sonido, hecho que el cómic fue reflejando de forma progresiva. En este sentido, también el lenguaje de los cómics fue tornándose más complicado conforme nos íbamos adentrando en el siglo XX, pasando del estilo infantil de los cómics para niños primero, a las narraciones de carácter onírico después, y a la denuncia social más tarde.

Como las restantes formas expresivas creadas por los medios de comunicación de masas, los cómics fueron y siguen siendo unos productos industriales. Ello supone que en el proceso que va desde su creación hasta su difusión pública en ejemplares múltiples y en forma de papel impreso, intervienen gran número de personas y diversos procesos técnicos. En términos puristas, el cómic existe como tal sin necesidad de su multiplicación y difusión masiva, y de hecho, el producto artesanal y único surgido del pincel o de la plumilla del dibujante ya lo es. Sin embargo, para que tal producto alcance el estadio de la comunicación de masas y llegue a un gran número de lectores es necesario proceder a su reproducción industrial en múltiples ejemplares, que es la tarea propia de la industria periodística o editorial. En este sentido puede decirse que el cómic es un fenómeno de ámbito internacional, intergeneracional e intercultural. A pesar de que históricamente viene alcanzando su máxima expresión en Estados Unidos y en Europa, en la actualidad, el cómic puede ser encontrado en cualquier parte del mundo. En este sentido, formando parte del desarrollo y difusión del *cómic* cada país ha adoptado un término específico para designarlo: así, en Francia las tiras o *strips*

dan lugar a *Bande dessinée* o B. D.; en Italia el término *fumetti* deriva de la palabra *fumetto* (o humito), que designa al bocadillo. Los países anglófonos utilizan *comic* y en España se alterna el término castellanizado *cómic* con la palabra *historieta* o *tebeo*, utilizada también en la América hispanohablante. Por su parte, los portugueses utilizan el término *quadrinhos* para referirse a los cómics en ese país.

Mención especial merece el aumento que ha experimentado el desarrollo y producción de cómics en Japón. El cómic japonés se denomina *manga*, palabra que también se utiliza en nuestro idioma, y en otros idiomas europeos, para designar a los cómics que provienen de Japón. La importancia del cómic en Japón no tiene parangón en ningún otro país del mundo. Aparte de algunos antecedentes en la antigüedad, se puede decir que el *manga* empieza a desarrollarse en Japón a principios del s. XX gracias a la influencia del cómic occidental, en especial de Estados Unidos. Tras la Segunda Guerra Mundial, en los años cincuenta y sesenta, tal y como comenta Moliné (1973) se consolida como género. Para este autor (1973:26), a diferencia del mercado del cómic en Occidente, en crisis desde la aparición de la televisión, el *manga* es un mercado que abarca más del 40% de la producción editorial de Japón.

Aunque la imagen que se tiene del *manga* en Occidente es la de un cómic principalmente violento y erótico, abarca muchos géneros diferentes. Existen mangas destinados a niños, a jóvenes y a adultos; mangas específicos para mujeres y para hombres; mangas cómicos, de suspense, psicológicos, románticos, eróticos; mangas sobre el mundo del deporte, el culinario o el empresarial; mangas didácticos sobre historia, economía, matemáticas, biografías o adaptaciones de grandes obras literarias.

El *manga*, por lo tanto, es un género muy desarrollado en Japón tanto en lo relativo a la imagen, (en la que destaca la expresividad de los rostros o los planos psicológicos), como en el aspecto lingüístico. Al mismo tiempo, es un género popular leído en mayor o menor medida por la mayoría de la población japonesa, alcanzando a un público muy amplio y socialmente muy variado. De hecho, en el *Metro* de las principales ciudades japonesas es muy frecuente ver, tanto a adolescentes como a ejecutivos, leyendo un *manga*.

En España, el *manga* tiene cada vez más éxito, tal vez como otro ejemplo de la «fiebre oriental», que se ha hecho también presente en el arte culinario o en el de

la decoración. El interés de los lectores españoles de *manga* reside en conocer cada vez más y mejor la cultura popular japonesa a través de su lectura. Esto es así hasta el punto de que los *mangas* traducidos al español tienden cada vez más a mantener el formato japonés, empezando los libros «por detrás» y leyendo las viñetas de derecha a izquierda. El lector de *manga* español quiere la “experiencia manga” y un *manga* traducido, es por lo menos visualmente, lo más cercano al original. Este éxito del *manga* en España ha llevado a un aumento considerable del número de traducciones en nuestro país en los últimos años, abriendo el mundo visual de la cultura japonesa a través de sus imágenes.

Para finalizar este repaso sobre el origen y evolución del cómic a nivel internacional, aportar una reflexión: si no hubiesen existido personajes geniales como Charles M. Schulz, el creador de *Charly Brown* y *Snoopy*; o los míticos William Hanna y Joseph Barbera con sus cientos de personajes a cada cual más entrañable; si no se hubieran ideado sagas de superhéroes destinadas al consumo masivo, como *Batman*, *Superman* o *Spiderman*; y sobre todo, si el género no hubiera interesado a grandes industrias, que con frecuencia han pasado por encima de presupuestos estéticos o artísticos, el cómic no habría llegado a donde ha llegado hoy día y no formaría parte de nuestra cultura, que lo considera como una manifestación artística y cultural de la realidad.

2. El cómic en España. El humor gráfico

En España también ha tenido lugar el mismo fenómeno. Para Fernández Soto (2005), el auténtico *boom* del cómic en España se produjo en 1917, año en el que se publicó la revista *TBO*. El éxito fue tan grande que a partir de entonces todas las revistas infantiles de historietas se llamaron *tebeos*. Y también se llamó así a la sección del periódico en el que se publicaban las tiras cómicas.

Entre los cómics anteriores a la guerra civil cabe señalar: la barcelonesa *Pinocho* (1931); *Yumbo* (1935), que difundió los nuevos cómics de aventuras; *Mickey* (1935), etc. Para Montijano (2007), la guerra civil española sirvió para una ocasional politización de los chistes y de las tiras dibujadas. En la contienda civil emergió con fuerza la revista donostiarra *Chicos* (1938), que puso de manifiesto el enfrentamiento de los bandos republicano y nacional a través de los cómics. A una

inspiración política hay que atribuir también la creación de *Roberto Alcázar*, dibujado por Eduardo Vañó sobre guiones de Juan B. Puerto. Este personaje, además de su significativo apellido, ostentó un rostro inspirado en José Antonio Primo de Rivera, fundador de la Falange.

Durante la época de los 50 y los 60, época dorada del cómic español, triunfaban las aventuras protagonizadas por el *Capitán Trueno*, el *Guerrero del Antifaz*, el *Jabato*, *Roberto Alcázar* y *Pedrín...* Pero en pocos años, los superhéroes a la española se vieron arrasados por los americanos *Spiderman*, *Batman* o *Superman*. Historias que para los puristas del género jamás alcanzarán la condición del tebeo, como tampoco lo hará el *manga*.

Pero no todos los cómics eran de humor. En relación con el cómic humorístico (humor gráfico), cabe citar a la revista *Pulgarcito*, que en 1923 dio un gran impulso al género, destacando en ella algunos excelentes caricaturistas y dibujantes humorísticos, como el extraordinario K-Hito (Ricardo García López), autor de las tiras protagonizadas por *Macaco* y fundador de la revista *Gutiérrez* (1927). Después de la guerra civil, le salieron nuevos competidores en el humor gráfico: *DDT* (1951) y *TioVivo* (1955), donde aparecían personajes tan famosos como sus creadores: *Escobar*, *Vázquez*, *Ibáñez*, *Cifré*. Fueron estos, años de esplendor para el *noveno arte*.

Desde entonces hasta nuestros días, la historia del humor gráfico en España ha dado mucho de sí; después de las mencionadas publicaciones, nacieron tiras semanales o mensuales, como la revista *Mortadelo* (1970), a la que siguieron años más tarde *Súper Mortadelo*, *Zipi y Zape*, *Súper López*, etc., todas ellas homónimas de sus personajes principales, cuyas aventuras también se distribuían por separado en álbumes exclusivos de cada personaje. Actualmente, estas revistas han desaparecido como consecuencia de la creciente demanda de revistas de humor extranjeras, aunque sus aventuras como personajes únicos se siguen publicando (a excepción de *Zipi y Zape*, cuyo autor, José Escobar, falleció en 1994).

Para los más contemporáneos, el humor gráfico, además de historietas contadas en dibujos, se ha convertido en un medio más de comunicación que al igual que la televisión, la radio o el cine, constituye una modalidad más de arte y cultura que ha pasado a formar parte del bagaje cultural de la sociedad. Además de poder ser considerado como recurso didáctico y de aprendizaje.

Pero al hablar del humor gráfico en España, merece una mención especial la publicación cuyo autor es *Francisco Ibáñez* denominada *Mortadelo y Filemón*, porque aparte de la calidad de la misma, constituye el material utilizado para la investigación de esta tesis.

2.1. La obra *Mortadelo y Filemón*. Los personajes

El secreto del éxito de *Mortadelo y Filemón* probablemente resida en que a lo largo de sus cuarenta años de historia no han perdido nunca ni un ápice de vigencia y que se han ido renovando constantemente. De la mano de Francisco Ibáñez (Barcelona, 1936), vamos a hacer un repaso a la evolución del humor gráfico de *Mortadelo y Filemón* durante este período de tiempo.

El día 20 de enero de 1958, en el mítico número 1.394 de Pulgarcito, la revista infantil más popular del momento, nació *Mortadelo y Filemón*, *Agencia de Información*. Tal y como recuerda el propio autor (Fernández Soto, 2005:53), *en aquella época se estilaban las rimas y los pareados*. Según el propio Fernández Soto (2005), desde ese día se han vendido más de 150 millones de ejemplares de los 150 álbumes publicados en castellano de *Mortadelo y Filemón*, y se han traducido a más de una decena de idiomas, entre ellos el alemán, donde dichos personajes son denominados: *Clever & Smart*. Dicha traducción viene realizándose desde 1972 de la mano de Anemone Lüdemann.

En 1958 hacía un año que Ibáñez había dejado de trabajar en el Banco Español de Crédito para dedicarse exclusivamente a la editorial Bruguera, principal fábrica de tebeos de la época. Poco a poco fue demostrando su talento hasta que le ofrecieron la oportunidad de crear unos personajes propios. La censura de la época le obligó a modular el mensaje de los personajes, teniendo que evitar cualquier atisbo de erotismo o de violencia.

Al principio la historieta era un chiste inflado que se desarrollaba al final. Los de la censura querían que nadie pensara, que la gente pasara el rato. Por eso no aparecen mujeres en las historietas, cuando los censores veían a una le empezaban a recortar las

curvas hasta dejarla como un espárrago cabezón. Un día dibujé un perro comiéndose un hueso y me lo censuraron porque afirmaban que aquello no era hueso, que aquello era un miembro viril y que había que quitarlo (www.mortadeloyfilemon.com, 7-4-2011).

En estas condiciones creó unos personajes bastante similares a los actuales, aunque entonces Mortadelo no se despegaba de su paraguas ni Filemón de su pipa, y ambos llevaban sombrero. Eso sí, desde el principio Mortadelo ya se disfrazaba (en las 16 viñetas de la primera página se disfraza de perro, sereno, mozo y pingüino) y Filemón ya ejercía de jefe.

Ibáñez, que se define como un consumado admirador de clásicos del cine cómico como Abbot y Costello, Chaplin y Harold Lloyd, había creado un Sherlock Holmes y un Watson a la española.

Con los años, Mortadelo y Filemón se deshicieron de la pipa, del paraguas y de los sombreros y ganaron papel. En 1964 ya eran muy populares y ocuparon la página central de *Pulgarcito*. En 1969 lo fueron todavía más, y en la recién creada revista *Gran Pulgarcito* comenzaron las historietas por entregas. En cada entrega aparecían cuatro páginas de una aventura que terminaba al cabo de 11 números y que luego se publicaba en un álbum de tapa dura. Pero el tebeo que inauguró la colección *Ases del Humor* fue *El Sulfato Atómico*, donde nuestros personajes dejaron de estar solos e ingresaron en la *T.I.A.* (Técnicos de Investigación Aeroterráquea). Allí se las tendrían que ver, además de con cacos y malhechores, con el colérico *Superintendente Vicente* (el Súper) y con los inventos del *Profesor Bacterio*.

Tal y como recoge Fernández Soto (2005:69) *el salto evolutivo fue enorme, puesto que Ibáñez convirtió las páginas de Mortadelo y Filemón en una sucesión disparatada de gags y, con la T.I.A., introdujo algo de política: a nadie se le escapaba que era una parodia de la C.I.A.*

En los años setenta, el éxito de la colección *Ases del Humor*, y también de las revistas *Mortadelo*, *Súper Mortadelo* y *Mortadelo Gigante* convirtieron a Ibáñez en el principal activo de Bruguera, y se convirtió en un negocio a exportar: *vieron que, si se hacía algo de calidad, ese algo tenía salida, se podía vender fuera* (Fernández

Soto, 2005:78). La muerte de Franco en 1975 y la consiguiente desaparición de la censura permitieron mayor libertad creativa para el autor de *Mortadelo y Filemón*. Tal y como afirmó el propio Ibáñez en su momento:

Aunque de vez en cuando salía algún político, no hice crítica de la situación política. Para eso estaban ya otros humoristas. Y tampoco entró el destape, que es un arma de doble filo: a la larga se agota y a la corta resulta absurdo (www.mortadeloyfilemon.com, 07-04-2011).

Pero cuando Mortadelo y Filemón traspasaron realmente todas las fronteras fue cuando la T.I.A. comenzó a encomendarles misiones en los Mundiales de Fútbol y en las Olimpiadas. Así, en 1978 *jugaron* en Argentina y en 1980 *viajaron* a Moscú para *boicotear* los Juegos. Con la llegada de los años ochenta, Mortadelo y Filemón se consolidaron como el *Astérix* o el *Tintín* hispánicos.

En 1985 Ibáñez dejó Bruguera, y al año siguiente esta editorial desapareció. El autor siguió dibujando otros personajes en Grijalbo (*el botones Sacarino*, *13 Rúa del Percebe*, *Rompetechos...*), hasta 1988 cuando Ediciones B, propietaria del fondo de Bruguera, le contrató. Desde entonces lanza seis álbumes al año (tres veces más que *Astérix*).

En la última década, Francisco Ibáñez ha sacado mucho partido a la actualidad española y ha convertido a personajes de la vida política y social en parodias de sí mismos, como a Juan Guerra en *Juanito Batalla*; a Luis Roldán en *Rulfián, director de la Guardia Viril*; y ha hecho que Jordi Pujol, Maragall, Narcís Serra y Felipe González se peleen por un sillón en las olimpiadas de Barcelona. El propio Ibáñez también ha convertido la gaviota del Partido Popular en un buitre en el especial del último Mundial o ha escrito títulos como *El atasco de influencias*, *Corrupción a mogollón*, *El pinchazo telefónico*, o se ha atrevido con temas más universales, como en las aventuras de *Bye, bye, Hong Kong!*, *Dinosaurios* o *Las vacas chaladas*.

El ingreso de Mortadelo y Filemón en la madurez ha llevado a Ibáñez a despejar la gran incógnita del último medio siglo: ¿qué hacen dos hombres solos viviendo en la pensión *El Calvario*? Ibáñez responde:

Pues no son rarillos, no. Han tenido unas cuantas señoras con las que han acabado mal.
¿De qué otro modo podían acabar? (Fernández Soto, 2005:45).

Aunque de este modo le ha llegado a Ibáñez la hora de los premios y los aniversarios él sigue en la brecha. Tanto es así que sobre el hipotético final de *Mortadelo y Filemón*, Ibáñez ha sentenciado:

Yo no quiero matarlos. El día que yo desaparezca alguien tendrá que continuarlos
(www.mortadeloyfilemon.com, 07-04-2011).

Los personajes esenciales de *Mortadelo y Filemón* son: *Mortadelo*, *Filemón*, *el Súper*, *el profesor Bacterio* y *la señorita Ofelia*.

2.1.1. Mortadelo

A pesar de no ser el jefe, *Mortadelo* es el auténtico protagonista de estas historietas. Este larguirucho que va siempre enfundado en su levitón negro (excepto cuando se prueba uno de sus infinitos disfraces), calvo como una bombilla y algo



corto de vista, es sin duda, el personaje más famoso de Francisco Ibáñez. Cuando nació *Mortadelo*, sus padres enseguida se dieron cuenta del asombroso parecido que tenía con una mortadela y siguiendo con la tradición familiar de no estrujarse mucho el cerebro, decidieron ponerle el nombre de *Mortadelo*. Desde bien pequeño empezó su afición a los disfraces y pronto se convirtió en un joven guapetón. Lucía una hermosa melena de pelo negro y era conocido como *Mortadelo el «Melenudo»* pero sólo hasta que conoció al

profesor *Bacterio*, un biólogo famoso que le dio una fricción con un invento suyo para no tener que preocuparse jamás por la caída del cabello. Efectivamente, así fue, ya que la loción funcionó y *Mortadelo* se quedó totalmente calvo. Entonces

decidió utilizar una indumentaria que le hiciera pasar desapercibido ante los ojos del mundo: una levita negra que le hace parecer más una longaniza que otra cosa.

Poco después, buscando trabajo, conoció al que sería su inseparable compañero, *Filemón*. Ambos se presentaron para un puesto de jefe en una Agencia de Información pero *Filemón* fue más rápido que él y le sacudió un porrazo en toda la cabeza cuando iban a entrar en la Agencia. Desde entonces *Filemón* es el jefe y *Mortadelo* el ayudante. Gracias a su trabajo en la *T.I.A.*, *Mortadelo* ha podido sacar lo mejor de sí mismo, y con su ingenio y su capacidad para tener el disfraz apropiado para cada ocasión (tan pronto puede ser un león, como una bombilla o una bailaora flamenca) resuelve los casos más complicados e inverosímiles.

Mortadelo y Filemón serán chapuceros hasta la médula pero, como dice su creador: *son humanos y no los clásicos héroes* (www.mortadeloyfilemon.com, 07-04-2011).

2.1.2. Filemón

Es el jefe de *Mortadelo* y el teórico cerebro de la pareja. *Filemón*, cuyo nombre también tiene reminiscencias gastronómicas (tiene cara de filete), es calvo con dos únicos pelos en la cabeza, un poco rácano, y cuando se enfada tiene muy mala uva. Siempre lleva camisa blanca, pantalón rojo y pajarita. De pequeño, *Filemón* fue un niño de alta cuna (más que nada porque unos vecinos que eran jugadores de baloncesto les dejaron su cuna), y fue educado en el amor a la música hasta que le pilló la mano al profesor de música con la tapa del piano. El niño era rebelde, travieso, torpe y mal estudiante. Pero cuando creció... siguió siendo rebelde, travieso, torpe, y mal estudiante. Eso sí, era un muchacho con iniciativa y al volver de la «mili» decidió presentarse para un empleo que leyó en el periódico: «Se necesita jefe y ayudante»: se



preparaba su primer encontronazo con *Mortadelo*. Ambos se presentaron al empleo pero al final *Filemón* fue más rápido, propinando a *Mortadelo* un porrazo en la cabeza justo cuando iban a entrar en el lugar donde ofrecían el empleo. Pero muy pronto, y no por casualidad, todo se fue al garete. Fue entonces cuando tuvieron la oportunidad de presentarse a unas pruebas para la *T.I.A.* (Técnicos en Investigación Aeroterráquea). En esas pruebas, *Filemón* quedó primero de la promoción y *Mortadelo* segundo. En realidad sólo se presentaron ellos dos. Así empezó la etapa más brillante de su carrera, fueron reclutados como agentes secretos y empezaron a trabajar a las órdenes del *Súper*.

2.1.3. El Super

El jefe de *Mortadelo* y *Filemón* es el Superintendente Vicente, más conocido como el *Súper*. Siempre lleva un traje azul impecable y luce un enorme mostacho negro debajo de su narizota. Es un mandón de mucho cuidado y se encarga de encomendar las misiones a los agentes. Si algo sale mal, él es quien tiene que responder ante la dirección. No es de extrañar por tanto que monte en cólera cada vez que *Mortadelo* y *Filemón* hacen alguna trastada de las suyas.



Lo que *Mortadelo* y *Filemón* saben es que, cuando el *Súper* les llama, deben acudir siempre raudos y veloces al cuartel general si no quieren exponerse a ser víctimas de uno de sus coléricos berrinches. Una vez allí, el *Súper* les endosa los casos más inverosímiles, bien porque son casos demasiado peligrosos para arriesgar a otros agentes, o bien porque no le queda nadie más a

quien encargárselos.

Y es que el *Súper* no tiene muy buen concepto de *Mortadelo* y *Filemón* ya que siempre acaban metiéndole en algún tremendo lío. Es común verle al final de las

historietas persiguiéndoles furioso por algún remoto paraje, armado con algún objeto contundente y con la firme intención de darles un buen escarmiento.

2.1.4. El profesor Bacterio

El profesor *Bacterio* es un curioso inventor lunático. De su aspecto físico poco se puede decir; está prácticamente calvo y luce siempre una frondosa barba. Al parecer, detrás de su informe mata de pelo se esconde un rostro no muy agraciado. Suele llevar una bata blanca y es capaz de dar con los inventos más inverosímiles. Fuente inagotable de artilugios prodigiosos y disparatados, este científico loco trabaja para mejorar el armamento y los recursos de la organización (*la T.I.A.*).



propuesto.

El Profesor *Bacterio* trabaja en exclusiva para la *T.I.A.*, desarrollando siempre nuevos y revolucionarios inventos que, casi siempre, han de probar, con peor que mejor fortuna, *Mortadelo* y *Filemón*.

2.1.5. La señorita Ofelia

La señorita *Ofelia* es la secretaria del *Súper*. Se trata de una rubia con mucho carácter que, aunque está algo rellenita, es muy coqueta. En cuanto tiene un momento libre le encanta sentarse para pintarse, retocarse o limarse las uñas. Casi siempre lleva un vestido rojo muy ceñido y unas botas negras que le llegan casi hasta la rodilla. Sin embargo, no renuncia a probarse otros modelitos porque, según



dice, una mujer como ella no debe esconder sus encantos. *Mortadelo y Filemón* se aprovechan de sus manías para gastarle constantemente bromas de lo más pesadas.

La señorita *Ofelia* es el último personaje que se incorporó a la historieta y desde que llegó a las oficinas del cuartel general de la *T.I.A.* está prendada de los encantos de *Mortadelo*, quien, para su desgracia, no le hace ni caso y huye de ella en cuanto puede. Eso sí, como secretaria, el *Súper* no tiene quejas de ella ya que, por el momento, cumple sobradamente con el poco trabajo que tiene.

Estos personajes son los esenciales del cómic *Mortadelo y Filemón*, cuyo análisis y estudio como recurso didáctico para el aprendizaje del idioma alemán en alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, constituye el eje central de esta Tesis.

3. Referencias bibliográficas

- FERNÁNDEZ SOTO, M. (2005): *El mundo de Mortadelo y Filemón*. Barcelona: Dolmen Editorial.
- GARCÍA JUÁREZ, L. (2004): *Maten al león: la parodia del poder*. Tesis inédita, Universidad Autónoma Metropolitana (México D. F.).
- GASCA, L. y GUBERN, R. (2001): *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- HEWSON, L. y MARTIN, J. (1991): *Redefining Translation. The Variational Approach*. London: Routledge.
- IBÁÑEZ, F. (2005): *Me leo a mí mismo y digo: Pues tiene gracia*. ABC Magazine.
- KAINDL, K (2008): *Translators' Journal*, vol. 53, nº 1. Québec: Érudit.
- KITTEL, H., FRANK, A. P., GREINER, N., HERMANS, T., KOLLER, W., LAMBERT, J. Y PAUL, F. (eds.) (2004): *Übersetzung. Translation. Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. An International Encyclopedia of Translation Studies. Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction*, vol. 1. Berlín / New York: Walter de Gruyter.
- MARTÍNEZ SIERRA, J. J. (2004): *Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en los textos audiovisuales. El caso de Los Simpson*. Tesis inédita, Universitat Jaume I.
- MOLINÉ, M. (1973): *La publicidad*. Barcelona: Salvat.
- MONTIJANO, M. (2007): *Breve historia del cómic*. Madrid: Homines Arte y Cultura.
- RASKIN, V. (1985): *Semantic Mechanisms of Humour*. Dordrecht: Reidel.
- RASKIN, V. y ATTARDO, S. (1991): *General Theory of Verbal Humour*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- RASKIN, V. y RUCH, W. (1998): *The Sense of Humor, Vol. 3*. Berlin: Humor Research Series. Mouton de Gruyter.
- SANTANA, B. (2005): *La traducción del humor no es cosa de risa*. Ponencia pronunciada en la Universidad Pontificia Comillas.
- (2006): *Wie wird das Komische übersetzt? Das Komische als Kulturspezifikum bei der Übersetzung spanischer Gegenwartsliteratur*. Berlín: Frank & Timme.
- TORRES, M. A. (2004): *Aproximación pragmática a la ironía verbal*. Madrid: Zurbarán Ediciones.
- TURK, H. (1995): *Kulturgeschichtliche und anthropologische Bedingungen des Lachens" en Unger, Thorsten & Schultze, Brigitte & Turk, Horst (eds.)*

Differente Lachkulturen? Fremde Komik und ihre Übersetzung. Tübinga: Günter Narr, 299-317. (Forum modernes Theater: Schriftenreihe; 18).

VALERO, C. (2000): La traducción del cómic: retos, estrategias y resultados. Publicado en *Trans*, nº 4.

(2003a): *Humor y traducción: sonreír en dos lenguas*. Ponencia pronunciada en la Universidad de Alcalá de Henares.

(2003b): Translating the imaginary world in the Harry Potter series or how Muggles, Quaffles, Snitches, and Nickles travel to other cultures. Publicado en *Quaderns*, nº 9.

VANDAELE, J. (2002): Introduction: (Re-) Constructing Humour: Meanings and Means. *The Translator*, publicación especial (Translating Humour) 8(2). Págs. 149-172.

(2009): Videograbación. Filmax Home Video.

CAPÍTULO III:

TRADUCCIÓN O ADAPTACIÓN DEL HUMOR GRÁFICO

CAPÍTULO III. TRADUCCIÓN O ADAPTACIÓN DEL HUMOR GRÁFICO

	<u>Pág.</u>
1. La traducción del humor gráfico	144
1.1. Introducción	144
1.2. El humor frente a lo cómico	146
1.3. Traducibilidad del humor	147
1.4. La traducción de la ironía	148
2. Dicotomía entre <i>lengua</i> y <i>cultura</i>	152
3. <i>Humour Studies</i>	155
4. Teorías sobre la traducción del humor gráfico	156
4.1. Teorías lingüísticas	156
4.2. Teorías literarias	156
4.3. Teorías culturales	157
4.4. Teorías en torno a la comunicación audiovisual	158
5. Dificultades para la traducción del humor gráfico	159
6. Traducción y adaptación	164
6.1. Antecedentes	164
6.2. Puntos de vista actuales, modelos a seguir y limitaciones	167
7. Referencias bibliográficas	190

1. La traducción del humor gráfico

1.1. Introducción

La traducción del humor gráfico, sobre todo en forma de cómic o tebeo, siempre ha sido entendida como un elemento complementario, aunque a la vez como un tema tabú en los estudios traductológicos, puesto que encierra muchas más complicaciones de las que en un primer momento se podría pensar. La curiosidad con la que tanto el público en general (casi siempre de forma intuitiva), como los profesionales de la traducción (casi siempre como efecto secundario del ejercicio de su labor) y los investigadores (en alguna ocasión) se suelen acercar al campo de la traducción del humor gráfico, pronto se suele tornar en escepticismo o frustración, que obedece a varios factores, relacionados todos con la complejidad que presenta un tema aparentemente poco serio o a la ausencia de una bibliografía especializada al respecto. La existencia de libros de teoría o tratados que estén relacionados con la traducción del humor gráfico sigue siendo escasa, lo que implica la existencia de un vacío revelador, aunque bien es cierto que durante los últimos años se han experimentado grandes avances en este sector, tanto en forma de tesis doctorales o trabajos de investigación como de manuales teóricos en sí, como el publicado por Gasca y Gubern (*El discurso del cómic*, 2001) relacionado con los aspectos discursivos del cómic, o el de Belén Santana (*Wie wird das Komische übersetzt? Das Komische als Kulturspezifikum bei der Übersetzung spanischer Gegenwartsliteratur*, 2006), relativo a la traducción de los aspectos cómicos como un elemento cultural.

Dentro de la investigación sobre la traducción del humor a gran escala, tanto gráfico como meramente textual, no existe un consenso terminológico, motivo por el que podemos encontrarnos con una utilización e incluso alternancia de términos en un mismo artículo, términos a primera vista similares como “humor” o “comicidad”, por lo que pueden producirse discrepancias entre autores a la hora de enfocar el estudio de la traducción del humor, y sobre las consecuencias que pueden producirse en relación con sus diferentes concepciones y aplicaciones. Precisamente, una de esas aplicaciones, y que constituye el objeto de esta tesis, es

el análisis de la idoneidad del cómic como recurso didáctico para el aprendizaje del idioma alemán en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en relación con su traducción o adaptación.

Teniendo en cuenta que el vacío existente sobre este aspecto es bastante notable, la obtención de información al respecto debe circunscribirse a meros diccionarios traductológicos (*Encyclopedia of Translation Studies*, Baker: 1998), o a alguna obra teórica de carácter general (*Los lenguajes del cómic*, Barbieri: 1998), que suelen proporcionar información interesante. En este sentido debemos ser muy estrictos, puesto que no todo lo que se recoge en las obras de carácter general puede servirnos para un estudio sobre la traducción o adaptación del humor gráfico. Por este motivo, para la investigación realizada hemos procedido a extraer información de diversos tratados generales como paso previo a su realización. No obstante, y aunque todavía escasa, la bibliografía especializada relacionada con la traducción del humor de todo tipo va en aumento, lo que hace abrigar esperanzas de que en un futuro no demasiado lejano, el humor sea analizado y conocido suficientemente, también como recurso pedagógico de aprendizaje.

Para que una obra gráfica de naturaleza humorística traducida pueda ser considerada como recurso pedagógico adecuado para el aprendizaje de un idioma, es necesario tener en cuenta muchos factores, aunque los que más deben preocuparnos son los relacionados con los aspectos traductológicos, sobre todo: *tipo de traducción o de adaptación, registro idiomático, y características culturales*. Precisamente estas características culturales, aunque no son descritas en profundidad en esta investigación por no constituir el objetivo de ésta, van a condicionar que se lleve a cabo una traducción o una adaptación del original, y en consecuencia su grado de idoneidad para ser considerado como recurso pedagógico adecuado para el aprendizaje de un idioma. Sirva como ejemplo que, en la traducción al alemán de *Mortadelo y Filemón* de la obra en la que se hace referencia al Muro de Berlín se han eliminado todas las referencias al mismo, y se ha creado una parte de historia diferente para evitar la mención de esta época en la historia de Alemania.

En este sentido, Jeroen Vandaele, uno de los pioneros en la traducción del humor, se confesaba sorprendido ante la escasez de estudios teóricos y traductológicos que trataran este tema (Vandaele, 2002). Actualmente, podemos decir que la situación ha ido mejorando gracias a algunas investigaciones realizadas

al respecto, como por ejemplo «*Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en los textos audiovisuales. El caso de Los Simpson*» (2004) de Juan José Martínez Sierra, y a otras publicaciones en diversas revistas especializadas.

Sobre la traducibilidad del humor, Santana López (2005) establece tres aspectos de carácter general, que a su juicio son esenciales: la pugna terminológica entre el humor y otros conceptos relacionados; la traducibilidad del humor, y la dicotomía que se establece entre lengua y cultura al analizar la traducción del humor.

1.2. El humor frente a lo cómico

En relación con los estudios realizados sobre el humor, puede decirse que no existe un consenso terminológico. Por este motivo, los diversos autores utilizan e incluso alternan en un mismo artículo términos a primera vista similares como *humor, comicidad, risa, gracia*, etc., aunque en realidad no lo sean. Para Santana (2005), los motivos de este caos terminológico pueden ser dos: uno de ellos estriba en la naturaleza interdisciplinar del objeto de estudio, ya que según este autor, son muchas las ciencias que se interesan por el humor en sus diversas facetas (Medicina, Psicología, Antropología, Filosofía, Lingüística, Teoría Literaria, Ciencias de la Información...), de manera que cada una suele aplicar una terminología y metodología propias sin interesarse por un acercamiento interdisciplinar. La segunda causa,, según este autor obedece a una cuestión que denomina *de prestigio*, en la medida en que la investigación sobre el humor en general continúa sorprendiendo dentro y fuera del mundo académico; considera el autor que la mayoría de las veces dicha investigación se lleva a cabo en la sombra o bien de forma paralela y son todavía muchas las ocasiones en las que un investigador del humor se ve obligado a justificar doblemente la naturaleza de su trabajo.

Estas circunstancias dificultan la puesta en común de los resultados obtenidos y el desarrollo de una terminología propia. No obstante, cabe destacar la labor de la asociación International Society of Humour Studies (ISHS), organismo fundado en 1989 con el objetivo de promover la investigación sobre el humor; la International Society for Luso-Hispanic Humor Studies (ISL/HH), cuyos miembros se centran en países de habla hispana y portuguesa, así como el programa de humor

gráfico adscrito al área cultural de la Fundación General de la Universidad de Alcalá de Henares.

En relación con este tema, el investigador encontrará básicamente tres líneas de investigación:

- 1) Autores que toman una definición particular y provisional como pretexto, bien para sortear el escollo terminológico o para darlo por supuesto e irresoluble.
- 2) Investigaciones realizadas en el marco de los denominados *Humour Studies*. En él existe un amplio consenso, ya que se emplea el término *humour* como hiperónimo de todos los demás nombres.
- 3) Otras contribuciones, sobre todo las de naturaleza filosófica y filológica, especialmente en la vertiente teórico-literaria, que se refieren a *lo cómico* como categoría estética.

Un ejemplo en este sentido puede ser en de Victor Raskin y Willibald Ruch (1998), quienes son muy claros en su planteamiento; para ellos sigue sin existir una concepción estandarizada del sentido del humor respecto a un marco teórico sobre el que se pongan de acuerdo los investigadores. Esta situación difiere bastante de la que pueden tener otros enfoques psicológicos, en los que los investigadores, por regla general, suelen tener un punto de encuentro común de los fenómenos que estén investigando en cada momento, incluso aunque utilicen distintas medidas de enfoque. Esta ausencia de acuerdo en el campo del humor es probable que se deba al hecho de que, al igual que sucede con conceptos mucho más abstractos como pueden ser la creatividad o el amor, el humor tiene también una larga tradición de análisis psicológico, lo que explicaría el hecho de que cada investigador del humor cuente con sus propias teorías.

1.3. Traducibilidad del humor

Sobre este polémico aspecto, el siguiente pasaje de Santana (2005) es a mi juicio suficientemente ilustrativo, al considerar que el hecho de que sea humor lo que se está traduciendo no exime de efectuar una clasificación metodológica, más aún en lo que respecta a la investigación sobre la traducción del humor. Este autor se está refiriendo a la clasificación que, según la fórmula clásica, distingue entre enfoques *prescriptivos* (¿cómo hay que traducir?) y *descriptivos* (¿cómo se

traduce?). Para este autor, en el caso del humor esta dicotomía resulta algo simplista debido a la complejidad del objeto de estudio. En relación con este tema, Vandaele (2009) hace notar que los trabajos más recientes combinan ambas perspectivas.

No obstante, y aunque existen diferentes perspectivas sobre este tema, cabe destacar la de Alexander Schwarz (cit. en Kittel y otros, 2004), quien sostiene que una de las características de los cómics es que algo que a primera vista podría parecer imposible de traducir por su complejidad, a la postre no lo es. Este punto de vista podría ser objeto de debate en función de la opinión de quien realice el análisis, ya que si se habla de adaptación, es posible que haya fragmentos que resulten imposibles de traducir, por lo que habría que adaptarlos para tratar de que el mensaje se ajuste lo más posible al original sin modificarlo (o corromperlo). En realidad, y teniendo en cuenta que es posible que podamos encontrarnos con fragmentos que sean imposibles de traducir, habría que recurrir al mecanismo de la adaptación para poder trasladarlos a la lengua de llegada, con lo que el postulado de Schwarz no siempre sería correcto.

Cabe mencionar que en la traducción del humor entran en juego multitud de factores y matices de naturalezas muy diversas, siendo la ironía uno de los más importantes.

1.4. La traducción de la ironía

La compleja naturaleza de la ironía explica los diferentes tipos de estudios relacionados con su traducción, así como los numerosos intentos por definirla; la mayoría de ellos se engloban en los que podríamos denominar *de aproximación retórica tradicional*, aunque también se han realizado otros con un enfoque más lingüístico, que desde nuevos parámetros, han intentado redefinirla y delimitarla.

Según García Juárez (2004) en la época medieval la ironía era utilizada por los políticos o los clérigos en sus discursos retóricos, y buscaba sobre todo enriquecer un texto. Para Torres (2004), en el romanticismo la ironía tomó otro sentido, porque no se conformaron con la característica ornamental, teniendo que remitirnos a la retórica clásica como ámbito en el que el análisis de la ironía se ha considerado fundamental. Tradicionalmente, las figuras retóricas se consideraban ornamentos añadidos al texto para hacerlo más grato, y por tanto más convincente,

aunque no alterasen el contenido. Se decía que los tropos, lograban este efecto ornamental sustituyendo la expresión literal opaca del pegamento del auto por una expresión figurada. Es decir, una expresión cuyo significado literal es reemplazado por otro figurado, lo que producía un resultado más atractivo en el texto.

Los políticos griegos, los juristas romanos, los clérigos medievales, los aristócratas renacentistas y los burgueses del siglo XIX recibieron esta misma enseñanza retórica. Pero con los románticos llegó, aparentemente, el fin de la retórica, ya que fueron especialmente críticos respecto al tratamiento de la metáfora, la ironía y demás figuras retóricas, proponiendo nuevas pautas para la interpretación de dichos fenómenos lingüísticos. De hecho, entre retóricos y románticos había diferencias interpretativas sobre el particular, que pueden apreciarse en el siguiente ejemplo:

- *Esta habitación es una guarida de lobos.*

- *¡Pues sí que tienes esta habitación limpia!*

Los retóricos analizarían el primer enunciado, e interpretarían: "guarida de lobos" como una metáfora que, de manera figurada, en este contexto significaría "habitación sucia". En el segundo caso, en cambio, "habitación limpia" sería una ironía cuyo sentido figurado sería, igualmente "habitación sucia". Desde esta perspectiva retórica, Torres (2004) considera que el sentido figurado de la expresión convierte a la que sustituye.

Frente a esta caracterización de la figura como mero ornamento, los románticos consideraban que un tropo, para que tenga un verdadero valor como tal en el texto, nunca se puede parafrasear. El sentido de éstos incluye también una serie de efectos significativos (emotivos, afectivos, estilísticos, etc.) de los que la expresión literal carece, por lo que nunca es lo mismo el tropo que su paráfrasis. En una buena cantidad de trabajos aparece de una forma u otra el tema de la ironía, como por ejemplo en los de Víctor Bravo (1993) o Wladimir Jankelevitch (1983), que aparecen citados en la bibliografía de esta tesis, que revisan las definiciones que tradicionalmente ha recibido este fenómeno.

Las teorías formales suelen considerar que "la ironía es decir algo distinto de lo que se quiere decir", o, dicho de otra forma, el irónico pretende expresar algo distinto de lo que realmente dice (Mariscal, 1999).

Esta definición, tal vez, responde a la intuición que todos tenemos de lo que es la ironía, pero los numerosos estudios que se han sucedido desde la época clásica han puesto de manifiesto que tal consideración del fenómeno resulta bastante inadecuada. Ya en principio, la caracterización como medio indirecto de la expresión verbal es algo que afecta a otra serie de fenómenos lingüísticos, como son las metáforas, sinécdoques, lítotes o metonimias, actos de habla indirectos, implicaciones convencionales y conversacionales, etc. Según Torres (2004), esta definición no incluiría como casos de ironía aquellos en que el hablante no quiere decir otra cosa, sino exactamente lo que dice, pero que en un determinado contexto resultan irónicos. Por ejemplo, alguien que va por la calle con una amiga, al ver a una mujer con una falda roja y un jersey naranja bien conjuntado con los zapatos también de color naranja, le comenta a la amiga: “Me encanta la gente que sabe vestir bien”. Esta oración es literalmente verdadera, pero contextualmente irónica: en ella se dice lo que se quiere decir, pero se implica algo distinto a lo que explícitamente se dice. Es el lenguaje *denotativo* frente al *connotativo*.

Una segunda definición tradicional que se suele recoger, según palabras de Díaz (1990), es la que considera la ironía como *decir lo contrario de lo que se quiere decir*. Esta concepción de base retórica centra la ironía, dentro de la significación global del enunciado, en la existencia de una “contradicción lógica”. A partir de ello se ha realizado habitualmente una triple clasificación de las contradicciones irónicas, en función de la categoría semántica que reciben los dos términos de la contradicción. Se diferencian tres casos de recursos de contradicción en los enunciados de esta naturaleza:

(a) La contradicción explícita, que consiste frecuentemente en la contraposición entre algo expuesto verbalmente y algo presupuesto que contrasta directamente con ello. Por ejemplo:

- *El cura católico de mi pueblo se ha casado*

Las presuposiciones que conlleva el sujeto cura, entre las que se halla el hecho de que deba ser una persona soltera, contrastan con lo que el enunciado dice explícitamente de tal sujeto, esto es, que se ha casado.

(b) La contraverdad, en segundo lugar, que se produce cuando una proposición explícitamente expresada en el enunciado es desmentida por una información situacional o contextual implícita, pero que los interlocutores conocen. Este recurso se observa en enunciados como:

- *¡Qué tiempo más estupendo!*

(dicho en medio de una tormenta)

- *Demuestra menos inteligencia que un mosquito*

(cuando el mosquito es un animal no racional)

En todo este tipo de enunciados, el conocimiento cultural o contextual compartido, en su estatus de sobreentendido, funciona como contraposición de lo que el enunciado presenta literalmente como verdad.

Por último, según Berrendoner en palabras recogidas por Jankelevitch (1983), la contradicción implícita es la que se produce cuando un enunciado provoca dos procesos inferenciales que llevan al receptor hacia la interpretación de dos contenidos implícitos contradictorios. Este tipo de ironía se pone en práctica en las llamadas “falsas ingenuidades” argumentativas, Por ejemplo:

- *Puedo suponer la calidad del trabajo que me has entregado con la misma rapidez con la que tú lo has hecho.*

En este ejemplo, el hablar de “calidad supuesta” permite inferir, en principio, que el trabajo al que se refiere va a presentar, en mayor o menor estado, esta característica. Pero el contenido proposicional del enunciado sobre “rapidez” en la elaboración de dicho trabajo, provoca otra inferencia que desemboca en una interpretación implícita contraria a la primera.

Esta clasificación, según Haverkate (1985), manifiesta la ausencia total de homogeneidad de los fenómenos reunidos bajo la definición tradicional de ironía. Definir la ironía como *contradicción* es mezclar indiferentemente todos los niveles de significación, lingüística y extralingüística, explícita e implícita, sin considerar su especificidad. El simple concepto de *contradicción*, y nosotros estamos de acuerdo, no basta evidentemente para unificar todos los fenómenos irónicos.

Por todo ello, la primera conclusión a la que se puede llegar a partir de lo que se ha escrito acerca de la traducción de la ironía es que la mayor parte de ésta se concentra en la dificultad o sencillez de esta tarea; de hecho, la mayor parte de los estudios sobre la traducción del humor se dedica única y exclusivamente a esta cuestión. En la escala de dificultad que suele establecerse, el humor basado en la ironía o el trastocamiento de la situación o del tono parece ser más traducible que el humor de tipo lingüístico o cultural.

La ironía, al igual que ocurre con el humor en general, a menudo aparece relacionada con la poesía y con obras de arte, puesto que requiere la subjetividad, el equilibrio y las estructuras formales chocantes características del lenguaje poético. Para Muecke (1980), las situaciones y momentos irónicos que presenta la vida son más o menos eficaces en función de cómo exhiban el equilibrio, economía y precisión de un trabajo artístico.

Por tanto, puesto que la ironía, como en general todo tipo de humor, puede surgir simplemente de una alteración en el orden sintáctico usual de una oración, o de la elección de una colocación inusual, su traducción, sin entrar en la cuestión de la dificultad, tendrá que tener presentes los recursos formales empleados por el ironista en cada caso, al igual que la traducción de la poesía descansa principalmente sobre la forma, ora para imitarla en la nueva lengua, ora para sustituirla por otra equivalente, ora para rechazarla de lleno.

Por otra parte, la importancia que adquiere el receptor en la percepción de la ironía hace pensar en la subjetividad característica también de las composiciones poéticas: el mismo Muecke determina que la ironía que llama *romántica*, como la belleza, depende del cristal con el que se mire, y no es una cualidad inherente en ningún comentario, acontecimiento o situación. El receptor, por tanto, en la mayoría de los casos, producirá sobre el traductor el efecto de retroalimentación característico del teatro.

2. Dicotomía entre *lengua* y *cultura*

Los estudios realizados en los años 90 en relación con la traducción del humor pueden englobarse en dos grandes grupos: *lengua* y *cultura*. Por un lado, están aquellos que se han centrado en la traducción del humor como algo meramente lingüístico (*lengua*) y, por otro, los estudios y diversas contribuciones

que analizan el humor como fenómeno puramente cultural (*cultura*). Sin embargo, actualmente apenas hay estudios que se centren solo en uno de los dos ámbitos, ya que, como han afirmado autores como Lawrence Venuti (1995) o Karl Simms (1994), no se traduce entre lenguas, sino entre culturas, por lo que, según estos autores, es muy importante abordar ambos fenómenos. En este contexto cabe apuntar, no obstante, que todavía hoy suele prevalecer un aspecto sobre otro según la publicación de la que se trate

En lo que se refiere al enfoque puramente lingüístico, pueden establecerse, siguiendo de nuevo a Santana (2005), tres líneas principales:

- 1) la que se centra en la interacción entre lengua y cultura
- 2) la corriente sociolingüística
- 3) el enfoque metalingüístico.

Los estudios y aportaciones que hacen referencia al ámbito puramente cultural (primera línea) parten de la base de que el humor posee una red común de esquemas cognitivos, con los que no sólo se hace referencia al proceso educativo que los genera, sino a todo el cúmulo de experiencias que cada ser humano atesora en su cerebro. Este planteamiento entronca con la teoría de la risa colectiva enunciada a principios del siglo XX por Henri Bergson, que se centra en el análisis de aquellas manifestaciones del humor propias de una determinada cultura, basadas en una serie de *presuposiciones normalizadas* de forma consciente o inconsciente. Un ejemplo de este tipo de humor son los denominados *ethnic jokes*, chistes en los que un determinado grupo de personas se ríe a costa de otro, por lo general más pequeño. *Estos chistes circulan por todo el mundo y su traducción no presenta en principio grandes dificultades, siempre y cuando ambos grupos (burlador y burlado) se sustituyan correctamente en función de la cultura de llegada (chistes sobre frisones del Este o de Wessis sobre Ossis y viceversa en Alemania, polacos en los Estados Unidos, leperos en España, gomeros en Canarias, belgas en Francia, irlandeses en Inglaterra, etc.)* (Santana, 2005:839).

Dicho esto, podemos deducir que existen dos tipos de dificultades a tener en cuenta antes de iniciar la traducción de un texto humorístico:

- 1) Dificultades en la estructura o uso de la lengua, es decir, dificultades lingüísticas.
- 2) Dificultades en los hábitos de una comunidad étnica o entidad nacional, es decir, dificultades culturales.

Atendiendo a estos dos aspectos, y según la opinión del controvertido humorista norteamericano Leonard Alfred Schneider, recogida en palabras de Lenny Bruce (1992) y, sobre todo, de Valero (2003a), podemos establecer una clasificación del humor de la siguiente forma:

- 1) *Humor problemático*, en cuyo grupo se incluyen manifestaciones humorísticas con un punto de vista específico sobre un hecho cotidiano universal o chistes que tienen la forma de aforismos como en el ejemplo que sigue: *There is nothing wrong with marriage. It's all that living together afterwards that causes the trouble.*¹
- 2) *Humor no problemático*, en cuyo grupo cabría incluir dos tipos de vicisitudes diferentes:
 - a. Aspectos lingüísticos
 - b. Aspectos socioculturales.

Dentro del primer grupo, es decir, humor con problemas lingüísticos, podemos incluir aquellas manifestaciones en las que el efecto humorístico se consigue a través de consideraciones fonológicas, léxicas o morfosintácticas (que, en este caso, sólo tendrían gracia en el idioma original en el que se exprese la broma en cuestión); por ejemplo:

A Chinese diplomat attended gala reception in Washington Senate. A lady, trying to make polite conversation, asked: - "Dr. Wong, What 'nese' are you? Chinese, Japanese, or Javanese?".
- "Chinese" -he replied- "and you, madam? What 'kee' are you? "Monkey, donkey, or Yankee?".²

¹ No hay nada malo en el matrimonio; al final, lo que causa los problemas es la vida en común.

² Un diplomático chino asistía a una recepción de gala en el senado de Washington; una dama, con la intención de entablar con él una conversación cortés, preguntó: «Doctor Wong, ¿qué tipo de “nes” es usted? ¿Chinés, japonés o javanés?». «Chinés», respondió. «¿Y usted, señora? ¿Qué tipo de “a” es usted? ¿Mona, burra o norteamericana?».

En el grupo de matices socioculturales (segunda línea) hay que prestar especial atención, por ejemplo, a los típicos chistes donde aparecen ciudadanos de nacionalidades distintas y es el del país en cuestión el que siempre recibe la mejor parte; también se debe tener en cuenta el nombre del protagonista típico de los chistes en cada país (*Jaimito* en España, *Pierino* en Italia, etc.).

Las publicaciones que siguen el enfoque metalingüístico (tercera línea), son las más numerosas y relevantes dentro de este grupo. Sus autores se centran en la relación que se establece entre significante y significado para generar el efecto humorístico. Una de las manifestaciones más evidentes de esta relación es el *juego de palabras*. De la amplia bibliografía existente sobre la traducción de juegos de palabras cabe destacar el trabajo de Dirk Delabastita, que constituye un excelente ejemplo de síntesis entre un enfoque empírico (descriptivo) y una tipología sistemática (prescriptiva).

Una vez expuestas las diferentes vertientes sobre la traducción del humor, mencionaremos brevemente las líneas de investigación al respecto más comunes.

3. *Humour Studies*

Se trata de una disciplina que se encarga del estudio del humor en general. El término *Humour Studies* se emplea para designar el intercambio que tiene lugar entre investigadores procedentes de los más diversos países y ámbitos que muestran un interés común por avanzar en la investigación del humor desde una perspectiva interdisciplinar. Uno de sus órganos de representación, tal vez el más importante, es la *International Society of Humour Studies*, cuyos miembros se reúnen anualmente y publican una revista oficial titulada *HUMOR - International Journal of Humor Research*, que sirve también como foro de intercambio.

Según Santana (2005), en el marco de los *Humour Studies* existen tres líneas de investigación, que el autor considera recurrentes:

- 1) La precisión semántica del término humor, entendido cada vez más como efecto humorístico.

En este caso, ha sido necesario utilizar un proceso de adaptación de forma deliberada, puesto que, de lo contrario, el chiste no tendría efecto humorístico contado en lengua española.

- 2) La incongruencia y la superioridad como pilares cognitivos básicos, complementarios y no excluyentes para que se produzca el efecto humorístico.
- 3) La interacción semiótica entre el humor y:
 - a. los medios de comunicación audiovisual (humor, doblaje, subtitulación y censura; cómics etc.), y
 - b. los géneros literarios convencionales (parodia, sátira, etc.).

A pesar de su escasa aplicación traductológica, no es posible acometer un estudio riguroso sobre la traducción del humor sin tener en cuenta la contribución de esta interdisciplina.

4. Teorías sobre la traducción del humor

4.1. Teorías lingüísticas

La Lingüística ha sido una disciplina que siempre se ha interesado mucho por la traducción del humor, por lo que existen numerosas obras de referencia, siendo *Linguistic Theories of Humor* (1994), de Salvatore Attardo, una de las más sobresalientes. Sobre la traducción del humor cabe destacar la corriente lingüística encabezada por la *Teoría general del humor verbal*, más conocida como *General Theory of Verbal Humour (GTVH)*, enunciada por Raskin y Attardo en 1991 a partir de una teoría semántica publicada por el primero en 1985, y el planteamiento pragmático de Leo Hickey. La *Teoría general del humor verbal* se centra en el análisis estrictamente lingüístico de chistes.

4.2. Teorías literarias

Dentro del ámbito de la traducción del humor en lo que respecta a su faceta literaria, tienen cabida autores como Queneau, J. K Rowling o Dickens, que fue uno de los precursores del humor en la literatura contemporánea. En Dickens culmina el humor inglés del siglo XIX; todos sus componentes dan forma a un conjunto que, en la actualidad, es el prototipo del humor clásico. No obstante, tal y como recoge Santana (2005), los trabajos más destacables en la actualidad continúan girando en torno a los chistes y los juegos de palabras como ingredientes estilísticos de una

obra literaria. Hay que hacer notar que es precisamente aquí cuando entra en juego una de las teorías literarias, que sigue la línea del humor.

La reflexión sobre el carácter del chiste ha ido acompañada por el intento de creación de una teoría del humor en este sentido, como han intentado por ejemplo Sperber y Wilson (1986) o Yamaguchi (1988). Este autor insiste en que el chiste, caracterizado por la ambigüedad, viola las máximas conversacionales de Grice, mientras que el narrador, por su parte, minimiza su responsabilidad a la hora de romper la máxima. Attardo (1994), por su parte, refuta la inocencia del narrador expresando: *éste siempre es culpable de la violación*.

Raskin y Ruch (1998) explican cómo el oyente transforma la información que considera fidedigna (*Bona Fide*) en *Non Bona Fide* (NBF), al percibir el carácter humorístico del texto. Es decir, el oyente procesa el texto, nota la violación, vuelve atrás y reinterpreta el texto como una broma. Esa posibilidad de captación condiciona ineludiblemente el goce, y a la inversa: el placer no nace sólo del sentido del humor, sino también del hecho de reconocerse capaz de apreciarlo.

Las diversas aportaciones existentes en este sentido coinciden en contemplar la Literatura como superficie sobre la cual se proyecta una imagen determinada del humor propia de una cultura concreta; sin embargo, no todas las opiniones se quedan en ese punto: Turk (1995) sube un peldaño más y define la Literatura como *metadiscurso de lo cómico y zona de contacto con otras disciplinas* como Psicología, Sociología y Etnología

4.3. Teorías culturales

Estas teorías sobre la traducción del humor tratan de centrarse en el estudio de la relación entre un determinado fenómeno humorístico y la cultura en la que se halla inmerso. De esta forma, el humor asume un papel fundamental a la hora de interpretar diversos aspectos de la vida de las personas pertenecientes a una determinada cultura. En este sentido, cabe mencionar que el cómic no siempre ha sido humorístico, puesto que, por ejemplo, en los años 30, tal y como recoge Kaindl (2008), los cómics no estaban destinados a hacer reír al lector, ya que, debido a los acontecimientos socioculturales y la situación política de la época, los caracteres que aparecían en estos cómics estaban más enfocados a caricaturizar un rol político-social que a lograr arrancar una sonrisa al lector.

En 1969, Bachtin acuñó para esta situación el término alemán «Lachkultur», «cultura de la risa» en español, para designar las diferentes formas de reaccionar ante una situación supuestamente cómica según la cultura receptora.

4.4. Teorías en torno a la comunicación audiovisual

Estas teorías sobre la traducción del humor aúnan los casos en los que el texto de partida está subordinado a un código no verbal, como ocurre, por ejemplo, en los chistes gráficos, cómics, guiones cinematográficos, textos teatrales y libretos, así como la interpretación consecutiva o simultánea.

Es obvio que el género del cómic pertenece a la literatura de entretenimiento cuyo principal objetivo es que el lector se divierta, por lo que los cómics están llenos de juegos de palabras, dobles sentidos, chistes, jergalismos, coloquialismos, etc., inmersos casi siempre en una cultura determinada.

Para trasladar esos elementos, el traductor dispone de varios procedimientos, como pueden ser la compensación o la adaptación. A ello se suman las dificultades causadas por restricciones de espacio y el empleo de expresiones onomatopéyicas, como se detalla posteriormente en el apartado dedicado a la traducción del tebeo. En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo por Valero (2003) ponen de manifiesto que las lenguas germánicas son mucho más productivas que las románicas. Por otra parte, la creciente americanización, de la cual es víctima la cultura del cómic, tiene como consecuencia el calco de muchas onomatopeyas. El cómic más estudiado a efectos de analizar su traducción es *Astérix*.

Antes de entrar en la traducción del humor gráfico propiamente dicho, mencionaremos a Valero, quién resume perfectamente lo que hemos comentado hasta el momento. Este autor considera que la traducción del humor es algo muy serio y un buen tema para replantear la cuestión de la imposibilidad de su traducción. Este autor considera que, si lo que se pretende es una copia exacta del texto original, la traducción es imposible; pero si lo que se persigue es la equivalencia pragmática, la traducción, ya sea a través de la sustitución, adaptación de elementos, compensación, nueva versión, etc., entonces, es posible (Valero, 2003a).

Dicho de otro modo: al hablar de humor, el término *traducción* debe emplearse en un sentido muy amplio como sinónimo de adaptación, versión,

recreación o evocación, pero no como sinónimo de traslado de un texto en un código lingüístico determinado a otro texto en un código lingüístico diferente.

5. Dificultades para la traducción del humor gráfico

La adecuada traducción del humor gráfico es de gran importancia, en la medida en que puede ser utilizado como recurso didáctico para la adquisición del aprendizaje del idioma al que es traducido, y de las competencias básicas, singularmente de la *competencia en comunicación lingüística*.

Por ello, a la hora de traducir humor gráfico se deben tener en cuenta dos factores principales: los *factores de naturaleza puramente traductológica* y los de *carácter más técnico*. Y ahí empieza la primera dificultad: como ambos factores conviven en una simbiosis permanente, si los separáramos para estudiar cada uno por un lado solo estaríamos minando la posibilidad de examinar las interacciones entre ambos, por lo que la traducción del humor gráfico debe enfocarse desde un punto de vista global y no como la suma de varios componentes independientes. Y mucho más si va a ser utilizado como recurso de aprendizaje y de adquisición de competencias.

En este sentido, cuando nos hallamos ante una historieta, no podemos separar el texto de la imagen sin que cada una de las partes pierda parte de su mensaje; sin embargo, este problema no lo hallamos en una novela ilustrada ya que las imágenes y el texto se complementan, al igual que en el cine, por lo que puede decirse que lo más importante es que la coexistencia de ambos, imagen y texto, produzca el efecto deseado. En este sentido, Barbieri (1998) sostiene que no se trata de las palabras por sí mismas, ni de las imágenes por sí mismas, sino de sus correspondencias. Por ello, puede resultar arriesgado tratar de definir el tipo de lenguaje empleado por el humor gráfico, puesto que este lenguaje depende de una amplia serie de factores: el momento de publicación, el público al que va destinada la obra en cuestión, la carga política que contenga ésta, e incluso la ideología del autor; por ello, tal y como se ha comentado anteriormente, el humor gráfico ha experimentado diversas fases a lo largo de su existencia, y el objetivo no ha sido siempre el de hacer reír al lector.

Consideramos por tanto, que el humor gráfico es un género muy complejo por sus características concretas, aunque desde un punto de vista analítico resulte

relativamente sencillo encontrar referencias culturales, elementos humorísticos, onomatopeyas, diversos registros, e incluso marcadores de cortesía; no obstante, y para su estudio, hay que tener presente que la presencia de la imagen en el humor gráfico y su relación dinámica con el texto plantea dificultades y retos añadidos e interesantes, que obligan a realizar un análisis más profundo.

Por ello, y si nos atenemos a la clasificación de las modalidades de traducción establecida por Hurtado (1996), la traducción del humor gráfico se encuadra dentro de lo que ella denomina traducción “subordinada”, que recibe este nombre porque en esta modalidad de traducción, el traductor del humor gráfico traduce un texto o un código lingüístico que está siempre subordinado a otro código que, en el caso del humor gráfico, es la imagen. Esta opinión no es unánime ni la única que podemos encontrar sobre la traducción del humor gráfico, ya que para Yuste y Álvarez (2005), el texto y la imagen forman una relación dinámica más que de subordinación, lo que nos llevaría a plantear la existencia de una relación dinámica entre ambos elementos, hablando más bien de “coordinación”.

En este sentido, algunos autores, como Gallardo, Mayoral y Kelly (1986), sostienen que el enfoque unilateralmente lingüístico que se ha venido dando a los estudios sobre la traducción como apartado de la lingüística aplicada, impide conocer aspectos relacionados con elementos no lingüísticos.

Este hecho, junto a posibilidad de que el humor gráfico traducido pueda ser utilizado como recurso didáctico para el aprendizaje de un idioma y de adquisición de competencias, nos ha impulsado a realizar el presente trabajo de investigación desde un punto de vista no estrictamente lingüístico, sino más empírico analizando la adaptación a la cultura del texto meta, en la medida en que el humor gráfico traducido pueda influir en la calidad del aprendizaje del idioma y de la adquisición de las competencias básicas.

La traducción del humor gráfico, aún con las dificultades que presenta, se plantea como una modalidad de traducción especialmente adecuada para detectar y resolver problemas de traducción derivados de la transferencia cultural y del tono textual, y en general, aspectos relacionados con la denominada “oralidad” de textos escritos, como pueden ser, a modo enunciativo, los dialectos sociales, geográficos o temporales (Hurtado, 1996). La oralidad en la traducción va mucho más allá de estos elementos, pero no vamos a extendernos sobre ella puesto que se necesitaría otro trabajo de investigación para poder tratarla en detalle, y no es el objetivo de esta

tesis. A todos estos factores se añade el interesante problema de la traducción de onomatopeyas o las limitaciones de espacio que impone el género.

Además, la imagen nos plantea otros retos, como por ejemplo transmitir el significado del lenguaje simbólico de la imagen, anclado en otra cultura y al que el lector no podrá acceder a menos que se explicita de alguna forma. Ante este género, hay que ser más consciente del contexto cultural y del mundo de ficción creado por el autor del texto; por último, la imagen y el lenguaje no verbal servirán de ayuda para comprender el significado último de las palabras que el autor asigna a un personaje en una situación determinada.

En relación con este tema, uno de los aspectos de mayor relevancia en la traducción del humor gráfico es la limitación del espacio; el traductor debe ceñirse al tamaño del bocadillo ³ que figure en el original que, en función de las características idiomáticas de la lengua a la que se esté traduciendo, puede resultar insuficiente. Es evidente que el espacio del que dispone el texto original es suficiente tanto para el texto como para la imagen, pero puede no serlo para el texto meta. Además, salvo contadas excepciones, en los tebeos no aparecen notas aclaratorias ni traducciones explicativas.

Aparte de problemas de espacio, podemos hallar también limitaciones derivadas de la cultura del texto meta o del texto original; un ejemplo de esto es la traducción del *manga* japonés, cuyas lecturas se hacen de derecha a izquierda y, normalmente, de arriba abajo, dependiendo del tipo de texto. El problema que esto acarrea para la cultura occidental es que deben invertirse todas las páginas con la técnica del espejo, lo que representa un trabajo adicional tan complejo como laborioso. Sin embargo, cada vez es más frecuente que en la traducción de los *manga* japoneses se respete la estructura del original, es decir, se leen de derecha a izquierda. En su traducción, la abundancia de onomatopeyas plantea un problema añadido y ante su profusión, es frecuente que no se eliminen.

Para Castillo Cañellas (1996), y teniendo en cuenta la dificultad que entraña la traducción de “bocadillos”, el traductor debe explotar al máximo los recursos y soluciones para la posible adaptación. Para este autor, algunos de esos recursos son los siguientes:

³ El bocadillo en un tebeo corresponde al espacio o espacios en blanco situados en cada viñeta en los cuales se introducen los diálogos de los personajes.

- Modificación considerable de la estructura de la oración e incluso del significado.
- Eliminación de redundancias.
- Uso de deícticos.
- Omisión de los signos de admiración.
- Elección sistemática de la fórmula más breve de las posibles.
- Eliminación de puntos suspensivos a favor de puntos sencillos.
- Omisión del punto y aparte.
- Supresión de perífrasis.
- Representación de los números con cifras, y no con letras.
- Utilización de la variante no pronominal de un verbo cuando éste puede emplearse como pronominal o no pronominal.

Desde nuestro punto de vista consideramos que no sería necesario introducir estos elementos para la traducción de “bocadillos” del humor gráfico, y bastaría con reducir ligeramente el tamaño de la fuente al introducir el texto en el bocadillo en cuestión. Además, teniendo en cuenta que en bastantes ocasiones, la página traducida es algo mayor que la del original, solo es cuestión de saber aprovechar bien el espacio. Sin embargo, este aspecto depende también de la editorial, ya que algunas optan por superponer un bocadillo mayor sobre el original con el fin de poder dar cabida a más texto.

En relación con la traducción del humor gráfico y su concepción como instrumento pedagógico de aprendizaje y de adquisición de competencias, el mayor de los problemas que se les plantea a los traductores es la existencia de matices culturales y lingüísticos propios de una lengua u otra que, en ocasiones, carecen de equivalente en el idioma al que queremos verter el texto, como se detalla más adelante en el presente trabajo de investigación. En este sentido, podemos decir que la traducción del humor gráfico adolece de una pérdida más o menos considerable de la riqueza del original; dicha pérdida puede ser mucho más grave que la que sufren los textos convencionales, puesto que, tal y como hemos comentado con anterioridad, el humor gráfico cuenta con dos códigos lingüísticos, de los cuales uno está siempre subordinado al otro que, en el caso del humor gráfico, es la imagen, por lo que la posible pérdida que podría originarse a la hora de traducir humor gráfico podría afectar a ambos códigos, provocando una mayor pérdida de la que se

produciría si afectara solamente a uno de ellos. La posible falta de espacio y la inclusión de onomatopeyas en el texto original puede ir muy en detrimento de la caracterización de personajes, la reproducción de entornos, etc., debido a las limitaciones que sufre la posibilidad de añadir marcas diferenciadoras.

En este sentido, el humor gráfico en todos los idiomas suele incorporar una buena cantidad de onomatopeyas, por lo que su traducción presenta problemas importantes. Además del japonés que hemos comentado anteriormente, otra lengua que las utiliza en abundancia es el inglés. A pesar de que hay muchas onomatopeyas que ya han sido acuñadas en español (*paf*, *plof*, *bang*), su proliferación en la historieta estadounidense es tan abrumadora que normalmente habría que inventárselas, como hacen los angloparlantes, pero esto es algo que en español no se produce demasiado, no como consecuencia de que nuestro idioma cuente con menos recursos para hacerlo (algo que podría discutirse en función del idioma con el que lo comparásemos), sino porque es en este punto donde encontramos de nuevo una frontera lingüístico-cultural que en algunos casos frena la proliferación de onomatopeyas por meras cuestiones idiomáticas. Una posibilidad consiste en reproducir la onomatopeya inglesa con su verbo conjugado equivalente en español, pero el resultado puede llegar a ser grotesco:

arf, arf → *jadeo, jadeo*

En muchas ocasiones, es mejor dejar la onomatopeya en la lengua original (excepto si está escrita con caracteres ideogramáticos como el caso del japonés), ya que el lector podrá interpretarlas sin problemas debido al desarrollo de la historieta y al contenido visual de la misma.

Este hecho tiene una gran relevancia, ya que determinados ejemplares de humor gráfico traducido pueden ser utilizados como recurso didáctico para el aprendizaje del idioma al que se han traducido, lo que puede influir notablemente en la calidad del aprendizaje de ese idioma y en la adquisición de las competencias.

Las dificultades que presenta la traducción del humor gráfico, y que ya fueron presentadas en otro capítulo de esta tesis, obligan a buscar soluciones adecuadas que no perjudiquen a los usuarios, una de las cuales es la *adaptación*.

6. Traducción y adaptación

La conveniencia de llevar a cabo una *traducción* o una *adaptación* del humor gráfico deriva del hecho de que puede ser utilizado como recurso didáctico para el aprendizaje del idioma y de la adquisición de competencias. En este sentido, los traductores no tienen dudas sobre la necesidad de adaptar ciertos textos para que lleguen al lector de la lengua de llegada con la misma viveza y claridad con la que le llega a los lectores de la lengua original; y a la vez, cumplan su función como instrumento de aprendizaje y favorezcan la adquisición de competencias.

Cabría preguntarse en este sentido: ¿qué es la adaptación? Puede decirse que la adaptación es una estrategia de traducción libre. Cuando se afirma que un texto ha sido objeto de *adaptación*, significa que ese texto ha experimentado algunos cambios con objeto de hacerlo más comprensible para una audiencia determinada. Como afirma George L. Bastin (en Mona Baker, 1998), la adaptación puede entenderse como una serie de operaciones traslativas que desembocan en un texto aceptado como una traducción. Sin embargo, la adaptación se ha tratado desde un punto de vista excesivamente normativo, lo que ha conllevado que sea objeto de múltiples comentarios peyorativos, como los vertidos por Radó y recogidos por Mona Baker (1998), que la tachaba de "pseudotraducción", es decir, una traducción "a medias".

6.1. Antecedentes

El proceso de *adaptación* resulta mucho más complejo de lo que en un primer momento podría pensarse; los primeros que hablaron de adaptación fueron Cicerón y Horacio, en Roma, allá por el siglo I a. de J. C.; por aquel entonces, la traducción más extendida era la que se conoce como "traducción palabra por palabra", y consistía en verter a la lengua de llegada lo mismo que se dice en la lengua de partida sin variar el contenido del mensaje para tratar de hacerlo menos pesado o menos denso para el lector de la lengua de llegada. Según López (1996), este tipo de traducción es *lo mismo que la traducción muerta*. Por este motivo, existen textos traducidos de esta época en los que uno puede encontrarse grandes hipertrofias nominales, ya que la variación que experimentaba el texto traducido era ínfima o nula.

La traducción palabra por palabra era típica de los textos sagrados, ya que se aducía que la palabra de Dios era inquebrantable y debía aparecer siempre igualmente expresada; no obstante, algunos personajes de la época pretendían extender esta práctica al resto de las traducciones.

Esta forma de concebir la traducción llegó hasta la que podríamos denominar *Edad de Oro* de la *adaptación*, que se produce durante el siglo XVII en Europa. Su lugar de origen fue Francia, desde donde se extendió a todo el mundo; esta época fue conocida como la de las *belles infidèles* (bellas infieles) gracias a una afirmación de Ménage, quien refiriéndose a las traducciones de Perrot D'Ablancourt y en palabras recogidas posteriormente por Mona Baker (1998) y Hurtado (2001), dijo: *Me recuerda a una mujer de la que estuve muy enamorado en Tours, que era bella pero infiel.*

Más tarde, este calificativo, *belles infidèles*, sería acuñado por Voltaire para referirse a esta *Edad de Oro*. Desde Francia, esta tendencia se extendería al resto del mundo.

Tal y como recogen autores como el citado Hurtado (2001), las *bellas infieles* representa una manera de traducir a los clásicos mediante adaptaciones lingüísticas y extralingüísticas. Se reivindica el derecho a la modificación en pro del buen gusto, de la diferencia lingüística, de la distancia cultural o del envejecimiento de los textos. Según este autor, algunos partidarios de este tipo de traducción son Malherbe, Goudeau o D'Ablancourt. El origen de la adaptación fue el creciente alejamiento de las clases sociales entre sí, hecho que supuso una de las causas por las que se desencadenó la Revolución Francesa (1789-1799); lo que la adaptación pretendía entonces era llegar por igual a todos los estratos sociales, independientemente de la formación de las personas que los compusieran, mediante diversas acciones de "retoque" del texto. En esta época, en que se sucedían multitud de luchas imperialistas, las lenguas de todos los países europeos estaban más o menos consolidadas, con la excepción de Alemania, que no había establecido aún un canon lingüístico, hasta que Martín Lutero creó una miscelánea en la que tuvieron cabida todas las características comunes de los dialectos que por aquel entonces se hablaban en Alemania y del latín, creando de esta forma lo que sería el *alemán* considerado estándar en la actualidad, un idioma artificial en aquel momento que es la base de la actual lengua alemana.

Como recoge Mona Baker (1998), en Francia, cuna de las *belles infidèles*, cabe recordar que en el momento que empezó a darse esta nueva tendencia, las clases dominantes ya no estaban integradas solamente por eruditos, sino también por personas pertenecientes a diferentes estratos sociales, aunque suponían una minoría; los intelectuales se diferenciaban de los demás, e incluso se llegó a hablar de los “10.000 de arriba” en referencia a los traductores, estudiosos, etc., que se encontraban en la cúspide de la pirámide social. En el país galo, los eruditos tenían una gran influencia política.

En relación con las *belles infidèles*, Vinay y Darbelnet (1958) emplearon el término «adaptación» para referirse a uno de los procesos de traducción. Según estos autores la adaptación es una forma de «traducción oblicua», lo que viene a decir que no cuenta con la existencia de textos paralelos tanto en la lengua de partida como en la lengua de llegada. Según ellos, la adaptación debe producirse única y exclusivamente cuando la situación, connotación o relevancia del texto original no existan en el texto meta; asimismo, sostienen que algunos conceptos que se expresan en la lengua de partida pueden ser expresados en la lengua de llegada mediante términos que tengan la misma connotación: por ejemplo, el término francés *Tour de France* podría ser reemplazado en inglés por *cricket*, que tiene una connotación similar. Sin embargo, mantienen que evitar la adaptación en un texto no tiene por qué suponer una incorrección.

Para Madame Dacier era imposible recuperar la esencia de un poema si se traducía con la misma rima; para ello, *era imposible recuperar a Homero en poesía, porque habría muchísimo que modificar*. Defiende una traducción más cercana al original y, en vez de sacrificar las ideas del autor (de lo que eran partidarios, entre otros, Prévost y D'Ablancourt, tal y como recoge Mona Baker (1998), prefiere sacrificar la estructura poética y escribir el texto en prosa. Su postura, aunque minoritaria en la época, fue la fuente de inspiración para los traductores ingleses.

En cualquier caso, y por lo que a la traducción, en Francia no se traducía para eruditos; los traductores creían que las clases populares no sabrían apreciar los textos clásicos, motivo por el cual consideraban que debían adaptar dichos textos o, como decía Voltaire, según palabras recogidas por Mona Baker (1998), «endulzarlos». De esta manera, se pretendía llegar a todo tipo de lectores, independientemente de sus conocimientos culturales o de su posición social.

Las traducciones más frecuentes eran las de los *best-seller* de la época (como por ejemplo, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, obra cumbre de la literatura castellana), que se realizaba con el único propósito de obtener beneficios económicos. Se podría decir que la introducción del carácter comercial es lo que provoca el comienzo de la *adaptación*.

En Inglaterra, donde la explosión del fenómeno de la traducción también tuvo su época de auge en el siglo XVII durante la época Isabelina, el papel de la adaptación gozó asimismo de una gran importancia, aunque no llegó a adquirir la trascendencia que había tenido en Francia. La reacción a esta supuesta *infidelidad* de las traducciones se produjo en Alemania en el siglo XIX, con una ola de fidelidad al texto original por parte de los traductores de este país.

6.2. Puntos de vista, modelos a seguir y limitaciones

Los teóricos de la traducción son en su inmensa mayoría contrarios al proceso de adaptación, ya que sostienen que la adaptación supone una distorsión e incluso falsificación del texto original; sin embargo, hay algunos que defienden la adaptación con algún matiz, como podría ser el caso de Newmark y Coseriu, traductor y lingüista respectivamente. Newmark (1981) destaca la unidad de traducción como concepto de cara al proceso de traducción. En este sentido ambos autores sostienen que como mejor se justifica la adaptación es con la función metalingüística del texto. Esta afirmación podría resultar incluso pleonástica, ya que a algunos puede resultarles bastante obvio que para hablar de una lengua (metalenguaje) es necesario adaptar el texto en cuestión para hacerlo llegar al destinatario con suficiente claridad; no obstante, existen otros estudiosos de la traducción, como Nida o Taber (1987), que no confían en esta solución adaptativa.

Lo que cabría preguntarse en primer lugar sería: ¿por qué se adapta un texto? Según los estudios de algunos autores (Farghal, 1993), los motivos que se arguyen para adaptar textos, y que aparecen recogidos en Mona Baker (1998), son los siguientes:

- **Conflicto de códigos:** Este caso se da cuando no existe un equivalente léxico en la lengua de llegada; se da con frecuencia en la traducción metalingüística. Este problema suele dar lugar a una adaptación mediante **exoticismo**. Algunos autores, como Katharina

Reiss (1971) o más recientemente Lawrence Venuti (1995), han llevado a cabo un estudio más pormenorizado sobre la equivalencia, que no desarrollaremos aquí por no ser el objetivo de la presente investigación.

- **Inadecuación situacional:** Se produce cuando el contexto en el que se desarrolla la historia original no existe en la lengua de llegada. Este problema suele provocar una adaptación a través del método de **equivalencia situacional**.

- **Solapamiento de género:** Ocurre cuando se quiere llegar a un público para el que el texto no estaba destinado en un principio, lo que exige una modificación del modelo discursivo; este solapamiento también se da cuando se pretende que una historia para adultos sea trasladada a niños (este extremo no solo se produce a la hora de traducir de una lengua a otra, sino que es extremadamente frecuente dentro de una misma lengua). El método adaptativo que más se emplea para solucionar este problema suele ser la **creación**, sobre todo si se trata de adaptar un texto de adultos para niños, aunque en algunos casos también puede solucionarse con la técnica de la **equivalencia situacional** e incluso la **expansión** o, en su caso, **omisión**.

- **Ruptura del proceso comunicativo:** Tiene lugar cuando se pretende cambiar de modelo de receptor, es decir, cuando el texto original está destinado a un público determinado y se pretende que llegue a personas pertenecientes a otro estrato social o cultural, independientemente de que este sea más alto o más bajo. Las técnicas que mejor solucionan este problema son las de **expansión** y **omisión**, aunque también podrían emplearse otras.

Estas circunstancias, que en algunos casos pueden darse al mismo tiempo, pueden desembocar en dos tipos genéricos de adaptación:

- **Adaptación local:** Este tipo de adaptación puede estar motivada por vicisitudes existentes en el propio texto original y está limitada a partes concretas del mismo; sirve para solventar ciertos problemas de equivalencia entre el lenguaje o la cultura de partida y el lenguaje o la cultura de llegada. De esta forma, el efecto de esta técnica adaptativa en el conjunto global del texto es limitado, asegurando así la coherencia y el respeto al desarrollo discursivo del texto original a la hora de verterlo a la lengua de llegada. La adaptación local (o como la llama Farghal en palabras recogidas por Mona Baker (1998), «traducción intrínseca») es una técnica adaptativa que persigue crear un equilibrio entre lo que debe modificarse y lo que debe permanecer inalterado, basándose en los principios de efectividad y eficacia.
- **Adaptación global:** Este tipo de adaptación puede estar motivada por circunstancias ajenas al texto en sí que requieren una revisión más amplia. Esta técnica se aplica al conjunto total del texto. La decisión de llevar a cabo una adaptación global puede ser del propio traductor o estar inducida por agentes externos; por ejemplo, la política de publicaciones de una editorial. Sea como fuere, lo que pretende la adaptación global es reconstruir tanto el propósito del texto como su función o el impacto que pueda tener. La intervención del traductor es sistemática, y éste puede verse obligado a sacrificar elementos formales e incluso significados semánticos para reproducir la función del original.

En cualquier caso, y aunque no exista un criterio unificado para explicar las causas del fenómeno adaptativo de los textos, sí existen multitud de puntos de vista y reflexiones sobre el particular, que han dado lugar a diversas técnicas y modelos a seguir. Teniendo en cuenta los estudios traductológicos llevados a cabo por autores como Newmark (1981) o Berman (1985) y recogidos por Mona Baker (1998), las modalidades más características de adaptación, por orden alfabético, son las

siguientes: *creación, equivalencia situacional, exotismo, expansión, omisión, puesta al día, transcripción del original y variación léxica.*

En relación con la *transcripción del original* hay que decir que en realidad supone una traducción literal, por lo que hay expertos, entre los que se puede nombrar a la propia Baker (1998), que no lo consideran adaptación. Por nuestra parte, y siguiendo sus postulados, tampoco lo consideramos como adaptación.

Por ello, las modalidades de adaptación que consideraremos en esta investigación serán las siete siguientes:

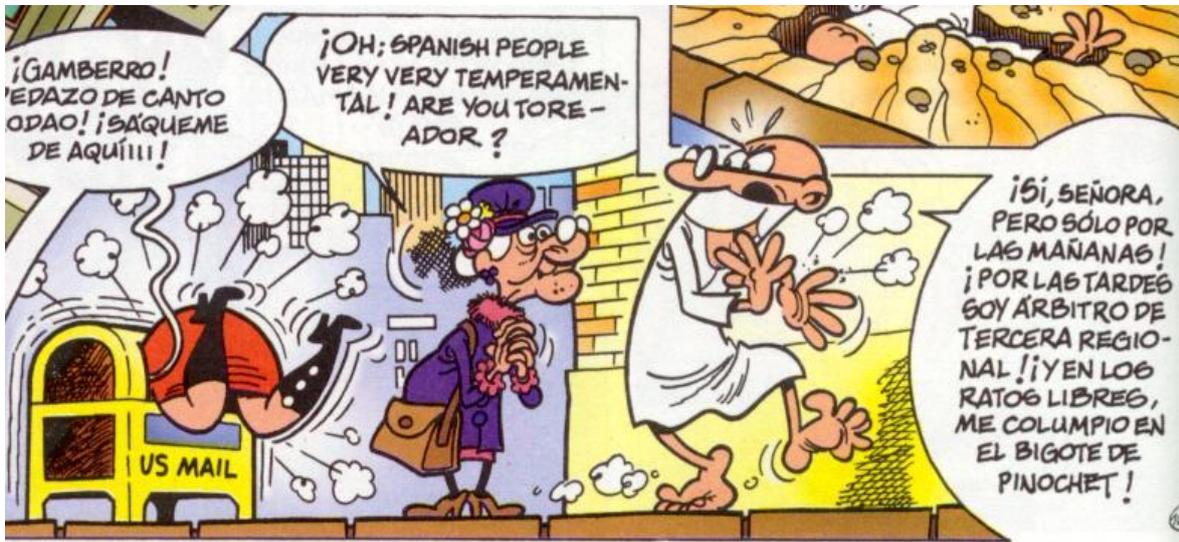
- *Creación*
- *Equivalencia situacional*
- *Exotismo*
- *Expansión*
- *Omisión*
- *Puesta al día*
- *Variación léxica.*

A continuación pasamos a explicar cada una de ellas, aportando algunos ejemplos:

- Adaptación por **creación**: Podríamos decir que esta modalidad es, sin lugar a dudas, el caso de adaptación más evidente que existe. Según esta autora *consiste en respetar solo el mensaje original del texto, pero modificando todos los elementos secundarios*, es decir, pretende transmitir la misma sensación que el texto original, pero variando todos los elementos que rodean a la línea general de desarrollo del texto.

Ejemplos de viñetas adaptadas *por creación*:

Ejemplo 1:



La gran carga humorística que posee el texto original queda prácticamente eliminada en la versión alemana, ya que un lector alemán no hubiera entendido las referencias culturales a las que estaba haciendo referencia el original (Tercera Regional, Toreador,...).

Ejemplo 2:

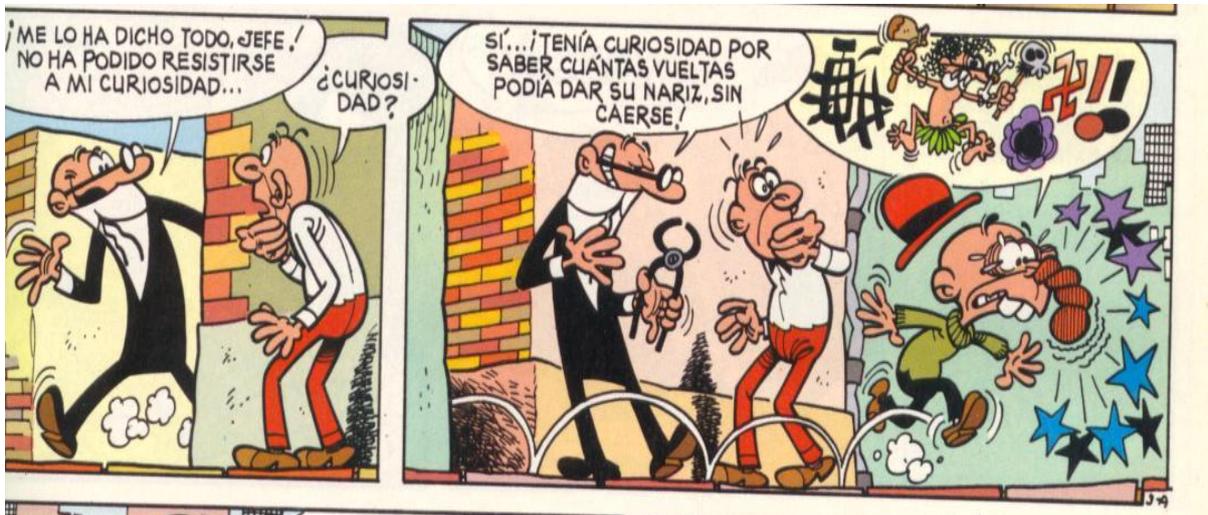


En este caso, el traductor ha optado por añadir otro vulgarismo en la versión alemana (fucking [jodido, puto]) cuando se produce el diálogo de la cúpula americana. Este vulgarismo no tiene ninguna razón de ser, ya que no hay ninguna necesidad de añadirlo. De nuevo vemos que la adaptación, como dicen Nida y Taber (1987), no resulta fiable. Esta situación también se da en la viñeta 129 de este mismo ejemplar.

- Adaptación por **equivalencia situacional**: Según la ya citada Mona Baker (1998), esta *modalidad consiste en utilizar en el texto meta un contexto de desarrollo que resulte más familiar para el lector de dicho texto que el que se ha empleado en el texto original*, como por ejemplo, cambiar una conversación en un escenario y ambiente por otra conversación equivalente en otro escenario distinto.

Ejemplos de viñetas *adaptadas por equivalencia situacional*:

Ejemplo 1:



Puede apreciarse cómo en este caso el traductor ha conseguido recrear magistralmente la situación que se produce en el original. Podríamos decir que en este caso se cumple la reflexión de Vinay y Darbelnet (1995) en lo que a adaptación se refiere, al afirmar que: «*la adaptación debe producirse única y exclusivamente cuando la situación, connotación o relevancia del texto original no existan en el texto meta*»⁴. En este caso, es obvio que en alemán no existe la misma situación con las mismas palabras, con lo cual se recurre a una adaptación por *equivalencia situacional*.

Ejemplo 2:



En este caso, el traductor crea una *equivalencia situacional* que ni siquiera se produce en el original, ya que opta por transcribir el alemán con el acento propio de la zona de Frisia, lo que contribuye a una mayor claridad para el lector alemán. En este caso, vuelve a cumplirse el postulado de Vinay y Darbelnet (1995), ya que la connotación que tiene el texto en alemán no la tiene el original, por lo que la solución del autor parece acertada desde este punto de vista.

⁴ Cfr. SHUTTLEWORTH, M., op. cit., p. 4

- Adaptación por **exoticismo**: Esta modalidad es quizá la que más puede inducir a confusión. Teóricamente *consiste en la sustitución de palabras características de la lengua de partida que resulten incomprensibles para la lengua de llegada (como puede ocurrir con términos en argot) por otros términos o expresiones relativamente ambiguos o poco explícitos en la lengua de llegada, de forma que el lector del texto meta pueda hacerse una idea aproximada de lo que el autor original quiere transmitir*. La adaptación de la metalengua es una forma innecesaria de exoticismo.

Ejemplos de viñetas adaptadas *por exoticismo*:

Ejemplo 1:



Este ejemplo es una situación clara de *exoticismo*, ya que el texto original emplea una expresión típicamente española en el diálogo de Colón, por lo que el traductor ha optado por omitirla; la pérdida de dicha expresión acarrea la pérdida de humor en esta viñeta. Aquí podría emplearse también el postulado de Vinay y Darbelnet (1995), ya que podría alegarse que no existe una situación en alemán con la misma connotación humorística.

Ejemplo 2:



La práctica que desarrolla aquí el traductor se reproduce constantemente a lo largo de toda la muestra: el original aparece en francés, pero el traductor ha optado por expresar todo en la lengua de llegada, lo que facilita más la comprensión que el propio original.

- Adaptación por **expansión**: Esta modalidad consiste en ampliar el texto original todo lo que el traductor estime conveniente con tal de facilitar lo más posible al destinatario la comprensión del texto meta, pero siempre respetando el sentido de dicho texto; podría decirse que tanto la omisión como la expansión persiguen la misma meta, pero tienen formas diferentes de enfocarla. El mayor defensor de esta tendencia fue Maimónides (España, siglo XII); tal y como recoge Kraemer (2008); Maimónides, de una manera u otra, siempre fue defensor de añadir o recortar tanto texto como fuera necesario, con tal de que al lector de la lengua de llegada le fuera transmitido el mensaje con los mismos matices que el original. Sin saberlo se estaba convirtiendo en precursor de una técnica adaptativa que más tarde daría mucho que hablar.

Ejemplos de viñetas adaptadas *por expansión*:

Ejemplo 1:



Ejemplo 2:



En estos casos, nos encontramos ante ejemplos de expansión, puesto que el texto en alemán añade más información que el original.

- Adaptación por **omisión**: Esta modalidad adaptativa *consiste en eliminar las partes del texto original que el traductor considere que no deben figurar en la traducción*, con el único propósito de facilitar al lector de la lengua de llegada la comprensión del texto; pueden eliminarse aspectos culturales de la lengua de partida, matices lingüísticos, y todo aquello que el traductor considere que supone una dificultad añadida para el lector al que va destinada la traducción, incluso algunas cosas que al propio traductor no le convenzan o no le agraden plenamente. Defensores de esta tendencia son Prévost, y el ya mencionado D'Ablancourt; este último proclama la superioridad del canon cultural francés de la época con respecto al clásico, tal y como recoge Mona Baker (1998).

Ejemplo de viñeta adaptada *por omisión*:



Esta viñeta es la única de la totalidad de la muestra que presenta adaptación *por omisión*. En ella se percibe cómo en el original y la versión alemana se habla de dos personajes completamente diferentes, aunque tampoco resulta excesivamente relevante para el desarrollo de la historia. Vuelve a cumplirse la afirmación de Nida y Taber (1987), ya que vuelve a darse el caso de que la adaptación no resulta fiable.

- Adaptación por **puesta al día**: Según esta autora, esta modalidad *consiste en reemplazar los términos que pudieran haber quedado obsoletos por otros más acordes con el momento presente.*

Ejemplos de viñetas adaptadas *por puesta al día*:

Ejemplo 1:



Ejemplo 2:



En estos casos el traductor se ha visto obligado a eliminar la ironía y el registro del texto original, ya que hubiera resultado incomprendible para un alemán, debido a las connotaciones culturales que tiene dicha ironía. La imposibilidad de reproducir la connotación del texto original vuelve a dar la razón a Vinay y Darbelnet (1995), ya que la connotación que tiene el texto original no la tiene en alemán.

- Adaptación por **variación léxica**: Esta modalidad *consiste en el cambio de las palabras sin motivo aparente*. Se trata de una modalidad de adaptación parcial, introducida por el autor de esta tesis, que aparece cuando se reflejan variaciones en el vocabulario no reflejadas en el original y sin razón aparente para ello. Esta modalidad de adaptación no llega a ser una *creación*, puesto que respeta el mensaje original, pero cambia ligeramente los contenidos de dicho mensaje.

Ejemplos de viñetas adaptadas *por variación léxica*:

Ejemplo 1:



En esta ocasión, el traductor ha optado por perder la carga humorística del original y sustituir la expresión que provoca dicha comicidad por otra sin ningún tipo de relevancia. Esta pérdida no tiene justificación aparente, ya que en alemán existen otras expresiones equivalentes, como por ejemplo «sonst noch was!», por lo que la variación de términos no parece estar justificada en esta ocasión. Aquí estaría plenamente justificado una vez más el postulado de Nida y Taber (1987), cuando sostienen que una adaptación nunca puede considerarse totalmente fiable.

Ejemplo 2:



Resulta cuanto menos curiosa la *variación léxica* que se ha producido en esta viñeta. La broma que figura en el original hubiera podido transcribirse perfectamente al alemán, ya que «rot» en alemán puede hacer referencia a socialismo o comunismo, por lo que la variación léxica no hubiese sido necesaria en esta ocasión.

Estas modalidades de adaptación pueden darse independientemente o también combinadas. Sobre la adaptación de los textos, y a lo largo del siglo XX se expresaron multitud de opiniones. Las más significativas contra la adaptación son.

- *Nida y Taber (1987)*: Estos dos traductólogos, que han publicado estudios sobre la traducción de la Biblia, sostienen que la adaptación equivale a una traducción cultural; para ellos, una adaptación nunca puede considerarse fiable.
- *Radó*: Tal y como recoge Baker (1998), mantiene un punto de vista similar al de Nida y Taber, pero bastante más extremista. Para él, la adaptación no pasa de ser una mera pseudotraducción.

Para estos y otros autores, la adaptación es un método poco fiable y propenso a la falsificación de las ideas del texto original.

Existen también otros puntos de vista más favorables, tales como los de:

- *Nord (1988)*: Según esta traductóloga, una traducción se caracteriza por la proporción o porcentaje de adaptación que contiene.
- *Lefévere y Bassnet (1990)*: Hablando de traducción literaria, alegan que se ha gastado demasiado tiempo y tinta intentando establecer diferencias entre los conceptos de traducción, versión y adaptación, así como tratando de establecer una jerarquía de mayor «corrección». Comentan que uno de los motivos que desembocan en esta situación es que se ha concebido el texto como algo que debe enfocarse de una forma única e invariable, por lo que cualquier alteración por parte del lector o del traductor se consideraría una transgresión del texto.

Sobre la adaptación también hay otras opiniones que, aunque no de manera directa, sí tienen relación con el proceso adaptativo de los textos. Hervey y Higgins (1992) emplean el término *préstamo cultural* para referirse a la transposición cultural que se produce cuando una expresión de la lengua de partida se traslada literalmente a la lengua de llegada porque no existe una expresión equivalente adecuada en dicha lengua. El término *préstamo cultural* no es lo mismo que el *calco*, ya que el préstamo traslada la expresión completa de la lengua de partida a la lengua de llegada en el idioma de partida, mientras que en el calco se toma la expresión del idioma de partida sin crear una palabra nueva. De este modo, el significante de la otra lengua se suma a otros ya existentes.

Por su parte, Beekman y Callow (1984), utilizan el término *sustitución cultural*. Este término es empleado en el contexto de la traducción de la Biblia para describir una manera de solventar los problemas que pudieran surgir a raíz de acontecimientos o elementos del texto que sean desconocidos para los lectores destinatarios de la traducción. Estos mismos autores definen la *sustitución cultural* como el empleo de un referente real de la cultura del receptor para un referente desconocido en la cultura del emisor; ambos referentes deberán desempeñar la misma función. Presentan este método como alternativa al uso de un término más ambiguo o préstamo para traducir algún elemento del texto original. No obstante, siempre subrayan que esta técnica adaptativa debe llevarse a cabo con suma cautela, ya que:

- es a todas luces inapropiada con palabras que trasladan más una referencia histórica que un aporte didáctico;
- es importante elegir la función más relevante en detrimento de la más obvia;
- existe riesgo de crear un conflicto entre las funciones de los elementos de la lengua de partida y los de la lengua de llegada.

Finalmente, Beekman y Callow (1984) recomiendan el uso de la sustitución cultural si la distorsión que provoca su utilización en el texto no es muy grande.

Otros términos acuñados en relación con la adaptación son:

- *Traducción cultural*, sobre el que podemos encontrar dos acepciones diferentes:
 - La de Nida y Taber (1987), quienes lo definieron en el contexto de la traducción bíblica como *una traducción en la que el contenido del mensaje varía para coincidir en cierta forma con la cultura del receptor y/o en la que se introduce información que no está implícita en el original en términos lingüísticos*. En otras palabras, una traducción cultural es una traducción en la que los aditamentos que se realizan no se derivan directamente del lenguaje contenido en el texto original. Un ejemplo de traducción cultural podría ser

la transposición de un texto de la Biblia a un formato más contemporáneo, con el fin de facilitar su comprensión, o bien una traducción ampliada con respecto al original para explicar su contenido (como defendía Maimónides). Según Nida y Taber, este tipo de traducción no puede considerarse fiel; este calificativo lo reservan para la traducción lingüística.

- La que lo considera un término informal, que se emplea para referirse a determinados tipos de traducciones que funcionan como herramientas para búsquedas culturales o antropológicas, o incluso a cualquier traducción sensible a los factores tanto culturales como lingüísticos. Esta sensibilidad debería provocar que los receptores de la traducción pudieran disfrutar de un texto que les informase acerca de los elementos del texto original, o bien que dichos receptores encontraran términos en su propia lengua de llegada que pudieran ser considerados culturalmente equivalentes a los que aparecen en el texto original. Por este motivo, según Koller (1992), cualquier traductor que emplea el método de traducción cultural está reconociendo intrínsecamente que cada idioma contiene elementos únicos y exclusivos de su cultura (saludos, expresiones hechas, etc.), que cada texto está concebido para una cultura determinada y que las convenciones de emisión y recepción de textos varían en función de la cultura.
- *Transposición cultural*: Hervey y Higgins (1992) emplean este término para referirse a los diversos grados de alejamiento de la traducción literal a los que se debe hacer frente para transferir los contenidos del texto original a la cultura de llegada. Ambos

autores señalan que todo tipo de transposición cultural supone una alternativa a la traducción literal; cualquier tipo de transposición cultural tomará características tanto de la lengua como de la cultura de llegada, en vez de hacerlo de la lengua y cultura originales. El efecto que se produce es un texto meta que contiene un número limitado de características del idioma original, ofreciendo así la apariencia de ser menos extraño y más cercano a la cultura de llegada.

- *Trasplante cultural*: Término empleado también por Hervey, Higgins y Haywood (1995) para referirse al grado más alto de transposición cultural, en el que algunos detalles de la cultura original contenidos en el texto origen son reemplazados por elementos de la cultura de llegada, lo que provoca una especie de reescritura ateniéndose a las características de la cultura de llegada. Esta técnica puede ser apropiada, pero según los autores citados previamente, no debe considerarse una práctica habitual de traducción, ya que tiene más características de adaptación que de traducción propiamente dicha.

- *Extranjerización*: Venuti (1995) emplea este término para referirse a determinados tipos de traducción que se esfuerzan por conservar ciertos extranjerismos contenidos en el texto original. Aunque Venuti se muestra partidario de la traducción extranjerizante, también es consciente de sus contradicciones, como por ejemplo el hecho de que se trate de un término subjetivo y relativo en el sentido de que traduce un texto original para una cultura meta. Al mismo tiempo considera este autor que depende de los valores dominantes de dicha cultura, lo que supone, en definitiva, cierta domesticación (Venuti, 1995; Munday, 2001). Venuti encuentra el origen de esta afirmación en la cita que realiza de Schleiermacher, que aboga por que el traductor deje en paz al autor y lleve al lector hacia él. Y propone aplicar esta práctica en culturas agresivamente monolingües,

como la angloamericana, en la que la táctica vigente es justo la contraria, es decir, la *domesticación*.

- *Domesticación*: La domesticación es la tendencia que Venuti (1995) considera que prevalece en la cultura traductológica angloamericana. Para este autor, este fenómeno, consiste básicamente en una reducción etnocéntrica del texto extranjero con arreglo a los valores culturales del idioma destino, y supone traducir tomando como modelo un estilo transparente, fluido e invisible de manera que se pueda reducir al máximo la presencia de rasgos extranjeros en el texto meta.

- *Tradaptación*: En relación con el debate entre la *traducción* y la *adaptación*, Michel Garneau (1986), poeta de Québec, en palabras recogidas por Bulman (1996), fue quien acuñó el término “tradaptación” para referirse al término medio entre la traducción y la adaptación. Los que han estudiado la relación entre ambos procesos sostienen que la línea de separación entre ellos es extremadamente fina. Las tradaptaciones de Garneau no son ni traducciones literales ni adaptaciones que modifican en gran medida el contenido del texto origen; la tradaptación, tal y como apunta la propia palabra, implica tanto a la traducción como a la adaptación de tal manera que plantea un reto a la hora de establecer diferencias entre ambas prácticas. Tal y como se pone de manifiesto en el mismo libro de Leanore Lieblein (2004), la resistencia a las traducciones francesas “estándar” en combinación con la adaptación/apropiación de la autoridad cultural revela cómo la tradaptación ejemplifica la “doble colonización” de Québec por parte de los puristas del idioma francés y por la hegemonía inglesa.

En este sentido, y para ilustrar el tema recurriremos a la traducción (o adaptación) al alemán de la obra del español Francisco Ibáñez: *Mortadelo y Filemón*, que desde 1972 viene siendo traducida a ese idioma, y que constituye además la

muestra del trabajo de investigación de esta tesis. En alemán se denomina a dichos personajes: *Clever & Smart*. Tal y como recoge Morales (2008:210), en la edición alemana se ha optado por una estrategia llamativa: los nombres de los personajes son claramente ingleses y, de hecho, en esta versión los agentes no trabajan para la T.I.A. (Técnicos de Investigación Aeroterráquea), sino que son agentes secretos británicos al servicio de Su Majestad la Reina de Inglaterra, lo cual, unido a la desaparición de las constantes alusiones a España del original, ha contribuido a que la mayoría de lectores germanófonos creen que *Clever & Smart* es un cómic británico o norteamericano. Del mismo modo, cabe señalar que el nombre de Filemón en la versión alemana (Jeff Smart) no es casualidad, puesto que Mortadelo siempre se dirige a él como “jefe”, por lo que se trata de una derivación de dicha palabra. Con esta adaptación de los nombres (primer caso de adaptación que nos encontramos) se pierde la connotación española de “mortadela” que tiene el original. También sorprende el hecho de que Mortadelo tutee a Filemón, más si tenemos en cuenta que en el original existe una subordinación de Mortadelo con respecto a Filemón y aún más si se tienen en cuenta las normas de respeto alemanas, que pasan por tratar de *usted* prácticamente a todo el mundo. Cabe mencionar también que todos los títulos de los ejemplares de *Clever & Smart* están traducidos en verso, lo cual ya supone de por sí una adaptación.

En cualquier caso, la adaptación tiene ciertas limitaciones para poder ser llevada a cabo. Algunas de ellas son las siguientes:

- **Conocimientos y expectativas del lector de la lengua de llegada:** El adaptador debe valorar hasta qué punto el texto en cuestión contiene elementos nuevos o ya conocidos por el público destinatario.
- **Lengua de llegada:** El adaptador debe encontrar un equivalente apropiado en la lengua de llegada para trasladar fielmente el modelo discursivo del texto original y respetar la coherencia de los modelos de adaptación.
- **Significado y propósitos de los textos:** El adaptador debe tener en cuenta qué pretende conseguir el texto original para verterlo a la lengua de llegada.

7. Referencias bibliográficas

- ATTARDO, S. (1994): *Linguistic Theories of Humor*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- BACHTIN, M. (1990). *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. [Traducción de Alexander Kaempfe]. Múnich - Viena: Carl Hanser Verlag.
- BARBIERI, D. (1993): *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós.
- BRUCE, L. (1992): *How to Talk Dirty and Influence People*. New York: Simon & Schuster.
- DÍAZ, G. (1980): *El funcionamiento de la ironía*. Madrid: Fundamentos.
- ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, (1981), Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc.
- FERNÁNDEZ SOTO, M. (2005): *El mundo de Mortadelo y Filemón*. Barcelona: Dolmen.
- GARCÍA JUÁREZ, L. (2004): *Maten al león: la parodia del poder*. Tesis inédita, Universidad Autónoma Metropolitana (México D. F.).
- GASCA, L. y GUBERN, R. (2001): *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- HAVERKATE, H. (1985): *La ironía verbal: un análisis pragmalingüístico*. Nueva York: Journal of Pragmatics.
- HEWSON, L. y MARTIN, J. (1991): *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- IBÁÑEZ, F. (2005): *Me leo a mí mismo y digo: Pues tiene gracia*. ABC Magazine.
- JANKELEVITCH, W. (1983): *La ironía*. Madrid: Taurus.
- KAINDL, K (2008): *Translators' Journal*, vol. 53, nº 1. Québec: Érudit.
- KITTEL, H., FRANK, A. P., GREINER, N., HERMANS, T., KOLLER, W., LAMBERT, J. Y PAUL, F. (eds.) (2004): *Übersetzung. Translation. Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. An International Encyclopedia of Translation Studies. Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction, vol. 1*. Berlín / New York: Walter de Gruyter.
- LÓPEZ, D. (1996): *Teorías de la traducción: antología de textos*. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MARISCAL, J. M. (1999): *Distintos análisis de La oposición irónica* (artículo). Universidad de Cádiz.
- MARTÍNEZ SIERRA, J. J. (2004): *Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en los textos audiovisuales. El caso de Los Simpson*. Tesis inédita: Universitat Jaume I.
- MOLINÉ, M. (1973): *La publicidad*. Barcelona: Salvat.

- MONTIJANO, M. (2007): *Breve historia del cómic*. Madrid: Homines Arte y Cultura.
- MORALES, J. R. (2008): *Estudios de traducción, cultura, lengua y literatura. In memoriam Virgilio Moya Jiménez*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- MUECKE, D. C. (1970): *Irony and the Ironic*. Londres. New York: Methuen.
- MUNDAY, J. (2001): *Introducing Translations Studies: Theories and Applications*. Londres. New York: Routledge.
- NEWMARK, P. (1981): *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon Press.
- NIDA, E. A. (1986): *Bible translating: an analysis of principles and procedures with special reference to aboriginal languages*. Londres: United Bible Societies.
- NIDA, E. A. y TABER, C. R. (1987): *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: The United Bible Societies.
- RASKIN, V. (1985): *Semantic Mechanisms of Humour*. Dordrecht: Reidel.
- RASKIN, V. y ATTARDO, S. (1991): *General Theory of Verbal Humour*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- RASKIN, V. y RUCH, W. (1998): *The Sense of Humor, Vol. 3*. Berlin: Humor Research Series.
- REISS, K. (1971): *Type, Kind and Individuality of Text: Decision Making in Translation*. New York: Routledge.
- (1982): *Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. Theorie und Praxis*. En *Lebende Sprache*. XXVII Jahrgang. Heft.
- SANTANA, B. (2005): *La traducción del humor no es cosa de risa*. Ponencia pronunciada en la Universidad Pontificia Comillas.
- (2006): *Wie wird das Komische übersetzt? Das Komische als Kulturspezifikum bei der Übersetzung spanischer Gegenwartsliteratur*. Berlín: Frank & Timme.
- SIMMS, K. (1994): *Translating sensitive texts*, Ámsterdam: Editions Rodopi B.V.
- SPERBER y WILSON (1986): *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- TORRES, M. A. (2004): *Aproximación pragmática a la ironía verbal*. Madrid: Zurbarán.
- TURK, H. (1995): *Kulturgeschichtliche und anthropologische Bedingungen des Lachens" en Unger, Thorsten & Schultze, Brigitte & Turk, Horst (eds.) Differente Lachkulturen? Fremde Komik und ihre Übersetzung*. Tübinga: Günter Narr, Págs. 299-317.

- VALERO, C. (2000): La traducción del cómic: retos, estrategias y resultados, en *Trans*, nº 4.
- (2003a): *Humor y traducción: sonreír en dos lenguas*. Ponencia pronunciada en la Universidad de Alcalá de Henares.
- (2003b): Translating the imaginary world in the Harry Potter series or how Muggles, Quaffles, Snitches, and Nickles travel to other cultures, en *Quaderns*, nº 9.
- VANDAELE, J. (2002): "Introduction: (Re-) Constructing Humour: Meanings and Means". *The Translator*, publicación especial (Translating Humour) 8(2), Págs. 149-172.
- (2009): Videograbación. Filmax Home Video.
- VENUTI, L. (1995): *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, Londres y Nueva York: Routledge.
- VINAY, J. P. y DARBELNET, J. (1995): *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction, París: Didier, 1958 (Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- YAMAGUCHI, H. (1988): *How to Pull Strings with Words: Deceptive Violations in the Garden-path Joke*. Ámsterdam: Journal of Pragmatics.
- YUSTE, J. y ÁLVAREZ, A. [eds.] (2005): *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

CAPÍTULO IV:

EL HUMOR GRÁFICO TRADUCIDO O ADAPTADO COMO RECURSO DIDÁCTICO

CAPÍTULO IV. EL HUMOR GRÁFICO TRADUCIDO O ADAPTADO COMO RECURSO DIDÁCTICO

	<u>Pág.</u>
1. Los recursos didácticos	196
1.1. Aspectos conceptuales	196
1.2. Tipologías de recursos didácticos	197
1.3. La utilización de recursos didácticos	198
2. La competencia en comunicación lingüística y su relación con el humor gráfico traducido o adaptado	200
2.1. Elementos constitutivos de la competencia	200
2.2. Relación entre estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje	202
2.3. Habilidades de la competencia	207
2.4. Relaciones entre las modalidades de adaptación y las habilidades de la competencia	211
3. Referencias bibliográficas	241

1. Los recursos didácticos

1.1. Aspectos conceptuales

Consideramos *recurso didáctico*, cualquier material diseñado o elaborado con intención de facilitar los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Por tanto, un recurso didáctico adecuado debe facilitar la tarea, tanto del profesorado como del alumnado, en la enseñanza y en el aprendizaje de una materia y en la adquisición de competencias.

En un recurso didáctico adecuado y actual pueden identificarse los siguientes *elementos*:

- Un sistema de símbolos (textuales, icónicos, sonoros)
- Un código comunicativo (verbal, icónico...)
- Un entorno de comunicación
- Un contenido material integrado por los contenidos cuyo aprendizaje pretende facilitar
- Un sistema pedagógico estructurado y organizativo: organizadores previos, preguntas, ejercicios de aplicación, resúmenes, etc.
- Una plataforma tecnológica (hardware) que puede servir de soporte y actuar como instrumento de mediación para acceder a los contenidos
- Un software adecuado y acorde con el proceso de aprendizaje en cada momento.

Los recursos didácticos pueden realizar diversas funciones, entre las que cabe destacar como más habituales las siguientes:

- Proporcionar información al alumno
- Ayudarle a ejercitar habilidades
- Proporcionar entornos para la expresión y creación
- Despertar la motivación del alumnado
- Constituir una guía para los aprendizajes
- Ayudar al profesor en la evaluación
- Ayudar al estudiante en su autoevaluación.

1.2. Tipologías de recursos didácticos

Pueden establecerse diferentes tipologías de los recursos didácticos en función de diferentes criterios, de los que presentamos dos:

- Por la *plataforma* en la que se sustenten:
 - Recursos convencionales:
 - Impresos (textos): libros diversos, fotocopias, periódicos, documentos, prensa escrita, fotocopias variadas, estudios científicos actualizados, gráficas, estadillos, planisferios
 - manipulativos: recortables, cartulinas...
 - juegos: arquitecturas, juegos de sobremesa...
 - Materiales de laboratorio, calculadoras...
 - Recursos audiovisuales:
 - Imágenes fijas proyectables: diapositivas, fotografías...
 - Sonoros (audio): grabaciones, discos, programas de radio...
 - Audiovisuales (vídeo): montajes audiovisuales, películas, vídeos,...
 - Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
 - Programas informáticos: hipertextos, videojuegos, presentaciones multimedia, enciclopedias, animaciones y simulaciones interactivas
 - Hojas de cálculo
 - Bases de datos
 - Internet
 - Materiales buscados por los estudiantes
 - Servicios telemáticos: páginas web, weblogs, tours virtuales, webquests, wikis, correo electrónico, chats, foros, materiales on-line...

- Por su *funcionalidad*:
 - Los que presentan la información y guían los aprendizajes
 - Contenidos de materias, textos complementarios
 - Materiales elaborados por los estudiantes
 - Esquemas explicativos

 - Los que organizan la información
 - Resúmenes, síntesis, mapas conceptuales
 - Organizadores gráficos
 - Organigramas

 - Los que relacionan la información
 - Organizadores previos, ejemplos, analogías
 - Simulaciones
 - Diagramas de flujo...

1.3. La utilización de recursos didácticos

Cada recurso didáctico ofrece determinadas posibilidades de utilización en el desarrollo de los procesos de aprendizaje-enseñanza, en función del contexto en el que se utiliza, lo que puede traducirse en ventajas para el desarrollo de dichos procesos. Por ello, antes de tomar la decisión sobre el recurso didáctico a utilizar, es necesario tener en cuenta sus características en relación con determinados aspectos del contexto educativo en el que va a ser utilizado. En este sentido es necesario fijarse en los siguientes aspectos:

- Si es el adecuado para lograr los *objetivos educativos* que se pretenden conseguir
- Si propicia la *adquisición de las competencias básicas*.
- *El sistema de simbólico que utiliza* para transmitir la información: textos, voces, imágenes estáticas, imágenes en movimiento... Estas diferencias, cuando pensamos en un contexto concreto de aplicación, tienen implicaciones pedagógicas, por ejemplo: hay

informaciones que se comprenden mejor mediante imágenes, algunos estudiantes captan mejor las informaciones icónicas concretas que las verbales abstractas...

- Las *características de los estudiantes* que lo utilizarán: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso del recurso didáctico, ya que todo recurso didáctico requiere que sus usuarios tengan unos determinados prerequisites.
- Las *características del contexto* en el que se utilizará. Tal vez un contexto muy desfavorable puede aconsejar no utilizar un determinado recurso didáctico por bueno que éste sea; por ejemplo si se trata de un programa multimedia y hay pocos ordenadores o el mantenimiento del aula informática es deficiente.
- Los *contenidos* que presenta: la información que gestiona y su estructuración
- La *forma de presentar los contenidos*: elementos didácticos que utiliza (introducción con los organizadores previos, subrayado, preguntas, ejercicios de aplicación, resúmenes, etc.).
- Las *estrategias metodológicas* que permite poner en práctica la utilización del recurso didáctico.
- La *plataforma tecnológica* (hardware) que le sirve de soporte y actúa como instrumento de mediación para acceder a los contenidos. En este sentido es necesario tener en cuenta que no siempre se tiene disponible la infraestructura que requieren determinados medios, ni los alumnos tienen las habilidades necesarias para utilizar la tecnología que requieren algunos materiales.
- *El entorno de comunicación* con el usuario en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Puede decirse por tanto, que la selección de los recursos didácticos a utilizar siempre se realizará contextualizada en el marco del diseño de una intervención educativa concreta, y teniendo en cuenta los elementos curriculares particulares que inciden.

En general, la utilización de los recursos didácticos debe responder a los siguientes criterios:

- Los que en cada momento aconseje la naturaleza de la materia
- Adecuados a los contenidos a desarrollar
- Variados y de fácil utilización
- Acordes con la edad y características del alumnado

La cuidadosa selección de los recursos didácticos en cada caso permitirá diseñar actividades de aprendizaje adecuadas y metodologías eficientes que aseguren el logro de los aprendizajes previstos y la adquisición de las competencias.

2. La competencia en comunicación lingüística y su relación con el humor gráfico traducido o adaptado

Cuando se habla de competencias básicas, se está haciendo referencia a logros formativos transferibles que los estudiantes de las etapas de escolaridad obligatoria han de alcanzar para participar activamente en la sociedad, en el presente y en el futuro. Para ello han de movilizar todos sus recursos, preparándose para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida en relación con su realidad personal, social y laboral, lo que significa que para facilitar su adquisición, las competencias básicas deben estar contextualizadas a cada realidad educativa. Las ocho competencias básicas que establece la LOE se presentan en el apartado 1.1.3 de esta tesis, siendo una de ellas la **competencia en comunicación lingüística**.

2.1. Elementos constitutivos de la competencia

Los elementos constitutivos de una competencia básica, y singularmente la competencia en comunicación lingüística desde la materia *idioma alemán*, son los siguientes:

- *Contenidos.* Responden a la pregunta: *¿qué necesitan mis alumnos saber de esta materia?* Se trata de los aspectos teóricos o conceptuales de una materia, en este caso de la materia *idioma alemán*, que se consideran necesarios para adquirir la competencia, y son concebidos como *medios* para facilitar su adquisición. Los *contenidos* de la *Idioma alemán* están fijados por el Real Decreto 23 /2007 de 10 de mayo.

- *Habilidades.* Responden a la pregunta: *¿qué necesitan mis alumnos saber hacer en esta materia?* Son las destrezas a adquirir en la materia, la mayor o menor facilidad para hacer algo en relación con la misma. Constituyen el elemento esencial de las competencias, de modo que el resto de elementos que las conforman deben estar orientados a facilitar su consecución. Las habilidades a adquirir en la materia *Idioma alemán* para que los alumnos puedan alcanzar la *competencia en comunicación lingüística* debe fijarlas el profesorado de la materia, y con frecuencia se encuentran formando parte de los contenidos y objetivos de la propia materia.

- *Actitudes y valores.* Responden a la pregunta: *¿cómo deben comportarse mis alumnos en esta materia?* Es la disposición o predisposición a hacer algo de una determinada forma, y están relacionados con aspectos: *intrapersonales* (volitivos, de superación, de madurez, valoración, aceptación,...) e *interpersonales* (de interacción, relación, convivencia, equipo,...). En este punto hay que tener en cuenta que las actitudes son las manifestaciones externas (conductas), que se muestran como consecuencia de tener interiorizados determinados valores. En el caso de la materia *Idioma alemán*, el profesorado de la misma deberá fijar aquellos valores que considere que los estudiantes deben interiorizar, mostrar y demostrar en relación con la *competencia en comunicación lingüística*.

- *Estrategias de aprendizaje.* Responden a la pregunta: *¿cómo deben mis alumnos aprender esta materia?* Son los procesos, procedimientos o recursos cognitivos que utiliza el alumno para aprender una determinada materia, que pueden ser o no comunes con otras materias, y que una vez adquiridos pueden volver a ser empleados cuando el alumno quiera: síntesis, análisis, deducción, inducción, memorización... En el caso de la materia *Idioma alemán* es el profesorado de la misma quien debe determinar las *estrategias de aprendizaje* más adecuadas en relación con la *competencia en comunicación lingüística*.

2.2. Relación entre estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje

Hay que tener presente que las competencias básicas son las mismas para Educación Primaria y para Educación Secundaria Obligatoria, variando solamente para cada curso su grado de adquisición. Por ello, las estrategias de aprendizaje que establezca el profesorado para la materia *Idioma alemán* deberán tener un carácter progresivo y un componente activo, y como paso previo es necesario conocer el *estilo de aprendizaje* de todos y cada uno de sus alumnos, que está constituido por el conjunto de rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos...que condicionan la forma en que la persona procesa y asimila la información –aprende-, en un ambiente normal de aprendizaje. Aunque existan estrategias para el aprendizaje de la materia *Idioma alemán* que puedan ser de aplicación general a todos los alumnos (familiaridad con sistema fonético, conocer vocabulario, análisis y aplicación de normas gramaticales, utilización práctica de lo aprendido...), es el profesor de la materia quien deberá fijarlas en última instancia, en función de las características y del estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.

En este sentido, asumimos los cuatro tipos de estilos de aprendizaje que consideran Honey y Munford (1992), a saber: *activo*, *reflexivo*, *teórico*, y *pragmático*. Aunque no se dan en *estado puro* en los procesos de aprendizaje y todos están presentes de una u otra forma en la forma de aprender de cada estudiante, uno de ellos suele predominar sobre los demás.

Las estrategias de aprendizaje deben utilizar diferentes tipos de actividades, que en función de lo que determine el profesor, podrán ser individuales, en grupo o mixtas. En este sentido existe una gran variedad de actividades que, diseñadas por el profesor para cada situación de aprendizaje, deben ser utilizadas en función del estilo de aprendizaje de sus estudiantes, con la finalidad de contribuir a que éstos puedan adquirir las competencias básicas. Algunos tipos y subtipos de actividades, a elaborar y proponer por el profesor, en relación con la materia *Idioma alemán* son:

- De adquisición de conocimientos y vocabulario
 - De observación
 - De selección y búsqueda de información
 - De asimilación
 - De retención

- De interpretación de conocimientos
 - De descodificación de información
 - De traducción de la información
 - De aplicación
 - De uso de analogías y diferencias

- De comprensión y organización de lo aprendido
 - De comprensión del discurso oral y escrito
 - De establecimiento de relaciones causales
 - De organización conceptual
 - De clasificación

- De comunicación y expresión
 - De comunicación y expresión oral
 - De comunicación y expresión escrita
 - De utilización de recursos expresivos gráficos
 - De utilización de recursos expresivos.

Las estrategias de aprendizaje y las actividades a realizar que proponemos para el mejor aprendizaje de la materia *Idioma alemán*, están en relación con los cuatro estilos de aprendizaje que establecen Honey y Munford (1992), y que se citan en el punto 2.1.3 de esta Tesis:

- Para el alumnado en el que predomine un estilo de aprendizaje *activo*, las estrategias de aprendizaje del alemán deberían estar fundamentadas en la búsqueda de información, el trabajo en pequeño o gran grupo, el trabajo cooperativo, la resolución de situaciones, la realización de dramatizaciones o representaciones, la realización de debates, etc. Actividades como: cantar canciones actuales en alemán, escuchar y traducir letras de canciones actuales en alemán, cantar canciones en alemán en grupo o individualmente, representar pequeños diálogos en alemán, asumir el rol de profesor e intentar coordinar una actividad con el grupo, escribir una carta en alemán a algún compañero y enviársela por mail, chatear con otros alumnos que estudien alemán, realizar murales en alemán con personajes nacionales e internacionales, realizar concursos en alemán de equipos de alumnos sobre algún tema propuesto, averiguar un personaje por las características que se van aportando de él en alemán,...son adecuadas para los alumnos con un estilo de aprendizaje *activo*.

- Para el alumnado en el que predomine un estilo de aprendizaje *reflexivo*, las estrategias para el aprendizaje del alemán deberían estar basadas en: la observación, la reflexión sobre actividades, la revisión, la investigación sobre documentos, la escucha activa, la participación, el procesamiento de la información,...actividades como: observar imágenes con distintos objetos y hacer una lista de ellos en alemán, leer alguna novela policiaca sencilla en alemán e inventarse el final, revisar al final de cada tema el vocabulario alemán aprendido y los verbos estudiados, realizar análisis sintácticos y morfológicos en alemán, ayudar a otros alumnos en el idioma, buscar en Internet datos concretos sobre la cultura germánica, escuchar posteriormente en alemán vídeos y comentarlos, investigar sobre músicos o compositores

alemanes actuales, simular un noticiero en alemán, etc. pueden ser adecuadas para los alumnos con un estilo de aprendizaje *reflexivo*.

- Para el alumnado en el que predomine un estilo de aprendizaje *teórico*, las estrategias para el aprendizaje del alemán deberían centrarse en: el establecimiento en alemán de relaciones entre ideas, acontecimientos o situaciones, la búsqueda de información teórica en alemán, el cuestionamiento en alemán de temas concretos, la participación en actividades de preguntas y respuestas en alemán, el aporte de elementos teóricos, la búsqueda, la indagación, los retos conceptuales en alemán,... actividades como: conocer el uso de artículos o preposiciones en alemán, estudiar aspectos gramaticales del idioma, aprender los principales verbos alemanes y conocer su uso, resolver adivinanzas y formular propuestas en alemán, investigar en alemán sobre algún aspecto concreto,... son adecuadas para los alumnos con un estilo de aprendizaje *teórico*.
- Para el alumnado en el que predomine un estilo de aprendizaje *pragmático*, las estrategias de aprendizaje del alemán deberían centrarse en la realización de aplicaciones prácticas, la relación de datos e ideas en alemán, la posibilidad de experimentar y comprobar, la percepción de ejemplos o anécdotas en alemán, el visionado en alemán, de películas o vídeos y su aplicación a la práctica,...; en definitiva, la comprobación de la validez inmediata de lo aprendido. Actividades como: realizar presentaciones en alemán entre amigos o entre componentes del grupo de trabajo, utilizar el lenguaje vivo de la calle, aprender frases o refranes en alemán, practicar canciones de moda en alemán, realizar crucigramas en alemán, realizar algún *role-playing* en el idioma, realizar juegos sencillos en alemán, chatear en ese idioma,... son adecuadas para los alumnos con un estilo de aprendizaje *pragmático*.

En cualquier caso, debe ser el profesorado de la materia *Idioma alemán* quien determine en última instancia, las estrategias de aprendizaje y las actividades a realizar en el proceso de aprendizaje de la misma, en función de las características de su alumnado y del estilo de aprendizaje que muestre. Todo ello sin olvidar que las *leyes del aprendizaje* que se presentan en el punto 2.1.3 de esta Tesis, afectan directamente a la materia *Idioma alemán*. En relación con la aplicación de dichas leyes al aprendizaje del idioma alemán, habrá de tener en cuenta que se aprenderá más y mejor en relación con la cantidad de sentidos que se impliquen en el proceso (*Ley de la multisensorialidad*), que se aprenderá más y mejor cuanto más se practique y repita en ese idioma lo aprendido (*Ley del ejercicio*), que el aprendizaje deberá permitir transferir el alemán aprendido a nuevas situaciones (*Ley de la transferencia*), que lo novedoso produce un mayor y mejor aprendizaje del idioma (*Ley de la novedad*), y muy relacionado con los aspectos motivacionales que deben presidir todo proceso de aprendizaje-enseñanza del idioma alemán, que un buen autoconcepto del alumno debe facilitar y mejorar su proceso de aprendizaje del mismo (*Ley de la autoestima*).

A la hora de establecer las estrategias de aprendizaje y las actividades que realicen los alumnos, sería conveniente que el profesorado recordase los datos obtenidos por *Edgar Dale* (1969), y reflejados en su famoso *cono o pirámide* (ver punto 1.1.4 de esta tesis). Los datos expresados ponen de manifiesto que si se realiza un aprendizaje activo (discutiendo, debatiendo, haciendo), se obtienen mejores y más duraderos resultados de aprendizaje.

Hay que tener presente que aprender un idioma significa dotar a los significados de nuevos significantes, lo que implica construir nuevas representaciones mentales significativas, polivalentes y funcionales. Por ello, las estrategias de aprendizaje y las actividades a realizar deben tener un enfoque muy práctico (enfocadas a saber hacer) para permitir transformar la información en conocimiento, y para favorecer de ese modo la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*. Todas ellas, y con independencia del estilo de aprendizaje que muestren los alumnos, deberían propiciar la creatividad del alumnado y la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

A su vez, las estrategias de aprendizaje y las actividades a poner en práctica en la materia *Idioma alemán* deben estar directamente relacionadas con los

materiales y recursos didácticos a utilizar, uno de los cuales puede ser el humor gráfico traducido o adaptado desde el español a ese idioma (al alemán), para favorecer la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística* por los estudiantes. Dicha adquisición se inicia en el 1º curso de la Educación Primaria y debe finalizar en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que la *competencia en comunicación lingüística*, al igual que el resto de las competencias básicas, debería estar plenamente adquirida al finalizar el último curso de la ESO. Por ello, lo deseable es que dicha competencia sea diseñada de forma conjunta por el profesorado donde el alumno vaya a cursar ambas etapas educativas, Primaria y Secundaria Obligatoria, para que haya una progresión en todos los elementos que la integran, facilitando de ese modo su adquisición por el alumnado. Para facilitar ese proceso, el profesorado debe realizar una programación didáctica adecuada, integrando en la misma los elementos que configuran todas y cada una de las competencias, y entre ellas, la *competencia en comunicación lingüística*.

2.3. Habilidades de la competencia

Es conveniente hacer notar que, siendo importantes todos los elementos que constituyen una competencia básica, son las habilidades los elementos esenciales de las mismas. En este sentido, la investigación de esta tesis se ha centrado en analizar la posible influencia que puede ejercer en la adquisición de las habilidades que conforman la *competencia en comunicación lingüística*, la utilización como recurso didáctico del humor gráfico traducido o adaptado al alemán desde el español. Para ello, nos hemos centrado en 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que siendo éste el último curso de la etapa, al finalizar el mismo el alumno debería haber adquirido plenamente la *competencia en comunicación lingüística*. En este sentido, el ya citado Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre establece cómo el *Idioma alemán* como lengua extranjera, contribuye a la adquisición de las competencias básicas según el curso y edad del alumnado. En relación con la *competencia en comunicación lingüística* establece que: *este idioma contribuye a su adquisición de manera directa, completando, enriqueciendo y*

llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos la capacidad comunicativa general, al igual que lo hace la primera lengua.

Con esa finalidad, y teniendo en cuenta lo establecido por el Real Decreto 23/2007 de 10 de Mayo, consideramos que, en relación con la materia *idioma alemán* de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado debería haber desarrollado, al finalizar ese curso, las siguientes 15 *habilidades* para considerar plenamente adquirida con la *competencia en comunicación lingüística*, unas de carácter genérico y otras más específicas:

1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,...
2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas
3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán.
4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros
5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán
6. Habilidad para generar y concatenar ideas, en alemán
7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán
8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán
9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos
10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán
11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual
12. Habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta

13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética
14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio
15. Habilidad para utilizar recursos digitales en alemán para el aprendizaje.

Se trata de que el alumno pueda utilizar el idioma *alemán* para mejorar la comunicación, entendida como medio para acercarse a los demás, y para establecer vínculos y relaciones constructivas con las personas y con el entorno, mediante el acercamiento a la cultura germánica.

Se trata también de que la comunicación y la conversación en alemán permitan al alumno la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas, así como las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones. En este sentido, leer y escribir en alemán son acciones que refuerzan las habilidades para buscar, recopilar y procesar información, a la vez que ser propician ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. En este sentido, la lectura de textos en alemán facilita al alumno la interpretación y comprensión del código que le permite hacer uso de la lengua escrita, siendo además, fuente de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber. Asimismo, las habilidades relacionadas con la *competencia en comunicación lingüística*, propuestas para ser adquiridas por los alumnos desde la materia *alemán* facilitan la comprensión de los convencionalismos sociales y de los valores y aspectos culturales, proporcionando una versatilidad al lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa.

Por tanto, y teniendo en cuenta el desarrollo de la *competencia en comunicación lingüística* al final de la Educación Secundaria Obligatoria debe comportar el dominio y uso funcional de la lengua oral y escrita en múltiples contextos y situaciones, el desarrollo de las habilidades propuestas para ser adquiridas por los alumnos desde la materia *Idioma alemán*, contribuirá a la adquisición de dicha competencia en el mismo sentido que lo hace la primera lengua. Por ello consideramos que las diferentes modalidades de adaptación que podrían encontrarse en el humor gráfico traducido al alemán, si éste fuese utilizado como recurso pedagógico para la adquisición de la *competencia en comunicación*

lingüística, tendrían gran influencia en el proceso de adquisición de dicha competencia, en la medida en que se producirían importantes consecuencias en relación con el dominio y utilización de las habilidades que la integran.

Aunque puede decirse que, en general, las consecuencias de utilizar humor gráfico adaptado al alemán para la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística* afectarían a todas las habilidades que integran la competencia, y por lo tanto a la competencia misma, se presentan en los siguientes cuadros las relaciones de afectación más directa entre las posibles modalidades de adaptación (*creación, equivalencia situacional, exotismo, expansión, omisión, puesta al día y variación léxica*), y las habilidades que constituyen dicha competencia:

2.4. Relaciones entre las modalidades de adaptación y las habilidades de la competencia

MODALIDAD DE ADAPTACIÓN	AFECTARÍA A LAS HABILIDADES DE LA COMPETENCIA
Creación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,... 2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas 3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán. 4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros 6. Habilidad para generar y concatenar ideas, en alemán 7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán 8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán 9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos 10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán 11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual 12. Habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta 13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética 14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio

MODALIDAD DE ADAPTACIÓN	AFECTARÍA A LAS HABILIDADES DE LA COMPETENCIA
Equivalencia situacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,... 2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas 3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán. 4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros 5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán 6. Habilidad para generar y concatenar ideas, en alemán 7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán 8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán 9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos 10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán 11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual 12. Habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta 13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética 14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio 15. Habilidad para utilizar recursos digitales en alemán para el aprendizaje.

MODALIDAD DE ADAPTACIÓN	AFECTARÍA A LAS HABILIDADES DE LA COMPETENCIA
Exoticismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,... 2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas 3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán. 4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros 5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán 6. Habilidad para generar y concatenar ideas, en alemán 7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán 8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán 9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos 10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán 11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual 13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética 14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio

MODALIDAD DE ADAPTACIÓN	AFECTARÍA A LAS HABILIDADES DE LA COMPETENCIA
<p>Expansión</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,... 2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas 3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán. 4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros 5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán 7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán 8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán 9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos 11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual 14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio

MODALIDAD DE ADAPTACIÓN	AFECTARÍA A LAS HABILIDADES DE LA COMPETENCIA
Omisión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,.. 2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas 3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán 4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros 5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán 7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán 8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán 9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos 11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual 14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio

MODALIDAD DE ADAPTACIÓN	AFECTARÍA A LAS HABILIDADES DE LA COMPETENCIA
Puesta al día	<p>3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán</p> <p>4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros</p> <p>5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán</p> <p>6. Habilidad para generar y concatenar ideas en alemán</p> <p>7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán</p> <p>8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán</p> <p>9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos</p> <p>11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual</p> <p>13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética</p> <p>14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio</p> <p>15. Habilidad para utilizar recursos digitales para el aprendizaje.</p>

MODALIDAD DE ADAPTACIÓN	AFECTARÍA A LAS HABILIDADES DE LA COMPETENCIA
Variación léxica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,... 2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas 3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán 4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros 5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán 6. Habilidad para generar y concatenar ideas en alemán 7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán 8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán 9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos 10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán 11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual 12. Habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta 13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética 14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio 15. Habilidad para utilizar recursos digitales en alemán para el aprendizaje.

CUADRO RESUMEN DE RELACIONES ENTRE HABILIDADES AFECTADAS Y MODALIDAD DE ADAPTACIÓN REALIZADA (1)							
HABILIDAD AFECTADA	MODALIDAD DE ADAPTACIÓN						
	CREACIÓN	EQUIVALENCIA SITUACIONAL	EXOTICISMO	EXPANSIÓN	OMISIÓN	PUESTA AL DÍA	VARIACIÓN LÉXICA
1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,...	X	X	X	X	X		X
2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas	X	X	X	X	X		X
3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán	X	X	X	X	X	X	X
4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros	X	X	X	X	X	X	X
5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán		X	X	X	X	X	X
6. Habilidad para generar y concatenar ideas en alemán	X	X	X			X	X
7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán	X	X	X	X	X	X	X
8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán	X	X	X	X	X	X	X

CUADRO RESUMEN DE RELACIONES ENTRE HABILIDADES AFECTADAS Y MODALIDAD DE ADAPTACIÓN REALIZADA (2)							
HABILIDAD AFECTADA	MODALIDAD DE ADAPTACIÓN						
	CREACIÓN	EQUIVALENCIA SITUACIONAL	EXOTICISMO	EXPANSIÓN	OMISIÓN	PUESTA AL DÍA	VARIACIÓN LÉXICA
9. Habilidad para utilizar expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos	X	X	X	X	X	X	X
10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán	X	X	X				X
11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual	X	X	X	X	X	X	X
12. Habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta	X	X					X
13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética	X	X	X			X	X
14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio	X	X	X	X	X	X	X
15. Habilidad para utilizar recursos digitales e alemán para el aprendizaje.		X				X	X
TOTAL	13	15	13	10	10	11	15

En definitiva, las modalidades de adaptación que pueden producirse al traducir el humor gráfico son variadas. En relación con su incidencia en las habilidades que constituyen la *competencia en comunicación lingüística*, y por lo tanto en el proceso de adquisición de la competencia en su totalidad, agrupamos las posibles consecuencias de utilizar humor gráfico adaptado en tres bloques:

- *Consecuencias en aspectos lingüísticos*
 - Diferencias en los matices lingüísticos propios de ambos idiomas, que en ocasiones carecen de equivalente en el idioma de llegada
 - Mensajes anclado en la cultura del idioma de partida
 - Posible conflicto de códigos lingüísticos
 - Pérdida importante de la riqueza del original
 - Identificación de esquemas lingüísticos de ambos idiomas.

- *Consecuencias en aspectos socioculturales*
 - Dificultades para encontrar referencias culturales por los lectores del idioma alemán para dar sentido a la lectura
 - Limitaciones derivadas de la cultura del texto de llegada
 - Diferencias en el contexto cultural y de ficción de ambos idiomas que afectarían a la caracterización de personajes o a la reproducción de entornos
 - Cambios en los patrones culturales de ambos idiomas en relación con el lenguaje no verbal.

- *Consecuencias en aspectos cognitivos*
 - Diferencias entre los esquemas humorísticos de los idiomas de partida y de llegada
 - Diferencias en la recepción del lenguaje simbólico de la imagen por parte del lector
 - Cambios en la percepción del mensaje recibido.

Un aspecto de gran importancia es el modo en que cada una de las habilidades de la *competencia en comunicación lingüística* puede verse afectada por las distintas modalidades de adaptación del humor gráfico utilizado como recurso didáctico para la adquisición de dicha competencia. El modo que cada una de las modalidades de adaptación afectaría a cada una de las habilidades de la competencia se presenta a continuación:

➤ Habilidad 1: habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos.....:

- *Creación*: Cambio en la percepción del mensaje
- *Equivalencia situacional*: dificultades para la identificación de elementos básicos y habituales de la lengua alemana en un nuevo contexto
- *Exoticismo*: cambio en el mensaje original
- *Expansión*: distorsión en la identificación de elementos básicos y habituales de la lengua alemana
- *Omisión*: falta de elementos para la identificación de elementos básicos y habituales de la lengua alemana
- *Puesta al día*: incorporación de léxico nuevo en lengua alemana
- *Variación léxica*: dificultades para conceptualizar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos.....

- Habilidad 2: *habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas:*
- *Creación:* cambio en la conformación de las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana y en las ideas que transmiten
 - *Equivalencia situacional:* dificultades para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en situaciones cotidianas
 - *Exoticismo:* cambio en la formación del mensaje y en la conformación de las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana
 - *Expansión:* diferencias en la utilización de las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana
 - *Omisión:* introducción de dificultades en la utilización de las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana
 - *Puesta al día:* condicionantes para utilizar adecuadamente de las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas
 - *Variación léxica:* dificultades para utilizar adecuadamente de las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana

➤ Habilidad 3: *habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán:*

- *Creación*: cambios en palabras, frases y mensajes de la lengua alemana
- *Equivalencia situacional*: nuevas utilizaciones de ritmos, entonaciones, diferente contextualización de las palabras, y diferente estructuración de las frases en la lengua alemana
- *Exoticismo*: dificultades, sobre todo en la utilización y acentuación de palabras y frases de la lengua alemana
- *Expansión*: cambios en la forma de utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases de la lengua alemana
- *Omisión*: cambios en la forma de utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases de la lengua alemana
- *Puesta al día*: condicionantes para utilizar adecuadamente el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases de la lengua alemana
- *Variación léxica*: dificultades para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases de la lengua alemana

- Habilidad 4: *habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros:*
- *Creación*: distorsión en frases, mensajes y expresiones en alemán
 - *Equivalencia situacional*: dificultades en la comunicación oral y escrita por cambios y descontextualización de expresiones del alemán
 - *Exoticismo*: dificultades para comunicarse, oralmente y por escrito en alemán
 - *Expansión*: dificultades para la expresión oral y escrita en alemán
 - *Omisión*: limitaciones para la expresión oral y escrita en alemán, y para comprender a los otros
 - *Puesta al día*: condicionantes para la adecuada expresión oral y escrita en alemán, y para comprender a los otros
 - *Variación léxica*: dificultades para expresarse adecuadamente en alemán, oral y por escrito.

➤ Habilidad 5: *habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán:*

- *Creación*: distorsión en la comprensión y resolución de situaciones problemáticas en alemán
- *Equivalencia situacional*: dificultades para interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán
- *Exoticismo*: cambios en la forma de comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán
- *Expansión*: condicionantes y limitaciones para interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán
- *Omisión*: condicionantes y limitaciones para interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán
- *Puesta al día*: introducción de términos nuevos que pueden limitar y condicionar la resolución de situaciones problemáticas en alemán
- *Variación léxica*: cambios terminológicos que dificultan la comprensión y resolución de situaciones problemáticas en alemán

➤ Habilidad 6: *habilidad para generar y concatenar ideas en alemán:*

- *Creación:* cambios en la generación de ideas y en la percepción de los mensajes en alemán
- *Equivalencia situacional:* dificultades para generar, concatenar y expresar ideas en alemán
- *Exoticismo:* dificultades para establecer los conceptos que permiten generar y concatenar ideas en alemán
- *Expansión:* condicionantes y limitaciones para generar y concatenar ideas en alemán
- *Omisión:* condicionantes y limitaciones para generar y concatenar ideas en alemán
- *Puesta al día:* introducción de términos nuevos que distorsionan la generación y concatenación de ideas en alemán
- *Variación léxica:* dificultades en la generación de las ideas en alemán

➤ Habilidad 7: *habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán:*

- *Creación*: cambio en frases y en las ideas que estructuran el discurso en alemán
- *Equivalencia situacional*: dificultades para generar un discurso en alemán basado en la construcción y estructuración del conocimiento
- *Exoticismo*: estructuración distorsionada del conocimiento e inconexión del discurso en alemán
- *Expansión*: Dificultades para estructurar un discurso ajustado y coherente en alemán
- *Omisión*: Dificultades para estructurar un discurso en alemán ajustado y coherente
- *Puesta al día*: incorporación de nuevos términos que pueden distorsionar la coherencia y cohesión del discurso en alemán
- *Variación léxica*: introducción de términos nuevos que distorsionan la cohesión y coherencia del discurso en alemán

➤ Habilidad 8: *habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán:*

- *Creación*: cambios en la información procesada y en la percepción de las ideas en alemán
- *Equivalencia situacional*: dificultades para seleccionar y procesar la información en alemán
- *Exoticismo*: dificultades en la búsqueda, selección y procesamiento de la información en alemán
- *Expansión*: cambios en la forma de seleccionar y procesar la información en alemán
- *Omisión*: cambios en la forma de seleccionar y procesar la información en alemán
- *Puesta al día*: dificultades en la búsqueda, selección y procesamiento de la información en alemán
- *Variación léxica*: dificultades en la búsqueda, selección y procesamiento de la información en alemán

➤ Habilidad 9: *habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos:*

- *Creación:* cambios en las expresiones comunes y cotidianas en alemán
- *Equivalencia situacional:* cambios en la percepción del nuevo contexto, y en la utilización de expresiones en alemán relativas al mismo
- *Exoticismo:* distorsión e inadecuación de las expresiones comunes, frases sencillas y de léxico alemán relativas a contextos concretos y cotidianos
- *Expansión:* cambios en la percepción de las expresiones comunes y frases sencillas en alemán relativas a contextos concretos y cotidianos
- *Omisión:* cambios en la percepción de las expresiones comunes y frases sencillas relativas a contextos concretos y cotidianos en alemán
- *Puesta al día:* cambios en las expresiones comunes y frases sencillas en alemán utilizadas
- *Variación léxica:* dificultades para utilizar expresiones comunes y frases sencillas en alemán.

➤ Habilidad 10: *habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán:*

- *Creación*: cambios en la generación de conceptos relativos a pensamientos, vivencias, emociones y sentimientos, y en la expresión de los mismos en alemán
- *Equivalencia situacional*: dificultades para expresar en alemán pensamientos, emociones, vivencias y opiniones relativas al nuevo contexto
- *Exoticismo*: expresión distorsionada en alemán de pensamientos, emociones, vivencias y opiniones
- *Expansión*: condicionantes para la expresión en alemán de pensamientos, emociones, vivencias y opiniones
- *Omisión*: falta de elementos para expresar en alemán pensamientos, emociones, vivencias y opiniones
- *Equivalencia situacional*: dificultades para expresar en alemán pensamientos, emociones, vivencias y opiniones
- *Variación léxica*: dificultades para expresar en alemán pensamientos, emociones, vivencias y opiniones

- Habilidad 11: *habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual*:
- *Creación*: modificaciones en la generación y uso de conceptos de uso habitual en alemán
 - *Equivalencia situacional*: cambios y dificultades en la utilización de datos, fechas y conceptos de uso habitual en alemán por descontextualización
 - *Exoticismo*: cambios y dificultades para utilizar habitualmente en alemán datos, fechas y conceptos
 - *Expansión*: dificultades para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos de uso habitual en alemán
 - *Omisión*: dificultades para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos de uso habitual en alemán
 - *Puesta al día*: cambios conceptuales, sobre todo en los conceptos de uso habitual en alemán
 - *Variación léxica*: condicionantes para el uso habitual de datos, fechas y conceptos en alemán

- Habilidad 12: habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta:
- *Creación:* cambios en la generación del pensamiento y en la expresión de emociones
 - *Equivalencia situacional:* generación de nuevas emociones y pensamientos, y diferente organización y contextualización de los mismos
 - *Exoticismo:* cambios y dificultades para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta
 - *Expansión:* dificultades para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta
 - *Omisión:* dificultades para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta
 - *Puesta al día:* cambios conceptuales para la organización y la autorregulación d el pensamiento, las emociones y la conducta
 - *Variación léxica:* dificultades para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta

➤ Habilidad 13: *habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética*:

- *Creación*: Cambios en la conceptualización y contextualización de hechos y situaciones, y en la elaboración de juicios en alemán con una base ética
- *Equivalencia situacional*: dificultades para asumir nuevos planteamientos éticos y para formar juicios críticos en alemán
- *Exoticismo*: dificultades para formar juicios críticos en alemán por distorsión conceptual
- *Expansión*: distorsión en la formación de los conceptos necesarios para formar juicios críticos en alemán
- *Omisión*: distorsión en la formación de los conceptos necesarios para formar juicios críticos
- *Puesta al día*: cambios conceptuales que pueden dificultar la capacidad de formar juicios críticos en alemán
- *Variación léxica*: dificultades para la formación de juicios críticos en alemán desde una base ética

- Habilidad 14: *habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio*:
- *Creación*: cambios en la forma de establecer las relaciones sociales en alemán en contextos diferentes al propio
 - *Equivalencia situacional*: nueva contextualización de las relaciones sociales en alemán
 - *Exoticismo*: cambios en la forma de entender las relaciones sociales en alemán
 - *Expansión*: dificultades para mejorar las relaciones sociales en alemán en contextos diferentes al propio
 - *Omisión*: dificultades para mejorar las relaciones sociales en alemán en contextos diferentes al propio
 - *Puesta al día*: posible desfase terminológico que dificulta las relaciones sociales en alemán en contextos diferentes al propio
 - *Variación léxica*: condicionantes para el desarrollo de las relaciones sociales en alemán en contextos distintos al propio

➤ Habilidad 15: *habilidad para utilizar recursos digitales en alemán para el aprendizaje*:

- *Creación*: cambios en la forma de utilizar recursos digitales para el aprendizaje
- *Equivalencia situacional*: nuevos programas informáticos y de recursos digitales con presencia o ausencia de algunos caracteres, bajo una concepción diferente de las finalidades del aprendizaje
- *Exoticismo*: cambios en la forma de utilizar recursos digitales para el aprendizaje
- *Expansión*: dificultades para utilizar recursos digitales para el aprendizaje
- *Omisión*: dificultades para utilizar recursos digitales para el aprendizaje
- *Puesta al día*: cambios conceptuales que pueden dificultar la utilización de los recursos digitales conocidos para el aprendizaje
- *Variación léxica*: introducción de términos diferentes que dificultan la utilización de recursos digitales para el aprendizaje

Todo ello hay que tenerlo muy en cuenta a la hora de evaluar el grado de adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*, de acuerdo a lo establecido en la programación que haya realizado el profesorado. Para llevarla a cabo hay que tener como referencia los *criterios de evaluación* de la materia *Idioma alemán* establecidos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, y que para 4º curso de ESO son los siguientes:

1. *Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en alemán en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.*
2. *Participar en conversaciones y simulaciones en alemán utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.*
3. *Comprender la información general y específica de diversos textos escritos en alemán, auténticos y adaptados, y de extensión variada, identificando datos, opiniones, argumentos, informaciones implícitas e intención comunicativa del autor.*
4. *Redactar con cierta autonomía textos diversos en alemán con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas propias de cada género, el léxico apropiado al contexto y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, de manera que sean fácilmente comprensibles para el lector.*
5. *Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua alemana en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.*

6. *Identificar, utilizar y explicar estrategias de aprendizaje en alemán utilizadas, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas al objetivo de aprendizaje.*
7. *Usar las tecnologías de la información y la comunicación con cierta autonomía para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico en alemán, y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.*
8. *Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua alemana y establecer algunas relaciones entre las características más significativas de las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos.*

Aunque no son objeto de estudio en esta tesis, presentamos en el siguiente cuadro las relaciones que establecemos entre las habilidades que constituyen la *competencia en comunicación lingüística* y los criterios de evaluación citados. Aunque posiblemente todas las habilidades podrían relacionarse de uno u otro modo con todos los criterios de evaluación, relacionamos cada una de ellas con 6 criterios para facilitar el proceso evaluador:

HABILIDADES A VALORAR	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,...	X	X	X	X	X		X	
2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas	X	X	X	X		X		X
3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán	X	X	X		X	X	X	
4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros	X	X	X	X			X	X
5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán		X	X	X	X	X		X
6. Habilidad para generar y concatenar ideas en alemán	X		X	X	X	X		X
7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán	X	X	X	X	X			X
8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán	X	X	X	X	X			X
9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos	X	X	X	X	X	X		
10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán	X	X	X	X	X			X
11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual	X	X		X	X	X		X
12. Habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta	X	X	X	X	X			X
13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética	X	X	X	X	X	X		
14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio		X	X	X	X	X		X
15. Habilidad para utilizar recursos digitales en alemán para el aprendizaje		X	X	X		X	X	X

En consecuencia, teniendo en cuenta que:

- el humor gráfico puede ser utilizado como recurso didáctico en la materia *idioma alemán* para la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*
 - que su utilización podría afectar de una u otra forma a todas las habilidades que constituyen la competencia
 - y considerando además las consecuencias pedagógicas que de ello pueden derivarse,
- *El estudio y análisis del humor gráfico traducido o adaptado al alemán desde la versión original española, constituye el elemento central de la investigación de esta tesis.*

3. Referencias bibliográficas

- ACUÑA, A. (1995): *Nuevos medios, viejos aprendizajes*. México: Universidad Iberoamericana.
- ALONSO, D. y otros (2011): *Educación Sociedad y tecnología*. Madrid: UNED-Ramón Areces.
- AREA, M. (1991b). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai
- (2004). *Los medios y las tecnologías de la educación*. Madrid: Pirámide.
- BAUTISTA, A. et al. (1991). "Usos, selección de medios y conocimiento práctico del profesor", en *Revista de Educación*, 296, Págs. 299-326.
- CABERO, J. (1999): *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- DALE, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden.
- FERRÉS, J., MARQUÈS, P. (coords.) (1996). *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*. Barcelona: Praxis.
- HONEY, P. Y MUNFORD, A. (1992): *The manual of learning styles* (version revisada). Maidenhead. Berkshire: Peter Honey
- MARQUÈS, P. (1999). "Curso sobre el uso didáctico del multimedia- III: planificación de sesiones de clase con soporte de programas multimedia", en *Comunicación y Pedagogía*, 159, Págs. 35-38.
- MARTÍN, J. M.; BELTRAN, J. y PÉREZ, L. (2003). *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Fundación Encuentro.
- MEC (2006): R. D. 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de Enero de 2007).

-(2007): Real Decreto. 23 /2007 de 10 de Mayo sobre los contenidos de la materia *idioma alemán*

PÉREZ, A. (2002): Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje, en *Pixel-Bit*, 19, Págs. 49-61.

SQUIRES, D., and McDOUGALL, A. (1994): *Choosing and using educational software: a teachers' guide*. London: The Falmer Press.

SQUIRES, D., and PREECE, J. (1996): Usability and learning: evaluating the potential of educational software, in *Computers and Education*, 27(1). Págs. 15-22.

CAPÍTULO V:

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

	<u>Pág.</u>
1. Situación actual que justifica la investigación	247
2. El problema objeto de investigación	249
3. Características de la investigación	250
3.1. Objetivos	252
3.2. Hipótesis de trabajo	252
3.3. Variables	253
3.3.1. Descripción operativa de las variables	253
3.4. Población y muestra	254
3.5. Metodología	256
3.6. Recogida de información de cada título de <i>Mortadelo y Filemón</i>	261
3.6.1. <i>En Alemania</i>	262
3.6.2. <i>El V Centenario</i>	264
3.6.3. <i>El ordenador, ¡qué horror!</i>	266
3.6.4. <i>La Estatua de la Libertad</i>	268
3.6.5. <i>Maastricht... ¡Jesús!</i>	270
3.6.6. <i>Mundial 82</i>	272
3.6.7. <i>Atlanta 96</i>	274
3.6.8. <i>Mundial 98</i>	276
3.6.9. <i>En la luna (la M.I.E.R.)</i>	278
3.6.10. <i>Pesadilla...</i>	280
3.6.11. <i>El balón catastrófico</i>	282
3.6.12. <i>El pinchazo telefónico</i>	284
3.6.13. <i>Mortadelo de la Mancha</i>	286
3.6.14. <i>Silencio, ¡se rueda!</i>	288
3.6.15. <i>Bye bye, Hong Kong!</i>	290
3.6.16. <i>La banda de los guiris</i>	292

3.6.17. <i>La sirenita</i>	294
3.6.18. <i>Fórmula 1</i>	296
3.6.19. <i>La rehabilitación esa</i>	298
3.6.20. <i>Los vikingos</i>	300
3.6.21. <i>Okupas</i>	302
3.6.22. <i>De los 80 p'arriba...</i>	304
3.6.23. <i>Impeachment!</i>	306
3.6.24. <i>Siglo XX</i>	308
3.6.25. <i>La Vuelta</i>	310
3.6.26. <i>El tirano</i>	312
3.6.27. <i>El espeluznante doctor Bichez</i>	314
3.6.28. <i>Deportes de espanto</i>	316
3.6.29. <i>Los verdes</i>	318
3.6.30. <i>Esos kilitos malditos</i>	320
3.6.31. <i>Expediente J</i>	322
3.6.32. <i>El jurado popular</i>	324
3.6.33. <i>20.000 leguas de viaje sibilino</i>	326
3.7. Datos globales obtenidos	328
3.8. Análisis de los datos y contraste de hipótesis	331
3.8.1. En relación con la hipótesis 1	331
3.8.2. En relación con la hipótesis 2	338
3.9. Conclusiones de la investigación	349
3.10. Propuestas al profesorado	350
4. Referencias bibliográficas	351

1. Situación actual que justifica la investigación

La presente investigación tiene por objeto analizar el humor gráfico como recurso didáctico para facilitar la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística* en alumnos de 4º curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en España. Esta investigación se justifica por la situación actual, caracterizada por la falta de materiales y recursos didácticos atractivos e innovadores para que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria pueda aprender con más facilidad el idioma alemán y alcanzar la *competencia en comunicación lingüística*, ya que por ser una lengua germánica no derivada del latín, presenta dificultades añadidas en los procesos de aprendizaje de esos alumnos. En este sentido, el hecho de que exista una notable cantidad de tratados de traducción y de obras traducidas, contrasta con el vacío notable en lo que se refiere al estudio y análisis traductológico del humor gráfico, concebido como recurso didáctico. Sin embargo, frente al abandono del aspecto traductológico del humor gráfico como recurso didáctico para la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*, su estudio y análisis sí se ha abordado, desde otros puntos de vista diferentes. Para ilustrar esta afirmación, se presenta el siguiente pasaje:

En 1972, en un trabajo titulado *La imagen visual: su lugar en la comunicación*, E. H. Gombrich se lamentaba de que la historia de las variopintas y complejas convenciones iconográficas de los cómics estaba en gran medida sin estudiar. En esa misma época, y como replicando a la queja de Gombrich, comenzaba a despertar - esencialmente en Francia, España e Italia- un interés visible por el estudio estético y semiótico del humor gráfico, un medio de comunicación de masas de naturaleza lexipictográfica¹, que aparecía como singular encrucijada del arte del dibujo y de la narración literaria, pero que había interesado escasamente a los investigadores del mundo académico. Desde aquellas fechas, mucho se ha avanzado en el estudio del lenguaje del humor gráfico y de la naturaleza y formalización de sus convenciones. Pero en tales trabajos nunca se ha

¹ Arte de representar, mediante la combinación de palabras y dibujos, a personas o criaturas, sucesos y eventos en forma única o seriada, ya sea con propósito comercial, para entretenimiento o para crear un efecto estético. Es el término técnico para una caricatura.

invocado ni expuesto un repertorio enciclopédico y sistemático de muestras lexicopictográficas extraídas de este medio, en buena parte por dificultades de acceso a los archivos o por limitaciones de carácter editorial (GASCA, L./GUBERN, R., 2001:13).

Dicho pasaje viene a corroborar la idea de que el estudio del humor gráfico se ha centrado desde hace años en las cuestiones pictográficas y léxicas, mucho más que en las cuestiones traductológicas o adaptativas, tanto de la lengua de partida como de la de llegada. Y mucho más que en las cuestiones pedagógicas, pues aunque haya sido utilizado a veces como recurso didáctico, no se ha analizado su importancia e influencia para el aprendizaje del idioma alemán y para propiciar la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*. En este sentido, la traducción del humor gráfico que más se ha llevado a cabo es la del *manga* japonés, que cuenta con millones de adeptos a lo largo y ancho del planeta.

Por ello, en la presente tesis doctoral se abordará el análisis traductológico de una obra como es *Mortadelo y Filemón*, cuyo autor es Francisco Ibáñez, y su incidencia en la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística* por alumnos de 4º curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Las razones que fundamentan la elección de esta obra son:

- La obra *Mortadelo y Filemón* es la más representativa y la más conocida del humor gráfico español actual.
- Es la única colección de humor gráfico español que ha sido traducida a otros idiomas, casi en su totalidad.
- La obra *Mortadelo y Filemón* es muy conocida a nivel internacional, pues aunque no cuenta con una versión inglesa, sí se ha publicado en idiomas como checo, danés, finés, francés, italiano, noruego, y así hasta treinta idiomas.
- La obra *Mortadelo y Filemón* también ha sido traducida al alemán.
- Los personajes de dicha obra son sobradamente conocidos por los estudiantes de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, con un alto nivel de aceptación por parte de éstos.

2. El problema objeto de investigación

Teniendo en cuenta que la obra *Mortadelo y Filemón* en alemán puede ser utilizada como recurso didáctico en alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, e influir de forma muy importante en su adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*, la duda que fundamenta esta investigación y que constituye el problema objeto de la misma, es: *conocer si la obra de humor gráfico Mortadelo y Filemón en alemán es una traducción del español, o si contiene otros elementos que permitan catalogarla como adaptación.*

En este sentido, el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre establece que el *idioma alemán* como lengua extranjera, contribuye a la adquisición de las competencias básicas, y por lo tanto a la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*. En relación con la citada competencia, el citado Real Decreto establece que: *este idioma contribuye a su adquisición de manera directa, completando, enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos la capacidad comunicativa general, al igual que lo hace la primera lengua.*

En el caso de que la obra de humor gráfico *Mortadelo y Filemón* en alemán fuese una adaptación y se utilizase como recurso didáctico, dificultaría el aprendizaje de ese idioma y la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*, lo que tendría consecuencias negativas para los alumnos:

- *en aspectos lingüísticos*, al impedirles realizar un adecuado aprendizaje de las estructuras, normas, vocabulario,...del idioma alemán.
- *en aspectos socioculturales*, al dificultarles captar de forma adecuada los matices y elementos culturales que el aprendizaje del idioma alemán proporciona
- *en aspectos cognitivos*, al presentarles asociaciones de significantes con significados inadecuados
- *en aspectos personales*, al habituarles a utilizar el idioma alemán de forma incorrecta.

3. Características de la investigación

En esta investigación no se ha pretendido realizar un análisis estrictamente lingüístico de la obra *Mortadelo y Filemón* en alemán, ya que dicho análisis no pasaría de ser un simple comentario de traducción, sino que se ha tratado de bucear en los rasgos discursivos del texto de dicha obra y de analizarlos en función de las teorías traductológicas de las que disponemos para comprobar su grado de idoneidad para ser utilizado como recurso didáctico en el aprendizaje del idioma alemán, y de la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*.

La investigación realizada es del tipo denominado “no experimental”, utilizando algunos elementos de carácter comparativo. La investigación “no experimental” es definida por Kerlinger como aquella que pretende *“la búsqueda empírica y sistemática, en la que el científico no posee control directo de las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido...en ella se hacen inferencias a la relación concomitante entre las variables independientes y dependientes”*. (Kerlinger, 2002: 504).

Según Albert (2006), el tipo de investigación denominado “no experimental: *“es un tipo de investigación que se realiza en gran cantidad en los ámbitos de educación, sociología y psicología, ya que surgen muchos problemas que no se prestan al modelo experimental, debido a que en algunas de las variables importantes de esos ámbitos no puede darse una experimentación verdadera. Y además, porque este tipo de investigación tiene un gran valor y relevancia en situaciones de la vida real y naturales”* (Albert, 2006: 91). Dentro del tipo denominado “no experimental”, la investigación realizada en esta tesis puede enmarcarse en el subtipo de diseño que Albert (2006) denomina *transeccional descriptivo*, cuyo propósito es *indagar y describir la incidencia de una o varias variables en otras* (Albert, 2006: 93).

En dicha investigación se utilizarán algunos elementos de carácter analítico-comparativo, singularmente en la parte metodológica, teniendo en cuenta las propiedades que según Hilker (1987) debe presentar toda comparación:

- *Su carácter fenomenológico*, en la medida en que se ejerce sobre hechos o aspectos observados u observables
- *Pluralidad*, ya que para que pueda darse, deben existir al menos dos hechos o fenómenos
- *Homogeneidad* sobre los hechos o fenómenos que se comparan
- *Globalidad*, lo que significa que pueda darse una consideración global a los resultados obtenidos.

Y teniendo en cuenta también los límites que según (García Garrido, 1996: 134-138), presenta toda metodología comparativa:

- *El de la absoluta objetividad*, ya que pueden existir prejuicios ideológicos y planteamientos subjetivos. En relación con este límite manifiesta que la objetividad absoluta no puede ser alcanzada por ciencia alguna, ni siquiera por las Ciencias de la Naturaleza, aunque desde su punto de vista, éstas están más cerca de la ansiada objetividad que las Ciencias Sociales. En este sentido, la actitud del investigador debe ser proclive a superar esa subjetividad para acercarse en lo posible a la objetividad.
- *El de la eficacia nomotética*, en la medida en que el investigador pretenda alcanzar “conclusiones definitivas”.
- *El de la normatividad*, que consiste en la tentación de prescribir normas a partir de los resultados obtenidos en la investigación, necesariamente parciales. En este sentido, ya en 1958 Lauwerys escribía: “*La Educación Comparada...no es una ciencia normativa. No pretende establecer los ideales educativos en los que debemos inspirarnos y tampoco examina los criterios según los cuales conviene valorar lo que sucede...*” (Lauwerys, 1958: 65-72).

3.1. Objetivos

Esta investigación se plantea los siguientes objetivos:

1. Analizar la muestra de la versión alemana de *Mortadelo y Filemón*
2. Conocer en qué medida dicha muestra es una traducción o una adaptación de la versión original española
3. Aportar datos que muestren la idoneidad de utilizar humor gráfico adaptado como recurso didáctico para la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística* por parte del alumnado del 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.
4. Formular propuestas, en función de los resultados obtenidos en la investigación.

3.2. Hipótesis de trabajo

Las dos hipótesis que se formulan en esta investigación son las siguientes:

HIPÓTESIS 1: *En el caso de que la versión alemana de Mortadelo y Filemón NO sea una traducción en su totalidad de la versión original española, podría considerarse una adaptación.*

El contraste y confirmación de esta hipótesis significaría:

- Que en el caso de que la obra estuviese siendo considerada actualmente como *traducción* de la versión original española, debería pasar a ser considerada como *adaptación*.
- Que su utilización como recurso didáctico debería tener en cuenta ese hecho.

HIPÓTESIS 2: *En el caso de que se utilice como recurso didáctico la versión alemana adaptada de Mortadelo y Filemón, dificultaría la adquisición por los estudiantes de la competencia en comunicación lingüística.*

El contraste y confirmación de esta hipótesis significaría:

- Que si se utilizase humor gráfico adaptado como recurso didáctico, dificultaría el aprendizaje del idioma alemán.
- Que si se utilizase humor gráfico adaptado como recurso didáctico, dificultaría la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*.

3.3. Variables

En relación con las hipótesis planteadas, serán consideradas las siguientes variables:

Variables independientes:

- *Características lingüísticas* de la versión original española de *Mortadelo y Filemón*.
- *Estilo lingüístico* de la versión original española de *Mortadelo y Filemón*
- *Registro* de la versión original española de *Mortadelo y Filemón*

Variables dependientes:

- *Características lingüísticas* de la versión alemana de *Mortadelo y Filemón*.
- *Estilo lingüístico* de la versión alemana de *Mortadelo y Filemón*
- *Registro* de la versión alemana de *Mortadelo y Filemón*

3.3.1. Descripción operativa de las variables

- *Características lingüísticas*: Particularidades léxicas, sintácticas y textuales del mensaje.

Indicadores de la variable (criterios de comparación):

- estructura sintáctica y léxica del mensaje
- adecuación del texto al original

- *Estilo lingüístico*: Composición semántica y léxica de las respectivas oraciones que conforman los diálogos de la muestra para generar el mensaje transmitido.

Indicadores de la variable (criterios de comparación):

- expresiones utilizadas
- relación sintáctica entre los términos utilizados

- *Registro*: Grado de dificultad para la comprensión del mensaje en función de sus destinatarios

Indicadores de la variable (criterios de comparación)::

- términos utilizados
- fluidez en las ideas que se aportan.

Del análisis de las variables dependientes se obtendrán conclusiones en relación con la traducción o adaptación de la muestra. En el caso de que hubiese adaptación, las modalidades que se contemplan en esta investigación, y cuyas características ya conocemos (ver cap. III. P. 6.2), son las siguientes: *creación, equivalencia situacional, exotismo, expansión, omisión, puesta al día, y variación léxica.*

3.4. Población y muestra

En esta investigación, la población total la constituyen los 40 títulos de la obra de humor gráfico titulada: *Mortadelo y Filemón* que han sido traducidos o adaptados del español al alemán, en el momento de realizar esta investigación. Aunque la pretensión era trabajar sobre los 40 títulos citados (población total) con la finalidad de que los datos y conclusiones fuesen totalmente fiables, el hecho de que algunos hayan sido ya descatalogados, lo ha impedido. Por ello, la muestra está constituida por los 33 títulos traducidos o adaptados del español al alemán que se han podido localizar, lo que constituye un 82,5 % del total de la obra traducida o adaptada, por lo que puede considerarse plenamente representativa. La representatividad de la muestra viene avalada por la fórmula:

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2pq}}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra que deseamos

N = tamaño conocido de la población (34 títulos traducidos y disponibles)

e = error muestral (como no queremos un error superior al 3 %, e = 0,03)

z = nivel de confianza (en este caso, del 95%).

Para mayor seguridad suponemos que **pq** (varianza de la población) = (0,50)(0,50) = 0,25.

Teniendo en cuenta que **e** y **z** son constantes, el resultado de aplicar dicha fórmula proporciona en este caso un resultado de 33, que es precisamente el número de títulos que constituyen la muestra de esta investigación. Así pues, podemos establecer que se trata de una muestra plenamente representativa del total de la obra traducida o adaptada, tanto en *cantidad* como en *calidad*, ya que los 33 títulos que constituyen la muestra son representativos de las tres corrientes mayoritarias que, según Fernández Soto (2005), sigue la obra *Mortadelo y Filemón*:

- 1) Tratamiento de temas referentes a países ajenos a España con referencias culturales y lingüísticas que no son conocidas para el lector español como el «spanghlish», «spanddeutsch» o «spanfrench» que se mencionan más adelante.
- 2) Tratamiento de temas referentes a España, ya sean históricos o actuales.
- 3) Tratamiento de temas de índole histórico-cultural.

Los resultados obtenidos serán por tanto, plenamente fiables.

El número de viñetas analizadas en los 33 títulos, alcanza el número de **13.920**.

3.5. Metodología

La metodología utilizada en esta investigación ha sido de carácter analítico-comparativo, estudiando, analizando, comparando y registrando las características de la totalidad de las viñetas de los 33 títulos de *Mortadelo y Filemón* que constituyen la muestra con la versión original española, para determinar si existe o no alguna modalidad de adaptación. Se han estudiado, analizado, comparado y registrado la totalidad de viñetas de la totalidad de los títulos que constituyen la muestra, con la finalidad de aportar datos que permitan demostrar si dichos títulos son realmente traducciones o son adaptaciones a la cultura del texto meta (el idioma alemán).

La fundamentación de la idoneidad de esta metodología reside en Bereday (1977), quien consideraba que aunque inicialmente existían dos vías metodológicas fundamentales de carácter analítico-comparativo, más tarde se fusionaron. Una, de esas dos vías (que podría decirse derivada de Jullien de Paris), estaba principalmente interesada por el *procedimiento*, en tanto que la otra (cuyo más genuino representante es Sadler), estaba más interesada por la *sustancia*. Aunque, según Bereday ambas eran igualmente válidas desde el punto de vista científico. Una vez que ambas vías convergieron (este es el sentido de la obra conjunta de Eckstein y Noah, 1969), comenzaron a surgir estudios de dos tipos cada vez menos diferenciados: unos de carácter empírico, y otros más cualitativos o humanísticos, ambos igualmente valiosos. En este sentido Bereday (1977: 483-484) expresa, “*no debemos obsesionarnos con la necesidad de alcanzar conclusiones empíricas, ya que son igualmente valiosas las dimensiones filosófica, socioeconómica y geográfico-descriptiva*”. Es en la misma idea que abunda García Garrido (1996) cuando manifiesta: “*una investigación comparativa no queda invalidada por el hecho de que se empleen en ella p. e. sólo técnicas estadísticas o sólo explicaciones de carácter histórico*” (García Garrido, 1996: 154).

Según este autor, la metodología *analítico-comparativa* de investigación es utilizada con frecuencia por todas las Ciencias Sociales, y se enmarca dentro de una serie de opciones metodológicas *inductivo-deductivas* esenciales, las cuales se corresponden con capacidades fundamentales del entendimiento humano (García Garrido, 1996: 124), a saber:

- Metodología *descriptiva*: capacidad de observación
- Metodología *experimental*: capacidad de manipulación
- Metodología *histórica*: capacidad de comprensión temporal
- Metodología *analítico-comparativa*: capacidad de comprensión espacial, que es la utilizada en esta investigación.

Para Hilker (1987: 152-155), la metodología *comparativa* implica siempre “*establecer relaciones entre dos o más fenómenos*”, e incluye tres aspectos: *ver, ordenar y analizar*, cada uno de los cuales tomará mayor o menor relieve según sea aquello que se compare. En ese proceso, se utiliza con frecuencia la metáfora, circunstancia que recoge Eckstein cuando expresa: “*la comparación a través de la metáfora es un modo fundamental y característico con el cual los investigadores de cualquier ámbito intentan ampliar el saber sobre el mundo que nos rodea*” (Eckstein, 1990: 191).

Siguiendo a Hilker (1987), el proceso metodológico *analítico-comparativo* aplicado a este trabajo de investigación se ha realizado en los siguientes pasos:

- *Ordenación y numeración* de la totalidad de las viñetas de cada uno de los títulos en alemán de *Mortadelo y Filemón* que constituyen la muestra, comenzando en cada título por la viñeta número 1 hasta el final del mismo
- *Estudio y análisis* de todas y cada una de las viñetas de cada uno de los títulos que constituyen la muestra
- *Comparación* de las viñetas que constituyen la muestra con sus correspondientes viñetas del mismo título en la versión original española.
- *Registro de los datos obtenidos*: en el caso de que en alguna viñeta se diese alguna modalidad de adaptación, se iba catalogando entre las modalidades que se contemplan en esta investigación, y cuyas características se han presentado en el punto. 6.2. del capítulo. III de esta tesis, denominado: *Puntos de vista actuales, modelos a seguir y limitaciones*.

En función de si se encuentra o no en cada viñeta alguna modalidad de adaptación de las citadas, y mediante lo que Lë Thàn Kõi (1981) denomina: *una explicación sincrónica de los datos*, se ha ido determinando si dicha viñeta podía considerarse traducida o adaptada.

El número total de viñetas analizadas en los 33 títulos que constituyen la muestra ha sido de **13.920**.

En relación con las hipótesis, y para determinar el porcentaje de viñetas que deben permitir considerar que un título de *Mortadelo y Filemón* es adaptado en vez de traducido, se han consultado artículos científicos de autores relevantes en el ámbito de la traducción: Baker (1992); Castillo Cañellas (1996); (Cáceres, 2007). Para este autor, la importancia que se otorga a los porcentajes presenta notables variaciones en función del campo del que se trate, por lo que considera que tal determinación es relativa, quedando a criterio del traductor. Por su parte, Baker considera que una obra puede considerarse *adaptada* en vez de *traducida* cuando presenta un porcentaje de adaptación superior al 15%, porcentaje que Castillo Cañellas eleva al 20%.

La opinión de estos autores ha servido de referencia para determinar en qué medida la versión alemana de los títulos de *Mortadelo y Filemón* que constituyen la muestra de esta investigación puede ser considerada *traducción* o *adaptación*. En tal sentido, y teniendo en cuenta que dicha obra puede ser utilizada como recurso didáctico para el aprendizaje del idioma alemán y para la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, se ha tomado como referencia el porcentaje más alto de los considerados por los autores citados.

Por tanto, en relación con la hipótesis 1 (*en el caso de que la versión alemana de Mortadelo y Filemón no sea una traducción en su totalidad de la versión original española, podría considerarse una adaptación*), se establece en esta investigación que para que cada título de los analizados pueda ser considerado como **no adaptado**, debe contener un porcentaje medio superior al **80 % de las viñetas no adaptadas**, lo que significa que si tuviese un porcentaje medio igual o superior al **20% de viñetas con alguna modalidad de adaptación**, estaríamos hablando de un título de *Mortadelo y Filemón* adaptado.

Además de las opiniones de los autores citados (Baker, 1992; Castillo Cañellas, 1996; Cáceres, 2007), otras razones que justifican estos valores son las siguientes:

- Cualquier recurso didáctico, y singularmente los utilizados para el aprendizaje de un idioma, debe ser lo más fiable posible, es decir, *que la información que proporcione esté libre de error* (McMillan, J. H. y Schumacher, S., 2005, 221). En este sentido, en términos de fidelidad de un texto, un título con un 20% de viñetas con alguna modalidad de *adaptación*, no traslada íntegramente su mensaje original al lector de la lengua de llegada (alemán).
- Un rango aceptable de fiabilidad va de 0.70 a 0.90 (McMillan, J. H. y Schumacher, S., 2005, 222).
- Teniendo en cuenta que las habilidades son el elemento esencial de las competencias, en un título con un 20% de viñetas con alguna modalidad de adaptación se ven afectadas por término medio tres habilidades de las quince que conforman dicha competencia (una de cada cinco).

Asimismo, consideraremos **adaptado** aquel título de los analizados que, aun no alcanzando una adaptación media en el 20 % de sus viñetas, **iguale o supere el 50 % en alguna de las modalidades de adaptación que presente**, ya que igualar o superar ese porcentaje de adaptación significaría que el grado de adquisición de las habilidades de la competencia en *comunicación lingüística* con las que se relacione, quedarían afectadas en la misma cuantía, y por lo tanto, la competencia misma.

Aunque pueda parecer que ambos criterios son dispares (20 % frente a 50 %) la realidad es que no lo son. Hay que tener presente que el efecto que puede producir en una habilidad la combinación de varias modalidades de adaptación (aunque sea en menor porcentaje cada uno de ellos) puede dificultar más el aprendizaje que si presenta una modalidad muy mayoritaria.

En relación con la segunda hipótesis (*en el caso de que se utilice como recurso didáctico la versión alemana adaptada de Mortadelo y Filemón, dificultaría la adquisición por los estudiantes de la competencia en comunicación lingüística*), nos atenemos también a referido por los autores citados (Baker, 1992; Castillo Cañellas, 1996; Cáceres, 2007), por lo que se establece en esta investigación que **la adquisición de la competencia en comunicación lingüística se vería dificultada si, al menos, un 20 % de las habilidades que la conforman presentase algún tipo de adaptación** como consecuencia de la utilización como recurso didáctico de la versión alemana adaptada de Mortadelo y Filemón.

Esa dificultad se vería incrementada, tanto por el número de habilidades de la competencia afectadas por adaptación, como por la cantidad de modalidades de adaptación que afecten a cada habilidad.

Además de las opiniones de los autores citados (Baker, 1992; Castillo Cañellas, 1996; Cáceres, 2007), otras razones que justifican este valor son las siguientes:

- Las habilidades son el elemento esencial de las competencias.
- Al ser vehicular, la *competencia en comunicación lingüística* es esencial para la adquisición de las demás competencias, por lo que la información que deben proporcionar los recursos didácticos utilizados para su adquisición debe estar libre de error (McMillan, J. H. y Schumacher, S., 2005, 221).
- Un 20 % de las estructuras, normas, vocabulario, matices, elementos culturales, etc. del idioma alemán constituyen una parte muy importante y sensible de ese idioma, parte que se vería incrementada por las influencias entre esos elementos.

Es importante señalar la novedad de este enfoque, puesto que, a pesar de haber realizado indagaciones sobre el particular, no hemos encontrado estudio alguno similar, ya que la totalidad de análisis traductológicos que se han llevado a cabo en torno al humor gráfico, se han centrado en los aspectos discursivos de éste sin tomar en consideración, ni los rasgos adaptativos ni su utilización como recurso didáctico para el aprendizaje y para la adquisición de competencias.

3.6. Recogida de información de cada título de *Mortadelo y Filemón*

Se presentan a continuación los resultados obtenidos después de analizar todos y cada uno de los treinta y tres títulos que constituyen la muestra. El orden en que se presentan responde al mismo en que han sido analizados. Junto al título original de cada uno de ellos, se ha colocado entre paréntesis el título de la versión alemana.

En cada título en alemán se han numerado las viñetas del mismo, comenzando por la viñeta número 1 hasta el final del título. Cada una de las viñetas del título en alemán se ha ido comparando con su versión original española, para determinar si se ha dado en ella alguna modalidad de adaptación de los establecidos en el punto 6.2. del capítulo III de esta tesis (*creación, equivalencia situacional, exoticismo, expansión, omisión, puesta al día, y variación léxica.*).

Como consecuencia de ese análisis, los resultados obtenidos son los siguientes:

3.6.1. En alemania (*Das muss man feiern – wir sind in Bayern!*)

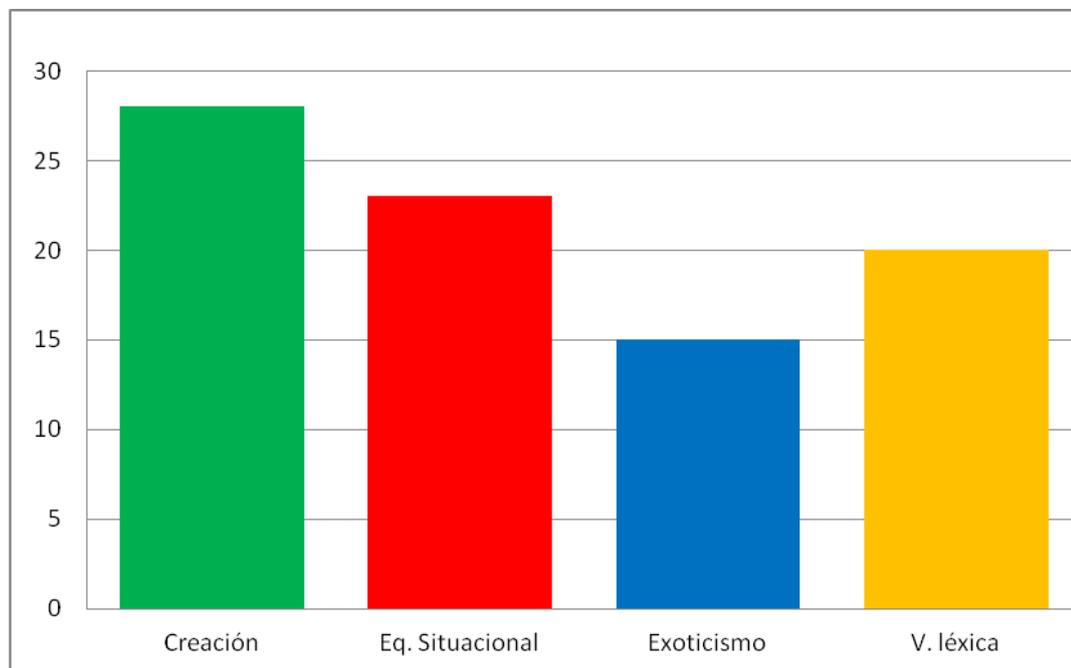
- Número de viñetas del título y analizadas: **429**
 - Adaptación por *creación* en viñetas: 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126.
 - Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 5, 6, 11, 14, 15, 16, 25, 26, 42, 61, 62, 63, 157, 240, 241, 290, 291, 294, 321, 352, 364, 365, 429.
 - Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 89, 173, 181, 182, 183, 184, 190, 220, 260, 263, 267, 304, 310, 406, 423.
 - Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 69, 70, 71, 114, 138, 149, 243, 244, 247, 258, 274, 298, 299, 303, 325, 326, 346, 411, 413, 419.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

EN ALEMANIA (DAS MUSS MAN FEIERN – WIR SIND IN BAYERN!)		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
<i>Creación</i>	28	32,56 %
Equivalencia situacional	23	26,74 %
Exoticismo	15	17,44 %
Variación léxica	20	23,26 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	429
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	86
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	20,05

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.2. El V centenario (*Mit viel Trara – die Entdecker sind da!*)

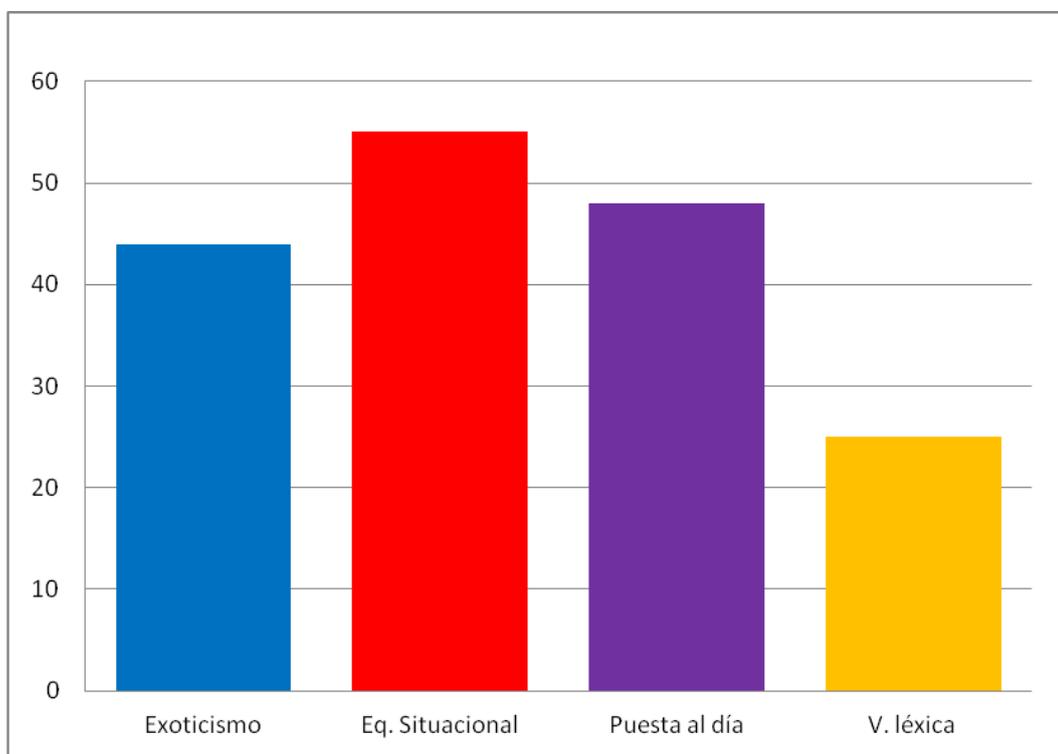
- Número de viñetas del título y analizadas: **397**
 - Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 4, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 35, 62, 77, 78, 99, 135, 137, 139, 144, 165, 166, 172, 173, 175, 180, 185, 187, 188, 198, 209, 210, 215, 218, 220, 229, 230, 240, 274, 281, 286, 288, 292, 304, 308, 310, 336, 340, 341, 353, 362, 366, 373, 374, 377, 378, 379, 385, 395.
 - Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 27, 65, 66, 68, 72, 74, 79, 91, 95, 96, 145, 154, 156, 157, 163, 174, 181, 183, 196, 213, 214, 221, 223, 224, 239, 258, 261, 268, 283, 294, 349, 350, 357, 361, 367, 392, 394, 396.
 - Adaptación por *puesta al día* en viñetas: 5, 16, 22, 26, 64, 67, 69, 70, 71, 75, 80, 81, 85, 90, 92, 94, 95, 96, 103, 105, 123, 125, 132, 147, 149, 152, 169, 184, 191, 192, 195, 199, 222, 236, 237, 245, 261, 263, 297, 298, 300, 314, 335, 338, 355, 360, 363, 382.
 - Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 1, 2, 15, 17, 36, 40, 44, 45, 106, 112, 114, 128, 176, 182, 192, 197, 231, 252, 253, 270, 275, 276, 299, 318, 391.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

EL V CENTENARIO (MIT VIEL TRARA – DIE ENTDECKER SIND DA!)		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Exoticismo	44	25,58 %
<i>Equivalencia situacional</i>	55	31,98 %
Puesta al día	48	27,91 %
Variación léxica	25	14,54 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	397
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	172
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	43,33

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.3. El ordenador, ¡qué horror! Die geilsten user – (die coolsten loser!)

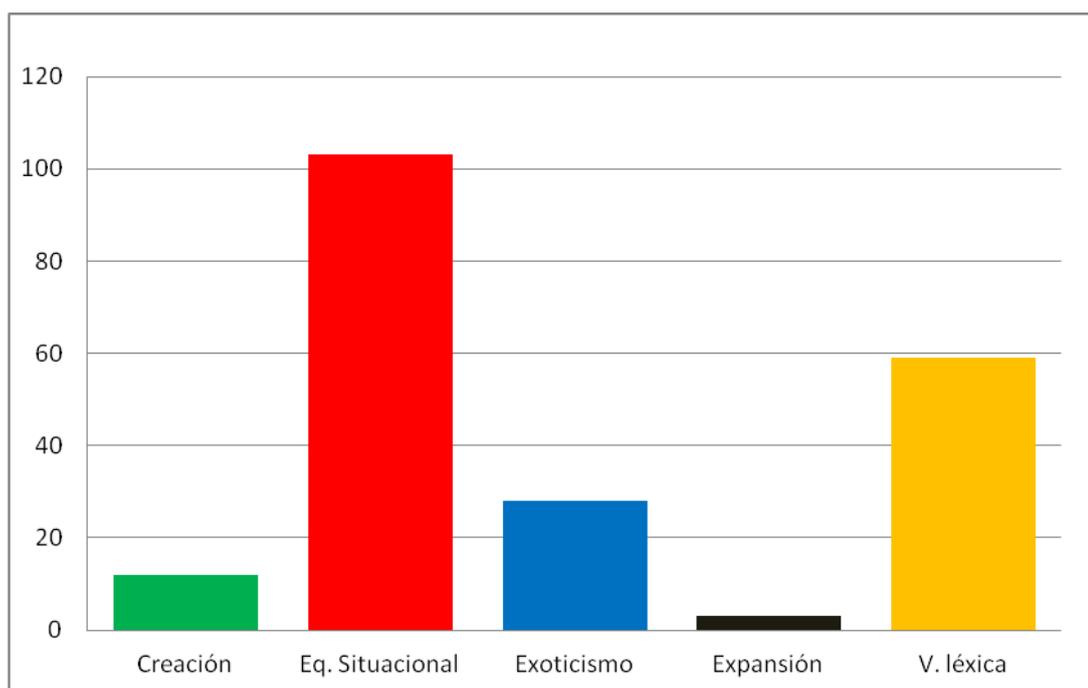
- Número de viñetas del título y analizadas: **460**
 - Adaptación por *creación* en viñetas: 7, 96, 214, 215, 297, 330, 357, 416, 421, 428, 438, 444.
 - Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 1, 3, 12, 25, 32, 43, 44, 45, 64, 65, 94, 97, 98, 100, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 124, 130, 134, 138, 140, 147, 152, 153, 160, 163, 164, 170, 171, 172, 173, 174, 180, 182, 213, 216, 217, 218, 221, 224, 227, 230, 236, 237, 238, 239, 241, 245, 250, 251, 255, 259, 260, 266, 271, 274, 275, 276, 277, 282, 283, 284, 285, 286, 296, 298, 299, 301, 312, 317, 318, 319, 322, 326, 329, 340, 348, 350, 351, 363, 371, 372, 376, 388, 389, 390, 393, 394, 395, 396, 398, 407, 413, 414, 415, 448, 449.
 - Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 26, 27, 28, 38, 41, 69, 72, 74, 78, 79, 91, 121, 122, 135, 197, 199, 203, 205, 208, 212, 231, 232, 248, 249, 290, 328, 392, 442.
 - Adaptación por *expansión* en viñetas: 204, 375, 387.
 - Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 2, 8, 10, 11, 19, 20, 30, 40, 46, 50, 53, 89, 93, 99, 106, 116, 117, 128, 129, 139, 149, 162, 166, 167, 169, 175, 179, 183, 184, 194, 207, 209, 210, 242, 244, 254, 305, 306, 311, 314, 321, 323, 334, 341, 379, 386, 397, 406, 418, 419, 420, 423, 425, 436, 437, 439, 445, 446, 460.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

EL ORDENADOR, ¡QUÉ HORROR! DIE GEILSTEN USER – (DIE COOLSTEN LOSER!)		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	12	5,85 %
<i>Equivalencia situacional</i>	<i>103</i>	<i>50,24 %</i>
Exoticismo	28	13,66 %
Expansión	3	1,46 %
Variación léxica	59	28,78 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	460
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	205
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	44,57

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.4. La Estatua de la Libertad (*Mit ächz und orkh quer durch New York*)

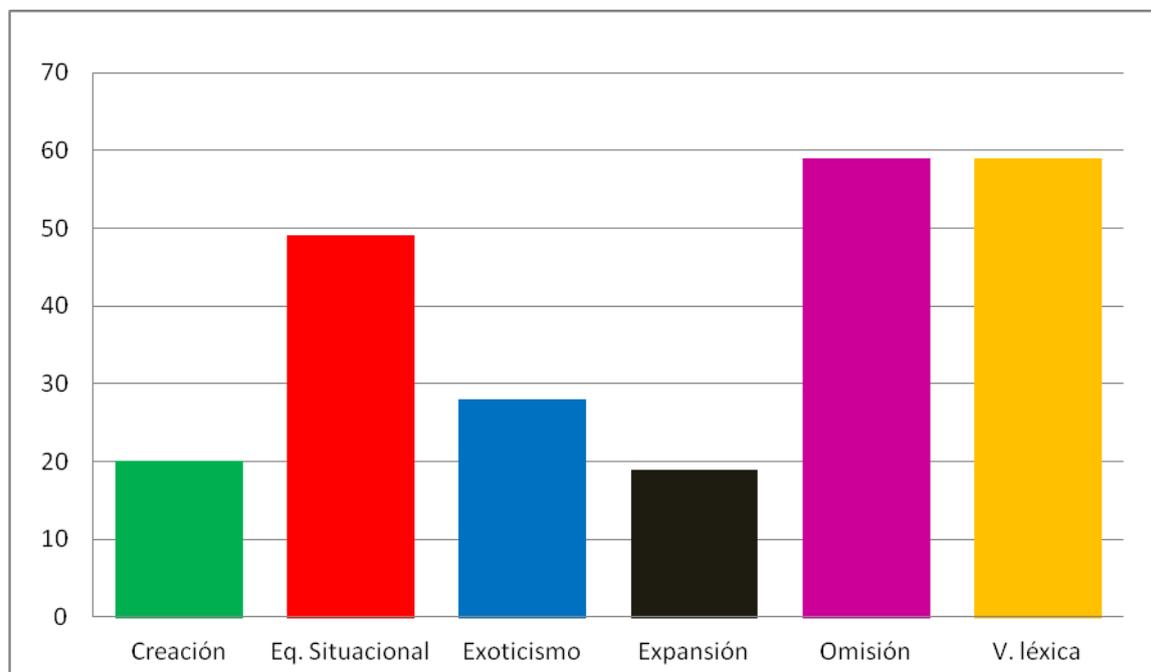
- Número de viñetas del título y analizadas: **452**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 1, 2, 3, 9, 15, 31, 40, 47, 81, 91, 109, 151, 154, 172, 183, 220, 222, 250, 306, 450.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 5, 6, 7, 8, 17, 18, 27, 38, 42, 46, 48, 49, 80, 82, 101, 128, 129, 150, 176, 187, 191, 195, 196, 202, 210, 215, 297, 299, 330, 340, 344, 345, 351, 352, 361, 368, 369, 389, 390, 392, 395, 404, 414, 415, 416, 430, 432, 445, 452.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 19, 37, 59, 84, 89, 97, 110, 111, 170, 178, 179, 218, 219, 249, 257, 258, 275, 286, 300, 308, 317, 322, 323, 335, 367, 408, 443, 448.
- Adaptación por *expansión* en viñetas: 33, 34, 39, 61, 68, 70, 76, 245, 301, 312, 320, 342, 357, 358, 365, 380, 394, 397, 403.
- Adaptación por *omisión* en viñetas: 221
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 4, 11, 23, 30, 50, 55, 62, 79, 86, 93, 102, 105, 107, 116, 120, 121, 124, 126, 130, 135, 138, 146, 147, 149, 158, 160, 163, 166, 173, 184, 189, 190, 194, 199, 206, 217, 223, 229, 232, 234, 239, 242, 261, 270, 271, 279, 282, 283, 246, 309, 315, 318, 321, 339, 343, 348, 349, 355, 356, 360, 375, 376, 382, 383, 400, 401, 413, 418, 423, 424, 431, 438.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

LA ESTATUA DE LA LIBERTAD (MIT ÄCHZ UND ORKH QUER DURCH NEW YORK)		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	20	10,58 %
Equivalencia situacional	49	25,93 %
Exoticismo	28	14,82 %
Expansión	19	10,05 %
Omisión	1	0,53 %
<i>Variación léxica</i>	72	38,1 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	452
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	189
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	41,81

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.5. Maastricht... ¡Jesús! ("Jetzt kriegt Brüssel was auf den Rüssel!")

- Número de viñetas del título y analizadas: **428**

- Adaptación por *creación* en viñetas: 7, 96, 214, 215, 297, 330, 357, 416, 421, 428, 438.

- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 1, 4, 12, 25, 32, 43, 44, 45, 64, 65, 94, 97, 98, 100, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 124, 130, 134, 138, 140, 147, 152, 153, 154, 160, 163, 164, 170, 171, 172, 173, 174, 180, 182, 213, 216, 217, 218, 221, 224, 227, 230, 236, 237, 238, 239, 241, 245, 250, 251, 255, 259, 260, 266, 271, 274, 275, 276, 277, 281, 283, 284, 286, 288, 297, 298, 300, 301, 312, 317, 318, 319, 322, 326, 329, 340, 348, 350, 351, 363, 371, 372, 376, 388, 389, 390, 393, 394, 395, 396, 398, 407, 413, 414, 415, 448, 449.

- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 27, 31, 38, 47, 50, 57, 68, 69, 79, 80, 91, 121, 123, 135, 145, 158, 208, 212, 214, 228, 240, 243, 250, 257, 258, 304, 398, 420, 444.

- Adaptación por *expansión* en viñetas: 207, 302, 390.

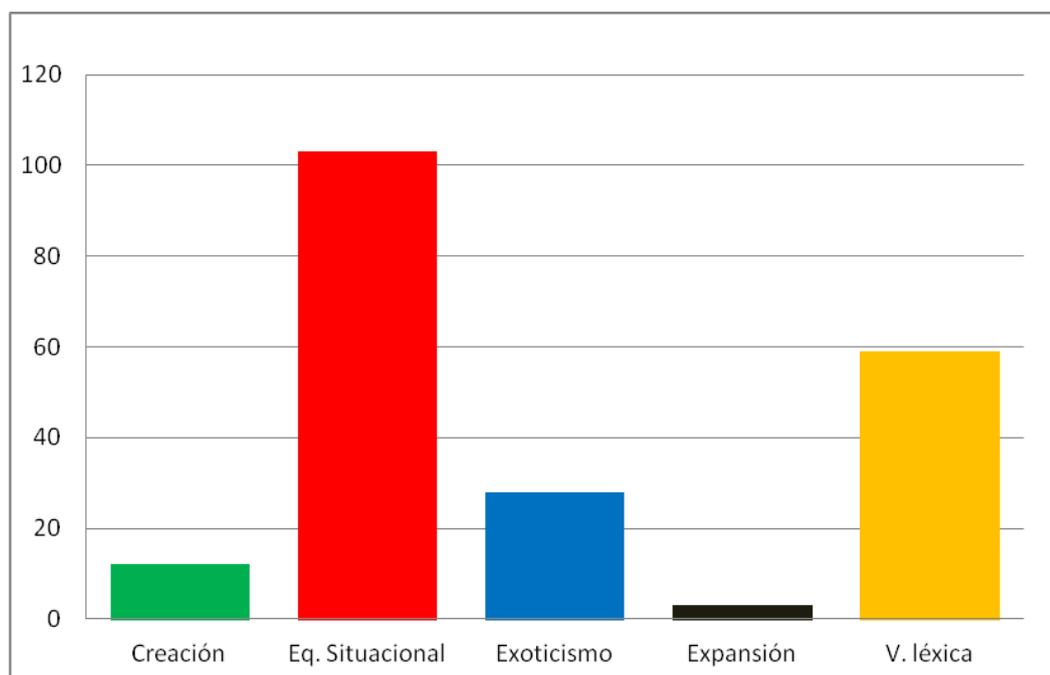
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 3, 9, 19, 23, 30, 48, 49, 53, 90, 95, 103, 104, 115, 119, 129, 130, 139, 150, 163, 164, 167, 170, 176, 181, 184, 186, 195, 211, 221, 230, 231, 226, 248, 290, 315, 326, 328, 340, 341, 386, 399, 409, 419, 421, 423, 424, 425, 427, 428.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

MAASTRICHT... ¡JESÚS! ("JETZT KRIEGT BRÜSSEL WAS AUF DEN RÜSSEL!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	11	5,58 %
<i>Equivalencia situacional</i>	105	53,30 %
Exoticismo	29	14,72 %
Expansión	3	1,52 %
Variación léxica	49	24,87 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	428
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	197
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	46,26

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.6. Mundial 82 (1982 "Völlig plempem - diese WM!")

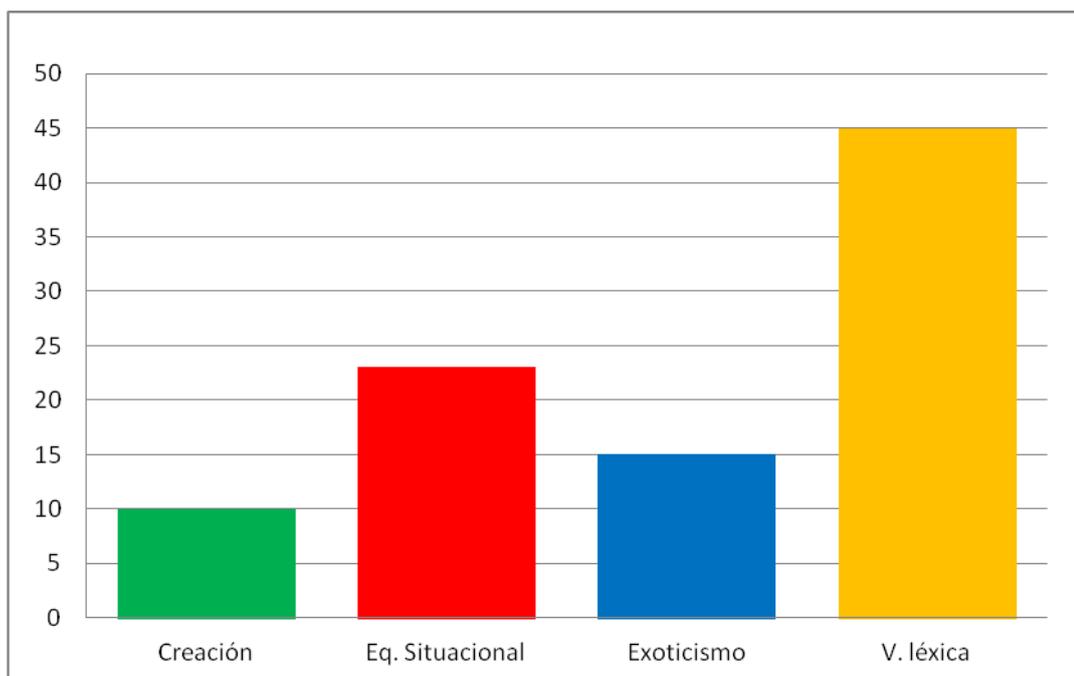
- Número de viñetas del título y analizadas: **415**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 5, 6, 11, 14, 15, 16, 25, 26, 41, 61, 62, 63, 157, 240, 241, 290, 291, 294, 321, 352, 364, 365, 414.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 89, 173, 181, 182, 183, 184, 190, 220, 260, 263, 267, 304, 310, 406, 412.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 30, 32, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 69, 70, 71, 114, 138, 149, 243, 244, 247, 258, 274, 298, 299, 303, 325, 326, 346, 411, 413, 415.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

MUNDIAL 82 (1982 "VÖLLIG PLEMPLEM - DIESE WM!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	10	10,75 %
Equivalencia situacional	23	24,73 %
Exoticismo	15	16,13 %
<i>Variación léxica</i>	<i>45</i>	<i>48,39 %</i>

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	415
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	93
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	22,41

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.7. Atlanta 96 (1996 "Das Chaos ist groß - Atlanta ist los!")

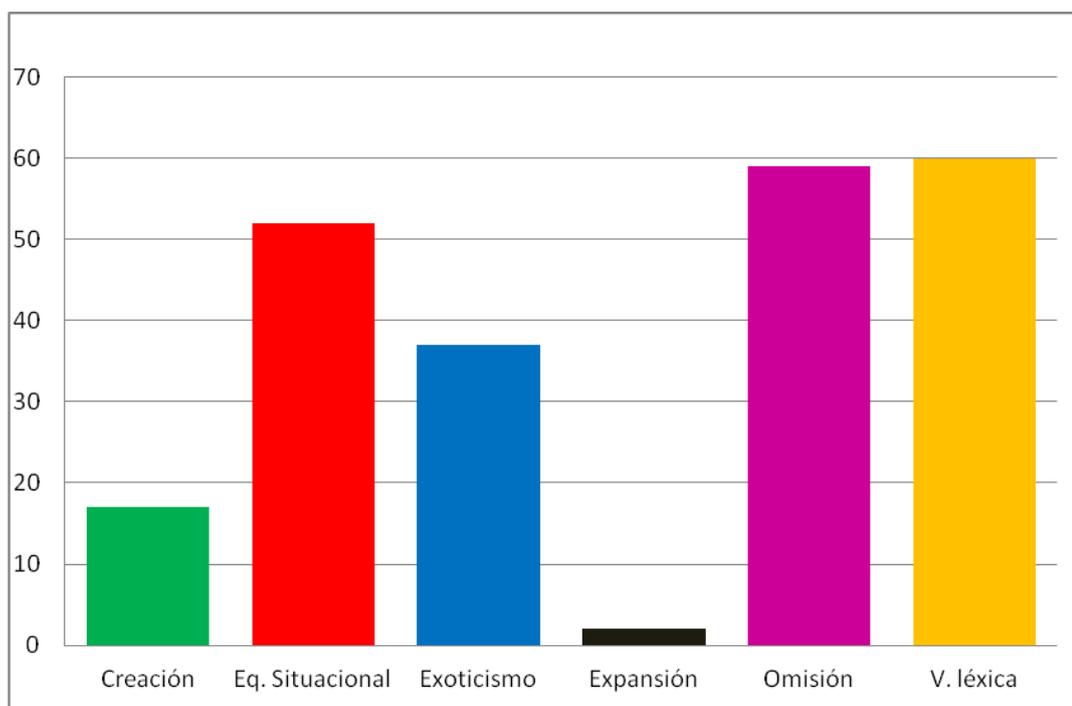
- Número de viñetas del título y analizadas: **391**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 23, 62, 68, 72, 138, 148, 167, 201, 233, 276, 280, 292, 301, 304, 327, 343, 352.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 2, 4, 11, 16, 25, 38, 39, 48, 52, 65, 72, 90, 94, 106, 108, 126, 141, 142, 157, 162, 166, 199, 225, 229, 230, 236, 239, 242, 244, 255, 262, 264, 268, 269, 278, 279, 285, 287, 291, 296, 312, 318, 321, 332, 336, 338, 341, 358, 365, 366, 369, 390.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 5, 8, 47, 48, 75, 79, 86, 91, 106, 123, 149, 165, 166, 175, 185, 209, 212, 218, 227, 233, 238, 265, 266, 275, 282, 284, 288, 289, 311, 317, 325, 331, 368, 372, 379, 381, 384.
- Adaptación por *expansión* en viñetas: 108, 127.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 3, 13, 17, 19, 20, 21, 34, 37, 55, 56, 73, 76, 77, 78, 88, 100, 107, 110, 114, 133, 144, 150, 155, 164, 168, 170, 188, 189, 190, 194, 196, 197, 200, 224, 231, 232, 241, 274, 283, 304, 310, 320, 330, 333, 335, 337, 339, 345, 347, 349, 350, 354, 355, 356, 357, 362, 364, 371, 373, 375.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

ATLANTA 96 (1996 "DAS CHAOS IST GROSS - ATLANTA IST LOS!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	17	10,06 %
Equivalencia situacional	52	30,77 %
Exoticismo	37	21,89 %
Expansión	2	1,18 %
<i>Variación léxica</i>	60	35,50 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	391
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	169
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	43,22

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.8. Mundial 98 ("Baller und Kreisch - wir sind bei der WM in Fronkreisch!")

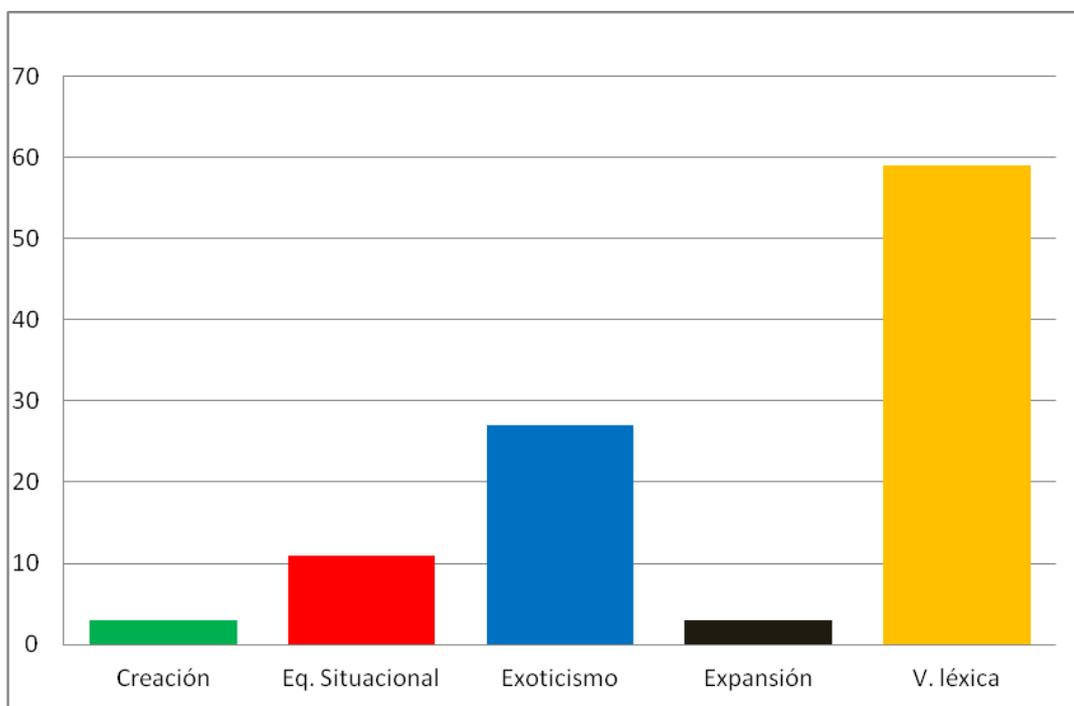
- Número de viñetas del título y analizadas: **413**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 56, 66, 155.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 45, 48, 68, 107, 110, 128, 184, 201, 339, 342, 350.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 5, 11, 15, 37, 58, 64, 67, 84, 94, 130, 131, 144, 150, 157, 168, 189, 203, 208, 235, 244, 255, 256, 260, 261, 268, 285, 290, 294, 314, 318, 332, 334, 338, 377, 401, 410, 411.
- Adaptación por *expansión* en viñetas: 315, 374.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 4, 6, 13, 23, 47, 52, 61, 63, 73, 77, 92, 97, 123, 136, 141, 147, 151, 171, 172, 174, 176, 188, 196, 200, 207, 212, 215, 224, 225, 261, 262, 270, 280, 286, 293, 309, 312, 316, 320, 343, 349, 358, 367, 370, 372, 389, 393.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

MUNDIAL 98 ("BALLER UND KREISCH - WIR SIND BEI DER WM IN FRONKREISCH!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	3	3,30 %
Equivalencia situacional	11	12,09 %
Exoticismo	27	29,67 %
Expansión	3	3,30 %
<i>Variación léxica</i>	<i>47</i>	<i>51,65 %</i>

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	413
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	91
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	22,03

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.9. La M.I.E.R. ("*Mit Donnerknall - ab ins All!*")

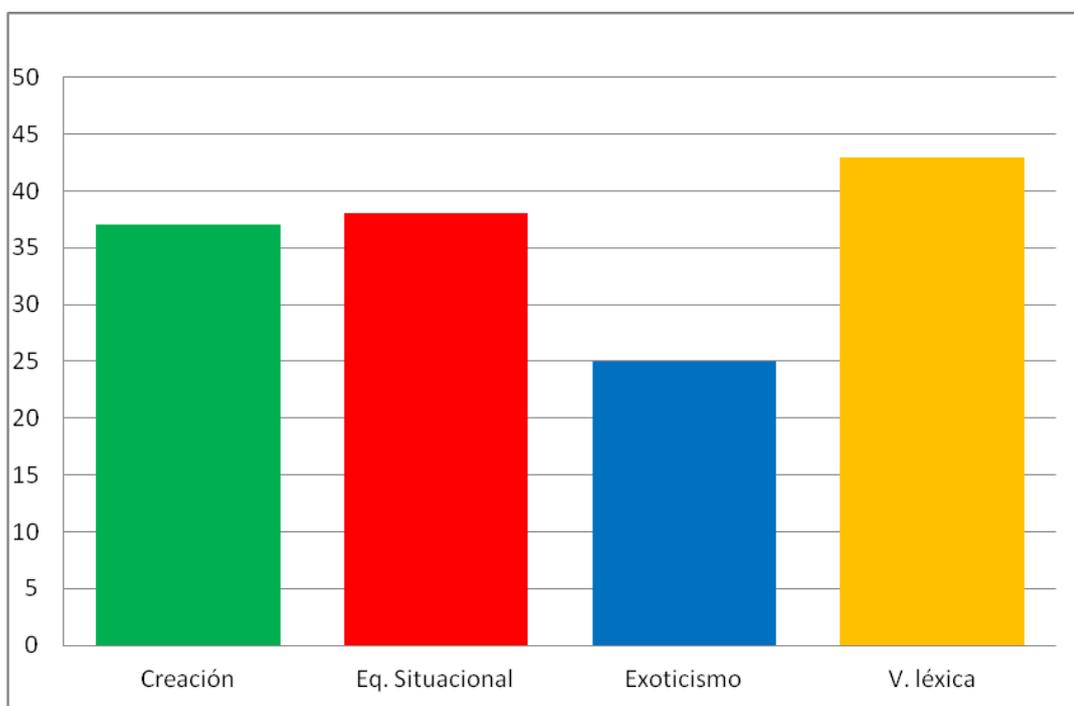
- Número de viñetas del título y analizadas: **377**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 35, 58, 59, 65, 74, 75, 88, 93, 100, 116, 124, 152, 153, 164, 168, 182, 190, 198, 225, 228, 232, 239, 247, 249, 251, 255, 262, 271, 275, 284, 288, 290, 309, 358, 363, 366, 369, 377.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 8, 54, 105, 129, 137, 144, 172, 185, 206, 207, 212, 223, 225, 229, 243, 252, 277, 300, 307, 320, 344, 348, 353, 355, 376.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 6, 17, 18, 39, 49, 51, 55, 66, 72, 80, 84, 87, 99, 117, 122, 124, 132, 136, 152, 163, 164, 173, 178, 181, 187, 191, 209, 211, 222, 250, 253, 264, 269, 287, 290, 306, 322, 326, 329, 332, 333, 354, 359.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 1, 12, 22, 24, 27, 34, 35, 43, 52, 53, 57, 61, 67, 78, 123, 125, 126, 133, 145, 188, 192, 200, 213, 227, 228, 245, 246, 248, 256, 265, 270, 276, 280, 309, 337, 355, 358.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

LA M.I.E.R. ("<i>MIT DONNERKNALL - AB INS ALL!</i>")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	37	25,87 %
Equivalencia situacional	38	26,57 %
Exoticismo	25	17,48 %
<i>Variación léxica</i>	43	30,07 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	377
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	143
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	37,93

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.10. Pesadillaaa... ("*Mordsmäßig gut - der Zombie mit Hut!*")

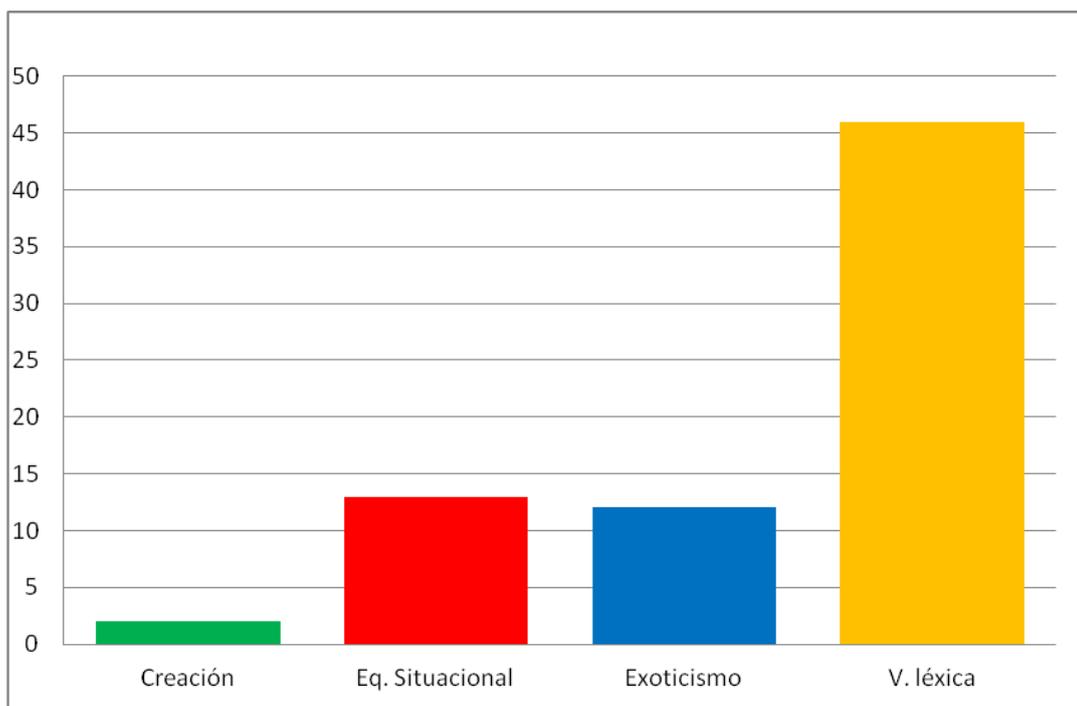
- Número de viñetas del título y analizadas: **412**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 191, 321.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 73, 93, 181, 185, 188, 215, 240, 289, 292, 330, 338, 361, 389.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 41, 138, 153, 155, 197, 246, 252, 255, 283, 288, 305, 324.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 25, 35, 38, 92, 102, 107, 109, 116, 121, 126, 137, 139, 156, 182, 183, 202, 207, 216, 217, 218, 219, 221, 228, 245, 266, 278, 291, 299, 311, 314, 316, 317, 320, 332, 340, 344, 351, 367, 369, 386, 389, 395, 400, 406, 410, 411.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

PESADILLAAA... ("<i>MORDSMÄSSIG GUT - DER ZOMBIE MIT HUT!</i>")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	2	2,74 %
Equivalencia situacional	13	17,81 %
Exoticismo	12	16,44 %
<i>Variación léxica</i>	<i>46</i>	<i>63,01 %</i>

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	412
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	73
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	17,72

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.11. El balón catastrófico ("*Der Wahnsinns-Fall mit dem irren Ball!*")

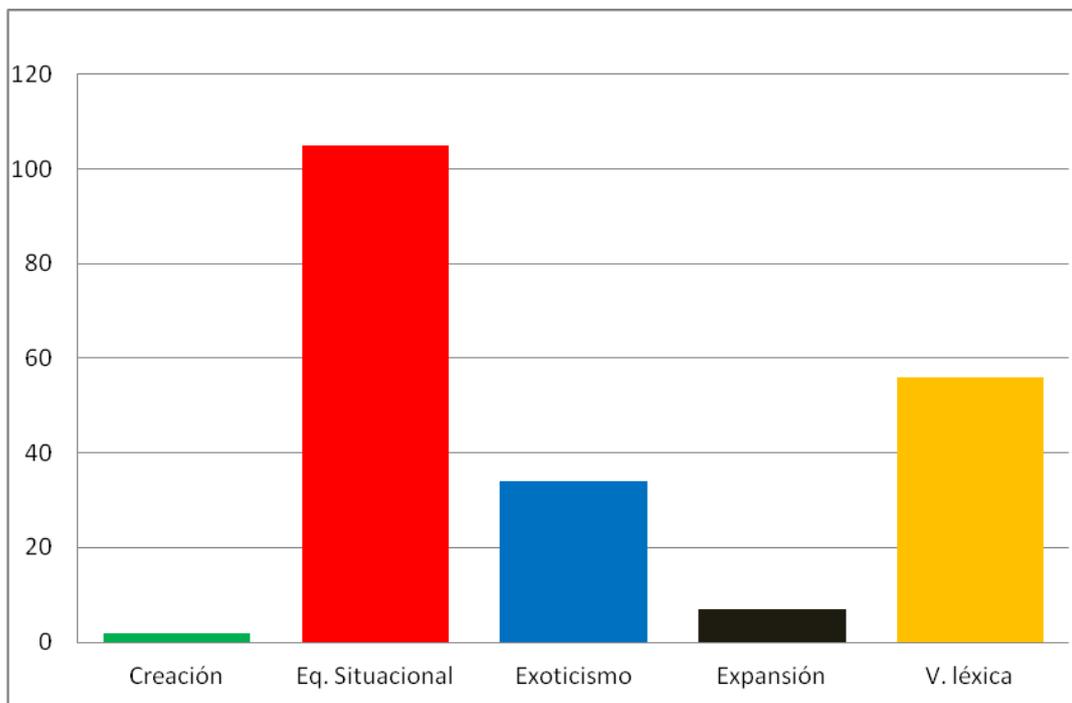
- Número de viñetas del título y analizadas: **433**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 29, 231.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 5, 7, 8, 13, 16, 20, 24, 28, 32, 33, 35, 37, 41, 48, 53, 54, 55, 58, 59, 63, 66, 71, 73, 78, 82, 88, 89, 91, 101, 105, 113, 118, 121, 128, 130, 141, 157, 160, 162, 163, 166, 167, 170, 182, 193, 197, 214, 217, 220, 228, 232, 233, 234, 238, 239, 243, 254, 259, 261, 268, 270, 271, 275, 282, 284, 290, 292, 294, 295, 297, 299, 300, 304, 308, 314, 315, 321, 329, 335, 336, 338, 340, 341, 351, 355, 358, 360, 366, 371, 372, 375, 378, 380, 387, 388, 392, 397, 403, 416, 418, 422, 424, 427, 432, 433.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 2, 11, 22, 65, 70, 74, 94, 98, 102, 114, 122, 146, 150, 163, 172, 175, 185, 189, 198, 204, 220, 224, 233, 246, 283, 318, 324, 325, 354, 363, 379, 391, 406, 414.
- Adaptación por *expansión* en viñetas: 23, 60, 84, 222, 352, 373, 408.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 4, 10, 21, 25, 27, 30, 34, 36, 38, 39, 40, 47, 67, 100, 120, 132, 156, 161, 164, 168, 188, 190, 191, 194, 195, 196, 205, 213, 218, 221, 235, 237, 241, 245, 260, 263, 265, 267, 269, 280, 285, 288, 293, 296, 310, 323, 331, 334, 357, 361, 362, 383, 399, 401, 417, 431.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

EL BALÓN CATASTRÓFICO ("DER WAHNSINNS-FALL MIT DEM IRREN BALL!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	2	0,98 %
<i>Equivalencia situacional</i>	105	51,47 %
Exoticismo	34	16,67 %
Expansión	7	3,43 %
Variación léxica	56	27,45 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	433
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	204
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	47,11

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.12. El pinchazo telefónico ("Verrat, Verrat - am heißen Draht!")

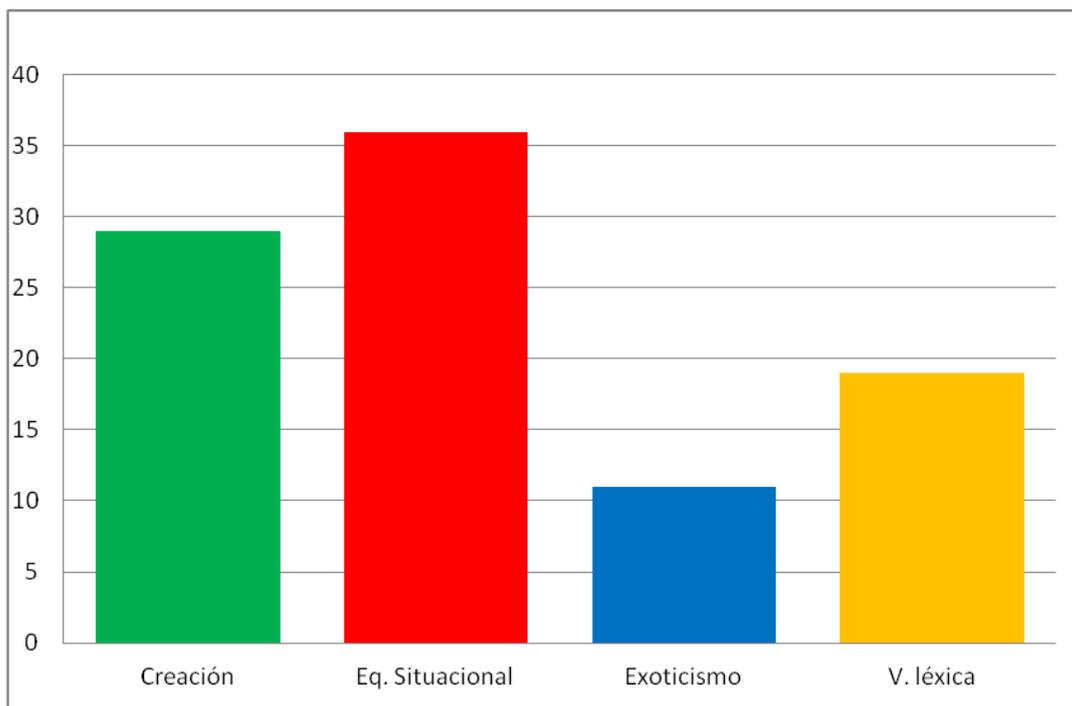
- Número de viñetas del título y analizadas: **420**
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 59, 61, 77, 90, 144, 153, 165, 179, 198, 203, 234, 239, 266, 293, 297, 388, 394, 396, 406.
- Adaptación por *creación* en viñetas: 26, 49, 50, 75, 93, 100, 119, 134, 135, 143, 155, 181, 188, 195, 197, 221, 243, 250, 314, 328, 338, 347, 351, 379, 380, 382, 393, 416, 419.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 2, 6, 40, 45, 77, 146, 161, 267, 307, 327, 407.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 8, 28, 34, 39, 44, 63, 72, 74, 76, 91, 98, 106, 122, 154, 160, 167, 189, 194, 200, 219, 222, 260, 272, 292, 294, 322, 326, 327, 332, 335, 344, 355, 375, 401, 410, 411.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

EL PINCHAZO TELEFÓNICO ("VERRAT, VERRAT - AM HEISSEN DRAHT!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	29	30,53 %
<i>Equivalencia situacional</i>	36	<i>37,89 %</i>
Exoticismo	11	11,58 %
Variación léxica	19	20,00 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	420
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	95
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	22,62

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.13. Mortadelo de la Mancha (Wir sind von Sinnen und völlig am Spinnen!")

- Número de viñetas del título y analizadas: **434**

- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 1, 4, 5, 8, 30, 32, 36, 38, 40, 50, 56, 58, 65, 69, 75, 79, 92, 99, 118, 130, 137, 149, 157, 163, 168, 169, 170, 191, 201, 209, 214, 216, 234, 241, 263, 274, 279, 294, 296, 306, 307, 313, 332, 336, 341, 350, 361, 365, 368, 371, 383, 396, 400, 412, 418, 426, 429, 431, 434.

- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 3, 13, 19, 32, 37, 40, 56, 58, 61, 62, 67, 84, 100, 102, 103, 112, 124, 125, 129, 136, 142, 147, 151, 156, 177, 179, 188, 193, 212, 215, 226, 230, 262, 273, 289, 290, 291, 299, 308, 314, 315, 328, 333, 338, 342, 349, 369, 393, 424.

- Adaptación por *puesta al día* en viñetas: 16, 21, 25, 28, 31, 36, 48, 63, 65, 66, 75, 84, 86, 99, 107, 115, 125, 127, 141, 154, 158, 176, 186, 191, 215, 233, 235, 247, 254, 259, 262, 272, 277, 278, 285, 293, 325, 345, 347, 357, 359, 364, 369, 381, 382, 387, 398, 404, 410, 417, 425, 428.

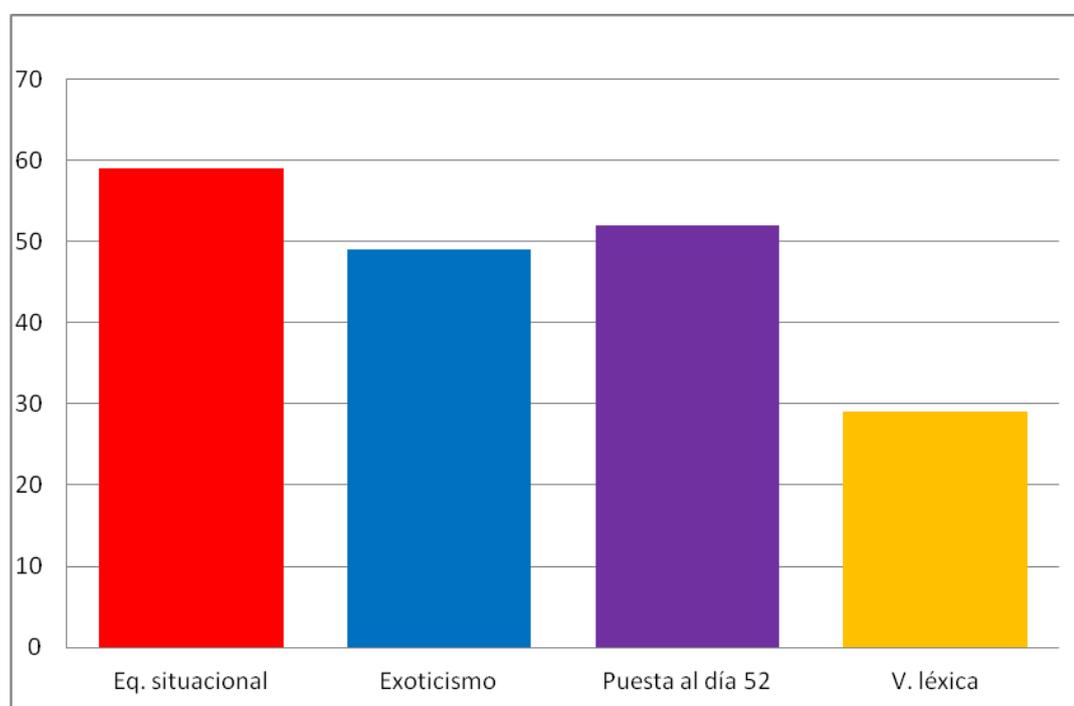
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 34, 45, 54, 55, 68, 78, 91, 111, 122, 131, 136, 180, 194, 198, 213, 220, 225, 258, 274, 295, 298, 312, 326, 348, 362, 364, 379, 401, 422.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

MORTADELO DE LA MANCHA (WIR SIND VON SINNEN UND VÖLLIG AM SPINNEN!)"		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Equivalencia situacional	59	31,22 %
Exoticismo	49	25,93 %
<i>Puesta al día</i>	52	27,51 %
Variación léxica	29	15,34 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	434
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	189
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	43,55

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.14. Silencio, ¡se rueda! ("Autsch, verflucht - Hollywood ruft!")

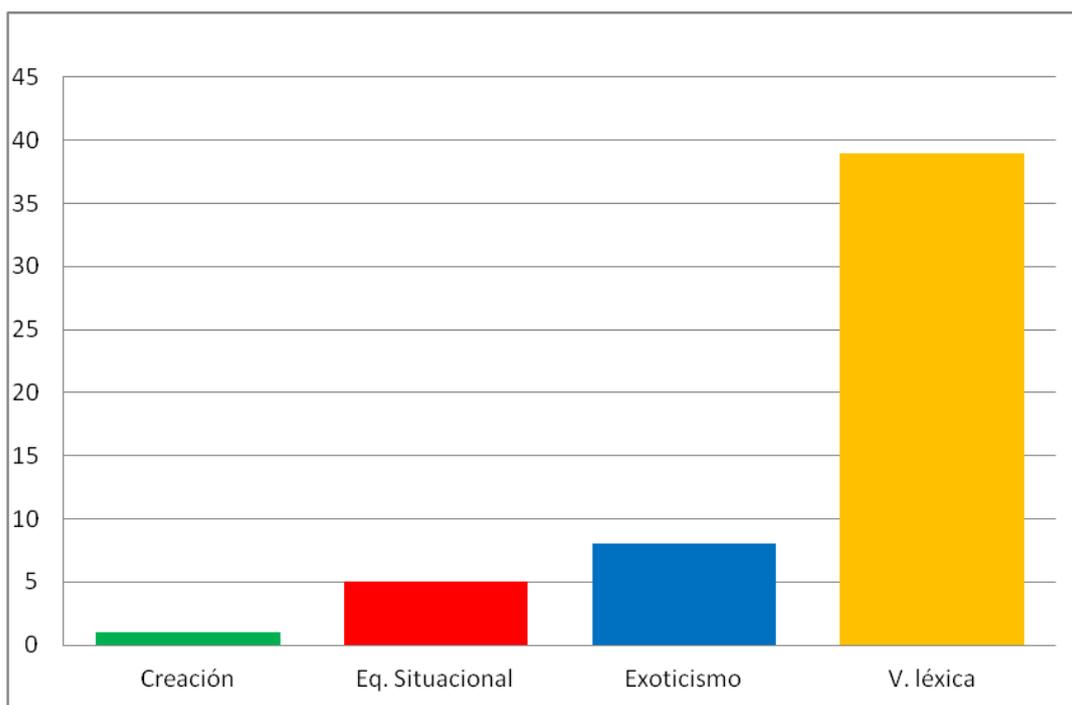
- Número de viñetas del título y analizadas: **413**
- Adaptación por *creación* en viñeta: 96.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 142, 237, 302, 335, 367.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 52, 65, 198, 200, 263, 361, 369, 381.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 8, 9, 11, 45, 70, 82, 84, 105, 111, 119, 133, 146, 148, 152, 153, 171, 181, 194, 201, 206, 208, 213, 216, 231, 279, 282, 285, 311, 317, 320, 324, 327, 332, 334, 338, 340, 347, 362, 398.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

SILENCIO, ¡SE RUEDA! ("AUTSCH, VERFLUCHT - HOLLYWOOD RUFT!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	1	1,89 %
Equivalencia situacional	5	9,43 %
Exoticismo	8	15,09 %
<i>Variación léxica</i>	<i>39</i>	<i>73,58 %</i>

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	413
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	53
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	12,83

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.15. *Bye bye, Hong Kong!* ("Zurück an China? Ist doch plima!")

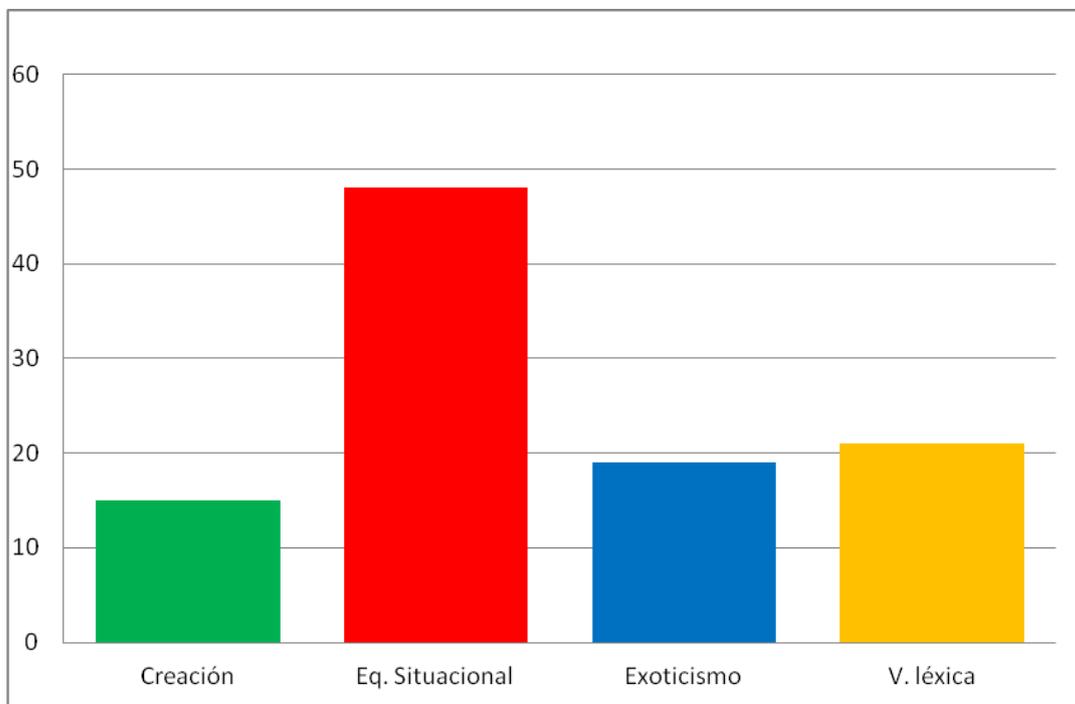
- Número de viñetas del título y analizadas: **444**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 5, 60, 86, 87, 109, 112, 131, 166, 168, 202, 226, 237, 334, 439, 444.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 14, 15, 22, 35, 36, 37, 42, 45, 46, 56, 62, 63, 66, 78, 80, 82, 98, 114, 141, 156, 162, 175, 176, 177, 197, 208, 211, 212, 239, 240, 243, 270, 285, 307, 318, 320, 322, 326, 335, 346, 351, 372, 374, 379, 411, 414, 419, 430.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 1, 33, 99, 102, 107, 110, 144, 153, 164, 178, 199, 256, 264, 276, 291, 332, 375, 378, 406.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 21, 44, 69, 100, 132, 155, 184, 189, 205, 213, 236, 250, 304, 337, 368, 386, 402, 412, 423, 425, 432.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

BYE BYE, HONG KONG! ("ZURÜCK AN CHINA? IST DOCH PLIMA!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	15	14,56 %
<i>Equivalencia situacional</i>	<i>48</i>	<i>46,60 %</i>
Exoticismo	19	18,45 %
Variación léxica	21	20,39 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	444
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	103
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	23,20

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.16. La banda de los guiris ("*Schwitz und Krampf - jetzt machen wir Dampf!*")

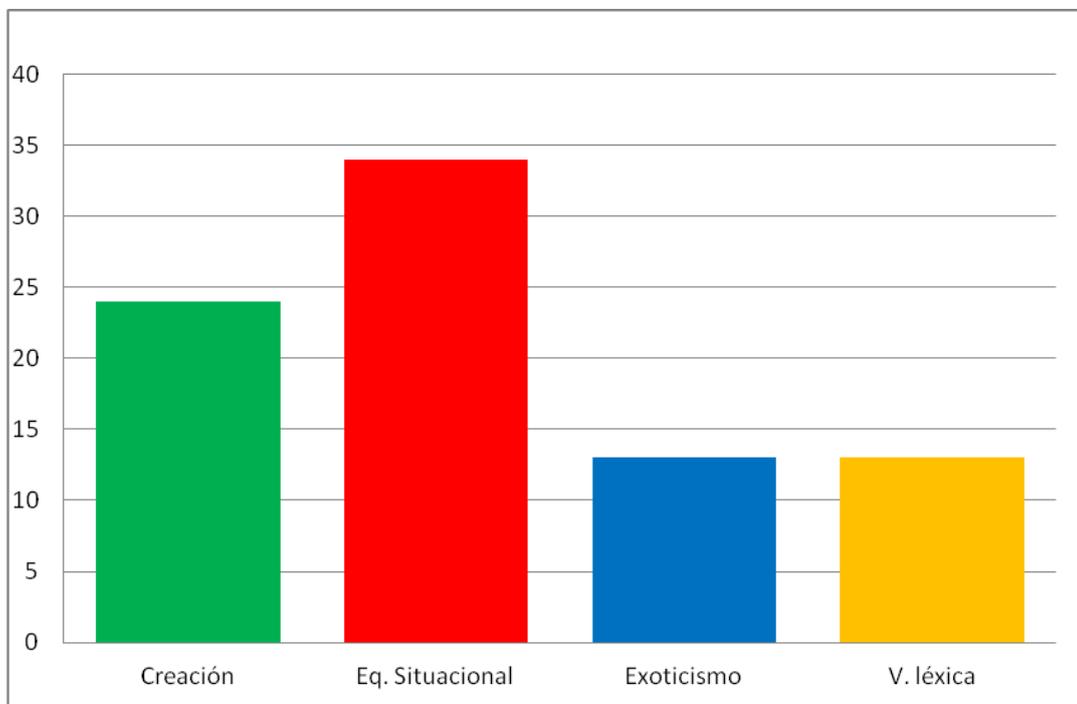
- Número de viñetas del título y analizadas: **430**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 56, 71, 72, 87, 121, 125, 136, 150, 176, 181, 186, 197, 203, 219, 259, 270, 280, 323, 329, 336, 353, 360, 381, 424.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 5, 9, 10, 19, 28, 51, 70, 74, 97, 99, 124, 155, 161, 164, 169, 191, 196, 198, 202, 206, 215, 228, 240, 250, 269, 285, 302, 321, 335, 339, 342, 352, 364, 418.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 50, 112, 127, 142, 176, 190, 210, 225, 253, 303, 322, 377, 385.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 42, 46, 80, 115, 146, 148, 162, 179, 281, 331, 357, 391, 410.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

LA BANDA DE LOS GUIRIS ("SCHWITZ UND KRAMPF - JETZT MACHEN WIR DAMPF!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	24	28,57 %
<i>Equivalencia situacional</i>	34	40,48 %
Exoticismo	13	15,48 %
Variación léxica	13	15,48 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	430
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	84
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	19,53

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.17. La sirenita ("*Die Erde bebt - das Denkmal lebt!*")

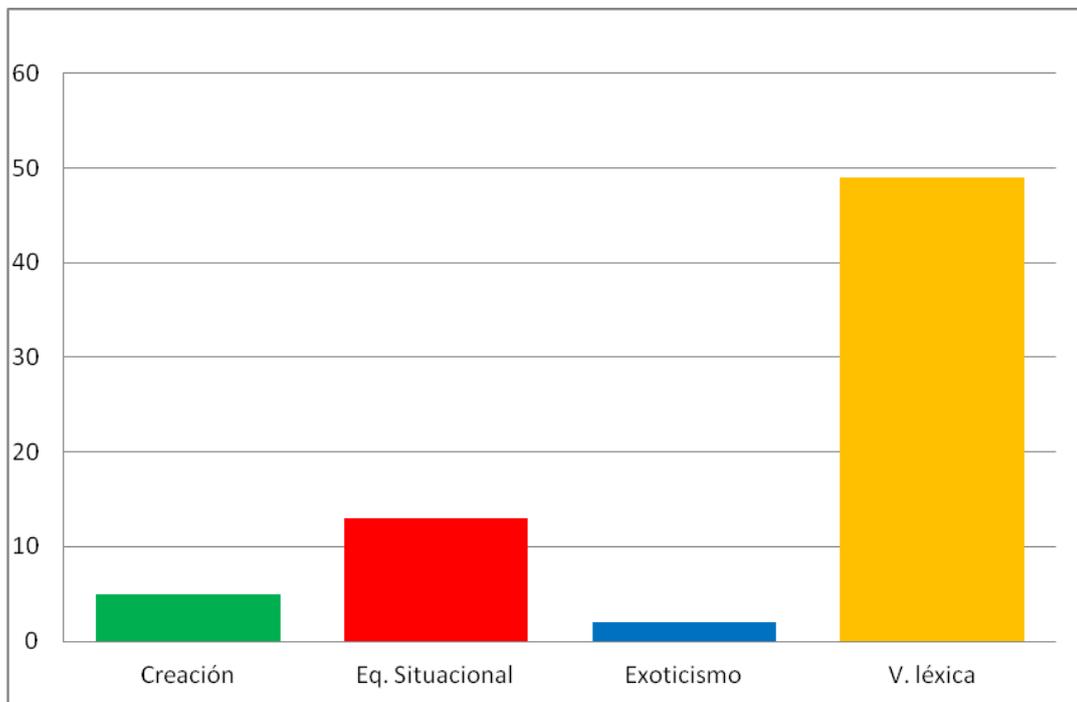
- Número de viñetas del título y analizadas: **433**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 64, 74, 100, 237, 340.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 10, 28, 140, 160, 210, 234, 263, 271, 306, 307, 314, 350, 411.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 56, 70.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 15, 17, 22, 34, 42, 50, 58, 63, 69, 73, 93, 97, 98, 107, 108, 114, 137, 141, 171, 172, 173, 190, 196, 200, 214, 216, 229, 242, 243, 258, 259, 260, 275, 278, 279, 286, 291, 342, 346, 347, 355, 361, 364, 370, 387, 397, 410, 413, 432.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

LA SIRENITA ("<i>DIE ERDE BEBT - DAS DENKMAL LEBT!</i>")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	5	7,25 %
Equivalencia situacional	13	14,61 %
Exoticismo	2	2,90 %
<i>Variación léxica</i>	<i>49</i>	<i>71,01 %</i>

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	433
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	69
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	15,94

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.18. Fórmula 1 ("*Immer voll Gummi - voll wie Schumi...!!*")

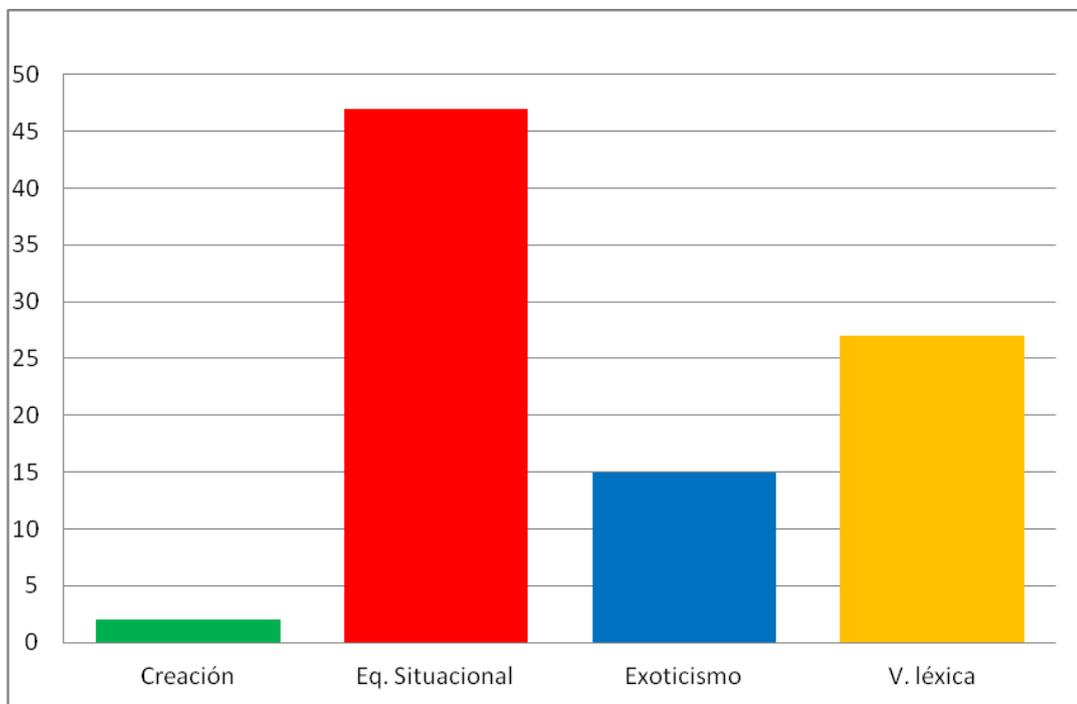
- Número de viñetas del título y analizadas: **398**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 95, 231.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 22, 40, 71, 76, 78, 86, 88, 91, 92, 110, 118, 120, 122, 124, 127, 130, 137, 148, 181, 184, 190, 195, 196, 215, 220, 234, 241, 246, 255, 261, 264, 265, 276, 283, 320, 327, 335, 342, 353, 359, 361, 366, 367, 371, 380, 384, 397.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 21, 24, 50, 54, 80, 85, 94, 125, 127, 140, 146, 164, 179, 230, 311.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 8, 13, 23, 31, 89, 109, 130, 156, 180, 183, 198, 204, 215, 216, 220, 236, 240, 243, 279, 306, 310, 345, 370, 381, 389, 392, 398.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

FÓRMULA 1 ("<i>IMMER VOLL GUMMI - VOLL WIE SCHUMI...!!</i>")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	2	2,18 %
<i>Equivalencia situacional</i>	<i>47</i>	<i>51,65 %</i>
Exoticismo	15	1,10 %
Variación léxica	27	29,67 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	398
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	91
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	22,86

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.19. La rehabilitación esa ("Eins ist gewiss - der Mann hat 'nen heißen Biss!")

- Número de viñetas del título y analizadas: **437**

- Adaptación por *creación* en viñetas: 13, 191, 222, 252, 358, 382, 400.

- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 4, 5, 18, 22, 34, 36, 37, 48, 57, 61, 65, 85, 88, 89, 94, 95, 96, 100, 108, 124, 127, 130, 145, 153, 155, 161, 162, 166, 169, 174, 182, 185, 187, 189, 194, 196, 198, 229, 237, 240, 245, 251, 255, 257, 266, 268, 274, 279, 298, 300, 301, 305, 309, 311, 314, 321, 324, 336, 342, 345, 347, 350, 353, 363, 368, 380, 385, 386, 402, 408, 410, 413, 419, 422, 423, 426.

- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 3, 11, 12, 17, 20, 21, 24, 27, 31, 33, 35, 40, 42, 44, 49, 59, 60, 62, 63, 69, 71, 73, 76, 86, 90, 91, 97, 98, 106, 114, 115, 119, 125, 126, 135, 138, 139, 140, 146, 157, 160, 167, 168, 170, 172, 175, 176, 177, 179, 181, 183, 188, 203, 207, 208, 210, 212, 215, 217, 222, 224, 228, 230, 235, 236, 238, 249, 250, 253, 256, 267, 270, 273, 275, 277, 278, 281, 297, 299, 303, 304, 321, 324, 335, 341, 344, 351, 364, 367, 374, 379, 381, 387, 390, 392, 394, 395, 396, 407, 412, 418, 420, 428, 430, 432, 434.

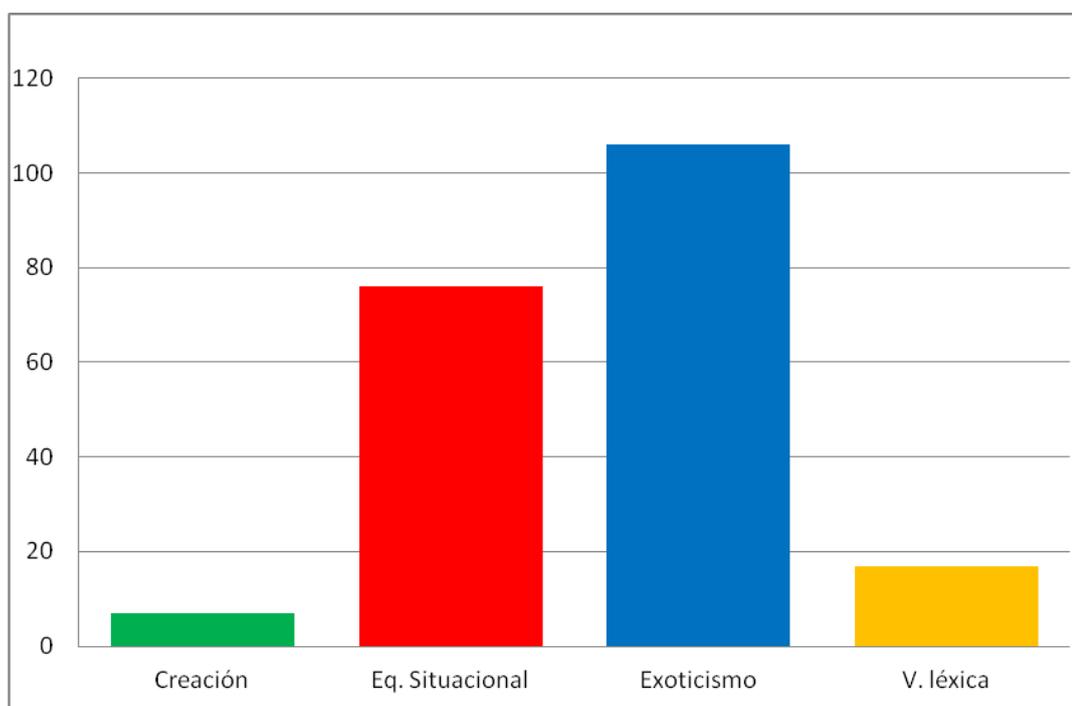
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 23, 74, 82, 109, 153, 171, 184, 185, 194, 195, 252, 306, 329, 343, 345, 386, 406.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

LA REHABILITACIÓN ESA ("EINS IST GEWISS - DER MANN HAT 'NEN HEISSEN BISS!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	7	3,40 %
Equivalencia situacional	76	36,89 %
Exoticismo	106	51,46 %
Variación léxica	17	8,25 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	437
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	206
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	47,14

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.20. Los vikingos ("Jetzt wird's hart - auf Wikingerart!")

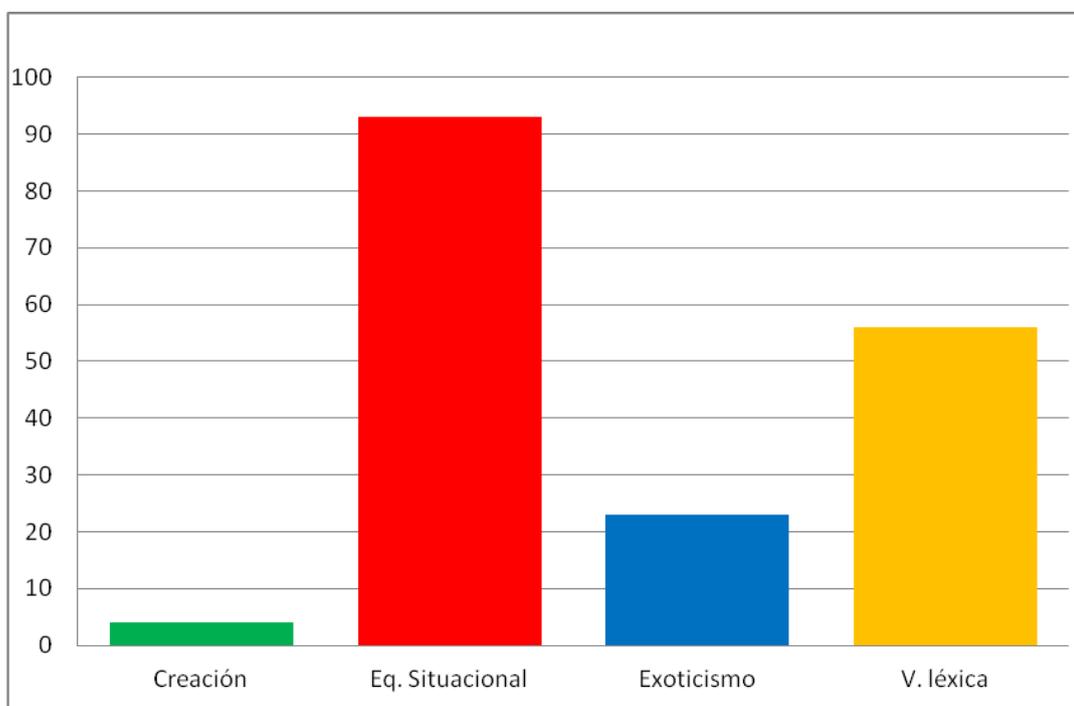
- Número de viñetas del título y analizadas: **421**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 44, 77, 208, 236.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 1, 6, 7, 15, 17, 18, 19, 22, 28, 35, 38, 39, 43, 58, 62, 63, 64, 70, 76, 85, 88, 91, 96, 102, 104, 105, 107, 111, 113, 115, 119, 123, 125, 126, 129, 133, 136, 149, 151, 158, 159, 161, 165, 172, 180, 183, 193, 196, 201, 202, 205, 207, 227, 231, 235, 238, 245, 249, 251, 255, 262, 273, 275, 280, 292, 304, 315, 319, 320, 321, 325, 328, 330, 331, 334, 336, 337, 338, 340, 347, 355, 356, 362, 363, 373, 380, 381, 384, 394, 396, 397, 411, 421.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 27, 85, 88, 94, 109, 110, 116, 181, 252, 256, 260, 286, 292, 312, 320, 335, 345, 361, 385, 391, 414, 419, 420.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 3, 14, 16, 17, 29, 32, 38, 49, 73, 79, 80, 82, 88, 98, 106, 112, 123, 124, 130, 136, 139, 142, 144, 160, 161, 162, 172, 174, 175, 182, 184, 187, 189, 201, 211, 230, 237, 241, 248, 259, 260, 264, 266, 274, 279, 297, 314, 317, 324, 346, 386, 395, 408, 409, 414, 417.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

LOS VIKINGOS ("JETZT WIRD'S HART - AUF WIKINGERART!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	4	2,27 %
<i>Equivalencia situacional</i>	<i>93</i>	<i>52,85 %</i>
Exoticismo	23	13,09 %
Variación léxica	56	31,82 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	421
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	176
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	41,81

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.21. Okupas (“Wo soll das nur enden... mit den eigenen vier Wänden!”)

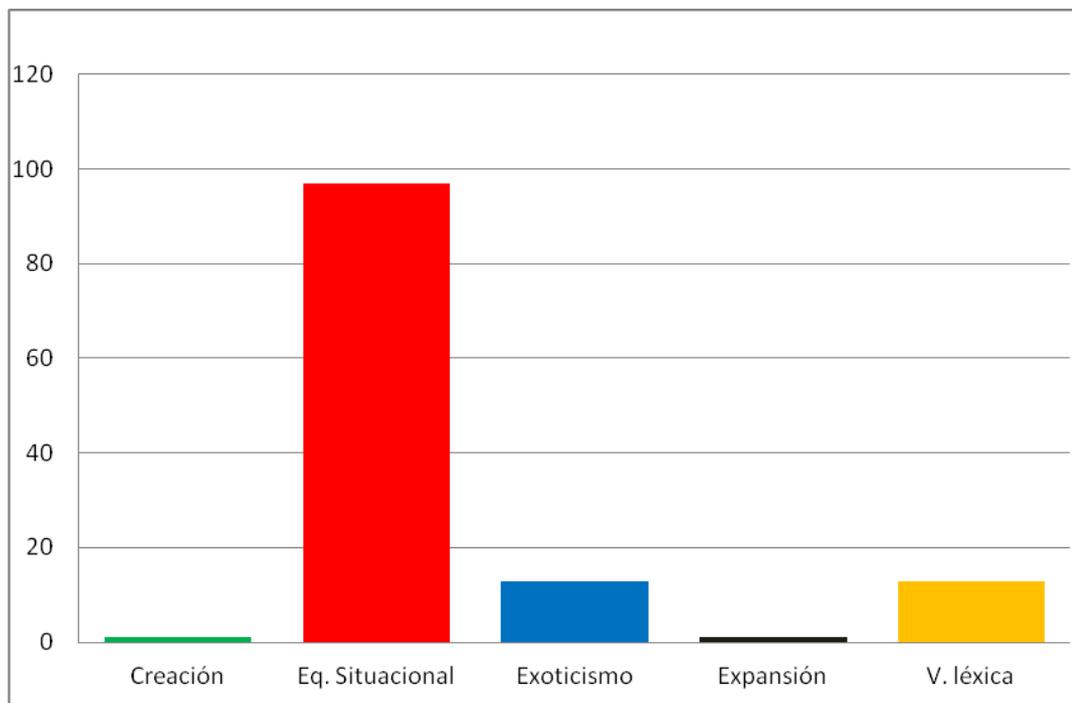
- Número de viñetas del título y analizadas: **412**
- Adaptación por *creación* en viñeta: 331.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 2, 6, 8, 9, 10, 13, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 39, 40, 42, 46, 53, 56, 57, 58, 59, 71, 75, 83, 84, 85, 89, 92, 94, 96, 98, 106, 109, 112, 113, 121, 122, 123, 131, 136, 138, 144, 145, 146, 147, 151, 156, 173, 174, 175, 189, 191, 203, 204, 207, 208, 213, 214, 218, 221, 223, 229, 230, 241, 243, 244, 247, 252, 258, 260, 264, 266, 272, 274, 280, 285, 287, 288, 291, 297, 306, 318, 323, 326, 328, 330, 333, 338, 344, 345, 350, 376, 377, 379, 385, 392, 411.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 20, 33, 47, 74, 107, 184, 252, 265, 266, 281, 334, 355, 402.
- Adaptación por *expansión* en viñetas: 204.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 79, 111, 120, 150, 152, 180, 193, 202, 267, 279, 301, 341, 391.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

OKUPAS (“WO SOLL DAS NUR ENDEN... MIT DEN EIGENEN VIER WÄNDEN!”)		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	1	0,80 %
<i>Equivalencia situacional</i>	97	77,60 %
Exoticismo	13	10,40 %
Expansión	1	0,80 %
Variación léxica	13	10,40 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	412
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	125
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	30,34

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.22. De los 80 p'arriba ("*Lachen satt - uns Opa dreht jetzt total ab!*")

- Número de viñetas del título y analizadas: **443**

- Adaptación por *creación* en viñeta: 253.

- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 3, 6, 14, 15, 17, 19, 25, 27, 33, 34, 39, 40, 42, 43, 44, 54, 60, 66, 82, 83, 87, 93, 103, 117, 124, 128, 129, 130, 133, 136, 144, 147, 148, 150, 155, 156, 178, 180, 188, 191, 192, 195, 201, 208, 221, 231, 234, 241, 244, 246, 248, 252, 254, 255, 266, 267, 268, 271, 272, 284, 285, 294, 311, 315, 317, 318, 319, 326, 330, 331, 336, 344, 347, 350, 352, 355, 362, 376, 378, 380, 386, 396, 399, 410, 421, 426, 427, 429, 440.

- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 5, 7, 9, 12, 19, 23, 31, 35, 37, 41, 46, 53, 58, 59, 62, 65, 66, 69, 71, 73, 74, 75, 80, 81, 85, 87, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 116, 129, 131, 134, 135, 137, 138, 143, 149, 151, 152, 154, 159, 164, 167, 172, 181, 183, 184, 186, 187, 194, 198, 202, 204, 206, 207, 213, 214, 217, 218, 219, 223, 226, 229, 230, 233, 240, 246, 247, 251, 253, 257, 260, 264, 265, 269, 273, 277, 278, 292, 293, 298, 306, 307, 310, 313, 314, 320, 321, 322, 324, 338, 342, 343, 346, 351, 352, 362, 365, 369, 373, 377, 379, 381, 382, 391, 392, 397, 398, 402, 408, 409, 413, 420, 425, 428, 431, 432, 433, 434, 437, 438, 439.

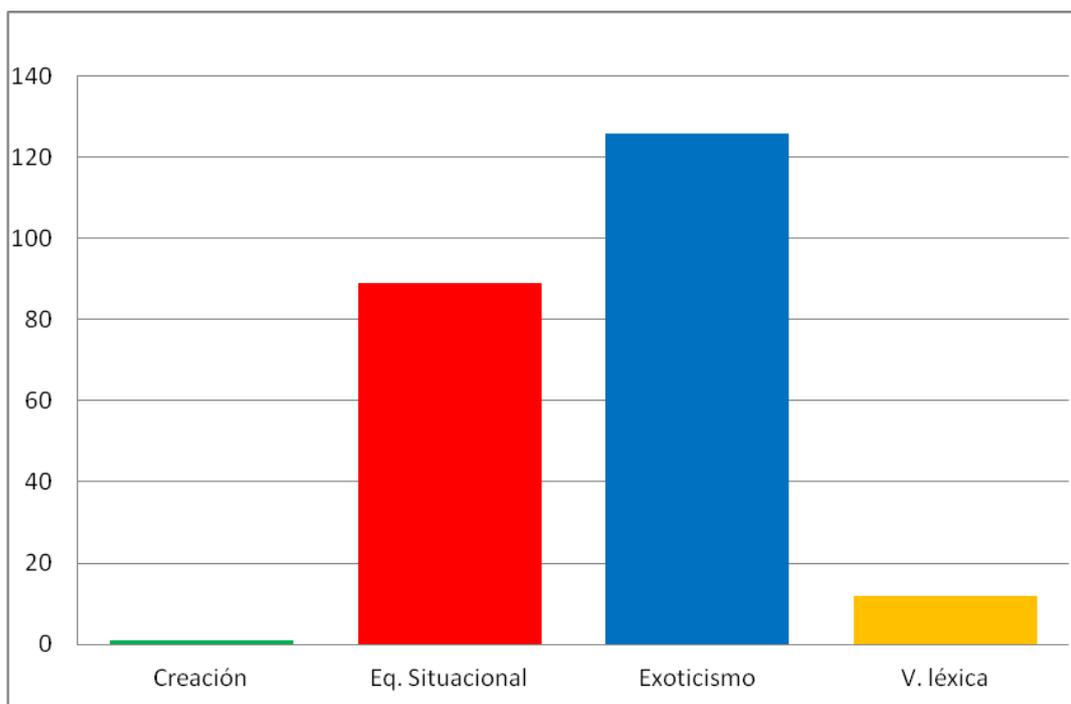
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 28, 55, 88, 98, 132, 222, 249, 258, 263, 274, 329, 442.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

DE LOS 80 P'ARRIBA ("LACHEN SATT - UNS OPA DREHT JETZT TOTAL AB!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	1	0,44 %
Equivalencia situacional	89	39,04 %
<i>Exoticismo</i>	126	55,26 %
Variación léxica	12	5,26 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	443
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	228
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	51,47

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.23. *Impeachment!* ("*Bist du mal down - wir machen den Clown!*")

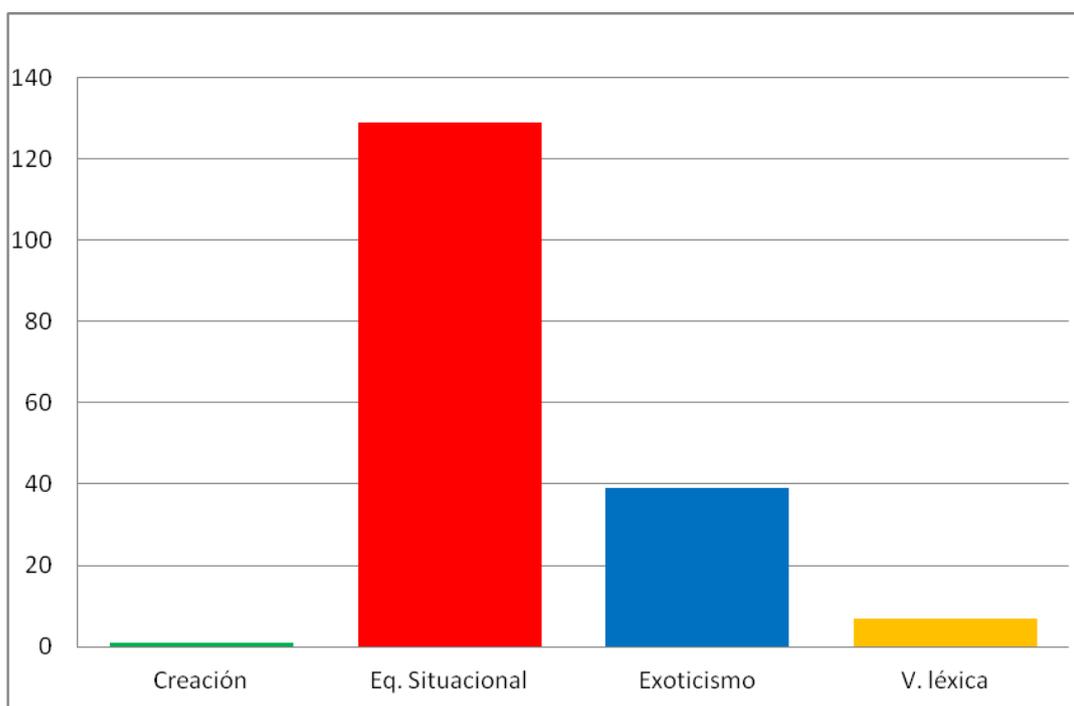
- Número de viñetas del título y analizadas: **440**
- Adaptación por *creación* en viñeta: 280.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 1, 4, 6, 9, 14, 16, 19, 21, 23, 24, 26, 31, 37, 38, 41, 46, 47, 53, 54, 62, 63, 67, 73, 74, 75, 80, 82, 87, 90, 94, 96, 97, 99, 101, 108, 123, 127, 129, 131, 133, 142, 153, 163, 164, 173, 177, 184, 186, 189, 191, 199, 204, 208, 218, 225, 227, 228, 231, 232, 237, 246, 256, 257, 260, 261, 262, 269, 270, 273, 276, 277, 279, 281, 284, 287, 288, 291, 294, 298, 303, 305, 308, 315, 316, 317, 318, 320, 331, 333, 334, 336, 338, 339, 342, 343, 347, 348, 354, 355, 356, 360, 362, 365, 366, 368, 373, 374, 379, 384, 385, 386, 387, 388, 393, 397, 399, 402, 404, 406, 414, 420, 421, 429, 432, 433, 436, 437, 438, 440.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 22, 33, 35, 42, 68, 72, 81, 93, 118, 130, 132, 141, 158, 159, 185, 188, 197, 210, 230, 233, 245, 275, 295, 297, 314, 335, 337, 353, 363, 379, 392, 394, 395, 401, 415, 416, 424, 427, 439.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 17, 76, 98, 100, 112, 327, 369.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

IMPEACHMENT! ("BIST DU MAL DOWN - WIR MACHEN DEN CLOWN!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	1	0,57 %
<i>Equivalencia situacional</i>	<i>129</i>	<i>73,30 %</i>
Exoticismo	39	22,16 %
Variación léxica	7	3,98 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	440
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	176
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	40

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.24. Siglo XX (“Der Jahrhundert-Kracher für Mega-Lacher!”)

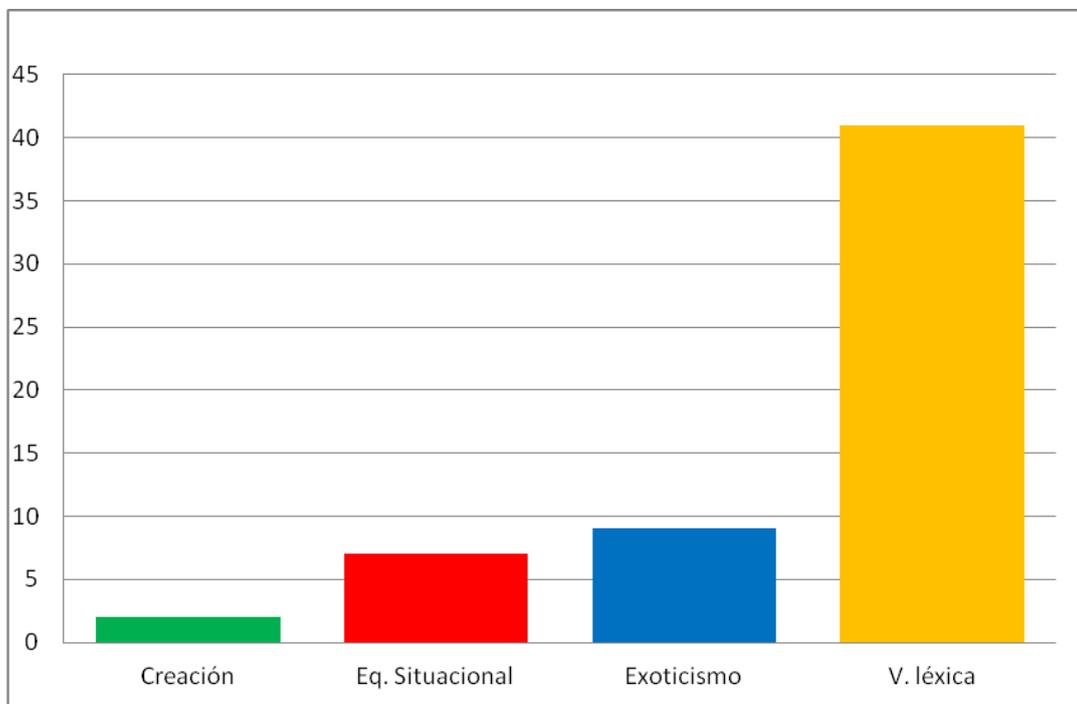
- Número de viñetas del título y analizadas: **374**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 96, 99.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 142, 237, 302, 335, 367, 371, 372.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 52, 65, 73, 124, 198, 200, 263, 361, 369, 370.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 8, 9, 11, 45, 70, 82, 84, 105, 111, 119, 133, 146, 148, 152, 153, 171, 181, 194, 201, 206, 208, 213, 216, 222, 226, 231, 279, 282, 285, 311, 317, 320, 324, 327, 332, 334, 338, 340, 347, 362, 374.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

SIGLO XX (“DER JAHRHUNDERT-KRACHER FÜR MEGA-LACHER!”)		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	2	3,39 %
Equivalencia situacional	7	11,86 %
Exoticismo	9	15,25 %
<i>Variación léxica</i>	<i>41</i>	<i>69,49 %</i>

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	374
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	59
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	15,78

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.25. La Vuelta ("*Immer voll Dampf - auch mit Wadenkrampf!*")

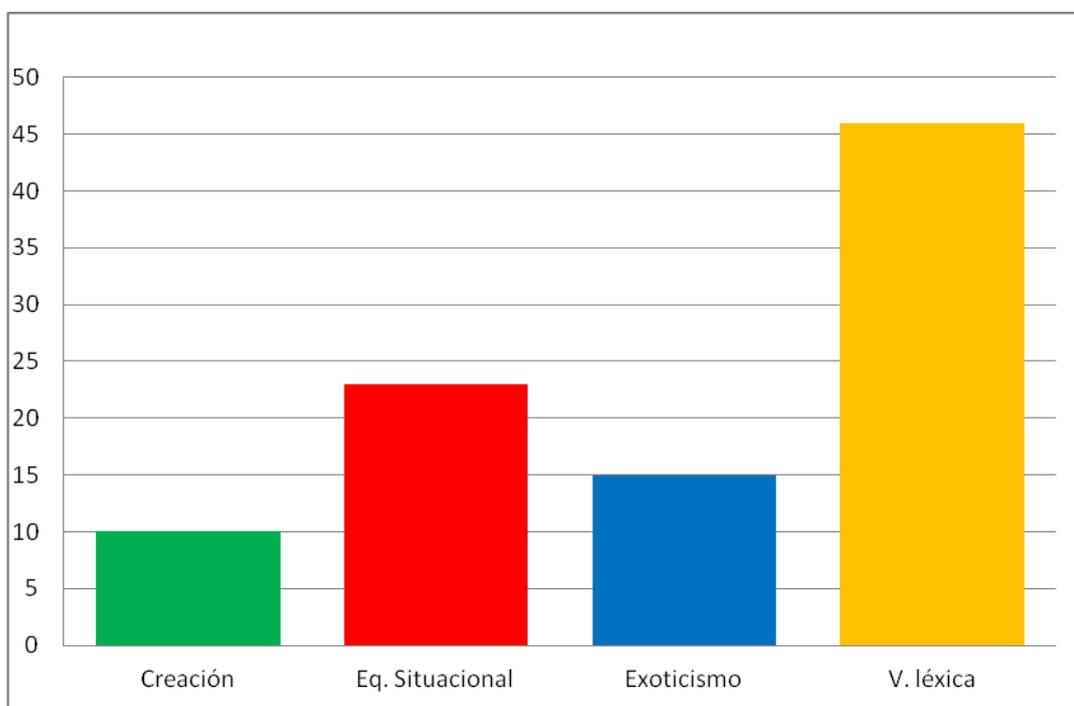
- Número de viñetas del título y analizadas: **387**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 5, 6, 11, 13, 15, 16, 25, 26, 41, 61, 62, 63, 157, 240, 241, 290, 291, 294, 323, 352, 364, 365, 414.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 89, 173, 181, 182, 183, 184, 190, 220, 260, 263, 267, 304, 310, 406, 412.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 14, 21, 24, 30, 34, 44, 47, 71, 72, 112, 127, 132, 138, 139, 145, 147, 152, 158, 169, 171, 200, 213, 244, 247, 249, 250, 258, 269, 276, 292, 303, 306, 307, 315, 317, 319, 320, 321, 331, 339, 346, 347, 359, 366, 380, 382.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

LA VUELTA ("<i>IMMER VOLL DAMPF - AUCH MIT WADENKRAMPF!</i>")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	10	10,64 %
Equivalencia situacional	23	24,47 %
Exoticismo	15	15,96 %
<i>Variación léxica</i>	<i>46</i>	<i>48,94 %</i>

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	387
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	94
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	24,29

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.26. *El tirano ("Hier wird gegiert - und abserviert!")*

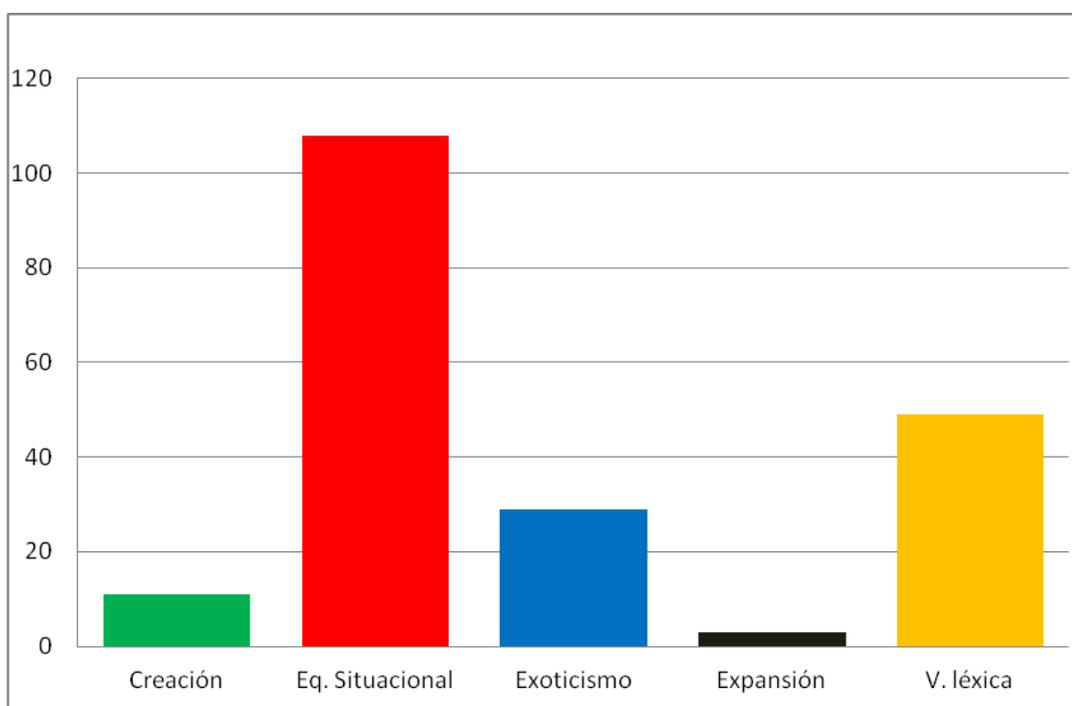
- Número de viñetas del título y analizadas: **431**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 7, 96, 214, 215, 297, 330, 357, 416, 421, 428, 438.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 1, 4, 12, 25, 32, 43, 44, 45, 64, 65, 94, 97, 98, 100, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 124, 130, 134, 138, 140, 147, 152, 153, 154, 160, 163, 164, 170, 171, 172, 173, 174, 180, 182, 185, 193, 198, 213, 216, 217, 218, 221, 224, 227, 230, 236, 237, 238, 239, 241, 245, 250, 251, 255, 259, 260, 266, 271, 274, 275, 276, 277, 281, 283, 284, 286, 288, 297, 298, 300, 301, 312, 317, 318, 319, 322, 326, 329, 340, 348, 350, 351, 363, 371, 372, 376, 388, 389, 390, 393, 394, 395, 396, 398, 407, 413, 414, 415, 448, 449.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 27, 31, 38, 47, 50, 57, 68, 69, 79, 80, 91, 121, 123, 135, 145, 158, 208, 212, 214, 228, 240, 243, 250, 257, 258, 304, 398, 420, 444.
- Adaptación por *expansión* en viñetas: 207, 302, 390.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 3, 9, 19, 23, 30, 48, 49, 53, 90, 95, 103, 104, 115, 119, 129, 130, 139, 150, 163, 164, 167, 170, 176, 181, 184, 186, 195, 211, 221, 230, 231, 226, 248, 290, 315, 326, 328, 340, 341, 386, 399, 409, 419, 421, 423, 424, 425, 427, 428.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

EL TIRANO ("HIER WIRD GEGIERT - UND ABSERVIERT!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	11	5,50 %
<i>Equivalencia situacional</i>	108	54,00 %
Exoticismo	29	14,50 %
Expansión	3	1,50 %
Variación léxica	49	24,50 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	431
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	200
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	46,40

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.27. *El espeluznante doctor Bichez ("Je größer die Dinger - desto herber die Schwinger!")*

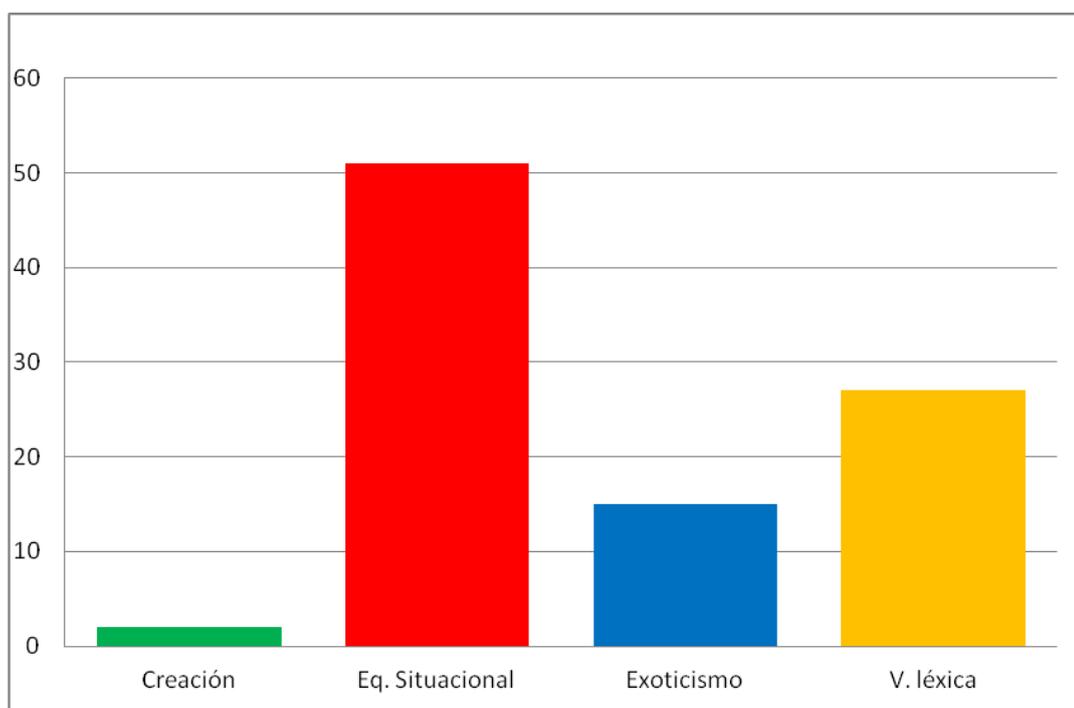
- Número de viñetas del título y analizadas: **440**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 95, 231.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 8, 13, 23, 31, 89, 109, 130, 156, 180, 183, 198, 204, 215, 216, 220, 236, 240, 243, 279, 306, 310, 345, 370, 381, 389, 392, 398.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 21, 24, 50, 54, 80, 85, 94, 125, 127, 140, 146, 164, 179, 230, 311.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 22, 40, 71, 76, 78, 86, 88, 91, 92, 110, 118, 120, 122, 124, 127, 130, 137, 148, 181, 184, 190, 195, 196, 197, 203, 206, 215, 220, 234, 241, 246, 255, 261, 264, 265, 276, 283, 320, 327, 335, 342, 344, 353, 359, 361, 366, 367, 371, 380, 384, 397.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

EL ESPELUZNANTE DOCTOR BICHEZ ("JE GRÖSSER DIE DINGER - DESTO HERBER DIE SCHWINGER!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	2	2,11 %
<i>Equivalencia situacional</i>	<i>51</i>	<i>53,68 %</i>
Exoticismo	15	15,79 %
Variación léxica	27	28,42 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	440
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	95
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	21,60

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.28. Deportes de espanto (“Spitz auf fun - Dann nichts wie ran!”)

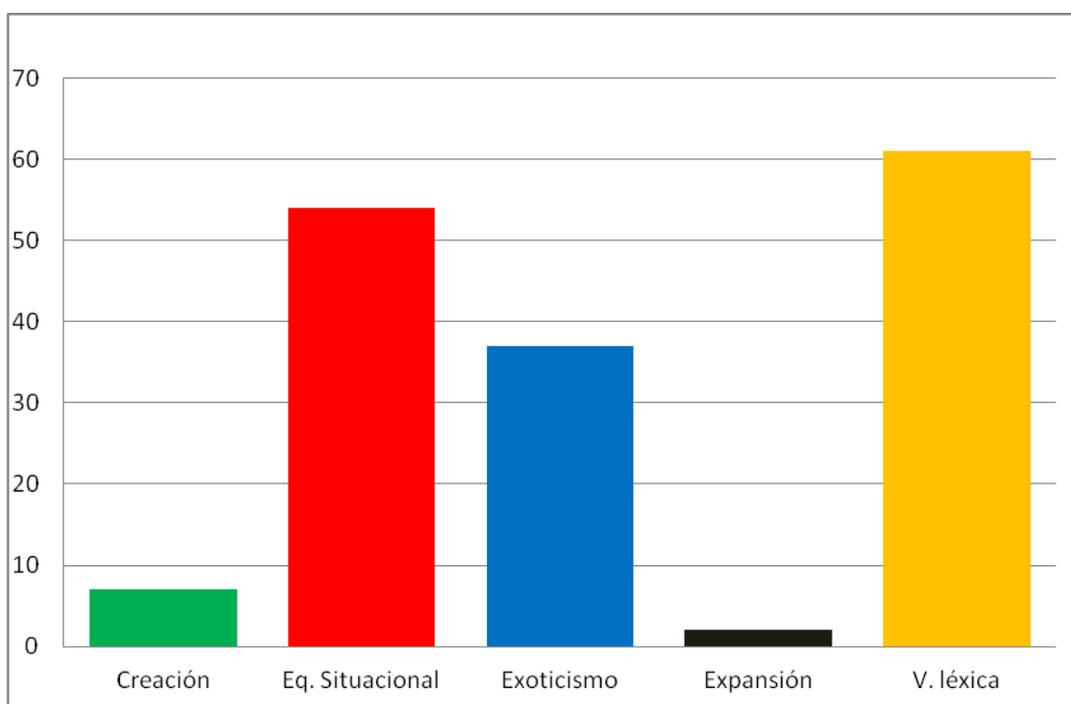
- Número de viñetas del título y analizadas: **411**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 23, 148, 201, 276, 292, 304, 352.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 2, 4, 11, 16, 25, 38, 39, 48, 52, 65, 72, 90, 94, 106, 108, 126, 141, 142, 157, 162, 166, 199, 225, 229, 230, 236, 239, 242, 244, 255, 262, 264, 268, 269, 278, 279, 285, 287, 291, 296, 312, 318, 321, 332, 336, 338, 341, 358, 365, 366, 369, 390, 401, 405.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 5, 8, 47, 48, 75, 79, 86, 91, 106, 123, 149, 165, 166, 175, 185, 209, 212, 218, 227, 233, 238, 265, 266, 275, 282, 284, 288, 289, 311, 317, 325, 331, 368, 372, 379, 381, 384.
- Adaptación por *expansión* en viñetas: 108, 127.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 3, 13, 17, 19, 20, 21, 34, 37, 55, 56, 73, 76, 77, 78, 88, 100, 107, 110, 114, 133, 144, 150, 155, 164, 168, 170, 188, 189, 190, 194, 196, 197, 200, 224, 231, 232, 241, 274, 283, 304, 310, 320, 330, 333, 335, 337, 339, 340, 345, 347, 349, 350, 354, 355, 356, 357, 362, 364, 371, 373, 375.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

DEPORTES DE ESPANTO ("SPITZ AUF FUN - DANN NICHTS WIE RAN!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	7	4,33 %
Equivalencia situacional	54	33,33 %
Exoticismo	37	22,86 %
Expansión	2	1,23 %
<i>Variación léxica</i>	61	37,65 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	411
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	162
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	39,42

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.29. Los verdes (“Hoch den Rüssel - hau rein in die Schüssel!”)

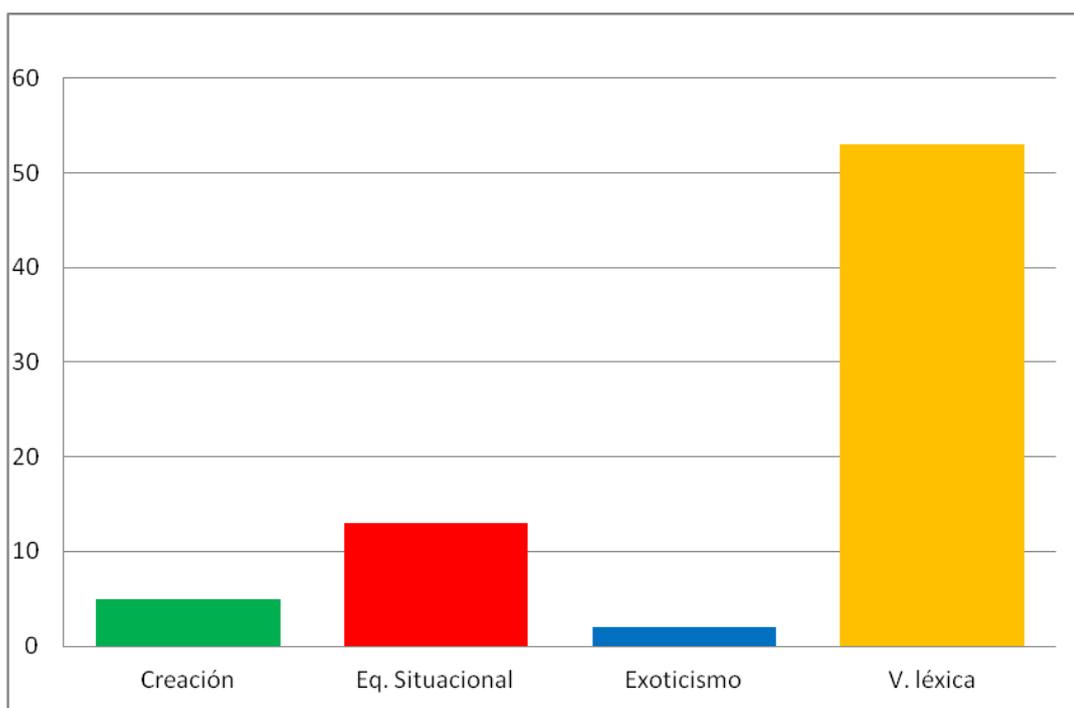
- Número de viñetas del título y analizadas: **412**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 195, 213, 291, 312, 354.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 33, 89, 98, 116, 141, 161, 206, 208, 217, 235, 268, 330, 396
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 56, 70.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 3, 10, 11, 18, 20, 28, 32, 39, 46, 60, 67, 71, 85, 91, 96, 123, 132, 134, 137, 146, 149, 154, 157, 159, 160, 165, 169, 171, 175, 190, 196, 208, 215, 226, 229, 232, 246, 251, 258, 288, 291, 292, 294, 302, 314, 316, 333, 355, 373, 385, 391, 400, 412.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

LOS VERDES (“HOCH DEN RÜSSEL - HAU REIN IN DIE SCHÜSSEL!”)		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	5	6,85 %
Equivalencia situacional	13	17,81 %
Exoticismo	2	2,74 %
Variación léxica	53	72,60 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	412
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	73
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	17,72

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.30. Esos kilitos malditos (“Hier geht's rund - volles Pfund!”)

- Número de viñetas del título y analizadas: **422**

- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 3, 6, 14, 15, 17, 19, 25, 27, 33, 34, 39, 40, 42, 43, 44, 54, 60, 66, 82, 83, 87, 93, 103, 117, 124, 128, 129, 130, 133, 136, 144, 147, 148, 150, 155, 156, 178, 180, 188, 191, 192, 195, 201, 208, 221, 231, 234, 241, 244, 246, 248, 252, 254, 255, 266, 267, 268, 271, 272, 284, 285, 294, 311, 315, 317, 318, 319, 326, 330, 331, 336, 344, 347, 352, 355, 362, 376, 378, 380, 386, 396, 399, 410, 421, 426, 427, 429, 440.

- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 5, 7, 9, 12, 19, 23, 31, 35, 37, 41, 46, 53, 58, 59, 62, 65, 66, 69, 71, 73, 74, 75, 80, 81, 85, 87, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 116, 129, 131, 134, 135, 137, 138, 143, 149, 151, 152, 154, 159, 164, 167, 172, 181, 183, 184, 186, 187, 194, 198, 202, 204, 206, 207, 213, 214, 217, 218, 219, 223, 226, 229, 230, 233, 240, 246, 247, 251, 253, 257, 260, 264, 265, 269, 273, 277, 278, 292, 293, 298, 306, 307, 310, 313, 314, 320, 321, 322, 324, 338, 342, 343, 346, 351, 352, 362, 365, 369, 373, 377, 379, 381, 382, 391, 392, 397, 398, 402, 408, 409, 413, 420, 425, 428, 431, 432, 433, 434, 437, 438, 439.

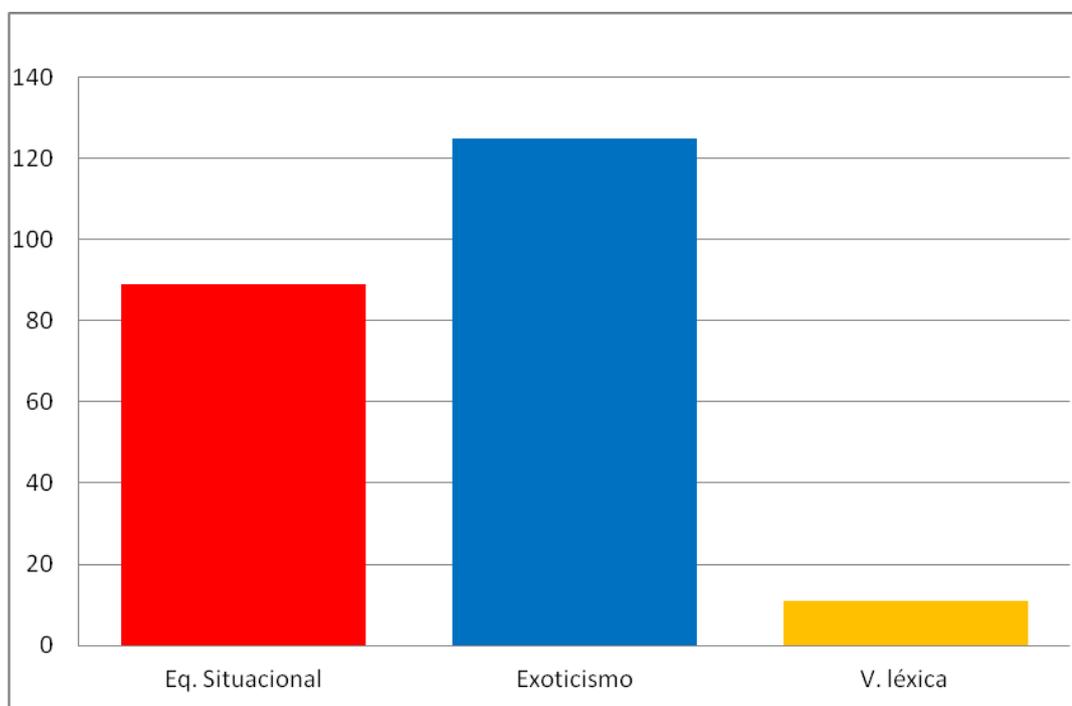
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 55, 88, 98, 132, 222, 249, 258, 263, 274, 329, 442.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

ESOS KILITOS MALDITOS ("HIER GEHT'S RUND - VOLLES PFUND!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Equivalencia situacional	89	39,56 %
<i>Exoticismo</i>	125	55,56 %
Variación léxica	11	4,89 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	422
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	225
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	53,32

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.31. Expediente J (“Der Größen-Killer - Viren-Thriller!”)

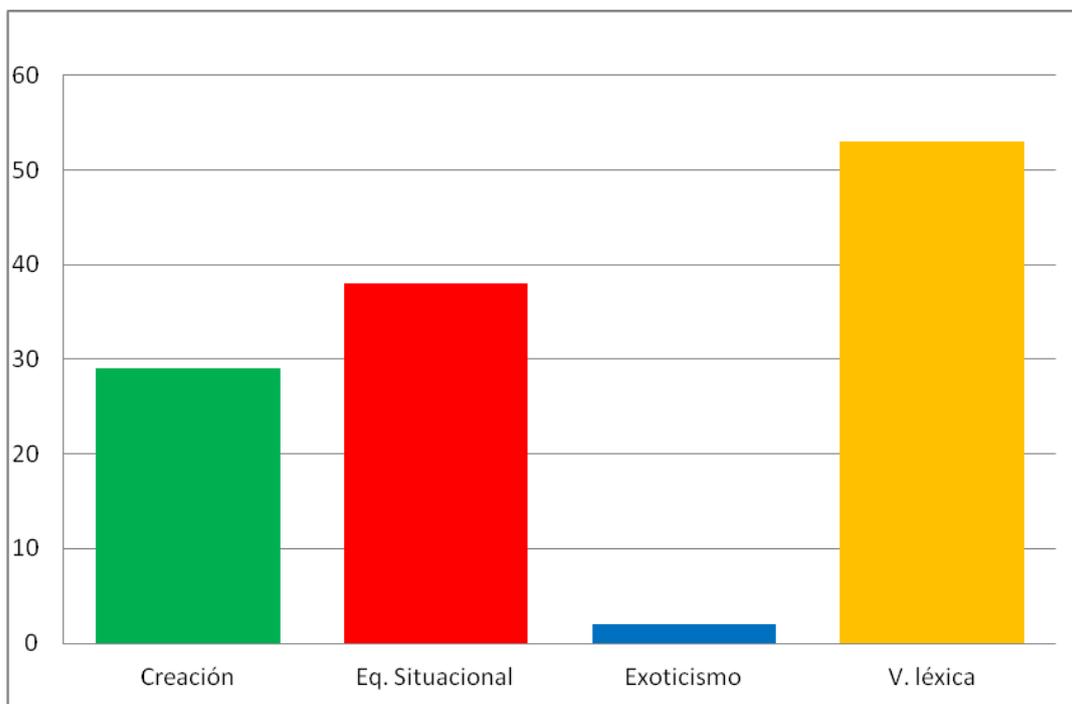
- Número de viñetas del título y analizadas: **461**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 26, 49, 50, 75, 93, 100, 119, 134, 135, 143, 155, 181, 188, 195, 197, 221, 243, 250, 314, 328, 338, 347, 351, 379, 380, 382, 393, 416, 419.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 8, 28, 34, 39, 44, 63, 72, 74, 76, 91, 98, 106, 122, 154, 160, 167, 189, 194, 200, 219, 222, 260, 272, 292, 294, 322, 326, 327, 332, 335, 344, 355, 375, 401, 410, 411, 450, 453.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 2, 6, 40, 45, 77, 146, 161, 267, 307, 327, 407.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 59, 61, 77, 90, 144, 153, 165, 179, 198, 203, 234, 239, 266, 293, 297, 388, 394, 396, 406, 458.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

EXPEDIENTE J (“DER GRÖSSEN-KILLER - VIREN-THRILLER!”)		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	29	29,59 %
<i>Equivalencia situacional</i>	38	38,76 %
Exoticismo	11	11,22 %
Variación léxica	20	20,41 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	461
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	98
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	21,26

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.32. El jurado popular ("Trali, trala - Justitia!")

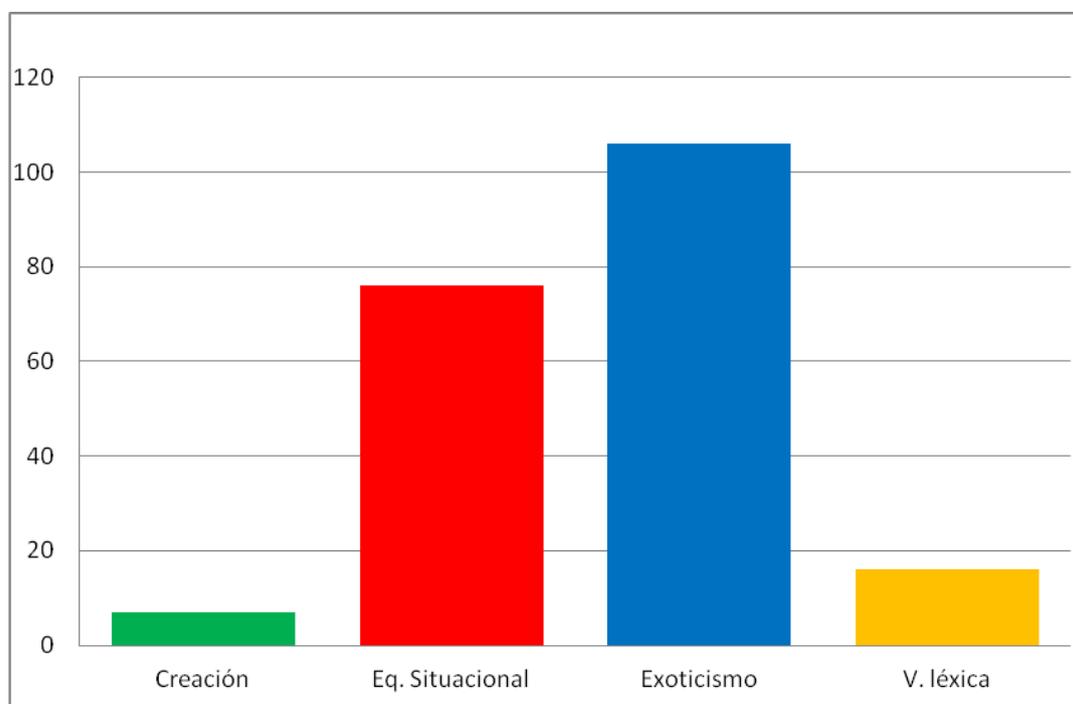
- Número de viñetas del título y analizadas: **406**
- Adaptación por *creación* en viñetas: 13, 191, 222, 252, 358, 382, 400.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 4, 5, 18, 22, 34, 36, 37, 48, 57, 61, 65, 85, 88, 89, 94, 95, 96, 100, 108, 124, 127, 130, 145, 153, 155, 161, 162, 166, 169, 174, 182, 185, 187, 189, 194, 196, 198, 229, 237, 240, 245, 251, 255, 257, 266, 268, 274, 279, 298, 300, 301, 305, 309, 311, 314, 321, 324, 336, 342, 345, 347, 350, 353, 363, 368, 380, 385, 386, 402, 408, 410, 413, 419, 422, 423, 426.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 3, 11, 12, 17, 20, 21, 24, 27, 31, 33, 35, 40, 42, 44, 49, 59, 60, 62, 63, 69, 71, 73, 76, 86, 90, 91, 97, 98, 106, 114, 115, 119, 125, 126, 135, 138, 139, 140, 146, 157, 160, 167, 168, 170, 172, 175, 176, 177, 179, 181, 183, 188, 203, 207, 208, 210, 212, 215, 217, 222, 224, 228, 230, 235, 236, 238, 249, 250, 253, 256, 267, 270, 273, 275, 277, 278, 281, 297, 299, 303, 304, 321, 324, 335, 341, 344, 351, 364, 367, 374, 379, 381, 387, 390, 392, 394, 395, 396, 407, 412, 418, 420, 428, 430, 432, 434.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 74, 82, 109, 153, 171, 184, 185, 194, 195, 252, 306, 329, 343, 345, 386, 406.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

EL JURADO POPULAR ("TRALI, TRALA - JUSTITIA!")		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	7	3,41 %
Equivalencia situacional	76	37,07 %
<i>Exoticismo</i>	106	51,71 %
Variación léxica	16	7,80 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	406
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	205
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	50,49

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.6.33. 20.000 leguas de viaje sibilino (“Voll auf die Glocke - das haut von der Socke!”)

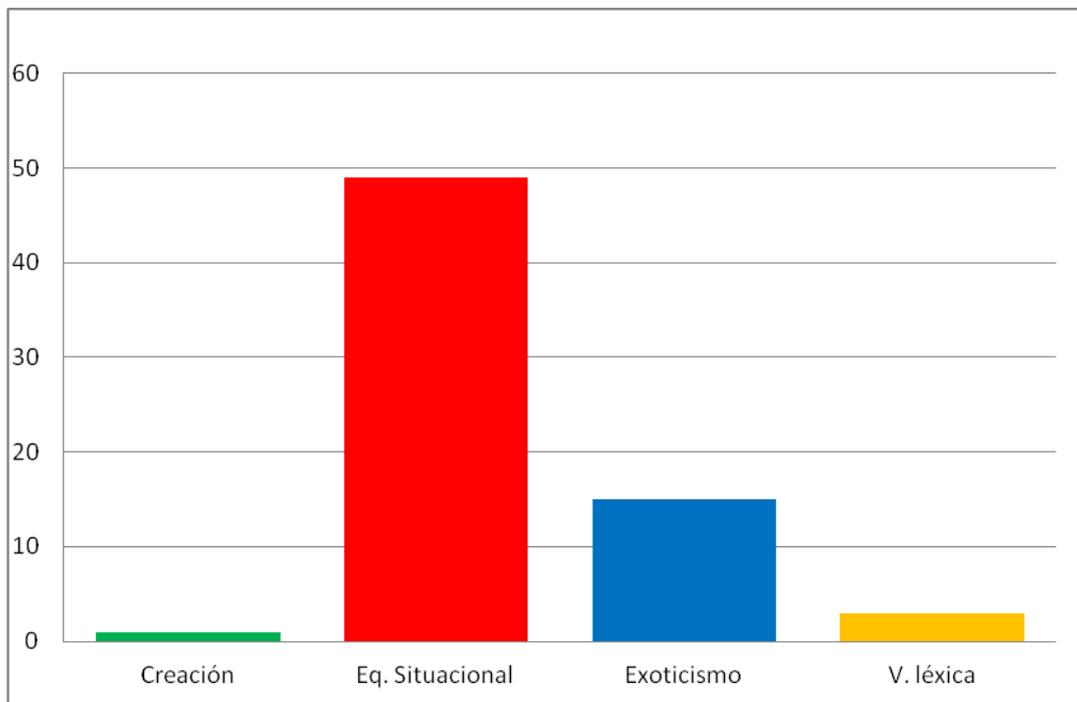
- Número de viñetas del título y analizadas: **444**
- Adaptación por *creación* en viñeta: 297.
- Adaptación por *equivalencia situacional* en viñetas: 23, 29, 36, 37, 51, 59, 64, 65, 67, 73, 93, 96, 101, 112, 121, 131, 143, 148, 155, 159, 165, 172, 186, 190, 195, 196, 209, 214, 241, 267, 292, 302, 309, 316, 317, 325, 331, 339, 346, 352, 365, 386, 397, 418, 419, 430, 437, 438, 439.
- Adaptación por *exoticismo* en viñetas: 13, 68, 98, 99, 169, 186, 188, 199, 201, 273, 359, 392, 414, 431, 444.
- Adaptación por *variación léxica* en viñetas: 247, 268, 415.

Los datos globales obtenidos en el análisis de este título de *Mortadelo y Filemón* se presentan en las siguientes tablas (en cursiva el mayor dato obtenido):

20.000 LEGUAS DE VIAJE SIBILINO (“VOLL AUF DIE GLOCKE - DAS HAUT VON DER SOCKE!”)		
Modalidad de adaptación	Número de viñetas adaptadas	Porcentaje
Creación	1	1,47 %
<i>Equivalencia situacional</i>	<i>49</i>	<i>72,06 %</i>
Exoticismo	15	22,09 %
Variación léxica	3	4,41 %

RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TÍTULO	
NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	444
NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	68
% MEDIO DE ADAPTACIÓN	15,32

Su expresión gráfica es la siguiente:



3.7. Datos globales obtenidos

Los datos globales obtenidos se presentan en las siguientes tablas:

TÍTULO NÚMERO	TÍTULO	NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	% MEDIO DE ADAPTACIÓN
1	En alemania (Das muss man feiern – wir sind in Bayern!)	428	86	20,05
2	El V centenario (Mit viel Trara – die Entdecker sind da!)	397	172	43,33
3	El ordenador, ¡qué horror! Die geilsten user – (die coolsten loser!)	460	205	44,57
4	La estatua de la libertad (Mit ächz und orkh quer durch New York)	452	189	41,81
5	Maastricht... ¡Jesús! ("Jetzt kriegt Brüssel was auf den Rüssel!")	428	197	46,26
6	Mundial 82 (1982 "Völlig plemplem - diese WM!")	415	93	22,41
7	Atlanta 96 (1996 "Das Chaos ist groß - Atlanta ist los!")	391	169	43,22
8	Mundial 98 ("Baller und Kreisch - wir sind bei der WM in Fronkreisch!")	413	91	22,03
9	La M.I.E.R. ("Mit Donnerknall - ab ins All!")	377	143	37,93
10	Pesadillaaa... ("Mordsmäßig gut - der Zombie mit Hut!")	412	73	17,72
11	El balón catastrófico ("Der Wahnsinns-Fall mit dem irren Ball!")	433	204	47,11

TÍTULO NÚMERO	TÍTULO	NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	% MEDIO DE ADAPTACIÓN
12	El pinchazo telefónico ("Verrat, Verrat - am heißen Draht!")	420	95	22,62
13	Mortadelo de la Mancha (Wir sind von Sinnen und völlig am Spinnen!")	434	189	43,55
14	Silencio, ¡se rueda! ("Autsch, verflucht - Hollywood ruft!")	413	53	12,83
15	Bye bye, Hong Kong! ("Zurück an China? Ist doch plima!")	444	103	20,20
16	La banda de los guiris ("Schwitz und Krampf - jetzt machen wir Dampf!")	430	84	19,53
17	La sirenita ("Die Erde bebt - das Denkmal lebt!")	433	69	15,94
18	Fórmula 1 ("Immer voll Gummi - voll wie Schumi...!!")	398	91	22,86
19	La rehabilitación esa ("Eins ist gewiss - der Mann hat 'nen heißen Biss!")	437	206	47,14
20	Los vikingos ("Jetzt wird's hart - auf Wikingerart!")	421	176	41,81
21	Okupas ("Wo soll das nur enden... mit den eigenen vier Wänden!")	412	125	30,34
22	De los 80 p'arriba ("Lachen satt - uns Opa dreht jetzt total ab!")	443	228	51,47

TÍTULO NÚMERO	TÍTULO	NÚMERO DE VIÑETAS ANALIZADAS	NÚMERO DE VIÑETAS ADAPTADAS	% MEDIO DE ADAPTACIÓN
23	Impeachment! ("Bist du mal down - wir machen den Clown!")	440	176	40
24	Siglo XX ("Der Jahrhundert-Kracher für Mega-Lacher!")	374	59	15,78
25	La Vuelta ("Immer voll Dampf - auch mit Wadenkrampf!")	387	94	24,29
26	El tirano ("Hier wird gegiert - und abserviert!")	431	200	46,40
27	El espeluznante doctor Bichez ("Je größer die Dinger - desto herber die Schwinger!")	440	95	21,60
28	Deportes de espanto ("Spitz auf fun - Dann nichts wie ran!")	411	162	39,42
29	Los verdes ("Hoch den Rüssel - hau rein in die Schüssel!")	412	73	17,72
30	Esos kilitos malditos ("Hier geht's rund - volles Pfund!")	422	225	53,32
31	Expediente J ("Der Größen-Killer - Viren-Thriller!")	461	98	21,26
32	El jurado popular ("Trali, trala - Justitia!")	406	205	50,49
33	20.000 leguas de viaje sibilino ("Voll auf die Glocke - das haut von der Socke!")	444	68	15,32

TOTAL GLOBAL	13.920	4.494	32,28
---------------------	---------------	--------------	--------------

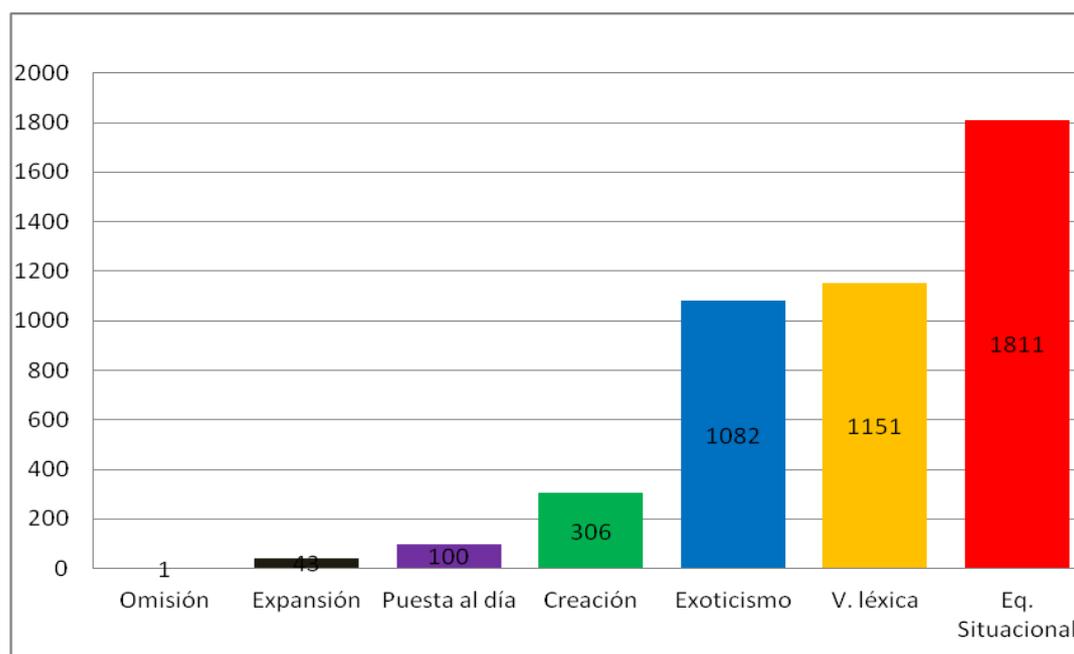
3.8. Análisis de los datos y contraste de hipótesis

3.8.1. En relación con la hipótesis 1

Según se desprende de los datos obtenidos, después de analizar los 33 títulos de *Mortadelo y Filemón* que constituyen la muestra, los porcentajes de adaptación en cada uno de ellos presentan bastante variación. De las **13.920** viñetas analizadas en total, presentan alguna modalidad de adaptación **4.494**, lo que significa un **32,28 %** del total. Por modalidades de adaptación, los datos globales obtenidos de menor a mayor porcentaje son los siguientes:

ADAPTACIÓN GLOBAL POR MODALIDADES		
Modalidad de adaptación realizada	Número de viñetas adaptadas	Porcentajes de adaptación
Omisión	1	0,06
Expansión	43	0,96
Puesta al día	100	2,22
Creación	306	6,81
Exoticismo	1.082	24,07
Variación léxica	1.151	25,60
<i>Equivalencia situacional</i>	<i>1.811</i>	<i>40,28</i>

Su expresión gráfica es la siguiente en escala hasta el 2000:



En cuanto a los porcentajes obtenidos en cada modalidad de adaptación, cabe comentar lo siguiente:

- **Adaptación por omisión (0,06 %):** Supone una parte ínfima del total, ya que solo se ha producido en una de las 13.920 viñetas de la muestra. Esto demuestra que el traductor ha respetado en un grado muy amplio la idea original, sin omitir apenas detalles.
- **Adaptación por expansión (0,96 %):** Representa un porcentaje ínfimo en comparación con la totalidad de los datos, pero tiene su importancia; consideramos que en la mayoría de las 43 viñetas que presentan esta modalidad de adaptación, el único objetivo que se ha perseguido es ofrecer una explicación al lector alemán sobre algún aspecto que pudiera resultarle complicado de entender por la lejanía con la cultura original del texto. En vez de adaptar mediante creación, el traductor ha preferido respetar el original, pero añadiendo algunas explicaciones para facilitar la comprensión.

La adaptación acumulada de estas dos modalidades es de un **1, 02 %** del total de la adaptación realizada.

- **Adaptación por puesta al día (2,22 %):** El porcentaje obtenido en esta modalidad de adaptación corresponde a los títulos titulados «*El V Centenario*» y «*Mortadelo de la Mancha*». La causa estriba en que el título en versión alemana trata de emular en gran medida a su versión original española que recoge el lenguaje que se hablaba en el siglo XV (ya que el V centenario se refiere a la celebración del aniversario del descubrimiento de América, seis siglos atrás); sin embargo, ese español antiguo se ha satirizado de manera notable, de forma que resulta cómico para el lector. El traductor, en este caso, ha optado por reproducir el texto en alemán actual para facilitar su comprensión al lector de esta lengua.

La adaptación acumulada de las tres modalidades anteriores es de un **3,24 %** del total de la adaptación realizada.

- **Adaptación por creación (6,81 %):** Este porcentaje de adaptación por *creación* se ha dado porque hay fragmentos en los que la creación resulta absolutamente imprescindible, sobre todo en situaciones en las que, de no llevarse a cabo, resultarían incomprensibles para el lector alemán. En estos casos requieren, no solo una equivalencia de situación, sino también la reformulación completa de dicha situación, respetando únicamente el hilo conductor de la historia. Por ello, llama la atención que el nivel de creación sea tan bajo en el conjunto de la muestra.

La adaptación acumulada de las cuatro modalidades anteriores no llega al 10 % del total de la adaptación realizada (concretamente un **9,85 %**).

- **Adaptación por exoticismo (24,07 %):** La adaptación por *exoticismo* representa un porcentaje importante dentro del grado de adaptación del total de la muestra. El motivo es que la versión original española presenta muchas expresiones castizas, por lo que el traductor se ve obligado con frecuencia a modificar estas expresiones para que puedan ser comprensibles por el lector al que va destinada la traducción.
- **Adaptación por variación léxica (25,60 %):** El porcentaje obtenido por esta modalidad de adaptación, es importante y algo más alto que la adaptación por *exoticismo*, lo que lleva a pensar que el traductor ha modificado bastantes nombres y vocablos a su libre albedrío por la razón expresada en la modalidad anterior, contribuyendo a que el porcentaje de esta modalidad de adaptación se incremente de forma considerable.
- **Adaptación por equivalencia situacional (40,28 %):** El porcentaje de adaptación correspondiente a la *equivalencia situacional* es el mayor de todos, con casi 15 puntos de diferencia sobre el siguiente. Se confirma así la necesidad de crear situaciones más familiares para el lector alemán, ya que la obra original española, como se ha mencionado anteriormente, es extremadamente «castiza», con expresiones y situaciones típicamente españolas que pueden resultar completamente incomprensibles para un lector que no esté familiarizado con ellas.

La adaptación media obtenida en la investigación es superior al 20 % fijado para poder considerar que la versión alemana de *Mortadelo y Filemón* es en realidad una *adaptación* de la versión original española (la media de adaptación obtenida en la muestra es un 32,28 %). Consideramos que se trata de un grado muy alto de *adaptación*, que a nuestro juicio puede deberse a que la obra no escatima en su versión original expresiones en argot, frases típicas españolas y situaciones contextuales que siendo extremadamente familiares para un lector español, pueden suponer un impedimento para alguien cuya lengua materna no sea la del autor.

Por número de títulos, son **26** los que presentan un porcentaje medio de adaptación superior al 20 % fijado, siendo solamente **7** los títulos que presentan un porcentaje medio de adaptación inferior al 20 % (los títulos número 10, 14, 16, 17, 24, 29 y 33.). Por tanto, en función de este criterio, el porcentaje de títulos con alguna modalidad de adaptación llega al **78,78 %**.

Por otra parte, tal y como expusimos al inicio de esta investigación, también se considera como **adaptado** aquel título de los analizados que, aun no alcanzando una adaptación media en el 20 % de sus viñetas, **iguale o supere el 50 % en alguna de las modalidades de adaptación que presente**. De los títulos que constituyen la muestra, han superado el 50 % en alguno de las modalidades de adaptación los 19 títulos siguientes:

TÍTULOS CON ALGÚN MODALIDAD DE ADAPTACIÓN IGUAL O SUPERIOR AL 50 %			
TÍTULO Nº	TÍTULO	MODALIDAD DE ADAPTACIÓN	%
3	<i>El ordenador, ¡qué horror! Die geilsten user – (die coolsten loser!)</i>	Equivalencia situacional	50,24
5	<i>Maastricht... ¡Jesús! ("Jetzt kriegt Brüssel was auf den Rüssel!")</i>	Equivalencia situacional	53,30
10	<i>Pesadillaaa... ("Mordsmäßig gut - der Zombie mit Hut!")</i>	Variación léxica	63,01
11	<i>El balón catastrófico ("Der Wahnsinns-Fall mit dem irren Ball!")</i>	Equivalencia situacional	51,47
14	<i>Silencio, ¡se rueda! ("Autsch, verflucht - Hollywood ruft!")</i>	Variación léxica	73,58
17	<i>La sirenita ("Die Erde bebt - das Denkmal lebt!")</i>	Variación léxica	71,01
18	<i>Fórmula 1 ("Immer voll Gummi - voll wie Schumi...!!")</i>	Equivalencia situacional	51,65
19	<i>La rehabilitación esa ("Eins ist gewiss - der Mann hat 'nen heißen Biss!")</i>	Exoticismo	51,46
20	<i>Los vikingos ("Jetzt wird's hart - auf Wikingerart!")</i>	Equivalencia situacional	52,85
21	<i>Okupas ("Wo soll das nur enden... mit den eigenen vier Wänden!")</i>	Equivalencia situacional	77,60
22	<i>De los 80 p'arriba ("Lachen satt - uns Opa dreht jetzt total ab!")</i>	Exoticismo	55,26
23	<i>Impeachment! ("Bist du mal down - wir machen den Clown!")</i>	Equivalencia situacional	73,30
24	<i>Siglo XX ("Der Jahrhundert-Kracher für Mega-Lacher!")</i>	Variación léxica	69,49
26	<i>El tirano ("Hier wird gegiert - und abserviert!")</i>	Equivalencia situacional	54,00
27	<i>El espeluznante doctor Bichez ("Je größer die Dinger - desto herber die Schwinger!")</i>	Equivalencia situacional	53,68
29	<i>Los verdes ("Hoch den Rüssel - hau rein in die Schüssel!")</i>	Variación léxica	72,60
30	<i>Esos kilitos malditos ("Hier geht's rund - volles Pfund!")</i>	Exoticismo	55,56
32	<i>El jurado popular ("Trali, trala - Justitia!")</i>	Exoticismo	51,71
33	<i>20.000 leguas de viaje sibilino ("Voll auf die Glocke - das haut von der Socke!")</i>	Equivalencia situacional	72,06

De ellos, los títulos 10, 14, 17, 24, 29 y 33, presentan un **porcentaje medio de adaptación superior al 20 % fijado**, siendo solo **el título número 16** el que, con una adaptación media de **19,53 %**, no supera el 50 % en ninguna de las modalidades de adaptación que presenta.

Cabe concluir por tanto, que de los 33 títulos de la versión alemana de *Mortadelo y Filemón* que constituyen la muestra, sólo **1** puede ser considerado como no adaptado, por lo que son **32** los que presentan **alguna modalidad de adaptación (el 96,96 % del total)**, y pueden ser considerados como adaptados.

De los 33 títulos que constituyen la muestra de esta investigación, son 17 los que presentan un porcentaje medio de adaptación **inferior** a la media global (32,28%): son los números 1, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 24, 25, 27, 29, 31 y 33, siendo 16 los títulos cuyo porcentaje medio de adaptación se sitúa **por encima** de la media: los números 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 13, 19, 20, 22, 23, 26, 28, 30 y 32.

MEDIA GENERAL DE ADAPTACIÓN (32,28%)	
NÚMERO DE TÍTULOS CON ADAPTACIÓN POR ENCIMA DE LA MEDIA	16
NÚMERO DE TÍTULOS CON ADAPTACIÓN POR DEBAJO DE LA MEDIA	17

De los 16 títulos con cuyo porcentaje medio de adaptación se sitúa **por encima** de la media, son 13 los que presentan un porcentaje medio de adaptación superior al 40 %; de éstos, son 7 los que presentan un porcentaje medio de adaptación superior al 45 % (aproximadamente una vez y media el porcentaje medio de adaptación de la muestra), y de éstos, son 3 los que presentan un porcentaje medio de adaptación superior al 50 %. Se trata del número **22** (con un 51,47 %), el número **32** (con un 50,49 %), y el número **30** (con un 53,32 % y porcentaje de adaptación más alto obtenido).

DE LOS 16 TÍTULOS CON ADAPTACIÓN POR ENCIMA DE LA MEDIA	
Entre 32,28 % y 40 %	3
Entre 40 % y 45 %	6
Entre 45 % y 50 %	4
Más del 50 %	3

De los 17 títulos con cuyo porcentaje medio de adaptación se sitúa **por debajo** de la media, son 10 los que presentan un porcentaje medio de adaptación inferior al 30 %, siendo 7 los que presentan un porcentaje medio de adaptación inferior al 20 %.

DE LOS 17 TÍTULOS CON ADAPTACIÓN POR DEBAJO DE LA MEDIA	
Entre el 30 % 32,28 %	10
Entre el 30 % y el 20 %	7

Los 3 títulos que obtienen un menor porcentaje medio de adaptación son: el número **10** (con un 17,72 %), el número **33** (con un 15,32 %), y el número **14** (con un 12,83 % y el porcentaje de adaptación más bajo obtenido).

Por tanto, teniendo en cuenta los datos obtenidos en función de los criterios previamente establecidos, el 96,96 % de los títulos de la versión alemana de *Mortadelo y Filemón* analizados pueden considerarse adaptados en vez de traducidos.

POR ELLO PUEDE AFIRMARSE QUE LA PRIMERA HIPÓTESIS DE ESTA INVESTIGACIÓN HA QUEDADO CONTRASTADA: *LA VERSIÓN ALEMANA DE MORTADELO Y FILEMÓN NO ES UNA TRADUCCIÓN EN SU TOTALIDAD DE LA VERSIÓN ORIGINAL ESPAÑOLA, POR LO QUE ES UNA ADAPTACIÓN.*

3.8.2. En relación con la hipótesis 2

En relación con la segunda hipótesis planteada, los datos obtenidos permiten analizar el grado de afectación de las habilidades de la competencia en *comunicación lingüística* en relación con la modalidad y porcentaje de adaptación. Pasamos a comentarlos a continuación de menor a mayor porcentaje de adaptación obtenido:

El porcentaje obtenido de **adaptación por omisión (0,06 %)**, supone una parte ínfima del total, al producirse *en una de las 13.920 viñetas de la muestra*. Ello significa que por esta modalidad de adaptación no se ven afectadas las habilidades con las que se relaciona.

El porcentaje obtenido de **adaptación por expansión (0,96 %)**, y al igual que sucede con la adaptación por *omisión*, tampoco afecta a las habilidades con las que se relaciona, ya que se ha producido sólo *en 43 de las 13.920 viñetas de la muestra*.

El porcentaje obtenido de **adaptación por puesta al día**, es de **2,22 %**. Se trata también de un porcentaje lo suficientemente *bajo* como para considerar que esta modalidad de adaptación pueda afectar a las habilidades de la competencia en *comunicación lingüística* con las que se relaciona.

El porcentaje obtenido de **adaptación por creación (6,81 %)**, aunque tres veces mayor que el anterior, no llega a ser significativo como para considerar que pueda afectar profundamente a las habilidades con las que se relaciona. No obstante, y aunque porcentualmente sea poco significativo, hay que ser conscientes que la adaptación por *creación* reformula a veces las situaciones planteadas, pudiendo dar lugar a percepciones conceptualmente distorsionadas. Puede decirse por tanto, que la adaptación por *creación* afecta en mayor o menor medida a todas las habilidades de la competencia en *comunicación lingüística* con las que se relaciona, y del siguiente modo:

ADAPTACIÓN POR CREACIÓN	
HABILIDADES AFECTADAS	MODO
<i>1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,</i>	Cambiando la percepción del mensaje
<i>2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas</i>	Cambiando la conformación de las estructuras lingüísticas y gramaticales y las ideas que transmiten
<i>3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán</i>	Cambiando palabras, frases y mensajes
<i>4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros</i>	Distorsionando frases, mensajes y expresiones
<i>6. Habilidad para generar y concatenar ideas en alemán</i>	Cambiando la generación de ideas y la percepción de los mensajes
<i>7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán</i>	Cambiando las frases y las ideas que estructuran el discurso
<i>8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán</i>	Cambiando la información procesada y la percepción de las ideas
<i>9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos</i>	Cambiando las expresiones comunes y cotidianas
<i>10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán</i>	Cambiando la generación y expresión de conceptos relativos a pensamientos, vivencias, emociones y sentimientos
<i>11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual</i>	Modificando la generación y uso de conceptos de uso habitual
<i>12. Habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta.</i>	Cambiando la generación del pensamiento y la expresión de emociones
<i>13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética</i>	Cambiando la conceptualización y contextualización de hechos y situaciones, y la elaboración de juicios con una base ética
<i>14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio</i>	Cambiando la forma de establecer las relaciones sociales en contextos diferentes al propio

El porcentaje obtenido de **adaptación por exoticismo (24,07 %)**, es muy relevante en cantidad y en calidad. Al tratar el traductor de trasladar expresiones de casticismo, que suelen ser de difícil comprensión para el lector, se ve obligado a modificarlas. Teniendo en cuenta que esta adaptación se desarrolla en un porcentaje muy alto de veces, afecta notablemente a todas las habilidades de la competencia en *comunicación lingüística* con las que se relaciona del siguiente modo:

ADAPTACIÓN POR EXOTICISMO (1)	
HABILIDADES AFECTADAS	MODO
<i>1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,</i>	Cambiando la percepción del mensaje original
<i>2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas</i>	Cambiando la formación del mensaje y la conformación de las estructuras lingüísticas y gramaticales
<i>3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán</i>	Dificultando la utilización y acentuación de palabras y frases
<i>4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros</i>	Dificultando la comunicación oral y escrita
<i>5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán</i>	Cambiando la forma de comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas
<i>6. Habilidad para generar y concatenar ideas en alemán</i>	Dificultando la fijación de conceptos que permiten generar y concatenar ideas
<i>7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán</i>	Distorsionando la estructuración del conocimiento y la conexión del discurso
<i>8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán</i>	Dificultando la búsqueda, selección y procesamiento de la información

ADAPTACIÓN POR EXOTICISMO (2)	
HABILIDADES AFECTADAS	MODO
<i>9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos</i>	Distorsionando las expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativas a contextos concretos y cotidianos
<i>10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán</i>	Distorsionando la expresión de pensamientos, emociones, vivencias y opiniones
<i>11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual</i>	Dificultando la utilización habitual de datos, fechas y conceptos
<i>13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética</i>	Distorsionando conceptualmente la formación de juicios críticos
<i>14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio</i>	Cambiando la forma de entender las relaciones sociales

El porcentaje obtenido de **adaptación por variación léxica (25,60 %)**, es ligeramente mayor que el obtenido por *exoticismo* (sólo un 1,53 % mayor). En este caso, el traductor ha modificado bastantes nombres y vocablos, lo que afecta notablemente a todas las habilidades de la competencia en *comunicación lingüística* con las que se relaciona, y lo hace del siguiente modo:

ADAPTACIÓN POR VARIACIÓN LÉXICA (1)	
HABILIDADES AFECTADAS	MODO
<i>1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,</i>	Dificultando la conceptualización de los elementos básicos y habituales de la lengua
<i>2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas</i>	Dificultando la adecuada utilización de las estructuras lingüísticas y gramaticales
<i>3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán</i>	Dificultando la adecuada utilización del ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases
<i>4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros</i>	Dificultando la adecuada expresión oral y escrita
<i>5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán</i>	Dificultando la comprensión y resolución de situaciones problemáticas
<i>6. Habilidad para generar y concatenar ideas en alemán</i>	Dificultando la generación de las ideas
<i>7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán</i>	Distorsionando la cohesión y coherencia del discurso
<i>8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán</i>	Dificultando la búsqueda, selección y procesamiento de la información

ADAPTACIÓN POR VARIACIÓN LÉXICA (2)	
HABILIDADES AFECTADAS	MODO
<i>9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos</i>	Dificultando la utilización de expresiones comunes y frases sencillas
<i>10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán</i>	Dificultando la expresión de pensamientos, emociones, vivencias y opiniones
<i>11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual</i>	Condicionando el uso habitual de datos, fechas y conceptos
<i>12. Habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta</i>	Dificultando la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta
<i>13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética</i>	Dificultando la formación de juicios críticos desde una base ética
<i>14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio</i>	Condicionando el desarrollo de las relaciones sociales en contextos distintos al propio
<i>15. Habilidad para utilizar recursos digitales en alemán para el aprendizaje.</i>	introduciendo términos diferentes que dificultan la utilización de recursos digitales para el aprendizaje

El porcentaje obtenido de **adaptación por equivalencia situacional** es el mayor de todos (40,28%), con casi 15 puntos de diferencia sobre el siguiente, lo que significa que **todas** las habilidades de la competencia en *comunicación lingüística* con las que se relaciona están afectadas de modo muy importante por esta modalidad de adaptación. Y son afectadas del siguiente modo:

ADAPTACIÓN POR EQUIVALENCIA SITUACIONAL (1)	
HABILIDADES AFECTADAS	MODO
<i>1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,</i>	Dificultando la identificación de elementos básicos y habituales de la lengua en contextos nuevos
<i>2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas</i>	Dificultando la utilización de las estructuras lingüísticas y gramaticales en situaciones cotidianas
<i>3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán</i>	Dificultando la utilización de ritmos y entonaciones, y la contextualización y la estructuración de las palabras y las frases
<i>4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros</i>	Dificultando la comunicación oral y escrita por cambio y descontextualización de expresiones,
<i>5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán</i>	Dificultando la interpretación y resolución de situaciones problemáticas
<i>6. Habilidad para generar y concatenar ideas en alemán</i>	Impidiendo o dificultando la generación, concatenación y expresión de ideas
<i>7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán</i>	Dificultando la generación de un discurso basado en la construcción y estructuración del conocimiento
<i>8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán</i>	Impidiendo o dificultando la selección y procesamiento de la información

ADAPTACIÓN POR EQUIVALENCIA SITUACIONAL (2)	
HABILIDADES AFECTADAS	MODO
<i>9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos</i>	Cambiando la percepción del nuevo contexto y la utilización de expresiones relativas al mismo
<i>10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán</i>	Dificultando la expresión de pensamientos, emociones, vivencias y opiniones relativas al nuevo contexto
<i>11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual</i>	Cambiando y dificultando la utilización de datos, fechas y conceptos de uso habitual
<i>12. Habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta</i>	Generando de nuevas emociones y pensamientos, y diferente organización y contextualización de los mismos
<i>13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética</i>	Dificultando la asunción de nuevos planteamientos éticos para formar juicios críticos
<i>14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio</i>	Introduciendo una nueva contextualización de las relaciones sociales
<i>15. Habilidad para utilizar recursos digitales en alemán para el aprendizaje.</i>	Introduciendo nuevos programas informáticos y de recursos digitales bajo una concepción diferente de las finalidades del aprendizaje

CUADRO RESUMEN DE LAS HABILIDADES AFECTADAS DE FORMA RELEVANTE POR CADA MODALIDAD DE ADAPTACIÓN REALIZADA				
HABILIDAD AFECTADA	MODALIDAD DE ADAPTACIÓN			
	CREACIÓN	EXOTICISMO	VARIACIÓN LÉXICA	EQUIVALENCIA SITUACIONAL
1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,	X	X	X	X
2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas	X	X	X	X
3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán	X	X	X	X
4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros	X	X	X	X
5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán		X	X	X
6. Habilidad para generar y concatenar ideas en alemán	X	X	X	X
7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán	X	X	X	X
8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán	X	X	X	X
9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos	X	X	X	X
10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán	X	X	X	X
11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual	X	X	X	X
12. Habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta	X		X	X
13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética	X	X	X	X
14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio	X	X	X	X
15. Habilidad para utilizar recursos digitales en alemán para el aprendizaje.			X	X
	13	13	15	15

**AFECTACIÓN DE CADA UNA DE LAS HABILIDADES QUE CONSTITUYEN LA
COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA**

HABILIDAD AFECTADA	MODALIDADES DE ADAPTACIÓN QUE LA AFECTAN
1	4
2	4
3	4
4	4
5	3
6	4
7	4
8	4
9	4
10	4
11	4
12	3
13	4
14	4
15	2

**CUADRO RESUMEN DE LA AFECTACIÓN DE LAS HABILIDADES QUE CONSTITUYEN
LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA**

HABILIDADES AFECTADAS		MODALIDADES DE ADAPTACIÓN QUE LAS AFECTAN
CANTIDAD	PORCENTAJE DE AFECTACIÓN	
12	80 %	4
2	13,33 %	3
1	6,66 %	2

Por tanto, de las 15 habilidades que constituyen la competencia *en comunicación lingüística*, **12** (un 80 %) se han visto afectadas por **4** de las 7 modalidades de adaptación propuestas; **2** habilidades (un 13,33 %) se han visto afectadas por **3** de las 7 modalidades propuestas de adaptación, y sólo **1** de las 15 habilidades que constituyen la competencia *en comunicación lingüística* (un 6,66 %) se ha visto afectada por **2** de las 7 modalidades propuestas de adaptación.

Los resultados obtenidos permiten concluir que TODAS las habilidades que constituyen la competencia en comunicación lingüística se han visto afectadas, en mayor o menor grado, por las modalidades propuestas de adaptación.

POR ELLO PUEDE AFIRMARSE QUE LA SEGUNDA HIPÓTESIS DE ESTA INVESTIGACIÓN HA QUEDADO CONTRASTADA, PUDIENDO AFIRMARSE QUE EN EL CASO DE QUE SE UTILICE COMO RECURSO DIDÁCTICO LA VERSIÓN ALEMANA ADAPTADA DE MORTADELO Y FILEMÓN, DIFICULTARÁ LA ADQUISICIÓN POR LOS ESTUDIANTES DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

3.9. Conclusiones de la investigación

Las conclusiones a las que se ha llegado, como consecuencia de los datos obtenidos en la investigación, son las siguientes:

- Se han cumplido los objetivos propuestos en la investigación
 - Se han analizado los títulos que constituían la muestra de la versión alemana de *Mortadelo y Filemón*
 - Se *ha conocido* en qué medida dicha muestra es una traducción o una adaptación de la versión original española
 - Se han aportado datos sobre la idoneidad de utilizar el humor gráfico adaptado como recurso didáctico para la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística* por parte del alumnado del 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria

- Se han contrastado las dos hipótesis propuestas en esta investigación. Del contraste de ambas hipótesis, cabe deducir:
 - La versión alemana de *Mortadelo y Filemón* **NO** es una traducción en su totalidad de la versión original española, sino que es una adaptación.
 - Dicha obra debe ser considerada como adaptada
 - Su utilización como recurso didáctico debería tener en cuenta ese hecho.
 - La utilización del humor gráfico adaptado como recurso didáctico para aprendizaje del idioma alemán, dificulta la adquisición de la competencia en *comunicación lingüística*
 - Su utilización como recurso didáctico dificulta el aprendizaje del idioma alemán.

3.10. Propuestas al profesorado

Después de conocidas las conclusiones anteriores, formulamos algunas propuestas para el profesorado de la materia *Idioma alemán* de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria:

- Los recursos didácticos a utilizar en la materia deberían ser muy variados
- No deberían circunscribirse sólo al libro de texto
- No deberían utilizar humor gráfico adaptado como recurso didáctico para el aprendizaje del idioma
- Pueden utilizar humor gráfico como recurso didáctico, pero asegurándose previamente de que es traducido y no adaptado
- Las programaciones didácticas que realice el profesorado de la materia *Idioma alemán* de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria deberían contemplar los recursos didácticos a utilizar.
- Dichas programaciones deberían estar orientadas a organizar el aprendizaje de la materia para facilitar al alumnado la adquisición de las competencias básicas, y en especial, la competencia *en comunicación lingüística*.

Para finalizar, manifestar que la realización de esta investigación, además de servirme para profundizar en el conocimiento y aplicación del humor gráfico traducido o adaptado como recurso didáctico en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, ha despertado en mí el interés por seguir investigando en ese campo. Por ello, estoy seguro que esta investigación no será la última.

4. Referencias bibliográficas

- ALBERT, M. J. (2006): *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- ALTBACH, P. G. y KELLY, G. P. (1990): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori.
- BAKER, M. (1992): *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London: Routledge.
- BEREDAY, G. Z. F. (1977): Comparative analysis in education, en *Prospects*, VII.
- CÁCERES, J. J. (2007): *Conceptos básicos de estadística para Ciencias Sociales*. Madrid: Delta.
- CASTILLO CAÑELLAS, D. (1996): *Limitaciones en la traducción de tebeos*. Universidad de Málaga: Memoria de licenciatura.
- CHRISTENSEN, L. B. (2000): *Experimental methodology*. Boston: Allyn and Bacon.
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- CORTADA DE KOHAN, N. (2008): *Técnicas de investigación científica: con aplicaciones en psicología, ciencias sociales y ciencias de la educación*. Madrid: Lugar.
- CRYSTAL, D. y DAVY, D. (1969): *Investigating English Style*. London: Longman.
- DE LARA, E. y BALLESTEROS, B. (2009): *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (1999): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- ECKSTEIN, M. A. (1990): La mentalidad comparativa, en ALTBAACH, P. G. y KELLY, G. P. (1990): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid. Mondadori. Págs. 191-203.
- ECKSTEIN, M. A. y NOAH, H. J. (1969): *Scientific Investigations in Comparative Education*. London: The Macmillan Company.
- FERNÁNDEZ SOTO, M. (2005): *El mundo de Mortadelo y Filemón*. Barcelona: Dolmen Editorial.
- FERRER, F. (1990): *Educación comparada: fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA, M. V. (2002): *Métodos y diseños de investigación científica: ciencias humanas, sociales y de la salud*. Barcelona: EUB.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996-3ª ed.): *Fundamentos de Educación comparada*. Madrid: Dickinson.

- GASCA, L. y GUBERN, R. (2001): *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- GIL, J. A. (2004): *Bases metodológicas de la investigación educativa (Análisis de datos)*. Madrid: UNED.
- (2011): *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.
- HERNÁNDEZ, M. A. (2008): *La integración de las TIC en la didáctica y el currículum de lenguas extranjeras*. Recurso electrónico (CD).
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, p. (2003): *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- HILKER, F. (1987): What can the Comparative Method contribute to Education?, en C.E.R. VII-3. Págs. 152-155.
- HOLMES, B. (1987): *Comparative education: Some consideration of Method*. London: Allen and Unwin.
- KERLINGER, F. N. (2002): *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- LANDSHEERE, G. de (1975): *Diccionario de la evaluación e investigación educativa*. Madrid: Alianza.
- LATORRE, A. y otros (2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- LAUWERYS, J. A. (1958): Methoden der Vergleichenden Pädagogik, en *Bildung und Erziehung*, XI. Págs 65-72.
- LÁZARO, L. M. y MARTÍNEZ, M. J. (2003): *Estudios de educación comparada*. Universidad de Valencia.
- LỄ THÀN KÖI (1981): *L'education comparée*. París: Armand Colin.
- LOSADA, J. L. y LÓPEZ-FEAL, R. (2003): *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thompson.
- MAYKUT, P: y MORENHOUSE, R. (1994): *Investigación cualitativa*. Barcelona: Hurtado.
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005): *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- MILLER, D. C. (2002): *Handboock of research design and social measurement*, 6ª ed. New York: Logman.
- ORDEN HOZ, A de la (1985): *Diccionario de Ciencias de la Educación e investigación educativa*. Madrid: Anaya.
- PÉREZ, R. (2012): *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED

ROIG, R. (2011): *La práctica educativa en la sociedad de la información: innovación a través de la investigación*. Alcoy: Marfil.

ROJAS, R. (2001): *Guía para realizar investigaciones sociales*. 26 ed. México: Trillas.

SANDÍN. M. P. (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

SIERRA, R. (1991): *Técnicas de investigación social (Teoría y ejercicios)*. Madrid: Paraninfo.

TOURIÑÁN, J. M. (2012): *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo.

YUREN, M. T. (2000): *Leyes, teorías y modelos*. México: Trillas.

CAPÍTULO VI:

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO VI. BIBLIOGRAFÍA

	<u>Pág.</u>
1. Títulos analizados en español de FRANCISCO IBÁÑEZ	358
2. Títulos analizados en alemán de FRANCISCO IBÁÑEZ	359
3. Libros de consulta	361

1. TÍTULOS ANALIZADOS EN ESPAÑOL DE FRANCISCO IBÁÑEZ

- (1981): *Mundial 82*. Barcelona: Ediciones B.
- (1982): *El balón catastrófico*. Barcelona: Ediciones B.
- (1987): *En Alemania*. Barcelona: Ediciones B.
- (1992): *20.000 leguas de viaje sibilino*. Barcelona: Ediciones B.
- (1992): *El V Centenario*. Barcelona: Ediciones B.
- (1992): *Maastricht... ¡Jesús!*. Barcelona: Ediciones B.
- (1993): *La Estatua de la Libertad*. Barcelona: Ediciones B.
- (1994): *El pinchazo telefónico*. Barcelona: Ediciones B.
- (1994): *Pesadillaaa...*. Barcelona: Ediciones B.
- (1995): *Atlanta 96*. Barcelona: Ediciones B.
- (1995): *El jurado popular*. Barcelona: Ediciones B.
- (1995): *Silencio, ¡se rueda!*. Barcelona: Ediciones B.
- (1996): *Expediente J*. Barcelona: Ediciones B.
- (1997): *Bye bye, Hong Kong!*. Barcelona: Ediciones B.
- (1997): *Mundial 98*. Barcelona: Ediciones B.
- (1998): *De los 80 p'arriba*. Barcelona: Ediciones B.
- (1999): *El espeluznante doctor Bichez*. Barcelona: Ediciones B.
- (1999): *El tirano*. Barcelona: Ediciones B.
- (1999): *Esos kilitos malditos*. Barcelona: Ediciones B.
- (1999): *Impeachment!*. Barcelona: Ediciones B.
- (1999): *La banda de los guiris*. Barcelona: Ediciones B.
- (1999): *La M.I.E.R.*. Barcelona: Ediciones B.
- (1999): *Siglo XX*. Barcelona: Ediciones B.
- (2000): *La sirenita*. Barcelona: Ediciones B.
- (2000): *La Vuelta*. Barcelona: Ediciones B.
- (2001): *El ordenador, ¡qué horror!*. Barcelona: Ediciones B.

- (2001): *Fórmula 1*. Barcelona: Ediciones B.
- (2001): *La rehabilitación esa*. Barcelona: Ediciones B.
- (2001): *Los vikingos*. Barcelona: Ediciones B.
- (2002): *Deportes de espanto*. Barcelona: Ediciones B.
- (2003): *Los verdes*. Barcelona: Ediciones B.
- (2005): *Mortadelo de la Mancha*. Barcelona: Ediciones B.
- (2006): *Okupas*. Barcelona: Ediciones B.

2. TÍTULOS ANALIZADOS EN ALEMÁN DE FRANCISCO IBÁÑEZ

- (1990): *Das muss man feiern – wir sind in Bayern!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (1991): *1982 "Völlig plemplem - diese WM!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (1991): *Der Wahnsinns-Fall mit dem irren Ball!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (1993): *Mit viel Trara – die Entdecker sind da!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (1994): *Jetzt kriegt Brüssel was auf den Rüssel!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (1995): *Mit ÄCHZ und ORKH quer durch New York*. Berlín: ConPart Verlag.
- (1995): *Voll auf die Glocke - das haut von der Socke!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (1996): *Mordsmäßig gut - der Zombie mit Hut!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (1997): *1996 "Das Chaos ist groß - Atlanta ist los!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (1997): *Verrat, Verrat - am heißen Draht!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (1999): *Baller und Kreisch - wir sind bei der WM in*. Berlín: ConPart Verlag.
Fronkreisch!
- (1999): *Trali, trala - Justitia!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (1999): *Zurück an China? Ist doch plima!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2000): *Bist du mal down - wir machen den Clown!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2000): *Lachen satt - uns Opa dreht jetzt total ab!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2000): *Mit Donnerknall - ab ins All!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2000): *Schwitz und Krampf - jetzt machen wir Dampf!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2001): *Die Erde bebt - das Denkmal lebt!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2001): *Immer voll Dampf - auch mit Wadenkrampf!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2001): *Wir sind von Sinnen und völlig am Spinnen!*. Berlín: ConPart Verlag.

- (2002): *Der Größen-Killer - Viren-Thriller!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2002): *Der Jahrhundert-Kracher für Mega-Lacher!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2002): *Die geilsten User – die coolsten Loser!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2002): *Hier wird gegiert - und abserviert!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2002): *Hoch den Rüssel - hau rein in die Schüssel!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2002): *Je größer die Dinger - desto herber die Schwinger!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2003): *Hier geht's rund - volles Pfund!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2004): *Autsch, verflucht - Hollywood ruft!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2004): *Eins ist gewiss - der Mann hat 'nen heißen Biss!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2004): *Immer voll Gummi - voll wie Schumi...!!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2004): *Spitz auf fun - Dann nichts wie ran*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2006): *Jetzt wird's hart - auf Wikingerart!*. Berlín: ConPart Verlag.
- (2006): *Wo soll das nur enden... mit den eigenen vier*. Berlín: ConPart Verlag.

3. LIBROS DE CONSULTA

- AEBLI, H. (1988): *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- AREA, M. (1991b). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- (2004). *Los medios y las tecnologías de la educación*. Madrid: Pirámide.
- AGUDELO, S. (2002): *Alianzas entre formación y competencia. Reminiscencias de una vida profesional*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- ALANÍS, A. (2000): Estrategias docentes y estrategias de aprendizaje. En *Panorama Universitario*, 55. Septiembre, (3-6). México.
- ALBERT, M. J. (2006): *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- ALONSO, D. y otros (2011): *Educación Sociedad y tecnología*. Madrid: UNED - Ramón Areces.
- ALONSO, C. y GALLEGO, D. (2010): *Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida*. México: IV Congreso Mundial de estilos de Aprendizaje. 27-20 octubre.
- ALONSO, C., GALLEGO, D. y HONEY, P (2005, 5ª ed.): *Estilos de aprendizaje: qué son, cómo se diagnostican*. Bilbao: Mensajero.
- ALTBACH, P. G. y KELLY, G. P. 1990): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori.
- ATTARDO, S. (1994): *Linguistic Theories of Humor*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- AUSUBEL, D. (1983): *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1987): *Educational psychology: a cognitive view*. Nueva York: Holt.
- BACHTIN, M. (1990). *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. [Traducción de Alexander Kaempfe]. Múnich - Viena: Carl Hanser Verlag; Fráncfort del Meno: Fischer. [1969]
- BAKER, M. (1992): *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London: Routledge.
- (1998): *Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge.
- BARBIERI, D. (1998): *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós.
- BARROSO, J. y CABERO, J. (2010): *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Síntesis.

- BASSNETT-MCGUIRE, S. (1988): *Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BEANE, J. A. (2005): *La integración del currículum*. Madrid: Morata-MEC.
- BEEKMAN, J. y CALLOW, J. (1984): *Translating the Word of God*. Michigan: Zondervan.
- BELL, R. (1991): *Translation and Translating. Theory and Practice*. Harlow: Longman.
- BEREDAY, G. Z. F. (1977): Comparative analysis in education, en *Prospects*, VII-4
- BERGER, A. A. (1995): *Blind Men and Elephants*. New Brunswick: Transaction.
- BERGSON, H. (2008-reed.): *La risa*. Madrid: Espasa Calpe.
- BERMAN, A. (1985): *El giro ético en traducción: una apuesta inaudita*. Ponencia.
- BERNAL, A. (2005): *El realismo pedagógico*. Madrid: Síntesis.
- BLUMENFELD, E. y ALPERN, L. (1994): *Humor at Work*. Atlanta: Peachtree Publishers.
- BOBBIT, F. (1981): *The curriculum*. Houghton: Mifflin.
- BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española, en RYCHEN, D.S. y SALGANIK L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe, Págs. 1-13.
- BOSQUE, I. (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- BOWEN, D. y BOWEN, M. (eds.) (1990): *Interpreting - yesterday, today and tomorrow*, American Translators Association, Scholarly Monograph Series, vol. IV. Binghampton: State University of New York.
- BRAVO, V. (1993): *Ironía de la literatura*. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- BRUCE, L. (1992): *How to Talk Dirty and Influence People*. Nueva York. Simon & Schuster.
- BULMAN. J. C. (1996): *Shakespeare, theory and performance*. Londres: Routledge.

- BUXMAN, K. (ed., 1995): *Nursing Perspectives on Humor*. Staten Island, Nueva York: Power Publishers.
- CABERO, J. (1999): *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- CABRERIZO, J. (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- CABRERIZO, J. y RUBIO, M. J. (2012- 2ª ed.): *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid: Pearson.
- CABRERIZO, J., RUBIO, M. J. y CASTILLO, S. (2010-2ª ed.): *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson.
- CÁCERES, J. J. (2007): *Conceptos básicos de estadística para Ciencias Sociales*. Madrid: Delta.
- CANABAL, C. (2011): *La creación de espacios comunes de aprendizaje: experiencias de innovación*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias docentes*. Barcelona: Graó.
- CARBELO, B. (2004): *El Humor en la Relación con el Paciente*. Barcelona: Masson.
- CASTILLO, S y CABRERIZO, J. (2005): *Formación del profesorado en Educación Superior*. Vols. I y II. Madrid: McGraw-Hill.
- (2010): *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- CASTILLO CAÑELLAS, D. (1996): *Limitaciones en la traducción de tebeos*. Universidad de Málaga: Memoria de licenciatura.
- CÁZARES, L. y CUEVAS, J. F. (2007): *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Trillas.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (1992): *Géneros informativos audiovisuales*. Madrid: Ciencia.
- CHRISTENSEN, L. B. (2000): *Experimental methodology*. Boston: Allyn and Bacon.
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- COLL, C. y MARTÍN, E. (2007): *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Madrid: UNESCO/Prelac.
- COMISIÓN EUROPEA (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*.
- http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- (2005): *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. 2005/0221 (COD). Bruselas.
- CORTADA DE KOHAN, N. (2008): *Técnicas de investigación científica: con aplicaciones en psicología, ciencias sociales y ciencias de la educación*. Madrid: Lugar.
- COUSINS, N. (2000): *Anatomía de una enfermedad*. Barcelona: Kairos.
- CRAHAY, M. (1984): *Agir sur les objets pour construire le connaissance*: Universidad de Lieja.
- DALE, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden.
- DANET, B. (ed.) (1984): *Studies of legal discourse, Text*, 4, nº 1-3, Nueva York: Mouton Publishers.
- DE LARA, E. y BALLESTEROS, B. (2009): *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (1999): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- DELISLE, J. (1993): *La Traduction Raisonée*. Canadá: Universidad de Ottawa.
- DEWEY, J. (1985): *Experiencias y educación*. Buenos Aires: Losada.
- (1989): *Democracia y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- D'HINAUT (1985): *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DÍAZ, G. (1990): *El funcionamiento de la ironía*. Madrid: Fundamentos.
- DOLLERUP, C. y LINDEGAARD, A. (eds.) (1994): *Teaching Translation and Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- ECKSTEIN, M. A. (1990): La mentalidad comparativa, en ALTBACH, P. G. y KELLY, G. P. 1990): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori. Págs. 191-203

- ECKSTEIN, M. A. y NOAH, H. J. (1969): *Scientific Investigations in Comparative Education*. London: The Macmillan Company.
- EISNER, E. (1987): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, (1981). Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc.
- ENKVIST, I. (2006): *Repensar la educación*. Buenos Aires: Ediciones Internacionales Universitarias.
- ERAUT, M. (1985): Instruction based Curriculum Evaluation unit, en SKILBECK, M. (1985): *Evaluating the curriculum in the eighties*: Horder and Stoughton.
- ESCANERO, J. F. (2007): *Formular y evaluar competencias*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- EUROLOGOS GROUP (2002): *Traducción, adaptación y edición multilingüe*. Bruselas: T.C.G. Editions.
- FARGHAL, M. (1993): *Managing in Translation: a theoretical model*. Montreal: Management.
- FEITO, R. (2008): Competencias educativas. Hacia un aprendizaje genuino, en *Andalucía educativa*, 66.
- FEMENÍAS, M. L. (2011): *Saberes situados, teorías trashumantes*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Buenos Aires: CINIG-IdHCS-CONICET.
- FERNANDEZ, J. D. (1995): *Pedagogía del Humor* (Tesina de Licenciatura). Universidad Pontificia de Comillas.
- FERNANDEZ, J. D. y FRANCIA, A. (1995): *Animar Con Humor: Aprender riendo, gozar educando*. Madrid: CCS.
- FERNÁNDEZ SOTO, M. (2005): *El mundo de Mortadelo y Filemón*. Barcelona: Dolmen.
- FERRÁNDEZ, A. y col. (1987): *Tecnología Didáctica*. Barcelona: CEDECS.
- FERRANDIS, A. (1988): *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: CIDE.
- FOUREZ, G. (2008): *Cómo se elabora el conocimiento*. Madrid: Narcea.

- FRADE, L. (2008): *Desarrollo de competencias en educación básica. Desde preescolar hasta secundaria*. Coyoacán (México): Calidad Educativa.
- FRANZONI DE MOLDAVSKI, A. (1995): *La equivalencia funcional en traducción jurídica*. Buenos Aires: Voces-Colegio de traductores.
- FREIBERG, K. Y FREIBERG, J. (1996): *NUTS! Southwest Airlines' Crazy Recipe for Business and Personal Success*. Austin: Bard Press, Inc.
- FRY, W. F. y SALAMEH, W. A. (eds., 1993): *Advances in Humor and Psychotherapy*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- FUNDACIÓN BBVA (2012): *Enseñar y aprender en época de cambios: XXVI Premios Giner de los Ríos a la Mejora de la Calidad Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- FURLONG, J. (2011): *Disciplines of education: their role in the future of education research*. New York: Routledge.
- FURTH, H. G. (1978): *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GAIRÍN, J. (2005, coord.): *La descentralización educativa: ¿una solución o un problema?*. Madrid: CissPraxis.
- GALLARDO, N. y SÁNCHEZ, D. (eds.) (1992): La enseñanza de la terminología. *Actas del Coloquio Iberoamericano sobre enseñanza de la terminología*. Granada: ICE Universidad.
- GALLARDO, N., MAYORAL, R. y KELLY, D. (1986): Concepto de "traducción subordinada" (cómic, cine, canción, publicidad). Perspectivas no lingüísticas de la traducción. *Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- GARCÍA, J. L. (2006-Coord.): *Aprendizaje permanente*. Pamplona: EUNSA.
- GARCÍA, M. V. (2002): *Métodos y diseños de investigación científica: ciencias humanas, sociales y de la salud*. Barcelona: EUB.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996-3ª ed.): *Fundamentos de Educación comparada*. Madrid: Dickinson.
- (2005): *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediasa.
- GARCÍA JUÁREZ, L. (2004): *Maten al león: la parodia del poder*. Tesis inédita: Universidad Autónoma Metropolitana (México D. F.).

- GARCÍA LARRAURI, B. (2006): *Programa para mejorar el sentido del humor*, Madrid: Pirámide.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2003): *Tecnología educativa: implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- GASCA, L. y GUBERN, R. (2001): *El discurso del cómic*. Madrid. Cátedra.
- GEE, J. P. y otros (2004): *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Enseñanza Abierta de Andalucía: Consorcio Fernando de los Ríos.
- GIL, J. A. (2004): *Bases metodológicas de la investigación educativa (Análisis de datos)*. Madrid: UNED.
- (2011): *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.
- GIMENO, J. (1986): *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y otros (2011): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- GOLDMAN, L.R. (1993): *The Culture of Coincidence: Accident and Absolute Liability in Huli*. Oxford: Oxford University Press.
- GÓMEZ, C. (2010): *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- GONÇALVES, R. y MACHADO, D. M. (2004): *Cómics: investigación de conceptos y de términos paleontológicos, y uso como recurso didáctico en la Educación Primaria*, artículo publicado por la UAB en noviembre de 2004.
- GRAN, L. y TAYLOR, C. (1990): *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore.
- GRAN, L. y VIEZZI, M. (1995): *Development of Research Work at SSLM, Target*. Special Issue. Interpreting Research, Trieste, 7:1, pp. 107-118.
- GUARRO, A. (2005): *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- HANN, M. (1992): *The key to technical translation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- HATIM, B. y MASON, I. (1990): *Discourse and the Translator*. Longman: Londres.
- HAVERKATE, H. (1985): *La ironía verbal: un análisis pragmalingüístico*. Nueva York: Journal of Pragmatics.
- HEMSATH, D., YERKES, L. y MCQUILLEN, D. (1997): *301 Ways to Have Fun at Work*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- HERNÁNDEZ, M. A. (2008): *La integración de las TIC en la didáctica y el currículum de lenguas extranjeras*. Recurso electrónico (CD).
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, p. (2003): *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- HERVEY, S. y HIGGINS, I. (1992): *Thinking translation: a course in translation method, French-English*. Londres: Routledge.
- HERVEY, S.; HIGGINS, I. y HAYWOOD L. M. (1995): *Thinking Spanish Translation*. Londres: Routledge.
- HEWSON, L. y MARTIN, J. (1991): *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- HICKEY, L. (1985): *A Basic Maxim for Practical Translation. The Incorporated Linguist*, vol. 24, núm. 2.
- HILKER, F. (1987): What can the Comparative Method contribute to Education?, en *C.E.R.* VII-3, Págs. 152-155.
- HONEY, P. Y MUNFORD, A. (1992): *The manual of learning styles* (version revisada). Maidenhead. Berkshire: Peter Honey.
- HURTADO, A. (1996): *La enseñanza de la Traducción*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- (2001): *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- HUSEN, T. (1988): *La Escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea.
- IBÁÑEZ, F. (2005): *Me leo a mí mismo y digo: Pues tiene gracia*. ABC Magazine.
- IDÍGORAS, A. (ed., 2002): *El Valor Terapéutico del Humor*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- JACKSON, B. y otros (1991): *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona. PPU.

- JANKELEVITCH, W. (1983): *La ironía*. Madrid: Taurus.
- JASHEWAY, L. A. y WELLES, G. M. (1996): *Don't Get Mad-Get Funny!: A Light-Hearted Approach to Stress Management*. Duluth, MN: Whole Person Associates.
- JÁUREGUI, E. (1998): *Situating Laughter: Amusement, Laughter and Humor in Everyday Life*. (Tesis Doctoral) European University Institute.
- KAINDL, K (2008): *Translators' Journal*, vol. 53, nº 1. Québec: Érudit.
- KAMII, C. y DEVRIES, W. A. (1985): *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- KERLINGER, F. N. (2002): *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- KITTEL, H., FRANK, A. P., GREINER, N., HERMANS, T., KOLLER, W., LAMBERT, J. Y PAUL, F. (eds.) (2004): *Übersetzung. Translation. Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. An International Encyclopedia of Translation Studies. Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction*, vol. 1, Berlín y Nueva York: Walter de Gruyter.
- KLEIN, A. (1992): *Y tú de qué te ríes*. Barcelona: Grupo Zeta.
- KOLLER, W. (1992): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- KRAEMER, J. L. (2008): *Maimónides*. Barcelona: Kairós.
- KUSHNER, M. (1990): *Cómo hacer negocios con humor*. Barcelona: Granica.
- LAFARGA, F. (1996): *El discurso sobre la traducción en la historia. Antología bilingüe*. Barcelona: EUB.
- LARROYO, F. (1978): *Didáctica general contemporánea*. México: Porrúa.
- LANDSHEERE, G. de (1975): *Diccionario de la evaluación e investigación educativa*. Madrid: Alianza.
- LANDSHEERE, G y KNOBEL, M. (2009): *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- LATORRE, A. y otros (2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- LAUWERYS, J. A. (1958): *Methoden der Vergleichenden Pädagogik*, en *Bildung und Erziehung*, XI. Págs 65-72.

- LÁZARO, L. M. y MARTÍNEZ, M. J. (2003): *Estudios de educación comparada*. Universidad de Valencia.
- LỄ THÀN KỖI (1981): *L'éducation comparée*. París. Armand Colin.
- LEFEVERE, A. y BASSNETT, S. (1990): *Translation, History and Culture*. Heinz: Nueva Luthe.
- LIEBLEIN, L. (1997): *Embodied Intersubjectivity and the Creation of Early Modern Character*. Ponencia presentada en la Universidad McGill. Montreal. Canadá.
- - (2004): *Cette Belle Langue: The 'Tradaptation' of Shakespeare in Quebec. Shakespeare and the Language of Translation*. Londres: Arden.
- LLEDÓ, A. I. (2007): Competencias básicas y currículo, en *Andalucía educativa*, 60.
- LÓPEZ, D. (1996): *Teorías de la traducción: antología de textos*. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- LOSADA, J. L. y LÓPEZ-FEAL, R. (2003): *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thompson.
- LOZANO, A. (2009): *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.
- LUNDIN, S. C., PAUL, H. y CHRISTENSEN, J. (2000): *Fish! A Remarkable Way to Boost Morale and Improve Results*. Nueva York: Hyperion Press.
- MARISCAL, J. M. (1999): *Distintos análisis de La oposición irónica* (artículo). Universidad de Cádiz.
- MARQUÈS, P. (1999): Curso sobre el uso didáctico del multimedia- III: planificación de sesiones de clase con soporte de programas multimedia, en *Comunicación y Pedagogía*, 159, Págs. 35-38.
- MARTÍN, J. M.; BELTRAN, J. y PÉREZ, L. (2003). *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Fundación Encuentro.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. M. (2000): *Manual de estilo de la lengua española*. Gijón: Trea.
- MARTÍNEZ SANTOS, S. (1987): *El conocimiento de sí mismo*. Madrid. Pedagógica.

- MARTÍNEZ SIERRA, J. J. (2004): *Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en los textos audiovisuales. El caso de Los Simpson*. Tesis inédita: Universitat Jaume I.
- MATTOS, L. A. (1974): *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MAYKUT, P: y MORENHOUSE, R. (1994): *Investigación cualitativa*. Barcelona: Hurtado.
- MCGHEE, P. (1996): *Health, Healing and the Amuse System*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005): *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- MEC (1970). LGE (Ley General de Educación).
- (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español.
- (1990): LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo).
- (2003): *Las competencias clave*. Dirección General de Educación y Cultura /Comisión Europea. Bruselas-Eurydice, en [www. eurydice.org](http://www.eurydice.org).
- (2006): LOE (Ley Orgánica de Educación).
- (2006): R. D. 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE del 8 de Diciembre).
- (2006): R. D. 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de Enero de 2007).
- (2007): R. D. 23 /2007 de 10 de Mayo sobre los contenidos de la materia *idioma alemán*.
- MILLER, D. C. (2002): *Handboock of research design and social measurement*, 6ª ed. Nueva York: Logman.
- MOLINÉ, M. (1973): *La publicidad*. Barcelona: Salvat.
- MOLINER, M. (1998): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MONERERO, C. (Coord.-2005): *Aprender a colaborar, a comunicarte, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- MONTIJANO, M. (2007): *Breve historia del cómic*. Madrid: Homines Arte y Cultura.

- MOODY, R. A. (1996): *Humor y Salud. El poder curativo de la risa*. Madrid: Edaf.
- MORALES, J. R. (2008): *Estudios de traducción, cultura, lengua y literatura. In memoriam Virgilio Moya Jiménez*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- MORIN, E. (2005): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORREALL, J. (1997): *Humor Works*. Amherst, MA: HRD Press Inc.
- MOYA, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía, en Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.). *Educación y cultura democrática: El Proyecto Atlántida*. Madrid: Praxis.
- MUECKE, D. C. (1980): *Irony and the Ironic*. Londres, Nueva York: Methuen.
- MUNDAY, J. (2001): *Introducing Translations Studies: Theories and Applications*. Londres. Nueva York: Routledge.
- NAFRÍA, I. (2007): *Web 2.0. El usuario es el rey*. Barcelona: Gestión 2000.
- NEWMARK, P. (1981): *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon Press.
- NIDA, E. A. y TABER, C. R. (1987): *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: The United Bible Societies.
- NORD, C. (1988): *Textanalyse und Übersetzen: Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*, Heidelberg: J. Groos Verlag.
- NORD, C. (1993): *Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften*. Tubinga: Francke.
- PÉREZ, A. (2002). "Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje", en *Pixel-Bit*, 19. Págs. 49-61.
- PÉREZ, A. I. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Educación.
- PÉREZ, P. (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza
- PÉREZ, R. (2012): *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED

- PERRENOUD, P (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades*. Madrid: Morata.
- (1999): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- (2005): *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PEZZA, H. (2006): *Fidelidad y finalidad en traducción subordinada*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- PIAGET, J. (1975): *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires: Proteo.
- POCZTAR, J. (1982): *Definir los objetivos pedagógicos: ¿nuevas técnicas?*. Madrid. Narcea.
- POLO, F, y JIMÉNEZ, R. (2007): *La gran guía de los blogs*. Santiago de Chile: El Cobre.
- POPHAM, J.W. y BEKER, E.I. (1970): *Systematic Instruction*. New York: Printice Hall.
- PRELLEZO, J. M. (2009): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: CCS.
- PRENDES, M. P. y otros (2010): *Recursos educativos en red*. Madrid: Síntesis.
- PUTZIER, J. (2001): *Get Weird! 101 Innovative Ways to Make Your Company a Great Place to Work*. Chicago: Amacom Books.
- RASKIN, V. (1985): *Semantic Mechanisms of Humour*. Dordrecht: Reidel.
- RASKIN, V. y RUCH, W. (1998): *The Sense of Humor, Vol. 3*. Berlín: Humor Research Series, Mouton de Gruyter.
- RECABARREN, M. (2008): Propuesta de un marco de coherencia para el trabajo con competencias: estrategias metodológicas y evaluativas en el contexto de las competencias, en *Boletín de la Escuela de Educación de la UAB*. Julio. Santiago de Chile.
- REIGELUTH, C. M. (1983) *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. Indiana: Lawrence Erlbaum Associates.

- REISS, K. (1971): *Type, Kind and Individuality of Text: Decision Making in Translation*. Nueva York: Routledge.
- (1982): *Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. Theorie und Praxis*. En *Lebende Sprache* XXVII. Jahrgang Heft.
- ROBINSON, K. (2009): *The elementen how finding your passion changes everithing*. London: Viking.
- ROBINSON, V. (1991). *Humor and the Health Professions*, 2ª ed., Thorofare, NJ: Charles B. Slack.
- RODRÍGUEZ, J. L. (1980): *Didáctica general: Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- ROIG, R. (2011): *La práctica educativa en la sociedad de la información: innovación a través de la investigación*. Alcoy: Marfil.
- ROJAS, R. (2001): *Guía para realizar investigaciones sociales*. 26 ed. México: Trillas.
- ROMÁN, M. (1990): *Educación comprensiva. Nuevas perspectivas*. Madrid: Cincel.
- (2005): *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid: EOS.
- ROSALES, C. (1988): *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- (2005): *Temas para la reflexión y la investigación didáctica*. Santiago: Tórculo.
- ROSALES, C. RYCHEN, D.S. y SALGANIK L.H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ROTGER, B. (1983): *La escuela hoy: análisis crítico del sistema educativo actual*. Madrid: Escuela Española.
- ROWNTREE, D. (1974): *Preparing materials for open, distance and flexible learning: an action guide for teachers and trainers*. London: Kogan Page.
- SANDÍN. M. P. (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill.
- SANTANA, B. (2005): *La traducción del humor no es cosa de risa*. Ponencia pronunciada en la Universidad Pontificia Comillas.

- (2006): *Wie wird das Komische übersetzt? Das Komische als Kulturspezifikum bei der Übersetzung spanischer Gegenwartsliteratur*. Berlín: Frank & Timme.
- SANZ, F. (2006): *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas.
- SARRAMONA, J. (2005): *Las competencias básicas en la Educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- SCHLEICHER, A. (2005): *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Madrid: Fundación Santillana.
- SCHULTZE, B. y TURK, H. (1993): *Differente Lachkulturen? Fremde Komik und ihre Übersetzung*. Tübingen: Günter Narr.
- SHUTTLEWORTH, M. (1997): *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- SIERRA, R. (1991): *Técnicas de investigación social (Teoría y ejercicios)*. Madrid: Paraninfo.
- SIMMS, K. (1994): *Translating sensitive texts*, Ámsterdam: Editions Rodopi B.V.
- SNELL HORNBY, M. (1997): *Translation as Intercultural Communication*, Amsterdam: John Benjamins.
- SPERBER y WILSON (1986): *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- SQUIRES, D., and McDOUGALL, A. (1994): *Choosing and using educational software: a teachers' guide*. London: The Falmer Press.
- SQUIRES, D., and PREECE, J. (1996): Usability and learning: evaluating the potential of educational software, in *Computers and Education*, 27(1), Págs. 15-22.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STÖCKER, K. (1983): *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TABA, H. (1983): *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- TAMBLYN, D. (2003): *Laugh and Learn: 95 Ways to Use Humor for More Effective Teaching and Training*. Chicago: Amacom Books.
- TAMBLYN, D. y WEISS, S. (2000): *The Big Book of Humorous Training Games*. Madrid: McGraw-Hill.

- TÉBAR, L. (2003): *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- THORNDIKE, E. L. (1998-reed.): *Educational psychology: briefer course*. Thoemmes Press.
- TOBÓN, S. (2006): *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Madrid: ECOE.
- TORRES, M. A. (2004): *Aproximación pragmática a la ironía verbal*. Madrid: Zurbarán Ediciones.
- TOURAINÉ, A. (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- TOURIÑÁN, J. M. (2012): *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo,
- TUDELA, P. (Coord.) y otros (2003): *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Documento a debate: Universidad de Granada.
- TURK, H. (1995): *Kulturgeschichtliche und anthropologische Bedingungen des Lachens" en Unger, Thorsten & Schultze, Brigitte & Turk, Horst (eds.) Differente Lachkulturen? Fremde Komik und ihre Übersetzung*. Tübinga: Günter Narr, 299-317. (Forum modernes Theater: Schriftenreihe; 18).
- UNDURRAGA, C. (2004): *¿Cómo aprenden los adultos?* Santiago: Universidad Católica de Chile.
- UNESCO (2008): *Estándares de competencias en TIC para docentes*. París.
- VALERO, C. (2000): La traducción del cómic: retos, estrategias y resultados, en *Trans*, nº 4.
- (2003a): *Humor y traducción: sonreír en dos lenguas*. Ponencia pronunciada en la Universidad de Alcalá de Henares.
- (2003b): *Translating the imaginary world in the Harry Potter series or how Muggles, Quaffles, Snitches, and Nickles travel to other cultures*. Publicado en *Quaderns*, nº 9.
- VAN MANEM, M (2004): *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- VANDAELE, J. (2002): "Introduction: (Re-) Constructing Humour: Meanings and Means". *The Translator*, publicación especial (Translating Humour) 8(2), Págs. 149-172.

- (2009): Videgrabación. Filmax Home Video.
- VARGAS, F. (2002): *Competencias de la Formación y Competencias en la Gestión del Talento Humano. Convergencias y Desafíos*. CINTERFOR-OIT.
- VENUTI, L. (1995): *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London / New York: Routledge.
- VILLA, A. (2007): *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*: Universidad de Deusto.
- VINAY, J. P. y DARBELNET, J. (1995): *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction, París: Didier, 1958 (Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- VIGOTSKY, L. S. (2004): *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Madrid: AKAL.
- WEINSTEIN, C. E. (1988): *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*. University of Texas at Austin: Academic Press.
- WEINSTEIN, M. (1997): *Managing to Have Fun*. New York: Simon and Schuster.
- WEINSTEIN, M. y BARBER, L. (2000): *Trabaje Menos y Gane Más*. Barcelona: Amat.
- WOOTEN, P. (1996): *Humor: An antidote for Stress*, 10 (2): Págs. 49-56.
- WOOTEN, Patty. (1996). *Compassionate Laughter*. Utah: Commune-A-Key.
- WORLD BANK (2005): *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A new Agenda for Secondary Education*. Washington, D.C.: The World Bank.
- YAMAGUCHI, H. (1988): *How to Pull Strings with Words: Deceptive Violations in the Garden-path Joke*. Ámsterdam: Journal of Pragmatics.
- YERKES, L. (2000): *Con humor se trabaja mejor*. Barcelona: Gestión.
- YUREN, M. T. (2000): *Leyes, teorías y modelos*. México: Trillas.
- YUSTE, J. y ÁLVAREZ, A. [eds.] (2005): *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

CAPÍTULO VII:

ANEXOS

CAPÍTULO VII. ANEXOS

	<u>Pág.</u>
ANEXO 1: Propuesta de una programación por competencias de la materia <i>Idioma alemán</i> para 4º de Educación Secundaria Obligatoria.	382
ANEXO 2: Ejemplos de viñetas utilizadas en la investigación	405

ANEXO 1: PROPUESTA DE UNA PROGRAMACIÓN POR COMPETENCIAS DE LA MATERIA *IDIOMA ALEMÁN* PARA 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1. Objetivos
2. Competencias básicas a las que contribuye la materia
 - 2.1. CB 1: En comunicación lingüística
 - 2.2. CB 4: Tratamiento de la información y competencia digital
 - 2.3. CB 5: Social y ciudadana
 - 2.4. CB 6: Cultural y artística
 - 2.5. CB 7: Aprender a aprender
 - 2.6. CB 8: Autonomía e iniciativa personal
3. Relación entre objetivos y competencias básicas a las que contribuye
4. Elementos constitutivos de las competencias básicas
 - 4.1. Contenidos
 - 4.2. Habilidades
 - 4.3. Actitudes y valores
 - 4.4. Estrategias de aprendizaje
5. Descriptores de las competencias básicas
6. Metodología
 - 6.1. Recursos didácticos
7. Evaluación de la materia
 - 7.1. Características generales
 - 7.2. Criterios de evaluación
 - 7.3. Instrumentos de evaluación
 - 7.4. Criterios de calificación
8. Evaluación de la práctica docente

1. Objetivos

1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
3. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.
6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.
7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.
8. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
9. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
10. Manifestar una actitud receptiva y de auto-confianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

2. Competencias básicas a las que contribuye la materia

Según el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, la materia *idioma alemán* contribuye a la adquisición de las siguientes competencias básicas:

- CB 1: *Competencia en comunicación lingüística*
- CB 4: *Tratamiento de la información y competencia digital*
- CB 5: *Competencia social y ciudadana*
- CB 6: *Competencia cultural y artística*
- CB 7: *Competencia para aprender a aprender*
- CB 8: *Autonomía e iniciativa personal.*

Según el citado Real Decreto, la materia *idioma alemán* NO contribuye a la adquisición de las competencias básicas:

- CB 2: *Competencia matemática*
- CB 3: *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*

2.1 Competencia básica 1: Competencia en comunicación lingüística

Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación, de representación, de interpretación y de comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta. Los conocimientos, las destrezas y las actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio, generara ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo. El aprendizaje del idioma alemán contribuye a la competencia en comunicación lingüística de manera directa, en el mismo sentido que lo hace la primera lengua. Ahora bien, la aportación del idioma alemán al desarrollo de esta competencia es primordial en el discurso oral al adquirir

las habilidades de escuchar, hablar y conversar, una relevancia singular en esta etapa. Asimismo, el aprendizaje del idioma alemán, mejora la competencia comunicativa general al desarrollar la habilidad para expresarse, oralmente y por escrito, utilizando las convenciones y el lenguaje apropiado a cada situación, interpretando diferentes tipos de discurso en contextos y con funciones diversas. Por otra parte, el reconocimiento y el aprendizaje progresivo de reglas de funcionamiento del sistema de la lengua alemana, a partir de las lenguas que se conocen, mejorará la adquisición de esta competencia.

Por ello, esta competencia incluye los siguientes aspectos:

- *lingüísticos*: elementos semánticos, morfosintácticos y fonológicos
- *pragmáticos o discursivos*: funciones, actos de habla, conversación, etc.
- *sociolingüísticos*: convenciones sociales, intención comunicativa, registros, etc.
- *expresión y comprensión e interpretación de códigos*: verbales, orales y escritos
- *expresión y comprensión e interpretación de códigos*: no verbales.

2.2. Competencia básica 4: Tratamiento de la información y competencia digital

Con esta competencia se pretende dotar al alumnado de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando en necesario, y respetar las normas

de conducta acordadas socialmente para regular el uso de información y sus fuentes en los distintos soportes.

Las tecnologías de la información y la comunicación nos ofrecen la posibilidad de comunicarnos en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que crece cada día. El conocimiento del idioma alemán facilita el acceso a la información que se puede encontrar en esta lengua, al tiempo que ofrece la posibilidad de comunicarnos utilizándola. Además, facilita la comunicación personal a través del correo electrónico en intercambios con jóvenes de otros lugares, y, lo que es más importante, crea contextos reales y funcionales de comunicación. Asimismo, en la medida en que el idioma alemán exige el contacto con modelos lingüísticos muy diversos, la utilización de recursos digitales para el aprendizaje, es inherente a la materia y este uso cotidiano contribuye directamente al desarrollo de esta competencia.

2.3. Competencia básica 5: Competencia social y ciudadana

Con esta competencia se pretende hacer posible la comprensión de la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. Esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

El idioma alemán es por tanto, un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, son vehículo de comunicación y transmisión cultural, y favorecen el respeto, el interés y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento. Por otro lado, en lengua extranjera es especialmente relevante el trabajo en grupo y en parejas y, a través de estas interacciones, se aprende a

participar, a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás, se desarrolla el diálogo y la toma de decisiones valorando las aportaciones de los compañeros, y, en definitiva, se favorece aprender de y con los demás.

2.4. Competencia básica 6: Competencia cultural y artística

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

En definitiva, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias.

El idioma alemán incluye específicamente un acercamiento a manifestaciones culturales propias de la lengua alemana y de los países en los que se habla y, por tanto, contribuye a adquirir la competencia artística y cultural al propiciar una aproximación a obras o autores que han contribuido a la creación artística. Asimismo, el idioma alemán contribuye al desarrollo de esta competencia si se facilita la expresión de opiniones, gustos y emociones que producen diversas manifestaciones culturales y artísticas y si se favorecen los trabajos creativos individuales y en grupo, como la realización y representación de simulaciones y narraciones.

2.5. Competencia básica 7: Competencia para aprender a aprender

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

A partir de la adquisición del lenguaje, éste se convierte en vehículo del pensamiento humano, y en la herramienta de aprendizaje por excelencia. Esta materia pues, contribuye de manera esencial al desarrollo de la competencia para aprender a aprender puesto que acrecienta la capacidad lingüística general, facilitando o completando la capacidad del alumnado para interpretar o representar la realidad y así construir conocimientos, formular hipótesis y opiniones, expresar y analizar sentimientos y emociones. Por otro lado, la competencia para aprender a aprender se rentabiliza enormemente si se incluyen contenidos directamente relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje, para que cada alumno pueda identificar cómo aprende mejor. Esa es la razón de la inclusión de un apartado específico de reflexión sobre el propio aprendizaje, que ya se inició en Educación Primaria, pero que debe adquirir en esta etapa un grado mayor de sistematización para que los alumnos puedan continuar aprendiendo el idioma alemán a lo largo de la vida.

2.6. Competencia básica 8: Autonomía e iniciativa personal.

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de si mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular

riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

El conocimiento del idioma alemán contribuye también a la adquisición de la competencia de autonomía e iniciativa personal, ya que el currículo fomenta el trabajo cooperativo en el aula, el manejo de recursos personales y habilidades sociales de colaboración, lo que supone el desarrollo de iniciativas y toma de decisiones en la planificación, organización y gestión del trabajo, propiciando así la autonomía personal.

3. Relación entre objetivos y competencias básicas a las que contribuye

LA COMPETENCIA BÁSICA		SE RELACIONA CON LOS OBJETIVOS
Nº	DENOMINADA	
1	En comunicación lingüística	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 9
4	Tratamiento de la información y competencia digital	2 - 3 - 4 - 5 - 7 - 8 - 10
5	Social y ciudadana	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 7 - 8 - 9
6	Cultural y artística	1 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9
7	Aprender a aprender	2 - 4 - 5 - 6 - 7 - 9 - 10
8	Autonomía e iniciativa personal	2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9

4. Elementos constitutivos de las competencias básicas

4.1. Contenidos

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.

- Comprensión del significado general y específico de charlas sencillas en alemán sobre temas conocidos presentados de forma clara y organizada.
- Comprensión de la comunicación interpersonal en alemán, con el fin de contestar en el momento.
- Comprensión general y de los datos más relevantes de programas emitidos en alemán por los medios audiovisuales en lenguaje claro y sencillo.
- Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales en alemán: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación, identificación de palabras clave, identificación de la actitud e intención del hablante.
- Producción oral de descripciones, narraciones y explicaciones en alemán sobre experiencias, acontecimientos y contenidos diversos.
- Participación activa en conversaciones y simulaciones en alemán sobre temas cotidianos y de interés personal con diversos fines comunicativos.
- Empleo de respuestas espontáneas y precisas en alemán a situaciones de comunicación en el aula.
- Uso de convenciones propias de la conversación en alemán en actividades de comunicación reales y simuladas.
- Uso autónomo de estrategias de comunicación en alemán para iniciar, mantener y terminar la interacción.

Bloque 2. Leer y escribir.

- Identificación del tema de un texto escrito en alemán con el apoyo contextual que éste contenga.
- Identificación de la intención del emisor del mensaje en alemán.
- Comprensión general y específica de diversos textos en alemán, en soporte papel y digital, de interés general o referidos a contenidos de otras materias del currículo.
- Lectura autónoma de textos en alemán más extensos relacionados con sus intereses.
- Uso de distintas fuentes en alemán, en soporte papel, digital o multimedia, para obtener información con el fin de realizar tareas específicas.
- Consolidación de estrategias de lectura en alemán ya utilizadas.
- Composición de textos diversos en alemán, con léxico adecuado al tema y al contexto, con los elementos necesarios de cohesión para marcar con claridad la relación entre ideas y utilizando con autonomía estrategias básicas en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión).
- Uso con cierta autonomía del registro apropiado al lector al que va dirigido el texto en alemán (formal e informal)
- Comunicación personal con hablantes de la lengua alemana a través de correspondencia postal o utilizando medios informáticos.
- Uso correcto de la ortografía y de los diferentes signos de puntuación en alemán.
- Interés por la presentación cuidada de los textos escritos en alemán, en soporte papel y digital.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua.

Conocimientos lingüísticos:

- Uso de expresiones comunes en alemán, frases hechas y léxico sobre temas de interés personal y general, temas cotidianos y temas relacionados con contenidos de otras materias del currículo.
- Reconocimiento de antónimos, sinónimos, «falsos amigos» y formación de palabras en alemán a partir de prefijos y sufijos.
- Consolidación y uso de estructuras y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación en alemán.
- Reconocimiento y producción autónoma de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases en alemán.

Reflexión sobre el aprendizaje:

- Aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico en alemán.
- Organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje del alemán, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o recursos digitales e informáticos.
- Análisis y reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales en alemán mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce.
- Participación en la evaluación del propio aprendizaje y uso de estrategias de auto-corrección.
- Organización del trabajo personal como estrategia para progresar en el aprendizaje del alemán.
- Interés por aprovechar las oportunidades de aprendizaje del alemán creadas en el contexto del aula y fuera de ella.
- Participación activa en actividades y trabajos grupales en alemán.
- Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito en alemán.

Bloque 4. Aspectos socio-culturales y consciencia intercultural.

- Valoración de la importancia de la lengua alemana en las relaciones internacionales.
- Identificación de las características más significativas de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad alemana, y respeto a patrones culturales distintos a los propios.
- Conocimiento de los elementos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua alemana, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua alemana, utilizando soporte papel o medios digitales.
- Uso apropiado de fórmulas lingüísticas asociadas a situaciones concretas de comunicación en alemán: cortesía, acuerdo, discrepancia...
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.

4.2. Habilidades

Se proponen las siguientes:

1. Habilidad para identificar los elementos básicos y habituales de la lengua alemana: artículos, sustantivos, verbos, adjetivos,...
2. Habilidad para utilizar las estructuras lingüísticas y gramaticales de la lengua alemana en las situaciones cotidianas
3. Habilidad para utilizar el ritmo, la entonación y la acentuación de palabras y frases en alemán.
4. Habilidades para comunicarse en alemán, oralmente y por escrito, utilizando expresiones de la vida cotidiana, y comprendiendo las expresiones de los otros
5. Habilidad para comprender, representar, interpretar y resolver situaciones problemáticas en alemán
6. Habilidad para generar y concatenar ideas, en alemán
7. Habilidad para construir, integrar y estructurar el conocimiento dando coherencia y cohesión al discurso en alemán
8. Habilidad para buscar, recoger, seleccionar, y procesar la información en alemán
9. Habilidad para utilizar en alemán expresiones comunes, frases sencillas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos
10. Habilidad para expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones en alemán
11. Habilidad para utilizar en el uso cotidiano, datos, fechas y conceptos en alemán de uso habitual
12. Habilidad para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta
13. Habilidad para formar juicios críticos en alemán desde una base ética
14. Habilidad para enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en alemán en contextos distintos al propio
15. Habilidad para utilizar recursos digitales en alemán para el aprendizaje.

4.3. Actitudes y valores

Se proponen los siguientes:

- Interés por el conocimiento
- Actitud de cooperación y colaboración
- Actitud de responsabilidad y respeto
- Sensibilidad social
- Expresión de ideas propias
- Espíritu crítico
- Transferencia del pensamiento hipotético
- Participación democrática y activa
- Toma fundamentada de decisiones
- Posibilidad de ejercer responsablemente la ciudadanía
- Actuar con criterio propio
- Mantenimiento de una actitud constructiva, solidaria y responsable
- Cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas
- Respeto y aceptación de las diferencias culturales
- Desarrollo de la autonomía personal.

4.4. Estrategias de aprendizaje

Se proponen las siguientes (en función de las características del alumnado):

- Aplicación práctica de lo aprendido
- Aporte de ejemplos o anécdotas
- Aporte de elementos creativos
- Búsqueda, obtención y procesamiento de la información
- Elaboración de trabajos individuales, por parejas y en grupos
- Escucha activa
- Experimentación
- Formulación de preguntas y respuestas
- Formulación de propuestas
- Investigación sobre temas concretos
- Observación
- Participación en clase
- Realización de dramatizaciones o representaciones
- Realización de debates
- Reflexión sobre actividades concretas
- Relación entre datos e ideas
- Resolución de situaciones problemáticas
- Tratamiento de la información en distintos soportes utilizando las TIC
- Visionado de películas o vídeos.

5. Descriptores de las competencias básicas

Cada equipo docente diseñará las competencias básicas contextualizándolas a la realidad educativa de su alumnado. Para ello podrán utilizarse los cuadros siguientes:

COMPETENCIA BÁSICA N°: 1				
Competencia en comunicación lingüística				
D	CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

COMPETENCIA BÁSICA N°: 4				
Tratamiento de la información y competencia digital				
D	CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

COMPETENCIA BÁSICA N°: 5				
Competencia social y ciudadana				
D	CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

COMPETENCIA BÁSICA N°: 6				
Competencia cultural y artística				
D	CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

COMPETENCIA BÁSICA N°: 7				
Competencia para aprender a aprender				
D	CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

COMPETENCIA BÁSICA N°: 8				
Autonomía e iniciativa personal				
D	CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

6. Metodología

El profesor adaptará su metodología a las características de cada grupo, y estará basada en los siguientes criterios:

- Atención personal e individualizada
- Ajuste del proceso de aprendizaje-enseñanza y de la evaluación a las características de cada alumno
- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- Utilización de formas de trabajo colaborativas.

Para conseguirlo:

- Se favorecerá el análisis y la comprensión de conceptos en alemán
- Se fomentará la utilización de técnicas de búsqueda y obtención de la información en alemán:
 - En soportes tradicionales
 - En soportes informáticos
- Se propiciará la creatividad del alumnado en su proceso de aprendizaje del alemán
- Se propiciará el tratamiento informático de textos en alemán
- Se realizarán ejercicios en alemán relacionados con la lectura
- Se fomentará la lectura comprensiva en alemán
- Se favorecerá la realización de buenas presentaciones, atendiendo a las reglas y normas gramaticales y ortográficas del alemán.
- Se facilitará el contraste de opiniones en alemán
- Se promoverá la elaboración de trabajos personales y en equipo, reales y virtuales en alemán
- Se facilitará la ampliación curricular y el aporte de nuevos conocimientos en alemán, si fuese necesario.
- Se utilizará el idioma alemán como una herramienta de aprendizaje y de comunicación.

6.1. Recursos didácticos

Se propone la utilización de:

- Materiales relacionados con las TIC (CD, DVD...)
- Textos variados
- Textos traducidos del español y no adaptados
- Internet
- Correo electrónico
- Programas informáticos
- Visitas a instalaciones
- Posibilidad de utilizar algún manual de referencia.

7. Evaluación de la materia

7.1. Características generales

La evaluación de la materia será continua, y supondrá un seguimiento sistemático de forma que el profesorado pueda observar la evolución del alumnado a lo largo del curso. La evaluación estará enfocada a evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas, por lo que las modalidades de evaluación a poner en práctica serán:

- *Inicial*, al inicio del curso, de carácter diagnóstico
- *Formativa*, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, que tendrá un carácter orientador
- *Sumativa*, al final de cada periodo establecido
- *Criterial*, enfrentando al alumno con sus propias posibilidades de aprendizaje
- *Personalizada*, valorando el proceso de cada alumno en particular.

7.2. Criterios de evaluación

1. Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en alemán en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.
2. Participar en conversaciones y simulaciones en alemán utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.
3. Comprender la información general y específica de diversos textos escritos en alemán, auténticos y adaptados, y de extensión variada, identificando datos, opiniones, argumentos, informaciones implícitas e intención comunicativa del autor.
4. Redactar con cierta autonomía textos diversos en alemán con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas propias de cada género, el léxico apropiado al contexto y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, de manera que sean fácilmente comprensibles para el lector.
5. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua alemana en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.
6. Identificar, utilizar y explicar estrategias de aprendizaje en alemán utilizadas, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas al objetivo de aprendizaje.

7. Usar las tecnologías de la información y la comunicación con cierta autonomía para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico en alemán, y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.

8. Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua alemana y establecer algunas relaciones entre las características más significativas de las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos.

7.3. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación de esta materia serán todos los materiales y recursos didácticos utilizados por el profesor que le proporcionen información sobre el grado de adquisición de las competencias básicas. Y además, podrán utilizarse:

- ❖ Ejercicios de comprobación
- ❖ Textos de trabajo
- ❖ Las producciones de los alumnos
- ❖ Aplicaciones prácticas realizadas
- ❖ Los cuadernos de los alumnos
- ❖ Los resultados de las actividades realizadas
- ❖ Escalas de observación
- ❖ Producción del grupo en el que participa, en su caso
- ❖ Registros de conducta
- ❖

7.4. Criterios de calificación

La calificación final de la materia se obtendrá mediante rúbricas, valorando cada uno de los componentes de las competencias básicas entre 0 y 10. La calificación final se realizará de forma ponderada entre las calificaciones obtenidas, siendo los criterios de ponderación los siguientes:

- Los contenidos aprendidos (20 % de la calificación final)
- Las habilidades desarrolladas (60 % de la calificación final)
- Las actitudes y valores mostrados (10 % de la calificación final)
- Las estrategias de aprendizaje utilizadas (10 % de la calificación final)

Se considerarán suficientemente alcanzadas cada una de las competencias básicas por parte de cada alumno, y se le otorgará una calificación positiva en la misma, cuando a juicio del profesorado el alumno conozca suficientemente los contenidos fijados, haya desarrollado suficientemente las habilidades programadas, haya mostrado las actitudes y valores previstos, y haya utilizado suficientemente las estrategias de aprendizaje establecidas en la programación.

Se considerará superada la materia *idioma alemán*, cuando el alumno haya adquirido suficientemente y por evaluación integradora, al menos tres de las seis competencias básicas a las que contribuye a desarrollar la materia.

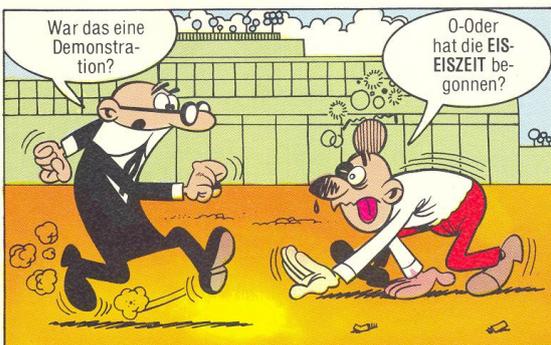
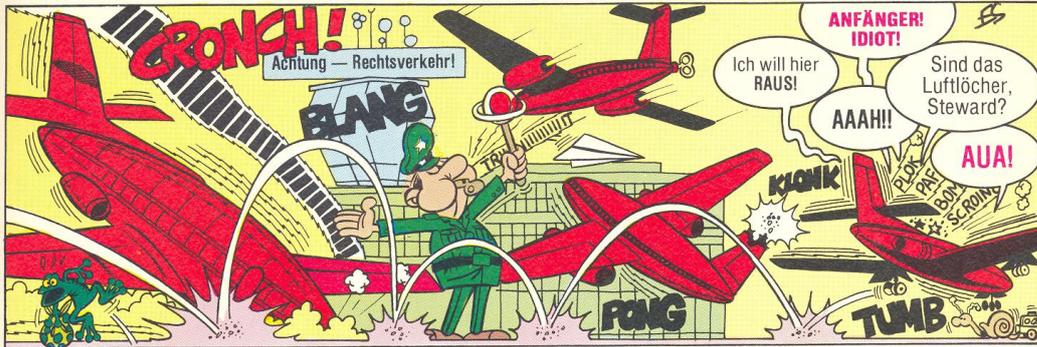
8. Evaluación de la práctica docente

La evaluación de la práctica docente la realizará cada profesor al final del curso académico, mediante un proceso de autoevaluación. Para ello, el equipo directivo del centro proporcionará a dicho profesorado los materiales e instrumentos necesarios. Las conclusiones obtenidas después de la evaluación de la práctica docente del profesorado serán tenidas en cuenta al reelaborar la programación general para el curso siguiente.

ANEXO II. EJEMPLOS DE VIÑETAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN



70



...Schrittes schleppt sich ein Wanderer durch das Hoch-
n Kastilien. Einsam und allein war er die letzten Wochen
en, und nur sein Magen hatte zu ihm gesprochen. Oh ja,
...er Mann ist ein großer Bauchredner geworden...



Herr des Lichts seid Ihr nicht. Wieder so
ergelaufener Vertreter? Dann laß dir sa-
der, wir kaufen weder Waschmaschinen
Enzyklopädien und Geißelruten. Und
Hungertücher haben wir auch genug.



Ich bin nicht der, für
den Ihr mich haltet!
Ich bin Kolumbus!



Und ich Vater Prior vom Orden
der kniefälligen Brüder! Soviel
zu den Formalitäten. Und
was wollt Ihr nun?



Ich befinde mich auf dem Wege
zum Hofe von Sevilla, wo ich
ein großartiges Projekt vorstel-
len möchte, das die Welt
verändern wird.



...e Weltausstellung, die Expo '92, hab'
gehört! Aber so viel ich weiß, herrscht
Bedarf mehr an großen Errungen-
schaften...



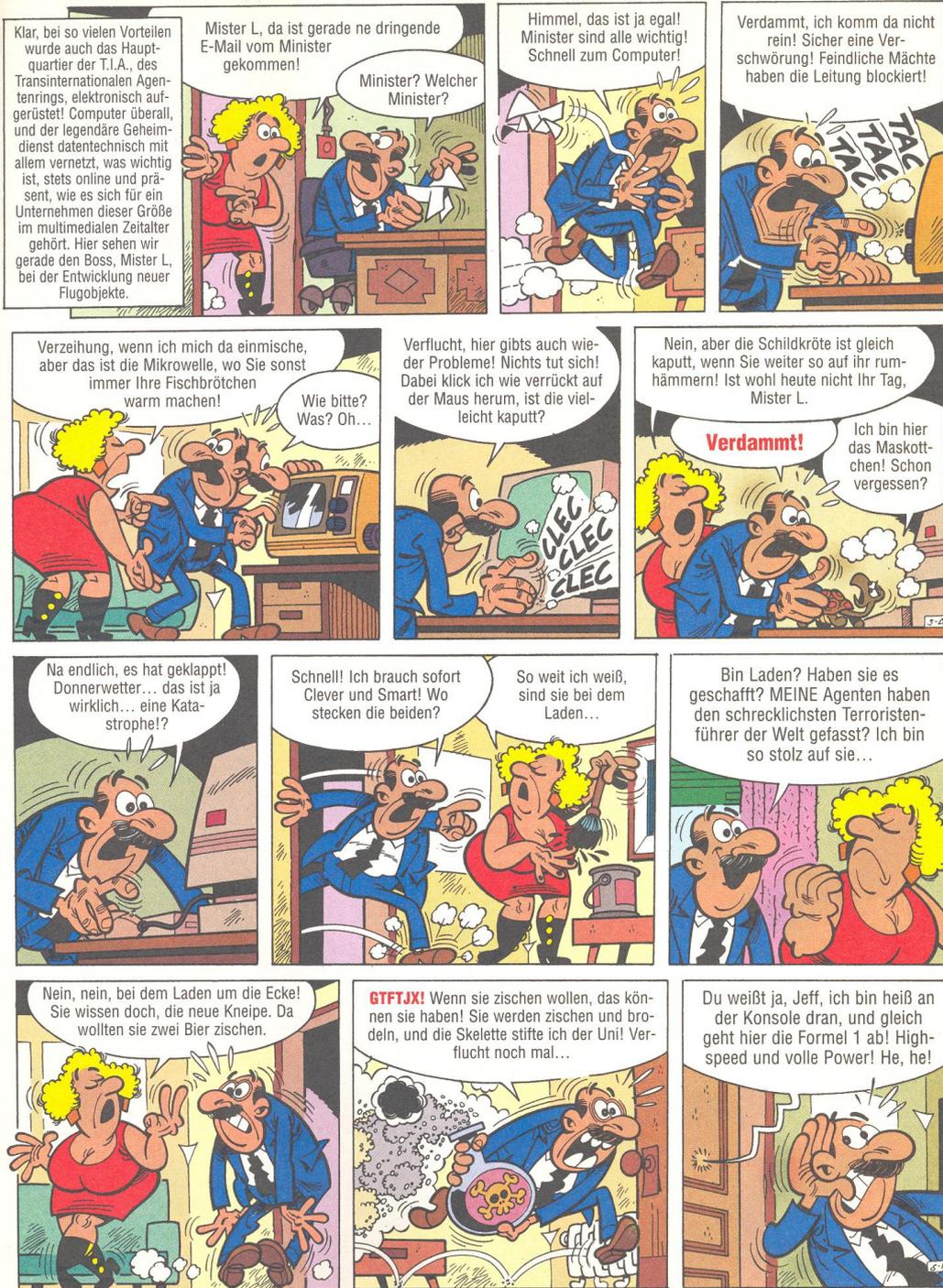
Und nun sage Er mir
endlich, woher Er
kommt!



...rsprung von Kolumbus blieb wie so vieles von ihm im Dunkel verborgen. Und im Prinzip nur wegen dieses völlig unpassenden Eselschreis.







67

