



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**El análisis de las producciones Culturales en Ciencias Sociales como herramienta para el fomento la reflexión crítica en Educación Secundaria: La utilidad del cómic de *Tintín en el Congo* para promover reflexión crítica acerca del colonialismo**

**The analysis of Cultural productions in Social Sciences as a tool for the promotion of critical reflection in High School Education: The utility of *Tintín in the Congo*'s comic book to promote a critical reflection on colonialism**

**Alumno:** Miguel Ángel Prieto Gómez

**Especialidad:** Geografía e Historia

**Director:** Luis González Narbona

**Curso académico:** 2017/2018

**Fecha:** octubre de 2018

## Índice

Resumen/Abstract.....	2
Introducción.....	3
1. Metodología.....	10
1.1. Marco teórico: razones psicopedagógicas y sociológicas que sustentan la necesidad del estudio de la cuestión.....	10
1.2. Marco epistemológico: delimitación del paradigma de análisis .....	27
1.3. Marco hermenéutico: instrumentos para el análisis e interpretación del objeto de análisis .....	28
2. Contextualización de la cuestión de estudio.....	30
2.1. El colonialismo en el siglo XIX .....	30
2.1.1. Razones económicas .....	30
2.1.2. Razones demográficas .....	32
2.1.3. Razones políticas .....	32
2.1.4. Razones culturales y justificaciones morales: el darwinismo social y las tesis sobre la supremacía europea .....	33
2.2. El caso del Congo: De la colonización a la globalización.....	34
2.3. La colonización y la visión del otro en el currículo de Educación Secundaria de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (L.O.M.C.E) y su transposición al libro de texto.....	37
3. <i>Tintín en el Congo</i> : una propuesta didáctica.....	39
3.1. Contextualización histórica de la figura de “Hergé” y su obra .....	39
3.2. La influencia de <i>Las aventuras de Tintín</i> en la cultura popular y su presencia en el currículo L.O.M.C.E en la etapa de Educación Secundaria.....	42
3.3. Metodología, potencialidad, fines, instrumentos, tecnología y viabilidad de la propuesta. ....	44
Conclusiones.....	48
Bibliografía .....	50
Anexos .....	58

## Resumen/Abstract

El desarrollo del pensamiento crítico y el análisis razonado de la realidad social es un objetivo fundamental en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y un fin de la Educación para conseguir que las personas puedan ser ciudadanos de pleno derecho. Este Trabajo Final de Master busca fundamentar los factores sociales y educativos que son necesarios para un correcto desarrollo del pensamiento crítico en la sociedad actual, proponiendo estudiar la Cultura a través de sus producciones para desarrollarlo. Utilizando como ejemplo el cómic de *Tintin en el Congo* para trabajar el colonialismo con el alumnado de 4º de la E.S.O

**Palabras clave:** Pensamiento crítico; Colonialismo; Comics; Tintín.

The development of critical thinking and reasoned analysis of social reality is a fundamental goal in the stage of High School Education and an end of Education itself to ensure that people can be citizens of full rights. This Master's degree thesis seeks to ground the social and educational factors that are necessary for the correct development of critical thinking in today's society, proposing to study Culture through its productions in order to develop it. Using as an example the comic *Tintin in the Congo* to analyze the topic of colonialism with the students of the last course of Compulsory Secondary Education.

**Keywords:** Critical thinking; Colonialism; Comic books; Tintin.

## Introducción

En la actualidad, la realidad social es cada vez más compleja y está llena de matices y sobre todo se encuentra en constante transformación, de lo cual deriva, un nuevo concepto de sociedad moderna posindustrial que el sociólogo Zygmunt Bauman (2006) ha denominado *modernidad líquida*. Esta circunstancia supone que los aspectos sociales y las relaciones interpersonales sean a su vez más complicadas, y que el mantenimiento de una sociedad armoniosa y libre sea puesto a menudo en cuestión.

Como educadores en potencia este aspecto cobra una gran trascendencia, ya que de nosotros depende en gran medida el éxito que tengan las nuevas generaciones para adaptarse y medrar en un mundo en rápido y perpetuo cambio. Para conseguir que nuestros alumnos<sup>1</sup>, y por ende la futura ciudadanía, logren este objetivo, consideramos que es oportuno ayudarles a desarrollar, en casa y fundamentalmente en la escuela, su capacidad analítica. De tal forma, que puedan relacionarse con su entorno con reflexión crítica, ejercer sus derechos como ciudadanos libres y responsables, y que sean capaces de construir una sociedad cada vez más justa y humana.

Desde nuestro punto de vista, una de las mejores formas de desarrollar en el alumnado el espíritu crítico desde el área de Ciencias Sociales (CC. SS.) es el análisis de la realidad social gracias a los productos generados por la Cultura en la que están inmersos y relacionar estas producciones con problemas

---

<sup>1</sup> **N/A:** He tenido en cuenta dos máximas al escribir este Trabajo Fin de Máster: la lengua castellana, tal y como se escribe y se habla en entornos de formalidad académica, entendiéndose que existe el género neutro donde predominan terminaciones propias del género masculino, y el principio de que toda persona posee la misma dignidad, independientemente de su sexo biológico. Por tanto, y en coherencia con estos principios y las reglas gramáticas y morfológicas vigentes en Castellano, utilizaré el género neutro al referirme a ambos sexos sin el propósito de incurrir conscientemente en ningún tipo de discriminación.

**N/A<sub>2</sub>:** El uso fuera de norma de las mayúsculas en algunas palabras se debe a su relevante significación dentro del contexto del discurso.

de actualidad socialmente relevantes desde un enfoque diacrónico. Puesto que estamos hablando de un concepto tan vago y polisémico como es el de Cultura, es conveniente darle una definición operativa para generar un marco común de entendimiento. La siguiente definición de Cultura hecha por Kroeber y Kluckhohn, (1952) es una definición viable para el trabajo que nos ocupa:

La Cultura consiste en pautas de y para el comportamiento adquiridas y transmitidas por medio de símbolos, que constituyen los logros distintivos de los grupos humanos, y que incluyen sus incorporaciones en artefactos (manifestaciones, producciones o productos). El núcleo esencial de la Cultura consiste en ideas tradicionales -históricamente derivadas y seleccionadas- y especialmente en los *valores* que se les asocian. (Díaz de Rada, 2010, pág. 54)

La finalidad de este Trabajo Final de Máster (TFM) es presentar una propuesta didáctica donde el eje vertebrador sea el uso del cómic como herramienta para la reflexión, así como exponer una posible aplicación de un caso en particular, aprovechando su pertinencia y adecuación al currículo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad del sistema Educativo (L.O.M.C.E.) vigente en la actualidad y acorde a la temática del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en la materia de Geografía e Historia, más concretamente los aspectos sobre la Segunda Revolución Industrial, el imperialismo durante el siglo XIX y la mentalidad del periodo de entre guerras (1919-1939) que se desarrollan en el currículo de cuarto de la ESO. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, pág. 302). Por ello, el cómic elegido para la presente propuesta no es otro que *Tintín en el Congo* (1931) por su idoneidad y adecuación respecto al currículo de cuarto, pero también debido a la relevancia que han tenido *Las aventuras de Tintín* dentro de la Cultura pop<sup>2</sup> occidental, como atestigua el propio currículo en la materia de Fundamentos del Arte II que

---

<sup>2</sup> **N/A:** A partir de ahora me referiré a la cultura popular contemporánea o de masas como cultura pop, para diferenciarla de la cultura popular tradicional o Folklore.

se imparte en el segundo curso del Bachillerato de Artes. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, pág. 292).

Hemos elegido como herramienta didáctica el cómic debido a que este medio presenta importantes beneficios. Gene Yang (2006) resumió las fortalezas didácticas de los comics resaltando cinco características (Llull, 2014, pág. 43):

- **Motivating:** The most positive benefit of comics is their capacity to stimulate students for many subjects. As has been proved by many researchers, the students can learn in an easier, more fun and interesting way when using cartoons.
- **Visual:** Being a pictorial medium, comics have an advantage over other teaching materials because the content is more easily achieved when illustrated. Putting a human face on a given topic provides an emotional connection between that one and the students. Besides, visual learning is on the trend towards teaching to multiple intelligences as accepted by educators today.
- **Permanent:** This feature concerns the idea of how in comics, the language and visuals remain static, whereas they are fleeting in films and animation. With comic books, the passage of time and assimilation of information progress as fast as the reader moves his eyes across the page. This visual permanence can be especially useful for classes of English as a Foreign Language.
- **Intermediary:** Yang says that comics can serve as an intermediate step to difficult contents, principally for students who do not enjoy reading. Working on comics may be the starting point to reach posterior critical thinking tasks or also to deal with higher topics. Moreover, comic-based cross-curricular projects involve a plethora of skills and activities.
- **Popular:** As comics are a prominent expression of contemporary culture, it is a good idea to incorporate them into the syllabus. By working on comics, teachers could bridge daily school issues with real life. In addition, the use

of comics promotes media literacy and persuades students to become critical consumers of popular media messages.<sup>3</sup>.

El uso del cómic en el aula no es nada novedoso o innovador *per se*, pues “Comics started to be introduced in schools in the USA since Hutchinson’s pedagogical experiment (1949). Among the observed results, it was valued that comics could increase imagination, emotional intelligence, empathy and critical thinking.” (Llull, 2014, pág. 42) Pero tras realizar la búsqueda de material bibliográfico específico para este TFM, hemos podido comprobar que su uso se circunscribe mayoritariamente a las áreas directamente relacionadas con el lenguaje, ya sea este vernáculo o para la enseñanza de una lengua extranjera, como atestiguan los múltiples artículos proponiendo el uso del cómic o la novela gráfica como material didáctico en estas áreas; *Using Comics with ESL/EFL*

---

<sup>3</sup> **N/A:** Traducción propia con interpretaciones propias y de Llull: Gene Yang (2006) resumió las fortalezas didácticas de los comics resaltando cinco características:

**Motivadores:** Uno de los grandes beneficios de los comics es estimular el aprendizaje del alumnado en muchas asignaturas. Muchos investigadores han comprobado que los comics facilitan el aprendizaje de los alumnos al resultarles más divertido y sencillo aprender mediante dibujos

**Visuales:** Siendo un medio visual los comics facilitan la asimilación de conceptos debido a que es más fácil que estos se fijen al estar ilustrados. Ponerle una cara humana a un tema relevante supone que se establezca una mayor conexión emocional entre el tema en cuestión y los estudiantes. Además, se fomenta la inteligencia visual.

**Permanentes:** al tratarse de imágenes estáticas con dinamismo interno favorece el mantenimiento atencional durante más tiempo, permitiendo realizar dinámicas de roles y fomentar las destrezas relacionadas con el proceso de lectoescritura. (Davis, 1997) Además a un nivel socio-histórico, podemos analizar el contexto intertextual y extra textual lo que facilita potencialmente la comparación entre la mentalidad manifestada en la fuente y la presente actualmente a la hora de explicar fenómenos estructuralmente similares.

**Intermediarios:** Yang dice que los comics pueden servir como un paso intermedio para los contenidos difíciles, principalmente en alumnos que no disfrutaban de la lectura. Trabajar con comics puede ser el punto de partida para desarrollar el pensamiento crítico y abstracto. Además, trabajar con un medio de comunicación visual, textual, verbal y no verbal al mismo tiempo permite al docente gran flexibilidad didáctica.

**Populares:** Puesto que los comics son una expresión prominente de la Cultura popular, es una buena idea incorporarlos a la Educación formal. Trabajando los comics, los profesores podrían enlazar sus contenidos con problemas sociales relevantes. Además, el uso de comics promueve la alfabetización mediática facilitando que los alumnos persuades sean consumidores críticos, analizando los mensajes de los medios de comunicación

<sup>4</sup> **N/A:** “los comics se empezaron a introducir en los colegios de EEUU desde el experimento pedagógico de Hutchinson (1949). Entre los resultados observados, se constató que los comics podían aumentar la imaginación, la inteligencia emocional, la empatía y el pensamiento crítico.” Traducción propia.

*Students*<sup>5</sup>, o *La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la Cultura en E/LE*<sup>6</sup> son dos ejemplos entre los materiales bibliográficos más destacados. Este hecho no implica que desde la área de CC.SS. no haya habido un acercamiento, aunque claramente más tímido, al uso didáctico del cómic para dinamizar los contenidos de Geografía o Historia y materiales bibliográficos<sup>7</sup> como *Comics and CLIL: Producing quality output in social sciences with Tintin*, *El cómic como fuente histórica : el falso testimonio de Tintín en el Congo Belga* o *Un acercamiento didáctico a la primera mitad del s. XX a través de los cómics*, lo ponen de manifiesto.

Hemos estructurado el TFM en tres grandes bloques, partiendo de los aspectos más generales y teóricos para llegar paulatinamente a la concreción y aplicación de la propuesta.

El primero de estos tres grandes epígrafes es el metodológico, que aborda en mayor profundidad aquellos aspectos que justifican y dotan de empaque a la propuesta didáctica. Este apartado se divide a su vez en tres subapartados que hemos denominado marcos, siendo el primero de ellos el marco teórico, donde se trataran aquellos aspectos de carácter sociológico y psicopedagógico que ahonden en la problemática que propuestas didácticas en la línea de la presente pueden ayudar a solventar o paliar en gran medida. El segundo subapartado es el marco epistemológico, y en este sub-epígrafe desarrollaremos el enfoque metodológico propiamente dicho que hemos escogido a la hora de realizar el TFM y las razones por las cuales hemos escogido este enfoque. El tercer subapartado concreta los instrumentos que hemos generado y sobre que premisas vamos a analizar el producto Cultural, en este caso el cómic, teniendo

---

<sup>5</sup> Derrick, J. (2008). Using Comics with ESL/EFL Students. The Internet TESL Journal, XIV (7) Obtenido de <http://iteslj.org/Techniques/Derrick-UsingComics.htm>.

<sup>6</sup> Brines Gandía, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la Cultura en E/LE. Revista Foro De Profesores E/LE, 8, 1-8.

<sup>7</sup> **N/A:** Los materiales citados a continuación forman parte de las fuentes utilizadas para la realización de este TFM, por lo que podrá encontrar las referencias completas en el apartado Bibliografía.



en cuenta el enfoque metodológico que hemos escogido en el sub-apartado previo.

El segundo epígrafe principal, aborda desde la perspectiva propia de las CC.SS. el tema que sirve como pretexto para presentar este ejemplo de propuesta didáctica. En los tres sub-apartados de este segundo epígrafe se analizará en términos generales el fenómeno del colonialismo desde una perspectiva multicausal, con una atención específica a la colonización del Congo por parte de Bélgica, debido a su relación con el cómic que vamos a analizar y, especialmente, debido a que se trató de un tipo de colonización con una idiosincrasia propia al ser una iniciativa privada del propio rey Leopoldo II, lo que conllevó para el territorio y sus habitantes nativos unas consecuencias más exacerbadas que en el imperialismo llevado a cabo por Gran Bretaña. También en el último subapartado de este epígrafe se establecen las relaciones entre cómo se reflejan los aspectos del imperialismo y la alteridad en el currículo y qué tipo de transposición se hace de este contenido curricular en los libros de texto, pertenecientes tanto a la ya derogada Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) como a la vigente L.O.M.C.E.

En el tercer, y último, epígrafe abordaremos la propuesta didáctica en sí, haciendo una primera aproximación en el primer subapartado al contexto histórico de la época y su horizonte ideológico, y su influencia en Georges Prosper Remi (Hergé)<sup>8</sup> y, por ende, en *las aventuras de Tintín*. El segundo subapartado refleja la influencia que ha tenido el trabajo de Hergé en la Cultura pop, en diversas manifestaciones artísticas. En el tercer subapartado, desarrollamos la propuesta didáctica en todos sus aspectos: objetivos, finalidad, metodología, evaluación y viabilidad.

---

<sup>8</sup> **Georges Prosper Remi** (1907 - 1983) fue un historietista belga, más conocido por el seudónimo artístico Hergé, por ser esa la pronunciación en francés de sus iniciales invertidas (R.G. —Remi + Georges—). Hergé fue el creador de *Las aventuras de Tintín* en 1929, que hoy en día siguen ejerciendo una importante influencia en el mundo de la historieta, particularmente en Europa. Además de esta serie, Hergé creó otras con diferentes personajes, entre las que cabe señalar *Las aventuras de Jo, Zette y Jocko* y *Quique y Flupi*. Fuente Wikipedia.

En definitiva, con este trabajo queremos conseguir los siguientes objetivos:

1. Poner de relevancia la importancia del desarrollo de la reflexión crítica en nuestro alumnado para su correcto desarrollo biopsicosocial, dadas las características de la sociedad contemporánea, actual y futura.
2. Poner en valor la importancia capital que tienen las CC.SS, las Humanidades y Las Artes, tan denostadas por las leyes educativas actuales en favor de las áreas científico-técnicas, en el desarrollo del pensamiento crítico.
3. Relacionar los contenidos curriculares con la realidad social y Cultural en la que está inmerso el alumnado, y de esta forma fomentar que establezcan relaciones de causalidad desde una visión crítica, social e histórica.
4. Poner el foco mediante nuestra propuesta didáctica en la potencialidad que pueden tener las manifestaciones artísticas propias de la Cultura Pop para trabajar temas propios de las áreas de conocimiento académico sin necesidad de recurrir irrevocablemente a la visión científicista de la mayor parte de los libros de texto.

## 1. Metodología

### 1.1. Marco teórico: razones psicopedagógicas y sociológicas que sustentan la necesidad del estudio de la cuestión.

La sociedad occidental ha cambiado radicalmente en los últimos 40 años, gracias a una Revolución Digital, comparable a la Revolución Industrial acaecida a finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX. La velocidad del cambio de las estructuras sociales aumenta a un ritmo exponencial. El fenómeno de la globalización contemporánea que ha prosperado gracias al uso y a la universalización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los “países desarrollados”, ha producido cambios de mayor calado en todos los aspectos de nuestra vida de lo que en su momento pudieron conseguir otros hitos de la globalización como el descubrimiento de América por los europeos, la invención de la imprenta, o el desarrollo de la máquina de vapor y el ferrocarril.

El cambio más profundo, y quizá el más difícil de detectar, debido a su intangibilidad, se ha dado en la Cultura. Esta se manifiesta de múltiples formas como ya hemos visto, pero tal vez donde se manifiesta con mayor claridad este cambio en la cultura occidental es en la pérdida de un sistema de valores estable inter-generacionalmente y en la transformación del paradigma respecto a la adquisición y difusión del conocimiento. Recordemos que los pilares de la Cultura en Occidente son dos: por un lado, la *paideía* de corte helenístico, heredada por Roma y cuya influencia ha llegado hasta el presente, aunque cada vez su esencia está más diluida, y por el otro lado, el cristianismo.

Así, del mundo clásico hemos heredado la división del Conocimiento entre áreas de Humanidades y áreas de Ciencias o, expresándolo formalmente, el *Trívium* (Gramática, Dialéctica y Retórica) y el *Quadrivium* (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música). Pero también heredamos su sistema de valores, las virtudes cardinales (Justicia, Prudencia, Fortaleza y Templanza) propias de la filosofía estoica, añadiendo el cristianismo posteriormente las virtudes teologales (Fe, Esperanza y Caridad). Por tanto, hasta la segunda mitad del siglo XX, la cultura occidental, y especialmente la influida por el catolicismo, estaba impregnada de este sistema de valores, que se traducían en unas

estructuras sociales rígidas pero estables, cuyo fin era proporcionar cohesión social. Estructuras que se han difuminado debido a la interrelación entre culturas y cosmovisiones distintas, producto de la globalización contemporánea. O, dicho de otra forma, hemos pasado de un modelo de socialización primaria convergente a un modelo de tipo divergente.

La percepción del Conocimiento, lo qué es, y cuál es su valor también ha cambiado debido a las TIC. Hasta mediados del siglo XX, aún era válida la interpretación dicotómica clásica, propia del materialismo histórico<sup>9</sup>, entre la cultura de la élite, que se identificaría con el modelo academicista de raíz helenística, y la cultura popular propia de las clases obreras y campesinas, muy ligadas al mundo rural y sus atavismos, amalgamadas por la Iglesia, tan influyente en las sociedades del antiguo régimen.

En la sociedad plenamente industrializada y globalizada del siglo XXI, se han producido diversos cambios que alteran esta dinámica: los medios de comunicación de masas, desarrollados a mediados del siglo pasado, la universalización de las “nuevas” tecnologías de la información y la comunicación traídas por la Revolución digital [1990-2006] y la Revolución digital 2.0 [2006-presente] (History Department at the University of San Diego, 2008), el desarrollo del modelo de Estado del Bienestar y la Sociedad de consumo establecidos tras la Segunda Guerra Mundial, han producido el pleno desarrollo una sociedad de masas. (Reyes, R. dir., 2009).

El desarrollo de una sociedad de masas, con un perfil consumista, supone la formación a su vez de una cultura de masas, también denominada cultura pop, que es en cierta forma denostada por la cultura de élite, al igual que en su momento esta infravalorase la cultura popular tradicional. Sin embargo, debido a la permeabilidad entre los tres “tipos”<sup>10</sup> de cultura que favorece la *Sociedad de*

---

<sup>9</sup> **N/A:** Es un concepto que alude a la interpretación marxista de la Historia, concebida como una lucha para dominar los medios de producción y sostiene que todas las estructuras, materiales o inmateriales subyacentes que se han creado (Cultura) es únicamente para mantener el *statu quo* entre opresores y oprimidos. Su desarrollo se puede encontrar en la introducción de *Contribución a la crítica de la Economía Política*.

<sup>10</sup> **N/A:** No dejan de ser aspectos distintos del constructo cultural

*la información*, conviven dentro de un circuito donde se retroalimentan mutuamente.

Cabe destacar que la principal característica de la cultura de masas, además de su difusión en masa, es la facilidad para su reproductibilidad técnica. Walter Benjamin estudió este aspecto llegando a conclusiones muy cercanas a las postuladas por Horkheimer & Adorno (2007) y Ortega y Gasset (1979) sobre la sociedad y cultura de masas.

Benjamin argumentaba que el desarrollo de la técnica al permitir una producción masiva provocaría la pérdida de la creatividad genuina de las expresiones artísticas y un decrecimiento en la calidad de las mismas al producirse un proceso de alienación al servicio de la rentabilidad económica (Marian, 2016). En la actualidad, podemos observar este fenómeno en las producciones culturales más comerciales: la música, el cine, los *Best-Sellers*...un tipo de producciones que intentan contentar a nichos de mercado cada vez más amplios lo que en buena medida limita la libertad creativa de los creadores.

El aspecto positivo del desarrollo técnico, y que también intuyó Benjamin (1936) es la democratización de los medios técnicos de producción, lo que junto a la democratización de la información en las sociedades desarrolladas actuales gracias al desarrollo de las TIC permite que no sólo tengamos la posibilidad de ser sociedades consumidoras sino también creadoras, siendo este un aspecto fundamental que debe abordar y desarrollar la Educación en este siglo.

Si tenemos en cuenta las tres modalidades de transferencia del Conocimiento (pos-figurativa<sup>11</sup>, co-figurativa<sup>12</sup> y pre-figurativa<sup>13</sup>) descritas por Margaret Mead (1970, págs. 32-64), en las sociedades postindustriales domina el modelo pre-figurativo. Este fenómeno puede, y debe, ser observado desde distintas perspectivas a fin de conseguir una mejor comprensión.

Desde una perspectiva propia de la Psicología de la Educación, podemos entender estas tres formas de transmisión del Conocimiento y la Cultura según el tipo de sociedad, de forma similar a los procesos de aprendizaje estudiados por Albert Bandura, Jean Piaget y Lev Vygotsky. (Universidad Rey Juan Carlos, 2018)

Tanto los modelos de transmisión del conocimiento como los modos de aprenderlo se solapan entre sí y trabajan en sinergia, pero dependiendo del contexto y la sociedad que analicemos unas formas de transmisión predominarán sobre otras. Así, podemos relacionar el aprendizaje vicario de Bandura a través de un modelo de referencia con el modo pos-figurativo de transmisión del conocimiento, el aprendizaje autónomo y por descubrimiento de Piaget con el modelo de transmisión co-figurativo y la teoría socio-cultural del aprendizaje de Vygotsky con los modos de transmisión co-figurativo y pre-figurativo.

---

<sup>11</sup> **N/A:** La transmisión pos-figurativa consiste en un aprendizaje de la generación previa, donde los saberes, las conductas y la moral tradicional son incuestionables. Este es un tipo de transmisión propia de sociedades pre y protoindustrializadas.

<sup>12</sup> **N/A:** La transmisión co-figurativa consiste en el aprendizaje de saberes y conductas por parte de una generación a través de sus propios contemporáneos, es un tipo de aprendizaje enmarcado en el presente donde la experiencia y los conocimientos de los mayores no tienen ya tanto valor. La transmisión co-figurativa es más común en sociedades industrializadas o en proceso hacia una industrialización plena.

<sup>13</sup> **N/A:** La transmisión pre-figurativa supone un cambio radical con respecto a las dos formas previas puesto que supone una transmisión de conocimiento inversa al modelo posfigurativo, es decir, el conocimiento se transmite desde las nuevas generaciones a las generaciones previas. Este modelo es el existente en las sociedades occidentales actuales, pertenecientes a la Revolución digital.

No obstante, cuál es la relevancia de estas relaciones y cómo se relaciona con la realidad socioeducativa actual y por qué es necesario tenerlas en cuenta en el desarrollo de la reflexión crítica o el *espíritu crítico*

Nos encontramos inmersos en una sociedad donde apenas se analiza el pasado y se le tiene cada vez en menor consideración. La formación de modelos explicativos estereotipados sobre realidades complejas debido a la sobredosis informativa, en ocasiones contradictoria entre sí, dependiendo de la ideología del medio que la proporcione, nos hace caer en la creencia falaz de que estamos construyendo una sociedad más libre y plural cuando esto puede no ser cierto. Un tipo de sociedad fuertemente influida por los medios de comunicación de masas y, en la última década, por el rápido surgimiento de las Redes Sociales (RR.SS) abanderadas por Facebook y la aparición en el mercado en el año 2007 de los primeros *smartphones*<sup>14</sup>.

Esta nueva realidad ha supuesto drásticos cambios en la concepción del valor real que tiene la información y la capacidad de acceso a esta, creándose una “brecha digital” intergeneracional donde los individuos de las generaciones nacidas tras la Revolución Digital han sido denominados “nativos digitales” y las generaciones que han vivido la mayor parte de su vida en una realidad analógica “inmigrantes digitales” (Prensky, 2010).

Resulta evidente que la democratización en la generación, el acceso, y la adquisición de información es un aspecto positivo de las TIC y que esta información puede generar a su vez Conocimiento, siendo este la fuente de riqueza de las sociedades actuales tal y como defendía Alvin Toffler en su obra *La revolución de la riqueza* (2006) (Islas, Arribas, & Gutiérrez, 2018, págs. 650-651). Sin embargo, tener el acceso a una gran cantidad de información no

---

<sup>14</sup> **NA:** España se sitúa en el sexto lugar en el ranking mundial en penetración de *smartphones* con un 80% de usuarios móviles (94% en la franja de edad 14-18 y virtualmente 100% en la franja 18-45.) El móvil es el dispositivo más utilizado para acceder a internet, usado por el 97% de los españoles. La media en España del tiempo dedicado al día al móvil es de 2h y 27 min, con un 49% de usuarios entre 18-34 años utilizándolo una media de 4h al día. (Ditrendia: digital marketing trends., 2018).

supone de por sí tener un mayor conocimiento real (Luri, 2018), es más, sin un entrenamiento del espíritu crítico a través de las herramientas de reflexión que nos facilita el método científico y las Ciencias Humanas y Sociales (Filosofía, Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Sociología, Antropología y Psicología) el exceso de información tiene un efecto negativo en el bienestar personal y social de las personas, siendo más propensas a actuar mediante el uso de prejuicios y estereotipos, teniendo una visión reduccionista de la realidad debido a la saturación cognitiva a la que están expuestas. (Aronson, 2000, págs. 121-124).

Además, el uso masivo de aparatos electrónicos por una generación con el cerebro todavía en fases de desarrollo está generando una cada vez mayor dependencia y adicción hacia los mismos generando nuevas enfermedades psicológicas como la *mobilfilia*<sup>15</sup>, la *nomofobia*<sup>16</sup> o el *phubbing*<sup>17</sup> (Ditrendia: digital marketing trends., 2018, pág. 40) limitando la capacidad de concentración y atención, tan relevante en un entorno contingente como el actual. Por tanto, a medio plazo, puede causar un desarrollo limitado de las capacidades ejecutivas y meta cognitivas que dependen del lóbulo prefrontal y que se desarrollan durante la adolescencia, de los 12 a los 21 años, (EDUforics, 2017) dificultando aún más los procesos de autorregulación emocional, control de impulsos y capacidad de atención (Rojas Estapé, 2017), siendo justamente la adolescencia la etapa dónde se generaliza el uso de los dispositivos electrónicos (Ditrendia: digital marketing trends., 2018, pág. 39) entre otros motivos paradójicamente por su potencial socializador, pero fomentando al mismo tiempo un mayor

---

<sup>15</sup> **N/A:** mobilfilia es la excesiva afición o simpatía al teléfono convertida en una adicción obsesiva compulsiva a estar mirando continuamente al teléfono o al Internet por si se tiene alguna llamada o mensaje.

<sup>16</sup> **N/A:** nomofobia es el miedo irracional a salir de casa sin el teléfono móvil. El término, que es una abreviatura de la expresión inglesa "no-mobile-phone".

<sup>17</sup> **N/A:** phubbing es el acto de un individuo o persona a ignorar su entorno por concentrarse en la tecnología móvil, ya sea un teléfono inteligente, tableta, PC portátil, u otro objeto inteligente. Este término apareció en el año 2007, al mismo tiempo que se popularizaron los teléfonos inteligentes.



condicionamiento social y aumentando las conductas narcisistas propias del periodo evolutivo.

De esta forma, las personas en una situación de sobrecarga cognitiva, sometidas diariamente al estrés propio de la *modernidad líquida*, (Bauman, 2006) son más propensas a ser manipuladas por los medios de comunicación y las RR.SS. y se convierten a su vez en personas más conformistas (Aronson, 2000). Esto se debe en parte a la búsqueda de placer inmediato que promueve la sociedad de consumo y de consumidores (Bauman, 2007, págs. 21-26), pero también al gran poder para el condicionamiento social que tienen los nuevos medios de interacción social, las redes sociales (RR.SS), que elevan las cerraduras propias de las sociedades del Antiguo Régimen a “cazas de brujas” a nivel global y desde el cobarde escudo del anonimato. “La acción emprendida a través de Internet sólo puede lograr la reposición de lo apolítico mediante la creación de una ilusión política...” (Bauman, 2013, pág. 95)

Una Sociedad donde ya no es el propio aparato del Estado el que ejerce el poder coercitivo sino que es la propia Sociedad la que se autocensura, paradójicamente en defensa de una libertad de expresión entendida siempre en el marco de lo “políticamente correcto” bajo una “mentalidad enjambre” (Bauman, 2013) algo que es en sí mismo la antítesis del pensamiento crítico. Un tipo de sociedad potencialmente muy dañina para la democracia, máxime si tenemos en cuenta que Goebbels ya sentó las bases ideológicas y técnicas para la manipulación ideológica a través de la propaganda masiva, ya que las ideologías de corte totalitario difundieron su ideología de esta forma (Cachero, 2007), y el alcance actual de Internet y las RRSS<sup>18</sup> es mucho mayor del que podían tener los medios de comunicación de masas en la década de los años 30.

Estos procesos de adoctrinamiento ideológico mediante la saturación de información y la apelación a las emociones de la masa, ha provocado una nueva

---

<sup>18</sup> **NA:** Son ya multitud los casos de linchamiento social de una masa a individuos en *Twitter*, a menudo con información sesgada o directamente manipulada. Cabe destacar el uso cada vez más extendido de esta red social por representantes públicos y los escuetos que deben ser los Tweets (240 caracteres actualmente)

realidad propia de la sociedad de la información: la *posverdad*<sup>19</sup>, donde, al contrario que en sociedades de transmisión pos-figurativa y conocimiento convergente, hay que poner la información a juicio de la razón continuamente.

Debido a esta situación, el espíritu crítico es fundamental para vivir plenamente en la sociedad actual, y la necesaria mejora para ejecutarlo de la capacidad atencional pues “la atención es el nuevo cociente intelectual” (Luri, 2018, min. 1:35).

El pensamiento crítico resulta difícil de desarrollar debido a varios factores, entre ellos, la sensación de fugacidad e inestabilidad que impone la sociedad actual y que provoca una mentalidad acorde. José Luis Sampedro explica la situación de la sociedad contemporánea magistralmente:

(...) ¿Es que la gente está loca? No, es que está manipulada. La “opinión pública” no es la opinión pública, no es el resultado del pensamiento reflexivo de la gente. (...) No estamos, en general, educados para pensar (...) la gente no razona, no piensa (...) no hace un análisis, un estudio racional. Se hace (tomar decisiones) por razones viscerales: por las características del que habla, por la voz que tiene, por las mentiras que cuenta y se aceptan. (...) El poder existente, que hoy es el poder económico, domina los medios de información e inculca a la gente las ideas. La gente hoy, juzga sobre todo por lo que ve en televisión (...) y no piensa para nada en lo que le ocultan. (Sampedro, 2011, min. 1:06)

La fragmentación, expansión reticular de la información provoca una sobredosis de información formando una “cultura mosaico”<sup>20</sup>, término acuñado por Toffler en *El shock del futuro* (1973) (Islas, Arribas, & Gutiérrez, 2018) junto con, lo que Bauman denomina, un “síndrome de la impaciencia” (Bauman, 2007, págs. 21-26) la búsqueda del placer instantáneo como forma de evadir lo que

---

<sup>19</sup> **N/A:** La biblioteca de la Universidad de Cantabria ha difundido por sus RR.SS. una infografía sobre la detección de noticias falsas. Véase figura 1 en el apartado Anexos.

<sup>20</sup> **N/A:** Cultura Mosaico es un término que hace referencia a un modelo de sociedad y cultura divergente y fragmentada sin una identidad clara, en contraposición al modelo de socialización convergente previo a la posmodernidad.

Schopenhauer llamaría “angustia existencial”. Esto es a su vez peligroso para el individuo porque al sufrir frustración al enfrentarse a la contingencia natural de la existencia, si no está preparado puede sufrir lo que Martin Seligman definió como indefensión aprendida<sup>21</sup>.

Todos estos factores han terminado por producir la “infantilización” en una parte importante de la sociedad (Bible, 2017). Neil Postman en su ya clásica y premonitoria obra, *La desaparición de la niñez* ( 1988), publicada originalmente en 1982, avisaba hace casi 40 años de los peligros que tenían la publicidad y los medios de comunicación de masas, y especialmente en ese momento, la televisión en el desarrollo psicológico, emocional y social de los niños.

Esta realidad social incierta y desestructurada que impera en la actualidad, alimentada por este proceso de “infantilización” social, o lo que podríamos hablar en términos propios de la psicología del desarrollo Adolescencia tardía (Castillero Mimenza, 2018) fomentada por la *sociedad líquida* (Bauman, 2006), ha dado pie a nuevas realidades sociales y mentalidades, propias de la posmodernidad.

A saber: la sobrevaloración de la estética sobre la esencia, la valoración de todas las facetas de la realidad humana en función de su potencial rendimiento económico, la identificación de la valía personal con el grado éxito económico y social, la evasión de la responsabilidad individual, la “cultura de la ofensa” o las políticas formuladas según una identidad colectiva<sup>22</sup>. Estas son

---

<sup>21</sup> **N/A:** La indefensión aprendida es un concepto que define la confrontación pasiva de la realidad debido a que la situación presente o futura supera la capacidad de acción del individuo, en base a experiencias previas o condicionamientos negativos, ya sea esta una realidad objetiva o una percepción subjetiva.

<sup>22</sup> **N/A:** Este tipo de políticas se fundamentan dentro de una dinámica de víctimas y opresores debido a la supuesta desigualdad inherente de las estructuras sociales imperante, una interpretación del materialismo histórico aplicada a los constructos socio-culturales, que se ha denominado marxismo cultural. Esta forma de lograr la igualdad legislando a favor o en contra de una minoría y, por tanto, paradójicamente, diferenciando en derechos, es una de las bases de las ideologías totalitarias.

algunas de las cosmovisiones que constituyen el modelo social y mental de la sociedad contemporánea<sup>23</sup>.

Sin embargo, la sociedad actual también tiene objetivamente numerosos aspectos positivos: nunca antes hemos sido capaces de convivir pacíficamente con tanta pluralidad étnica, cultural, religiosa o sexual, ni hemos tenido la posibilidad de vivir tantas experiencias vitales y tan variadas. Nunca hemos poseído un acceso libre al conocimiento de manera masiva como en la actualidad y, por ende, tenemos un grado de movilidad social inconcebible previamente. Esto se traduce en una Educación globalizada, en red y donde las TIC cada vez tienen un mayor peso. (Silió, 2014).

Es justo por esto, para poder disfrutar de los aspectos positivos y paliar los efectos negativos de la sociedad contemporánea por lo que como profesores debemos promover el desarrollo del pensamiento crítico y su ejercicio, así como la responsabilidad individual, en estrecha colaboración la comunidad educativa y en especial con las familias.

Desde algunas instituciones y asociaciones públicas y privadas, ya se empiezan a tomar medidas o a promover iniciativas que subsanen los problemas que presenta la sociedad actual para su desarrollo armónico. Así, por ejemplo, el gobierno francés ha legislado esta misma semana la prohibición de teléfonos móviles al alumnado con carácter general dentro de los centros educativos<sup>24</sup> (Pérez Oliva, 2018) o la iniciativa de la Federación de Asociaciones de Periodismo de España (FAPE) proponiendo la implementación de una asignatura de periodismo en los institutos para combatir las “noticias falsas” durante la ESO<sup>25</sup> (Alcaraz Mayor, 2018).

---

<sup>23</sup> **N/A:** Si tomamos en consideración el decálogo que escribió el filósofo y escritor Umberto Eco (1932-2016) sobre los rasgos de la ideología fascista (El fascismo eterno, 2017) descubriremos no sin temor que muchos de estos factores están presentes en la mentalidad española y europea actual, como demuestran el resurgimiento en Europa de partidos en los extremos del espectro político.

<sup>24</sup> **N/A:** Criterio que ya se aplica *motu proprio* en algunos centros de Educación Secundaria como en el I.E.S. Villajunco donde hice las prácticas.

<sup>25</sup> **N/A:** Noticia que debido a la naturaleza del TFM y a las argumentaciones esgrimidas considero muy oportuna y que puede ser de gran ayuda en el desarrollo del razonamiento crítico.

Una de las características indispensables para poder desarrollar un pensamiento crítico, es desarrollar el dominio de las herramientas de razonamiento lógico que nos dan específicamente las áreas de Humanidades y CC.SS. (Filosofía, Lenguas y Literaturas clásicas y modernas, Historia...) algo bastante difícil de afrontar de manera directa ya que dada la propia naturaleza de la sociedad actual, y por tanto de la ley educativa vigente que responde a esta, las materias que no produzcan un rendimiento directo sobre el desarrollo económico del país son condenadas al ostracismo por los organismos públicos por ser "inútiles" (Fernández J. , 2015). Desde la visión reduccionista de que sólo a través del desarrollo económico se promociona el desarrollo social o cultural, sin tener en cuenta que los tres tienen una estrecha interrelación y que las Humanidades cumplen un objetivo esencial para la homeostasis social y su mejora: conocernos a nosotros mismos y al entorno que nos rodea, así como disponer de las herramientas para interactuar con éste y modificarlo (Subirats, 2014).

Dicho de otra forma, tener en cuenta las Humanidades, y por extensión las CC.SS., como pilar fundamental de la Educación, tanto formal como no formal, nos permite interpretar la realidad desde más ópticas que si únicamente diésemos preponderancia a las ciencias más "duras".

Hablando desde criterios estrictamente educativos, es casi una imposibilidad técnica desarrollar el pensamiento crítico si nuestro modelo educativo, tanto a nivel institucional como a nivel de clase, se basa en el principio de que la Educación debe servir como medio para la reproducción social, o según Freire, una educación "bancaria" (Freire, 1977). Debemos afrontar la labor educativa desde la visión de que la Educación tiene una función transformadora en última instancia. Es decir, la Educación y especialmente la impartida por la escuela pública debe tener una vocación liberadora que promueva la movilidad social y el progreso de la sociedad y para ello no sirven únicamente modelos de transmisión del conocimiento posfigurativos, unidireccionales y convergentes que normalmente se ponen en juego en metodologías como la clase magistral, en especial si el discurso y devenir de la misma está fuertemente mediatizado por el libro de texto. (Martínez Bonafé, 2008)

Con esto, no pretendemos argumentar que las lecciones magistrales no sean de utilidad en determinados contextos para propiciar un aprendizaje significativo<sup>26</sup> o potenciar habilidades cognitivas como la capacidad memorística, pero si tenemos en cuenta la perspectiva de Vygotsky sobre la naturaleza socio-cultural del aprendizaje –el individuo asimila información a partir del entorno y lo modifica a su vez- y su teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo o Potencial (ZDP)<sup>27</sup> (Santrock, 2004, págs. 90-93), podemos afirmar que es más favorable para el objetivo de fomentar la reflexión crítica si el alumnado reconstruye el conocimiento de forma activa (Pérez Gómez, 1992). A tenor de la “sociedad mosaico” en que vivimos para tener una visión global de la realidad, la tendencia debe ser que los procesos de Enseñanza-Aprendizaje sean una experiencia colaborativa, transmedia (Fernández Ó. , 2018) y transdisciplinar (Martínez Miguélez, 2007). Realidad que debemos tener presente considerando que el objetivo principal de cualquier metodología es generar Conocimiento, un mayor análisis y una utilización eficaz y aplicada de la información.

Ante la imposibilidad de que un único docente posea un conocimiento profundo de todas las disciplinas que se imparten en las etapas educativas obligatorias, se impone la necesidad de crear la figura de la “pareja educativa”<sup>28</sup> (Civarolo & Pérez, 2013) que pueda poner de manifiesto las relaciones que existen a nivel curricular entre sus respectivas materias con el fin de ofrecer al

---

<sup>26</sup> **N/A:** La teoría del aprendizaje significativo es la propuesta que hizo **David P. Ausubel** (1918-2008) en 1963, este modelo se contrapone al modelo conductista de **Burrhus Skinner** (1904-1994) y propone como alternativa un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, que fomenta la acción del educando en los procesos de E-A y postulaba que se aprende por descubrimiento, al igual que defendía **Jean Piaget**. Ausubel entiende que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, que se formaría mediante mapas conceptuales individuales generando paulatinamente constructos interpretativos más complejos, tanto en el aula como en la vida cotidiana. (Rodríguez Palmero, 2011)

<sup>27</sup> **N/A:** La ZDP es la zona donde el individuo puede obtener un aprendizaje significativo con ayuda del docente con un grado de esfuerzo óptimo de tal forma que ni le resulte excesivamente fácil ni sobre pase su zona de desarrollo real (ZDR). El docente siempre incidirá por diversos métodos en la ZDP del educando.

<sup>28</sup> **N/A:** La pareja educativa o pedagógica, es un concepto desarrollado por el psicopedagogo **Loris Malaguzzi** (1920-1994) desde una perspectiva socio-constructivista que consiste en que dos docentes interactúen a la vez en el aula de manera que haya entre ellos una complementación mutua de destrezas y se creen contextos divergentes que faciliten la reflexión y la creación de nuevos conocimientos mediante la reconstrucción de información.

alumnado una experiencia de aprendizaje más rica y cohesionado que facilitaría un aprendizaje significativo.

Freire (Pedagogía del oprimido, 1977) plantea, al igual que hicieron en su momento Sócrates y Platón, que la relación dialógica docentes-discentes debe ser el motor que articule la construcción del Conocimiento gracias al poder del dialogo para elicitar la reflexión. Sin duda esta estrategia no coarta para nada la metodología de clase magistral (Pardos, Reina, & Del Rey, 2014), sino que la beneficia ya que permite una mayor interacción entre el docente y sus alumnos, y especialmente en la etapa educativa que nos ocupa también tiene gran relevancia en los procesos de E-A el fomento del dialogo constructivo entre iguales. Este tipo de procesos son facilitados con el uso de metodologías que pongan al alumnado en el centro del aprendizaje y al profesor como un elemento catalizador de este. (Coll, 2010, págs. 43-45).

Además, el sistema educativo actual y la ley orgánica que lo sustenta promueve sobre el papel metodologías activas y de aprendizaje cooperativo ya que tanto la ley educativa vigente (L.O.M.C.E.) como la anterior (L.O.E.) hablan de Competencias básicas (C.B) en la L.O.E. y Competencias clave (C.C) en la L.O.M.C.E., que no es otra cosa que la aplicación en un contexto real de la información adquirida en la etapa pertinente luego generar conocimiento real. Según la L.O.M.C.E. las competencias a desarrollar son las siguientes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte., 2015, pág. 6988):

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Como podemos observar el desarrollo del espíritu, pensamiento, reflexión, razonamiento de una manera crítica es transversal a todas las competencias y parte fundamental para conseguir aprendizajes significativos. En especial el pensamiento crítico es algo indispensable si realmente queremos desarrollar la competencia de “Aprender a aprender” tan necesaria en el tipo de sociedad en el que vivimos. (Moreira, 2005)

Por otra parte, el aprendizaje basado en competencias apoya estas argumentaciones puesto que cumple las siguientes características (Pérez Gómez, 2007, pág. 13):

- **Carácter holístico e integrado:** conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.
- **Carácter contextual:** las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- **Dimensión ética:** las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a lo largo de la vida.
- **Carácter creativo de la transferencia:** la transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto.
- **Carácter reflexivo:** las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- **Carácter evolutivo:** se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida

Freire (1977) postulaba que para generar un aprendizaje realmente transformador y significativo en el individuo este debe estar contextualizado, problematizado, es decir, tener una vinculación social o una motivación funcional para el individuo, algo no muy alejado de metodologías actuales como



aprendizaje-servicio<sup>29</sup>, ni de lo que las investigaciones en neuropsicología del aprendizaje están confirmando: las personas únicamente aprendemos realmente aquello a lo que le atribuimos un valor intrínseco o nos produce un profundo impacto emocional, ya sea de forma positiva o negativa (Mora Teruel, 2017). Como vemos las tesis constructivistas de Vygotsky están plenamente presentes en la concepción educativa en boga, no sin razón, y pueden ayudarnos a conseguir nuestro objetivo. En este sentido, Mariano Fernández Enguita, en la línea argumentativa de Freire, defiende lo siguiente respecto al aprendizaje de lo social:

El aprendizaje de lo social debe partir de la experiencia directa e indirecta de los alumnos, no de abstracciones construidas por los especialistas o los profesores. Si aplicamos esto al área social de la enseñanza (...) significa que hay que comenzar por el presente para llegar después al pasado, siempre con la voluntad de volver al presente y extraer lecciones para el futuro. (Fernández Enguita, 1991, pág. 15)

Lo que hace falta, por el contrario, es abrir, incluso volcar, las humanidades y las ciencias sociales hacia las experiencias y los problemas que son relevantes para todas las personas, o sea hacia el trabajo, el intercambio, el consumo, el ocio, las relaciones entre los géneros, la sexualidad, las relaciones entre los grupos de edad, la cultura de masas, las formas más próximas de organización política, etc., lo cual significa restar correlativamente espacio a lo que hasta la fecha ha venido ocupándolo de manera dominante. (Fernández Enguita, 1991, pág. 23)

Para que el pensamiento crítico se desarrolle plenamente es fundamental que la persona esté en la fase de moral post-convencional basada en principios (Portillo Fernández, 2005a)<sup>30</sup> según la teoría sobre el desarrollo moral de

---

<sup>29</sup> **N/A:** El Aprendizaje-Servicio consiste en que los aprendizajes estén contextualizados de tal forma que sea posible que repercutan de manera directa y práctica en el beneficio de la Comunidad.

<sup>30</sup> **N/A:** Véase figura 2 del apartado Anexos.

Kohlberg o en el tercer estadio según la teoría del desarrollo moral de Piaget. (Portillo Fernández, 2005b)<sup>31</sup>

Sin embargo, según la teoría piagetiana el desarrollo moral pleno ocurre durante la adolescencia y aunque es un razonamiento empíricamente correcto en la formulación de la teoría no pudo tener en cuenta la evolución de la sociedad y las nuevas realidades que pueden condicionar el desarrollo de esta etapa moral durante la adolescencia y la edad adulta.

Para solventar estas dificultades que surgen en el desarrollo moral, y por tanto en buena parte afectivo, en el contexto de realidad “liquida” del presente, los nuevos estudios en el ámbito psicoeducativo apuntan a la necesidad de promover desde nuestra labor docente el desarrollo integral de nuestro alumnado, no centrándonos de manera exclusiva en su desarrollo intelectual sino en el desarrollo de todas sus capacidades intelectivas y especialmente en el desarrollo de lo que Daniel Goleman (2014) definió como “inteligencia emocional” que es la capacidad del individuo de interactuar con los demás de manera empática en busca de un beneficio.

Este tipo de inteligencia se relaciona a su vez con el modelo de inteligencias múltiples de Howard Gardner. Según el modelo de Gardner la Inteligencia humana se disgrega en ocho facetas distintas:<sup>32</sup> la lingüístico-verbal, la lógico-matemática, la corporal-cenestésica, la musical, la espacial, la interpersonal, la intrapersonal, y la naturalista (Gardner, 2001). Como podemos ver, tienen una relación muy estrecha con las C.C.

Como podemos observar la inteligencia emocional desarrollada por Goleman se correspondería con las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner. Gardner va más allá y se pregunta si existe una inteligencia específicamente moral (Gardner, 2001, págs. 77-88) que identifica justamente con la interacción entre la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, es decir,

---

<sup>31</sup> **N/A:** Véase figura 3 del apartado Anexos.

<sup>32</sup> **N/A:** Para mayor desarrollo véase figura 4 en el apartado Anexos.

con la inteligencia emocional. Por tanto, desarrollar esta inteligencia junto con las demás a través de los procesos de E-A es fundamental para el bienestar personal y social de la persona.

En la última década se han ido realizando proyectos para el desarrollo del bienestar personal y social en los adolescentes (López Sánchez & Lázaro Visa, 2006), siendo de capital importancia para el desenvolvimiento en los contextos sociales y personales actuales, y necesario para el pensamiento crítico, una regulación emocional adecuada y un lugar de control interno, es decir, que los adolescentes asuman el grado de responsabilidad correspondiente a sus actos evitando en la medida de lo posible la autojustificación pues de esta forma serán conscientes de sus posibilidades para modificar los resultados dependiendo de sus conductas. Al mismo tiempo debemos ayudar a que los alumnos tengan una sensación de autoeficacia progresiva generando en ellos “mentalidad de crecimiento” (Gamo, 2018) transmitiéndoles con nuestra conducta docente que el “error” es un estado previo para alcanzar un aprendizaje significativo siempre y cuando este se analice y exista una necesaria constancia en este empeño.

En otras palabras, esta mentalidad tiene mucho que ver con la necesidad de educar a nuestros alumnos en factores que aumenten su capacidad de resiliencia de tal forma que estén preparados para la naturaleza contingente de la *sociedad líquida*.

Estos y otros factores se han tenido en cuenta en el modelo de las 5 C’s realizado por Lerner (2004) y Roth & Brooks-Gunn (2003) que se plantea de la siguiente manera:

1. **Competencia:** Referida a la capacidad para mostrar un buen desempeño en distintas áreas de actividad (social, académica, cognitiva y vocacional). Incluye habilidades sociales como asertividad, habilidades de resolución de conflictos, competencias cognitivas como la capacidad para tomar decisiones, y académicas.
2. **Confianza:** Es un sentido interno de valoración global positiva de uno mismo y de autoeficacia: autoestima, identidad y autoeficacia.

3. **Conexión:** Se refiere a los vínculos positivos con personas (familia, iguales, adultos) e instituciones que se reflejan en intercambios bidireccionales
4. **Carácter:** Es el respeto por las normas sociales y culturales, la adquisición de modelos de conducta adecuada, el sentido de lo correcto o incorrecto (moralidad) e integridad. También incluye el autocontrol y la ausencia de problemas externos o conductuales.
5. **Cuidado y compasión:** Un sentido de simpatía y empatía e identificación con los demás. (Oliva Delgado, y otros, 2010, pág. 4)

En conclusión, la promoción de estos factores en nuestra labor docente es fundamental para el óptimo desarrollo biopsicosocial de nuestro alumnado. Como hemos podido comprobar, a nivel teórico existe también una estrecha relación entre el desarrollo de estos factores y el desarrollo del pensamiento reflexivo ya que este abarca aspectos cognitivos y éticos, y sólo obteniendo un equilibrio entre ambos aspectos podemos conseguir una reflexión crítica plena.

#### 1.2. Marco epistemológico: delimitación del paradigma de análisis

Para este TFM dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio hemos decidido que el paradigma propio de la investigación cualitativa que más se adecua al marco teórico que hemos planteado, así como a nuestros objetivos con esta propuesta es el paradigma socio-crítico de investigación, con una metodología basada en la Investigación-Acción<sup>33</sup> de perfil emancipatorio o crítico siguiendo la clasificación hecha por Escudero (1987) ( Pantoja Vallejo, 2009, pág. 91).

Puesto que nuestro interés es analizar un cómic como manifestación de un discurso, de una ideología, y por ende, de una mentalidad subyacente, la técnica más adecuada para hacerlo según la propuesta de Elliot (1986) es el estudio y análisis documental ( Pantoja Vallejo, 2009, pág. 93) siguiendo un

---

<sup>33</sup>**N/A:** Al tratarse de una propuesta didáctica *ex novo* que no se ha llevado a la práctica durante el periodo de Prácticas educativas, esta metodología sólo se puede desarrollar de manera parcial.

criterio hermenéutico mediante el proceso hermenéutico-dialógico que se produzca entre docente-documento-discente, discente-documento-docente y discente-documento-discente (Martínez Mediano, 2004, pág. 106).

### 1.3. Marco hermenéutico: instrumentos para el análisis e interpretación del objeto de análisis

La naturaleza del tipo de manifestación artística y cultural que hemos escogido analizar permite que podamos detenernos en múltiples aspectos, desde los meramente artísticos (iconografía y uso del color) hasta los de carácter semiótico y la utilización de recursos intertextuales y narrativos.

Como nuestra materia de estudio son las CC.SS. y en específico la Geografía y la Historia, nos fijaremos en estos aspectos tanto en cuanto nos otorguen información diegética o extradiegética sobre el contexto histórico y cultural de la obra que nos permita realizar un análisis para llevar a cabo un discurso. En otras palabras, buscaremos datos que nos indiquen la cosmovisión del autor y el contexto en el que se escribió la obra, y como podemos relacionarlo con el currículo de la materia y una problemática social relevante.

Para facilitar el análisis de la obra y el trabajo con los alumnos, hemos elaborado una rúbrica de análisis general de un cómic (fig. 3<sup>34</sup>) teniendo en cuenta los criterios y consideraciones de Van Dijk (2016), Atienza & Van Dijk (2010), Cuñarro & Finol (2013), Barral (2014) y el material producido por la Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2010). Del mismo modo, para la trasposición del currículo a los libros de texto nos hemos inspirado en la ficha de análisis curricular (fig. 4<sup>35</sup>) realizada por el profesor José Manuel Ruiz Varona (2018).

En la rúbrica que hemos realizado hemos tenido en cuenta dos ámbitos claramente diferenciados: por un lado el contexto histórico, tanto de la narración como del momento de producción de este, y por el otro el modelo mental de la

---

<sup>34</sup> **N/A:** Véase material de análisis en la figura 5 del apartado Anexos.

<sup>35</sup> **N/A:** Véase el material original en la figura 6 del apartado Anexos.

época en la que se escribió Hemos disgregado estos dos ámbitos en tres aspectos que consideramos relevantes para su correcta interpretación: una dimensión iconográfica (viñetas, aspectos visuales de la acción...), una dimensión narrativo-discursiva (lenguaje y desarrollo de la historia) y una última dimensión cognitiva (actitudes presentes en el cómic y su época). A su vez hemos dividido estos aspectos en ejemplos diegéticos (propios del contexto interno de la obra) o extra diegéticos (propios del contexto en el que se produjo la obra). Por último, hemos añadido un apartado en el contexto histórico y cultural de interpretación o contextualización objetiva donde el alumnado tendrá que explicar el contexto histórico de la obra a la luz de los ejemplos que haya encontrado en el cómic, y en el apartado relativo al modelo mental, un apartado relacionado con la interpretación subjetiva donde los alumnos tendrán que comparar la cosmovisión que plantea la obra con las suyas y emitir un juicio crítico argumentando su respuesta.

Debido a que existen varias ediciones de *Tintin en el Congo* puede ser interesante comparar la versión facsímil del cómic original (Hergé, 2003) con las versiones de los años 70 (Hergé, 1989), modificadas para actualizar visualmente su obra y hacerla más acorde a la sensibilidades contemporáneas en la medida de lo posible. Puesto que a nosotros nos interesa que los alumnos analicen una foto fija de la mentalidad del periodo de entre guerras (1919-1939) optaremos por defecto por una edición facsímil de la versión original pero potencialmente se utilizarán las viñetas de la versión reeditada que difieran respecto a la obra original<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> **N/A:** Las viñetas del cómic que se mencionan en el TFM se encuentran en el apartado de Anexos.

## 2. Contextualización de la cuestión de estudio

### 2.1. El colonialismo en el siglo XIX

#### 2.1.1. Razones económicas

Las razones económicas para el colonialismo que se produjo en el siglo XIX no fueron muy distintas a las que lo promovieron en los siglos previos cuando se llevaron a cabo principalmente por portugueses y castellanos. Incluso los fenicios, los griegos y los romanos en la Antigüedad necesitaron establecer colonias, aunque de formas diametralmente distintas, por las mismas razones por las que posteriormente lo harían los países europeos en los siglos posteriores.

La razón principal es comprensible y hasta cierto punto extremadamente obvia, y no es otra que la extracción de recursos ante la imposibilidad del mercado interno de mantener una oferta que pudiese cumplir la demanda de la población.

Sin embargo, el interés puramente económico que motivaba la colonización en el siglo XIX, sobre todo tras la crisis económica europea de 1873, cambia el modelo de colonización respecto al planteado en los siglos anteriores. El modelo de colonización grecorromano era extractivo, basado en un sistema esclavista con el interés explícito de controlar el territorio mediante asentamientos civiles. El modelo que plantearon los europeos en la Edad Moderna era similar, aunque el modelo económico europeo no tenía una base esclavista.

Hasta el siglo XVIII no pasaría a primer plano el “comercio triangular” de tráfico de esclavos africanos<sup>37</sup>, del que Gran Bretaña se desvincularía a efectos

---

<sup>37</sup> **N/A:** Cabe destacar que la monarquía hispánica consideraba *de iure* a los indígenas americanos como súbditos de pleno derecho de la Corona de Castilla, por lo que oficialmente los indígenas del “Nuevo Mundo” no podían ser esclavizados. Sin embargo, no se tenían estas consideraciones morales con los esclavos que se traían de África. Por una parte, porque eran más rentables al ser más resistentes que los indígenas para el trabajo en plantaciones y también a las enfermedades, y por otra parte porque según la mentalidad católica de la época el color negro representaba el mal y al demonio, y por tanto los negros carecían de alma, además de ser paganos o ismaelitas.

teóricos en 1807, entre África, América y Europa. Este mercado se podía llevar a cabo por la complicidad de los mandatarios de los distintos reinos africanos que, en un contexto de guerra intestina alimentada por los europeos, se beneficiaban económicamente con la venta de esclavos a los europeos y aumentaban su poder en el territorio controlando los recursos de los reinos rivales que subyugaban, lo que modificó irremediablemente el comercio transatlántico establecido desde la Edad Media y supondría un rémora en el desarrollo del continente africano. (Soumonni, 2008).

Sin embargo, el modelo colonial británico tuvo matizaciones importantes respecto a estos modelos a pesar de tener características comunes, pues el control militar y cultural del territorio era un medio para conseguir expandir su control comercial de la manera más eficiente posible, ya sea mediante dominios, mandatos o protectorados.

Gran Bretaña, junto con los Países Bajos, era una potencia con un sistema protocapitalista desde el siglo XVI, debido a una talasocracia incipiente que floreció con el fin de la hegemonía hispánica dos siglos más tarde. Fue a finales del siglo XVIII gracias al desarrollo tecnológico de la Revolución industrial que propició la Revolución científica del siglo precedente, cuando Gran Bretaña estableció las bases teóricas y prácticas del capitalismo moderno gracias a las tesis que Adam Smith defendía en su obra *La riqueza de las naciones* publicada en 1776.

Los motivos de este hecho derivaban según Max Weber de la mentalidad protestante, que se contraponía a la visión moral católica y al modelo económico de la segunda escolástica, propiciando la iniciativa privada (Weber, 2012.). Estos motivos tuvieron un impacto en el modelo de colonización británico pues, aunque la Corona británica fuese el titular de las tierras colonizadas e impusiese un modelo social equivalente al de la metrópoli, delegaba la explotación de estas y su comercio a iniciativas privadas, como es el caso de la Compañía Británica de las Indias Orientales, de manera que la Corona sólo se tenía que preocupar de recaudar los impuestos estipulados. Este modelo de colonización de índole comercial propició que durante la Época Victoriana (1837-1901) Gran Bretaña se



convirtiera en el país más influyente política y económicamente del siglo XIX, con el imperio más extenso de la época.

#### 2.1.2. Razones demográficas

La Segunda Revolución Industrial (1850-1914) trajo consigo avances científicos, tecnológicos y médicos a las sociedades industrializadas nunca antes vistos, lo que provocó que paulatinamente se fuera modificando el modelo de crecimiento demográfico en forma de sierra en Europa, propio de las sociedades preindustrializadas del Antiguo Régimen, por un modelo de transición demográfica donde se mantiene la natalidad elevada pero la mortalidad, especialmente la infantil y la catastrófica, disminuye considerablemente.

“Entre el fin del periodo napoleónico y el inicio de la Primera Guerra Mundial, la población europea pasó de 190 millones de habitantes a 450 millones” (Ceamanos, 2017, pág. 37). Este fenómeno supuso, junto con el modo de vida que imponía el modelo capitalista de la primera industrialización, una grave masificación en las ciudades, debido al éxodo rural para trabajar en las fábricas. Esto provocó una estratificación social y económica extrema que terminó impulsando a sectores de la clase media a emigrar a las colonias de las metrópolis europeas en proceso de industrialización para mejorar sus perspectivas vitales, especialmente a partir de 1873, eligiendo como destino América, del norte o del sur, dependiendo de la población europea emigrante, Canadá, Oceanía, o Sudáfrica. (McKeown, 2004)

#### 2.1.3. Razones políticas

Las razones políticas se sustentaban en una visión imperialista con el fin de conseguir la hegemonía política y comercial a nivel europeo, mediante el control de los recursos de todo tipo, estableciendo un monopolio comercial de las colonias con su respectiva metrópoli, de forma que si otras potencias europeas deseaban los recursos de las colonias pertenecientes a las potencias rivales había dos opciones: o bien entraban en guerra, comercial o física, siendo el teatro de batalla las colonias – Guerras Anglo-Bóeres (1880-1881, 1899-1902)- o bien satisfacían las demandas comerciales de las metrópolis que se arrogaban el derecho por conquista sobre las colonias. Esta situación se veía

reforzada por el auge del jingoísmo<sup>38</sup> y el patriotismo expansionista que esta ideología defendía, pues llevaba a las potencias europeas a enfrentarse entre ellas en encarnizada competencia (Ceamanos, 2017).

El imperialismo fortalecía a las metrópolis europeas que lo llevaban a cabo elevando el prestigio y el orgullo del país europeo en cuestión, siendo evidente el caso de Francia después de la derrota en 1870, lo cual ayudó a granjear el favor de la opinión pública. (Ceamanos, 2017)

#### 2.1.4. Razones culturales y justificaciones morales: el darwinismo social y las tesis sobre la supremacía europea

Es más que probable que las justificaciones morales e incluso culturales fueron promovidas por la idea de progreso que dominaba la mentalidad europea del siglo XIX desde la Ilustración y que, se consideró que había sido reafirmada con la Revolución Industrial y sus distintas etapas. Esta idea fomentó teorías del desarrollo de las sociedades como la postulada por Morgan, que tuvo vigencia hasta bien entrado el siglo XX, donde realizaba una clasificación tripartita de la evolución social claramente inspirada por Montesquieu, donde el primer estadio sería el salvajismo, el segundo la barbarie y el tercero y último sería la civilización (Harris, 1996, pág. 25).

Esta idea de civilizar a los salvajes para justificar la colonización de sus territorios no era nueva, pues ya fue empleada en el siglo XVI por castellanos o franceses para hacerse con el control del continente americano y el Caribe. De esta forma, misioneros y demás hombres de fe realizaban el proceso de aculturación necesario para controlar a las tribus dominantes en el territorio y facilitar la extracción de materias primas (Ceamanos, 2017).

El colonialismo también se apoyó en las tesis de determinismo racial y la idea de la superioridad de la raza blanca que ensalzarían autores como Kipling. Se consideraba que la raza caucásica era superior a la negroide debido a las

---

<sup>38</sup> **Jingoísmo:** Patriotismo exaltado que propugna la agresión contra otras naciones. Fuente: DRAE.

tesis de las disciplinas científicas de la época como la frenología, que usaba técnicas como la craneometría<sup>39</sup>, disciplina que mantenía que una mayor capacidad craneal, como la caucásica garantizaba por ejemplo, una inteligencia superior frente a otras razas, en este caso la negroide (Ceamanos, 2017, págs. 39-43). El hecho de que se considerara inferiores intelectualmente a las poblaciones africanas otorgaba a los países europeos el pretexto perfecto desde una perspectiva paternalista para colonizar sus territorios, ya que podían revestirlo de la obligación moral y humanitaria de proteger a esta raza porque debido a su “inferioridad intrínseca” estaban en una situación de vulnerabilidad.

Pero si a alguien se le pueden atribuir las justificaciones ideológicas para la colonización es a Herbert Spencer puesto que su teoría del darwinismo social, que aplicaba a las sociedades humanas la teoría de la selección natural de las especies, consideraba que había razas inferiores y superiores, y que por tanto las razas superiores tenían el derecho natural, al ser más aptas y estar más evolucionadas socialmente, a dominar a la razas inferiores al tiempo que tenían la obligación de civilizarlas (Ceamanos, 2017, pág. 40).

El darwinismo social llevó a prácticas tan aberrantes para nuestra mentalidad actual como la creación en las grandes metrópolis europeas, especialmente en Francia, de “jardines *d’acclimatation*” -jardines de aclimatación- una especie de zoo humanos donde los ciudadanos de las capitales europeas podían disfrutar de la visión de diferentes pueblos indígenas africanos-zulúes, bosquimanos y nubios- en su “hábitat natural” junto a plantas o animales exóticos. (Ceamanos, 2017, págs. 41-42)

## 2.2. El caso del Congo: De la colonización a la globalización

La crisis de materias primas del año 1873 inició el interés de las potencias europeas por la colonización del interior del continente africano. Británicos, franceses, portugueses y españoles por aquel entonces realizaban comercio costero desde el monte Camerún y la desembocadura del río Congo, siendo el

---

<sup>39</sup> **NA:** la comunidad científica actual desestima de plano esta disciplina y sus postulados al no ajustarse a la realidad científica vigente.

estuario de este río clave para el comercio en el interior del continente. Bélgica, o mejor dicho el rey de los belgas Leopoldo II, se adelantó a todas las potencias europeas y fundó la extensa colonia del Estado Libre del Congo.

La institución de esta colonia se debe a que Leopoldo II debido a su interés por poseer una colonia financió de su propio bolsillo las expediciones del explorador Henry M. Stanley, que entre 1874 y 1877 recorrió el inmenso río Congo que hasta entonces estuvo inexplorado. Stanley descubrió que el cauce del río Congo podría ser navegable una vez se superaban las cataratas del bajo Congo lo que daba acceso al corazón del continente africano. (Ceamanos, 2017, págs. 43-47)

El 12 de septiembre de 1876 Leopoldo II organizó la conferencia geográfica de Bruselas a la que fueron invitadas las potencias coloniales junto a la élite intelectual de la época. La razón humanitaria que esgrimió Leopoldo II para intervenir en África central, en principio para combatir el comercio de esclavos y transmitir al territorio de la civilización europea, quedó poco después desmontada al descubrirse los auténticos intereses del monarca: expoliar las materias primas del territorio y todos los recursos humanos posibles.

Para evitar una guerra colonial entre las potencias europeas, entre el 15 de noviembre de 1884 y el 26 de febrero de 1885 se llevó a cabo la Conferencia de Berlín acudiendo España, Italia, Estados Unidos, el Imperio austrohúngaro, el Imperio otomano, Rusia, Suecia, Dinamarca, Gran Bretaña, Francia, Alemania, Portugal, y la asociación internacional del Congo. Ni que decir cabe que no hubo ningún tipo de representación del continente africano.

El "Estado Libre" de Leopoldo II se convirtió en el coto particular de un monarca sin ningún tipo de escrúpulos. Bien la Corona Belga o bien compañías como la *Compagnie du Congo pour le commerce et l'Industrie* que en la década de 1890 empezaron con la construcción del ferrocarril, y que, con el beneplácito de la corona, esquilmaron el territorio- rico en caucho y marfil- consiguiendo pingües beneficios para las arcas de Leopoldo II imponiendo un régimen del terror sobre la población indígena que se jugaba la vida si no satisfacían las

demandas de estas compañías, ya que estas recibían incentivos por productividad.

Ya a finales de la década de los 80 surgieron voces críticas sobre la situación que se estaba viviendo en el Congo de mano de los misioneros que veían estas situaciones de primera mano, pero Leopoldo seguía intentando mantener la fachada de humanitarismo y relevando de sus cargos a las voces discordantes.

A principios del siglo XX, cuando el periodista británico Edmund D. Morel difundió con éxito la situación real del Congo, la falacia del rey Leopoldo se tornó insostenible. En 1903, Gran Bretaña mandó al cónsul británico Robert Casement destinado en el Estado Libre del Congo a investigar la situación, escribiendo este un informe detallado sobre las prácticas inhumanas que se estaban llevando a cabo en la colonia. Así mismo, Joseph Conrad narraría con espanto la situación del Congo Belga en su obra *El corazón de las tinieblas*. (Ceamanos, 2017, págs. 73-82). Finalmente, en 1908 el parlamento belga tomó el control del territorio, cambiando el nombre de Estado libre del Congo al Congo belga, y resarciendo económicamente al rey Leopoldo por la pérdida de una colonia que ya había dejado de ser tan lucrativa al existir otros proveedores de caucho.

En la actualidad, el territorio del Congo, ahora denominado República Democrática del Congo, sigue siendo un territorio estratégico para los países desarrollados, puesto que es la primera fuente del mundo en coltán, un mineral indispensable a la hora de fabricar dispositivos electrónicos como móviles, tabletas o televisores. Esta realidad, ha creado un dilema moral complicado para los países occidentales puesto que por un lado reniegan de la situación en el Congo y el trabajo en condiciones de “esclavitud” para obtener el coltán y por otro lado lo siguen comprando, apoyándose en el gobierno corrupto del país y dotándole de armas para asegurarse la producción del mineral. (Pampliega, 2018).

### 2.3. La colonización y la visión del otro en el currículo de Educación Secundaria de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (L.O.M.C.E) y su transposición al libro de texto

Si revisamos el currículo para cuarto de la E.S.O, en el bloque relativo a “El Imperialismo del siglo XIX la Primera Guerra Mundial” nos encontramos con lo siguiente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, pág. 302):

#### Geografía e historia. 4º ESO

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 4. El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial		
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias “La Gran Guerra” (1914.1919), o Primera Guerra Mundial. La Revolución Rusa. Las consecuencias de la firma de la Paz.	1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX. 2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo. 3. Conocer los principales acontecimientos de	1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales. 1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.

Como podemos observar la perspectiva del currículo es fundamentalmente eurocéntrica y no explícita en ningún punto la situación de los territorios colonizados por los europeos ni sus problemáticas internas, sino como afectó el colonialismo como un factor importante de la Primera Guerra Mundial, aunque sugiere la necesidad de generar un debate en torno al eurocentrismo y la globalización.

En cuanto a cómo tratan este bloque los libros de texto, el libro de la editorial Vicens Vives de CC.SS. de cuarto de la ESO vigente durante la L.O.E. (VV.AA., Limes 4 : ciencias sociales, Historia : cuarto curso, 2005, págs. 171-177) trata la colonización y el imperialismo de manera muy aséptica, con rigor histórico pero sin ningún tipo de implicación ética al respecto. Casi se percibe como si se estuviera diseccionando una parte de la historia para analizarla, no da pie a ningún tipo de debate ético sobre el proceso colonizador y el material gráfico que utiliza para explicarlo son ilustraciones, no fotografías.

Menciona el componente racista del colonialismo, pero no ahonda en la razón de este, solo indica que había sectores de la sociedad a favor y otros en contra. (VV.AA., 2005, págs. 172-173).

En el libro de texto de Geografía e Historia de la editorial SM, vigente hasta la fecha (VV.AA., GEOGRAFÍA E HISTORIA 4º ESO SAVIA 16, 2016), se trata todavía de una manera soslayada la ideología que justificó el colonialismo y el impacto que tuvo esta sobre los territorios colonizados. No hay ninguna mención explícita al ejemplo paradigmático del Congo, aunque sí se menciona que los tratados que realizó Stanley con los jefes tribales de la zona fueron desiguales para los indígenas. (VV.AA., 2016, págs. 81-84).

Podemos concluir, con que los libros de texto actuales dan una visión eurocéntrica del problema del imperialismo sin intentar explicar con demasiado detalle la mentalidad de la época que lo propició, ni analizar la realidad de los indígenas colonizados. Por lo que iniciativas como la que planteamos en este trabajo pueden servir de gran utilidad a la hora de suplir lo que consideramos una carencia importante, puesto que los libros de texto consultados no ayudan a desarrollar la inteligencia emocional ni el espíritu crítico.

### 3. *Tintín en el Congo*: una propuesta didáctica.

#### 3.1. Contextualización histórica de la figura de “Hergé” y su obra

"Habitualmente los tintinófilos nos encontramos con gente que acusa a Hergé de colaboracionista nazi, de colonialista o de xenófobo, y nuestra respuesta siempre es la misma: Si piensas así, es porque no conoces a Tintín." Asociación Tintinófila de Habla Hispana “Mil Rayos” (El rincón del tintinólogo, 2018, pág. Álbumes y demás: Tintín en el Cine).

Esta declaración hace referencia a las múltiples voces críticas que apuntan que Hergé en su obra *Las aventuras de Tintín* defendía posturas de la extrema derecha, promovía en sus obras el racismo, la xenofobia, el antisemitismo e incluso hasta de misoginia, por la presencia marginal o casi nula de mujeres en su obra. También su postura filonazi para poder seguir publicando los cómics de Tintin e incluso que basó la apariencia de su personaje (fig. 8)<sup>40</sup> en el fundador del partido fascista belga León Degrelle, llegando este a pronunciar en una ocasión “*Tintín, c’est moi*”<sup>41</sup> (Lázaro, 2011).

La primera aparición del personaje sería el 10 de enero de 1929, llegando a protagonizar una colección de 23 álbumes ilustrados conocida como *Las aventuras de Tintín* (1930-1976). En un principio las historietas aparecieron en tiras cómicas dentro de un suplemento llamado *Le Petit Vingtième*, dirigido a niños y jóvenes de *Le Vingtième Siècle*, “un diario ultraconservador, nacionalista y de orientación clerical dirigido por el abate Norbert Wallez<sup>42</sup>, un abate que siempre hizo públicas sus tendencias antisemitas y anticomunistas, y que

---

<sup>40</sup> **N/A**: Véase figura 8 en el apartado de Anexos.

<sup>41</sup> **N/A**: “Yo soy Tintín”. Traducción propia.

<sup>42</sup> **Norbert Wallez** (1882 - 1952) fue un sacerdote católico y periodista belga, director del periódico *Le Vingtième Siècle*. Es en su suplemento juvenil, *Le Petit Vingtième*, donde se inician las aventuras de Tintín. Probablemente el padre Wallez se trate de una de las personas más influyentes en la vida de George Remí, incluso en el planteamiento inicial de la personalidad de Tintín, cuya impronta no abandonaría jamás al personaje. En los inicios de Tintín, el padre Wallez tuvo una importancia decisiva en la elección de sus dos primeros destinos: la Unión Soviética bolchevique y el Congo belga. Acusado de colaboracionista con los nazis durante la guerra fue condenado a cuatro años de prisión. Tras ser liberado en 1950, enfermo de cáncer, fue acogido por el matrimonio Remí. Falleció en 1952, compañía de su protegido, quien siempre se mostró agradecido con el sacerdote. Fuente: (El rincón del tintinólogo, 2018, págs. Hergé, Georges Remi: Los personajes del entorno de Hergé)



además era un confeso admirador de Mussolini.” (Barragán Gómez, 2012, pág. 881). Por ende, las primeras obras de Hergé seguirán la línea ultraconservadora y etnocéntrica del diario ya que en los años de su juventud su ideología era profundamente conservadora, tal y como manifestaba el crítico literario Jeet Heer:

Políticamente, Hergé era variable. Un conservador inteligente durante la década de 1930, donde se opuso a la marea creciente de la tiranía tomando una postura notable contra el imperialismo japonés en Asia y el expansionismo nazi en Europa. Pero después de que Alemania conquistara Bélgica, Hergé se comprometió publicando sus cómics en un periódico colaboracionista. El hedor de ese trato con el diablo ... nunca se ha levantado de la reputación de Hergé. (Jorge, 2017)

Hay indicios que parecen indicar que el marcado posicionamiento etnocéntrico y la política de corte filo fascista que se encuentra en los primeros cómics de Tintín se debe a la influencia que Norbert Wallez tenía sobre el artista, como también es posible que su colaboración en la campaña política de Degrelle o el parecido de Tintín con este se debiese a las simpatías de su editor con la ideología de su partido y no a las inclinaciones reales de Hergé. Lo que parece evidente según manifiestan los biógrafos de Hergé es que este quería seguir realizando su arte bajo cualquier circunstancia. (Frey, 1999, págs. 28-29)

Es cierto que, ni siquiera los más firmes defensores de Hergé han podido desconocer las muestras explícitas de etnocentrismo y los estereotipos racistas presentes en álbumes como *Tintín en el Congo*, cuyo fin principal sin duda era hacer un lavado de cara a Leopoldo II tras su masacre en el Estado Libre del Congo, produciéndose aún hoy demandas contra este polémico cómic. Un ejemplo es la realizada en 2007 por el ciudadano belga de origen congolese Bienvenu Mbutu Mondondo contra la sociedad Moulinsart, propietaria de los derechos de la obra de Hergé. por el contenido xenofobo, racista y por hacer apología de la colonización. Además de reclamar su prohibición por considerarlo perjudicial para la juventud (Gual Boronat, 2011). Sin embargo, la denuncia fue desestimada por la corte de primera instancia de Bruselas (Vrieling, 2012). Del

mismo modo, en Gran Bretaña en el año 2007 la Comisión por la Igualdad Racial (CRE, en inglés) pidió a las librerías y bibliotecas del país que dejaran de venderlo por promover una visión paternalista de los europeos y una visión de los nativos congoleños que “look like monkeys and talk like imbeciles”<sup>43</sup>, petición que las librerías se negaron en redondo a aceptar (Vrieling, 2012).

No se puede negar tras el análisis de *Tintín en el Congo* que estas quejas sobre una visión estereotipada y fuertemente mediatizada por el pensamiento europeo están justificadas, sin embargo, no puede decirse lo mismo de otras obras del autor donde se aprecia un espíritu de denuncia como *El loto azul* (1936), que crítica sin tapujos del intervencionismo japonés en China, y *La oreja rota* (1937) o *Tintín y los pícaros* (1976), álbum que satiriza el sistema democrático de la ficticia república suramericana de San Teodoro, cuya realidad social y política no difiere de la los países de esta región del continente americano, sometidos a regímenes militares buena parte del siglo pasado (Barral, 2014, pág. 884).

Esta “rectificación” hacia la “línea clara” ideológicamente hablando de Hergé se debe entre otras circunstancias a la mala prensa que recibieron tras la Segunda Guerra Mundial sus primeras obras con la inclusión en *El Loto azul* de un personaje secundario llamado Chang Chong-Chen, basado en el artista chino Zhang Chongren (1907-1998), amigo personal de Hergé. (Kun, 2014).

A pesar de lo polémico que resulta trabajar un cómic tan controvertido como *Tintín en el Congo*, debemos tener en cuenta que una de las labores más importantes que tiene el profesor de Historia es ayudar a sus alumnos a contextualizar los hechos históricos en un marco político, económico, social y de pensamiento determinado para intentar comprender, el momento histórico y sus consecuencias con cierto nivel de profundidad. De lo contrario si juzgamos el pasado desde una mirada actual no seremos capaces de comprender el fenómeno que estamos estudiando de una manera correcta, cayendo en el

---

<sup>43</sup> **N/A:** “Parecen monos y hablan como imbéciles”. Traducción propia.

presentismo<sup>44</sup>, lo que indefectiblemente lleva a un revisionismo histórico que en ocasiones busca reescribir el pasado.

En la propia Bélgica, se ha puesto en tela de juicio la tradición del ayudante de Santa Claus, *Zwarte Piet* -Pedro el negro-<sup>45</sup>, al ser representado con los rasgos estereotipados de una persona negra, labios gruesos y rojos, una clara reminiscencia al periodo colonial de Leopoldo II, pero tan integrada en la tradición belga que ha perdido parte de su connotación primigenia (Ferrer, 2014).

En definitiva, si elegimos analizar la obra de Hergé porque sin ser una fuente histórica rigurosa, es una obra de su tiempo y “reflejo del mundo colonial del que en cierta medida participó su creador, pero también de los acontecimientos que ocurrían en el mundo, las exploraciones, los descubrimientos, los inventos...aparte de la empatía que pueda generar el personaje.” (Becerra Romero & Jorge Godoy, 2014, pág. 27)

### 3.2. La influencia de *Las aventuras de Tintín* en la cultura popular y su presencia en el currículo L.O.M.C.E. en la etapa de Educación Secundaria.

En la actualidad, el personaje de Tintín sigue teniendo una relevancia cultural tanto en el mundo francófono como en países de habla inglesa. Incluso tras la muerte de Hergé en 1983, el "mito de Tintín" sigue generando su propia industria con la Fundación Hergé patrocinando eventos como exhibiciones, producciones de teatro, distintos tipos de mercadotecnia, así como diversas apariciones tanto en la pequeña pantalla como en la pantalla grande, tanto en formato animado como en imagen real. (Dunnett, 2009, pág. 583)

---

<sup>44</sup> **N/A:** El **presentismo histórico** es un concepto que hace referencia al enjuiciamiento moral del pasado en base a la cosmovisión aceptada en el presente. O usando los términos del historiador y filósofo de la ciencia Thomas Kuhn (1922-1996) analizar un paradigma con las reglas de otro paradigma distinto. Cuando la solución más apta para solucionar este problema interpretativo es establecer una visión intersubjetiva del fenómeno histórico.

<sup>45</sup> **N/A:** Véase figura 9 en el apartado de Anexos.

Quizás sus apariciones más relevantes en estos medios sea la serie animada producida por una asociación de compañías francocanadienses en la década de los 90 y que adaptaría 13 guiones basados en Las aventuras de Tintín, casualmente sin adaptar *Tintín en el Congo*, y también por la reciente película en animación 3D *Tintín y el secreto del unicornio* (2011) dirigida por Peter Jackson y producida por Steven Spielberg. (El rincón del tintinólogo, 2018, pág. Álbumes y demás: Tintín en el Cine)

Hergé y su obra ha influenciado a importantes personalidades como el artista Andy Warhol, el político y militar Charles De Gaulle o al vulcanólogo Haroun Tazieff:

Hergé ha tenido tanta influencia en mi trabajo como Walt Disney. Para mí es mucho más que un creador de cómics, ya que su trabajo ha alcanzado una gran dimensión política y satírica. Andy Warhol. (El rincón del tintinólogo, 2018, págs. Hergé, George Remí: El legado de Hergé)

En el fondo, Tintín es mi único rival a nivel internacional. Ambos somos personas corrientes que no se dejan avasallar por hombres más grandes.” Charles De Gaulle. (El rincón del tintinólogo, 2018, págs. Hergé, George Remí: El legado de Hergé)

Hergé es uno de los genios de este siglo. Poeta y creador, su trabajo ha alcanzado completa dimensión internacional. Si alguien me hablara del cómic como un arte menor, le trataría como un simple grano de sal. Haroun Tazieff. (El rincón del tintinólogo, 2018, págs. Hergé, George Remí: El legado de Hergé).

Es tal la trascendencia cultural de la obra de Hergé que forma parte del currículo de la L.O.M.C.E. en el Bachillerato de Artes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, pág. 292):

## Fundamentos del Arte II. 2º Bachillerato

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 7. La Gran Depresión y el Arte de su época		
El fin de la fiesta. La crisis económica. El crack bursátil de 1929. Crisis económica mundial. Auge de los totalitarismos. La fotografía comprometida con los pobres: Dorothea Lange, Walker Evans. La primera película de animación: "Blancanieves y los siete enanitos" de Walt Disney. El cómic europeo: "Tintín", Hergé.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comentar la relación entre la situación política europea y su reflejo en el arte.</li> <li>2. Analizar el arte social o comprometido.</li> <li>3. Debatir acerca de la función social del arte.</li> <li>4. Analizar la importancia para el mundo del arte de Walt Disney como empresa.</li> <li>5. Describir el nacimiento del cómic, ya sea europeo con "Tintín", como el nacimiento de los superhéroes de Estados Unidos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Analiza la representación plástica del crack bursátil de 1929 en Estados Unidos.</li> <li>2.1. Comenta la obra fotográfica de Dorothea Lange y Walker Evans.</li> <li>2.2. Compara la obra fotográfica de los artistas comprometidos socialmente, con la fotografía esteticista, de, por ejemplo, Cecil Beaton.</li> <li>3.1. Expone razonadamente la importancia del arte como denuncia social. Utiliza, por ejemplo el</li> </ol>

### 3.3. Metodología, potencialidad, fines, instrumentos, tecnología y viabilidad de la propuesta.

Esta propuesta está diseñada para ser llevada a cabo con los alumnos del último ciclo de la E.S.O., pero podría ser fácilmente adaptable al Bachillerato. La metodología que utilizaremos en esta propuesta será una metodología enmarcada dentro de la perspectiva socio-constructivista, en concordancia con los argumentos esgrimidos.

Tal y como lo vemos hay dos opciones viables: trabajar mediante interacción dialógica docentes-discentes, o bien mediante el trabajo cooperativo en grupos. Teniendo en mente una clase de 25 alumnos si trabajásemos por grupos habría cinco grupos de cuatro integrantes y un grupo con cinco integrantes. El docente seleccionaría a los integrantes de cada grupo en función de las características de cada alumno y como estas se complementan con las del resto de los compañeros del grupo.

Potencialmente, trabajar con cómics en el aula con la perspectiva pedagógica de Centros de Interés puede dar pie a que profesores de otras áreas interactúen a la vez con los alumnos de forma no lineal ni circunscrita a una Unidad didáctica en concreto. A sí mismo, utilizando el recurso de la pareja pedagógica se puede enriquecer la experiencia educativa profundamente. Profesores de materias como las artes plásticas, música, lengua y literatura y lenguas extranjeras, serían óptimos para participar en un proyecto de este tipo, aunque no es una iniciativa destinada únicamente a estas áreas. La razón por la que sería interesante poder contar con docentes de distintas disciplinas para esta

propuesta es dar a los alumnos una visión más holística e integrada de la realidad.

El fin de esta propuesta es fomentar el pensamiento crítico y poner en valor las creaciones culturales del pasado y como estas pueden ayudarnos a entenderlo de la mejor manera posible. Por lo tanto, estamos trabajando dos competencias fundamentales de la materia de Geografía e Historia en particular y del conjunto curricular en general, pues podemos trabajar también el desarrollo léxico y la comprensión lectora, conocimientos relativos al arte pictórico del periodo de entreguerras, aspectos culturales relacionados con otras artes distintas la música, el cine... Y por supuesto, también se tocan temas transversales como la Educación intercultural, los derechos humanos y la ecología. También se intentarán realizar propuestas que, en la medida de lo posible, estimulen las inteligencias múltiples

El instrumento fundamental que utilizaremos para analizar el material será la rúbrica ya descrita. Como introducción, y para promover los conocimientos previos que pueda tener nuestro alumnado sobre la época que vamos a estudiar y material de estudio, podemos preguntarles sobre si han leído algún cómic de Tintín o conocen el personaje, qué saben sobre la colonización de África, o si el hecho de que África se colonizase en el siglo XIX tiene algo que ver con las corrientes migratorias desde ese continente hacia Europa que se producen en la actualidad...

Una vez dado ese primer paso, habría que explicarles el contexto histórico, bien mediante una clase magistral o, idealmente, organizando una *webquest*, delimitada por el docente, en la que puedan encontrar información sobre el periodo de entreguerras y la época de los imperialismos. Una vez adquieran las nociones teóricas sobre el tema, deberán analizar el cómic de *Tintín en el Congo* utilizando la rúbrica otorgada por el profesor, estableciendo una comparación entre lo que han leído sobre el tema y lo que se plasma en la obra en cuestión. Por supuesto, dependiendo de la metodología que haya elegido el docente la interacción con el alumnado se dará de distinta manera.

Si el docente ha escogido trabajar a nivel grupo-clase establecerá un debate durante el análisis de la obra con el grupo-clase, seleccionando las viñetas más oportunas y que resalten los contenidos que quiere ayudar a fijar a su alumnado<sup>46</sup>. Si por el contrario escoge que los alumnos trabajen cooperativamente en grupos, habrá un debate intragrupo durante el análisis de la obra y otro intergrupual entre los distintos grupos y hacia el profesor tras un tiempo de recopilación de información. Por último, el profesor mediante propuestas y preguntas intentará que los alumnos elucubren sobre qué trataría y cómo sería *Tintín en el Congo* si se hubiese escrito hoy en día, o que los alumnos establezcan por ejemplo una recreación a través de otro medio distinto al cómic (video, audio, verso, narración, performance) sobre cuál era la situación y que creen ellos que sentirían los habitantes nativos de las colonias, especialmente los nativos del Congo.

También como dilema moral se les pueden plantear a los alumnos, si actualmente se dan otras formas de aculturación o de extracción de riquezas en países del tercer mundo y que ellos argumenten si consideran o no que el darwinismo social sigue vigente en nuestro trato con las personas de países en desarrollo o migrantes.

Las actividades que se realicen se recogerán en un portfolio, sea éste analógico o digital, para que quede constancia del trabajo realizado por los alumnos y para que el profesor pueda darles una retroalimentación constante que poco a poco vaya puliendo el resultado de su trabajo. Si se trabaja de manera colaborativa es recomendable utilizar alguna herramienta online de trabajo en grupo como por ejemplo *Google Classroom*, de esta forma la información estará organizada y accesible a todo el mundo en todo momento, a la par que se facilita la labor de supervisión del docente al ser en línea.

---

<sup>46</sup> **N/A:** Por poner unos cuantos ejemplos: (Hergé, *Tintín en el Congo* (Edición Facsímil en Castellano de la edición original de 1931), 2003, págs. 5,13-14,17,20,28,38,52,72-73,121) y (Hergé, *Tintin en el Congo*, 1989, págs. 9, 36, 62) Véanse algunas de estas viñetas en la figura 10. Del apartado de Anexos.

Esta propuesta, con sus distintas variaciones, es totalmente viable con los medios con los que cuenta un Instituto en la actualidad. Sin embargo, nos podemos encontrar con varios escollos: el primero de ellos es logístico. El trabajo cooperativo requiere que el docente conozca muy bien a cada alumno y tenga un buen dominio del grupo, y que el grupo esté familiarizado con esta metodología, por tanto, esta metodología se debe empezar a utilizar en el primer trimestre del curso con el fin de que alumnado y profesor se vayan familiarizando con las mecánicas.

Por otro lado, aunque la colaboración de otros compañeros del claustro no es obligatoria, sí que puede magnificar considerablemente el potencial pedagógico de la propuesta. Pero para ello la relaciones entre docentes deben superar la mera colaboración artificial y ser una colaboración de tipo orgánico, tanto dentro de los propios departamentos como entre ellos. Algo harto difícil debido a la cultura educativa imperante en los centros educativos, pero no imposible.

Por otra parte, los docentes que lleven a cabo esta propuesta deben estar abiertos al cambio, pues supone salir de la zona de confort de la lección magistral tradicional para navegar por aguas procelosas y desconocidas. El docente debe tener la firme convicción de que el desarrollo del juicio crítico es indispensable para ser ciudadanos libres y responsables, confiando en que este tipo de propuestas pueden mejorar su adquisición.

En última instancia, siempre se puede aplicar una metodología dialógica ante la falta de medios materiales o humanos. El único material indispensable sería un ejemplar digitalizado de *Tintín en el Congo*.



## Conclusiones

Para finalizar, analizaremos uno a uno si hemos alcanzado los objetivos previstos en la introducción:

- 1. Poner de relevancia la importancia del desarrollo de la reflexión crítica en nuestro alumnado para su correcto desarrollo biopsicosocial, dadas las características de la sociedad contemporánea, actual y futura.**

En el desarrollo del TFM, hemos demostrado que lo que la sociedad actual demanda son ciudadanos con un pensamiento propio y analítico que les defienda de los medios de comunicación de masas y les permita tener una opinión informada y un criterio formado.

- 2. Poner en valor la importancia capital que tienen las CC.SS., las Humanidades y las Artes, tan denostadas por las leyes educativas actuales en favor de las áreas científico-técnicas, en el desarrollo del pensamiento crítico.**

Hemos visto cómo las Humanidades y las Artes forman parte de las raíces de lo que llamamos civilización occidental, y como el desarrollo de estas disciplinas es indispensable para conseguir un auténtico desarrollo integral de la persona.

- 3. Relacionar los contenidos curriculares con la realidad social y Cultural en la que está inmerso el alumnado, y de esta forma fomentar que establezcan relaciones de causalidad desde una visión crítica, social e histórica.**

A lo largo del TFM, hemos visto cómo mediante el análisis de un producto cultural de una determinada época podemos entenderla mejor y establecer relaciones entre pasado y presente. Así como descubrir quiénes somos y de dónde venimos. Relacionando el imperialismo como causa indirecta de las migraciones actuales.

- 4. Poner el foco mediante nuestra propuesta didáctica en la potencialidad que pueden tener las manifestaciones artísticas propias de la Cultura Pop para trabajar temas propios de las áreas de conocimiento académico sin necesidad de recurrir irrevocablemente a la visión científicista de la mayor parte de los libros de texto.**

En este trabajo hemos visto cómo utilizando los cómics como recurso didáctico podemos apelar al interés del alumnado y a su vez desarrollar sus capacidades intelectivas en todos sus aspectos, (IM), sin la necesidad de guiarnos por el libro de texto y enriqueciendo la experiencia didáctica.

## Bibliografía

- Alcaraz Mayor, M. (30 de Agosto de 2018). Una asignatura de periodismo en la ESO para combatir las «fake news». *ABC*. Obtenido de [https://www.abc.es/sociedad/abci-asignatura-periodismo-para-combatir-fake-news-201808290052\\_noticia.html](https://www.abc.es/sociedad/abci-asignatura-periodismo-para-combatir-fake-news-201808290052_noticia.html)
- Aronson, E. (2000). *El animal social* (traducción de la Octava ed. ed.). Madrid: Alianza.
- Atienza, E., & Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de ciencias sociales. *Revista de Educación*(353), 67-106. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10230/23844>
- Barragán Gómez, R. A. (2012). Representaciones de Latinoamérica en “Las aventuras de Tintín” de Hergé. *Revista de Comunicación*, 1(10), 880-895. Obtenido de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/36479/Pages%20from%205.pdf;sequence=1>
- Barral, F. J. (31 de Octubre de 2014). *Analizar un cómic y entenderlo*. Obtenido de La mar de libros: El blog de los clubes de lectura de la Biblioteca Provincial de Huelva: <https://lamardelibros.wordpress.com/2014/10/31/analizar-un-comic-y-entenderlo/>
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Becerra Romero, D., & Jorge Godoy, S. (2014). Un acercamiento didáctico a la primera mitad del s. XX a través de los cómics. *Espacio Tiempo y Forma*, 26(0), 15-40. doi:10.5944/etfv.26.2014.14501.
- Bible, K. (2017). Book Review - Amusing Ourselves to Death - Public Discourse in the Age of Show Business. No publicado. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/316441068\\_Book\\_Review\\_-\\_Amusing\\_Ourselves\\_to\\_Death\\_-\\_Public\\_Discourse\\_in\\_the\\_Age\\_of\\_Show\\_Business](https://www.researchgate.net/publication/316441068_Book_Review_-_Amusing_Ourselves_to_Death_-_Public_Discourse_in_the_Age_of_Show_Business)

- Cachero, A. P. (2007). Orígenes histórico-conceptuales de la teoría de la propaganda nazi. *Historia y Comunicación Social*(12), 151-176. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS0707110151A/19066>
- Castillero Mimenza, O. (Mayo de 2018). *Adolescencia tardía: qué es y características físicas y psicológicas*. Obtenido de Psicología y Mente: <https://psicologiymente.com/desarrollo/adolescencia-tardia>
- Ceamanos, R. (2017). *El reparto de África : de la Conferencia de Berlín a los conflictos actuales* (Segunda ed.). Madrid: Casa África.
- Civarolo, M. M., & Pérez, M. A. (2013). 1+1 = pareja educativa. *nodos y nudos*, 4(34), 14-24.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll, & A. Bustos, *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en educación secundaria* (págs. 31-61). Barcelona: Grao.
- Cuñarro, L., & Finol, J. (2013). Semiótica del cómic : códigos y convenciones. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*(22), 267-290. doi:10.5944/signa.vol22.2013.6353
- Davis, R. S. (1997). Comics: a Multi-Dimensional Teaching Aid in Integrated-Skills Classes. *Studies in Social Sciences and Humanities*. Obtenido de <https://www.esl-lab.com/research/comics.htm>
- Díaz de Rada, Á. (2010). Formas vivas. En Á. Díaz de Rada, *Cultura, antropología y otras tonterías* (págs. 27-77). Madrid: Trotta.
- Ditrendia: digital marketing trends. (2018). *Informe Mobile en España y en el Mundo 2018*. Madrid: Asociación de Marketing de España. Obtenido de [https://mktefa.ditrendia.es/hubfs/Ditrendia-Informe%20Mobile%202018.pdf?t=1531290023634&utm\\_campaign=Informe%20Mobile%202018&utm\\_source=hs\\_automation&utm\\_medium=email&utm\\_content=64334773&hsenc=p2ANqtz-8hhxfvPBge-Xi1OFCTIC2QkM3h1eVaQXppHc1TAZok1Owml4bmqQ](https://mktefa.ditrendia.es/hubfs/Ditrendia-Informe%20Mobile%202018.pdf?t=1531290023634&utm_campaign=Informe%20Mobile%202018&utm_source=hs_automation&utm_medium=email&utm_content=64334773&hsenc=p2ANqtz-8hhxfvPBge-Xi1OFCTIC2QkM3h1eVaQXppHc1TAZok1Owml4bmqQ)
- Dunnett, O. (2009). Identity and geopolitics in Hergé's Adventures of Tintin. *Social & Cultural Geography*, 10(5), 583-598. doi:10.1080/14649360902974449
- Eco, U. (Diciembre de 2017). El fascismo eterno. *Revista la biblioteca. Cuarta época*.(2), 7-15. Obtenido de [https://www.bn.gov.ar/micrositios/admin\\_assets/issues/files/eaaecc0cdfd-f996a154b74f4151c3e06.pdf](https://www.bn.gov.ar/micrositios/admin_assets/issues/files/eaaecc0cdfd-f996a154b74f4151c3e06.pdf)

- EDUforics. (12 de Septiembre de 2017). *El cerebro adolescente: cómo desarrollar las funciones ejecutivas durante la educación secundaria*. Obtenido de EDUforics: Anticipando la Educación del futuro.: <http://www.eduforics.com/es/cerebro-adolescente-desarrollar-las-funciones-ejecutivas-la-educacion-secundaria/>
- El rincón del tintinólogo. (24 de Agosto de 2018). Obtenido de El rincón del Tintinólogo: <http://www.tintinologo.com/>
- Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). La utilización didáctica de los comics. *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*(10). Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7435.pdf>
- Fernández Enguita, M. (1991). El aprendizaje de lo social. *Educación y Sociedad*, 8, 7-24.
- Fernández, J. (3 de Noviembre de 2015). *El declive de las humanidades y la tiranía del utilitarismo*. Obtenido de En lengua propia: <https://enlenguapropia.wordpress.com/2015/11/03/el-declive-de-las-humanidades-y-la-tiranía-del-utilitarismo/>
- Fernández, Ó. (02 de abril de 2018). *Conecta13.com*. Obtenido de Conecta13: <http://conecta13.com/conecta13-expandido/narrativas-transmedia-aplicadas-al-aprendizaje-un-paso-mas-en-las-pedagogias-de-la-participacion/>
- Ferrer, I. (12 de Noviembre de 2014). El incómodo paje de San Nicolás. *El País*. Obtenido de [https://elpais.com/internacional/2014/11/12/actualidad/1415832871\\_974200.html](https://elpais.com/internacional/2014/11/12/actualidad/1415832871_974200.html)
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Frey, H. (1999). Tintin: The Extreme Right-Wing and the 70th Anniversary Debates. *Modern & Contemporary France*, 7(3), 361-363. doi:10.1080/09639489908456503
- Fundación CADAH. (01 de Septiembre de 2018). *La importancia de las inteligencias múltiples en el TDAH*. Obtenido de Fundación CADAH: <http://www.fundacioncadah.org/web/printPDF.php?idweb=1&account=j289eghfd7511986&contenido=la-importancia-de-la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-en-el-tdah>
- Gamo, J. R. (5 de Febrero de 2018). "Necesitamos maestros que generen mentalidad de crecimiento en los chavales". *BBVA: Aprendemos juntos*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=sbM2riZt-e4>

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada : las inteligencias múltiples en el siglo XXI* . Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2014). *Inteligencia emocional* (Octogésimo novena ed.). Barcelona: Kairos.
- Gual Boronat, Ó. (2011). El cómic como fuente histórica : el falso testimonio de Tintín en el Congo Belga. *Espacio Tiempo y Forma*, 23(0), 141-158. doi:10.5944/etfv.23.2011.1578
- Harris, M. (1996). *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la Cultura* (décimo segunda en Español ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Hergé. (1989). *Tintin en el Congo* (vigésimosexta ed.). Madrid: Juventud.
- Hergé. (2003). *Tintín en el Congo (Edición Facsímil en Castellano de la edición original de 1931)*. Girona: Casterman-Panini.
- History Department at the University of San Diego. (7 de Octubre de 2008). *The Digital Revolution*. Obtenido de History Department at the University of San Diego: <http://history.sandiego.edu/gen/recording/digital.html>
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2007). *Dialéctica de la Ilustración : fragmentos filosóficos* . Tres Cantos: Akal.
- Islas, O., Arribas, A., & Gutiérrez, F. (2018). La contribución de Alvin Toffler al imaginario teórico y conceptual. *Revista Latina de Comunicación Social*(73), 648-661.
- Jorge, M. (23 de Mayo de 2017). *Cómo la complicidad de Hergé con los nazis permitió que los cómics de Tintín siguieran existiendo*. Obtenido de Gizmodo.com: <https://es.gizmodo.com/como-la-complicidad-de-herge-con-los-nazis-permitio-que-1795464580>
- Kun, Z. (10 de Octubre de 2014). Tintin's forgotten friend. *China daily*, pág. 1. Obtenido de [http://www.chinadaily.com.cn/culture/art/2014-10/17/content\\_18756364.htm](http://www.chinadaily.com.cn/culture/art/2014-10/17/content_18756364.htm)
- Lázaro, A. (30 de Octubre de 2011). *Las inspiraciones de Hergé para crear a Tintín: ¿el nazismo y la xenofobia?* Obtenido de El confidencial: Vanitatis: [https://www.vanitatis.elconfidencial.com/noticias/2011-10-30/las-inspiraciones-de-herge-para-crear-a-tintin-el-nazismo-y-la-xenofobia\\_560360/](https://www.vanitatis.elconfidencial.com/noticias/2011-10-30/las-inspiraciones-de-herge-para-crear-a-tintin-el-nazismo-y-la-xenofobia_560360/)
- Llull, J. (2014). Comics and CLIL: Producing quality output in social sciences with Tintin. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*,, 1(7), 40-65. Obtenido de <http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/3997>
- López Sánchez, F., & Lázaro Visa, S. (2006). Introducción: Objetivos y sentido del programa. En F. López Sánchez, & S. Lázaro Visa, *Programa*

*Bienestar : el bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia* (págs. 17-34). Madrid: Pirámide.

- Luri, G. (4 de Julio de 2018). "La atención es el nuevo cociente intelectual". *BBVA: Aprendemos juntos*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=uy4Flv-9Yew>
- Marian, M. (2016). BENJAMÍN Y EL PROBLEMA DE LA REPRODUCTIBILIDAD TÉCNICA. *Aufklärung. Revista de Filosofía*, 3(2), 211-218. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/4715/471555232015.pdf>
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *RASE: Revista sociológica de Educación*, 1(1), 62-73. Obtenido de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537/8080>
- Martínez Mediano, C. (2004). La investigación cualitativa. En C. Martínez Mediano, *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos* (págs. 85-115). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Miguélez, M. (2007). Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Polís: Revista latinoamericana*(16), 1-21. Obtenido de URL : <http://journals.openedition.org/polis/4623>
- McKeown, A. (2004). Global Migration. *Journal of World History*, 15(2), 155-189. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20068611>
- Mead, M. (1970). *Culture and Commitment: A Study of the Generation gap*. New York: The Natural History press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (3 de Enero de 2015). Disposición 37. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*(3), 176-177; 188; 292; 302-303. Madrid, España. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (29 de Enero de 2015). I Disposiciones generales: Competencias clave. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*(25). Madrid, España. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Mora Teruel, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*(6), 83-101. Obtenido de [http://indivisa.lasallecentrouniversitario.es/Volumenes/Documents/Vol\\_6/Art.%205.pdf](http://indivisa.lasallecentrouniversitario.es/Volumenes/Documents/Vol_6/Art.%205.pdf)



- Oliva Delgado, A., Ríos Bermúdez, M., Antolín Suárez, L., Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, Á., & Pertegal Vega, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 2(33), 223-234. doi: 10.1174/021037010791114562
- Ortega y Gasset, J. (1979). *La rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente: Alianza. Obtenido de [https://filosofiauacm.files.wordpress.com/2010/02/jose\\_ortega\\_y\\_gasset\\_-\\_la\\_rebelion\\_de\\_las\\_masas.pdf](https://filosofiauacm.files.wordpress.com/2010/02/jose_ortega_y_gasset_-_la_rebelion_de_las_masas.pdf)
- Pantoja Vallejo, A. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Eos, D.L.
- Pampliega, A. (31 de Enero de 2018). Pasaporte Pampliega: Coltán, mineral de sangre. Cuatro. Mediaset. Obtenido de [https://www.cuatro.com/practica-cuatro/Pasaporte-Pampliega-Coltan-mineral-sangre\\_2\\_2507955282.html](https://www.cuatro.com/practica-cuatro/Pasaporte-Pampliega-Coltan-mineral-sangre_2_2507955282.html)
- Pardos, Reina, & Del Rey. (2014). Principales modelos teóricos ante los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. En M. Pardos Gallardo, *Manual de psicología de la educación : para docentes de Educación Infantil y Primaria* (págs. 36-39). Madrid: Pirámide.
- Pérez Gómez, Á. I. (1992). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En J. Gimeno Sacristán, & A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 63-75). Madrid: Morata D.L.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*(1), 7-23.
- Pérez Oliva, M. (5 de Septiembre de 2018). El móvil en el aula: ¿ayuda o interferencia? *El País*. Obtenido de [https://elpais.com/elpais/2018/09/04/opinion/1536089211\\_651332.html](https://elpais.com/elpais/2018/09/04/opinion/1536089211_651332.html)
- Portillo Fernández, C. (1 de Marzo de 2005a). *LA TEORÍA DE LAWRENCE KOHLBERG*. Obtenido de [http://ficus.pntic.mec.es/http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos\\_hace/desarrol3.html](http://ficus.pntic.mec.es/http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol3.html)
- Portillo Fernández, C. (1 de Marzo de 2005b). *LA TEORÍA DE JEAN PIAGET*. Obtenido de [http://ficus.pntic.mec.es/http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos\\_hace/desarrol2.html](http://ficus.pntic.mec.es/http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol2.html)
- Postman, N. ( 1988). *La desaparición de la niñez*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. *Instintución Educativa SEK*, 3-20.



- Reyes, R. dir. (2009). *Diccionario crítico de ciencias sociales* (Vol. 1). Madrid: Plaza y Valdés.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. Obtenido de [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num1/rodriguez/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html)
- Rojas Estapé, M. (29 de Abril de 2017). *¿Cómo afectan las tecnologías al cerebro de los niños y jóvenes?* Obtenido de Europa Press: Agencia de noticias.: <http://www.europapress.es/sociedad/noticia-afectan-tecnologias-cerebro-ninos-jovenes-20170429172553.html>
- Ruiz Varona, J. M. (2018). Ficha de análisis de material curricular. *Documento no publicado*.
- Sampedro, J. L. (14 de Mayo de 2011). ¿Dónde está la democracia? *Entrevista a Jose Luís Sampedro (fragmento)*. Movimiento Visual. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=5KgNAK8uH2c>
- Santrock, J. W. (2004). El desarrollo del pensamiento en los adolescentes. En J. W. Santrock, *Psicología del desarrollo en la "adolescencia"* (págs. 90-93). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Silió, E. (19 de Febrero de 2014). Transformar la educación. *El País*. Obtenido de [https://elpais.com/sociedad/2014/02/18/actualidad/1392722730\\_398144.html](https://elpais.com/sociedad/2014/02/18/actualidad/1392722730_398144.html)
- Soumonni, E. (2008). Esclavitud y memoria en África. (R. Cáceres Gómez, Ed.) *Del olvido a la memoria. África en tiempos de esclavitud*, 1, 6-11. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183851s.pdf>
- Subirats, E. (2014). El lugar de las Humanidades. *Teoría y crítica de la Psicología*(4), 180-185. Obtenido de <http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/157/134>
- Universidad Rey Juan Carlos. (2018). *Tema 5: Aprendizaje por observación y Cognitivo*. Obtenido de <https://urjconline.atavist.com/aprendizaje-por-observacin-y-cognitivo>
- van Dijk, T. A. (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso y sociedad*, 10(1), 137-162. Obtenido de [http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10\(1\)VanDijk.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10(1)VanDijk.html)
- Vrielink, J. (14 de Mayo de 2012). Effort to ban Tintin comic book fails in Belgium. *The Guardian*. Obtenido de <https://www.theguardian.com/law/2012/may/14/effort-ban-tintin-congo-fails>

VV.AA. (2005). *Limes 4 : ciencias sociales, Historia : cuarto curso*. Barcelona: Vicens Vives.

VV.AA. (2016). *GEOGRAFÍA E HISTORIA 4º ESO SAVIA 16*. Madrid: S.M.

Weber, M. (2012.). *La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo* (Segunda ed.). Madrid: Alianza.

## Anexos

Figura. 1

# ¿ESTA NOTICIA ES FALSA?



## ESTUDIE LA FUENTE

Investigue más allá: el sitio web, objetivo e información de contacto.



## LEA MÁS ALLÁ

Un titular impactante puede querer captar su atención. ¿Cuál es la historia completa?



## ¿QUIÉN ES EL AUTOR?

Haga una búsqueda rápida sobre el autor. ¿Es fiable? ¿Es real?



## FUENTES ADICIONALES

Haga clic en los enlaces y compruebe que haya datos que avalen la información.



## COMPRUEBE LA FECHA

Publicar viejas noticias no significa que sean relevantes para hechos actuales.



## ¿ES UNA BROMA?

Si es muy extravagante puede ser una sátira. Investigue el sitio web y el autor.



## CONSIDERE SU SESGO

Tenga en cuenta que sus creencias podrían alterar su opinión.



## PREGUNTE AL EXPERTO

Consulte a un bibliotecario o un sitio web de verificación.

Traducido por Diego Gracia

 International Federation of Library Associations and Institutions  
[www.ifla.org](http://www.ifla.org)

Fuente: International Federation of Library Associations and institutions.

Traducción: Diego Gracia.

Figura. 2. ESTADIOS MORALES DE KOLHBERG

<b>Nivel I: moral preconvencional.</b>	<b>Etapa 1: el castigo y la obediencia (heteronomía).</b>	El punto de vista propio de esta etapa es el egocéntrico, no se reconocen los intereses de los otros como diferentes a los propios. Las acciones se consideran sólo físicamente, no se consideran las intenciones, y se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.	Lo justo es la obediencia ciega a la norma, evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas.	Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.
	<b>Etapa 2: el propósito y el intercambio (individualismo).</b>	La perspectiva característica de esta etapa es el individualismo concreto. Se desligan los intereses de la autoridad y los propios, y se reconoce que todos los individuos tienen intereses que pueden no coincidir. De esto se deduce que lo justo es relativo, ya que está ligado a los intereses personales, y que es necesario un intercambio con los otros para conseguir que los propios intereses se satisfagan.	Lo justo en esta etapa es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también.	La razón para hacer lo justo es satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que se tiene que reconocer que los demás también tienen sus necesidades e intereses.
<b>Nivel II: moral convencional.</b>	<b>Etapa 3: expectativas, relaciones y conformidad interpersonal (mutualidad).</b>	La perspectiva de esta etapa consiste en ponerse en el lugar del otro: es el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas, pero no se llega aún a una generalización del sistema.	Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan. Esto significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc. Ser bueno significa tener buenos motivos y preocuparse por los demás, también significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La razón para hacer lo justo es la necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por los demás y la consideración de que, si uno se pone en el lugar del otro, quisiera que los demás se portaran bien.
	<b>Etapa 4: sistema social y conciencia (ley y orden).</b>	El punto de vista desde el cual el individuo ejerce su moral se identifica en esta etapa con el del sistema social que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento. Las relaciones individuales se consideran en función de su lugar en el sistema social y se es capaz de diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales del punto de vista de la sociedad o del grupo social que se toma como referencia.	Lo justo es cumplir los deberes que previamente se han aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o instituciones.	Las razones para hacer lo que está bien son mantener el funcionamiento de las instituciones, evitar la disolución del sistema, cumplir los imperativos de conciencia (obligaciones aceptadas) y mantener el autorrespeto.
<b>Nivel III: moral postconvencional o basada en principios.</b> Las decisiones morales en este nivel tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la sociedad, entendiéndose ésta como una asociación destinada a organizarse de un modo justo y beneficioso para todos sin excepción.	<b>Etapa 5: derechos previos y contrato social (utilidad).</b>	En esta etapa se parte de una perspectiva previa a la de la sociedad: la de una persona racional con valores y derechos anteriores a cualquier pacto o vínculo social. Se integran las diferentes perspectivas individuales mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad y procedimiento legal. Se toman en consideración la perspectiva moral y la jurídica, destacándose sus diferencias y encontrándose difícil conciliarlas.	Lo justo consiste en ser consciente de la diversidad de valores y opiniones y de su origen relativo a las características propias de cada grupo y cada individuo. Consiste también en respetar las reglas para asegurar la imparcialidad y el mantenimiento del contrato social. Se suele considerar una excepción por encima del contrato social el caso de valores y derechos como la vida y la libertad, que se ven como absolutos y deben, por tanto, respetarse en cualquier sociedad, incluso a pesar de la opinión mayoritaria.	La motivación para hacer lo justo es la obligación de respetar el pacto social para cumplir y hacer cumplir las leyes en beneficio propio y de los demás, protegiendo los derechos propios y los ajenos. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales se sienten como una parte más de este contrato aceptado libremente. Existe interés en que las leyes y deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, proporcionando el mayor bien para el mayor número de personas.
	<b>Etapa 6: principios éticos universales (autonomía).</b>	En esta última etapa se alcanza por fin una perspectiva propiamente moral de la que se derivan los acuerdos sociales. Es el punto de vista de la racionalidad, según el cual todo individuo racional reconocerá el imperativo categórico de tratar a las personas como lo que son, fines en sí mismas, y no como medios para conseguir ninguna ventaja individual o social.	Lo que está bien, lo justo, es seguir los principios éticos universales que se descubren por el uso de la razón. Las leyes particulares y acuerdos sociales son válidos porque se basan en esos principios y, si los violaran o fueran en contra de ellos, deberá seguirse lo indicado por los principios. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos de los seres humanos y el respeto a su dignidad de individuos. Éstos no son únicamente valores que se reconocen, sino que además pueden usarse eficientemente para generar decisiones concretas.	La razón para hacer lo justo es que, racionalmente, se ve la validez de los principios y se llega a un compromiso con ellos. Este es el motivo de que se hable de autonomía moral en esta etapa.

Fuente: (Portillo Fernández, 2005a)



**Figura. 3. ESTADIOS MORALES DE JEAN PIAGET**

<p><b>Primer estadio: moral de presión adulta.</b></p>	<p>De los dos a los seis años los niños son capaces de representar las cosas y las acciones por medio del lenguaje, esto les permite recordar sus acciones y relatar sus intenciones para el futuro. Sin embargo, no pueden aún realizar razonamientos abstractos, por lo que no pueden comprender el significado de las normas generales. Esto hace que las vean como cosas concretas imposibles de variar que se han de cumplir en su sentido literal. Estas normas son, además, exteriores a los niños, impuestas por los adultos, por lo tanto la moral se caracteriza en esta fase de desarrollo por la heteronomía.</p>
<p><b>Segundo estadio: moral de solidaridad entre iguales.</b></p>	<p>De los siete a los once años, los niños adquieren la capacidad de realizar operaciones mentales con los objetos que tienen delante. No pueden aún hacer generalizaciones abstractas pero se dan cuenta de la reversibilidad de algunos cambios físicos y de las posibilidades del pensamiento para detectar relaciones entre las cosas. Las normas dejan de ser vistas como cosas reales que tienen su origen en una autoridad absoluta y exterior -los adultos- y comienzan a basarse en el respeto mutuo entre los compañeros de juego, los iguales. De aquí surge la noción de la convencionalidad de las normas o reglas de los juegos, que son vistas como productos de acuerdos entre los jugadores. Surgen sentimientos morales como la honestidad -necesaria para que los juegos funcionen- y la justicia. El respeto a las normas se deriva del respeto al grupo y la necesidad de un cierto orden en el mismo para el mantenimiento del juego, sin embargo, la aplicación de estas normas y de los conceptos y sentimientos morales es poco flexible. Las normas no son ya cosas, pero siguen estando ligadas a las cosas y situaciones concretas, probablemente porque la capacidad intelectual de los niños no ha llegado aún al desarrollo del pensamiento abstracto y de la generalización.</p>
<p><b>Tercer estadio: moral de equidad.</b></p>	<p>De los doce años en adelante los niños sufren cambios biológicos y psicológicos radicales. Se produce la maduración sexual, pero también una maduración biológica general que potencia el desarrollo intelectual y moral. Los niños, en esta etapa, se convierten en adolescentes y sus estructuras de conocimiento permiten ya las generalizaciones y la realización de operaciones mentales abstractas. Los conceptos se integran en sistemas de proposiciones y se aprende a pasar de lo particular a lo general y de lo general a lo particular.</p> <p>En esta etapa surgen sentimientos morales personalizados, como la compasión o el altruismo, que exigen la consideración de la situación concreta del otro como un caso particular de la aplicación de las normas. Gracias a esto, la rigidez de aplicación de las normas y conceptos morales, propia del estadio anterior, desaparece, completándose el paso de la presión adulta al control individual de la propia conducta. El adolescente formula principios morales generales y los afirma de un modo autónomo frente a las normas exteriores. El respeto a estas últimas se realiza de un modo personal.</p>

Fuente: (Portillo Fernández, 2005b)

Figura. 4. TABLA DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

	<i>DESTACA EN</i>	<i>LE GUSTA</i>	<i>APRENDE MEJOR</i>
<b>INTELIGENCIA LINGÜÍSTICO-VERBAL</b>	Hábil para las palabras: Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, memoria verbal.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzles.	Leyendo, escuchando, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
<b>INTELIGENCIA LÓGICA/MATEMÁTICA</b>	Hábil para los números: Matemáticas, razonamiento lógico, resolución de problemas, normas y pautas analizando.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas, estableciendo relaciones de causalidad, clasificando, trabajando con lo abstracto.
<b>INTELIGENCIA ESPACIAL</b>	Hábil para las imágenes: Lectura de mapas, gráficos, dibujos, laberintos, puzles, imaginando cosas, visualizando, construcción espacial.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, pintura, videojuegos.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando los conceptos, usando el dibujo y la expresión artística, manualidades.
<b>INTELIGENCIA CORPORAL/KINESTÉSICA</b>	Ágil con el cuerpo: Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas, psicomotricidad (fina y gruesa).	Moverse, tocar y hablar, lenguaje y expresión corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de los sentidos y el movimiento.
<b>INTELIGENCIA MUSICAL</b>	Hábil para la música: Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos, lenguaje musical.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías.
<b>INTELIGENCIA INTERPERSONAL</b>	Hábil para relacionarse: Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
<b>INTELIGENCIA INTRAPERSONAL</b>	Hábil en el autoconcepto: Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos.	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
<b>INTELIGENCIA NATURALISTA</b>	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna, aprendiendo a través de los sentidos y la nomenclatura.	Identificar las formas naturales de nuestro entorno y alrededor.	Trabajar medio natural, explorar seres vivos, aprender de plantas y temas de la naturaleza.

Fuente: (Fundación CADAH, 2018)

Figura. 5

## FICHA BIBLIOGRÁFICA Y RÚBRICA DE ANÁLISIS

FICHA BIBLIOGRÁFICA				
Título				
Tipo de producto cultural				
Autor/es				
Edición				
Año				
Páginas				
<u>CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO, SOCIAL Y CULTURAL</u>				
<b>DIMENSIÓN ICONOGRÁFICA</b>		<b>DIMENSIÓN NARRATIVO-DISCURSIVA</b>		<b>DIMENSIÓN COGNITIVA</b>
EJEMPLOS		EJEMPLOS		INTERPRETACIÓN OBJETIVA
DIEGÉTICOS	EXTRA DIEGÉTICOS	DIEGÉTICOS	EXTRA DIEGÉTICOS	
<u>MODELO MENTAL: ACTITUDES, IDEOLOGÍA, IDENTIDAD, SISTEMA DE VALORES...</u>				
<b>DIMENSIÓN ICONOGRÁFICA</b>		<b>DIMENSIÓN NARRATIVO-DISCURSIVA</b>		<b>DIMENSIÓN COGNITIVA</b>
EJEMPLOS		EJEMPLOS		INTERPRETACIÓN SUBJETIVA

Fuente: Composición propia.

Figura. 6

**FICHA DE ANALISIS DE MATERIAL CURRICULAR**

<b>FICHA TÉCNICA</b>	
Título	
Materia/ Curso	
Tipo de material	
Autor/es	
Edición	
Año	
Páginas	
<b>DESCRIPCIÓN GENERAL</b>	
<b>MARCO DE ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA MATERIA</b>	
<b>CONTENIDOS DE ENSEÑANZA</b>	
Tipo de contenidos	
Criterios de selección	
Criterios de organización y secuenciación	
Naturaleza del discurso	
...	
<b>MODELO DIDÁCTICO</b>	
Metodología didáctica	



Tipología de actividades de enseñanza/aprendizaje	
Secuenciación de actividades	
Recursos didácticos/ materiales apoyo	
...	
<b>EVALUACIÓN</b>	
Actividades propuestas para la evaluación	
Carácter de la evaluación (valoración)	
...	
<b>GUÍA DEL PROFESORADO</b>	
Descripción	
Valoración	
<b>VALORACIÓN GLOBAL/ CONCLUSIONES PERSONALES:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• concepción de la materia y su valor formativo</li> <li>• concepción del aprendizaje del alumnado</li> <li>• entendimiento de la tarea docente</li> <li>• .....</li> </ul>	

Fuente: (Ruiz Varona, 2018)

Figura. 7



Figura. 8



Tintín y León Degrelle

Fuente: composición propia

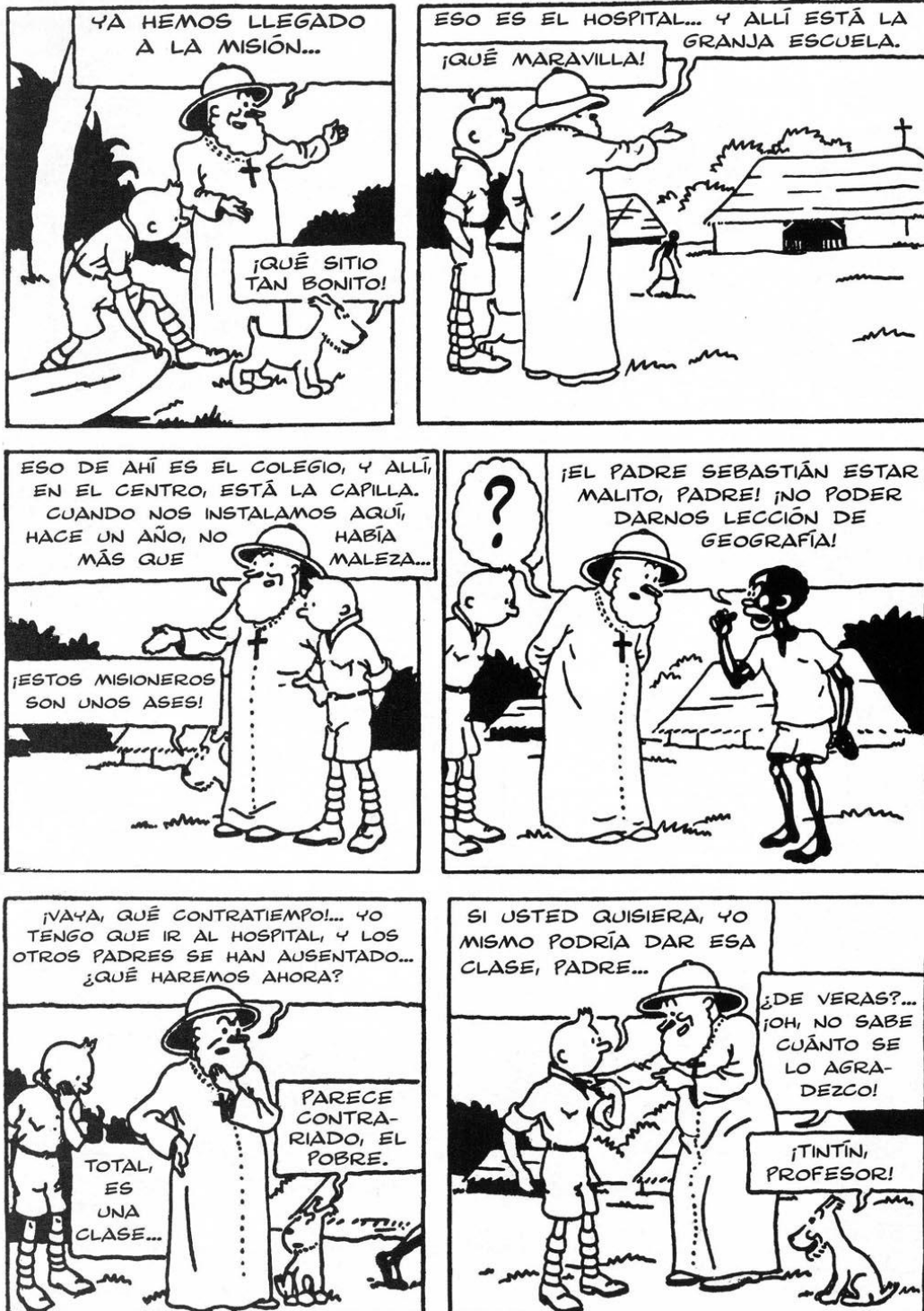
Figura. 9



Representación de Zwarte Piet

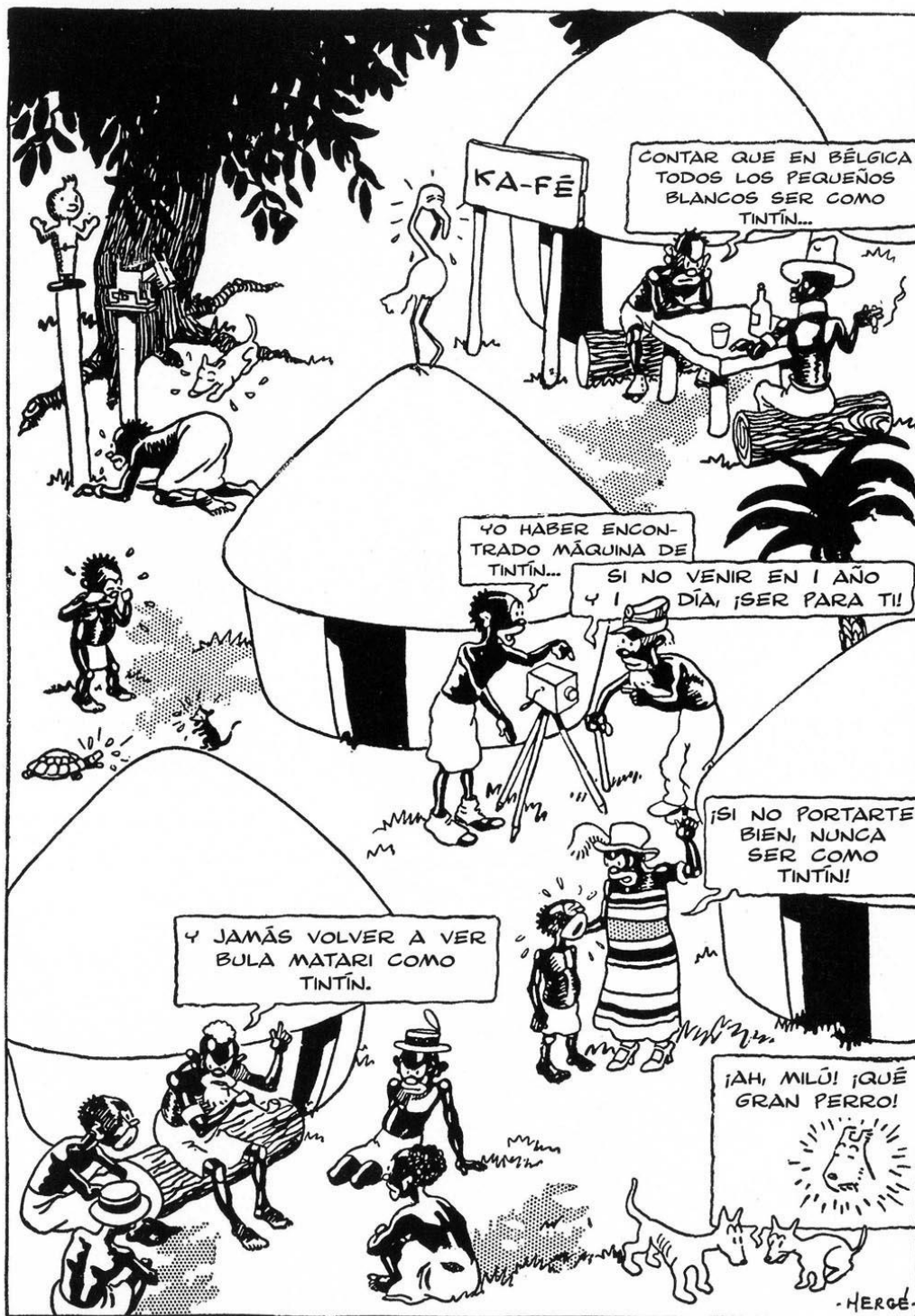
Fuente: De Sander van der Wel from Netherlands - Intocht van Sinterklaas in Schiedam 2009, CC BY-SA 2.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=28147002>

Figura. 10. VIÑETAS DE TINTIN EN EL CONGO









110

121

