

TRABAJO DE FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA

EL USO DEL CÓMIC COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA LA  
POTENCIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN COMUNICACIÓN  
LINGÜÍSTICA, PLURILINGÜE Y DIGITAL EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA

MODALIDAD: PROYECTO DE INNOVACIÓN

AUTORA: CARLA ROJAS DE LEÓN - CORREO ELECTRÓNICO DE

LA ALUMNA: [ALU0101437613@ULL.EDU.ES](mailto:ALU0101437613@ULL.EDU.ES)

TUTOR: SERGIO DAVID FRANCISCO DÉNIZ - CORREO

ELECTRÓNICO DEL TUTOR: [SFRANCIS@ULL.EDU.ES](mailto:SFRANCIS@ULL.EDU.ES)

CURSO ACADÉMICO: 2023/2024

CONVOCATORIO: MAYO

## **Resumen**

Este trabajo de fin de grado lo hemos elaborado con el propósito de dar a conocer el cómic como recurso pedagógico. Para ello, recurrimos primeramente a una revisión bibliográfica sobre el enfoque por competencias, haciendo más hincapié en aquellas que inciden en este proyecto: la competencia lingüística; la competencia plurilingüe y la competencia digital. También, sintetizamos los contenidos referentes al desarrollo de las destrezas que se pretenden promover con el trabajo del cómic, es decir, el *reading* y el *writing*. Y para terminar con el marco teórico reflejamos algunos estudios donde se ha escogido el cómic como herramienta para aprender inglés en la educación. Este estudio continúa con el diseño de una encuesta para averiguar acerca del uso del cómic en aulas de primaria, donde posteriormente desarrollamos un análisis de los resultados recogidos durante el proceso. A modo de cierre lo finalizamos con unas conclusiones, donde recuperamos la hipótesis y los objetivos planteados para determinar así su cumplimiento o rechazo, además, relatamos algunas sensaciones y experiencias vividas durante en el período de elaboración del proyecto y algunas futuras líneas de investigación para una posible continuación de este trabajo.

**Palabras clave:** cómic, enseñanza del inglés, lectura, escritura, competencias clave y primaria.

## **Abstract**

We have prepared this final degree project with the purpose of making comics known as a pedagogical resource. To this end, we first resort to a literature review on the competency-based approach, placing more emphasis on those that have an impact on this project: linguistic competence; multilingual competence and digital competence. Also, we synthesize the contents related to the development of the skills that are intended to be promoted with the work of comics, that is, reading and writing. And to finish with the theoretical framework, we reflect some studies where comics have been chosen as a tool to learn English in education. This study continues with the design of a survey to find out about the use of comics in primary classrooms, where we later developed an analysis of the results collected during the process. To conclude, we end it with some conclusions, where we recover the hypothesis and the objectives set to determine its fulfillment or rejection, in addition, we relate some sensations and experiences lived during the period of elaboration of the project and some future lines of research for a possible continuation of this work.

**Key words:** comic, EFL, reading, writing, key competences and primary.

## Índice

1. Introducción.....	5
1.1 Contextualización del state of the art.....	5
1.2 Hipótesis del estudio y objetivos del presente trabajo .....	6
1.3 Estructura del TFG .....	7
2. El Enfoque por Competencias Clave y las Situaciones de aprendizaje.....	8
2.1. La competencia en comunicación lingüística .....	10
2.2. La competencia plurilingüe .....	11
2.3. La competencia digital.....	11
2.4. Las situaciones de aprendizaje como planteamiento didáctico en el ámbito educativo español.....	12
3. La producción y recepción escrita en lengua extranjera de acuerdo con el MCER ...	14
3.1 Las destrezas de reading y writing .....	15
3.2 Estrategias lingüísticas adecuadas para la mejora del reading y writing .....	17
4. El uso del cómic como recurso didáctico dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras.....	19
4. 1 Dentro del contexto educativo nacional.....	19
4.2 Dentro del contexto educativo canario.....	20
5. Propuesta de innovación.....	22
5.1. Contexto y muestra del estudio.....	22
5.2. Metodología e Instrumentos de recogida de datos .....	22
6. Resultados y Discusión.....	24
7. Conclusiones.....	33
7.1 Conclusiones generales del presente estudio .....	33
7.2 Principales propuestas de mejora .....	34
7.3 Futuras líneas de investigación.....	35
Referencias Bibliográficas.....	37
Anexos.....	41

## Índice de Figuras

Figura 1: Porcentaje sobre la aceptación o rechazo de la lectura de cómics. ....	25
Figura 2: Porcentaje sobre el uso del cómic en el colegio.....	26
Figura 3: Porcentaje de alumnos y alumnas que afirman o niegan haber trabajado actividades tras la lectura de un cómic. ....	27
Figura 4: Porcentaje de alumnos y alumnas que afirman o niegan haber leído un cómic en inglés.....	28
Figura 5: Porcentaje sobre la aceptación o rechazo del uso del cómic en las clases de inglés.....	30
Figura 6: Porcentaje sobre la aceptación o rechazo de la idea de que el uso del cómic ayuda con el aprendizaje de vocabulario en inglés.....	31
Figura 7: Porcentaje sobre la aceptación o rechazo de la idea de crear un cómic digital. ....	32

## **1. Introducción**

### **1.1 Contextualización del state of the art**

Este estudio lo iniciamos con el propósito principal de dar a conocer el uso del cómic como un recurso pedagógico beneficioso para la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés.

El motivo que nos llevó a decantarnos por esta temática fue nuestro propio desconocimiento sobre la utilidad del cómic en la enseñanza. Es decir, si nos basamos en nuestra propia experiencia como estudiante, nunca habíamos utilizado esta herramienta para el aprendizaje del inglés y si alguna vez se trabajó desde luego que no tuvo mucho éxito, quizás se le dedicó poco tiempo o no se promovió de manera significativa porque quedó en el olvido. Gracias a la formación del grado pudimos valorar y apreciar este recurso un poco más, y aunque fue siendo bajo la perspectiva de maestra pudimos experimentar la satisfacción de su uso, por ello es que personalmente nos gustaría poder llevarlo a cabo en una futura práctica. A pesar de haber sido un primer contacto donde tampoco pudimos abarcar demasiado sobre el cómic, nos generó el suficiente interés para querer conocer y abordar mucho más sobre el recurso en cuestión.

Relacionado con lo anteriormente mencionado y en base a nuestra experiencia, a la lectura en la enseñanza del inglés no se le ha buscado o quizás no se le ha encontrado la manera de convertirla en atractiva para los alumnos y alumnas. Si por lo general las comprensiones lectoras se basan en una lectura de un texto acompañado de una serie de preguntas a contestar, actividad que en nuestra opinión puede ser muy monótona en nuestra propia lengua materna, por lo tanto si se traslada lo mismo a una lengua extranjera la situación no puede llegar a ser menos.

Por lo tanto, la clave de un buen aprendizaje reside indudablemente en lo significativo que pueda ser para nuestro alumnado, y nuestra labor es alcanzar ese cometido. A la vista está que el cómic es una herramienta muy completa, porque combina imágenes y texto. Con lo cual, es preciso recuperar lo que se explica en la obra *Entender el cómic. El arte invisible* de Mccloud (1995, p.101) donde se expone lo

siguiente: “El que un dibujo pueda suscitar una emoción o respuesta sensible por parte del lector es capital para el arte del cómic.”

Y para nadie tampoco es una sorpresa saber que el aprendizaje de una lengua extranjera en ocasiones pueda llegar a ser algo tedioso y complicado. Sin embargo, su dominio es crucial hoy en día, ya que vivimos en una sociedad globalizada. Además, hay que tener en cuenta que el inglés se considera una lengua universal.

Con lo cual, la sinergia que se crea entre ambas es una herramienta que brinda calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque el cómic al dotarse de palabra e imagen ayuda a la hora de aprender, no sólo en la comprensión lectora, o en el aprendizaje de nuevos conceptos, o en la interiorización de la escritura, también se puede desarrollar la imaginación. Y sobre esto Neil Gaiman dice que “La imaginación es un músculo. Si no se ejercita, se atrofia.” (Méndez, 2022). En la etapa de la niñez debemos alimentar y nutrir ese aspecto que tantos beneficios acarrea su trabajo. Puesto que el cómic es tan versátil que el fomento de su utilización puede abordarse de diversas maneras, por eso el conocimiento acerca de este recurso es tan favorecedor para poder lograr nuestros propósitos como docentes. Así Will Eisner argumenta “Quiero hacerles ver a los adultos que hay un mundo de buen material que tienen a su disposición en los cómics y que aprender a darle su apoyo, porque cuanto más apoyo tengan, mejor y más material habrá.”

## **1.2 Hipótesis del estudio y objetivos del presente trabajo**

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito es preciso que establezcamos la hipótesis y los objetivos que nos proponemos estudiar en este proyecto.

Con respecto a la hipótesis pretendemos comprobar si la utilización del comic book como recurso didáctico en aulas de primaria, mejora la adquisición y desarrollo de las destrezas de comprensión lectora y producción escrita de una lengua extranjera en aprendices de educación primaria.

En cuanto a los objetivos establecemos tres que engloban la totalidad del trabajo, éstos son los siguientes:

- Profundizar sobre el enfoque competencial y metodologías afines para la elaboración de propuestas didácticas.
- Entender qué son las metodologías de investigación mixtas e instrumentos de recogida de datos.
- Diseñar una encuesta para conocer el tipo de aplicación y uso del cómic en aulas de primaria para el desarrollo de habilidades de *reading* y *writing*.

### **1.3 Estructura del TFG**

A continuación presentamos una breve descripción de los epígrafes y sub-epígrafes que componen este proyecto.

La primera parte está conformada por una sección más teórica donde inicialmente se abordan las competencias claves y las situaciones de aprendizaje. En este apartado, tratamos la importancia de las competencias clave, el porqué de su implementación en la educación, el significado que engloba el término, los beneficios para la vida derivados de su trabajo, etc. Además, incidimos en aquellas competencias claves que son el foco en este proyecto, estas son las siguientes: la competencia en comunicación lingüística; la competencia plurilingüe y la competencia digital. De cada una de ellas reflejamos una descripción donde se explican cada uno de los conceptos, habilidades y destrezas que se adquieren al profundizar su trabajo y más concretamente con el recurso pedagógico que protagoniza este trabajo, el cómic. Para concluir este ámbito teórico, tratamos el tema de las situaciones de aprendizaje, así como algunos de los componentes que lo forman y la importancia de su implementación dado que son la herramienta para hacer llegar un aprendizaje de manera significativa en la educación.

El siguiente apartado del marco teórico hace referencia a las destrezas que son objeto de estudio en este proyecto, el *reading* y el *writing*. En cada una de ellas explicamos los aspectos que engloban estas disciplinas, también establecemos las habilidades que se derivan del trabajo de éstas y algunas características sobre ellas. Además, en esta categoría comentamos algunas estrategias lingüísticas para mejorar el *reading* y el *writing*.

Tras el epígrafe anterior, hacemos una investigación donde citamos otros estudios donde mostramos el uso del cómic en la enseñanza del inglés en la educación. Exponemos trabajos en el contexto educativo nacional y canario, donde recogemos argumentos y conclusiones de sus autores y autoras para recabar información acerca del cómic.

Seguidamente presentamos la propuesta de innovación, en ella obtenemos información sobre el contexto del centro escolar donde se realiza el estudio, así como también algunas nociones generales sobre la muestra a estudiar. Además, anunciamos el tipo de método de investigación escogido, sus características y el instrumento que utilizamos para la recogida de datos. Después establecemos los resultados y el correspondiente análisis con las gráficas del estudio, donde se representa la información de la encuesta. A modo de cierre del estudio abordamos las conclusiones del proyecto, primeramente verificamos o rechazamos la hipótesis así como los objetivos redactados en un inicio, luego comentamos algunas dificultades encontradas durante el proceso de elaboración, y para finalizar anunciamos algunas posibles futuras líneas de investigación de este trabajo.

Para concluir añadimos la bibliografía consultada, además de los anexos donde registramos la encuesta completa realizada en el trabajo.

## **2. El Enfoque por Competencias Clave y las Situaciones de aprendizaje**

La globalización y su expresión en el ámbito cultural, político, económico, medioambiental y social ha sido el detonante para la evolución. Con el propósito de ofrecer respuestas a los retos de esta sociedad y mejorar, se reconoce a aquellas personas que dispongan de nociones y habilidades, transformando todo ello en competencias útiles, contarán con un progreso personal y profesional. (Eurydice, 2002)

Es por ello que, en la sociedad tan cambiante como la que vivimos hoy en día, se hace enorme la necesidad de que el sistema educativo disponga de los instrumentos, y estrategias indispensables para adaptarse a los avances de la actualidad. Dándole útiles a los estudiantes para construir el bagaje que necesitan para alcanzar dicho desarrollo

personal, para integrarse como ciudadanos en la sociedad y para seguir aprendiendo en el futuro. (Egido Gálvez, 2011)

Con el objetivo de intentar garantizar ese cometido, desde el Consejo de la Unión Europea se llevó a cabo una recomendación, dicha propuesta lleva por bandera el término de las competencias clave para la vida. (Comisión Europea, 2019)

Todo lo anteriormente mencionado se establece en el Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, admitiendo así la constante y rápida evolución de las sociedades, que requiere la enorme necesidad de contribuir al desarrollo pleno de la ciudadanía, en un mundo que tiende a ser más global, intercultural y plurilingüe. Y así también se recoge en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, explicando que para garantizar una adecuada educación es imprescindible proporcionar una formación integral, y esto mismo es posible teniendo como foco principal el desarrollo de competencias, aportando así un equilibrio entre las diferentes áreas.

En base a lo que se explica en las competencias clave para la vida, si acudimos al concepto de competencias clave, se establece que hacen referencia a una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes. Con lo cual, esto significa el dominio de conceptos, datos y teorías, siendo capaz de, con esas nociones llevar a cabo unos procesos para alcanzar diversos fines, sin olvidar por supuesto, la disposición y mentalidad con la que se actúa ante diferentes ideas, personas, etc, durante el transcurso del aprendizaje. (Comisión Europea, 2019)

La OCDE (2005:4) argumenta lo siguiente:

Desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente sobre las competencias de toda nuestra población – con competencias que se entiende que cubren conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Existen ocho competencias clave, estas son las siguientes: la competencia en comunicación lingüística (CCL), la competencia plurilingüe (CP), la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), la competencia digital (CD), la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), la competencia ciudadana (CC), la competencia emprendedora (CE) y la competencia en

conciencia y expresión culturales (CCEC), como así se recoge en el Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

El porqué de las competencias clave se sustenta en múltiples razones, algunas ya anunciadas anteriormente, como por ejemplo la necesidad de brindar herramientas para conseguir una independencia y trabajos satisfactorios. A su vez, implica una capacidad de innovación, productividad y competitividad, todo ello, para promover y seguir un estilo de vida saludable y sostenible, teniendo una formación íntegra en valores para contribuir a un bienestar personal y social. Además, el aprendizaje mediante estas competencias claves permite el desarrollo de múltiples habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, tener más capacidad de análisis y reflexión, etc. (Comisión Europea, 2019)

En la cumbre de Gotemburgo de noviembre de 2017, se trató el tema de las competencias clave con motivo de buscar maneras para aplicarlas en la educación. Si recuperamos algunos testimonios, se puede destacar por ejemplo el de Jyrki Katainen, vicepresidente responsable de Empleo, Crecimiento, Inversión y Competitividad, explicó que la finalidad de todo ello es potenciar la calidad de sus vidas, proporcionando una adecuada formación para que se puedan adaptar a las cambiantes sociedades. O el discurso de Tibor Navracsics, comisario europeo de Educación, Cultura, Juventud y Deporte, que se posicionó anunciando la importancia de la existencia de entornos donde se transmitan las competencias para progresar personal y profesionalmente. También, recalcó que la educación es una herramienta muy útil para promover valores comunes, generando así un sentimiento de pertenencia para el conocimiento de Europa. (Comisión europea, 2018)

### **2.1. La competencia en comunicación lingüística**

Teniendo en cuenta la clasificación de las competencias clave, es preciso hacer hincapié en aquellas a las que se les da mayor relevancia para la realización de este trabajo. En primer lugar, la competencia en comunicación lingüística, puesto que ésta resalta la labor del recurso pedagógico del proyecto (el comic book). Y para ello es preciso el dominio de todos los aspectos que envuelven a la lectura. Es decir, la comprensión de lo escrito que a su vez requiere el conocimiento del vocabulario, así

como de la gramática y las funciones del lenguaje. Además, se deben desarrollar habilidades de comunicación para saber por ejemplo qué tipo de entonación es la adecuada para cada contexto o la capacidad de almacenar, procesar y utilizar la información, promoviendo también un pensamiento crítico.

También, esta competencia abarca la importancia de la actitud en el intercambio comunicativo, puesto que es imprescindible tener conciencia de la intención comunicativa en el mensaje. (Comisión Europea, 2019)

## **2.2. La competencia plurilingüe**

En segundo lugar, se presenta la competencia plurilingüe, puesto que el trabajo en cuestión se centra en el aprendizaje de una lengua extranjera (el inglés). Con lo cual, implica la capacidad de cambiar de un idioma a otro, es decir, ser capaz de expresarse, hacerse entender y entender a otras personas, reconocer palabras de una comunidad internacional común para almacenarla con una nueva apariencia, combinando diversas formas de expresión, incluyendo por tanto la comunicación no verbal (gestos, expresión facial, etc). (Consejo de Europa, 2020)

Sin olvidar, por supuesto, la importancia de apreciar la diversidad cultural, que conlleva el respeto por la lengua. Como también, a las personas hablantes de la misma. (Comisión Europea, 2019)

## **2.3. La competencia digital**

Las tecnologías digitales son actualmente indispensables en la vida diaria de cada ser humano, y por lo tanto en el ámbito educativo no podría ser menos. De hecho, se presentan como un objetivo del aprendizaje, pero al mismo tiempo también, es un medio que permite el desarrollo de cualquier otro aprendizaje, y así queda plasmado en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

El sistema educativo es un medio para asegurar que el estudiantado pueda adquirir las competencias digitales, permitiendo así una integración social y profesional. Por ello, es necesario que los maestros y las maestras tengan una formación sobre las mismas. En la Resolución del 4 de mayo de 2022, de la dirección general de evaluación y cooperación territorial, por el que se publica el acuerdo de la conferencia sectorial de

educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente, se establecen diversas orientaciones para los educadores y educadoras, y una de las clave está en la práctica, llevando al aula dinámicas activas, donde el aprendizaje significativo cala en los alumnos y alumnas, creando mentes despiertas capaces de resolver y superar los retos de la vida.

Pero ¿qué implica la competencia digital?. La competencia digital abarca todos los conocimientos relacionados con las tecnologías, como por ejemplo tener conciencia de las diversas aplicaciones de éstas, así como, la adopción de un pensamiento crítico a la hora del manejo de la información, y un uso responsable sobre las tecnologías. Con lo cual, interfiere el pensamiento crítico y la reflexión, pero también la imaginación y la creatividad, puesto que esta competencia implica además, la creación de nuevos contenidos. (Comisión Europea, 2019)

#### **2.4. Las situaciones de aprendizaje como planteamiento didáctico en el ámbito educativo español**

Aunque no se puede hablar de competencias clave sin mencionar un elemento que va íntimamente ligado con éstas, y este sería el perfil de salida del alumnado. La relación entre ambos elementos, consta en que el perfil de salida determina las competencias claves que se esperan de los alumnos o alumnas al completar su formación. Es decir, es el instrumento que especifica los fines y logros que se deberían alcanzar. Por lo tanto, fundamenta las decisiones curriculares, las estrategias, orientaciones metodológicas de la práctica y es un indicador evaluativo de los aprendizajes de los estudiantes, dándole un valor estructural y funcional a las competencias claves. De esta forma, lo que se busca al finalizar una etapa educativa, es que el alumno o alumna alcance dicho perfil de salida, porque se entiende que se tendrían los conocimientos y recursos necesarios para hacer frente a los posibles desafíos de la vida, recogido en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Y como observamos, todo lo anterior está vinculado con la realidad, en otras palabras esto quiere decir que desde la enseñanza se fomenta el hecho de promover la adquisición de herramientas para la vida, generando así situaciones de aprendizaje significativas para una mejora de la educación. Y es que al fin y al cabo, la finalidad de

la educación debe ser esa, la promoción de escenarios significativos que dejen huella en el estudiantado y no sean simples nociones que divaguen sin ningún tipo de conexión, corriendo el riesgo de ser olvidadas con el tiempo.

Con lo cual, aquí es cuando se introduce otro elemento fundamental, las situaciones de aprendizaje. El concepto hace alusión a un conjunto de actividades orientadas al cumplimiento de unos determinados objetivos. Como se ha explicado anteriormente, deben ser aprendizajes significativos, con componentes motivadores y de interés para el alumnado, contextualizado en las diversas realidades, teniendo en cuenta las cuestiones personales, sociales y culturales del entorno y de cada uno de ellos y ellas. Dicho contexto debe estar ligado a un problema, pregunta o reto. Para concluir dicho proceso de enseñanza-aprendizaje y resumir todo los conocimientos adquiridos se desarrolla un producto final, normalmente son propuestas dinámicas donde los alumnos y alumnas son los protagonistas. (Gómez Parra, 2013)

Las situaciones de aprendizaje que contienen un carácter orientativo suponen una herramienta útil y efectiva para la integración de los diferentes elementos curriculares, lo que permitirá el desarrollo de las competencias clave establecidas en el perfil de salida del alumnado. Su diseño se nutrirá por medio de propuestas pedagógicas que sitúen al alumnado como agente activo. Para ello es fundamental la implementación de actividades globalizadas, contextualizadas y de complejidad gradual. A su vez deben ser flexibles, estimulantes, significativas, integradoras e inclusivas y respetuosas con el proceso integral del alumnado, considerando sus potencialidades, intereses y necesidades. Alineándose con los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), fomentando así, diversas líneas de acceso al aprendizaje, para garantizar esa educación inclusiva, como se especifica en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Por lo tanto, se determina que las situaciones de aprendizajes son imprescindibles para la educación, puesto que reconocen a los alumnos y alumnas como seres activos capaces de llegar a los aprendizajes esperados, puesto que ellos mismos serán los que adquieran conocimientos, habilidades y adopten diversas actitudes generando así los diferentes logros. Todo ello enfocado a la realidad diaria, que les llevará a estimular la parte cognitiva, afectiva y emocional, siendo el contexto algo

motivador para ellos y ellas. Mediante las situaciones de aprendizaje y todos los elementos curriculares que la conforman (objetivos, competencias, etc), se prepara a personas autónomas, con pensamiento crítico, creatividad, entre otros aspectos, dándoles herramientas para su futuro.

Es preciso poner énfasis, una vez más, en que para poder ofrecerles esos útiles, el aprendizaje debe estar centrado en las competencias claves y una manera de promoverlas es mediante la aplicación de metodologías activas. Estas metodologías cumplen con una amplia gama de estrategias y técnicas que son las que desarrollan los aprendizajes significativos, con el objetivo de conseguir una calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Fernández March, 2006)

### **3. La producción y recepción escrita en lengua extranjera de acuerdo con el MCER**

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2020), es un recurso que establece programas fundamentados en el análisis de necesidades, orientado a tareas de la vida real. Favoreciendo una perspectiva guiada por descriptores donde se muestra lo que el alumnado es capaz de hacer.

Centrándonos en la materia que ocupa este trabajo, se afirma que la capacidad productiva y receptiva escrita ocupa un lugar esencial en el desarrollo de la educación, puesto que los alumnos y alumnas obtendrían los niveles necesarios para una adecuada alfabetización. Se explica que la comprensión supone la recepción y el procesamiento de la información, esto a su vez quiere decir que se pone en funcionamiento lo que se consideran esquemas apropiados para desarrollar representaciones del significado.

La comprensión de lectura incluye tanto textos escritos como textos signados. Las categorías definidas resultan de la unión del propósito de la lectura y del tipo de género textual. En el propósito de la lectura, hay una diferencia fundamental entre *leer para orientarse* y *leer en busca de información y argumentos*. En el primer caso, se diferencian dos modalidades: la lectura rápida para decidir qué se lee con mayor atención, *skimming*, y la lectura ágil de un texto para encontrar algo específico, *scanning*. En el segundo caso, se trata de leer algo determinado en un texto. Por otro

lado, también se establece una diferencia entre *leer en busca de información y argumentos* y *leer por placer*. Por último, hay textos que se leen de una manera especial, como los relacionados con la escala de *leer instrucciones*, que es una forma especializada de leer para obtener información. y *leer correspondencia* es también una categoría diferenciada, que se ha incluido al principio porque todas las escalas comienzan con los descriptores referidos al uso interpersonal de la lengua.

Por otro lado, las actividades de expresión ocupan un lugar destacado en muchos ámbitos de la vida profesional y académica y gozan de un cierto reconocimiento social. Puesto que se suele juzgar la calidad lingüística de un escrito, así como la fluidez y la capacidad de articulación en tiempo real, especialmente al dirigirse a un público. En las categorías de expresión escrita, las macro-funciones de *uso transaccional de la lengua* y el *uso evaluativo de la lengua* se consideran de manera conjunta, puesto que ambos elementos aparecen entrelazados en el caso de *leer en busca de información y argumentos* también se combinan ambos aspectos. La escala de *escritura creativa* es el equivalente de *monólogo sostenido: describir experiencias*, y se centra en la descripción y la narración.

### **3.1 Las destrezas de reading y writing**

El Marco Común Europeo de Referencia para las lengua explica que cuando se habla de la habilidad de lectura *reading*, hablamos de la habilidad de comprensión. La lectura correcta se basa en la comprensión de lo que se lee, motivo por el cual representa un mayor esfuerzo por parte del estudiantado para entender lo que lee en una lengua extranjera. (Consejo de Europa, 2020)

Según Fonseca, et al., (2019), la lectura de un texto requiere de habilidades básicas o de bajo nivel, con el objetivo destinado al reconocimiento de letras y palabras escritas en un texto. Pero para comprender los conceptos y las ideas implicadas en el mismo, también se requieren de habilidades de alto nivel, para que así sea posible el procesamiento del texto. Con lo cual, la comprensión lectora se convierte en el núcleo de la lectura y consiste en una actividad mental para construir el significado a partir del contenido planteado en el texto. El texto, a su vez, ofrece cierta información explícita que se constituye en pequeños avances para que el lector con el conocimiento previo adecuado desarrolle la información que está implícita en él.

De estos procesos cognitivos implicados se derivan tres habilidades básicas asociadas a la comprensión lectora: la construcción de inferencias; la comprensión de la estructura del texto y la autorregulación de la comprensión o monitoreo. (Fonseca, et al., 2019)

- *Construcción de inferencias*, esto hace referencia a la situación que se da cuando los textos presentan información explícita y otra que, por el contrario que se refleja de manera implícita, y que en consecuencia los lectores necesitan construir a partir de sus conocimientos previos. (Fonseca, et al., 2019)
- *El conocimiento de la estructura del texto*, es un parte fundamental sobre ésta, puesto que ayuda a los lectores a identificar las ideas principales en un texto, así como su organización interna, todo destinado a la construcción de una representación coherente. (Fonseca, et al., 2019)
- *La autorregulación de la comprensión o monitoreo*, hace alusión a la capacidad de reflexión sobre lo que se está leyendo y de los posibles obstáculos que se van encontrando durante el proceso. Esta capacidad se desarrolla en la escuela primaria y sin ella la comprensión misma se vería afectada. Y es que el monitoreo permite a los lectores identificar cuándo se requiere una inferencia, si el contenido del texto o la idea es difícil de entender, o si la información leída es contradictoria, si se presentan palabras o términos cuyo significado se desconoce o se está activando un significado inapropiado, etc. (Fonseca, et al., 2019)

Con respecto a los descriptores que se ilustran sobre esta habilidad en la etapa de educación primaria, se refleja la comprensión de textos breves y sencillos sobre asuntos conocidos con un vocabulario de uso muy frecuente y cotidiano. También, la comprensión de textos breves y sencillos que contienen vocabulario de mayor frecuencia, incluida una buena proporción de internacionalismos. Se entiende lo suficiente como para leer historias y tiras cómicas breves y sencillas sobre situaciones concretas y conocidas descritas en un lenguaje cotidiano. (Consejo de Europa, 2020)

En el caso de la habilidad de escritura *writing* hacemos referencia a la habilidad de producción, en la cual el estudiante tiene el espacio para expresar sus ideas, sentimientos, etc.

Byrne (1988) explica que la escritura va más allá de una simple producción de símbolos gráficos. Escribir requiere de un esfuerzo mental consciente a la hora de

pensar qué oración emplear y de qué diversas maneras expresarlas en el papel. Además, es un proceso que requiere de tiempo para releer lo escrito a modo de estímulo para continuar redactando. Para facilitar este proceso es útil tomar notas, revisar y volver a reescribir. La escritura conlleva la codificación de un mensaje, con el objetivo de darle significado y traducir de alguna manera nuestros pensamientos.

Escribir es una actividad solitaria, donde no implica la interacción con otras personas, con lo cual, esto es un punto que dificulta el proceso, puesto que no se recibe una retroalimentación de una parte externa. Pero tiene una diversidad de propósitos pedagógicos. Como por ejemplo, el hecho de que haya alumnos y alumnas que el aprendizaje se les hace más sencillo mediante la lectura y la escritura, ya que de alguna forma favorece la retención de los conocimientos. (Byrne, 1988)

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020), las habilidades de expresión no se adquieren de manera natural, sino que son el producto de la educación y la experiencia, y esto se ciñe aún más si se trata de una expresión formal. Ello implica el aprendizaje de las convenciones propias de un género textual concreto y el conocimiento de las expectativas del público al que va dirigido. Para ello, se presentan las estrategias de expresión, que se emplean para mejorar la calidad expresiva tanto en contextos formales como informales.

Y si nos fijamos en los descriptores que se establecen en el desarrollo de esta destreza, perteneciente a la etapa de educación primaria, se pretende la realización de textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su área de interés, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

### **3.2 Estrategias lingüísticas adecuadas para la mejora del reading y writing**

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020), las estrategias comunicativas se reflejan por un enfoque clásico de las estrategias en la comunicación interlingüística: *planificación; ejecución; seguimiento y corrección*.

En el caso de las estrategias de expresión, la escala ilustrativa *compensar* corresponde a la *ejecución*. El control y la corrección se han combinado en una sola

escala que se denomina *planificar*. Esta escala nos remite al proceso de preparación mental que precede al acto de escribir. Puede suponer pensar conscientemente qué decir y cómo formularlo. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son: determinar la manera de expresar la información que hay que transmitir y tal vez ensayar cómo expresarla, considerar la posible reacción de los destinatarios ante lo que se dice. Dicho descriptor (enfocado a la etapa de educación primaria) manifiesta el logro de recordar y ensaya un conjunto apropiado de frases de su repertorio.

*Compensar*, es una estrategia para mantener la comunicación cuando no se encuentran las expresiones adecuadas. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son: definir el concepto que no se ha logrado transmitir, parafrasear, etc. La clave de todo ello, en la etapa de educación primaria, busca aclarar lo que se quiere decir mediante gestos cuando sólo se disponen de palabras.

En cuanto a las estrategias de *comprensión*, se determina que el grado de comprensión avanza mediante una combinación de procesamiento de la información de abajo arriba y de arriba abajo y de la inferencia de significados a partir del contenido y de esquemas cognitivos. Para conocer el nivel de desarrollo existe una escala de las estrategias de inferencia que se emplean en este proceso. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son: la extracción de información de las ilustraciones, del formato, los epígrafes, los subtítulos, la posición en el cuerpo del texto, etc. También, de la deducción del significado a partir del co-texto y del contexto lingüístico, el uso de las claves lingüísticas, desde cifras y nombres propios, hasta la destreza en el manejo de toda una gama de estrategias.

Con respecto a los descriptores de dicha destreza en la etapa educativa de primaria se manifiesta la utilización de una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto. Se acude al reconocimiento de palabras que conoce el estudiantado para deducir el significado de otras palabras que desconoce presentes en expresiones cortas y en contextos cotidianos y habituales. También, utiliza cifras, fechas, sustantivos, nombres propios, etc., para identificar el tema de un texto.

## **4. El uso del cómic como recurso didáctico dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras**

### **4.1 Dentro del contexto educativo nacional.**

Existen una gran cantidad de estudios que corroboran la efectividad del uso del cómic en aulas de primaria, para la enseñanza de una lengua extranjera en el ámbito nacional. Es por ello, que a continuación presentamos algunos ejemplos que corroboran la argumentación.

Para empezar, se puede decir que vivimos en una sociedad en la que las imágenes cumplen un papel fundamental, puesto que rodean todo nuestro alrededor. Esto lo podemos comprobar saliendo a la calle, observando establecimientos, etc. (Paré y Soto- Pallarés, 2017)

Desde un punto de vista lingüístico su uso contiene diversas ventajas, y es que al tratarse de un material auténtico, puesto que refleja realmente la lengua, conlleva a una mayor comprensión o más sencilla, a causa de la relación entre la lengua y las imágenes. Además, los cómics son materiales con los que los alumnos y alumnas pueden estar familiarizados, por lo que al ser utilizados en el aula sería un elemento motivador, lo que proporciona un aprendizaje significativo y efectivo. Esto a su vez, está ligado con componentes lúdicos, que reafirma una vez más lo anterior. Por último, concluye mencionando que a través de la realización de su estudio ha conseguido demostrar el valor del recurso, para aprender el vocabulario de un idioma, gracias a su lenguaje y a sus características esenciales. (García Jiménez, 2022)

Según Hernando González (2015), explica que en su proyecto pretendía brindarles a los y las docentes propuestas pedagógicas innovadoras mediante el uso y aplicación del cómic en las aulas de primaria, para enseñar así, una segunda lengua extranjera. En su trabajo, resalta el hecho de la existencia de imágenes, que ayudan y facilitan la comprensión del mensaje y es que son de gran utilidad puesto que complementan el significado. Además, afirma que la literatura potencia la motivación y el interés en el alumnado, incluso a aquellos y aquellas que poseen un rendimiento inferior.

Ortiz (2009, p. 3), también relaciona el uso del cómic con el desarrollo de múltiples dimensiones. Como se citó en Paré y Soto- Pallarés, 2017.

- El aprendizaje se ve favorecido a través del perfeccionamiento de la comprensión lectora y de un enriquecimiento del vocabulario.
- Se potencia la expresión oral y escrita del estudiante así como su capacidad de memorización.
- Facilita la concentración.
- Se adapta fácilmente al propio ritmo de lectura de los alumnos/as.
- Facilita el aprendizaje de idiomas.
- Es un eficaz medio para la transmisión y educación en valores. Es económico y fácil de adquirir y manipular.

Según Rosales Fernández (2016) y de acuerdo con su estudio, establece la confirmación de que los maestros y las maestras contemplan el cómic como un material didáctico de utilidad, sin embargo, carecen de recursos para llevarlo a cabo en el aula. Esto a su vez, se debe quizás, a la falta de información acerca de este recurso, ya que no cuenta con la misma popularidad o cantidad de documentación como la que se posee en el extranjero. A pesar de ello, reafirma, gracias a su trabajo, la gran variedad de oportunidades que el cómic ofrece en la educación, puesto que es muy flexible y que trae consigo el interés por el hábito de la lectura. Además, su aplicación en formato digital facilita la comprensión y el desarrollo del manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

#### **4.2 Dentro del contexto educativo canario**

Aunque en este caso, nos encontramos con el hándicap de que no existen tantos estudios realizados en el ámbito educativo canario sobre el uso del cómic en las aulas de primaria. Los que comentamos afirman la necesidad de dar a conocer cada vez más este valioso recurso didáctico. Cabe destacar, que algunos trabajos de los que se argumentan están implementados en la secundaria, pero es importante citarlos, porque abarcan el tema del material en cuestión.

Hernández Mesa (2022) afirma que la situación actual del uso del cómic en las aulas de la segunda lengua extranjera podría ser mucho mejor. A esto hay que sumarle el hecho de que las actividades que se suelen implementar se ciñen únicamente a la práctica de exponentes gramaticales, y por lo tanto, no abarcan el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Respecto a lo anterior, Hernández diseñó una propuesta con el objetivo de potenciar la comprensión de textos escritos y la producción de textos escritos. Dicho estudio está destinado a la secundaria, pero a raíz de su trabajo da a conocer múltiples beneficios del uso del cómic.

Correa Reyes (2021) diseñó una encuesta destinada a los alumnos y alumnas, donde se les preguntaba diversas cuestiones. De ella destaca que por lo general, hay una gran parte del estudiantado que no se siente motivado con la lectura y por eso rechazan cualquier tipo de estrategia vinculada a esta destreza. Sin embargo, el proponer recursos y dinámicas más innovadoras potencian y fomentan la curiosidad y el interés. Por ejemplo, en una de las preguntas propuso al alumnado la creación de su propio cómic. Esto es importante resaltarlo, puesto que en el análisis de la gran mayoría de cuestiones no se refleja un alto porcentaje a favor de la lectura y relativos a esta. Pero dicha alternativa que abarca la elaboración de un cómic y trabajar sobre ello, tuvo un mayor éxito con respecto al resto de cuestiones que se reflejan en la encuesta.

García Pérez (2020) creó una propuesta didáctica (que aunque no pudo llevarse a cabo en la práctica), contiene diversas actividades donde pretende dar a conocer el cómic como recurso didáctico en las aulas de primaria. Con ese cometido, elaboró una serie de dinámicas para potenciar habilidades como el *listening* y el *reading*. Pero cabe destacar, que su planteamiento no sólo abarca actividades para el fomento de dichas destrezas, sino que también propone al igual que Correa Reyes (2021), el hecho de que los alumnos y alumnas sean protagonistas de su propio aprendizaje, dándoles la oportunidad de elaborar así su propio cómic, mediante la utilización de las TIC, contribuyendo al alcance de diversas competencias clave y promoviendo a una plena educación.

Todos los trabajos que citamos apuestan por la implementación de nuevas metodologías para calar en el estudiantado. Y como explicaba Hernández Mesa (2022) el nivel de inglés en las aulas es bastante mejorable, y si recuperamos el análisis de datos sacados de la encuesta, entre los alumnos y alumnas no existe una gran

motivación hacia la lectura, con lo cual existe una gran necesidad para despertarla. Por ello, se proponen actividades que salen de lo memorístico y directivo, para abarcar actividades que conecten con el interés del alumnado. Como por ejemplo la creación de su propio cómic, permitiendo así, la adquisición de diversas competencias como la digital. Sin olvidar por supuesto, que todo ello, está centrado en el desarrollo de destrezas como el *writing*, *speaking*, *reading* y *listening*, habilidades vitales para una correcta interiorización de una lengua.

## **5. Propuesta de innovación**

### **5.1. Contexto y muestra del estudio**

El estudio lo llevamos a cabo en el C.E.I.P Prácticas Aneja e.U.P, se localiza en la zona urbana del centro San Cristóbal de La Laguna, y destaca por situarse en un entorno físico rodeado por diferentes locales comerciales, residencias de estudiantes, bloques de viviendas, negocios de diversos tipos como restaurantes y a su vez cerca del campus central de la Universidad de La Laguna. Las familias que tienen a sus hijos/as en el centro destacan por tener un nivel socio cultural y económico medio, salvo algunas familias con necesidades, que muestran una desventaja sociocultural.

Concretamente, lo realizamos en el curso de cuarto de primaria. Donde se cuenta con 47 alumnos y alumnas, en el que 28 son niños y 19 son niñas. El curso de 4ºA está compuesto por 25 estudiantes y 4ºB por 23 estudiantes. Como explicamos en el apartado anterior, el nivel socioeconómico es medio, exceptuando algunos casos en los que existen unas necesidades superiores.

### **5.2. Metodología e Instrumentos de recogida de datos**

Con respecto a la investigación que abarca este proyecto es preciso recalcar la metodología escogida para ello. Y dado que el instrumento de recogida de datos es una encuesta, el método que escogimos y que a su vez protagoniza el estudio, es el método mixto.

La característica principal de los métodos mixtos es la combinación de la perspectiva cuantitativa y cualitativa en un mismo estudio. En el caso de que las preguntas de investigación sean complejas, la mezcla de los métodos permite darle

profundidad al análisis. Los métodos mixtos utilizan diversas fuentes de información que se combinan de diversas maneras para sustentar análisis más comprensivos. También, permiten ampliar las preguntas y teorías para reflejar de mejor manera la realidad, en este caso en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a las respuestas obtenidas a través de estos métodos, se caracterizan por ser: ricas; significativas y hacen surgir nuevas preguntas. (Hamui-Sutton, 2013)

Los diseños mixtos de investigación permiten el planteamiento de problemas, la recolección de datos, así como el análisis. El uso de múltiples perspectivas, permite abordar de manera integral los problemas de investigación que son de alta complejidad. Este tipo de investigación conlleva una serie de etapas o fases, que se enuncian a continuación: planteamiento del problema; revisión de literatura; hipótesis, diseño, muestreo, recolección de datos, análisis de datos, resultados y conclusiones. (Pérez, et, al. 2023)

Cuenta con diversas ventajas y es que al dotarse de una gran variedad de observaciones pertenecientes de diferentes fuentes, tipos de datos y contextos, permite recolectar información más rica y variada. También, permite el aumento de la posibilidad de ampliar las dimensiones del proyecto de investigación, aportando así una riqueza interpretativa y sentido de entendimiento. (Muñoz Poblete, 2013)

Los métodos mixtos de investigación, permiten ampliar las preguntas y teorías para reflejar de mejor manera la realidad, en este caso en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las respuestas obtenidas a través de estos métodos destacan por ser ricas, significativas y hacen surgir nuevas preguntas. (Hamui-Sutton, 2013)

En este estudio realizamos una encuesta, como herramienta para obtener la información que determine el análisis del estudio. Esta encuesta la diseñamos con el objetivo de conocer el uso del cómic como recurso pedagógico en las aulas de primaria, sobre todo para el aprendizaje de una lengua extranjera, el inglés. Dicha herramienta de investigación, se caracteriza por contener preguntas o afirmaciones donde las posibles respuestas son cerradas. Es decir, no se le da opción a los receptores y receptoras de la encuesta el hecho de escribir su opinión libre, sino que más concretamente, la encuesta se ajusta a la escala de Likert 4, la cual se define por contener cuatro opciones, donde los alumnos y alumnas deberán posicionarse en una de ellas, eliminando, por tanto la posibilidad de tener una opinión neutra en las preguntas o afirmaciones que se presenten

en el formulario. Las respuestas son las siguientes: nada de acuerdo; poco de acuerdo; de acuerdo y muy de acuerdo.

La encuesta se divide en cinco bloques donde se establece lo siguiente.

En primer lugar está el bloque 1 llamado biodata, en este apartado recabamos información sobre algunos aspectos generales acerca de los encuestados y encuestadas, por ejemplo la edad, el curso, etc.

Luego le sigue el bloque 2 background o antecedentes, donde hacemos preguntas relativas al hábito de lectura que se tiene, así como sus preferencias lectoras y experiencias previas que se tengan sobre esta disciplina.

Continuamos con el bloque 3 denominado experiencias generales sobre uso del cómic en el colegio, donde pretendemos recabar información sobre el tipo de aplicación del cómic en alguna asignatura del colegio, comprobar si se ha usado alguna vez en el aula, si se han hecho actividades relativas a éste, la experiencia del alumno o alumna en el aprendizaje, etc.

Tras eso se presenta el bloque 4 referido a las experiencias sobre el uso del cómic en inglés, incidimos en mayor medida en la materia en cuestión. Donde queremos conocer si alguna vez se ha usado esta herramienta pedagógica, el tipo y si se han llevado a cabo actividades tras su lectura, si le ha ayudado al alumnado en el aprendizaje, etc.

Por último el bloque 5 denominado expectativas de cara al futuro, porque queremos averiguar las creencias de los alumnos y alumnas. Es decir, saber si ellos y ellas creen que una aplicación más frecuente del cómic en la materia de inglés les serviría por ejemplo, en la adquisición de un mayor dominio de la lengua extranjera, o si les interesaría el desarrollo de actividades más innovadoras como la creación de su propio cómic digital.

## **6. Resultados y Discusión**

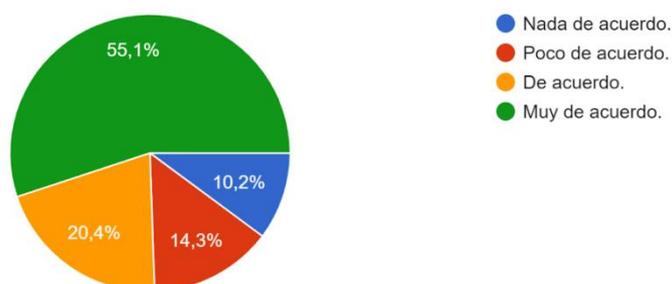
A continuación reflejamos el análisis de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas en el centro escolar.

## Figura 1

*Porcentaje sobre la aceptación o rechazo de la lectura de cómics.*

4. ¿Te gusta leer cómics?

49 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Iniciamos el análisis de los resultados de la encuesta tratando las preferencias lectoras o el background de los alumnos y alumnas con respecto a la lectura. Más concretamente, comenzamos a abordar este apartado con el tema que nos interesa en cuestión, el cómic.

Para ello, hacemos alusión a la Figura 1, la cual se refiere al interés que tiene o muestra el estudiantado hacia la lectura del cómic. Si se observa el gráfico, se puede apreciar que en general tiene gran aceptación entre la muestra encuestada. Y es que si consideramos las respuestas con tendencia positiva, es decir muy de acuerdo y de acuerdo, sumaría un porcentaje total del 75'5% , en esta cifra se refleja indudablemente una clara preferencia el hábito de leer cómics, frente a un 24'5 % que en contraposición, rechaza o bien el gusto por la lectura o el recurso en cuestión.

Sin embargo, este hecho nos genera asombro puesto que teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad tan digitalizada y tecnológica, no es ninguna sorpresa para nadie saber que el gusto por la lectura de cualquier tipo de género literario es algo muy valioso hoy en día, y que de cierta manera se ha visto afectado. Cada vez más, los niños y niñas prefieren pasar el tiempo jugando con nintendos o play stations. Por eso, observar estos datos tan alentadores es un soplo de aliento para considerar esta herramienta como un recurso pedagógico en las aulas, porque como hemos visto es un

material, del cual se pueden sacar muchísimas ventajas y que nutre el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

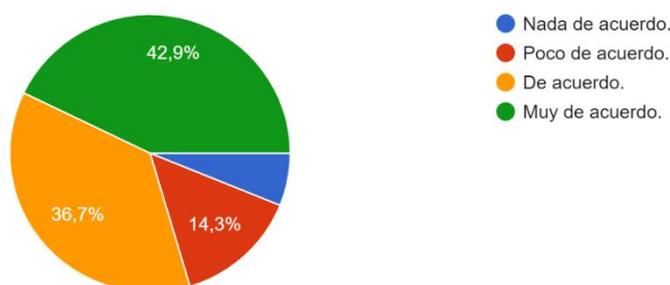
A pesar de esperar unas expectativas no muy altas sobre el resultado, es necesario recuperar algunas vivencias experimentadas durante nuestras prácticas, y es que en general el alumnado tenía buena aceptación hacia la lectura, esto es así, ya que cuando entrábamos en las aulas, se solía ver a los niños y niñas con un libro e incluso algún cómic sobre las mesas, y no formaba parte de una tarea de alguna asignatura, puesto que éstos eran diferentes. Con lo cual eso significa que algunos niños y niñas mantienen el gusto por la lectura, tanto así que trasladaban ese ocio hasta el colegio y por eso vemos esto como una gran oportunidad para potenciar esta herramienta pedagógica en la educación.

## Figura 2

*Porcentaje sobre el uso del cómic en el colegio.*

5. He trabajado el uso del cómic en el colegio.

49 respuestas



Fuente: elaboración propia.

El resultado que obtenemos en esta ocasión, también es positivo dando un total de 79'6%, prácticamente un 80% de los alumnos y alumnas aseguran haber trabajado al menos en una ocasión el cómic en el colegio. Con lo cual, esto es algo positivo puesto que podemos deducir que los maestros y las maestras perciben este recurso como una gran herramienta para que los niños y niñas aprendan. Y bajo nuestra experiencia también se puede declarar que, aunque el Prácticum fuese de mención, en alguna ocasión los niños y niñas crearon una especie de historia en unas viñetas de cómic. No

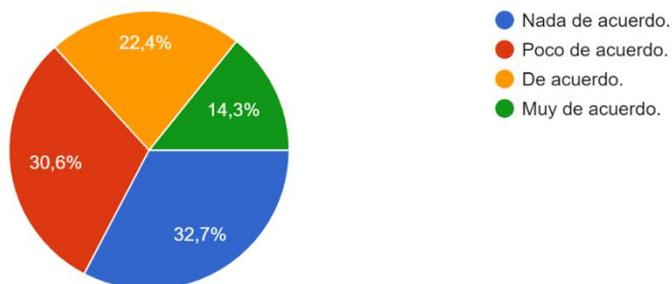
determinamos con exactitud cómo se desarrolló el uso del cómic en el aula, pero al menos, corroboramos los datos que se muestran en el gráfico.

Continuando en este mismo bloque vamos a averiguar o deducir el tipo de trabajo que se lleva a cabo tras la lectura de un cómic.

### Figura 3

*Porcentaje de alumnos y alumnas que afirman o niegan haber trabajado actividades tras la lectura de un cómic.*

7. Al trabajar la lectura de un cómic, se han realizado actividades.  
49 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Para ello, observamos la Figura 3, si la analizamos detenidamente vemos que los resultados cambian notoriamente. El 36'7% de los alumnos y alumnas aseguran haber desarrollado actividades vinculadas a la lectura de un cómic. Mientras que el 63 '3%, es decir, más de la mitad del estudiantado niega este hecho.

Si acudimos a una de las afirmaciones enunciadas en la gráfica anterior, donde explicamos que en una ocasión presenciamos cómo los niños habían creado una especie de historia en tres o cuatro viñetas. Sin embargo, este tipo de actividad no alude a la posibilidad de que se haya trabajado, por ejemplo, una comprensión lectora ni otro tipo de destrezas ya que en su momento se nombró un dibujo, pero no se especificó nada más. Y es que tampoco dicha dinámica tiene porqué estar relacionada con la lectura de un cómic.

Con lo cual esto quiere decir que cabe la posibilidad, como se refleja en los datos, de que en el aula sí se haya leído algún cómic o trabajado sobre dicho material. Sin embargo, el trabajo de actividades como la comprensión de la historia que se lee no destaca mucho en los resultados. Todo lo contrario, porque en este caso los porcentajes que se refieren al poco de acuerdo y nada de acuerdo resaltan en comparación con las otras dos respuestas. Esto puede dar a entender que quizás, no se haya dedicado tanto tiempo al trabajo de las actividades, o que las dinámicas que se hayan hecho no estén vinculadas directamente con la comprensión de un cómic.

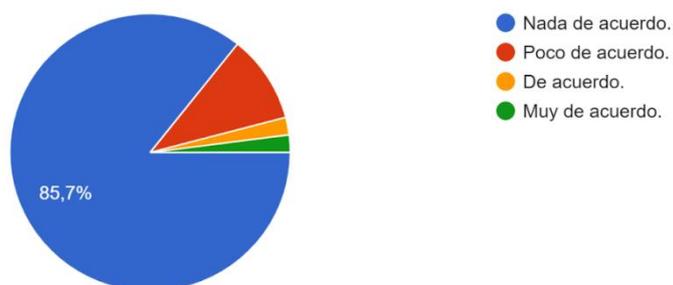
A partir de ahora explicamos otro bloque el cual hace referencia al uso del cómic en la asignatura de inglés.

#### Figura 4

*Porcentaje de alumnos y alumnas que afirman o niegan haber leído un cómic en inglés.*

8. He leído algún cómic en la asignatura de inglés.

49 respuestas



Fuente: elaboración propia.

A diferencia del otro gráfico, en el que la información pudo ser más dudosa o menos clara. En este, hay una respuesta evidente donde si sumamos el porcentaje que representa la respuesta de nada de acuerdo que expresa un 85 '7% y la otra opción con tendencia negativa que se refiere a la contestación poco de acuerdo que alude un 10' 2%, se obtiene un total de 95 '9%. Esto quiere decir que, prácticamente la totalidad del alumnado asegura no haber leído algún cómic en inglés.

En base a nuestra experiencia durante el período de prácticas, podemos confirmar que no observamos que trabajasen la lectura de un cómic. Es más, sólo en una

única ocasión siguiendo el libro de texto aparecía una pequeña historia contada a través de un cómic, pero en vez de desarrollar dicha sesión llevando a cabo la lectura del cómic, para que así los niños y niñas trabajasen la comprensión lectora, y por lo tanto, la escritura. Lo que se hizo en realidad fue poner un audio con las conversaciones que se mostraban en los bocadillos del cómic. Los niños y niñas no fomentaron la habilidad de *reading*. Esto es bastante contradictorio ya que una propuesta que precisamente se enfoca en dicha destreza se sustituye por otra. Fue un acontecimiento que nos generó bastante asombro porque precisamente pretendíamos desarrollar el estudio sobre el uso del cómic en la materia de inglés. Pero como explicamos, en el centro escolar no se trabajó la lectura de un cómic ni nada vinculado a esta herramienta.

De esta forma, las dos preguntas que presentamos a continuación en la encuesta que hacen referencia a la utilidad del recurso en la asignatura de inglés, es decir, a las que fueron diseñadas con el objetivo de conocer si se habían desarrollado actividades o si les había servido para su aprendizaje, quedan totalmente retratadas en este gráfico de una forma indirecta. Dado que al no haber trabajado la lectura de un cómic en inglés tampoco se ha desarrollado nada en relación al trabajo de esto. Por lo tanto, podemos determinar también que los alumnos y las alumnas no desarrollan la habilidad de la lectura tanto como se debería ya que se sustituye por otras, como se argumentó anteriormente.

A raíz de esto, también podemos llegar a pensar que los maestros y maestras no conocen la utilidad del cómic como una herramienta pedagógica o quizás desconocen las diversas estrategias que existen para sacarle el máximo provecho pudiendo elaborar un catálogo de actividades donde el cómic es protagonista principal.

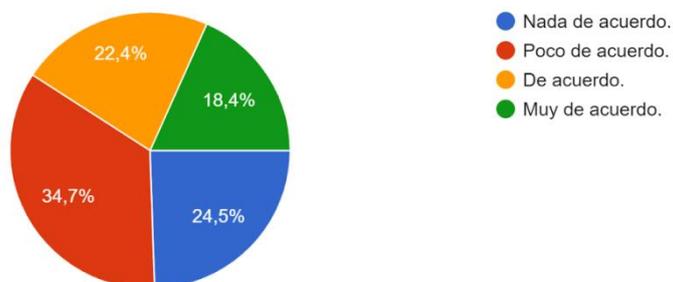
Para concluir el análisis de los resultados de esta encuesta nos centramos en el último bloque, el cual hace referencia a las expectativas futuras del alumnado.

## Figura 5

*Porcentaje sobre la aceptación o rechazo del uso del cómic en las clases de inglés.*

12. Me gustaría que se usara con más frecuencia el cómic en las clases de inglés.

49 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta el último gráfico, es necesario que conozcamos la opinión del estudiantado dado que sabemos que el uso del cómic no goza de mucha popularidad en la práctica diaria. Por lo tanto, adjuntamos la siguiente representación, la cual muestra una mayor respuesta negativa, considerando así la respuesta poco de acuerdo con un 34,7% y la otra contestación nada de acuerdo con 24,5%, siendo un total de 59,2%. A pesar de que la tendencia sea negativa hay otro porcentaje (valorando las otras dos alternativas referidas a las respuestas de acuerdo y muy de acuerdo), que aunque es un poco menos de la mitad demanda un mayor uso del cómic en la asignatura de inglés.

En base al porcentaje mayoritario, podemos explicar argumentando que el hecho de que apenas hayan usado el cómic como un material para aprender inglés, lo puede convertir en una idea indiferente o poco atractiva para el alumnado sobre todo para aquel que no le guste la lectura o los cómics. Porque a simple vista ellos y ellas pueden hacerse un esquema monótono sobre la enseñanza a través de este recurso, más aún en una lengua extranjera, que puede suponer una gran dificultad para aquellos y aquellas que no les resulte sencillo su aprendizaje. Puesto que hay que destacar que el alumnado tampoco goza de un gran nivel de inglés, y en base a nuestra experiencia, tampoco se mostraba una gran predilección por la asignatura, con lo cual se justificaría lo anteriormente descrito.

Si nos referimos al otro porcentaje, aquel que refleja la aceptación del uso del cómic, esta cifra se puede explicar recuperando el primer gráfico donde más de un 70%

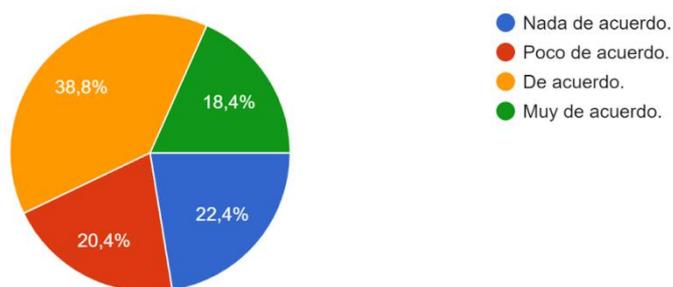
aclararon su preferencia por la lectura de dicho recurso. Y como habíamos anunciado anteriormente, en nuestro período de prácticas nos percatamos de ello, ya que ellos y ellas guardaban algún cómic encima de sus pupitres. Por lo tanto, ese interés puede trasladarse a la lectura del cómic en una segunda lengua extranjera dado que esto quizás puede ocasionarles cierta curiosidad a los y las amantes de la lectura.

Continuando en la misma categoría, y con el objetivo de profundizar un poco más en el punto anterior, analizamos la Figura 6.

### Figura 6

*Porcentaje sobre la aceptación o rechazo de la idea de que el uso del cómic ayuda con el aprendizaje de vocabulario en inglés.*

13. Trabajar cómics me ayudaría con el aprendizaje del vocabulario en inglés.  
49 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Preguntamos al alumnado si considera que usando el cómic mejoraría su aprendizaje del vocabulario en inglés. La tendencia en este caso, es positiva. Si observamos la gráfica vemos que las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo, sumarían un total de 57'2%. Frente a un rechazo de esta idea, donde la totalidad abarca una cifra del 42 '8%.

Esto significa que a pesar de que en el análisis de la gráfica anterior la conclusión extraída fuese que a los alumnos y las alumnas no les apasiona la idea de introducir el cómic en la enseñanza del inglés. Parte de dicho alumnado en esta ocasión reconoce que aunque no le gustaría que se usase, bien porque no le gusta leer o bien por su apatía a la idea de su uso en inglés, reconoce que sería de gran utilidad para adquirir

mayor vocabulario, y por tanto mejorar su aprendizaje del inglés. Con lo cual, estos datos son muy significativos, puesto que el propio estudiantado, a pesar de no haber trabajado el cómic en la asignatura, es consciente de los múltiples beneficios que podría traer su aplicación en el aula. Y es que esto lo podemos explicar recuperando el primer gráfico donde más de un 70% del alumnado mostraba su preferencia por la lectura de un cómic, es decir ese porcentaje admitía de cierta manera ser lector así como yo también corroboraba ese hecho en base a nuestra experiencia en las prácticas. Esto quiere decir que todas las personas que se consideran aficionados o aficionadas a la lectura son los que mejor conocen los beneficios que conlleva tener ese hábito, por ejemplo, reducir las faltas de ortografía a la hora de escribir una palabra al mecanizar su trazo en la lectura, adquirir un mayor vocabulario, expresarse mejor, etc. Y aquí es donde se refleja esa verdad, ya que concretamente un 16 '4% reconoce en esta ocasión que su aplicación sería de utilidad en el aprendizaje del inglés, al menos para ellos y ellas.

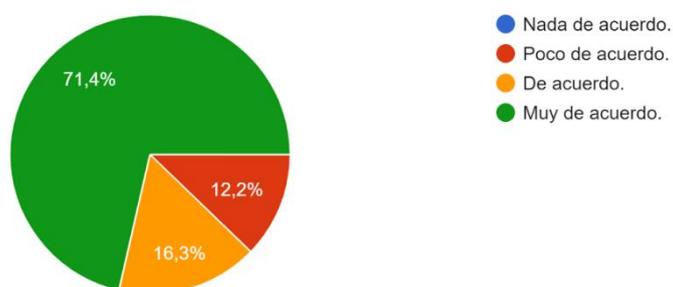
Este análisis lo cerramos con una propuesta para trabajar el cómic, donde les sugerimos a los alumnos y alumnas la creación de su propio cómic digital, en inglés.

### Figura 7

*Porcentaje sobre la aceptación o rechazo de la idea de crear un cómic digital.*

15. Me parece interesante y divertida la idea de crear mi propio cómic digital.

49 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Sorprendentemente e indiscutiblemente, podemos observar una tendencia positiva, siendo el color verde (muy de acuerdo) un 71'4%, pero es que si consideramos el color amarillo (de acuerdo) daría un total de 87'7%. Es decir, a casi un 90% del

alumnado le motiva la idea de crear su propio cómic digital a pesar de ser en una lengua extranjera. Y uso el término *motivar* puesto que en alguna ocasión algunos y algunas estudiantes me comentaron que ya habían trabajado con un cómic digital. Por lo tanto, consideramos que este es un componente importante ya que en la cuestión referida a usar con más frecuencia el cómic en inglés no hubo tanta popularidad ante esa propuesta. Sin embargo, en esta instancia los porcentajes cambian. Posiblemente esto se deba al hecho de que ya han trabajado el cómic digital con anterioridad, no precisamente tienen porqué haber creado uno pero quizás su experiencia fue positiva y eso hace que les interese esa sugerencia. Otra opción puede deberse a lo atractiva que puede ser esa actividad, ya que ellos y ellas serían los protagonistas de su aprendizaje creando así su propio cómic.

Y es que sin duda es una propuesta completa donde a través de ella se podrían trabajar múltiples habilidades. También, se desarrollan diversas competencias claves como por ejemplo la digital, donde los alumnos y alumnas pueden afianzar sus conocimientos y destrezas sobre el manejo de las nuevas tecnologías. Y lo más interesante de esta actividad es que el estudiantado estaría nutriendo su proceso de aprendizaje.

## **7. Conclusiones**

### **7.1 Conclusiones generales del presente estudio**

En cuanto a la hipótesis de este estudio, no puede ser dada por válida al cien por cien. Puesto que en base a la encuesta realizada, prácticamente la totalidad de la muestra de la investigación afirma no haber trabajado el uso del cómic en la asignatura de inglés. Con lo cual, si a penas se ha desarrollado este tipo de dinámicas, el resto de preguntas relativas al trabajo del cómic quedan respondidas de la misma manera. Ya que si no se desarrolla la lectura de un cómic, tampoco se puede percibir una mejora en las destrezas de *reading* y de *writing*. Pero de la misma manera, tampoco se puede rechazar la hipótesis, puesto que no sería del todo correcto afirmar que el uso del cómic en la enseñanza del inglés no mejora esas habilidades, si no se ha tenido la oportunidad de fomentar este tipo de dinámicas y trabajo.

Con respecto a los objetivos, si nos centramos en el primero de ellos. El cual hace referencia al marco teórico de este proyecto, podemos decir que se ha cumplido, ya que se ha abarcado de manera clara los puntos referidos al enfoque competencial, también se ha tratado de manera específica y global lo referido a las destrezas que se pretendían estudiar, es decir el *reading* y el *writing*. Como también, se desarrolló un recorrido a nivel nacional y nivel canario, de algunos de los estudios que se presentan sobre el uso del cómic en la educación, aunque es cierto que hay que destacar que existen más registros en la etapa de secundaria, que en la de primaria.

En cuanto al objetivo número dos, elaboramos una recopilación de información, para el conocimiento de las metodologías y los instrumentos de recogida de datos, más concretamente sobre los métodos mixtos, ya que ese es uno de los ejes en los que se basa este estudio.

Para concluir este apartado, y finalizando con los objetivos, así como se establece en el tercero de ellos. Llevamos a cabo la elaboración de una encuesta para conocer el uso del cómic en la etapa de primaria. Sobre todo se ha diseñado con el propósito de centrarse principalmente en la materia de inglés, puesto que es una de las bases protagonistas de este proyecto. De manera que se parte de la experiencia de la muestra del estudio conociendo así sus preferencias y gustos por la lectura, se realiza un recorrido general hasta llegar a algo más específico donde se aborda la asignatura del inglés, y concluye otra vez con las opiniones del alumnado.

## **7.2 Principales propuestas de mejora**

En un inicio nos supuso un poco de bloqueo enfrentarme a este proyecto. Nunca habíamos desarrollado un trabajo de esta magnitud y me encontraba un poco perdida, me sentía insegura ya que no tenía del todo claro cómo manejar tanta información, y sobre todo de qué manera plasmarla para conseguir llegar a los propósitos. Sin embargo, a medida que avanzábamos se iba construyendo el camino, dándole sentido así a una idea que se iba moldeando paulatinamente.

Y es en este trabajo se han tenido que modificar algunos de los objetivos, puesto que inicialmente se pretendía abarcar el diseño de una secuenciación didáctica donde se incluyesen un conjunto de actividades relativas al trabajo del uso del cómic en la materia de inglés, así como su posible puesta en práctica durante mi período de

prácticas. Pero esto no pudo ser de esta manera, puesto que en ese proceso estaba con una maestra sustituta, con lo cual en cierta manera eso me afectaba, ya que ella no conocía cuánto duraría su estancia en el colegio. Por lo tanto, surgió otra alternativa, basada en la creación de una encuesta para conocer de primera mano el uso del cómic en las aulas de primaria. Hemos de decir que esta opción era más asequible para poder desarrollarla plenamente, puesto que el período de prácticas de la mención no era tan extenso, y a fin de cuentas el tiempo era un pequeño obstáculo para alcanzar el propósito.

Por eso por una parte, aunque reconocemos nuestro gran trabajo en este proyecto, nos queda esa espinita de no haber podido llevar a cabo el diseño, pero sobre todo la puesta en práctica de una secuenciación didáctica con una serie de actividades para contribuir al fomento del uso del cómic, que como hemos podido comprobar en base a otros estudios, conlleva múltiples beneficios y enriquece el aprendizaje.

### **7.3 Futuras líneas de investigación**

En base a los resultados obtenidos de la encuesta realizada en este proyecto, se nos ocurren varias ideas para unas posibles futuras líneas de investigación. Y es que al no haber obtenido gran éxito o popularidad en el empleo del cómic en la materia de inglés, nos surgen diversas dudas. ¿Tendrá el mismo tipo de popularidad el uso del cómic en el resto de colegios públicos? ¿En los colegios privados se dará a conocer el uso del cómic en inglés, o quizás tampoco se fomente tanto su aplicación?

Con lo cual, consideramos que sería buena idea realizar un estudio sobre una encuesta similar en varios colegios, donde se investigue el tipo de aplicación del cómic en la asignatura de inglés y el grado de trabajo que le dedican al desarrollo de las habilidades de *reading* y *writing*, en instituciones tanto públicas como privadas. De esta manera, podemos hacer una averiguación más profunda, donde se puedan sacar unas conclusiones más claras, para el conocimiento del grado de dominio del alumnado de primaria de las destrezas de *reading* y *writing*.

Además, podríamos completar el trabajo desarrollando una secuenciación de actividades para el trabajo del cómic y de dichas habilidades, y así se podrían nutrir tanto el estudiantado como los maestros y las maestras.

Otra alternativa que planteamos sería trasladar esta investigación a varias islas, de forma que la encuesta se lleve a cabo en islas capitalinas y no capitalinas para trasladar este estudio se traslade hasta otro ámbito geográfico, haciendo una comparativa donde se pueda estudiar si existe una tendencia y así verificar qué alumnado está mejor preparado en las destrezas de *reading* y *writing*.

## Referencias Bibliográficas

- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Longman. Consultado en: <https://ocd.lcwu.edu.pk/cfiles/TESOL/MA-TSL-308/Byrne-Teaching-Writing-Skills.pdf>
- Comisión Europea. (2018). Nuevas medidas para impulsar las competencias, las capacidades digitales y la dimensión europea de la educación. *Hablemos de Europa*. Consultado en: <https://www.hablamosdeeuropa.es/es/Paginas/Noticias/Nuevas-medidas-para-impulsar-las-competencias-clave-las-capacidades-digitales-y-la-dimension-europea-de-la-educacion.aspx>
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, (2019). *Key competences for lifelong learning*, Publications Office. Consultado en: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Consultado en: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Correa Reyes, M. (2021). *Aplicación didáctica de la creación de cómics digitales en el aula de inglés*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. RIULL. Consultado en: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/22914>
- Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial del Estado*, num. 231, de 23 de noviembre de 2022, 3533. Consultado en: <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>
- Egido Gálvez, Inmaculada. (2011) Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista española de educación comparada* (17), 2011, p. 239-262.

ISSN: 1137-8654. Consultado en: <http://e-spacio.uned.es/fez37/public/view/bibliuned:reec-2011-17-5100>

Eurydice (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Luxemburgo-Madrid: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado en: <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/7f03ab08-d3d3-4398-abc3-d87a499bb78c>

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. Recuperado a partir del 21 de mayo de 2024. Consultado en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español*. *Psicología Educativa*, 25, 91-99. Consultado en: <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>

*Frases de Will Eisner*. (s/f). Frases y pensamientos. Consultado en: <https://www.frasesypensamientos.com.ar/autor/will-eisner.html>

García Jiménez, J. (2022). *El cómic en lengua inglesa: un recurso para el aula de Educación Primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. Consultado en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57811>

García García, M. J. (2023). *¿Cómo abordar la producción escrita en el aula de inglés de Secundaria?* – *Revista digital Ventana Abierta*. *Revistaventanaabierta.es*. Consultado en: <https://revistaventanaabierta.es/como-abordar-la-produccion-escrita-en-el-aula-de-ingles-de-secundaria/>

García Pérez, D (2020). *El cómic como herramienta pedagógica para la adquisición del inglés en Educación Primaria. Proyecto de propuesta de intervención*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna]. RIULL. Consultado en: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20115>

Gómez Parra, S. (2013). Situaciones de aprendizaje y evaluación. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (329), 5–9. Consultado en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1258>

- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211–216. Consultado en: [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72714-5)
- Hernández Mesa, J. (2022). *El uso del cómic como herramienta didáctica en el aula de Primera Lengua Extranjera en Secundaria*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. RIULL. Consultado en: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31926>
- Hernando González, R. (2015). *El uso del cómic en la clase de inglés en primaria*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. UCrea. Consultado en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8460?show=full>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, num. 340, de 30 de diciembre de 2020, 17264. Consultado en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264#top>
- McCloud, S. (1995). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Ediciones B. S. A. Consultado en: <https://dibujourjc.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/libro-comic.pdf>
- Méndez, A. (2022). *Las 70 mejores frases de Neil Gaiman*. pymOrganization. Consultado en: <https://psicologiaymente.com/reflexiones/frases-neil-gaiman>
- Muñoz Poblete, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena De Salud Pública*, 17(3), p. 218–223. Consultado en: <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2013.28632>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Oecd.org. Consultado en: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Paré, C., & Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 134-143. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259151088009.pdf>

- Pérez Peña, F., Cobaisse Ibáñez, M., Villagrán Pradena, S., & Alvarado, R. (2023). General aspects of the use of mixed methods for health research. *Medwave*, 23(10), e2767–e2767. Consultado en: <https://doi.org/10.5867/medwave.2023.10.2767>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, num. 56, de 2 de marzo de 2022, 3296. Consultado en: <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Resolución del 4 de mayo de 2022, de la dirección general de evaluación y cooperación territorial, por el que se publica el acuerdo de la conferencia sectorial de educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 116, 16 de mayo de 2022, pp. 67979-68026. Consultado en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042)
- Rosales Fernández. E. (2016). *La narración gráfica como recurso educativo a potenciar en la enseñanza de idiomas: el cómic en el aula de inglés como lengua extranjera (ILE)*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. idUS. Consultado en: <https://idus.us.es/handle/11441/45055>

## Anexos

### Anexo 1: Encuesta realizada sobre el uso del cómic en aulas de primaria.



### ***EL USO DEL CÓMIC EN AULAS DE PRIMARIA***

*Esta encuesta está destinada al alumnado de primaria, para conocer el uso y aplicación del cómic en las aulas. Para ello, sería de mucha utilidad que me ayudaran completando el formulario, es totalmente anónimo. Con lo cual, me gustaría que se respondiese con la mayor sinceridad posible. Se trata de un breve cuestionario donde tendrán que elegir una opción, siendo las siguientes: Nada de acuerdo; Poco de acuerdo, De acuerdo y Muy de acuerdo.*

**1. Escribe un apodo o mote. \***

---

**2. Edad. \***

---

**3. Género. \***

- Masculino.
- Femenino.
- No binario.

**4. Curso. \***

- 4ºA
- 4ºB

### ***BACKGROUND***

**1. ¿Te gusta leer? \***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

**2. ¿Alguna vez has leído un libro en inglés? \***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

**3. ¿Alguna vez has leído un cómic? \***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

**4. ¿Te gusta leer cómics? \***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

***EXPERIENCIAS GENERALES DEL USO DEL CÓMIC***

**5. He trabajado el uso del cómic en el colegio. \***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

**6. ¿En el colegio se ha trabajado el uso de un cómic digital? \***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.

- Muy de acuerdo.

**7. Al trabajar la lectura de un cómic, se han realizado actividades. \***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

***EXPERIENCIAS DEL USO DEL CÓMIC EN INGLÉS***

**8. He leído algún cómic en la asignatura de inglés. \***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

**9. He trabajado actividades de comprensión lectora, al leer un cómic en inglés. \***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

**10. El uso del cómic me ha ayudado con el aprendizaje del inglés. \***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

**11. He creado mi propio cómic en inglés. \***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

***EXPECTATIVAS DE FUTURO***

**12. Me gustaría que se usase con más frecuencia el cómic en las clases de inglés.\***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

**13. Trabajar cómics me ayudaría con el aprendizaje de vocabulario en inglés.\***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

**14. Trabajar cómics me ayudaría a expresarme mejor en inglés.\***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.

**15. Me parece interesante y divertida la idea de crear un cómic digital.\***

- Nada de acuerdo.
- Poco de acuerdo.
- De acuerdo.
- Muy de acuerdo.