

FRANCISCO JAVIER RUBIO MUÑOZ (Coord.)

**AULAS, HISTORIETAS Y TIC:
EL CÓMIC COMO RECURSO
TRANSVERSAL EN LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA**

**UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR
DESDE LA HISTORIA, LENGUA
Y MATEMÁTICAS**



AQUILAFUENTE
A


Ediciones Universidad
Salamanca

AULAS, HISTORIETAS Y TIC:
EL CÓMIC COMO RECURSO TRANSVERSAL
EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR
DESDE LA HISTORIA, LENGUA Y MATEMÁTICAS

FRANCISCO JAVIER RUBIO MUÑOZ (Coord.)

AULAS, HISTORIETAS Y TIC:
EL CÓMIC COMO RECURSO
TRANSVERSAL EN LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA

UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR DESDE
LA HISTORIA, LENGUA Y MATEMÁTICAS

Prólogo de

JACOBO SANZ HERMIDA



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 348

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1ª edición: marzo, 2025

ISBN: 978-84-1311-817-8 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0348>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es

Realizado en UE-Made in EU

Maquetación y realización:
Cícero, S.L.U.
Teléfono: 923 12 32 26
Salamanca (España)

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas
www.une.es

Este libro se publica con el apoyo económico del Proyecto: ID2020/051 El recurso Pixton como herramienta TIC de innovación docente desde una perspectiva multidisciplinar (Universidad de Salamanca)

Todas las aportaciones de este volumen se han aprobado tras ser sometidas a una evaluación por dobles pares ciegos (*double-blind peer review*)



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es>

Índice

PRÓLOGO.....	11
PRESENTACIÓN.....	15
CAPÍTULO 1. EL CÓMIC COMO RECURSO EDUCATIVO EN EL AULA: DE SU LECTURA EN PAPEL A SU DISEÑO DIGITAL	19
1. <i>Introducción</i>	19
2. <i>¿Qué es el cómic?</i>	20
3. <i>El cómic como herramienta motivadora en el aula</i>	23
4. <i>El cómic «a la carta»: diseño digital de materiales didácticos espe- cíficos</i>	31
5. <i>Para concluir</i>	36
CAPÍTULO 2. EL CÓMIC Y LOS NUEVOS ENFOQUES DESDE LAS TIC: EL CASO DE PIXTON EN LAS CLASES DE HISTORIA.....	37
1. <i>Introducción</i>	37
2. <i>La propuesta de trabajo con PIXTON en las clases de historia</i>	40
3. <i>Un ejemplo de trabajo con PIXTON: la historia y la cultura espa- ñola del Siglo de Oro a través del Lazarillo de Tormes</i>	47
4. <i>Algunas reflexiones</i>	56

CAPÍTULO 3. CÓMICS Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA: EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.....	59
1. <i>Introducción</i>	59
2. <i>La importancia de la enseñanza de la variación lingüística</i>	63
3. <i>El cómic como recurso didáctico en el aula de Lengua</i>	66
4. <i>Propuesta didáctica</i>	67
5. <i>Conclusiones</i>	83
CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS A TRAVÉS DEL CÓMIC: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS en la formación del profesorado a través de PIXTON	85
1. <i>Introducción</i>	85
2. <i>El cómic como recurso didáctico en el aula de Matemáticas</i>	87
3. <i>Propuesta didáctica</i>	89
4. <i>Resultados</i>	92
5. <i>Conclusiones</i>	102
CAPÍTULO 5. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA (I): ALGUNOS EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN TORNO AL CÓMIC REALIZADAS POR ALUMNOS.....	105
1. <i>Historia de nuestras tradiciones</i>	107
2. <i>Viajeros en el tiempo: «El motín de la trucha»</i>	123
3. <i>Varietades con mucha creatividad</i>	136
CAPÍTULO 6. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA (II): SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES TRAS DIFERENTES EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN TORNO AL CÓMIC	145
1. <i>Introducción</i>	145
2. <i>Participantes de la experiencia didáctica</i>	146
3. <i>Metodología utilizada</i>	149
4. <i>Desarrollo de Competencias Profesionales</i>	157

5. <i>Adecuación e importancia con fines didácticos</i>	162
6. <i>Satisfacción por la experiencia y asignatura en general</i>	166
BIBLIOGRAFÍA	169

PRÓLOGO

ES INNEGABLE QUE LAS TIC han transformado significativamente el ámbito de la educación superior, proporcionando herramientas que mejoran los métodos tradicionales de enseñanza. Entre estas, las aplicaciones para la creación de cómics han emergido como una opción innovadora para potenciar el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes expresar conceptos complejos mediante una combinación de narrativas visuales y escritas. Estas herramientas fomentan un aprendizaje activo y colaborativo, mientras desarrollan habilidades como la creatividad y la comunicación efectiva.

El uso de tecnologías digitales en la educación universitaria ha permitido a los alumnos acceder al conocimiento de manera más flexible y adaptada a sus necesidades individuales. Las múltiples plataformas que se han ido incorporando, sobre todo a raíz de la pandemia de Covid19, facilitan la gestión de contenidos, evaluaciones y la supervisión del progreso, lo que genera un entorno dinámico y flexible. Además, estas tecnologías fomentan la colaboración entre estudiantes, quienes pueden trabajar en proyectos en grupo. Esta colaboración a distancia es fundamental en el mundo laboral actual, donde las habilidades de trabajo en equipo y la gestión de proyectos son cada vez más valoradas.

Dentro de estas tecnologías, las aplicaciones de creación de cómics, como Pixton, representan una de las formas más creativas y dinámicas de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como puede comprobarse a lo largo de este libro, estas aplicaciones permiten a los estudiantes crear historias gráficas que pueden ser utilizadas para representar visualmente conceptos complejos. El diseño de cómics no requiere de grandes habilidades artísticas, ya que estas plataformas ofrecen plantillas, personajes y escenarios predefinidos, lo que facilita la producción de contenido centrado en los objetivos de aprendizaje. El uso de estas herramientas ofrece diversas ventajas que enriquecen la experiencia educativa.

Los capítulos que se suceden demuestran los beneficios de las aplicaciones para la creación de cómics, comenzando por el fomento del aprendizaje activo. En lugar de ser receptores pasivos de la información, los estudiantes se convierten en creadores de contenido, lo que implica un procesamiento más profundo del conocimiento. Para poder traducir un concepto a un formato visual, los estudiantes deben comprenderlo plenamente. Por ejemplo, en una clase de historia, un estudiante puede usar un cómic para ilustrar la biografía de un personaje, lo que refuerza su comprensión de cada etapa del proceso. Esta modalidad promueve la autonomía y personalización del aprendizaje, ya que los estudiantes pueden tomar decisiones sobre cómo representar la información de manera efectiva.

Además, los cómics combinan el aprendizaje visual y narrativo, lo que facilita la comprensión de conceptos abstractos. Esto es evidente en los variados ejemplos que se encuentran en el libro, donde las prácticas docentes llevadas a cabo por sus autores demuestran cómo las imágenes ayudan a los estudiantes a organizar la información de manera visual, mientras que la narrativa les permite darle sentido y continuidad a esa información. No en vano, la neurociencia ha demostrado que el aprendizaje visual y narrativo activa diferentes áreas del cerebro, lo que favorece la retención de información y mejora la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido.

Por otro lado, los cómics también ayudan a desarrollar competencias y habilidades clave, como la comunicación y la creatividad. La capacidad de transmitir ideas de manera clara y atractiva es esencial en el entorno pro-

fesional actual, donde la comunicación visual es cada vez más importante. Al crear cómics, los estudiantes practican cómo descomponer conceptos complejos en elementos visuales simples y cómo utilizar el diálogo o las descripciones para comunicar ideas de forma efectiva. Además, el proceso creativo que implica la creación de cómics desafía a los estudiantes a pensar de manera innovadora, buscando nuevas formas de representar la información de manera atractiva.

El libro muestra que el potencial de los cómics como herramienta educativa no se limita a una sola disciplina. En ciencias o matemáticas, por ejemplo, al representar procesos abstractos mediante personajes o situaciones visuales, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de los conceptos científicos. Por su parte, en humanidades y ciencias sociales, los cómics son igualmente útiles para analizar y representar eventos históricos o exploren temas literarios, organizando la información de manera cronológica y reflexionando sobre las causas y consecuencias de los hechos. Este enfoque no solo mejora la comprensión de los eventos, sino que también desarrolla habilidades críticas al exigir que los estudiantes seleccionen y representen los aspectos más importantes de los temas tratados. En el aprendizaje de la lengua, los cómics ofrecen una excelente oportunidad para practicar vocabulario y estructuras gramaticales en un contexto narrativo. Los estudiantes pueden crear cómics en el idioma que están aprendiendo, lo que les permite utilizar el lenguaje de manera creativa y contextualizada.

En definitiva, esta obra es de gran interés para aquel que quiera acercarse al uso de aplicaciones para la creación de cómics en la educación universitaria. Y es que, a medida que la tecnología sigue evolucionando, es fundamental que los educadores sigamos explorando nuevas formas de integrar herramientas digitales en la enseñanza, y las aplicaciones para la creación de cómics representan una oportunidad valiosa para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en la universidad como en otros niveles educativos.

JACOBO SANZ HERMIDA

Director de Ediciones Universidad de Salamanca

PRESENTACIÓN

DESDE HACE VARIAS DÉCADAS se ha insistido en la importancia del cómic en las aulas, debido, principalmente, a su papel evocador y a la introducción del alumno en un contexto espacial y temporal a través del elemento textual y gráfico. La inclusión tradicional del cómic como recurso didáctico se ha venido realizando a través del formato en papel, en el cual el alumno podía aprovecharse, no sin ciertos límites, de los beneficios educativos de este género.

Sin embargo, la historieta no ha permanecido ajena a la evolución de la sociedad hacia la era digital en que vivimos; más bien todo lo contrario. En la actualidad asistimos a la virtualización del cómic tanto en la vía de transmisión como en las múltiples opciones de interacción. El cómic en versión digital va ganando cada vez más terreno al físico, característica que permite un enfoque renovado en su utilización por parte de los docentes.

Las páginas que siguen muestran el aprovechamiento de esta transformación digital del cómic a partir del programa Pixton, un recurso en línea que posee un innegable potencial educativo aplicable a diversas áreas de conocimiento. Ese carácter transversal también queda plasmado en esta obra, cuyo objetivo no es otro que ofrecer algunas posibilidades en el uso didáctico de Pixton aplicado a diversos niveles educativos universitarios.

En primer lugar, se realiza una aproximación breve a la historia del cómic, dando cuenta de los cambios en la concepción y usos del mismo. Así, a una visión meramente lúdica y de entretenimiento se ha añadido un uso educativo que se ha ido diversificando en las últimas décadas. Tradicionalmente era habitual que a la hora de emplear cómics en las aulas se partiera de historietas ya creadas cuyo contenido podía ser útil parcialmente en determinados campos del conocimiento, generalmente la literatura o la historia. Sin embargo, los derroteros actuales de este recurso abogan por la creación directa de cómics con contenidos específicos adaptados a la didáctica de diversas disciplinas.

A continuación, se propone un proyecto que toma como base el potencial didáctico del cómic para la enseñanza y aprendizaje de la historia en las aulas universitarias, tanto en grado como en máster. El objetivo principal es la comprensión del pasado a través del cómic, valorando su importancia como recurso educativo en la formación de los futuros docentes. Además, se pretende reflexionar sobre nuevas formas de innovación a través de la creación de contenidos digitales útiles para fomentar un espíritu crítico el alumnado. Por tanto, se trata de un recurso didáctico muy útil en el que el discente es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Más adelante se abordan algunas experiencias educativas ligadas a la enseñanza de la lengua española para futuros docentes. Tomando como fundamento el recurso Pixton, la situación de aprendizaje se basa en la elaboración de cómics con relación a la variación dialectal, sociolectal o contextual del español, en cualquier nivel de análisis lingüístico, y que pudiera utilizarse como material didáctico para algún nivel de la Educación Primaria o Secundaria.

Siguiendo la vocación interdisciplinar de esta obra, se muestra una experiencia en la que la enseñanza de contenidos matemáticos fue la protagonista. De este modo, el objetivo fue utilizar Pixton para el diseño de un cómic y así generar un recurso didáctico con el que adquirir competencias matemáticas básicas en distintas etapas educativas. Algunas de estas cuestiones se relacionan con la resolución de problemas cotidianos en donde se usa el

razonamiento matemático, destacando la superación del marco meramente literario para trascender hacia una utilidad didáctica.

Completan este panorama dos apartados en donde se pasa de la teoría a la práctica. No hay mejor forma que ilustrar las posibilidades de la creación digital de cómics que la de mostrar una pequeña selección de algunos ejemplos sobre experiencias didácticas realizadas por varios alumnos. Y, para cerrar la obra, un análisis cuantitativo y cualitativo sobre las experiencias docentes y su impacto en la formación de los estudiantes a través de un cuestionario. En él se examinaron algunos indicadores como la metodología, las competencias profesionales, la adecuación y fines didácticos y el grado de satisfacción. Ya anticipamos que las respuestas fueron muy positivas.

No queremos terminar esta presentación sin agradecer al Vicerrectorado de Calidad y Enseñanzas de Grado de la Universidad de Salamanca el apoyo mostrado a través de la concesión del Proyecto de Innovación y Mejora Docente «El recurso Pixton como herramienta TIC de innovación docente desde una perspectiva multidisciplinar: Historia, Geografía, Lengua y Matemática» cuya financiación ha hecho posible esta pequeña aportación. También a la colaboración de todo el profesorado y el alumnado implicado, así como los centros y facultades donde se han llevado a cabo las experiencias didácticas. Por último, también se debe agradecer la buena disposición de Ediciones de la Universidad de Salamanca y de su director, Jacobo Sanz Hermida, para que este libro haya llegado a buen puerto.

Sin más, deseamos que este grano de arena contribuya a que otros colegas docentes y alumnos experimenten por sí mismos las bondades y posibilidades del cómic en la era digital.

Salamanca, 2025

CAPÍTULO 1.

EL CÓMIC COMO RECURSO EDUCATIVO EN EL AULA: DE SU LECTURA EN PAPEL A SU DISEÑO DIGITAL

ALEJANDRO GÓMEZ-GONÇALVES, CRISTO JOSÉ DE LEÓN PERERA
Y GABRIEL PARRA NIETO
Dpto. de Geografía; Dpto. de Teoría e Historia de la Educación

1. INTRODUCCIÓN

EL CÓMIC, como serie o secuencia de viñetas que transmite una historia o un relato, tiene su origen más cercano en el siglo XIX, cuando los periódicos de EEUU comenzaron a incorporar ilustraciones en sus suplementos dominicales. Desde entonces ha tenido una difusión exponencial a nivel mundial que ha llevado a que, en determinados ámbitos, sea considerado como «el noveno arte». La definición de cómic que aporta la Real Académica Española (2021) es la de «serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia», mientras que la palabra tebeo presenta dos definiciones diferentes: «publicación infantil o juvenil cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos» y, en segundo lugar, «serie de aventuras contadas en forma de historietas gráficas». Este último término, el de tebeo, fue empleado durante mucho tiempo en España para referirse a los cómics destinados al entretenimiento infantil y juvenil, especialmente en la segunda mitad del siglo XX. Por su parte, en Hispanoamérica es más común encontrar la palabra

historieta, mientras que en francés se usa mayoritariamente *bande dessinée* para hacer referencia al término inglés de *comic*.

Hoy en día, el cómic, historieta o novela gráfica, que es otro de los sinónimos que se utiliza actualmente con asiduidad, tiene una diversidad de temáticas y de públicos nunca vista, lo que, desde una perspectiva educativa, aumenta las posibilidades de su utilización en el aula. De hecho, desde el punto de vista pedagógico, las historietas se utilizan como uno de los recursos didácticos más innovadores en la tercera década del siglo XXI ya que, por un lado, se emplean algunas de las numerosas publicaciones existentes para plantear indagaciones o reflexiones sobre diversos temas en el aula de Educación Infantil, Primaria, Secundaria o Bachillerato, a las que debe añadirse, como se verá en las próximas páginas de esta publicación, las del ámbito universitario. A su vez, al tratarse de un recurso eminentemente visual, permite que el alumnado se acerque a las distintas realidades de nuestra sociedad y de nuestra cultura de una manera bastante amena e, incluso, divertida.

Por otro lado, desde el punto de vista del docente, las numerosas herramientas informáticas disponibles en la actualidad le permiten diseñar sus propios cómics, sin mucho esfuerzo, a través de herramientas informáticas, tales como Pixton, adaptando la temática de las novelas gráficas a los elementos concretos del currículo sobre los que le interese trabajar. Es decir, el cómic ya no solo es un recurso didáctico cerrado que se puede emplear en un aula desde las diferentes asignaturas sino que, a través de una formación breve y específica, los docentes pueden ser capaces de elaborar materiales personalizados y adaptados a su realidad educativa. Además, no debemos olvidar que a través de la novela gráfica se fomenta el gusto por la lectura, aspecto este muy destacado cuando se trabaja con alumnos durante toda la enseñanza obligatoria.

2. ¿QUÉ ES EL CÓMIC?

El cómic presenta una estructura narrativa muy peculiar que se apoya en dos sistemas complementarios: el lenguaje y la imagen (Baur, 1978). De este

modo, la narrativa se basa en imágenes que combinan dibujos con textos a través de dos convenciones principales: a) la viñeta, que permite secuenciar el relato en el tiempo y en el espacio; b) el globo o bocadillo, que encierra los textos de los personajes (Gubern, 1972). Además, hay que añadir que la lectura del cómic se realiza siguiendo un orden de izquierda a derecha y de arriba abajo (incluyendo también en este esquema los globos o bocadillos que aparecen en cada ilustración) y que en el texto pueden aparecer los llamados cartuchos o didascalias, pequeños rectángulos en la parte superior o inferior de la viñeta, en los que se aporta información adicional al contenido comunicativo (Jiménez, 2020).

Hace medio siglo, Gubern (1972) ya señaló algunas de las características peculiares de los cómics frente a otros medios escritos: a) integran texto e imagen; b) presentan una secuencia de imágenes sucesivas con las que se da forma a un relato; c) en la mayor parte de las historietas, aparece, de manera más o menos estable, un personaje protagonista a lo largo de la serie. De esta manera, Cuñarro y Finol (2013) señalan que el lenguaje de las tiras cómicas está formado por códigos lingüísticos, gráficos e icónicos, siendo muy peculiar este último en la medida en que emplea unas convenciones propias que le permiten aportar un significado concreto a través de una simple imagen. Para lograr transmitir la información que el autor quiere hacer llegar al lector, los cómics utilizan una serie de imágenes repetitivas y de símbolos reconocibles que se emplean con relativa frecuencia para hacer llegar ideas similares. Es lo que Eisner (2008) denomina la gramática del arte secuencial, tan específica de las historietas.

Además, el llamado «novenio arte» integra técnicas y formas de otras artes, tales como la fotografía, la pintura y el cine, lo que se observa en muchos casos cuando se combinan planos generales, primeros planos y planos intermedios, como si de una película se tratase, para adecuarlas a las necesidades narrativas de la obra (ver Figura 1). No conviene olvidar que el cine y el cómic tienen elementos en común, ya que ambos ilustran un guion con imágenes y utilizan la narración visual para transmitir un mensaje (McCloud, 1994). De hecho, en la actualidad es muy frecuente la adaptación cinematográfica de cómics o novelas gráficas, tanto de superhéroes (DC, Marvel, etcétera), como de publicaciones con un valor literario más destacado, lo

que ocurrió, por ejemplo, con el cómic *Buñuel en el laberinto de las tortugas* de Fermín Solís, que fue llevado al cine en 2019 por Salvador Simó siendo galardonada con un Premio Goya.

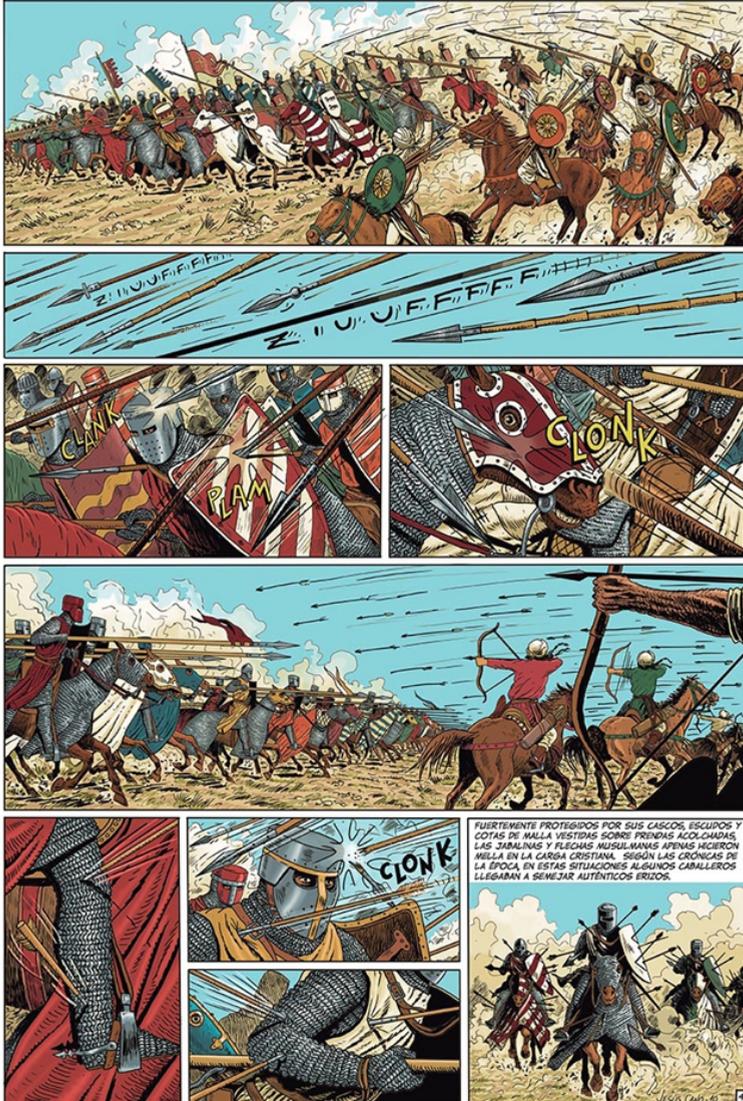


FIGURA 1. Fragmento de *1212. Las Navas de Tolosa* de Jesús Cano de la Iglesia, en el que se observa la sucesión de planos generales y primeros planos. Fuente: <https://comicitico.blogspot.com>

Los autores Paré y Soso-Pallarés (2017) señalan que la novela gráfica es una mezcla de literatura, arte visual, forma de entretenimiento y arte lúdico, a los que habría que añadir un importante poder comunicativo que es muy valorado dentro de la sociedad actual. Además, como puede observarse en la Figura 1, es evidente que el cómic usa códigos verbales y no verbales para transmitir su mensaje.

3. EL CÓMIC COMO HERRAMIENTA MOTIVADORA EN EL AULA

3.1. ¿POR QUÉ DECIMOS QUE ES UN RECURSO DIDÁCTICO?

Desde un punto de vista pedagógico, el cómic es uno más de los múltiples recursos didácticos que se pueden emplear en aula, independientemente del nivel o etapa educativa en la que nos encontremos, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Conviene recordar que, dentro del proceso educativo, son las metodologías implementadas, junto con las estrategias docente utilizadas y el uso de los recursos didácticos existentes, las que condicionan el tipo de práctica educativa llevada a cabo en el aula y, en definitiva, el aprendizaje del alumnado.

En el caso de la novela gráfica, existen algunas experiencias que han empleado este recurso didáctico dentro de un proceso metodológico completamente innovador o activo (aprender haciendo), así como otros ejemplos en los que ha servido como complemento de una metodología más tradicional (clase magistral). No obstante, antes de pasar a analizar estudios sobre el tema y situaciones concretas, es necesario dejar claro qué entendemos por recursos didácticos. En palabras de Corrochano *et al.* (2019), serían todos aquellos materiales, soportes o medios que, integrados de manera adecuada, refuerzan la actuación del docente y los alumnos en el aula, enriqueciendo y facilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Blázquez y Lucero (2002, p. 186) los definen como:

cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo (por su parte o la de los alumnos) para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros

o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación.

Otros autores entienden que los medios o recursos educativos son materiales que pueden tener diferentes funciones según cómo se utilicen, destacando, entre otras, la de guiar los aprendizajes, proveer información y proporcionar simulaciones que ofrezcan entornos para la observación, exploración y la experimentación (Marqués, 2018). Desde este punto de vista, para que un recurso sea utilizado en el aula y se muestre eficaz para lograr los objetivos de aprendizaje, no bastaría solo con que se tratara de un material de elevada calidad objetiva, sino que, además, se debería considerar en qué medida sus características específicas están en consonancia con determinados aspectos curriculares del contexto educativo.

A partir de estas definiciones, el docente se enfrenta a un reto múltiple para conseguir una mejora en la calidad de la enseñanza empleando diversos recursos didácticos: a) en primer lugar, el docente debe conocer una amplia variedad de recursos didácticos disponibles; b) en segundo lugar, debe plantearse cómo conseguir emplearlos en el aula para conseguir un objetivo educativo concreto empleando una metodología de trabajo específica en cada caso; y c) en último lugar, debe conseguir motivar a los alumnos a los que va dirigido ese recurso, así como despertar su interés.

Los medios o recursos para la enseñanza son muy variados, algunos son visuales, otros auditivos y otros puramente manipulativos. Aunque su uso en el aula depende de múltiples factores, está muy condicionado por el modelo didáctico en su conjunto, la propia formación del docente, las actividades propuestas y las estrategias de enseñanza empleadas. En este sentido, por ejemplo, hay algunos recursos que por sus propias características incitan a un uso pasivo del alumno, pero otros son más interactivos y favorecen más la participación de los estudiantes. Es por ello por lo que existe una amplia variedad de criterios a la hora de clasificar los medios o recursos para la enseñanza. Centrándose en la capacidad que tienen los recursos para poner al alumnado ante experiencias de aprendizaje, se propone la siguiente clasificación (Blázquez, 1994):

1. Recursos experienciales directos: aquellos objetos reales que se incluyen en cualquier momento del acto didáctico educativo, dentro o fuera del aula, que sirven de experiencia directa al alumno. Pueden ser, por ejemplo: animales, plantas, rocas y minerales, objetos de uso doméstico, visitas a aulas de la naturaleza, instalaciones agrícolas, industriales, etcétera.
2. Recursos estructurales o propios del ámbito escolar: los que forman parte de las instalaciones propias del centro, cuyo único y prioritario destino es colaborar en los procesos de enseñanza. Por ejemplo: biblioteca, laboratorio, gimnasio, aula de informática, museo de Ciencias Naturales, etcétera.
3. Recursos simbólicos: recursos que sin presentar al objeto real pueden aproximar la realidad al estudiante a través de símbolos o imágenes, tales como material impreso (textos, libros de texto, mapas, láminas, cuadernos, cómics, gráficos, infografías, etcétera), material fijo no proyectable (globos terráqueos, maquetas, modelos, encerados, etcétera.) y material vehiculado por medios tecnológicos (informática, videos, proyectores, etcétera.).

La peculiaridad del sistema educativo en nuestro país radica en que, pese a que el número y la variedad de los recursos didácticos existentes en la educación obligatoria es cada vez mayor, los libros de texto han sido siempre, desde su implantación, el principal recurso didáctico empleado en las aulas españolas. De hecho, se han convertido, en muchos casos, en el instrumento regulador del diseño y desarrollo del currículum real para el profesorado (Braga y Belver, 2016) y son numerosas las investigaciones que se han centrado en su uso y en el análisis de sus ventajas e inconvenientes (Fernández-Palop y Caballero García, 2017).

La paradoja es que, desde un punto de vista académico, existe un rechazo mayoritario al uso exclusivo y aislado de los libros de texto y, sin embargo, el 99,1 % de los profesores de Educación Primaria usaba el libro de texto en su quehacer diario, según datos del Ministerio de Educación (2009). Por tanto, la situación actual incita a que otros recursos didácticos acompañen

al libro de texto en las aulas de nuestro país, con el objetivo de generar situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los alumnos se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje, a través del desarrollo en el aula de metodologías activas, aunque se trate únicamente de sesiones puntuales que complementen las habituales sesiones magistrales. Dentro de este contexto, el cómic permite plantear una enseñanza a través de diseños metodológicos activos que aborden los distintos aspectos del currículo de casi cualquier asignatura de la enseñanza obligatoria, así como del Bachillerato y de determinadas asignaturas de la enseñanza universitaria.

3.2. POTENCIALIDADES DEL EMPLEO DEL CÓMIC EN EL AULA

Un importante número de autores señala que la utilización del cómic como recurso didáctico presenta una serie de ventajas. Baur (1978) destaca las siguientes: 1) permite trabajar con un lenguaje escrito e icónico; 2) favorece la capacidad analítica del estudiante; 3) crea hábitos de lectura; 4) enriquece las posibilidades comunicativas del alumno; 5) favorece poner en práctica métodos de trabajo individuales, grupales y cooperativos; 6) acentúa el desarrollo de la expresión oral y escrita.; 7) promueve la creatividad; 8) mejora la capacidad crítica e imaginativa del alumno; 9) puede emplearse en cualquier nivel académico. En esta misma línea, Fernández y Díaz (1990, p. 8-9) apunta a que, dentro del aula:

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

Desde un punto de vista didáctico, las historietas ofrecen una gran versatilidad a la hora de trabajar en el aula en diferentes asignaturas y con alumnos de prácticamente todos los niveles educativos. Es necesario destacar el

amplísimo abanico de temas que presentan, lo que proporciona una gran variedad de elementos del currículo a través de casi cualquier asignatura, destacando el ya mencionado componente motivador derivado de tratarse de un recurso didáctico con un componente visual muy destacado. Como ya se ha mencionado, se puede emplear dentro de metodologías didácticas muy diferentes: por ejemplo, dentro de una metodología expositiva clásica se puede combinar el uso de la novela gráfica de manera complementaria al libro de texto o a la clase expositiva (Blay Martí, 2015), ya que hay determinados cómics que permiten al profesor y al alumnado profundizar en aspectos muy concretos del currículo. Aunque también se emplea dentro de planteamientos metodológicos activos y desde una perspectiva interdisciplinar, como demostraron, por ejemplo, Gómez-Trigueros y Ruiz Bañuls (2016) en un trabajo en el que emplearon el cómic como recurso pedagógico central a la hora de diseñar una secuencia didáctica orientada a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de reforzar los objetivos y contenidos del currículum de las materias de Ciencias Sociales, así como de Lengua y Literatura.

Otro elemento que contribuye a reforzar la utilización de las novelas gráficas dentro del aula es su evidente contribución al fomento del hábito lector entre los más pequeños (Rodríguez Diéguez, 1991; Miravelles, 1999). Esta es una cuestión que preocupa especialmente a las administraciones, de manera muy destacada en la enseñanza obligatoria, ya que en nuestro país es llamativo el poco interés que tienen los estudiantes por la lectura. Todos los gobiernos regionales han impulsado, desde hace varias décadas, sus respectivos planes de lectura (cada uno con su propia denominación) para apoyar al profesorado, al alumnado y a las familias en el fomento de la competencia lingüística entre los más pequeños. De este modo, las historietas no solo permiten mejorar el rendimiento lector del alumnado, lo cual tendrá un impacto indiscutible en sus vidas futuras, a través del desarrollo de la competencia lingüística; sino que, también, permiten trabajar de forma paralela otras competencias: la competencia matemática, la competencia básica en ciencia y tecnología, el aprender a aprender, a través del fomento de la autocrítica de lo que se lee, o las competencias sociales y cívicas, a través del análisis de los personajes que aparecen en el cómic y de las estructuras socio-

culturales, como pueden ser familias, tribus, grupos... (Cardeñoso, 2014). A esto habrá que añadir que, como se verá más adelante, desde el momento en el que los alumnos son capaces de elaborar cómics ellos mismos, a través de diferentes programas informáticos, se estarán trabajando otras dos competencias clave, como son la competencia digital y la conciencia y expresiones culturales.

Desde el punto de vista de la enseñanza de las Ciencias Sociales, numerosos trabajos apuntan a que una cuidada selección de novelas gráficas permitiría acercar al alumnado a una realidad geográfica e histórica concreta, mucho más de lo que se produce en un aula convencional, a través de una narración gráfica atractiva (Cardeñoso, 2014; Gallo y Játiva, 2011; Gómez-Trigueros y Ruiz Bañuls, 2019). Como ejemplo, podemos señalar el trabajo de Hernández (2000) en el que, a través del análisis de los álbumes de Corto Maltés, el famoso personaje de cómic de Hugo Pratt, evidencia cómo las historietas permiten contextualizar un momento histórico concreto con una gran cantidad de detalles, permitiendo que el alumno se sumerja, de golpe, en el ambiente de una sociedad que se está analizando en las sesiones de aula. En concreto, esta saga está situada en el marco temporal que comprende la I Guerra Mundial y el periodo de entreguerras, de modo que el lector es testigo de algunos de los cambios y sucesos más sorprendentes de este periodo a través de la adaptación, en clave de ficción, de momentos muy concretos del relato en el que, sin embargo, se mantiene un destacado rigor histórico y geográfico (ver Figura 2).

Además, y de manera complementaria, el propio Hernández (2000) añade otra perspectiva sobre el potencial didáctico de las novelas gráficas: su utilización para la realización de un análisis de los valores que guían las peripecias del protagonista. Se trata de un enfoque que también plantea Cardeñoso (2014) en su trabajo sobre el empleo de los cómics de Astérix y Obélix en el aula de Educación Primaria: la posibilidad de trabajar la educación en valores al analizar el código ético que rige el comportamiento de los personajes principales, lo que permitiría abordar temas transversales del currículo dentro de las sesiones diseñadas.

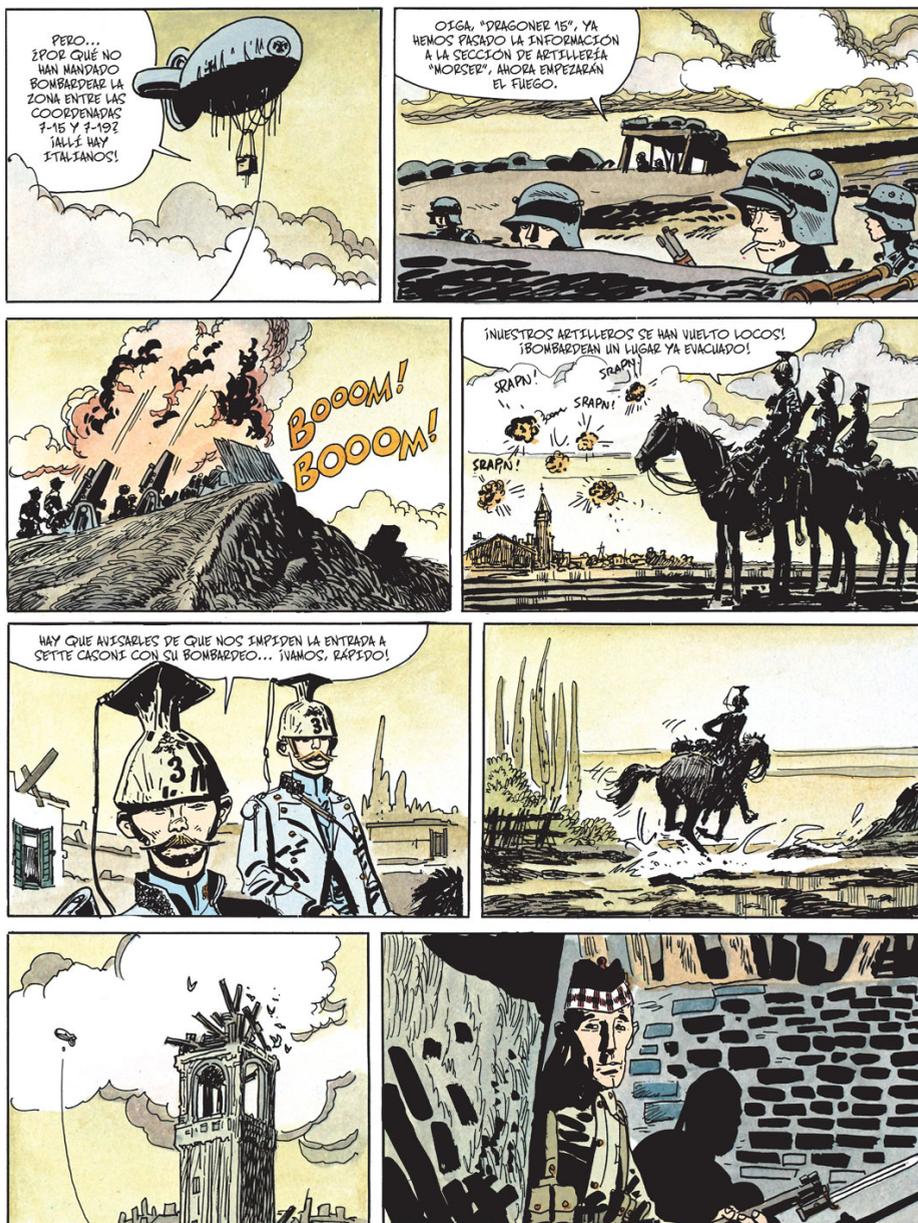


FIGURA 2. Fragmento de *Corto Maltés: bajo la bandera del oro* de Hugo Pratt en el que la acción ocurre en la cambiante línea del frente italiano en 1917, cerca de Venecia. Fuente: <https://cortomaltese.com>

Pese a que, hasta ahora, se haya prestado más atención al cómic como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales, son numerosos los trabajos que ha empleado este recurso desde otras disciplinas. Por ejemplo, en la Universidad de Alicante llevan más de veinte años trabajando sobre las posibilidades didácticas del cómic y, en 2021, tuvo lugar el *II Congreso Internacional de Estudios Universitarios sobre el cómic*. En este periodo, la mayor parte de los trabajos realizados desde el ámbito académico se centraron en la utilización del cómic como recurso didáctico para la enseñanza del castellano y del catalán, siendo también notables las aportaciones de otras áreas del conocimiento como la música, la geografía o la historia. Además de estas temáticas, existen otras propuestas que emplean las historietas como recurso didáctico para la enseñanza de una lengua extranjera, en concreto para la enseñanza del español (2020).

En este ámbito concreto, las novelas gráficas presentan una serie de potencialidades, entre las que destacan la ya mencionada variedad de sus temáticas y la calidad comunicativa de muchas obras, que generan motivación hacia su lectura en los estudiantes extranjeros. De hecho, Baile *et al.* (2015) ya planteaban que, entre los aspectos más destacados que se pueden trabajar en el aula de manera transversal cuando se emplea el cómic en las diferentes asignaturas, destacaban las formas de narración, los diferentes registros idiomáticos, el enriquecimiento del intertexto literario en relación con los personajes, los temas, los ambientes y los contextos literarios, así como otro tipo de cuestiones más particulares de cada una de las asignaturas específicas. El propio trabajo de Gómez-Trigueros y Ruiz Bañuls (2019) anteriormente mencionado hace hincapié no solo en el trabajo sobre una serie de contenidos específicos de dos áreas de conocimiento muy concretas, sino en la importancia del cómic a la hora de plantear ejercicios de comprensión lectora y expresión creativa, destacando su enorme potencial en el fomento del gusto por la lectura entre los más pequeños.

Al hilo de lo comentado hasta ahora, conviene destacar un aspecto fundamental cuando se piensa en una intervención dentro del contexto de la enseñanza obligatoria: su aspecto lúdico que, combinado con su carácter transversal y multidisciplinar, permite que los docentes planteen un aprendizaje integral al diseñar diferentes propuestas didácticas con las cuales tra-

bajar un amplio abanico de competencias (Jiménez, Gómez y Francisco, 2019). Por ejemplo, en el trabajo de Cardeñoso (2014) destinado a Educación Primaria, el cómic se emplea con tres objetivos concretos: 1) animar a la lectura; 2) facilitar la adquisición de unos contenidos concretos, en este caso, relacionados con las Ciencias Sociales; 3) emplear un recurso atractivo para el alumnado al que va dirigido. Parece muy evidente que el uso de historietas puede servir como elemento dinamizador de los contenidos que habitualmente se emplean en el aula, independientemente del nivel educativo, especialmente en periodos de nuestra historia reciente en los que se suprimió la docencia presencial, por ejemplo, durante el confinamiento que tuvo lugar en España entre marzo y junio de 2020.

Por último, y para completar la perspectiva que presentamos en este trabajo, conviene hacer referencia también al trabajo de Valverde (2020) en el que se presentan diversas experiencias reales en las que se emplearon ilustraciones y cómics en la etapa de Bachillerato, en concreto en las asignaturas de Latín, Griego y Cultura Clásica, lo que termina por reforzar la idea de que se trata de un recurso didáctico que puede ser empleado en asignaturas muy diversas.

4. EL CÓMIC «A LA CARTA»: DISEÑO DIGITAL DE MATERIALES DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS

Como se ha mencionado anteriormente, el docente debe hacer frente al reto constante de mejorar la calidad de su enseñanza. Para afrontar ese desafío, en primer lugar, debe conocer una amplia variedad de recursos didácticos. En nuestro caso hablamos de novelas gráficas, de las que existe una amplia variedad de temáticas, como ya hemos mencionado, que han sido empleadas en contextos educativos muy diversos. A continuación, el docente debería reflexionar sobre cómo podría emplear ese recurso en su aula y qué metodología sería la más adecuada para llevarlo a cabo. Y, por último, y no por ello menos importante, el docente debería conseguir motivar a su alumnado, al mismo tiempo que despierta su interés por la sesión que tiene planteada.

La peculiaridad de las propuestas didácticas que se han mencionado hasta ahora es que han empleado cómics ya existentes y, en muchos casos, con una calidad visual y literaria extraordinaria. Sin embargo, se trata de materiales que no fueron pensados para emplearse en el aula y, por tanto, no son específicos para trabajar los elementos del currículo o las competencias propias de las diferentes etapas educativas. Existen algunas experiencias, como la que recoge Carabacas (2020), en la que los alumnos de Educación Primaria tuvieron que diseñar sus propios cómics para trabajar en el ámbito de la literatura, en concreto, narrando situaciones de su vida cotidiana. Se trata de una actividad que ha sido frecuentemente planteada en las escuelas, la de trabajar el cómic a través de diseños realizados por los alumnos, en la que se combinaba la expresión plástica con alguna otra asignatura del currículo. Pero son pocas las experiencias en las cuales son los docentes, o futuros docentes, quienes diseñen sus propios cómics para trabajar temas específicos en el aula.

En los siguientes capítulos de esta publicación se analizará detalladamente cómo se elaboran los cómics en la actualidad desde las distintas áreas temáticas. Ya no se trata únicamente de una tarea artesanal y de expresión artística, que también, sino que, a través de diferentes herramientas o programas informáticos, como puede ser la herramienta multimedia Pixton, son los futuros docentes quienes diseñan sus cómics para trabajar aspectos específicos del currículo. Algunos trabajos ya publicados sobre el tema (Rubio-Muñoz y Bajo-Bajo, 2019; Sánchez-Barbero *et al.*, 2020), centrados en las ciencias sociales o las matemáticas, demostraron que los alumnos universitarios aprendieron a elaborar sus materiales bajo la supervisión del profesor con resultados de aprendizaje muy satisfactorios.

Este planteamiento se basa en un proceso con una elevada carga pedagógica y didáctica, porque los alumnos trabajan la competencia básica de aprender a aprender, a través de la elaboración de materiales específicos para trabajar en el aula, dentro de un proceso denominado «aprender a aprender haciendo», que se enmarca dentro de una metodología de enseñanza activa que busca aportar valor y significatividad al conocimiento, romper con las estructuras metodológicas más tradicionales y enfrentar al estudiante a múltiples retos, tanto individuales como grupales. El objetivo es generar un

aprendizaje más profundo, sólido y consolidado y posibilitar entre los estudiantes un mayor aprovechamiento del conocimiento adquirido, partiendo, siempre, desde los principios de motivación e interés.

Es decir, si hasta ahora habíamos destacado todas las bondades de las novelas gráficas para emplearlas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ahora se plantea ir un paso más allá al dotar a docentes y futuros docentes (en el caso de los alumnos universitarios) de las herramientas necesarias para diseñar sus propios materiales. De esta forma, dentro de un planteamiento metodológico activo, serán los profesionales de la educación los que, tras una breve formación inicial, sean capaces de seleccionar los elementos del currículo que quieran abordar dentro de sesiones de aula adaptadas a una etapa educativa muy concreta. Un ejemplo de este tipo de historietas al que nos estamos refiriendo aparece recogida en la Figura 3. Se trata de un cómic elaborado con la herramienta Pixton por un alumno del grado en Maestro en Educación Primaria, dentro de la asignatura de Historia de Castilla y León, para trabajar la leyenda del anillo de san Atilano, muy célebre en la ciudad de Zamora. Se corresponde a una de las prácticas realizadas con la finalidad de mostrar a los futuros docentes las múltiples posibilidades pedagógicas de las que disponían para llevar al aula la Historia de Castilla y León. Se seleccionaron cinco hitos históricos fundamentales de cada una de las nueve provincias que componen dicha comunidad autónoma para realizar un cómic relacionado con los mismos. De esta manera, no solo se profundizaba en los acontecimientos acaecidos, sino que se manejaban las herramientas necesarias para su adaptación pedagógica.

Pero ¿por qué elaborar una historieta cuando existen multitud de títulos sobre temáticas muy diversas? Recordemos que entre las principales características de las novelas gráficas aparecían su gran capacidad motivadora entre el alumnado, especialmente durante la enseñanza obligatoria, así como el fomento de la lectura a través del apoyo visual y del interés en el contenido sobre el tema que trate dicha práctica. Estos elementos permiten abordar algunos conceptos clave de los distintos ámbitos del conocimiento, que en ocasiones son abstractos y complejos, desde una perspectiva sencilla y accesible para facilitar su comprensión (Gallo y Játiva, 2017). Por ejemplo, dentro del ámbito de la historia, el cómic permite analizar aspectos sobre el

holocausto, el feudalismo o los problemas raciales de manera más sencilla que si son expuestos únicamente en una sesión magistral, al tiempo que se extraen elementos y formas culturales, estructuras sociales, motivaciones, crítica política o cuestiones ideológicas (Lage y Ruis, 2021).

Hace ya dos décadas, Miravalles (1999) señalaba la dificultad de conectar los contenidos que se trabajan en el aula con la realidad de los estudiantes. Para ello, la elaboración de un material tan específico como una historieta, adecuándola a los contenidos y objetivos que se trabajan en el aula, ofrecía la oportunidad de reforzar el trabajo habitual con un componente visual potente y adecuado a las necesidades del docente.

En esta misma línea, Sempere, Rovira-Collado y Baile (2018) presentaron un estudio en el que alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante elaboraron distintas propuestas didácticas para trabajar durante el periodo en el que estaban de prácticas, en los centros escolares de Educación Primaria, empleando el recurso didáctico del cómic. Los alumnos universitarios trabajaron, entre otras, las asignaturas de Lengua catalana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Plástica y para ello, en algunos casos, se pusieron en práctica metodologías activas como es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Para diseñar una historieta, conviene tener en cuenta los pasos del proceso creativo que menciona Valverde (2020), profesor de Bachillerato y creador de imágenes, en este caso, de manera artesanal. En primer lugar, a la hora de diseñar un cómic o una historieta, será necesario tener claro a quién irán dirigidas las imágenes y con qué finalidad. A continuación, habrá que dar cuerpo al texto que sirva de guion, al tiempo que se desarrolla la fase de documentación durante la cual habrá que ir tomando nota de todos los aspectos visuales que sirvan como soporte al desarrollo de la historia. Finalmente, habrá que realizar un diseño en el que se elaboren los escenarios de una época concreta, utensilios de la vida cotidiana y vestidos de los personajes, a los que se les irá añadiendo el texto.

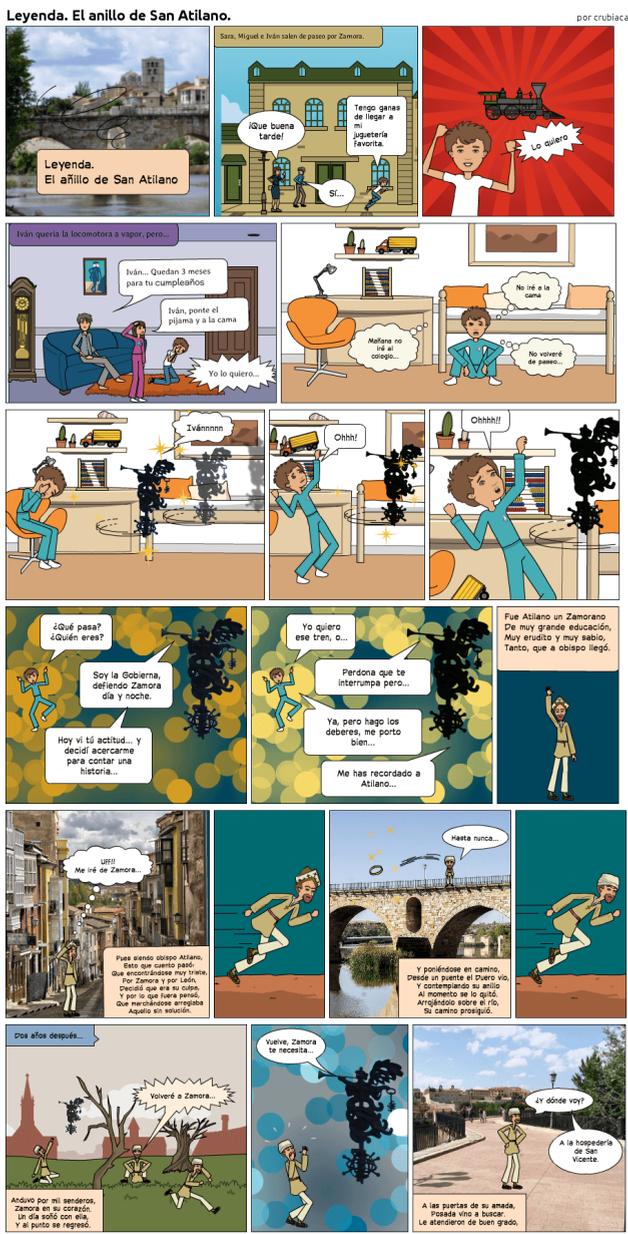


FIGURA 3. Fragmento de uno de los cómics elaborados en la asignatura de Historia de Castilla y León, dentro del grado en Maestro en Educación Primaria, de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (Universidad de Salamanca).

5. PARA CONCLUIR

Tras lo analizado hasta ahora, parece justificada la presencia de los cómics en cualquier etapa educativa. Se trata de un recurso didáctico que se viene empleando en las aulas de nuestro país durante las últimas décadas con resultados muy notables. No obstante, hasta la fecha, son pocos los trabajos que plantean la elaboración de cómics por parte de los propios docentes (o futuros docentes), adaptados a unos contenidos concretos de una etapa educativa específica. Ya hemos visto que el uso del cómic se basa en la potencia comunicativa que tiene la imagen y en que permite abordar temas y situaciones muy concretas. Además, y de cara a la enseñanza obligatoria, el uso del cómic contribuye a reforzar el hábito lector entre los más pequeños, al tiempo que permite abordar aspectos del currículo desde una perspectiva multidisciplinar.

También conviene señalar que la elaboración de cómics, con Pixton o cualquier otra herramienta multimedia, debe estar acompañada de un diseño de secuencias didácticas en las que se incluyan, también, otras actividades alternativas, siempre vinculadas con los elementos del currículo que se pretenden trabajar. Por ejemplo, entre estas actividades podrían incluirse la elaboración de mapas conceptuales con los personajes que aparecen en el texto, actividades centradas en el foco léxico, elaboración de textos sencillos a partir de las lecturas previas realizadas, así como argumentaciones orales sobre los diversos temas que se aborden. En definitiva, parece evidente que el cómic es un recurso didáctico adecuado a la enseñanza del siglo XXI, en la que las TIC y el trabajo multidisciplinar están llamados a tener un papel protagonista.

CAPÍTULO 2.

EL CÓMIC Y LOS NUEVOS ENFOQUES DESDE LAS TIC: EL CASO DE PIXTON EN LAS CLASES DE HISTORIA

FRANCISCO JAVIER RUBIO MUÑOZ; MARÍA JESÚS BAJO BAJO
Y PABLO PÉREZ GONZÁLEZ

*Dpto. Historia Medieval, Moderna y Contemporánea;
Dpto. de Geografía; Universidad de Salamanca*

1. INTRODUCCIÓN

A LO LARGO DEL PROCESO FORMATIVO, la investigación y la experimentación juega un papel relevante en la adquisición del conocimiento histórico, incluyendo recursos atractivos que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la introducción del cómic en el aula, si bien cuenta ya con bastantes décadas a sus espaldas, no deja de producir innovaciones en el ámbito educativo. Una de estas novedades es la que se ofrece en esta propuesta, la cual se centra en la reinterpretación del uso del cómic en la formación histórica a través de la fabricación de los propios contenidos en lugar del tradicional uso de historietas ya creadas.

Ahora bien, ¿qué ventajas podemos obtener a través del uso didáctico del cómic en la formación histórica del alumnado? El empleo del cómic como recurso educativo en el aula fomenta el gusto por la lectura en los alumnos ya que el apoyo de la imagen facilita la comprensión lectora y enriquece su

vocabulario. Las imágenes son siempre sugestivas y atractivas, facilitando así la comprensión e interpretación de un texto narrativo. Además, las historietas conforman un género conocido por el público juvenil, por lo que los alumnos muy probablemente se encontrarán familiarizados en mayor o menor medida con ellos. Por otra parte, transmiten una serie de contenidos y valores que merecen ser destacados en el aula y trabajados, ya sea de forma directa o tangencial, en el aula: la solidaridad, la tolerancia, el afán de superación, el compañerismo, la amistad, etc.

Las definiciones que incluyen la relación del cómic con la enseñanza cuentan con varias décadas de recorrido; no por ello dejan de estar actualizadas. Ejemplo de ello es la que daba Rollán (1986), sosteniendo que el cómic «es un vehículo didáctico que se sitúa con ventaja entre la enseñanza puramente verbalista, afortunadamente superada, y la exclusivamente icónica, con carencias difíciles de superar, tomando ambas sus virtudes expresivas para obtener una equilibrada síntesis» (p. 11). Poco después, Rodríguez Diéguez (1991) definía al cómic como un medio totalmente válido para que los alumnos cultivasen la reflexión crítica y la argumentación, de tal manera que la gran variedad de elementos que componen un cómic alternan la comunicación verbal y la no verbal y ponen en marcha mecanismos propios del pensamiento científico (observación, análisis, síntesis...) y relacionan el todo con las partes.

La abundante literatura en torno a los usos pedagógicos del cómic desborda el marco de esta propuesta. Al ceñirnos al empleo del cómic en las clases de Historia, la mayor parte de la bibliografía de las últimas tres décadas incide en los beneficios de un género literario que, como tal, también debe ser tomado con precauciones, si bien se trata de un fenómeno en alza. Por citar algunos estudios recientes, Blanes, Ponsoda y Ortuño (2021) detectan la escasa utilización del este recurso en la educación histórica en la formación de futuros maestros, una cuestión que no deja de ser paradójica debida a la alta valoración que estos hacen del cómic y su aplicabilidad en las clases de Historia. Gracia y Asión (2018) coordinan una obra en la que se pone de manifiesto, por un lado, la utilidad del cómic como fuente de investigación histórica, y por otro, el uso del cómic con fines didácticos y educativos. Por su parte, Saitua (2018) realiza un estado de la cuestión sobre el uso didáctico

del cómic en las aulas de Historia en EEUU, en donde se destaca que la alfabetización histórica es uno de los mayores logros que se producen a través del cómic, la cual debe ser incentivada por los docentes con el objetivo de que el alumno entienda el proceso por el cual se construye la historia. También, aunque desde un punto de vista artístico, Sebastián-Faubel (2016), da cuenta de cómo se ha utilizado la secuencia de imágenes de una forma didáctica desde el origen de la humanidad a través de la Historia del Arte.

No obstante, lo que predomina en la literatura son propuestas a partir de cómics ya elaborados con el fin de analizar el pasado, como muestran Lage y Ruiz (2021) al presentar la amplia variedad de cómics que pueden servir de ejemplo para tratar diversas etapas de la historia en las enseñanzas universitarias. También podría destacarse el proyecto de Fernández Terol (2015) basado en la Prehistoria a través de la contribución del pensamiento multimedia al pensamiento causal en la Historia; la aportación de Cardeñoso (2014) en torno al cómic «Astérix y Obélix»; Ravelo (2013) con cuestiones históricas para el aprendizaje de lenguas; temas sobre Historia contemporánea como Somé (2012) sobre la Guerra civil española entre otros; Decker y Castro (2012) en torno a la violencia y la guerra o Berenguel (2011) con los totalitarismos.

En contraste, escasean las propuestas de cómics *ex novo* en la formación del profesorado, aunque existen algunas excepciones como las de Onieva, (2015) en torno a la comunicación *transmedia*; Segovia Aguilar (2012) con la construcción de narrativas icónicas por parte de los alumnos; o Rivero (2004), que hace algunos años animaba a la creación de historietas con fines educativos. También habría que destacar la emergencia de interesantes proyectos enfocados a la creación de cómics a través de las TIC para los alumnos de Educación Secundaria¹. Pero, en general, son todavía pocas las investigaciones educativas o proyectos que abogan por la creación de cómics en el aula a través de las TIC. A pesar de que las aplicaciones de este tipo

¹ Destacan, sobre todo, los proyectos desarrollados por la profesora Isabel García Velasco, (<https://teachermsisabel.com/proyectocomic/>); David F. de Arriba (<https://historiaycomic.com/>) o Pedro Cifuentes (<http://pizarracongarabatos.blogspot.com/>), este último sobre Historia del Arte.

nacieron hace ya algunos años es cierto que al principio su uso no era demasiado sencillo, y tan sólo en los últimos tiempos han experimentado una evolución que facilita su accesibilidad y acrecienta su potencial educativo.

2. LA PROPUESTA DE TRABAJO CON PIXTON EN LAS CLASES DE HISTORIA

En las aulas de hoy es fundamental reflexionar sobre la importancia y la trascendencia de una buena formación en Historia, ya que sin un pensamiento histórico no podemos entender nuestra sociedad y nuestra cultura. Los docentes, tanto los noveles como los experimentados, así como los alumnos, construyen su conocimiento sobre el mundo y la sociedad, reestructurándolo didácticamente para su intervención educativa en el aula. Esta intervención debe adoptar una perspectiva crítica, la cual «concebe la educación como un proceso histórico e ideológico» (Carr y Kemmis, 1983: 188). Es deseable, pues, que el docente en el aula posea una sólida formación que le permita desarrollar contenidos, recursos, hábitos de trabajo y relación con los que encarar los retos de la sociedad actual desde una actitud reflexiva. Para ello debe adquirir conocimientos significativos y perdurables, ya que sólo de esta manera el futuro profesional se sensibiliza y genera un interés de cara a formar en sus alumnos una educación integral. Por esta razón resulta vital en la educación actual la creación de una conciencia en torno a la comprensión e interpretación de los distintos acontecimientos y dinámicas del pasado.

En el caso del pensamiento histórico, el cómic contribuye al desarrollo de los esquemas de lateralidad y ordenación espacio temporal que conlleva al aprendizaje de conceptos relacionados con la historia, el arte y la estética. Así mismo, fomenta el desarrollo de una actitud positiva y cercana al entorno vital de los alumnos/as, ya que la elaboración de un cómic requerirá un trabajo de investigación previa. Ello les permitirá distinguir entre diversas fuentes de información, invitando a la reflexión sobre la importancia del conocimiento del pasado.

La propuesta de trabajo con Pixton, una de las varias aplicaciones que permiten la creación de cómics en línea, supone añadir un plus de trans-

versalidad a través del empleo de las TIC en las clases de Historia. A ello se debe sumar la contribución a la educación estética y visual, en tanto que la imagen tiene igual relevancia que el texto. Ambos confluyen en la historieta, constituyendo la base para una interpretación y comprensión adecuada y atractiva sobre el pasado. Y no menos importante es el elemento dinamizador que tanto la creación de cómics como el trabajo de investigación previa introducen en las clases de Historia, un área de conocimiento considerada tradicionalmente aséptica por el alumnado.

A. OBJETIVOS

Los principales objetivos de esta propuesta son:

- Que los futuros docentes se conviertan en generadores de contenidos a través de las TIC, de tal modo que puedan adoptar una actitud reflexiva útil para salir de la rigidez de la compartimentación disciplinar y así abordar los problemas que existen hoy día desde una visión holística.
- Ofrecer una alternativa innovadora a la clase magistral que puede llevarse a cabo en caso de suspensión de la presencialidad de las clases debido a diversos motivos, como la reciente pandemia de Covid-19.
- Impulsar el acercamiento de los alumnos al cómic como recurso didáctico para desarrollar en ellos múltiples habilidades y potencialidades, experimentando desde los diferentes enfoques que proporciona el área implicada, en este caso la Historia, y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Crear materiales y recursos didácticos en la formación del profesorado desde dos enfoques, el del alumno como discente, mejorando la comprensión de las diversas materias, y el del alumno como potencial docente, generando herramientas que pueden servirles en su futuro profesional.
- Sensibilizar a los alumnos y futuros docentes, a través de la investigación y la experimentación, en un acercamiento a la idea de conocimiento no parcelado e interdisciplinar para desarrollar en el futuro maestro una visión global de la enseñanza.

- Evaluar las concepciones en torno al pasado y al pensamiento histórico.

B. COMPETENCIAS

Las competencias que se trabajan a través de la intervención didáctica de forma directa son las siguientes:

- competencias de conciencia y expresiones culturales, puesto que la indagación histórica a través del cómic se basa en la importancia de comprender el pasado del ser humano y sus manifestaciones artísticas, patrimoniales, literarias...;
- competencias sociales y cívicas, fomentando la Educación en Valores a través del conocimiento del pasado.
- competencia de aprender a aprender, a través de la reflexión sobre un aprendizaje autónomo y sobre nuevas formas de innovación docente;
- competencia de comunicación lingüística, en tanto que el cómic es un vehículo de expresión verbal y no verbal.

El resto de competencias se tratan de una forma indirecta:

- la competencia matemática, por ejemplo, a la hora de realizar cálculos sencillos con la cronología;
- la competencia digital a través del uso de recursos y fuentes de información volcadas en la red;
- la competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, mediante el protagonismo que poseen los estudiantes, de cuya iniciativa personal depende el planteamiento y la resolución de problemas. Además, comprueban la existencia de actividades profesionales relacionadas con el conocimiento del pasado.

C. METODOLOGÍA

La propuesta se enmarca en las áreas de Historia y de Didáctica de las Ciencias Sociales, y, de forma concreta, en la enseñanza de la Historia Mo-

derna, para lo cual se ha utilizado la metodología basada en la investigación-acción, de tal modo que el alumno es en todo momento el protagonista en la fabricación del conocimiento (Elliot, 2000; Latorre, 2003). Además, el uso de las TIC ha sido esencial, especialmente el software disponible para la creación de comics *online*.

Hay que señalar que el profesor es, en todo momento, el guía del proceso, proporcionando a los alumnos la ayuda necesaria tanto en la labor de documentación previa como en la utilización del software para realizar el cómic. Es lo que implica la investigación-acción en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia: se concibe el hecho educativo como una labor de investigación. En él lo importante es el propio proceso en sí y la reflexión en torno a cómo se llega al conocimiento del pasado y, en definitiva, a la adquisición de una conciencia histórica.

Con respecto a las TIC, se optó por utilizar el programa Pixton, el cual ofrece varias versiones: diversión, educación y negocios. La versión educativa tiene numerosas ventajas para ser utilizada en el aula. Posee una configuración versátil con posibilidades de interacción entre profesores y alumnos, envío y recepción de tareas, evaluación, etc. Además, a través de su interfaz se pueden crear diversos tipos de viñetas, introducir diálogos, caracterizar espacios y personajes y dotarlos de expresiones anímicas y dinámicas. Pixton es accesible en red, lo cual nos ofrece múltiples posibilidades de trabajo fuera del aula, al tiempo que añade un plus de transversalidad por el empleo de las TIC en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se ha elegido este software por la contribución a la educación estética y visual, en tanto que la imagen tiene igual relevancia que el texto. Ambos confluyen en la historieta, constituyendo la base para un aprendizaje significativo de forma atractiva.

D. DESARROLLO

Esta propuesta se ha llevado a cabo por primera vez durante el curso académico 2020-2021 con alumnos procedentes del Grado de Historia, Grado de Maestro en Educación Primaria y Máster de Profesor en Educación Se-

cundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad Geografía e Historia. En consecuencia, se trata de una experiencia que tiene en común una misma metodología aplicada a la enseñanza de la Historia desde diversas realidades educativas, ya que se trata de cursos y titulaciones que tratan el estudio del pasado de forma diferente. En el caso del Grado de Historia, el proyecto se ha realizado en el primer curso dentro del área de Historia Moderna, lo cual ha condicionado los temas elegidos. Respecto al Grado de Magisterio en Educación Primaria y el Máster de Profesorado en ESO la propuesta se ha llevado a cabo en asignaturas sobre Historia más generalistas, lo cual lógicamente amplía los temas posibles. También el alumnado al que se dirige la propuesta condiciona el enfoque de la misma; la madurez o la experiencia no son iguales en alumnos de primer curso que en aquellos que están en el último año o los que ya se han graduado; tampoco el nivel de conocimiento del pasado es el mismo en el Grado de Historia que en el Grado en Magisterio en Educación Primaria. Y, desde luego, la finalidad didáctica también será diferente en función de si va dirigida a futuros alumnos de educación primaria o secundaria.

La intervención docente se ha basado principalmente en la creación de cómics de forma virtual, articulándose en tres puntos:

- el uso de Pixton para facilitar la comprensión de contenidos en diversas áreas del conocimiento;
- la creación de materiales didácticos útiles para los alumnos;
- la evaluación a través de sus concepciones en torno al cómic, sus consideraciones hacia la utilidad y funcionalidad de Pixton y el aprendizaje significativo de los contenidos abordados; ello nos dará una evaluación sobre los objetivos y las posibilidades de mejora de la intervención.

La intervención docente sigue una secuencia didáctica dividida en las siguientes fases. Primeramente, se realiza una sesión introductoria, partiendo de una clase explicativa sobre la historia del cómic, sus elementos, incluyendo el lenguaje visual (montaje de las viñetas, encuadre, planos, ángulos, formato, color...); lenguaje verbal (bocadillos, cartelas, cartuchos, onomatopeyas, tipografía) o los signos convencionales. Además, se puede

incidir en las ventajas en el aula y las posibilidades actuales de creación de historietas con recursos de la red. En el marco de esta sesión, se pasa a los alumnos un cuestionario inicial para indagar sobre los conocimientos de los alumnos en torno al cómic, no sólo en cuanto a su estructura y aspectos formales, sino también con respecto a su uso en las aulas. Ello será el primer elemento de evaluación para tener en cuenta cuando la intervención docente termine.

A continuación, se introduce a los alumnos en el programa Pixton, su forma de acceso, posibilidades de trabajo y herramientas disponibles para la elaboración de cómics. Se trata de que los alumnos conozcan las posibilidades que ofrece y se familiaricen con la herramienta antes de pasar a su elaboración. Además de explicar su funcionamiento, es aconsejable que se dediquen varias sesiones al uso en el aula de dicha herramienta, aunque gran parte del trabajo se realizará por parte de los alumnos de forma individual. Cada uno puede crearse una cuenta en la que parte desde cero para realizar el cómic.

Después es el momento de plantear el trabajo de investigación al alumnado implicado. Se proponen a los alumnos diversos bloques temáticos relacionados con el conocimiento de la Historia, principalmente la etapa Moderna. También se puede ofrecer la posibilidad de que el alumno pueda elegir un hecho histórico que pueda llevar al cómic, siempre consensuado y orientado por el profesor. En cualquier caso, los temas deben poder incluir hechos, personajes y obras literarias de la época que permitan estudiar algunos rasgos de la historia. Las razones se vinculan a facilitar el desarrollo secuencial, de tal modo que extrapolarlo a una historieta no ofrezca demasiadas dificultades. Además, la fase de investigación previa requiere una labor de documentación de cierta profundidad, para lo cual son preferibles temas de los que exista bibliografía suficiente y contrastada. Por lo tanto, bien acontecimientos históricos, bien biografías o pasajes de la literatura son temas muy sugerentes para transformarlos en cómics. No obstante, y en aras de lograr un proyecto más atractivo, se puede ampliar la oferta con algunas propuestas por parte de los alumnos que incluían leyendas con un trasfondo histórico. Ciertamente se consideró apropiado por dos cuestiones:

la cercanía de estos relatos al entorno del alumnado y las posibilidades de trabajar la distinción entre el hecho histórico y el literario.

Una vez elegido cada tema, los alumnos se dedican individualmente a la investigación a través de diversas fuentes con el objetivo de recoger información suficiente con la que formar el argumento de su historieta. Durante este proceso, el profesorado orientará a cada estudiante para realizar las búsquedas bibliográficas en cada caso, dado que, lógicamente, hay enormes desigualdades entre determinados hechos o personajes históricos. Así, algunos poseen una literatura inabarcable para la finalidad de esta propuesta, caso de Las Comunidades de Castilla o Isabel la Católica, mientras que otros temas más locales como El motín de la trucha o la tradición de la Hiniesta, ambas en Zamora, si bien son conocidos, poseen menos trabajos de investigación.

El siguiente paso es la elaboración del argumento, el guion y los personajes de las historietas, las cuales podrían ser clasificadas de dos formas. Por una parte, dependiendo de si desarrollan completa o parcialmente el tema en cuestión. En algunos casos es más aconsejable un desarrollo argumental abierto, sobre todo ciertos hechos históricos o algunas biografías, así como las leyendas. Para otros casos, en cambio, es preferible elegir un momento concreto que sea significativo; por ejemplo, en biografías o procesos históricos de larga duración. La segunda clasificación se da en función de la introducción o no de elementos literarios y fantásticos. En el caso de los pasajes literarios o las leyendas es algo obvio, pero no es menos cierto que en la evolución de la Historia existen momentos de los que se desconoce con certeza las causas o hechos. Por esta razón cabe la introducción de elementos no históricos en el cómic para hacerlo más entendible y ameno, como la presencia de un narrador en primera persona.

De cualquier manera, el profesor debe asesorar a los alumnos para escoger una parte o su totalidad del tema con la finalidad de ser tratado a través del cómic, así como decidir si se prefiere que el hilo conductor fuera el propio desarrollo histórico o un personaje inventado. Sea como fuere, el rigor histórico debe prevalecer sobre la introducción de elementos imaginarios, quedando suficientemente claro qué es historia y qué es ficción incluso a la hora de plasmar las leyendas en forma de historieta.

Con el guion previamente elaborado, los alumnos plasmarán el tema elegido en tiras cómicas con un número de viñetas del cual es aconsejable sugerir un máximo y un mínimo. Todo depende de las posibilidades para llevar a cabo la actividad, pero entre 30-40 viñetas (incluyendo indicaciones sobre la cifra máxima de cartuchos o viñetas únicamente con texto de enlace).

Finalmente, se realiza una puesta en común a modo de reflexión para poder evaluar los resultados de los alumnos. Además, deben cumplimentar un cuestionario de satisfacción para comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados, las ventajas y los inconvenientes de la intervención, etc.

3. UN EJEMPLO DE TRABAJO CON PIXTON: LA HISTORIA Y LA CULTURA ESPAÑOLA DEL SIGLO DE ORO A TRAVÉS DEL LAZARILLO DE TORMES

Esta propuesta didáctica busca mostrar un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la utilización del cómic como recurso y estrategia metodológica en la clase de Ciencias Sociales. Se plantea llevar el cómic al aula, tomando como referencia *El Lazarillo de Tormes*, enfocándolo a un nivel que puede abarcar desde los últimos cursos de Primaria hasta 2º de la ESO.

Se ha elegido *El Lazarillo de Tormes* (concretamente el tercer tratado, uno de los más adecuados para los niños), por ser una obra representativa del Siglo de Oro Español, con la que, a mediados del siglo XVI, en España surge un nuevo género literario que se desarrollará y se extenderá posteriormente: la novela picaresca. El protagonista es un niño semejante a los alumnos de Primaria; pueden ponerse en su lugar y vivir con él sus aventuras y desventuras.

Además, tiene muchos elementos humorísticos y el cómic y el humor son dos buenos aliados. Así, el cómic se convierte en un recurso idóneo para ser utilizado en el aula, ya que la actividad creativa está fuertemente vinculada al humor, componente esencial de todo cómic y que permite ver las cosas desde un punto de vista distinto (Alonso, 2010).

A. OBJETIVOS

- Adquirir conocimientos, preferentemente referidos al contexto social y cultural, del Siglo de Oro en España.
- Organizar la información y presentarla correctamente, a través de un lenguaje icónico-visual, por medio del cómic.
- Emplear diferentes herramientas TIC para la elaboración y exposición de los cómics realizados.
- Valorar y respetar las obras del Patrimonio cultural y artístico.
- Conocer, valorar y respetar los trabajos presentados por los compañeros.

B. CONTENIDOS

En Educación Primaria, no se busca que los alumnos analicen y juzguen hechos de la Historia o comportamientos del ser humano, sino que los alumnos adquieran sistemas de referencia espaciales y temporales en los que puedan situar lo aprendido sobre los conocimientos previos y para que, a su vez, le sirvan en estudios posteriores. Todo ello, dentro de un aprendizaje significativo y de construcción del conocimiento.

Los contenidos de referencia al Siglo de Oro se encuentran explicitados en el bloque IV «Las huellas del tiempo»:

- La Monarquía Hispánica en la Edad Moderna. El reino de los Reyes Católicos: la unión dinástica, la conquista de Granada, la expulsión de los judíos, el descubrimiento de América.
- El auge de la Monarquía Hispánica en el siglo XVI: los reinados de Carlos I y Felipe II. El movimiento comunero.
- La decadencia del Imperio en el siglo XVII. Renacimiento y Barroco: las grandes figuras del Siglo de Oro español.
- Nuestro Patrimonio artístico, histórico y cultural. Cuidado y conservación del Patrimonio: museos, sitios y monumentos

Además, se trabajarán en clase los contenidos relacionados con el mundo del cómic: elementos, montaje, iconografía, tipografía, aplicaciones web para la creación, etc. . . .

C. COMPETENCIAS

La finalidad de las Ciencias Sociales en esta etapa es desarrollar capacidades en los niños que les permitan tanto interpretar la realidad que les rodea como intervenir en ella, así como aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva.

Las competencias clave que se pretende desarrollar a lo largo de la Unidad Didáctica son:

- Competencia lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología
- Competencia digital
- Competencia de aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor,
- Conciencia y expresiones culturales.

D. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Las actividades conforman un medio esencial en el aprendizaje, ya que crean el contexto inclusivo perfecto para el desarrollo de las Competencias Básicas. (Berenguel, 2011). Para la realización de este trabajo, previamente se tienen que haber trabajado los contenidos curriculares del tema que estamos tratando: el Siglo de Oro. Además, los alumnos tienen que estar familiarizados con el cómic, sus elementos y su lectura.

Al tratarse de alumnos de Primaria, y teniendo en cuenta la complejidad del trabajo, se propone la utilización de una de las aplicaciones web que

están al alcance de los alumnos y que es de fácil manejo: Pixton. Aunque presenta algunas limitaciones, pero permite a los alumnos trabajar de una forma lúdica y estimulante. Con esta web se pueden realizar correcciones durante el proceso de una forma rápida y limpia. Además, los alumnos, una vez finalizado el cómic, podrán descargarlo tanto en formato PDF como en imagen, y también podrán publicarlo y/o compartirlo con sus amigos y compañeros de clase.

Se trata de crear viñetas propias por medio de esta aplicación para que los alumnos centren su atención en el proceso de creación y no en el dibujo como tal. Se ha de dar especial importancia a que los alumnos tengan en cuenta el color que deben aplicar a sus viñetas. Otro aspecto que no se debe pasar por alto es el uso de onomatopeyas y registros expresivos.

El profesor propondrá los grupos para que sean heterogéneos y se facilite la plena integración y cooperación de todos los alumnos. Cada grupo de alumnos realizará un cómic, estimándose una duración de aproximadamente once sesiones de clase con una duración de una hora cada una.

La propuesta de trabajo será dividida en cuatro fases:

– Primera fase: elección del tema y elaboración de un dossier de contexto:

Para la elaboración de la propuesta didáctica, se ha partido del texto del tercer tratado del Lazarillo de Tormes (el correspondiente al escudero como amo). Se presentarán la actividad, los contenidos curriculares y los conceptos básicos del cómic. También se mostrarán y facilitarán los recursos TIC que van a ser usados para la actividad, de modo que los alumnos los conozcan y se familiaricen con su manejo. Para la comprensión del contexto histórico, el profesor pedirá a cada grupo un pequeño dossier sobre algunos aspectos políticos, sociales, económicos y culturales del Siglo de Oro.

– Segunda fase: adaptación del texto y elaboración del guion.

El profesor seleccionará los textos y su extensión y hará las adaptaciones precisas, atendiendo a la diversidad del alumnado. Se establecerá el orden de las tareas que se vayan a realizar, quién las hará y cuando se llevarán a cabo.

Todo quedará reflejado en un planning que se colocará en una zona visible del aula. En esta fase se realizarán las siguientes tareas:

Tarea 1: preparación del guion literario y diseño preliminar.

Se parte de la idea del personaje del Lazarillo como «guía» para conocer diferentes aspectos de la vida social del Siglo de Oro en su relación con otro personaje: un escudero.

Tarea 2: caracterización de los personajes: confeccionar fichas de los personajes, dibujarlos, escribir frases y detalles del texto que los caractericen.

Tarea 3: desarrollo de los diálogos: en su blog, los alumnos anotarán los textos correspondientes a las cartelas, a los diálogos y los soliloquios.

Tarea 4: elaboración del guion técnico: se trata de estructurar de forma coherente las distintas secuencias de la trama del relato, viñeta a viñeta.

– Tercera fase: elaboración del cómic a través de la web Pixton:

Se elaboran las viñetas para, posteriormente, realizar la secuenciación y el montaje de todas ellas a fin de integrarlas y formar el total del relato.

– Cuarta fase: puesta en común.

Cada grupo expondrá al resto de la clase y con ayuda de medios TIC los resultados de su trabajo. Los cómics y trabajos realizados se expondrán en un lugar visible de la clase y también pasarán a formar parte de la biblioteca de aula y de la del centro, para que puedan ser visualizados por todos.

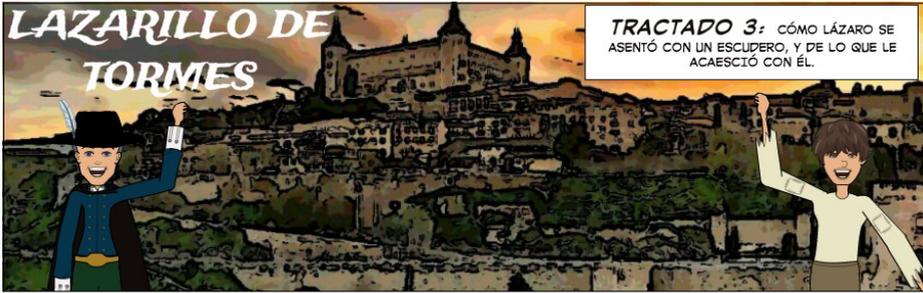
Se proponen, además, un conjunto de actividades complementarias a la realización del cómic, unas previas y otras posteriores a dicha realización.

Entre las actividades previas:

- Inventarse el principio y/o el final de un cómic.
- Contar un día especial de su vida, con un cómic a modo de fonovela, con diferentes fotos y diálogos en los que aparezcan los alumnos con familiares y amigos.
- Analizar diferentes comics que lleven a clase en los que estudiar sus elementos icónicos y establecer diferencias para, posteriormente, extraer conclusiones.
- Analizar el color de los cómics y relacionarlos con diferentes emociones.
- Búsqueda de títulos para diferentes cómics. Esta actividad supone un ejercicio de síntesis
- Leer cómics en voz alta y dramatizarlos con sus diferentes personajes.
- Contar y/o escribir la historia que representa un cómic.
- Buscar onomatopeyas en diferentes cómics y clasificarlas según diferentes criterios.
- Suprimir textos en los bocadillos de un cómic para que los alumnos los completen con sus propias palabras de forma creativa.
- Dar a cada grupo de alumnos cuatro palabras y, a partir de ellas, realizar una mini historia secuenciada.
- Para atender las necesidades especiales de algunos alumnos, podemos presentar las viñetas con los bocadillos correspondientes y solo tendrán que ordenar las secuencias de las viñetas.
- Búsqueda de información para situar la obra de referencia, El Lazarillo de Tormes, en su contexto histórico: El Siglo de Oro. Esta información se anotará en un blog.

Entre las actividades posteriores:

- Realización de un mural para exponer en la clase.
- Con las aportaciones de cada grupo, elaborar un dossier de uso común que contenga un listado de aquellos aspectos sociales y culturales encontrados: comidas, vestidos, oficios, monedas, lugares, personajes de las diferentes clases sociales...



TRACTADO 3: CÓMO LÁZARO SE ASENTÓ CON UN ESCUDERO, Y DE LO QUE LE ACAECIÓ CON ÉL.



POCO A POCO, CON LA AYUDA DE LAS BUENAS GENTES, DÍ COMENSO EN ESTA INSIGNE CIUDAD DE TOLEPO.



¿Y ADÓNDE SE HALLARÁ ESE?

¡TÚ, BELLACO Y GALLOFERO!, ¡BUSCA UN AMO A QUIÉN SIRVAS!



MUCHACHO, ¿BUSCAS AMO?

¡SÍ, SEÑOR!

PUES, ¡VENTE TRAS MÍ!



LLEGAMOS A UNA CASA, ABRÍÓ SU PUERTA Y ENTRAMOS.

LA COMIDA ESTARÁ A PUNTO...

¡RAC!
¡RAC!



¿CÓMO TE LLAMAS? ¿CÓMO HAS VENIDO A ESTA CIUDAD?

ME LLAMO LÁZARO... BLA... BLA... BLA...



TÚ, MOZO, ¿HAS COMIDO?

NO, SEÑOR, MOZO SOY QUE NO ME FATISO MUCHO POR COMER, ¡BENITO DÍOS!

VIRTUD ES ESA, POR ESO TE QUERRÉ YO MÁS.

BIEN TE HE ENTENDIDO...



PÚSEM E A UN CABO DEL PORTAL Y SAQUÉ UNOS PEDAZOS DE PAN DEL SENÓ. TOMÓME ÉL UN PEDAZO DE LOS TRES, EL MEJOR Y MÁS GRANDE.

¿ES AMASADO DE MANOS LIMPIAS?

POR MI VIDA QUE PARECE ESTE BUEN PAN.

NO SÉ YO DE ESO, MÁS A MÍ NO ME PONE ASCO.



SABROSÍSIMO PAN, ¡POR DÍOS!

SEÑOR, NO BEBO VÍNO.

AGUA ES BIEN PUEDES BEBER



MOZO, PÁRATE ALLÍ, Y VERÁS COMO HACEMOS ESTA CAMA, PARA QUE LAS SEPAS HACER DE AGÜE ADELANTE.

EN ESTA CAMA NEGRA Y DURA, NO HAY MUCHO QUE HACER...



4. ALGUNAS REFLEXIONES

Nuestros estudiantes se van a dedicar, en la mayoría de los casos, a la docencia en niveles de primaria, secundaria y bachillerato, siendo los responsables de la educación y la formación de una sociedad con un futuro lleno de cambios inciertos. La comprensión del pasado les aporta herramientas para afrontar, desde una perspectiva social y crítica, los retos a los que se tendrán que enfrentar. Por esta razón es importante que desde los primeros años en que cursan sus titulaciones adquieran la capacidad para reflexionar sobre qué se enseña y cómo se enseña en relación con el pasado; sólo así el docente podrá intervenir verdaderamente en el futuro de la sociedad.

Un aspecto interesante es que el docente en formación se familiarice con diversas formas de expresión. Actualmente el entorno de los alumnos está íntimamente ligado a la cultura visual, un mundo de imágenes lleno de estímulos que influyen continuamente en ellos. En este sentido, el cómic es un género literario que participa de esa cultura visual, siendo innegable su contribución al desarrollo integral de los futuros docentes y, de forma particular, a su formación histórica.

A través de esta propuesta, y, concretamente, durante la indagación previa acerca de lo que conocían los alumnos sobre el cómic, se comprobó un hecho que ya era conocido: frecuentemente los alumnos han tenido contacto con este tipo de género dada su accesibilidad y capacidad de atracción. Incluso había quienes tenían algún tipo de experiencia docente, aunque casi siempre era en el área de Lengua y Literatura y con historietas ya publicadas.

En el caso de las pesquisas del alumnado a través de búsquedas bibliográficas, el desequilibrio entre la abundantísima información disponible sobre ciertos temas y la parquedad en otros trajo a colación un problema común en los estudiantes *post millenials*: los problemas a la hora de la filtración de contenidos. En este punto el profesor debe tener la preparación suficiente para enseñar a los estudiantes a separar «la paja del grano»; de ahí la insistencia en su papel como orientador del proceso en todo momento.

En cuanto a los diversos cómics realizados por los alumnos, hay que destacar que, en general, las actuales generaciones son hábiles a la hora de

utilizar las TIC, lo cual facilita un rápido control de programas como Pixton incluso sin tener un contacto previo. Es importante señalar que los docentes en formación plasman su concepción sobre la historia al tiempo que se convierten en creadores de contenidos. Los cómics fabricados por cada estudiante son un fiel reflejo de su pensamiento en torno al pasado; es ahí donde pueden introducir su perspectiva crítica. Por lo tanto, constituyen un elemento muy útil para profundizar en la creación de una conciencia histórica.

A pesar de la idoneidad del cómic como recurso pedagógico, el profesorado debe conocer las necesidades de su alumnado y su contexto de enseñanza, establecer unos objetivos y unos contenidos adecuados, así como una metodología que favorezca el aprendizaje y una evaluación en consonancia con la dinámica del aula. Además, deben tenerse en cuenta las limitaciones de programas como Pixton, sobre todo con relación a la caracterización de personajes y espacios que, de forma prefijada, ofrece la plataforma. No obstante, ello no debe verse como un obstáculo, sino más bien todo lo contrario, es decir, como un estímulo para que los alumnos identifiquen posibles anacronismos, por un lado, y por otro, busquen alternativas a esos errores.

CAPÍTULO 3. CÓMICS Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA: EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

MIGUEL ÁNGEL AIJÓN OLIVA, CARLA AMORÓS NEGRE
Y VICENTE JOSÉ MARCET RODRÍGUEZ
Departamento de Lengua Española

1. INTRODUCCIÓN

EL PRESENTE CAPÍTULO analiza el planteamiento, el desarrollo y los resultados de una intervención educativa cuyo objetivo principal fue profundizar en la integración de la variación lingüística en la enseñanza de la lengua española. Dicha intervención se llevó a cabo en el marco del proyecto de innovación y mejora docente «El recurso *Pixton* como herramienta TIC de innovación docente desde una perspectiva multidisciplinar: historia, geografía, lengua y matemáticas», durante el curso académico 2020-2021, y en dos asignaturas universitarias de sendas titulaciones universitarias de primer y segundo ciclo, encaminadas a la capacitación profesional de docentes en distintos niveles académicos.

La variación puede considerarse la manifestación lingüística más básica del concepto de *diversidad*, que también incluye la multiplicidad de contextos socioculturales y perfiles de los hablantes, los agentes o instituciones

de la lengua, así como las voces de todos aquellos que intervienen en su promoción y enseñanza (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz, 2019). Un programa docente que pretenda adecuarse a la realidad del mundo actual ha de contemplar de manera sistemática todos estos aspectos. Más aún cuando nuestro objeto de aprendizaje es una lengua como el español, extendida por un territorio inmenso y que cuenta con cientos de millones de hablantes nativos, además de muchos millones de personas que la estudian como segunda lengua o lengua extranjera; de hecho, sus usuarios potenciales alcanzan el 7.5 % de la población mundial (Instituto Cervantes, 2020, p. 5). No obstante, se plantea de entrada el problema de qué entendemos por *el español* y, en consecuencia, de qué hay que enseñar en la clase de español. Hoy, más que nunca, las prácticas lingüísticas que emergen en la interacción de muchos hablantes son dinámicas, desterritorializadas (Lüdi, 2014; Amorós *et al.*, 2021). Los repertorios heteroglossicos de una gran parte de la población mundial desafían, de hecho, la concepción homogénea y monolítica de las lenguas. Por lo que se refiere al español, existen muchas variedades, registros o estilos que se utilizan cotidianamente en contextos situacionales, socio-culturales y políticos muy diferentes. No es equivalente la situación subordinada del español con respecto al inglés en la comunicación internacional, o en una potencia económica como Estados Unidos, a su estatus de lengua dominante con respecto a las autóctonas de Hispanoamérica o a las lenguas cooficiales de España. Todo ello, a su vez, puede dar lugar a divergencias, a veces muy significativas, entre los usos y las realizaciones lingüísticas en cada lugar y ámbito.

La cuestión se hace aún más compleja si asumimos, con enfoques científicos recientes, que ni siquiera las distintas lenguas son sistemas comunicativos discretos y claramente diferenciados, sino que los hablantes tienden a desarrollar una comunicación translingüística (García y Li Wei, 2014; Gorter y Cenoz, 2015; Li Wei, 2018), con una hibridización de sistemas cada vez más frecuente y esperable en un mundo tendente a la globalización (*cf.* Coupland, ed., 2010). En particular, los ámbitos urbanos ofrecen hoy panoramas eminentemente multilectales y multilingües, en coherencia con

la superdiversidad humana y cultural que los caracteriza¹, y que no solo es efecto de flujos migratorios intensos, sino de la rápida difusión de la información facilitada por Internet y otras tecnologías de la comunicación y la información (Blommaert y Rampton, 2011; Moreno Fernández, 2020, p. 156). El contacto y la influencia entre las lenguas se observan desde las transferencias y préstamos en todos los niveles lingüísticos hasta los repertorios multilingües. Existe, pues, toda una gradación de intersecciones lingüísticas (García Marcos, 2015). La investigación sociolingüística ha mostrado que hay una gran variedad de factores psicolingüísticos y sociolingüísticos que influyen en la alternancia ora interracional (*code-switching*), ora intraoracional (*code-mixing*): la formalidad o informalidad del contexto, el tema, los participantes, el propósito comunicativo, la reproducción del estilo directo de una tercera persona, etc.

Caso evidente es el de las prácticas lingüísticas híbridas entre español e inglés, no solo en la publicidad o en los medios de comunicación, sino también en la interacción coloquial. De nuevo, las diferencias a este respecto entre distintas zonas geográficas (no siempre se adoptan los mismos rasgos del inglés en España y en países americanos), grupos sociales (los hablantes jóvenes suelen ser especialmente proclives a la adopción de elementos foráneos) y situaciones (cada ámbito temático o profesional tiende a apropiarse de términos específicos) son fuentes de variación en el uso.

De todo ello se puede deducir que las variedades, como las propias lenguas, son constructos hasta cierto punto artificiales, que ayudan a ordenar un uso real intrínsecamente heterogéneo y en el que los límites entre sistemas resultan difusos. Pero lo cierto es, al mismo tiempo, que los hablantes no especializados sí parecen ser muy conscientes de la existencia de lenguas y variedades diferenciadas entre las que se puede elegir (Edwards, 2012, p. 36; Ghyselen y De Vogelaer, 2018, p. 3), lo que otorga relevancia en el

¹ Vertovec (2007) acuñó el término *superdiversidad* para describir la complejidad sociocultural y lingüística actual, resultante de fenómenos transnacionales en rápida evolución, estrechamente relacionados con la migración y la globalización. La superdiversidad intenta explicar la heterogeneidad de las interacciones comunicativas en los procesos de creación de significado.

plano cognitivo a dichas variedades, en relación con aspectos socioculturales como las creencias y las actitudes inculcadas desde la infancia. Así pues, los hablantes son conscientes de la distinción entre los recursos lingüísticos catalogados como ‘portugués’, ‘hindi’, ‘español’. Los tratan, en efecto, por separado y pueden identificarlos, dando nombre ellos mismos a su repertorio: «hablan mezclando *dariya* y árabe estándar»; «hablan *rumañob*», etc. Lo que defiende el paradigma del *translanguaging* es que los hablantes, en su comunicación real, aglutinan recursos lingüísticos de un repertorio único y holístico, integrado, transgrediendo las fronteras con prácticas híbridas:

In psycholinguistic terms, in addition, translanguaging is also covert and unavoidable, as multilinguals cannot engage in one-language-at-a-time processing, because all languages get co-activated for comprehension regardless of a bilingual’s intention to use one language only (Kroll, Bobb y Hoshino, 2014, p. 160).

Del mismo modo que los hispanohablantes son conscientes de la variabilidad entre dialectos, sociolectos o estilos de habla, también lo son de que ‘hablan una misma lengua’; de hecho, se suele afirmar que los particularismos geográficos no son tantos ni tan profundos como para perturbar la comprensión entre las comunidades, por lo que se ha dicho que el español es una *soft language* (López Morales, 2006, p. 184). La unidad del español resulta, obviamente, mucho más clara en los estilos formales y en la lengua literaria, pero también se manifiesta en algo tan básico como la existencia de una norma gráfica común, plasmada en la *Ortografía* académica (RAE y ASALE, 2010). Y es fácil constatar que la gran mayoría de los elementos estructurales de la lengua son comunes a todas las áreas hispánicas, aunque se acompañen de una evidente diversidad y variabilidad fónica (seseo, ceceo, yeísmo rehilado, rotacismo, etc.), léxica (abunda el vocabulario dialectal, a menudo derivado del contacto con otras lenguas, como las amerindias o las cooficiales de España) y morfosintáctica (que afecta, entre otros aspectos, al sistema pronominal y verbal, con fenómenos tan extendidos como el voseo o las variaciones en el uso de los clíticos de tercera persona).

Se trata de aspectos que no suponen problemas para la comunicación entre personas de muy diferentes latitudes, sino, muy al contrario, una riqueza cultural que ofrece enormes posibilidades para la investigación sociolingüística y para el desarrollo de una didáctica más acorde a la realidad de las sociedades actuales, a partir de la comprensión del papel insustituible que desempeñan las lenguas y las variedades como recursos para la autopresentación y la inserción social. Este trabajo pretende contribuir, en alguna medida, al avance hacia este tipo de modelo didáctico. Tras una exposición sobre la relevancia de las cuestiones de variación para la enseñanza de las lenguas y sobre los cómics como recurso didáctico adecuado a este propósito, revisaremos los aspectos fundamentales de nuestra intervención, incluyendo su justificación curricular, la metodología empleada y algunos ejemplos de su desarrollo práctico. Finalmente, extraeremos las principales conclusiones y algunas sugerencias para la profundización futura en esta línea de innovación docente.

2. LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Frente a los enfoques tradicionales de la enseñanza de la lengua (encaminados a fortalecer el dominio de las variedades estándares en el plano oral del uso y, mucho más claramente, en el escrito), y los derivados de los enfoques estructurales y generativos predominantes en el siglo xx (que privilegiaron el análisis abstracto de las unidades y las construcciones por encima de las consideraciones pragmáticas y sociales), hoy se tiende a reconocer la necesidad de tener en cuenta la variabilidad intrínseca de los sistemas lingüísticos para perfeccionar su aprendizaje (Roselló Verdeguer, 2020; Timpe Laughlin *et al.*, 2015). A lo largo del proceso de adquisición de las lenguas maternas, no solo se desarrollan conocimientos sobre la gramaticalidad de las formas lingüísticas, sino también sobre los contextos de comunicación en que resultan o no apropiadas, así como sobre los efectos de significado que pueden originar en tales contextos. Los hablantes nativos son capaces de distinguir el grado de adecuación de las expresiones respecto a los contextos de comunicación; en sus diversas interacciones no utilizan un solo código, sino varios, correspondientes a variedades funcionales o estilos dentro de

su propia lengua. Un hablante será, pues, más competente cuantos más códigos sea capaz de utilizar y mejor sepa adecuarlos a las características de la comunicación.

Por lo que se refiere a la enseñanza del español, tanto a nativos como a extranjeros, la citada unidad fundamental entre las diversas comunidades permite que los docentes puedan utilizar una u otra variedad sin grandes problemas; no obstante, se debería atender a los usos más frecuentes, extendidos y contextualmente versátiles en el mundo hispanohablante. A medida que aumente la competencia lingüística de los alumnos, y teniendo en cuenta las características y los intereses de estos, será posible introducir la variación dialectal y social, que, por supuesto, el propio profesor ha de conocer en profundidad y sin limitarse a lo más prominente o estereotípico. Hoy en día resultaría anacrónico y escasamente productivo perpetuar una tradición monocéntrica, tomando la variedad de cierto país o región (que, desde luego, ni siquiera será internamente homogénea) como modelo de todo el español, que es netamente pluricéntrico: existen diversas normas nacionales, regionales e incluso locales, que no tienen por qué verse como superiores o inferiores a otras. Al mismo tiempo, es evidente que las fuerzas normalizadoras y la propia actividad docente difícilmente pueden sustraerse a una tendencia a la homogeneización; es difícil, pues, lograr un equilibrio flexible entre unidad y diversidad (Andión-Herrero, 2019, p. 155).

Las principales instituciones relacionadas con la investigación y la enseñanza del español, como la Real Academia Española y el Instituto Cervantes, potencian hoy explícitamente una visión panhispánica a la hora de acercarse a la realidad de la lengua. En las obras académicas se citan de modo recurrente los fenómenos fonológicos más extendidos (el yeísmo o el seseo) y, obviamente, la diversidad léxica; la más reciente gramática oficial (RAE y ASALE, 2009) muestra el esfuerzo por dar entrada a una gran cantidad de construcciones y variantes que no son de uso general ni propias del español peninsular, evitando la costumbre de desdeñar o censurar los rasgos ajenos que se aparten de la tradicional perspectiva eurocéntrica. No obstante, diversos investigadores matizan que, en la práctica, se sigue localizando encubiertamente el modelo de corrección lingüística en Madrid o en el centro-norte de la península (véanse, entre otros, Del Valle, 2005, 2006; Lauria

y López García, 2009), lo que inevitablemente repercute en las variedades que se llevan al aula y que se proponen a los estudiantes, tanto nativos como extranjeros, como modelos del español.

Además, a pesar del rechazo ya más o menos generalizado a las posiciones monocentristas, la construcción de gramáticas, diccionarios, etc., que puedan registrar toda la diversidad de la lengua española no deja de suponer una tarea ingente, que acarrea enormes dificultades y que en sí misma acaba constituyendo una fuente de críticas a las Academias (Lebsanft y Greußlich, 2020, p. 19). Por todo ello, cabe afirmar que el español académico panhispánico es hoy únicamente una propuesta de norma supranacional, que ha de competir con otras posibles, y señaladamente con el denominado *español neutro* o *internacional*, variedad específica y artificialmente creada para el ámbito de la comunicación internacional, con una mayor homogenización y neutralización de los rasgos nacionales. Esta variedad, por cuestiones demográficas, sitúa su centro en América, pero no está asociada a ningún dialecto específico y es de uso habitual en los medios de comunicación panamericanos, los doblajes cinematográficos, etc. Los materiales para la enseñanza del español y las diversas pruebas de evaluación estandarizadas tienden a basarse en una variedad o en la otra dependiendo de su origen geográfico, con la excepción de las del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), mucho más orientadas a la consideración del pluricentrismo (Amorós Negre y Moser, 2019). Lo cual tampoco resuelve todos los problemas, dado que en la práctica se opta por un *español general* que no resulta fácil de definir.

Junto a todo ello, hay que señalar que el estudio de la variación lingüística ha recibido tradicionalmente menos atención en los niveles morfosintáctico y discursivo que en el fónico y el léxico; sin embargo, la variación alcanza a todas las facetas de la comunicación lingüística, por lo que debería integrarse de manera sistemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una visión de la estructura lingüística como inherentemente simbólica, en la línea de enfoques cognitivo-funcionales como la gramática de construcciones (Goldberg, 2009) o la gramática basada en el uso (Bybee, 2010), lleva a aceptar que toda elección de una determinada estructura en cierto contexto comunica algo por sí misma. De ello se sigue que los estudiantes nativos o

extranjeros deberían poseer una conciencia cada vez más desarrollada sobre esas opciones comunicativas que tienen a su disposición (Bordón, 2018, pp. 218–219): el aprendizaje de una lengua es, en el fondo, el aprendizaje de todo lo que se puede hacer con ella.

3. EL CÓMIC COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE LENGUA

Existen ya diversos estudios que exploran las posibilidades educativas de los cómics, como se hace también en los capítulos que conforman el presente volumen. El interés de esta manifestación artística reside, sobre todo, en su naturaleza multimodal: conjuga lo icónico con el lenguaje escrito, el cual, a pesar de los tradicionales tópicos sobre su postergación en la vida cotidiana de los jóvenes, ha experimentado una fuerte revalorización en los últimos tiempos gracias a Internet y a la comunicación por medios digitales (otra cuestión es, por supuesto, que el discurso escrito producido en estos ámbitos sea el que más nos interese contemplar y desarrollar en la actividad docente). Por lo que respecta al área de Lengua y Literatura, parece comprensible que se haya percibido sobre todo el potencial del cómic para el fomento de la lectura y, en todo caso, para la enseñanza de los contenidos literarios (Gómez Linares *et al.*, 2020). Por el contrario, no parece haber sido tan frecuente el establecimiento de conexiones con aspectos relativos a la variación en las lenguas o, de modo más general, al uso de estas como instrumentos de comunicación en contextos diversos, sin necesidad de separar taxativamente los planos oral y escrito.

Los cómics ofrecen, además, la posibilidad de fomentar el desarrollo simultáneo de diversas competencias clave junto a la propiamente lingüístico-comunicativa. En un trabajo monográfico orientado específicamente a su uso en el aula de español como lengua extranjera (ELE), Alonso Abal (2012) recalca su relación con los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas, con las estrategias de ludificación y con los factores afectivos del aprendizaje, entre los cuales destaca la motivación. A pesar de su tradicional asociación a la etapa infantil, se trata de un género discursivo versátil, que puede adaptarse a muchos tipos de público y que suele ser objeto de una

actitud positiva por parte de los receptores; estimula la imaginación, el humor y la espontaneidad. Pero, además, se presta fácilmente a desarrollar las facetas productivas de la comunicación: los estudiantes no tienen por qué limitarse a leer cómics preexistentes, sino que pueden crear otros propios con resultados fructíferos, si se les proporcionan pautas metodológicas conectadas con las competencias y los objetivos de aprendizaje. Es esta faceta creativa la que nosotros hemos intentado poner en práctica con algunos grupos de alumnos universitarios, para fomentar en ellos una actitud de exploración que enriquezca su futura labor como docentes de lengua española.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Se llevaron a cabo actividades de creación de cómics, junto al diseño curricular necesario para su aplicación docente específica, en dos asignaturas universitarias de titulaciones y niveles académicos diferentes: *Comunicación Lingüística*, materia obligatoria de primer curso del Grado en Maestro de Educación Primaria, e *Innovación e Investigación Lingüística*, asignatura específica del área de Lengua Castellana y Literatura en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUPES). Es obvio que en cada una de estas titulaciones se pretende formar a futuros docentes para ámbitos distintos, con características y requisitos diferentes; cabe destacar que el citado título de máster no solo capacita para la ESO y el Bachillerato, sino para la docencia de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

4.1. COMPETENCIAS Y JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

Consideramos que la propuesta didáctica que recogemos en estas páginas puede ayudar a que los estudiantes de las dos titulaciones implicadas adquieran varias de las competencias básicas, generales y específicas recogidas en sus correspondientes planes de estudio. Así, en el caso del Grado en Maestro en Educación Primaria, creemos que sirve para el desarrollo de las cinco competencias que en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) se consideran básicas para el aprendizaje, las cuales

hacen referencia a la comprensión de los conocimientos propios de su área de estudio; la aplicación de esos conocimientos a su actividad profesional (la docencia, en este caso); la capacidad de interpretar datos relevantes que, a su vez, les permita emitir juicios de valor y reflexiones críticas; la capacidad para la transmisión de información y el desarrollo de habilidades para el emprendimiento de estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Asimismo, al tratarse de un trabajo elaborado en grupo mediante una herramienta multimedia, la actividad contribuye al desarrollo de varias de las competencias consideradas clave para el aprendizaje permanente, según la recomendación del Parlamento y el Consejo Europeo (18 de diciembre de 2006):

- Capacidad de comunicación en la lengua materna, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales (CG1).
- Capacidad de competencia digital, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (CG3).
- Capacidad de aprender a aprender, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles (CG4).

Por lo que respecta a las competencias específicas, la elaboración de un trabajo en formato de cómic propiciará el desarrollo de las siguientes:

- Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación (CE44/DP20).
- Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil (CE45/DP21).

- Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente (CE47/DP23).
- Fomentar la lectura y animar a escribir (CE49/DP25).
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes (CE53/DP29).

Precisamente, si nos fijamos en los contenidos del currículo de Educación Primaria, comprobaremos que la variación lingüística es un componente al que se reconoce especial importancia. Así, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se observa que varios de los contenidos fundamentales de la asignatura Lengua Castellana y Literatura hacen referencia a los distintos aspectos de la variación lingüística. Tal es el caso del «conocimiento general de la realidad plurilingüe de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como una muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural», referido a la variación diatópica y, en cierta medida, diacrónica, que se materializa en los siguientes estándares de aprendizaje evaluable: «Conoce y valora la variedad lingüística de España y el español de América» y «Reconoce e identifica algunas de las características relevantes (históricas, socio-culturales, geográficas y lingüísticas) de las lenguas oficiales en España» (p. 19384).

Por su parte, uno de los objetivos fundamentales de esta etapa educativa es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus vertientes, lo cual incluye la competencia sociolingüística y la pragmática, que, a su vez, engloban la variación diastrática y la diafásica. Así, según se indica en el citado documento curricular:

El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula en los currículos de las distintas etapas alrededor de un eje, que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares. [...] La forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella. Es por lo tanto imprescindible

dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa y que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida (p. 19378).

Todo esto implica que el maestro debe saber aportar a los alumnos de Educación Primaria las herramientas y los conocimientos necesarios que, fuera del aula, aunque también dentro de ella, les permitan desenvolverse de forma exitosa en cualquier situación comunicativa, ya sea en el ámbito familiar o en el social o profesional. La finalidad, por tanto, de la reflexión lingüística, como se indica en el propio currículo, ha de ser el conocimiento progresivo de la propia lengua, el cual tiene lugar «cuando el alumno percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones, y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas» (p. 19378).

En lo que atañe al caso del MUPES, la actividad propuesta sirve igualmente para desarrollar buena parte de las competencias básicas y generales. Así, en el caso de las primeras, podemos destacar la capacidad de poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación (CB6), la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en entornos nuevos o poco conocidos y dentro de contextos multidisciplinares (CB7), además de las ya mencionadas en el caso del Grado en Maestro en Educación Primaria. En lo que respecta a las competencias generales, igualmente son varias las que se abordan:

- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro (CG2).
- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y

- aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada (CG3).
- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales (CG6).
 - Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (CG8).

Finalmente, son varias las competencias específicas a cuya adquisición puede contribuir la elaboración de un cómic en línea sobre la variación lingüística:

- Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales (CE3).
- Promover acciones de educación emocional en valores y formación ciudadana (CE8).
- Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas (CE13).
- Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo (CE17).
- Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos (CE18).
- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes (CE19).
- Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (CE20).

- Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada (CE22).
- Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente (CE27).

Igualmente se encuentra justificada, y en mayor profundidad, la enseñanza de la variación lingüística en todas sus manifestaciones en la ESO y Bachillerato, tal y como se refleja en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Se incide en que la materia de Lengua Castellana y Literatura debe servir, entre otros aspectos fundamentales, para dotar a los estudiantes de los conocimientos y las destrezas adecuados para saber desenvolverse en cualquier situación socio-comunicativa, de la misma forma que se explicita que la «finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones» (p. 358).

La importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la variación lingüística se aprecia, asimismo, en la propia selección de los contenidos de la asignatura, en el bloque denominado «Enseñanza de la lengua», el cual, a su vez, se vertebra en torno a cuatro ejes fundamentales, uno de los cuales es precisamente el de las variedades de la lengua española. Concretamente en el caso de la ESO, se indica como uno de los contenidos específicos el conocimiento de los diferentes estilos o registros lingüísticos y de los factores que inciden en su adecuada elección en función de los distintos ámbitos sociales. Resulta, por lo tanto, de suma importancia que los estudiantes adquieran una conciencia sobre la importancia del empleo de un registro adecuado según las condiciones específicas de la situación comunicativa. A ello se añade en Bachillerato, como nuevo contenido, el conocimiento y la valoración de la pluralidad lingüística de España y de los orígenes históricos de esta diversidad lingüística. Así, entre los principales criterios de evaluación de esta etapa se encuentran, precisamente, «Conocer el origen y evolución de las distintas lenguas de España y sus principales variedades dialectales, reco-

nociendo y explicando sus rasgos característicos en manifestaciones orales y escritas y valorando la diversidad lingüística como parte del patrimonio cultural de nuestro país» y «Reconocer los diversos usos sociales y funcionales de la lengua, mostrando interés por ampliar su propio repertorio verbal y evitar los prejuicios y estereotipos lingüísticos».

4.2. METODOLOGÍA

A partir de las posibilidades que ofrece la aplicación informática *Pixton*, los estudiantes, organizados en grupos pequeños (de entre tres y cinco personas), debían diseñar un cómic en el que se abordara algún aspecto relacionado con la variación dialectal, sociolectal o contextual del español, en cualquier nivel de análisis lingüístico, y que pudiera utilizarse como material didáctico para algún nivel de la Educación Primaria o Secundaria, o bien en la docencia de ELE. Por la misma razón, cada propuesta debía conectarse específicamente con competencias, objetivos y contenidos recogidos en el currículo oficial del ámbito y el nivel educativo elegido. Asimismo, el cómic debería poder utilizarse junto a otros recursos docentes e, idealmente, constituir a su vez un punto de partida para la creación de otros materiales por parte de los estudiantes a los que se dirigiera la intervención didáctica. Todo ello hubo de exponerse y discutirse en sesiones de clase con el grupo completo de alumnos y los profesores responsables.

4.3. DESARROLLO

En este subapartado analizamos algunas de las propuestas de cómic ideadas y desarrolladas por los alumnos, teniendo en cuenta los contenidos y competencias curriculares que contemplan y los métodos que proponen para favorecer su adquisición. Entre los objetivos de aprendizaje sugeridos en los diversos trabajos, cabe citar los siguientes, que dan idea de la amplitud y las posibilidades educativas que los propios estudiantes percibieron con respecto al tema general de la variación:

- Conocer la variación lingüística en sus diversos planos (dialectal, sociolectal y estilístico).

- Saber reconocer los principales rasgos de diversas variedades del español.
- Conocer la realidad plurilingüe de España.
- Aprender a adaptar el uso de la lengua al contexto y al interlocutor.
- Comprender las nociones de norma y prestigio.
- Reflexionar sobre el concepto de vulgarismo.
- Desterrar los prejuicios lingüísticos.
- Reflexionar sobre los estereotipos y matizar su validez.
- Saber interpretar adecuadamente las marcas de uso de los diccionarios.
- Aprender a trabajar en equipo.

La ubicuidad de la variación en el uso lingüístico y el amplio margen de libertad creativa admitido por nuestro planteamiento se reflejan en una diversidad de enfoques, desde los que abordan la variabilidad dialectal, sociolectal o estilística de manera más o menos general (con el propósito de introducir a los estudiantes en el propio hecho social de la variación, en niveles académicos cuyo currículo oficial menciona estos contenidos) hasta los que se centran en fenómenos bastante específicos de algún nivel de análisis lingüístico y explotan sus posibles valores pragmáticos y sociales (así, los usos rectos y dislocados de los tiempos verbales) o, incluso, profundizan en los malentendidos a que puede dar lugar la variabilidad semántica del léxico. El análisis permitirá observar las potenciales ventajas didácticas de estos recursos y los aspectos que aún requieren una reflexión más profunda.

4.3.1. *La variación lingüística, su estatus social y sus posibilidades comunicativas*

Como hemos avanzado, varios grupos de estudiantes optaron por ofrecer visiones panorámicas sobre el hecho de la variación, en uno o varios de sus ejes semióticos. El actual currículo otorga especial relevancia a estos aspectos en el cuarto curso de la ESO, poniendo un énfasis evidente en la variación situacional; así, la Orden EDU/362/2015, de la Comunidad de Castilla y León, formula el contenido curricular correspondiente como «Las variedades

des de la lengua. Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de utilizar el registro adecuado según las condiciones de la situación comunicativa». Por su parte, el Decreto 42/2008 de la misma comunidad autónoma, destinado al Bachillerato, alude de manera similar a las variedades y añade la consideración del plurilingüismo español y de las situaciones de bilingüismo y diglosia.

Conviene no perder de vista que, desde una perspectiva comunicativa de la variación, todos los ejes (geográfico, social, etc.) pueden constituir, de hecho, una cuestión de estilo o registro: un hablante puede optar por utilizar una determinada variedad u otra, dependiendo de sus propósitos (Hernández Campoy 2016, pp. 147–150). Así, se puede optar por ser *más dialectal* o bien *más estándar*, y con ello proyectar una identidad determinada en la interacción. Es cierto, no obstante, que la mayoría de las aportaciones de los estudiantes reflejan un enfoque algo más tradicional, según el cual cada persona tiende a expresarse de acuerdo con su supuesta adscripción geográfica y social, y no se presta tanta atención a la posibilidad de manejar creativamente las variedades y las variantes. Las siguientes ilustraciones proceden de un cómic que narra el viaje de unos jóvenes andaluces a Galicia, en un coche de alquiler conducido por un salmantino; este planteamiento permite, además de dar cabida a varios dialectos peninsulares, revisar ciertos prejuicios culturales asociados a ellos. Resulta llamativo el intento de reflejar la fonética andaluza (sin por ello dejar de utilizar la ortografía convencional) con algunos símbolos diacríticos que, lógicamente, requerirían una explicación para los alumnos de Secundaria y Bachillerato. La elección de fenómenos socialmente estigmatizados como el ceceo y el rotacismo podría cuestionarse, teniendo en cuenta la edad y el plausible nivel de escolarización de los personajes; asimismo, se detecta alguna confusión entre el ceceo y la aspiración de las sibilantes (*parece queztáb*). Por su parte, el hablante salmantino se ve caracterizado con construcciones estereotipadas como *pahí pa' esas calles* (además de, en otra viñeta, con un laísmo más discutible), mientras que en la intervención de la hablante gallega aparecen el elemento léxico *rapaces*, el diminutivo en *-iño* (*casiña*) y, de modo algo más sutil, el uso del pretérito

perfecto simple en un contexto en que la variedad castellana preferiría el compuesto (*La limpié hoy mismo*).



FIGURA 1

Como quizá se puede percibir ya, una de las limitaciones más obvias de algunos de los materiales elaborados es la tendencia a acumular rasgos lingüísticos psicosocialmente prominentes, sin tener en cuenta su distribución sociolingüística, lo que a veces ocasiona cierta artificialidad. Es un hecho bien conocido que muchas variantes que a los hablantes les resultan intuitivamente estereotípicas de ciertos dialectos o sociolectos se dan, en realidad, con muy poca frecuencia en el discurso (Coveney, 2003, p. 176); ello es especialmente cierto cuando se trata de construcciones sintáctico-discur-sivas o, más aún, de unidades léxicas concretas. Asimismo, en algunas de las propuestas observamos combinaciones de fenómenos que difícilmente podrían darse en el uso real. El personaje de las siguientes viñetas exhibe rasgos fónicos propios del sur de la península, como la aspiración de las sibilantes, la reducción fónica de los participios femeninos por la elisión de /d/ (*confiná, preocupá*) o el *heheo*, versión extrema de la aspiración de las sibilantes que alcanza a los contextos prenucleares (*¡Yo no nehehito na!*) (Moreno Fernández, 2020, p. 62). Pero, junto a ellos, aparecen otros más asociados a la zona septentrional: la neutralización de las consonantes implosivas en un sonido interdental (*verdaz*) y el laísmo (*A ver si se la pasa el mal de amores*), en el intento de reflejar un dialecto de transición, propio de la zona sur de Salamanca o del norte de Extremadura. Se añaden vulgarismos bastante extendidos como la regularización de perfectos fuertes (*dijon* por *dijeron*),

asín o la forma verbal analógica *dejastes* (quizá un tanto contradictoria con la tendencia a la aspiración de /s/ final). Resulta patente el intento de acumular rasgos llamativos que, no obstante, no siempre muestran coherencia entre sí.



FIGURA 2

A la vista de propuestas de este tipo, nos pareció oportuno recalcar en las discusiones de clase que se debe procurar la mayor naturalidad posible a la hora de redactar los diálogos de los cómics, sin que ello suponga renunciar a nuestros objetivos didácticos; ello requiere, obviamente, una indagación previa acerca de las variantes que caracterizan las diversas variedades del español, así como sobre las evaluaciones a que están sujetas. Hemos de desarrollar en los estudiantes una conciencia de que la variación es un hecho empírico y analizable por medio de instrumentos científicos. De otro modo, podemos acabar fomentando precisamente lo que más desearíamos evitar: la visión de la variación lingüística como un conjunto de rasgos pintorescos, estereotípicos o cómicos, cuyo interés para la clase no va más allá de la posibilidad de explotarlos con afán costumbrista o paródico. Hay que subrayar, además, que la variación no tiene por qué entenderse únicamente según el concepto intuitivo de formas distintas de decir lo mismo; y es que las elecciones lingüísticas constituyen en sí mismas formas de comunicar y, más aún, formas de ser: «Different ways of saying things are intended to

signal different ways of being, which includes different potential things to say» (Eckert, 2008, p. 456). Cualquiera de los personajes que aparecen en los cómics nos está transmitiendo, de hecho, cierta identidad a través de sus elecciones expresivas, lo que también se podría explotar con grandes beneficios en clase.

Los trabajos presentados proponían, asimismo, actividades de aplicación práctica, a menudo basadas en la concienciación y la reflexión sobre las variedades y su uso. Así, en estas viñetas se sugieren algunos enunciados fuera de contexto, para los que los alumnos deberán inventar personajes y situaciones. Como se puede observar, se manejan tanto rasgos marcados socialmente como otros más relacionados con el plano situacional (si bien ambos resultan difíciles de separar en la práctica):

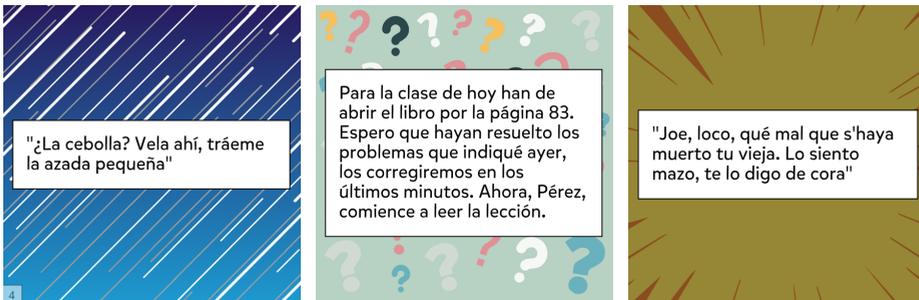


FIGURA 3

Con todo ello se debería llegar a la conclusión de que la variación es un hecho inherente a toda lengua natural, que afecta a todos los hablantes y que supone, por encima de todo, la existencia de distintas opciones para la comunicación. Este último aspecto resulta aún más evidente en el siguiente proyecto que analizaremos.

4.3.2. *Variación en la gramática y el discurso: la formulación de eventos futuros en español*

En este caso, se presta atención a una propuesta centrada en el uso de las formas gramaticales, que tiene en cuenta sus efectos discursivo-pragmáticos en contextos de la comunicación cotidiana más que sus asociaciones con ejes semióticos extralingüísticos; en otras palabras, que concibe la variación como *modos de hablar* más que como conjunto de dialectos sociales (Coupland, 2007, pp. 2-3; Hernández Campoy, 2016, p. 44). Ello tiene mucho que ver con nuestras observaciones del apartado 4.1 sobre cómo el currículo recalca la necesidad de reflexionar acerca de la relación entre formas y funciones. El presente proyecto se dirige a alumnos de ELE de nivel C1, los cuales deben poseer ya un nivel de competencia suficiente para abordar las distinciones pragmáticas, a veces sutiles, que existen entre los diversos tiempos verbales del indicativo. A través de la historia de unas supuestas vacaciones de las autoras en Nueva Zelanda, se desarrollan situaciones en las que es posible observar las principales formas verbales utilizadas para hablar del futuro y sus efectos comunicativos.

En la primera viñeta, la construcción *ir a + infinitivo* sugiere una intención más o menos precisa (*¿Ya sabéis dónde os vais a quedar?*), derivada de la propia conjugación del verbo auxiliar en presente. En un contexto como este, el futuro simple de indicativo parecería reducir la asertividad, aportando un matiz de hipótesis al distanciarse del punto de vista actual del hablante; de hecho, esta forma verbal ni siquiera tiene por qué referirse a hechos futuros en un plano lógico, sino que a menudo indica conjeturas en el presente (como se observa en usos del tipo de *Estará enfermo, porque no ha venido*, que figuran ya entre los contenidos del nivel B1, según el currículo establecido por el Decreto 37/2018, de la Comunidad de Castilla y León). En cualquier caso, también es frecuente el uso del futuro en contextos en que el hablante se compromete a hacer algo (*te prometemos que te traeremos un regalo y te mandaremos fotos*), en coherencia con el valor deóntico que frecuentemente adquiere esta forma (por ejemplo, en el discurso legal y administrativo).



FIGURA 4

Los valores semánticos básicos de las formas de futuro se proyectan en una notable variedad de posibles usos contextuales, entre los que podemos señalar el concesivo que se ilustra también en la viñeta de la izquierda, por el cual se resta valor a un argumento ajeno para sustituirlo por otro (*será un hotel muy bonito, pero a mí me parece algo caro*). Este valor puede considerarse una variante del más general de hipótesis o conjetura (RAE y ASALE, 2009, §23.14l), y corresponde precisamente a los contenidos establecidos en el currículo para el nivel C1.

Por otra parte, el presente de indicativo, prototípicamente asociado al contexto espaciotemporal de la enunciación, es recurrente cuando se formulan eventos futuros ya programados o que se perciben como inevitables; así se intenta reflejar en las siguientes ilustraciones (*¿Y hasta cuándo os quedáis en Nueva Zelanda?*; *el día 30 tenemos una conferencia del máster*). Pero, desde luego, el paradigma verbal del español ofrece otras posibilidades para conceptualizar eventos posteriores al momento del habla. En particular, es necesario atender al futuro perfecto de indicativo, que presenta mayor complejidad nocional, por involucrar dos puntos temporales (Rojo y Veiga, 1999, pp. 2882–2885): señala un hecho futuro que se entiende como anterior a otro (*para entonces [cuando se celebre la conferencia] ya habremos vuelto*). Si bien este valor prototípico de la forma verbal debería haberse introducido ya

en el nivel B2, conviene reforzar su uso en el C1; los contenidos curriculares propuestos para este último contemplan, asimismo, un uso concesivo análogo al que señalábamos más arriba con respecto a la forma simple (*Habrá estudiado mucho, pero...*).



FIGURA 5

La intervención didáctica planteada por las alumnas a partir del cómic pretende combinar las actividades de concienciación sobre los elementos gramaticales, adecuadas al nivel de competencias previsto, con la práctica en situaciones orales que propicie la automatización de los valores pragmáticos abordados. Un enfoque de este tipo debería facilitar, de paso, la introducción de una visión más dinámica de la variación en la enseñanza de las lenguas: no simplemente como conjunto de formas que, de manera más o menos automática y determinista, categorizan a los hablantes como oriundos de cierta zona o como miembros de ciertos grupos, sino como recurso para el desarrollo creativo de identidades personales y sociales, así como para el logro de objetivos concretos en cada situación de comunicación. Ello puede suponer un paso importante hacia ese enfoque flexible y dinámico de la diversidad lingüística al que aludíamos en el apartado 2.

4.3.3. La variación en el plano semántico

Desde luego, no acaban aquí las posibilidades para el tratamiento de la variación y su potencial comunicativo en las clases de lengua española. Resulta llamativo que algunos grupos de alumnos desarrollaran materiales que indagan en la semántica léxica u oracional, ámbito que a priori presenta especial dificultad, dada su estrecha relación con el plano psicológico. En las siguientes ilustraciones podemos observar cómo se juega con la polisemia verbal para crear constantes ambigüedades de efecto cómico. La polisemia es un contenido recurrente en diversos cursos de Lengua Castellana, tanto en Primaria como en Secundaria, pero en la mayoría de los casos se aborda a través de ejemplos descontextualizados, sin tener en cuenta sus posibles repercusiones en contextos reales de comunicación.



FIGURA 6

De hecho, se podría pensar que propuestas como esta hacen justo lo contrario de analizar la variación en el sentido más habitual: no tienen en cuenta *formas distintas de decir lo mismo*, sino cómo decir *cosas distintas con las mismas formas*. No obstante, hay que señalar que, según el concepto cognitivo-funcional de la variación que hemos propuesto en este trabajo (véase el apartado 2), no tiene mucho sentido una separación tajante entre el plano formal y el significativo de las unidades lingüísticas. La elección de cierta variante en el discurso siempre puede generar algún tipo de significado; unas veces lo hará en el plano intralingüístico, ya sea propiamente semántico o discursivo-pragmático, y otras en el social y/o estilístico (o, lo que es aún más interesante, en todos a la vez, si bien esta última posibilidad ha sido ob-

jeto de una larga polémica en los estudios sociolingüísticos; véase Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017, pp. 218–230). El potencial comunicativo de la variación es, pues, una cuestión de gran complejidad, que aún es necesario integrar de manera mucho más sistemática en la enseñanza de las lenguas.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de la intervención sugieren la utilidad de enfoques que fomenten la creatividad para el progreso en la adquisición de los contenidos y las competencias curriculares del área de Lengua y Literatura, por parte de los futuros docentes de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, así como de español como lengua extranjera. Frente a los modelos didácticos tradicionales, encaminados sobre todo al dominio de las variedades estándares en el plano escrito, y a los derivados de los paradigmas formalistas del siglo xx, que atienden sobre todo al conocimiento y la reflexión sobre el plano estructural, en la actualidad la enseñanza de las lenguas debe partir de una conciencia sobre la naturaleza inherentemente diversa y variable de los sistemas lingüísticos, en los contextos culturales y situacionales en que se utilizan. El docente ha de conocer en profundidad la realidad de la diversidad lingüística para poder trasladarla a las actividades de enseñanza y aprendizaje de una forma provechosa.

Asimismo, por medio de la revisión de algunos proyectos, hemos mostrado la importancia de fomentar la reflexión sobre los significados internos y externos de las formas lingüísticas y, en consecuencia, sobre su potencial como recursos comunicativos, en línea con los enfoques cognitivo-funcionales más recientes, y superando con ello los modelos estructurales clásicos. No obstante, aún es necesario profundizar en las posibles estrategias para la integración didáctica de la faceta creativa de la variación, como recurso para la creación de estilos e identidades personales, a partir de las evaluaciones psicosociales de que son objeto las formas y construcciones lingüísticas.

CAPÍTULO 4.

LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS A TRAVÉS DEL CÓMIC: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE PIXTON

MARÍA JOSÉ CÁCERES Y BEATRIZ SÁNCHEZ-BARBERO

*Dpto. de Didáctica de la Matemática
y Didáctica de las Ciencias Experimentales*

1. INTRODUCCIÓN

UNO DE LOS RECURSOS más utilizados para la enseñanza de matemáticas en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria es el libro de texto. Pocas personas se plantean cambiarlo por un cómic, sin embargo, algunos autores no lo consideran una idea tan descabellada convencidos de que el material didáctico que utiliza historietas es más atractivo para los niños (Chu y Toh, 2020). De hecho, se considera que los cómics son una estrategia pedagógica moderna, que está empezando a ganar popularidad en la enseñanza de las matemáticas.

A partir de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) establece que el desarrollo del currículo debe considerar el desarrollo de ocho competencias

clave: competencia en comunicación lingüística; competencia plurilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresiones culturales. En concreto, la competencia en matemáticas, ciencia, tecnología e ingeniería (STEM, por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando el método científico, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.

Según Niss (2003, p. 121) la competencia matemática es la «capacidad de entender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de contextos y situaciones intra y extra-matemáticas en las cuales la matemática desempeña o podría desempeñar un papel». El proyecto PISA (siglas en inglés de Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) adapta esta definición y establece ocho competencias matemáticas características «pensar y razonar, argumentar, comunicar, modelizar, plantear y resolver problemas, representar, utilizar el lenguaje simbólico, formal y técnico y las operaciones, emplear soportes y herramientas tecnológicos» (OCDE, 2004, p. 40).

Además de que las matemáticas son una de las materias principales en el campo de la educación escolar, la matemática es una ciencia que también se necesita para resolver problemas de la vida cotidiana. La competencia matemática es la habilidad para desarrollar y aplicar los conocimientos y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas.

El marco teórico de PISA (OCDE, 2016) establece cuatro contextos reales: Personal, donde se consideran situaciones relativas a uno mismo, familia, amigos o conocidos, el propio centro escolar; Social concernientes a la propia comunidad ya sea local, nacional o global; Ocupacional referentes al mundo laboral y Científico relativas los problemas del mundo natural, la ciencia y la tecnología.

La naturaleza de la enseñanza en el aula repercute directamente en la naturaleza y en la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Hiebert y Grouws, 2007). Educadores en todo el mundo proponen diferentes enfoques para preparar a los estudiantes para el futuro, algunos aconsejan un esfuerzo por preparar a los estudiantes para un mundo que cambia rápidamente. Para ello los modelos de enseñanza convencionales deben cambiarse a un estilo de educación más «transformador» para el siglo XXI (Bell, 2016).

Algunos investigadores aconsejan abandonar formas de enseñanza centradas en la transmisión de contenido y pasar a propuestas de afrontar desafíos con los que los estudiantes adquieran los contenidos y habilidades de una manera rica. Es decir, se propone incidir en lo que los estudiantes son capaces de hacer con el conocimiento, en cómo lo aplican o si son capaces de valorar la precisión de la información que se les presenta en lugar de hacerlo en qué conocimiento adquieren (Rotherham y Willingham, 2010).

Para que los cambios educativos se produzcan es importante que los docentes, como gestores del aprendizaje, sean más creativos e innovadores. También es importante la forma en que dichos docentes sean formados en las universidades. La literatura muestra que existe una carencia en la utilización de materiales con historietas durante la formación de los maestros.

2. EL CÓMIC COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE MATEMÁTICAS

Tradicionalmente, los cómics estaban prohibidos en las escuelas y comúnmente se veían como «enemigos» de las escuelas. Hoy en día, algunos profesores han comenzado a apreciar los cómics como herramientas educativas potencialmente importantes para desarrollar el interés de los estudiantes en diversas materias académicas (Clever, 2008), con el fin de mejorar la alfabetización académica de sus estudiantes (Tilley, 2008) ya que consiguen transmitir gran cantidad de información en poco tiempo.

Cada vez es más frecuente que los profesores de matemáticas de diversos niveles educativos utilicen cómics en sus clases, por ejemplo, Cho (2007) diseñó la enseñanza del tema de Ecuaciones Diferenciales de un curso de

pregrado mediante cómics, Toh (2009) los utilizó para la enseñanza de Álgebra abstracta, Schwartz (2010) usó un libro de historietas para ilustrar grandes números de una manera vivenciada. Ellos coinciden en que el aumento de motivación que proporcionan los cómics no devalúa la calidad del conocimiento matemático.

La investigación ha demostrado que la motivación, la cognición y la emoción afectan significativamente a la percepción que tienen los niños de las matemáticas (Shmakov y Hannula, 2010). Algunos beneficios que se otorgan a la utilización de cómics para la enseñanza y aprendizaje de matemáticas son que las historietas y las caricaturas aumentan la motivación y el interés de los estudiantes por aprender matemáticas (Cho, 2012; Sexton, 2010), reducen el nivel de ansiedad de los estudiantes por las matemáticas (por ejemplo, Sengul y Dereli, 2010) y aumentan el nivel de participación y disfrute con las matemáticas de los profesores en formación (Cho, Osborne y Sanders, 2015).

A través de la narración de las historietas, los estudiantes se impresionan más fácilmente y tienen una simpatía duradera con los conceptos matemáticos transmitidos mediante ellas. Las historias que involucran a personajes ficticios, la trama de la historia y el humor asociado con los cómics son más fáciles de recordar que las reglas matemáticas habituales para los estudiantes (Özdemir, 2017). La narración en los cómics ofrece una ruta «subliminal» para aprender matemáticas. El uso de personajes ficticios con los que los estudiantes pueden asociar los conocimientos matemáticos ayuda a codificar información y aumentar su esfuerzo cognitivo (Jee y Anggoro, 2012). También hay muchos estudios que muestran que el uso del humor en los cómics ayuda a retener información al ilustrar puntos clave (Menezes, et al, 2020). Los cómics abordan la necesidad afectiva del aprendizaje de los estudiantes. Por todo ello se aconseja la formación de futuros docentes en la utilización del cómic como recurso didáctico para aprender matemáticas (Bolton-Gary, 2012; Sánchez-Barbero, Cáceres, , Chamoso, Rodríguez-Sánchez y Rodríguez, 2020)

Algunas investigaciones presentan inconvenientes en el uso de cómics para la enseñanza de matemáticas como la falta de motivación en caso de

que los estudiantes no se identifiquen con los personajes, la dificultad para entender la historieta en caso de que la lectura de los cómics se realice de forma individual sin acompañamiento del docente (Jee y Anggoro, 2012). También debe tenerse en cuenta que no a todos los estudiantes les encantan los cómics o que la propia historieta les distraiga del aprendizaje de matemáticas.

La correcta elaboración de los cómics puede evitar algunos de estos inconvenientes. Para ello se recomienda considerar dos principios pedagógicos sólidos: (1) situar contextualmente una trama que sea interesante para los estudiantes; y (2) establecer un puente significativo entre los conceptos matemáticos y la vida real de los estudiantes (Toh, Cheng, Jiang y Lim, 2016).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Se desarrollaron sesiones formativas en las que los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria crearon cómics y su aplicación didáctica en el aula de matemáticas en las siguientes asignaturas universitarias de titulaciones y niveles académicos: Matemáticas y su Didáctica para Educación Infantil del segundo curso del Grado en Maestro de Educación Infantil, Matemáticas y su Didáctica I del segundo curso del Grado en Maestro de Educación Primaria e Innovación docente en la especialidad en Matemáticas del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUPES).

A. COMPETENCIAS Y JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

Con esta experiencia se pretenden desarrollar algunas competencias básicas propias de la formación de docentes en el área de Didáctica de la Matemática como:

- Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc.).
- Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana.

- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

B. METODOLOGÍA

Durante la formación universitaria de 128 estudiantes distribuidos en los Grados en Maestro en Educación Infantil (33 estudiantes), Maestro en Educación Primaria (77) y del MUPES (18) se trabajó la posibilidad de utilizar el cómic como recurso didáctico para aprender matemáticas.

Antes de realizar la experiencia, estos estudiantes rellenaron un cuestionario donde se pudo detectar que el 69 % reconocen no leer cómics actualmente, el 26 % lo hace ocasionalmente y solo el 5% lo hace con asiduidad, aunque esta situación no era así cuando cursaban Educación Primaria y Secundaria cuando solo el 30% no leía nunca cómics, el 46 % lo hacía ocasionalmente y el 24% lo hacía con asiduidad, donde el 6% lo califica como de forma muy frecuente. Con lo que es posible que de los estudiantes que participaron en esta experiencia, 39 no hayan leído nunca un cómic y solo 1 lo haga actualmente de forma habitual.

El objetivo de la experiencia fue elaborar una unidad didáctica donde se utilizara el cómic como recurso didáctico para tratar un contenido matemático en el nivel de enseñanza oportuno. Para ello, cada grupo de estudiantes debía seleccionar un contenido matemático del nivel de enseñanza correspondiente y acorde a la asignatura universitaria que se estaba cursando y elaborar una unidad didáctica donde se utilice el cómic como recurso didáctico para tratar un contenido matemático. Donde debían abordar las siguientes actividades didácticas

- a. Elaboración de un Cómic con el tema elegido por cada grupo. Para ello debe utilizarse la herramienta online Pixton.
- b. Propuesta de una actividad didáctica para realizar en el aula, utilizando el cómic y dirigida a alumnos del nivel de enseñanza correspondiente.

En función de la asignatura que cursaban, los grupos de estudiantes debían elegir uno de los contenidos que se muestran en la Tabla 1.

TABLA 1. Contenidos matemáticos trabajados en las asignaturas implicadas.

Matemáticas y su Didáctica para Educación Infantil	Matemáticas y su Didáctica I	Innovación docente en la especialidad en Matemáticas
<ul style="list-style-type: none"> – Números y su secuencia – Comparación de números. Conteo – Operaciones – Patrones, relaciones y funciones – Utilización de símbolos – Formas de una y dos dimensiones – Formas de tres dimensiones – Posiciones y relaciones espaciales. Transformaciones geométricas – Medidas de longitud, y superficie – Medidas de capacidad y peso – Medida del tiempo – Organización de la información y análisis de datos – Probabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> – Números enteros – Números naturales – Suma – Resta – Multiplicación – División exacta – División no exacta – Raíz cuadrada – Seriaciones – Conjuntos – Lógica – Divisibilidad – Descomposición numérica – Sistema decimal – Números pares e impares – Múltiplos y divisores 	<ul style="list-style-type: none"> – Números y álgebra – Geometría – Funciones – Estadística – Probabilidad

Fuente: elaboración propia

C. DESARROLLO

Los estudiantes fueron formados, en una sesión de 2 horas, en la utilización del cómic como recurso didáctico para enseñar matemáticas con algunos ejemplos y también se les explicó brevemente el funcionamiento del programa Pixton para la creación de cómics. Además, se les facilitaron lecturas complementarias. Antes de esa sesión los estudiantes rellenaron un cuestionario sobre sus percepciones sobre el uso del cómic en la enseñanza de matemáticas.

Posteriormente, los estudiantes se dividieron en grupos y cada uno de ellos eligió un contenido para desarrollar una unidad didáctica, en el nivel que ellos decidieran, que incorporara el cómic como recurso didáctico. En concreto debían elaborar un cómic con la herramienta Pixton y una actividad didáctica en la que fuera necesaria la utilización del cómic para trabajar algún contenido matemático propio del tema elegido. En sesiones posteriores, los estudiantes compartieron en el campus virtual sus trabajos y los presentaron públicamente a los compañeros para que todos pudieran tener un ejemplo del tratamiento de los diversos contenidos matemáticos mediante cómics, aunque solo hubieran profundizado en uno.

Finalmente, los estudiantes rellenaron un segundo cuestionario que nos permitirá, junto al realizado al principio, observar la incidencia de esta experiencia en sus percepciones sobre el uso del cómic en la enseñanza de matemáticas.

4. RESULTADOS

En este apartado se muestran, en primer lugar, ejemplos de los cómics desarrollados por los grupos de estudiantes y, en segundo lugar, las modificaciones en las percepciones de los estudiantes sobre el uso del cómic como recurso para enseñar matemáticas una vez que se hayan enfrentado al diseño de la propuesta didáctica con un cómic creado por ellos mismos.

4.1. CÓMICS PARA APRENDER MATEMÁTICAS

En total, se diseñaron 39 cómics, 10 para aprender matemáticas en Educación Infantil, 24 en Educación Primaria y 5 en Educación Secundaria.

Los estudiantes, en los distintos niveles de enseñanza eligieron diversas situaciones para diseñar sus cómics. En Educación Infantil se consideran principalmente contextos reales personales (7) en una variedad de situaciones como celebraciones de cumpleaños, juegos en casa, una comida familiar o un campamento; también se centran en contextos fantásticos (3). En Educación Primaria destacan también los contextos reales, sobre todo los personales (10) donde se trabajan situaciones relacionadas con cumpleaños, un día cualquiera de un alumno de Educación Primaria, compras o viajes; pero también consideran contextos educativos y profesionales (7) sobre todo en situaciones relacionadas con el aula o viajes escolares, pero también propias de exploradores o historiadores; también contextos fantásticos (6) donde encontramos viajes en el tiempo o al espacio, alguien que nace viejo, magos y hechizos; y el contexto social en un «escape room» que se organiza en la ciudad (1). En el caso de Educación Secundaria se centran en contextos reales educativos profesionales (3) donde destaca que dos grupos hacen uso del humor y en contextos fantásticos (2) haciendo uso de superhéroes.

Los cómics se han dirigido a los diversos contenidos planteados en distinta medida, por ejemplo, en Educación Infantil, los temas más elegidos han sido «Comparación de números. Conteo» (2) y «Posiciones y relaciones espaciales» (2). Transformaciones geométricas»; en Educación Primaria se han seleccionado principalmente la «Suma» (6), la «División no exacta» (3), seguidos de «Números naturales», «Resta», «Raíz cuadrada», «Lógica» y «Múltiplos y divisores» (2 en cada caso); en Educación Secundaria los más elegidos han sido Geometría (2) y Funciones (2). Llama la atención que tanto en Educación Infantil como en Educación Secundaria no se haya trabajado los temas relacionados con Estadística y probabilidad que se habían propuesto.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de los diversos niveles educativos que parten de situaciones cotidianas.

En la Figura 1, se muestra el principio de un cómic en el que a partir del cumpleaños de la abuela se recorren contenidos curriculares de Educación Infantil, correspondientes al área de Conocimiento del Entorno, en el Bloque Medio físico: elementos, relaciones y medida: Objetos y materiales

presentes en el entorno: exploración e identificación de sus funciones, Propiedades de los objetos de uso cotidiano: color, tamaño, forma, textura, peso y Relaciones que se pueden establecer entre los objetos en función de sus características: comparación, clasificación y gradación.



FIGURA 1. Cómic para aprender Posiciones y relaciones espaciales en Educación Infantil

En la Figura 2, los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria parten de la actualidad, la pandemia de Covid-19, para crear una historia donde es necesario viajar al pasado. Para que la máquina funcione, hay que resolver algunos enigmas. Con el uso de este cómic se trabajarán los contenidos curriculares: Múltiplos, Divisores, Números primos y compuestos, Criterios de divisibilidad, Creatividad e imaginación mediante la creación de un cómic propio y Conocimiento temporal y cultural de las épocas más relevantes de la historia. En este caso no sólo se trabaja la matemática, sino que se relaciona con otras áreas.

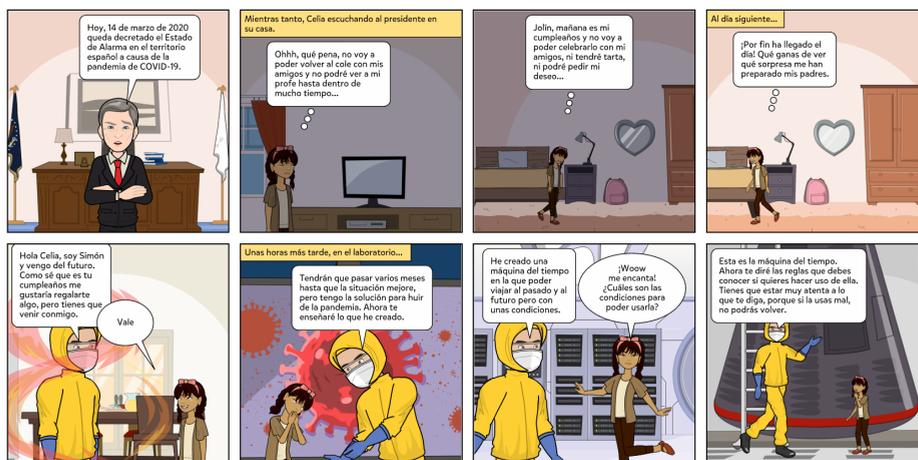


FIGURA 2. Cómic para aprender Divisibilidad en Educación Primaria

Los estudiantes del MUPES utilizaron el cómic para tratar, a partir de un paseo por el monte, en clave de humor, una de las dificultades más frecuentes con la que se encuentran los estudiantes de Educación Secundaria, trasladar el álgebra que se aprende en clase de matemáticas a otros contextos como la Física. Trataron los contenidos curriculares: Iniciación al lenguaje algebraico; Traducción de expresiones del lenguaje cotidiano, que representen situaciones reales, al algebraico y viceversa; Ecuaciones de primer grado con una incógnita. Transformaciones elementales; ecuaciones equivalentes. Resolución. Interpretación de las soluciones. Resolución de problemas, análisis e interpretación crítica de las soluciones; y Valoración del lenguaje algebraico para plantear y resolver problemas de la vida cotidiana.



FIGURA 3. Cómic para trabajar el Álgebra en Educación Secundaria

Algunos ejemplos de los diversos niveles educativos que utilizan contextos fantásticos se muestran a continuación:

En la Figura 4 un personaje fantástico, «El rey tiempo» se utiliza para aprender en Educación Infantil los contenidos curriculares: Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana, Gusto por evocar y expresar acontecimientos de la vida cotidiana ordenados en el tiempo y Corrección al hablar en las diferentes situaciones, con repertorio de palabras adecuadas.



FIGURA 4. Cómic para aprender La medida del tiempo en Educación Infantil

Un mago ayuda a los niños de Educación Primaria a realizar operaciones de restas con llevadas (Figura 5).



FIGURA 5. Cómic para aprender Las restas con llevadas en Educación Primaria

Por último, los superhéroes se utilizan como motivación para trabajar las sucesiones en Educación Primaria. En concreto con este cómic se pueden trabajar los contenidos: Sucesiones numéricas. Sucesiones recurrentes. Progresiones aritméticas y geométricas, Investigación de regularidades, relaciones y propiedades que aparecen en conjuntos de números y Expresión usando lenguaje algebraico.



FIGURA 6. Cómic para aprender Las sucesiones en Educación Secundaria

Estos son solo algunos ejemplos que muestran la creatividad de los futuros docentes cuando se les pide desarrollar planificaciones didácticas que incorporen recursos alternativos a los utilizados habitualmente.

En el siguiente apartado se muestran los cambios producidos en las percepciones de los estudiantes de los tres niveles de enseñanza con la experiencia realizada en las aulas universitarias.

4.2. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL USO DE CÓMICS PARA APRENDER MATEMÁTICAS

En este apartado nos centramos en cómo la experiencia ha influido en las creencias y actitudes de los futuros docentes, respecto a la utilización del cómic como recurso didáctico en las aulas de matemáticas.

Si analizamos los resultados de los cuestionarios que realizaron los estudiantes antes y después de la experiencia, se aprecia cómo aumenta la consideración de utilizar cómics en las aulas (Figura 7), así como la importancia que le dan a su utilización donde el porcentaje de valoración «suficiente» disminuye de 31,25% antes de la experiencia a 18.28% después de la experiencia, en cambio, la consideración de «bastante» aumenta de un 48.44% a un 56.99% y la de «mucho» de un 18.75% a un 23.66%.

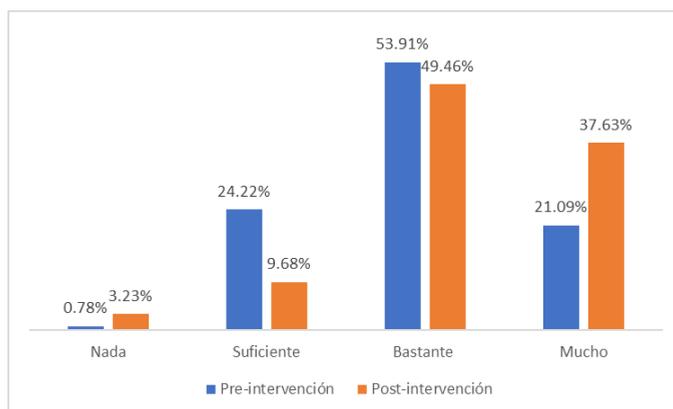


FIGURA 7. Porcentaje de respuesta de los estudiantes sobre la consideración de la presencia del cómic en el aula. Fuente: elaboración propia.

Respecto a la creencia de si los cómics pueden ser un buen recurso didáctico en el aula, antes de la experiencia prácticamente la mitad de los alumnos creían que sería un recurso suficiente-bastante útil; tras la experiencia cambiaron de idea y la consideración de esa utilidad aumentó a bastante-muy útil (Figura 8). Del mismo modo, antes de la experiencia aproximadamente la mitad de los alumnos creían que explicar un contenido a través del có-

mic sería complicado, pues era la primera vez que se veían en esa situación. Una vez realizaron el trabajo solicitado, esta creencia disminuyó a un 40% aproximadamente, aunque seguían pensando en posibles dificultades en la aplicación del cómic para trabajar matemáticas.

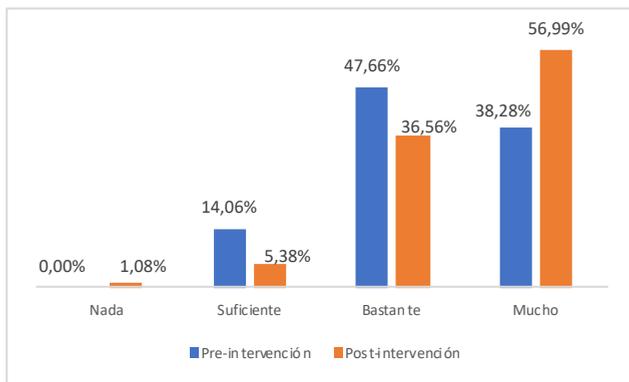


FIGURA 8. Porcentaje de respuesta de los estudiantes sobre la utilidad de los cómics como recurso didáctico. Fuente: elaboración propia.

Si nos centramos en qué utilidad le darían al cómic, prácticamente el 80% de los alumnos consideraron útil el recurso tras la experiencia, mientras que antes de comenzarla era aproximadamente la mitad de los estudiantes los que así lo pensaban (Figura 9).

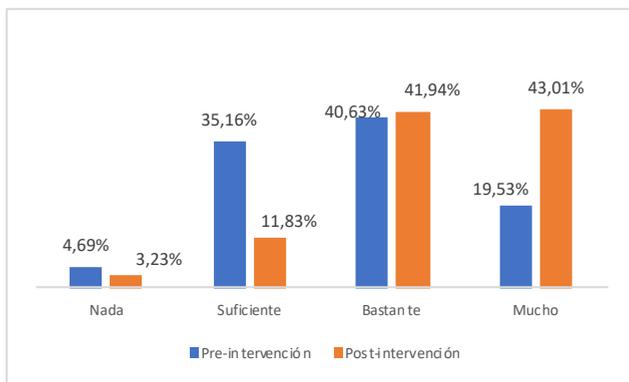


FIGURA 9. Porcentaje de respuesta de los estudiantes sobre la utilidad que tiene para ti el cómic. Fuente: elaboración propia.

Por último, referido a los aspectos que creían importantes considerar a la hora de realizar un proyecto de creación de cómic, prácticamente todos los porcentajes han sido similares antes y después de la experiencia, aunque llama la atención cómo el porcentaje de la opción «Que se planteara como trabajo en equipo, con un reparto adecuado de palabras» pasó de un 11.34% antes de la experiencia al doble, con un 22.01% después de esta (Figura 10).

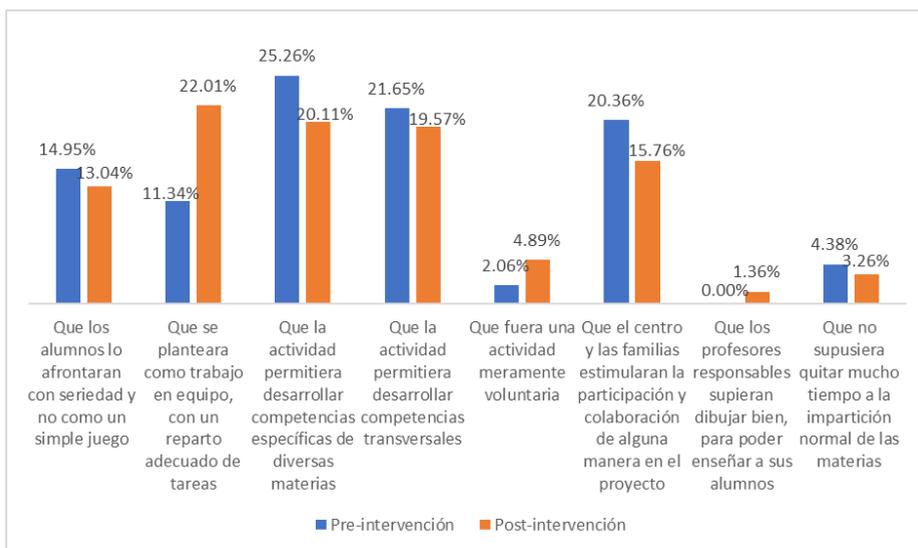


FIGURA 10. Porcentaje de respuesta de los estudiantes sobre consideraciones a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo un proyecto de creación de cómics. Fuente: elaboración propia.

Tanto antes como después de la experiencia, se les pidió a los alumnos que realizaran aportaciones libres dirigidas a pensamientos y creencias que tenían sobre los cómics y sobre los cómics relacionándolos con la educación. Las reflexiones que escribieron en ambos momentos contienen palabras similares: cómic, recurso, creatividad, útil, ... (Figura 11).



FIGURA 11. Nube de palabras de las respuestas de los estudiantes antes (izquierda) y después (derecha) de la experiencia. Fuente: elaboración propia.

En cambio, si se profundiza y se toman estas reflexiones de forma completa, se puede observar cómo las realizadas antes de la experiencia estaban más encaminadas a preocupaciones, miedos y ansiedad ante algo desconocido para ellos (por ejemplo «... no sé qué utilidad tiene la creación o leer un cómic en el aula», «Me parece costoso explicar contenidos avanzados mediante un cómic», Sólo veo factible la utilización del cómic en los primeros cursos de la E.S.O...») y las realizadas después de la experiencia estaban más orientadas a cambios en la actitud de los futuros docentes (por ejemplo «El uso del cómic me parece un buen recurso para utilizar en el aula, «Dará muchos resultados y no es tan difícil de hacer como se puede pensar», «Es una herramienta que puede ser muy útil y divertida para enseñar a los alumnos a realizar cómics o para interiorizar conceptos básicos y teoría de las diversas asignaturas y niveles».

5. CONCLUSIONES

El objetivo de la experiencia fue elaborar una unidad didáctica donde se utilizará el cómic como recurso didáctico para tratar un contenido matemático en el nivel de enseñanza correspondiente.

Los alumnos seleccionaron diversas situaciones en las que realizar sus cómics, considerando diferentes contextos dependiendo del nivel educativo al que iba dirigida la unidad: contextos reales en Educación Infantil, contextos fantásticos en Educación Primaria o contextos profesionales en Educación Secundaria, entre otros. Todos ellos fueron capaces de crear un cómic para introducir, trabajar o reforzar el contenido matemático elegido para el curso seleccionado. De hecho, prácticamente se trabajaron todos los contenidos planteados excepto en Educación Infantil y Educación Secundaria que los contenidos relacionados con la Estadística y la Probabilidad no tuvieron representación.

Tras la experiencia, los estudiantes consideran que enseñar Matemáticas a través del recurso didáctico Pixton, resulta muy adecuado. Además, la mayoría de los estudiantes consideran útil el cómic tanto a nivel personal como a nivel profesional, en su futura labor docente, consideraciones que aumentaron tras la realización de la experiencia didáctica. La realización del cómic de forma grupal les ha permitido dar importancia a la necesidad de realizar un reparto de tareas entre los miembros del grupo, de manera que cada uno sepa qué debe hacer.

En definitiva, los estudiantes futuros docentes cambiaron la idea de utilizar el cómic como recurso educativo en las aulas de Matemáticas una vez realizaron la experiencia. Pasaron de tener miedo, inseguridad y dudas, o ver el cómic como un posible recurso didáctico apropiado en el que poder apoyar su actividad docente.

CAPÍTULO 5. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA (I): ALGUNOS EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN TORNO AL CÓMIC REALIZADAS POR ALUMNOS

CLAUDIA MATEOS ESTEBAN, ALFONSO MONTORO GONZÁLEZ,
GEMMA REDERO PÉREZ Y PAULA SÁNCHEZ PÍRIZ
Universidad de Salamanca

EN ESTE CAPÍTULO se presentan algunas experiencias didácticas elaboradas por alumnos de diferentes titulaciones de la Universidad de Salamanca. En primer lugar, Claudia Mateos y Alfonso Montoro son respectivamente los autores de dos propuestas, *La Hiniesta* y *El Motín de la Trucha* en torno al patrimonio inmaterial, un concepto educativo «complejo e integrador»: fomenta la identidad y la pertenencia al grupo; aporta valores culturales; es fuente de conocimiento histórico y social, y está integrado por manifestaciones heterogéneas que facilitan el aprendizaje de conceptos temporales y espaciales (Cambil & Sánchez, 2017: 65). Ese mismo carácter diverso ofrece una miscelánea de aprendizajes (artísticos, históricos, geográficos, científicos, etnográficos...) que implica la participación de distintas áreas de conocimiento (Marí, 2017: 208), en consecuencia, brinda ese carácter interdisciplinar tan buscado hoy en día en la educación.

No hay que perder de vista que el patrimonio debe ser un recurso para la mejor comprensión de las sociedades históricas y del presente como con-

secuencia de ellas (González Monfort, 2008:34); sin embargo, el nivel de abstracción del concepto temporal hace que sea algo difícil de concebir durante la infancia. Por ello, como afirma Alonso (2010:59) lo más indicado es comenzar por la historia personal y cercana al alumnado, de manera que este pueda realizar una observación directa de lugares, acontecimientos y monumentos (Croix y Gyvarch, 1990).

Por su parte, Gemma Redero y Paula Sánchez desarrollan una propuesta didáctica diseñada para abordar las variedades de la lengua española en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, teniendo como base fundamental la realización de unas actividades didácticas en torno a un cómic realizado a través de la aplicación Pixton. La propuesta lleva por título *Varietades con mucha creatividad*, centrada en los conocimientos sobre la variedad diatópica y diafásica a través del cómic y el recurso *Pixton*. Con ello se pretende que los alumnos aprendan, de una forma dinámica, los términos esenciales para entender las variedades lingüísticas en cada situación comunicativa. Tanta es la importancia de estos conceptos que el Centro Virtual Cervantes (1997-2021) señala que «para llegar a disfrutar de un nivel culto de la lengua española se requiere, pues, conocer sus distintas variedades lingüísticas, tanto diafásicas como diatópicas, que hacen de ella una lengua de gran cultura».

Desde un punto de vista más general, esta unidad didáctica se ha diseñado con el fin de desarrollar el conocimiento de la lengua —saber leer, saber escribir, saber escuchar y saber hablar—, y de formar estudiantes respetuosos con la diversidad lingüística del español, recogida en la Carta Magna (1978) en su artículo 3, en concreto el punto 3.3, donde se afirma que «la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección».

En definitiva, las propuestas se fundamentan en el desarrollo de la creatividad, la autonomía, la capacidad emprendedora, así como el manejo de las TIC, sumados al aprendizaje de diferentes conceptos relacionados con el cómic, dado que es una buena técnica para motivar a los alumnos a lectura.

1. HISTORIA DE NUESTRAS TRADICIONES: LA ROMERÍA DE LA HINIESTA

Áreas: Ciencias Sociales; Lengua Castellana y Literatura.

Ciclo: Tercer ciclo de Educación Primaria

Nivel Educativo: 5º de primaria

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

La romería de la Virgen de La Concha a La Hiniesta es una fiesta popular de origen religioso que anualmente conmemora la peregrinación que el rey Sancho IV «el Bravo» y su comitiva hicieron desde la ciudad de Zamora al pueblo de La Hiniesta en el año 1291. No obstante, los inicios de esta se gestaron ya en el siglo XI y, como parece lógico pensar, en su evolución han influido ciertos acontecimientos históricos posteriores al siglo XIII. Por ende, la tradición es producto de un entramado histórico bastante complejo.

A modo de síntesis, a continuación se presentan algunas pinceladas sobre la historia de la festividad extraídas de Ferrero, F. (1991), Boizas López (1991/1943), Ferrero, F. & Ventura Crespo, (1992^a), Ferrero F. & Ventura Crespo, (1992^b).

Los primeros vestigios de la romería se dan en el siglo XII, momento en el que Doña Urraca (Señora de Zamora) funda una cofradía con Nuestra Señora de San Antolín como imagen titular (actualmente conocida como Virgen de La Concha), para enmendar la muerte de su hermano Sancho II durante El Cerco de Zamora. Esta venerada advocación mariana había sido traída a Zamora por un grupo de palentinos en el siglo XI, los cuales habían acudido a la llamada de Fernando I (rey de León) para repoblar la ciudad.

Posteriormente en 1291, durante la estancia en Zamora de Sancho IV «El Bravo» (rey de Castilla) se efectuó la primera peregrinación del pueblo de Zamora a La Hiniesta. El motivo fue la devolución de la Virgen de La Hiniesta, imagen que un año antes había sido trasladada a Zamora durante las obras de remodelación del templo del pueblo. La peregrinación se celebró el Lunes de Pentecostés y en ella participaron el cabildo zamorano, el rey

Sancho IV y su familia y cientos de personas de muy diversas clases y procedencias. Fue un evento tan memorable que los vecinos de ambas localidades acordaron repetirlo anualmente.

Durante los siglos posteriores acaecieron, asimismo, importantes acontecimientos que son un testigo de la celebración de la festividad a lo largo del tiempo, a saber: un grave altercado que llegó a ser investigado por los Reyes Católicos en el siglo xv (se conserva un legajo oficial de los Reyes con el testimonio del suceso); la consolidación de la cofradía con sus primeros estatutos conocidos (siglo xvi) o la introducción de los elementos más representativos de la romería hoy día (siglo xviii), entre otros.

Como vemos, el colchón histórico de esta festividad es importante; si a eso le sumamos el gran calado que tiene la celebración en la sociedad zamorana, la romería se convierte en un tema de interés pedagógico. Para concluir este apartado se debe aludir a uno de los objetivos principales de la educación: formar ciudadanos socialmente competentes, que se relacionen con el medio y se comprometan con él. Por ello, educar en el patrimonio es tan significativo. Son numerosas las festividades (locales, regionales y nacionales) que el niño vive y resulta considerablemente positivo que conozca el porqué de las mismas, para entender lo que sucede a su alrededor (Teixidó, 2012:5). Por consiguiente, en una ciudad como Zamora, donde la romería y sus imágenes tienen gran presencia en la vida de la localidad, parece realmente importante tratar esta tradición con los más pequeños.

2. OBJETIVOS

Para la presente unidad se han marcado los siguientes objetivos generales:

- Conocer la Romería de La Hiniesta, así como las tradiciones que la rodean.
- Exponer el trasfondo histórico de La Romería de La Hiniesta.
- Descubrir la historia de la ciudad a través de narración histórica de la romería.
- Acercar el género del cómic al alumnado.

- Utilizar el cómic como recurso educativo.
- Integrar las TIC como herramienta para el aprendizaje.
- Incentivar el aprendizaje autónomo del alumnado.
- Desarrollar la capacidad comunicativa y expresiva del alumnado.
- Favorecer el trabajo en equipo.

3. CONTENIDOS

Se atenderá a los contenidos dispuestos en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, referidos a las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura. Como son:

Ciencias Sociales

Bloque I. Contenidos comunes:

En el que se establecen los contenidos y herramientas básicas comunes a todos los cursos que deben conformar el currículo de ciencias sociales.

Bloque IV. Las huellas de tiempo:

- Nuestro Patrimonio artístico, histórico y cultural. Cuidado y conservación del Patrimonio: museos, sitios y monumentos.

Lengua Castellana y Literatura:

Bloque I. Comunicación oral: hablar y escuchar

- Situaciones de comunicación espontáneas o dirigidas utilizando un discurso ordenado y coherente en situaciones de comunicación formales e informales.

- Estrategias y normas en el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, organización del discurso, escucha, respeto al turno de palabra, entonación, respeto por los sentimientos y experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
- Expresión y producción de textos orales, narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos.

Bloque II. Comunicación escrita: leer

- Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.
- Consolidación del sistema de lecto-escritura.
- Lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, literarios.
- Estrategias para la comprensión lectora de textos: Título. Ilustraciones. Palabras en negrita. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de texto.
- Gusto por la lectura.
- Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión
- Uso de la biblioteca como fuente de aprendizaje.

Bloque III. Comunicación escrita: escribir

- Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios, anuncios, tebeos.
- Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, audiencia, estructura...) y revisión y mejora del texto.

Bloque V: Educación literaria

- Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios

4. COMPETENCIAS

En cuanto a las competencias, en esta unidad didáctica se trabajarán seis de las siete competencias establecidas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en España y en la Orden ECD/65/2015 del 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

A continuación, se expone la relación entre las competencias y las actividades en las que se trabajan.

- Comunicación lingüística - Actividades: 1, 2, 3 y 4
- Competencia digital – Actividades: 2, 3 y 4
- Aprender a aprender – Actividades: 2, 3 y 4
- Competencias sociales y cívicas - Actividades: 1, 2 y 3
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor – Actividades: 2, 3 y 4
- Conciencia y expresiones culturales - Actividades 1, 3 y 4

5. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

a. *Descripción del cómic*

«Historia y leyenda de la romería de La Hiniesta» ilustra la historia de esta arraigada romería zamorana, a través del diálogo de una madre y su hija a lo largo de un Lunes de Pentecostés de 2019.

El cómic se pensó para ser una composición que aunara lo real y lo fantástico. Por ello, en él se pueden encontrar dos tipos de contenidos de caracteres distintos: por un lado, la base histórica fundamentada que da rigor a la narración; y por otro, elementos fantásticos, propios del acervo popular de la ciudad, que además de dar sentido a aquellos aspectos que por la ausencia de testimonios históricos no se podrían explicar de otra manera, aportan un halo misterioso y mágico, característico de las leyendas que seduce al individuo.

El entramado narrativo se encuentra constituido por tres partes bien diferenciadas: el trascurso de un día de romería en la actualidad, el grueso de la trama histórica y cápsulas informativas complementarias que no siguen una secuenciación temporal lógica.

Para su ilustración se emplearon distintos escenarios creados con el programa Pixton -que pretendían emular a una hipotética Zamora medieval- y diversos fondos con imágenes reales -extraídas de galerías fotográficas propias, y periódicos, webs y blogs dedicados a la festividad-. La distribución general tiende a ilustrar con imágenes reales de la ciudad o de la romería las referencias a la actualidad y con escenarios creados a las crónicas históricas -hay algunas excepciones por limitaciones del programa y/o exigencias de la historia-.

b. *Actividades didácticas*

El contexto ideal para este conjunto de actividades sería dentro de un proyecto dedicado al patrimonio cultural de la ciudad de Zamora, en el que tuvieran cabida múltiples tareas de diversa índole que, junto a la aplicación del cómic y la plataforma Pixton, logaran una formación completa e integral del alumnado.

Actividad I. La Hiniesta a través del cómic

Temporalización: 40 minutos

Materiales / recursos necesarios: Cómic «Historia y leyenda de la romería de La Hiniesta» y texto explicativo de la romería en la actualidad

Desarrollo: En primer lugar, se llevará a cabo una explicación que sienta las bases del conocimiento de la romería; para que, durante la lectura, los alumnos entiendan el argumento y las distintas informaciones que se les ofrecen.

Posteriormente, se repartirá un cómic para cada alumno y se realizará una lectura en voz baja. Tras la lectura individual se comentará el cómic en voz alta y el docente hará las aclaraciones oportunas.

Actividad II. ¿Quiénes son los personajes históricos que aparecen?

Temporalización: 30 minutos

Materiales / recursos necesarios: Cómic de la Hiniesta; tablets/ordenadores y fuentes impresas donde poder buscar información; cuartillas de los personajes.

Desarrollo: Para comenzar se indicará la presencia de ciertos personajes relevantes en la historia de la romería. Se propondrá a los alumnos que realicen una búsqueda en el cómic *Historia y leyenda de la romería de La Hiniesta* para encontrarlos. Estos deberán localizar a los personajes en el cómic y enunciarlos en voz alta.

Una vez encontrados, se dividirá la clase en grupos de 3 personas (en total debe haber 7 grupos, por tanto, la composición de estos se debe adecuar a ese máximo). Cada uno de ellos y a partir de los datos que se les ofrecen en el cómic, deberá buscar información sobre uno de los personajes históricos: Sancho Garcés III, Fernando I, Doña Urraca, Don Sancho, Alfonso X, Sancho IV, y Reyes Católicos.

A cada grupo se le asignará un personaje y deberá rellenar unas cuartillas previamente elaboradas por el docente.

Para finalizar se hará una puesta en común de los trabajos.

Actividad III. La romería a través del tiempo

Temporalización: 80 minutos (se podrían dividir en dos sesiones)

Materiales / recursos necesarios: Papel continuo, cuartillas de los personajes históricos, viñetas del cómic desordenadas, lapiceros y rotuladores.

Desarrollo: Esta actividad está pensada para realizar un eje cronológico en el que vayan incluidos los diferentes datos relativos a la historia de la romería de La Hiniesta, de manera que los alumnos vean la evolución y entiendan que una tradición se va construyendo a lo largo de los años y que entre todos contribuimos a su conservación y enriquecimiento.

Este eje cronológico irá plasmado en un mural, junto a las cuartillas de los personajes históricos y las viñetas desordenadas del cómic.

Durante los primeros 15 minutos se deberán extraer, de forma conjunta, los datos que se van a reflejar en el eje cronológico y se darán las directrices sobre cómo se va a elaborar la actividad.

Posteriormente, se dividirá la clase en 6 grupos; cada uno de ellos tendrá una tarea diferente: grupo de diseño del mural, grupo del eje cronológico, grupo de los datos, grupo de apoyo, grupo de supervisión.

Actividad IV. Completamos un cómic

Temporalización: 2 sesiones de 50 minutos

Materiales / recursos necesarios: Ordenadores o tablets, Plataforma Pixton.

Desarrollo: El trabajo quedará dividido de la siguiente manera:

Primera sesión: el docente realizará un acercamiento de la plataforma digital *Pixton* a los alumnos. Estos tendrán que interactuar con la aplicación de manera individual, por lo que es necesario que cada uno de ellos disponga de un dispositivo informático. El docente deberá mostrarle todos los aspectos relevantes de la aplicación para poder realizar el cómic en la siguiente sesión.

Segunda sesión: se propondrá a los alumnos que se conviertan en protagonistas de su propia romería. Para ello tendrán que elaborar cuatro o cinco viñetas con la aplicación *Pixton* que ilustren la romería, teniendo en cuenta los contenidos vistos hasta ahora, sus experiencias y su imaginación.

HISTORIA Y LEYENDA DE LA ROMERÍA DE LA HINIESTA

PRIMAVERA DE 2019

¡Mamáááá! ¡Mira! ¡Corre ven!

¡Sí cariño, ¡ya voy!

¡Mira! El cartel de la romería de La Hiniesta

¿Has visto? Dice que es el 10 de junio. Eso es... ¡el lunes que viene!

¡Ah sí!

¡BIEN! ¡Qué ganas tengo de que llegue!

729 ROMERÍA DE LA VIRGEN DE LA CONCHA A LA HINIESTA JUNIO DE 2019

Aquí pone 729 Romería de la Virgen de la Concha a La Hiniesta. ¿Qué quiere decir eso?

Pues quiere decir que la romería tiene 729 años

729 años...pero.. esos son muchos más años de los que tienen los abuelos

JA, JA, JA ¡SÍ, MUCHÍSIMOS MÁS!

Anda, venga, vámonos que se hace tarde

729 años...

bueno hija, ya veremos...

Oye mamá, pero este año haremos entera la romería. ¿no? El año pasado me lo prometiste. ¡Tenemos que verlo todo!

LA NOCHE ANTERIOR A LA ROMERÍA

¡Marta! Ven a coger el bocadillo para mañana

Vooy

729 años
¿La virgen también tendrá 729?
¿y los instrumentos que tocan?
¿y las banderas que llevan?
¿pero... y quién la formó?

¡Pues sí que te ha llamado la atención! Hacemos una cosa, mañana te voy contando la historia por el camino.

Oye mamá, pero... ¿De verdad que todas las cosas de la romería tiene 729 años?

LUNES DE PENTECOSTÉS, 8.30 DE LA MAÑANA

¡Viva la Virgen de la Concha!

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8... ¡Cooncha!

¡Ah sí! ¡Qué bonita mamá! ¡Mira, mira! Le tiran muchas flores.

¿La ves? Ahí baja la virgen

Mmmmm y qué bien huele la calle.

Todo eso que ves y que hueles, el tomillo, el romero, el cantueso y las flores, es parte de la historia y la tradición de la romería.

¡Ja, ja, ja, sí, pero prepárate porque es una historia muy larga...

¿Me vas a empezar a contar ya la historia?

Ya sé por dónde te voy a empezar a contar la historia. Por el descubrimiento de la virgen de la Concha.

¿Te acuerdas de Doña Urraca?

¡Sí! Esa reina tan importante que tuvo Zamora

¡Sí! Atenta entonces, que el principio de la historia tiene que ver con ella.

En siglo XI, durante la Edad Media, había un rey en Pamplona, llamado Sancho Garcés. Este rey que además era conde de Castilla, decidió un día ir a cazar a Palencia.

Sancho Garcés, que más adelante sería el abuelo de Doña Urraca, estando cazando divisó un jabalí y lo persiguió hasta que este se metió en una cueva.

Cuando Sancho se adentró en la cueva, se dio cuenta de que en realidad aquello era una cripta; pues halló dentro la tumba de un santo llamado Antolín y, al lado, una preciosa virgen. El rey muy feliz con su descubrimiento mandó construir encima de la cripta una iglesia en honor al santo y colocó allí a la virgen, que enseguida fue muy querida por todo el pueblo palentino.

Y... ¿qué virgen era?

La Virgen de la Concha.

Pero... si es de Palencia, ¿por qué la tenemos aquí?

No seas impaciente, que la historia continúa...

Al cabo de unos años, el hijo del rey Sancho Garcés, llamado Fernando I se hizo rey de Castilla. En esa época, Zamora estaba despoblada, así que Fernando hizo correr la noticia de que todas aquellas personas que vinieran a vivir a Zamora recibirían dinero, títulos nobiliarios, tierras...

Muchas personas de distintos lugares acudieron a la llamada...

En el año 1062 un grupo de palentinos llegaron a Zamora y trajeron consigo a la virgen que Sancho Garcés había encontrado en la cripta, pues creían que siempre les protegería contra cualquier mal.

Y así es como llegó la virgen a nosotros.

Ese día que llegó a Zamora, la virgen tenía un vestido rojo. Por eso, a veces se le pone a la virgen un vestido rojo, para conmemorar este momento.

Algunos de esos palentinos que llegaron, los que se dedicaban al oficio de la lana, se establecieron en un barrio fuera de la muralla. Allí, Fernando I y su padre Sancho Garcés mandaron construir una iglesia en honor a la virgen, a la que ellos llamaban Señora de San Antolín.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA (I): ALGUNOS EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN TORNO AL CÓMIC...

...que es la iglesia de la que ha salido la romería hace un ratito, ¿sabes cuál no?

¡Claro!

Mamá y entonces... si tenía otro nombre, ¿por qué nosotros la llamamos Virgen de la Concha?

Pues eso fue mucho más tarde, en el siglo XVIII, cuando ya llevaba mucho tiempo celebrándose la romería. En esos años la cofradía de Santiago Apóstol le regaló a la virgen una concha de plata, que es la que lleva colgando de la cintura.

AHHHH

¡Sí, como la que llevan los peregrinos!

Desde entonces se empezó a llamar Virgen de la Concha, aunque conserva los dos nombres.

Este lugar es muy importante, tanto para la historia de la ciudad como para la de la romería.

Mamá, ¿por qué hemos parado aquí ahora?

Así que atenta que voy a seguir contándote la...

Después de que se contruyera el templo, la veneración a la virgen fue cada vez mayor. A diario muchos zamoranos acudían a la iglesia para ver a la virgen y realizarle sus súplicas.

Fue tan grande la acogida por los zamoranos, que incluso la ya reina Doña Urraca iba a visitarla a menudo.

Y ahora es cuando aparece Doña Urraca en la historia. ¿Te acuerdas cuando fuimos a ver aquella representación sobre El Cerco de Zamora y El Romancero?

¡Eso es! ¡Muy bien! Pues ahí continúa la historia de la romería...

¿En la que luchaban Doña Urraca y su hermano Sancho por la ciudad de Zamora?

Muerto ya el Rey don Fernando [...] su hijo sucedióle en el reinado. Codicioso de Zamora, una carta le ha enviado a su hermana doña Urraca: "Hermana como habéis notado, mi padre sí os dió a Zamora, fue muy mal aconsejado. [...] Por tanto mejor sería para vos y su alivio, que se vuelva a mi corona que es de donde se ha quitado". [...]

Recibida ya, la carta Doña Urraca ha contestado: Que Doña Urraca a Zamora la tiene de buen grado y no la pretende dar pues su padre se la ha dado. Recibida la respuesta, Don Sancho determinado ordena a sus capitanes, y a su ejército ha llamado para tomar Zamora. [...] La codicia lo ha cegado. En Zamora puso campo; pelean unos con otros todos ellos muy osados.



Gritos dan en el real.
-¡A don Sancho han mal herido!
Muerto le ha vellido Doifos,
¡gran traición ha cometido!



LO LLEVAN A SU TIENDA...

[...]
No puede el Rey escapar
ya se le acaba la vida.
[...]
El buen Cid
arrodillado ante él
muchas lágrimas vertía.
Y así muerto como está,
le respeta y le avasalla.
Meten el cuerpo en su tumba
para que le den sepultura.
Dando orden en su real,
para la justa venganza.



...y aquel lugar es este, en el que estamos ahora. Por ello se le llama la Cruz del Rey don Sancho y cada año la romería para aquí para recordar aquel hecho. Y algunos vecinos de los barrios de San José Obrero y San Lázaro el día anterior a la romería lo adornan con flores.

¡Qué historia más interesante! Cuando crezca mi hijo se la contaré.

Halaaa



Y a partir de entonces cada vez se le tuvo más devoción y cariño a la virgen y finalmente no volvió a Palencia.



Era tan importante para los zamoranos que en el año 1100 la hicieron patrona de la ciudad.



Tanto aprecié le han tenido los ciudadanos que algunos de ellos le han hecho regalos, por ejemplo, algunos vestidos. Por eso cada vez que la sacan a la calle la podemos ver con uno distinto.



A pesar de que habían quedado liberados de la batalla, los zamoranos se sentían culpables por la muerte del rey, así que ahora volvían a acudir a la virgen para darle las gracias por haberles librado de ese mal y, también, para pedirle perdón por la muerte de Sancho.

y entre ellos acudió Doña Urraca muy triste con lo sucedido.



Aunque quiso robarme Zamora, era mi hermano y la quería. Así que fundaré una cofradía que cada año vaya hasta el lugar donde murió y todos los zamoranos vayan a rezar por él



Doña Urraca mandó construir una ermita y una cruz en aquel lugar y cada octubre, en el aniversario de la muerte de su hermano, iban allí para rezarle. Y aunque no está escrito en ningún lugar, se cree que por la devoción que tenía a la Virgen de la Concha, y puesto que fundó una cofradía en su nombre, todos los años se subía con ella en procesión hasta allí.



No, todos no, solo algunos, el resto se los ha hecho la cofradía.

Pufff, como le hayan regalado todos esos vestidos....

Muchos Marta, aunque es verdad que la virgen que vemos ahora no es exactamente la que vino de Palencia, sino que a lo largo de la historia, la han ido modificando.

¡Ope! pues sí que tiene años la virgen de la Concha!



No hija, el camino hacia La Hiniesta es la segunda parte de la historia, pero ten paciencia. Vamos a parar ahí que nos van a dar un poco de limonada y agua y luego te sigo contando la historia.

Oye mamá, pero... ¿Doña Urraca también fue hasta La Hiniesta?



Ja, ja, ja ¡Ay qué difícil! Ja, ja, ja, vamos a ver cómo sigue...

Bueno... pues pasaron los años y Castilla tuvo otro rey, llamado Sancho IV que era hijo de Alfonso X "el sabio", un rey muy interesante del que ya te hablaré otro día.

Anda mamá ¡venga! sígueme contando la historia.

Sancho IV vino a pasar una temporada a Zamora y visitó distintos lugares. Entre ellos La Hiniesta que es donde comienza la historia...

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA (I): ALGUNOS EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN TORNO AL CÓMIC...

LA HINIESTA AÑO 1270. SANCHO IV Y EL DEÁN DE LA CATEDRAL DE ZAMORA PASEANDO

Señor deán, justo es, haré una aportación de dinero para que puedan construirlo.

Vuestra Merced a la iglesia de este pueblo le hace falta una capilla. Necesitamos de vuestra ayuda para poder construirlo.

Puesto que la iglesia de La Hiniesta estaba en obras, el deán decidió llevar a la virgen a San Antolín, junto a la Virgen de la Concha; ya que no había mejor lugar en Zamora que junto a la patrona de la ciudad.

¿Y qué virgen era esa?

Pues era la Virgen de La Hiniesta.

¿Y a esa virgen también se la encontraron en una cripta?

No, de esa virgen no se conoce el origen, solo hay una leyenda que cuenta que el rey Sancho IV una mañana salió a cazar por Valerio y Valderrey y se la encontró entre unas hiniestas.

Pero bueno no sabemos si es cierto, solo es una leyenda...

¡Andal!

Venga que continúo. Como te dije, el deán había dejado a las dos vírgenes juntas en la iglesia de San Antolín en Zamora.

Enseguida la Virgen de la Hiniesta fue querida y venerada por los zamoranos.

En 1291 la capilla ya estaba construida y decidieron devolver a la Virgen de La Hiniesta a su templo. Para ello, eligieron el lunes de Pentecostés.

El lunes de Pentecostés al amanecer se ofició una misa a la que asistieron el rey y su familia, y muchas personalidades de Zamora y de fuera de ella.

Pues porque era una época en la que la población era muy religiosa y la inauguración de una iglesia y el traslado de una virgen era lo más importante.

¿Pero y por qué venían tantas personas solo para eso?

Pero espera queda más...

Vino tanta gente de fuera que en la ciudad no había sitio para darle asilo a todos. Así que se les acomodó en una explanada fuera de la ciudad, entre la muralla y la zona donde vivían los leprosos. Allí aguardaron cientos de personas hasta el lunes de pentecostés cuando el cortejo pasó por allí y se unieron al acontecimiento.

Pues esa fue la explanada donde estaba toda esa gente.

¿Te acuerdas por dónde fuimos esta mañana antes de llegar al barrio de San Lázaro? Donde atravesamos una rotonda y vimos la muralla...

¡Sí!

vino tanta gente a la romería que Sancho IV decidió agasajar a los ciudadanos estableciendo desde aquel momento una feria que se celebraría durante 15 días. La feria se repitió durante muchos años y tuvo tanta importancia que esa zona en la que se ubicaba se empezó a llamar Pueblo de la Feria. Actualmente, son las calles que llamamos Puerta de la Feria y Avenida de la Feria.



Con el tiempo la llamaron "Feria de Gracia". Aunque hace mucho tiempo que no se celebra, el barrio de San Lázaro la sigue conmemorando hoy día con sus fiestas, que son por esta época.

Después de la explanada donde se había juntado tanta gente, llegaron a la zona en la que vivían los leprosos y otros enfermos. Por allí nunca pasaba nadie, sin embargo, ese día la comitiva hizo una excepción y entró en la pequeña ermita a visitar a una virgen que había allí. Hoy, esa zona es el barrio de San Lázaro y la ermita, la iglesia donde por primera vez en el día para la romería.

Todo el camino desde San Antolín hasta La Hiniesta estuvo adornado por romero, tomillo, cantuspos y espadañas que el día anterior muchos vecinos habían recogido. Una tradición que hoy en día se sigue conservando.



Después de la parada en aquella ermita, la comitiva llegó hasta la Cruz del Rey don Sancho recordando así lo ordenado por Doña Urraca años antes.



¡Sí, este es uno de los puntos donde más personas hay, así que no te pierdas por favor, ¡dame la mano!

¡Mamá cada vez hay más gente!

Pero... ¿por qué paramos ahora?

Pues mira Marta esta es la tercera parada que hizo Sancho IV en aquella primera romería...



Cerca de la entrada del pueblo había una zona marcada con una cruz, llamada Teso de la Salve. Ese lugar era el primer punto desde el que se veía la espadaña de la iglesia, así que decidieron parar allí un momento. Hoy día se para aquí para conmemorarlo y los fieles le cantan la salve a la virgen.



Claro, es otra tradición de la romería. Aunque se añadió mucho después.

Mamá ¿has visto lo que le han puesto al niño de la virgen cuando hemos parado? Le han dado unas plantas



Tú no te diste cuenta, pero en la Cruz del Rey don Sancho le quitaron el niño a la virgen y se lo han devuelto ahora. Es una tradición que se añadió en el siglo XVIII. Aunque el origen real no está recogido, conservamos dos leyendas sobre ello. Las espigas hacen referencia a una de ellas que dice que un año el niño se escapó en la Cruz del Rey don Sancho y apareció cerca de La Hiniesta con un manajo de cebada entre las manos, después de haber estado jugando en los campos.

Ya estamos llegando a La Hiniesta y en este punto los vecinos del pueblo bajan a darle la bienvenida a la virgen y a los romeros y hacen este baile de pendones. Es de las tradiciones más modernas y significa el hermanamiento entre el pueblo de Zamora, el de La Hiniesta y la Cofradía de la Concha



¡Qué guay! ¡Mira cómo giran!



¡Viva la Virgen de la Concha!

¡Viva La Hiniesta y Zamora!

¡Viva la Virgen de la Hiniesta!

¡1,2,3,4,5,6,7,8...Concha!

PUEBLO DE LA HINIESTA 12 DE LA MAÑANA



Me alegro de que te haya gustado tanto. Vamos a dar una vuelta y comemos el bocadillo.

¡Qué bonita ha sido la subida! ¡Todo el mundo cantando y saltando!

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA (I): ALGUNOS EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN TORNO AL CÓMIC...



Durante el resto de mañana y hasta las cinco y media de la tarde que vuelve a salir la romería de vuelta a Zamora, la gente come, baila y se divierte. El ambiente festivo del pueblo es muy divertido.



Bueno... pero te la advierto queda mucho camino aún, luego no te quejes. venga termina de comer que vamos a ver a la virgen.



¡sí! Tras estas rejas la dejaron por primera vez acompañaban a Sancho IV.



SALIDA DE LA HINIESTA A LAS 5.30 DE LA TARDE



PARADA EN UNA FINCA DONDE SE DAN PASTAS, AGUA Y LIMONADA A LOS ROMEROS.



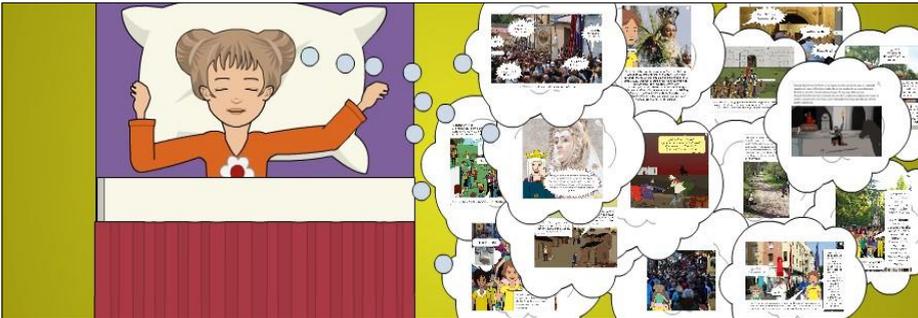


Fue tan memorable aquel acontecimiento que el 25 de abril del año siguiente, los vecinos de La Hiniesta decidieron venir a Zamora a celebrar sus rogativas. Fueron hasta la iglesia de San Antolín y rezaron ante la Virgen de la Concha.

Ese acto gustó tanto a los zamoranos que fueron a despedir a las puertas de la ciudad a los vecinos de La Hiniesta y ambos acordaron volver a repetir la romería en la misma fecha del año anterior, el lunes de pentecostés, y así un acto puntual se convirtió en tradición.



Hoy todavía el pueblo de La Hiniesta sigue realizándolas. Cada 25 de abril, día de san Marcos viene a Zamora a celebrarlas y ambos pueblos acuerdan volver a hacer la romería un año más, como se hizo en 1293.



Fin

2. VIAJEROS EN EL TIEMPO: «EL MOTÍN DE LA TRUCHA»

1. *Introducción teórica*

En nuestra comunidad educativa, el cómic ha ido adquiriendo un gran peso que, según Cantó, Ruíz et al. (2010), se ha ganado a través de la importancia que le otorga al fomento de la lectura en educación primaria y en el ámbito educativo, siendo este un género artístico muy apreciado por el público joven y por los adultos y, como herramienta dinamizadora de contenidos que despierte la curiosidad en nuestros alumnos.

Hablando más concretamente del poder de las narraciones, Segovia (2012) nos indica que las historias y, más en concreto, las narraciones históricas, permiten un acceso de los niños a la cultura popular: «y nuevas formas narrativas como los cuentos populares, las historietas, las películas, los dibujos animados y las series de televisión» (p. 376).

Cabe destacar la utilización del cómic como un recurso de transmisión de contenidos y también como un medio de comunicación que transmite información adaptada (conocimientos) que se encuentran bajo la adaptación continua por parte del profesor. Esta idea es resaltada en el artículo de Gonçalves, R., & Deusana, M. (2005) donde se nos dice que los profesores deben usarlo en sus prácticas docentes y en su intervención educativa ya que se trata de un material de fácil manejo y gran funcionalidad que nos permite reconstruir y transmitir conceptos desde una manera más cercana a nuestros estudiantes.

Una herramienta con la que, según Segovia (2010), podemos tratar diferentes aspectos de nuestros alumnos a través de las dimensiones que la componen. Algunas de ellas son la dimensión icónica (del cómic donde plasmaríamos los principales momentos de nuestra historia), la dimensión espacial (en la que trabajaremos la concreción del espacio tanto de formas, objetos, como diálogos... la tridimensionalidad cobra especial importancia), la dimensión temporal (la secuenciación de los hechos históricos), dimensión lingüística (más referida al lenguaje gráfico y los diálogos que podemos desarrollar en nuestras creaciones).

Nos referimos al cómic como un recurso, pero Fernández (2014) lo especifica más y llega a decir que se trata de un recurso pedagógico que «perfecciona la lectura, desarrolla la expresión... los relatos se retienen mejor» (p. 190) todo ello contribuye al desarrollo integral de los estudiantes. Pero no podemos hablar de un desarrollo integral sin hablar de un concepto actual y que gana cada vez más fuerza entre nuestros docentes. Se trata de la gamificación.

Este concepto que parece innovador se lleva aplicando en situaciones cotidianas y nos rodea desde hace años. Ortiz-Colón et al. (2018) hace una definición acertada del término en «el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador» (p. 4)

En este sentido Pérez-López et al. (2017) habla de un reto docente en el que se intente trabajar conceptos como la motivación, el esfuerzo, y otros muchos valores positivos comunes a todos los juegos, convirtiendo una actividad, que en principio no es llamativa para el alumno, en algo motivador y lúdico.

Para finalizar y entrar en contenidos se abordará la importancia histórica que tuvo esta historia, El motín de la trucha. Corral (2002) destaca la relevancia de Zamora en el invierno de 1158, donde el auge económico estaba atrayendo a diferentes comerciantes atraídos por la ruta histórica del camino de Santiago hacia Compostela. Debido al «desarrollo de estas nuevas actividades, nace en estos núcleos de población una burguesía mercantil que se va enriqueciendo y que va acumulando grandes fortunas» (p. 31)

Tras la revuelta, Gómez-Moreno (1945), nos habla sobre la importancia que se le debe dar a este hecho, ya que cuando los habitantes de Zamora (sobre 7000 personas) se sublevaron en armas contra la nobleza (caballeros e hidalgos) de la época, marcharon a la frontera con Portugal tras la revuelta. Estos pidieron el perdón del rey de León, Fernando II, quién les concedió carta de perdón con las siguientes palabras: «pues el mal recaudo era ya fecho, y no era bien echar mal tras mal» (Gómez-Moreno, 1945: 9).

Al tratarse de un acto que repercutió en una de las iglesias románicas de la época, (como era Santa María), se recurrió al propio Papa para solicitar una absolución por tal hecho acontecido en el 1158. Adriano IV, pontífice en Roma, redactó un documento en el que se pretendía absolver a los pecadores a través de una bula. Además, se ordenó la reconstrucción de la iglesia, que actualmente queda bautizada como «La nueva», y la construcción del retablo de la catedral costado por el pueblo zamorano, que se lo encargó al obispo Esteban que lo finalizó en el año 1172.

En síntesis, a través de esta propuesta vamos a otorgar a los alumnos la capacidad de visualizar la historia a través de un hecho histórico que extraemos de una de las veintidós iglesias románicas que tiene Zamora.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos que se pretenden trabajar con esta unidad didáctica son los siguientes:

- a. Ordenar temporalmente hechos históricos y otros hechos relevantes.
- b. Adquirir las referencias históricas que les permita crear una interpretación personal del mundo y de la sociedad, a través de los conocimientos básicos de la Historia.
- c. Desarrollo de hábitos de trabajo individual y en equipo.
- d. Adquisición y empleo del vocabulario específico del área.
- e. Tomar el cómic como recurso de enseñanza.
- f. Dramatización de historias.
- g. Conocimiento histórico de hechos culturales y sus consecuencias.

3. CONTENIDOS

- Historia sobre la sociedad zamorana en el año 1158.
- Dramatización sobre elementos característicos de la época.
- Fuentes históricas y sus fundamentos.

- Características de las leyendas e historias.
- Creación de contenido digital y narrativo.

4. COMPETENCIAS

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia espacial.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Conciencia y expresiones culturales.
- Competencia social y cívica.
- Competencia de iniciativa y espíritu emprendedor.

5. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

El cómic se presenta en un documento con una extensión de 10 caras en las que se desarrolla una historia que parte desde un problema actual hasta la sucesión de actos que se dieron en el año 1158.

El planteamiento de esta historia es la siguiente: Marta es una niña que ha tenido una discusión con su hermano. En la escena se presenta a su abuelo, cuya historia se basa en el motín de la trucha, en la que se desarrollan todos los actos que envuelven a los personajes de Zamora.

Esta historia se narra a través de la memoria del abuelo que nos cuenta cómo un día un pescadero no pudo vender una trucha a un amigo suyo. Esto se debe a que un criado de un señor de la ciudad de Zamora utiliza los derechos nobiliarios que posee su señor para pedirle la última trucha de la que dispone el negocio del pescadero. Los hechos nos llevan a una revuelta en la que los nobles de la ciudad apresan al pescadero (de invención propia: Eustaquio), y al cliente, que se dice que fue Benito (el pellitero) según la leyenda.

Esta revuelta se vuelve en contra de los nobles que acabaron, en una pequeña parte, muertos en ese instante, y, por otro lado, encerrados y quema-

dos vivos en la iglesia de Santa María por el pueblo que se posicionó a favor de Benito y Eustaquio. Entre medias se introducen elementos humorísticos para hacer la lectura más atractiva. Por ejemplo, las escenas en las que el abuelo le dice a Marta que «Zamora no se ganó en una hora» o «no te he dicho de donde viene esa historia» refiriéndose al cerco de Zamora, con posibilidad de aumentar esta unidad didáctica. También cuando «se va por las ramas», ya que no dejan de ser personajes moldeables para el docente y los alumnos, incluyendo un lenguaje más coloquial y llamativo para su lectura.

Posteriormente los actos nos llevan a Fernando II que, por aquel entonces, había delegado funciones en el teniente de la villa Zamorana, y cuyo hijo noble había sido apresado y quemado junto al resto de nobles en la iglesia de Santa María.

La investigación y la gamificación que se puede tratar en el cómic están ligadas a las actividades que se desarrollan (viajes en el tiempo o la creación digital de situaciones que nos ayuden a entender, en este caso, la historia con herramientas del presente).

A. *Actividades*

Las actividades que se presentan a continuación tienen como objetivo el tratamiento de los contenidos presentados en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, así como en la modificación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Asimismo, se contempla una modificación referida al Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

- **Palabras clave:** Motín de la trucha, Pixton, competencia digital, desarrollo de historias, dramatización, herramientas digitales

- **Etapa educativa:** Recomendable para cursos por encima de 5º de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
- **Edad mínima del alumnado:** 10 años
- **Objetivos que se trabajan con las actividades:**
 - a. Ordenar temporalmente hechos históricos y otros hechos relevantes.
 - b. Adquirir las referencias históricas que les permita crear una interpretación personal del mundo y de la sociedad, a través de los conocimientos básicos de la Historia.
 - c. Desarrollo de hábitos de trabajo individual y en equipo.
 - d. Adquisición y empleo del vocabulario específico del área.
 - e. Tomar el cómic como recurso y herramienta digital de enseñanza.
 - f. Utilización y desarrollo de historias como mecanismo didáctico que permita presentar contenidos.
 - g. Dramatización de escenas.

Actividad 1. Creadores intrépidos

La primera actividad se presenta con el título «creadores intrépidos», es una propuesta didáctica donde los estudiantes serán los protagonistas y diseñadores de una pequeña historia. En este caso desarrollaremos la historia del «motín de la trucha» dividiéndola en cuatro partes. (Introducción, desarrollo, nudo/trama, desenlace.)

- **Temporalización de las sesiones:** Mínimo 4 sesiones de 50 minutos.
- **Recursos didácticos:** El cómic, ordenador con acceso a internet y aplicación PIXTON, papel, bolígrafo.

Desarrollo de la actividad:

Esta primera actividad se basará en la planificación y realización de una búsqueda de información relativa al motín de la trucha. Cada grupo recreará la historia que ha abordado en el cómic presentado. Y en definitiva deberá reproducir y exponer una de las 4 partes en las que se ha dividido el cómic.

La metodología que se sigue es parecida a la búsqueda del tesoro en el que los alumnos deben buscar información y también un *flipped classroom* ya que son ellos mismos los protagonistas de su educación al exponer lo investigado en el aula.

Actividad 2. Los investigadores

- **Temporalización de las sesiones:** 3 sesiones de 50 minutos.
- **Recursos didácticos:** El cómic, ordenador con acceso a internet y aplicación PIXTON, papel, bolígrafo.

Desarrollo de la actividad:

En esta segunda actividad los alumnos deberán elegir e interpretar diferentes personajes y actuar en situaciones que se puedan presentar y generar a través de una resolución de un conflicto detallado.

Se dividirá a las clases en parejas y en las diferentes sesiones se valorarán qué problemas existen y cómo pueden resolverse mediante la adquisición de roles por parte de los estudiantes.

Como por ejemplo el rol que puede existir entre Marta y su hermano. El del rey Fernando II y Benito «el pellitero». O también un conflicto entre Eustaquio «el pescadero» y el criado de Gómez Álvarez.

Actividad 3. Secuenciadores. La máquina del tiempo

- **Temporalización de las sesiones:** 3 sesiones de 50 minutos.
- **Recursos didácticos:** El cómic, ordenador con acceso a internet y aplicación PIXTON, papel, bolígrafo.

Desarrollo de la actividad:

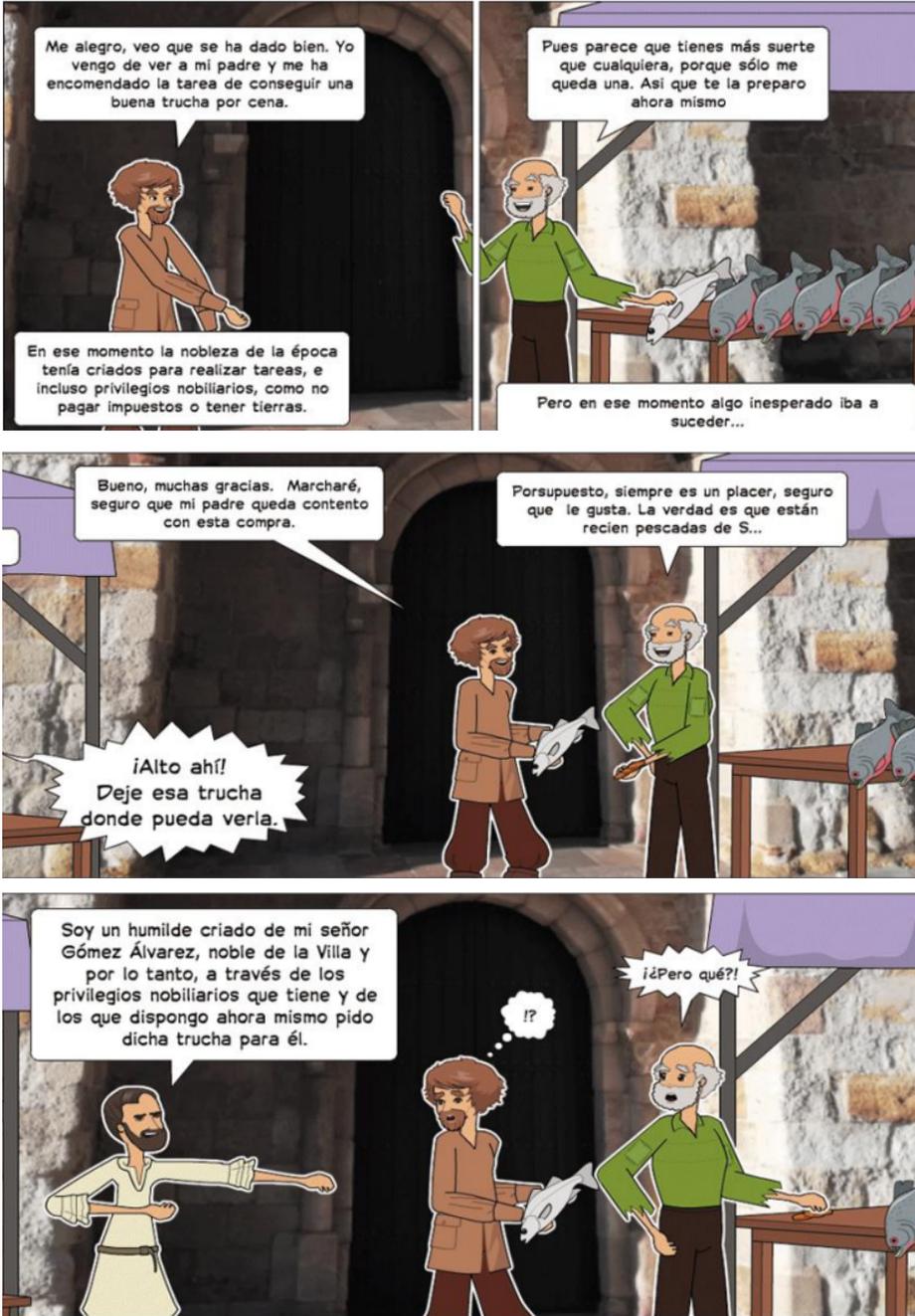
En esta tercera y última actividad los alumnos deberán realizar una adaptación temporal de la historia. La temática es la siguiente: los alumnos han

sido absorbidos a través de una máquina del tiempo y los hechos históricos se han desordenado a través de una línea temporal.

Se dividirá a la clase en cuatro grupos y cada uno de ellos deberá reordenar los hechos históricos cronológicamente a través del cómic. Siendo ellos mismos protagonistas de la historia e incorporándose a sus propias viñetas.

Para incentivar y utilizar la gamificación en esta actividad los alumnos que realicen esta actividad primero conseguirán un billete especial que les permitirá volver al presente de manera inmediata, logrando un punto positivo para ellos y su grupo.













3. VARIEDADES CON MUCHA CREATIVIDAD

La unidad lleva por título *Variedades con mucha creatividad*, y engloba todos los contenidos tratados en esta unidad, adscritos al bloque 1: comunicación oral; bloque 3: conocimientos de la lengua; y bloque 4: educación literaria, tal y como se establece en la Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Esta unidad didáctica está destinada a una clase de veinte estudiantes de primero de Bachillerato, con una duración de cuatro sesiones de cincuenta minutos cada una. Se enmarca en el segundo trimestre, desarrollándose durante el mes de marzo. Se ha elaborado a partir de la documentación legal de Castilla y León, para un instituto público de la provincia de Salamanca.

1. OBJETIVOS

A continuación, se exponen los objetivos que cada alumno debe haber conseguido una vez finalizada la unidad didáctica:

1. Conocer y valorar la realidad plurilingüe del español de España.
2. Diferenciar los rasgos de estas variedades.
3. Conocer diferentes expresiones y registros.
4. Saber situar las variedades lingüísticas del español de España.
5. Adaptarse a los distintos registros y usos sociales de la lengua.
6. Trabajar los conceptos de *variedad diatópica* y *diafásica*.
7. Trabajar diferentes conceptos relacionados con el cómic.

Seguidamente, se enuncian los objetivos generales que se deben adquirir durante el curso:

8. Desarrollar la creatividad y la autonomía del alumno.
9. Favorecer el buen manejo de las TIC.
10. Apreciar la creación artística.
11. Aprender a trabajar tanto individualmente como en equipo.

2. CONTENIDOS

En el siguiente epígrafe se muestran los contenidos específicos que se impartirán en esta unidad didáctica perteneciente al primer curso de Bachillerato:

Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar

Registros adecuados a la situación comunicativa

Comunicación oral adecuada en el contexto educacional

Bloque 3: Conocimientos de la lengua

La variedad diatópica. La variedad septentrional y meridional: El español de Galicia, Salamanca y el andaluz occidental. Fonética, léxico y gramática

La variedad diafásica. Registro formal e informal, contexto y jerga

Bloque 4: Educación literaria

Rasgos característicos del cómic

Creación de cómics

3. COMPETENCIAS

Esta unidad didáctica incluye seis de las siete competencias clave exigidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato:

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

La unidad didáctica ha de contribuir a desarrollar las cuatro destrezas básicas relacionadas con nuestra materia: escribir, leer, hablar y escuchar. Del mismo modo, está orientada a que los alumnos aprendan el correcto uso de la lengua en cualquier ámbito que se les presente.

Competencia de aprender a aprender (CAA)

El desarrollo de esta competencia lo podemos observar en todas las actividades, al aplicar en el alumnado estrategias para la planificación y resolución de tareas.

Competencia social y cívica (CSC)

En todas las sesiones prolifera el aprendizaje colaborativo. De esta forma, se incentiva la resolución de problemas de una forma cívica y pacífica, así como la adopción de normas.

Competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE)

El desarrollo de la unidad didáctica exige la participación del alumnado, lo que le hará ser capaz de tener sus propias ideas, saber elegir y planificar para llegar a un objetivo.

Competencia digital (CD)

Esta competencia se tiene en cuenta específicamente en la última sesión, con la creación del cómic. Es esencial que los alumnos aprendan a manejar las TIC incorporando actividades donde el uso de aplicaciones, ordenadores y páginas web, entre otros, sean los protagonistas.

Competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC)

Es la competencia que implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico y con respeto las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, como pueden ser el cómic o las diferentes hablas de España.

4. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

a) *Descripción del cómic*

Se ha elaborado un cómic de once viñetas y cinco personajes de distintas partes de España, diferentes edades y situaciones sociales. Entre ellos se encuentran tres jóvenes de 18 años, dos hombres y una mujer, de Huelva, zona occidental de Andalucía. En la quinta viñeta aparece un hombre de más edad —50 años— procedente de Salamanca, que se encarga de llevar en *BlaBlaCar* a los jóvenes a Galicia. Y finalmente, la dueña de la casa rural es gallega, de 70 años. Durante todo el cómic podemos apreciar rasgos lingüísticos, de pronunciación, de registro y diferentes expresiones, léxico, etc.

Se ha pretendido escoger lo más ampliamente posible la procedencia de los personajes para contrastar los rasgos lingüísticos de la variedad septentrional y meridional, al igual que las edades de estos, y los diferentes registros. Además, se ha intentado elegir una situación lo más cercana a la realidad de nuestros discentes, como es el ir a una casa rural con sus amigos o utilizar un *BlaBlaCar*.

b) *Actividades didácticas*

Las actividades se dividen en cuatro fases, con el fin de alcanzar todos los objetivos planteados en esta unidad didáctica, y se reparten a lo largo de las cuatro sesiones.

1. Fase de prelectura. Toma de contacto

En esta fase, que tiene lugar durante la primera sesión, se pretende acercar al alumnado al tema tratado, tanto a las variedades lingüísticas como al cómic. En buena medida, tiene la intención de activar sus conocimientos previos, de que se sientan motivados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como que participen activamente.

Actividad 1	Consiste en proporcionar al alumnado una tira cómica para que la lean, y después generar un debate en torno a unas preguntas para valorar de qué conocimientos disponen en cuanto a este arte y qué opinan sobre ello. Las preguntas serán del tipo <i>¿Qué es un cómic?, ¿te gustan los cómics?, ¿qué cómics conoces?, ¿preferirías leer una novela o la adaptación de esta al cómic?</i>
Recursos didácticos	Tira de cómic
Temporalización	Primera sesión: 15 minutos

Actividad 2	En esta actividad se analizarán algunos elementos del cómic a partir de la tira de la actividad anterior. Los estudiantes tendrán que relacionar cada elemento del cómic (viñeta, plano, bocadillo, onomatopeya, etc.), con la viñeta en la que aparezca, y además deberán intentar definirlo con sus palabras.
Temporalización	Primera sesión: 15 minutos

Actividad 3	Esta actividad va encaminada a introducir las variedades lingüísticas. Para ello, se les dará una noticia de opinión titulada <i>En Castilla no se habla mejor castellano</i> . Después, se harán preguntas sobre lo leído, por ejemplo: <i>¿crees que un presentador de televisión debe hablar español neutro?, ¿es pertinente que en una entrevista de trabajo se elida la -d-intervocálica? (estudio, compro)</i> . De este
--------------------	--

	modo, a partir de las respuestas, el profesor puede introducir una explicación magistral y aclarar términos confusos.
Recursos didácticos	Noticia de opinión: https://www.lamarea.com/2015/02/17/en-castilla-no-se-habla-mejor-castellano/
Temporalización	Primera sesión: 20 minutos

2. Fase de lectura. Interpretación

En esta fase se aspira a que se rompa el hielo entre los discentes.

Actividad 4	Lectura del cómic. El alumnado leerá el cómic, interpretándolo en grupos de cinco.
Recursos didácticos	Cómic elaborado con <i>Pixton</i> .
Temporalización:	Segunda sesión: 10 minutos

3. Fase de poslectura. Cómic

Después de leer el cómic, se profundizará en las variedades lingüísticas a partir del contenido de este. Así, de una manera dinámica, se comprueba qué conocimientos han adquirido los estudiantes.

Actividad 5	Se pedirá que analicen y extraigan los rasgos para identificar la variedad lingüística correspondiente. Además, deben situar dicha variedad en un mapa y establecer si es una variedad septentrional o meridional.
Recursos didácticos	Mapa
Temporalización	Segunda sesión: 20 minutos.

Actividad 6	El alumnado tendrá que encontrar las expresiones del cómic que le llamen la atención, determinar su significado y buscar su equivalente en su variedad.
--------------------	---

	Después se hará una puesta en común de las expresiones recabadas. También deben explicar el registro y situación utilizados por cada personaje.
Temporalización:	Segunda sesión: 20 minutos

Dentro de esta fase, en la tercera sesión, se llevará a cabo lo que llamamos «Batalla de términos». A modo de juego, se deben abordar los conceptos clave.

Actividad 7	Cada alumno dispone de una ficha en la que apuntará 3 conceptos estudiados durante las sesiones anteriores, y debe «retar» a un compañero a responder a las cuestiones planteadas. En la ficha tienen que anotar: <ul style="list-style-type: none"> - Los tres términos que pregunten. - Los 3 términos que les hayan preguntado a ellos. - En qué han sido buenos. - En qué tienen que mejorar.
Recursos didácticos	Ficha
Temporalización	Tercera sesión: 50 minutos

4. Fase de creación

En la última fase se incentivará la expresión oral y la creatividad de los grupos. De esta forma también se trabaja el trabajo en equipo.

Actividad 8	En grupos de tres alumnos crearán cuatro viñetas más inventando un final para el cómic con diferentes rasgos, conceptos y expresiones estudiadas durante las sesiones. Después, en un máximo de 10 minutos, el grupo debe exponerlo al resto de la clase.
Recursos didácticos	PowerPoint
Temporalización	Cuarta sesión: 50 minutos

c) *Cómic*



CAPÍTULO 6. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA (II): SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES TRAS DIFERENTES EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN TORNO AL CÓMIC

BEATRIZ SÁNCHEZ-BARBERO Y MARÍA JOSÉ CÁCERES
*Dpto. de Didáctica de la Matemática y Didáctica de las Ciencias
Experimentales, Universidad de Salamanca*

1. INTRODUCCIÓN

UNA VEZ FINALIZADA la experiencia didáctica de formación en la que se trabajó en la elaboración de cómic como recurso didáctico para enseñar diversas materias con la herramienta Pixton, se solicitó a los participantes que cumplimentaran un cuestionario de satisfacción con el objetivo de observar la incidencia que tuvo dicha experiencia en su formación. En este capítulo se muestran los resultados obtenidos mediante el análisis de las respuestas los estudiantes participantes.

El cuestionario contenía cuatro bloques de preguntas orientadas hacia:

- La metodología utilizada en la experiencia (7 ítems).
- Las competencias profesionales que los alumnos pudieron desarrollar (4 ítems).
- La adecuación e importancia de los cómics con fines didácticos (3 ítems).
- El grado de satisfacción con la experiencia y asignatura (2 ítems).

Las puntuaciones que los estudiantes podían dar a los ítems del primer y segundo bloque consistían en una escala Likert del 1 al 4, donde cada valor correspondía con una valoración cualitativa, siendo 1 Totalmente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 De acuerdo y 4 Totalmente de acuerdo; las puntuaciones para los bloques tercero y cuarto también son tipo Likert del 1 al 4, pero a nivel cualitativo el 1 es Nada, el 2 es Algo, el 3 es Bastante y el 4 es Mucho o Muy.

En un primer apartado se explicarán los participantes con los que se realizó la experiencia didáctica y aquellos que formarán parte de la muestra con la que se analizará el grado de satisfacción; en los siguientes apartados (segundo, tercero, cuarto y quinto) se analizarán las respuestas obtenidas por los estudiantes en los diferentes bloques que conformaban el cuestionario de satisfacción (y que se han denominado: Metodología utilizada, Desarrollo de competencias profesionales, Adecuación e importancia con fines didácticos y Satisfacción por la experiencia y asignatura en general).

2. PARTICIPANTES DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Los participantes de la experiencia didáctica fueron un total de 410 estudiantes de diferentes titulaciones de la Universidad de Salamanca (145 hombres y 265 mujeres). De ellos, el 85.12% eran estudiantes de diferentes Grados (33.66% en la Facultad de Filología como: Estudios de Asia Oriental; Filología Hispánica; Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas; y Estudios Franceses, Ingleses, Italianos y Alemanes; 10.24% en Historia; 10.00% en Maestro en Educación Infantil y 31.22% en Maestro en Educación Primaria; Figura 1) y 14.88% estudiantes del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante MUPES) en las especialidades de Matemáticas (un 4.39%), Geografía e Historia (un 6.83%) y Lengua y Literatura (un 3.66%; Figura 1).

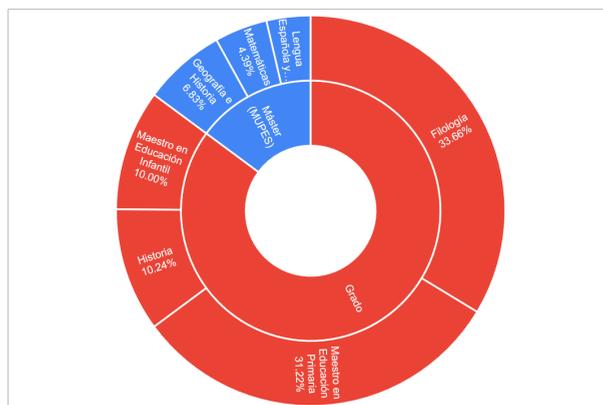


FIGURA 1. Porcentaje de participantes de la experiencia didáctica. Fuente: elaboración propia

Las asignaturas en las que se realizó esta experimentación, dependiendo de las titulaciones, fueron las siguientes (Tabla 1):

TABLA 1. Asignaturas implicadas en la experiencia didáctica.

TITULACIÓN	ASIGNATURA
Grados de la Facultad de Filología ¹ (GF)	Historia II
Grado en Historia (GH)	Historia
Grado en Maestro en Educación Infantil (GI)	Matemáticas y su didáctica en Educación Infantil
Grado en Maestro en Educación Primaria (GP)	Historia de Castilla y León
	Matemáticas y su Didáctica I
	Comunicación Lingüística

¹ Se decidió nombrar como Grados de la Facultad de Filología a todos los estudiantes de los Grados de Estudios de Asia Oriental, de Filología Hispánica, de Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas y de Estudios Franceses, Ingleses, Italianos y Alemanes, puesto que cursan juntos la asignatura implicada en la experiencia que cursaban Historia II, asignatura en la que se imparten contenidos de Historia Moderna.

MUPES especialidad de Matemáticas (MUPESM)	Innovación educativa en la especialidad de Matemáticas
MUPES especialidad de Geografía e Historia (MUPESGH)	Didáctica y evaluación de Geografía e Historia
MUPES especialidad de Lengua Española y Literatura (MUPESLL)	Investigación e innovación en Lengua Española

Fuente: elaboración propia

De los 410 estudiantes implicados en la experiencia didáctica, un 64.14% (84 hombres y 179 mujeres) realizó el cuestionario de satisfacción requerido a la finalización de dicha experiencia (Tabla 2), y son las respuestas de estos estudiantes las que se analizarán para estudiar la incidencia que ha tenido la experiencia didáctica en su formación.

TABLA 2. Resumen de los participantes.

Estudios a los que pertenecen los participantes de la experiencia didáctica		Número de participantes en la experiencia didáctica (n=410)	Número de participantes que realizaron el cuestionario de satisfacción (n=263)
Grado	GF	138 (33.66%)	109 (41.44%)
	GH	42 (10.24%)	24 (9.13%)
	GMEI	41 (10.00%)	28 (10.65%)
	GMEP	128 (31.22%)	65 (24.71%)
Máster	MUPESM	18 (4.39%)	16 (6.09%)
	MUPESGH	28 (6.83%)	15 (5.70%)
	MUPESLL	15 (3.66%)	6 (2.28%)
		410 (100.00%)	263 (100.00%)

Fuente: elaboración propia

A nivel sociodemográfico se creyó conveniente diferenciar los participantes de las diferentes especialidades del MUPES, sin embargo, se analizarán las respuestas de estos estudiantes de manera conjunta, puesto que en todos los casos este máster es profesionalizante para la docencia reglada en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

3. METODOLOGÍA UTILIZADA

El bloque de Metodología utilizada durante la experiencia didáctica está formado por 7 ítems que comienzan de la misma forma y se refieren a diversos aspectos: La metodología empleada durante la asignatura basada en la utilización del recurso Pixton...

- M1. ...ha supuesto un aumento sobre mi interés por los contenidos de la asignatura.
- M2. ...ha sido la adecuada para motivar mi proceso de aprendizaje.
- M3. ...ha sido adecuada para favorecer la comprensión de los contenidos.
- M4. ...ha sido la adecuada para promover mi participación en clase.
- M5. ...ha ofrecido espacios para reflexionar sobre la teoría y la práctica para tu futura profesión.
- M6. ...ha permitido adquirir nuevas habilidades/capacidades que puedo aplicar en mi futura profesión.
- M7. ...ha ampliado mis conocimientos para progresar en mi carrera profesional.

La Tabla 3 muestra cómo en todos los ítems del bloque de Metodología utilizada, los estudios orientados a la formación docente superan las medias totales, mientras que los Grados de Artes y Humanidades (Grados en la Facultad de Filología y Grado de Historia) quedan por debajo. Esto implica que la metodología tiene una mejor valoración en estudiantes de titulaciones que preparan para la docencia en los diversos niveles educativos, quizás

porque ven en su futuro laboral la posibilidad de realizar el proceso de enseñanza a través del cómic.

TABLA 3. Medias por titulación de los ítems del bloque de Metodología.

ÍTEMS DEL BLOQUE DE METODOLOGÍA UTILIZADA							
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
GF	2.63	2.63	2.72	2.38	2.50	2.75	2.49
GH	2.83	2.71	2.83	2.67	2.63	2.92	2.92
GMEI	3.21	3.39	2.93	3.39	3.32	3.68	3.29
GMEP	3.12	3.17	3.06	2.89	3.29	3.54	3.42
MÁSTER	2.89	2.97	2.89	3.08	3.27	3.41	3.08
TOTAL	2.87	2.90	2.86	2.74	2.90	3.15	2.92

Fuente: elaboración propia

A continuación, se muestra, de forma detallada los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos considerados en el cuestionario.

a) INTERÉS POR LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

La mitad de los estudiantes consideraron que estaban «De acuerdo» o «Totalmente de acuerdo» en que su interés por los contenidos de la asignatura aumentó (mediana, $Me = 3$), esto ocurrió tanto al considerar a los estudiantes de forma global como en cada una de las titulaciones de forma independiente. Por ello parece que los estudiantes en los que esta metodología de enseñanza produjo un mayor interés por los contenidos en cada una de las asignaturas implicadas fueron los de las titulaciones vinculadas con la docencia.

Además, en los porcentajes de respuestas se observa que en las titulaciones que forman a futuros docentes (Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Máster) el porcentaje de respuestas de «Totalmente de acuerdo» es muy superior al del resto (Tabla 4).

TABLA 4. Porcentajes de respuestas al ítem 1 «La METODOLOGÍA empleada durante la asignatura basada en la utilización del recurso Pixton ha aumentado mi interés por los contenidos de la asignatura».

VALORES	TITULACIONES					Total (%)
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	42.20	25.00	17.80	10.70	24.30	27.80
3	52.30	66.70	42.90	66.20	62.20	57.40
4	5.50	8.30	39.30	23.10	13.50	14.80

Fuente: elaboración propia

b) MOTIVACIÓN POR EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Referido a si la metodología utilizada fue adecuada para motivar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la mitad de los estudiantes consideraron que estaban «De acuerdo» o «Totalmente de acuerdo» (Me = 3). De nuevo los estudiantes de titulaciones vinculadas con la docencia fueron los que percibieron mayores beneficios de esta metodología para la motivación hacia el aprendizaje.

La tabla 5 muestra que los porcentajes de respuestas obtenidos por los estudiantes de Grado en Maestro (en Educación Infantil y en Educación Primaria) son superiores a los del resto, respondiendo en su mayoría que estaban «De acuerdo» o «Totalmente de acuerdo» en que la metodología utilizada ha motivado el proceso de enseñanza, mientras que los estudiantes de las demás titulaciones optaban por que estaban «En desacuerdo» o «De acuerdo».

TABLA 5. Porcentajes de respuestas al ítem 2 «La METODOLOGÍA empleada durante la asignatura basada en la utilización del recurso Pixton ha sido la adecuada para motivar mi proceso de aprendizaje».

VALORES	TITULACIONES					
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	44.90	41.70	7.20	10.80	18.90	28.50
3	46.80	45.80	46.40	61.50	64.90	52.90
4	8.30	12.50	46.40	27.70	16.20	18.60

Fuente: elaboración propia

c) COMPRENSIÓN DE LOS CONTENIDOS

Al igual que en los casos anteriores, los estudiantes están «De acuerdo» o «Totalmente de acuerdo» (Me = 3) en que la metodología ha favorecido la comprensión de contenidos propios de la asignatura, siendo los estudiantes para futuros docentes (tanto maestros como profesores) los que la consideraron muy apropiada, por lo que quizás piensen en una posible implementación de este tipo de metodología en su futura labor docente para la introducción de contenidos.

Los porcentajes de respuestas obtenidos por los estudiantes de Grados de la Facultad de Filología confirman que estos estudiantes estaban «En desacuerdo» o «De acuerdo» con que la metodología utilizada favoreciera su comprensión de contenidos, mientras que los estudiantes de las demás titulaciones responden en su mayoría que estaban «De acuerdo». Además, los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria, prácticamente un cuarto del total estaban «Totalmente de acuerdo» (Tabla 6).

TABLA 6. Porcentajes de respuestas al ítem 3 «La METODOLOGÍA empleada durante la asignatura basada en la utilización del recurso Pixton ha sido la adecuada para favorecer la comprensión de contenidos».

TITULACIONES						
VALORES	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	40.40	25.00	21.40	16.90	24.30	28.90
3	47.70	66.70	64.30	60.00	62.20	56.30
4	11.90	8.30	14.30	23.10	13.50	14.80

Fuente: elaboración propia

d) PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL AULA

Algo similar ocurre con los estudiantes de las titulaciones relacionadas con la educación y los estudiantes del Grado en Historia, pues están entre «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» (Me = 3) en que esta metodología ha hecho que su participación en el aula haya aumentado. En cambio, con los estudiantes de los Grados de la Facultad de Filología no ocurre así, estando en «Desacuerdo» o «Totalmente en Desacuerdo» (Me = 2 Me = 2 Me = 2 Me = 2), luego consideraron que su implicación en las clases no fue alterada por el tipo de metodología utilizada a través del cómic.

La tabla 7 permite observar que los porcentajes de respuestas obtenidos por los estudiantes de Grado en Maestro en Educación Infantil y de Máster muestran que estos consideran que la metodología promovió su participación en el aula, opinión que dista bastante a la de los estudiantes de los Grados de la Facultad de Filología donde dos tercios están «En desacuerdo» con esta afirmación.

TABLA 7. Porcentajes de respuestas al ítem 4 «La METODOLOGÍA empleada durante la asignatura basada en la utilización del recurso Pixton ha sido la adecuada para promover su participación en clase».

VALORES	TITULACIONES					Total (%)
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	65.10	45.80	7.20	29.20	24.40	42.60
3	32.10	41.70	46.40	52.30	43.20	41.10
4	2.80	12.50	46.40	18.50	32.40	16.30

Fuente: elaboración propia

e) PROMOCIÓN DE LA REFLEXIÓN

Los estudiantes de los Grados de Artes y Humanidades estaban «Totalmente en desacuerdo» o «En desacuerdo» (Me = 2) con que la metodología utilizada en la experiencia promoviera la reflexión respecto a su futuro laboral. En cambio, los estudiantes para futuros docentes estuvieron «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» (Me = 3), pues creyeron que su capacidad reflexiva relacionada con su futuro se incrementó, quizás al pensar que los cómics en las aulas pueden ser un recurso didáctico para trabajar diversos contenidos.

Los porcentajes de respuestas de los estudiantes reflejados en la Tabla 8, permiten observar cómo prácticamente el 80% de los estudiantes de los Grados relacionados con la educación están «De acuerdo» o «Totalmente de acuerdo» en que la metodología ha incentivado procesos reflexivos relacionados con su futuro laboral. En cambio, el resto de los estudiantes no lo consideraron así, estando «En desacuerdo» prácticamente la mitad de ellos.

TABLA 8. Porcentajes de respuestas al ítem 5 «La METODOLOGÍA empleada durante la asignatura basada en la utilización del recurso Pixton ha ofrecido espacios para reflexionar sobre la teoría y la práctica para tu futura profesión».

VALORES	TITULACIONES					
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	58.70	50.00	14.30	10.80	10.80	34.60
3	32.10	37.50	39.30	49.20	51.40	40.30
4	9.20	12.50	46.40	40.00	37.80	25.10

Fuente: elaboración propia

f) ADQUISICIÓN DE HABILIDADES Y CAPACIDADES

En esta ocasión, los estudiantes para futuros docentes están «Totalmente de acuerdo» ($Me = 4$) con que la metodología utilizada les ha permitido adquirir habilidades y capacidades que podrían aplicar en su futura labor profesional. Los estudiantes del resto de titulaciones también están «De acuerdo» ($Me = 3$) en ello, aunque no totalmente. Esta diferencia de pareceres puede deberse a que el futuro laboral del primer grupo de estudiantes es la docencia, mientras que el futuro del segundo grupo no tiene por qué serlo.

En los porcentajes de respuestas de los estudiantes para docentes se observa que más de la mitad de ellos están «Totalmente de acuerdo» mientras que en el resto de estudiantes más de la mitad está al menos «De acuerdo» con que las habilidades y capacidades que hayan adquirido podrán servirles en su futuro profesional (Tabla 9).

TABLA 9. Porcentajes de respuestas al ítem 6 «La METODOLOGÍA empleada durante la asignatura basada en la utilización del recurso Pixton ha permitido adquirir nuevas habilidades/capacidades que puedo aplicar en mi futura profesión».

VALORES	TITULACIONES					
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	42.20	37.50	3.60	3.10	10.80	23.60
3	40.40	33.30	25.00	40.00	37.80	37.60
4	17.40	29.20	71.40	56.90	51.40	38.80

Fuente: elaboración propia

g) AMPLIACIÓN DE CONOCIMIENTOS

Referido a si la metodología utilizada ha ampliado los conocimientos de los estudiantes para progresar en su carrera profesional, los estudiantes de los Grados de la Facultad de Filología están «En desacuerdo» (Me = 2) con que haya sido así, opinión diferente a la del resto de estudiantes que están «De acuerdo» (Me = 3). En esta ocasión tanto los estudiantes de titulaciones vinculadas a la docencia como los estudiantes del Grado en Historia, perciben que esa metodología les pueda ayudar a progresar en su carrera ya sea de una forma u otra.

Los porcentajes de respuesta de los estudiantes de los Grados de la Facultad de Filología muestran que más de la mitad están «En desacuerdo», mientras que más de la mitad de los estudiantes para maestro (Infantil y Primaria) están «Totalmente de acuerdo», pudiendo deberse a que es un recurso desconocido para ellos y útil en su futuro docente (Tabla 10).

TABLA 10. Porcentajes de respuestas al ítem 7 «La METODOLOGÍA empleada durante la asignatura basada en la utilización del recurso Pixton ha ampliado mis conocimientos para progresar en mi carrera profesional».

TITULACIONES						
VALORES	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	56.90	33.30	17.90	6.10	18.90	32.70
3	37.60	41.70	35.70	46.20	54.10	42.20
4	5.50	25.00	46.40	47.70	27.00	25.10

Fuente: elaboración propia

4. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

El bloque las Competencias Profesionales que los estudiantes pudieron desarrollar durante la experiencia didáctica está formado por 4 ítems que comienzan de la misma forma y se refieren a diversos aspectos: Consideras que el uso de Pixton ha favorecido el desarrollo de Competencias Profesionales en relación con...

- CP1. ...mejorar tu identidad y desarrollo personal y profesional.
- CP2. ...que te permite desenvolverte mejor en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones ante problemas durante tu futuro profesional.
- CP3. ...te permite reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar tu posible labor docente.
- CP4. ...te permite el manejo de entornos virtuales de formación y tecnologías de la información y la comunicación.

La Tabla 11 muestra cómo en todos los ítems del bloque de Desarrollo de Competencias Profesionales, los estudiantes de Grado en Maestro (tanto Infantil como Primaria) superan la media total, mientras que los Grados de

Artes y Humanidades quedan por debajo; esto puede deberse a que estos últimos no quieren orientar su futuro profesional a la docencia. En el caso de los estudiantes del Máster, superarían la media en los ítems CP3 y CP4 que tendrían que ver con su capacidad de innovación en el aula y la utilización de recursos informáticos, pues quizás para ellos ha sido un recurso virtual novedoso y de fácil aplicación en las aulas.

TABLA 11. Medias por titulación de los ítems del bloque de Desarrollo de las Competencias Profesionales.

	CP1	CP2	CP3	CP4
GF	2.42	2.51	2.82	2.89
GH	2.54	2.75	2.92	3.21
GMEI	3.11	3.18	3.57	3.54
GMEP	3.02	3.03	3.54	3.55
MÁSTER	2.65	2.76	3.41	3.32
TOTAL	2.68	2.77	3.17	3.21

Fuente: elaboración propia

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

a) MEJORA DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y PROFESIONAL

Respecto a si los estudiantes consideraron que la experiencia didáctica contribuyó a un desarrollo de Competencias Profesionales en relación con su identidad y desarrollo personal y profesional, los estudiantes de titulaciones de educación están «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» ($Me = 3$) en que la experiencia sí ha contribuido, resultados diferentes a los obtenidos de los demás estudiantes pues consideran estar «Totalmente en desacuerdo» y «En desacuerdo» ($Me = 2$) con la existencia de un desarrollo competencial. Estos resultados pueden deberse a que la identidad profesional de los pri-

meros estudiantes está orientada a la docencia y, como tal, la experiencia didáctica a través del cómic puede haber enriquecido su competencia docente.

Los porcentajes de respuestas obtenidos por los estudiantes de Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria muestran que más del 80% apoyan la idea de que ha favorecido su desarrollo de identidad personal y profesional, siendo prácticamente un cuarto de ellos los que están «Totalmente de acuerdo». Estos resultados distan de los de los estudiantes de los Grados de Artes y Humanidades, pues más de la mitad opinan que la experiencia didáctica no ha favorecido dicho desarrollo (Tabla 12).

TABLA 12. Porcentajes de respuestas al ítem 8 «Consideras que el uso de Pixton ha favorecido el desarrollo de COMPETENCIAS PROFESIONALES en relación con mejorar tu identidad y desarrollo personal y profesional».

VALORES	TITULACIONES					Total (%)
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	60.50	54.20	14.30	21.50	40.50	42.60
3	36.70	37.50	60.70	55.40	54.10	46.40
4	2.80	8.30	25.00	23.10	5.40	11.00

Fuente: elaboración propia

b) RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PROFESIONALES

Los estudiantes de los Grados de la Facultad de Filología y de Historia están «Totalmente en desacuerdo» y «En desacuerdo» (Me = 2) con que el uso de Pixton les permite desenvolverse ante situaciones complejas durante su futuro profesional, opinión que no coincide con la del resto de estudiantes (Me = 3); quizás el cambio puede deberse a que los futuros docentes consideran que en su futuro profesional docente pueden enfrentarse a diversas situaciones a las que tendrán que dar cobertura.

Los porcentajes de las respuestas de los estudiantes de los Grados de la Facultad de Filología muestran cómo prácticamente la mitad de ellos están «En desacuerdo» con que esta experiencia didáctica pueda ayudarles ante situaciones complejas. En contraposición, prácticamente un tercio de los estudiantes de los Grados en Maestro consideran estar «Totalmente de acuerdo» en que les servirá de ayuda ante problemas a lo largo de su futuro profesional (Tabla 13).

TABLA 13. Porcentajes de respuestas al ítem 9 «Consideras que el uso de Pixton ha favorecido el desarrollo de COMPETENCIAS PROFESIONALES en relación con si te permite desenvolverte mejor en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones ante problemas durante tu futuro profesional».

VALORES	TITULACIONES					
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	55.10	37.50	14.30	24.60	35.10	38.80
3	38.50	50.00	53.60	47.70	54.10	45.60
4	6.40	12.50	32.10	27.70	10.80	15.60

Fuente: elaboración propia

c) INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE

Referido a si los estudiantes consideran que el uso de Pixton puede permitirles reflexionar sobre la innovación y mejoras docentes, todos consideran estar «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» (Me = 3) con ello. Esto podría deberse a que, aunque algunos estudiantes no vean su futuro profesional orientado a la docencia, consideran que el uso de Pixton puede ser un recurso novedoso para dar cobertura a cualquier trabajo relacionado con su actividad laboral.

En la Tabla 14 se puede apreciar cómo en las titulaciones relacionadas con la educación, más de la mitad de los alumnos están «Totalmente de

acuerdo» con que Pixton les permitirá innovar y mejorar su actividad laboral que, puesto que está orientada a la docencia, parece indicar que cabe la posibilidad de utilizar este recurso como docente en sus clases.

TABLA 14. Porcentajes de respuestas al ítem 10 «Consideras que el uso de Pixton ha favorecido el desarrollo de COMPETENCIAS PROFESIONALES en relación con que te permite reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar tu posible labor docente».

VALORES	TITULACIONES					Total (%)
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	33.90	33.30	7.10	1.50	2.70	18.60
3	50.50	41.70	28.60	43.10	54.10	46.00
4	15.60	25.00	64.30	55.40	43.20	35.40

Fuente: elaboración propia

d) MANEJO DE ENTORNOS VIRTUALES

En esta ocasión los estudiantes de los Grado en Maestro (Infantil y Primaria) están «Totalmente de acuerdo» (Me = 4) en que el uso de esta aplicación les ha permitido el manejo de entornos virtuales. El resto de los estudiantes consideran estar «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» (Me = 3) con esta afirmación. Puede deberse a que los futuros maestros consideran que tienen que estar en contacto con las nuevas tecnologías para su labor docente, afirmación que el resto de estudiantes no consideran.

En los porcentajes de respuesta se puede observar cómo todos los estudiantes de las titulaciones con vinculación a la educación prácticamente están «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» con la idea de haber adquirido un manejo virtual, mientras que casi el 20% de los estudiantes restantes están «En desacuerdo» (Tabla 15).

TABLA 15. Porcentajes de respuestas al ítem 11 «Consideras que el uso de Pixton ha favorecido el desarrollo de COMPETENCIAS PROFESIONALES en relación con que te permite el manejo de entornos virtuales de formación y tecnologías de la información y la comunicación».

VALORES	TITULACIONES					
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	28.50	16.70	0.00	1.60	8.10	14.90
3	54.10	45.80	46.40	41.50	51.40	49.00
4	17.40	37.50	53.60	46.90	40.50	36.10

Fuente: elaboración propia

5. ADECUACIÓN E IMPORTANCIA CON FINES DIDÁCTICOS

El bloque de Adecuación e importancia de la experiencia con fines didácticos está formado por 3 ítems que comienzan de la misma forma y se refieren a diversos aspectos: Ahora que ya conoces la herramienta Pixton tras tu experiencia durante el desarrollo de la asignatura, valora las siguientes preguntas:

- D1. ¿Consideras que los cómics deberían estar presentes en las aulas?
- D2. ¿Crees que es importante el uso de los cómics en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- D3. ¿Crees que los cómics pueden ser un recurso didáctico útil en el aula?

En la Tabla 16 se puede apreciar cómo las titulaciones relacionadas con el ámbito de la educación superan las medias totales, mientras que el resto quedan por debajo. Las preguntas de este bloque están orientadas con fines didácticos, por lo que los resultados parecen indicar que a los estudiantes fu-

turos docentes les son más cercanas las mismas y sus creencias, motivaciones y aptitudes están relacionadas con la didáctica.

TABLA 16. Medias por titulación de los ítems del bloque Adecuación e importancia didáctica.

	D1	D2	D3
GF	2.85	2.70	3.06
GH	2.75	2.67	3.08
GMEI	3.57	3.39	3.75
GMEP	3.40	3.28	3.54
MÁSTER	3.22	2.89	3.43
TOTAL	3.11	2.94	3.31

Fuente: elaboración propia

a) PRESENCIA DEL CÓMIC EN LAS AULAS

Los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Infantil consideran los cómics deberían estar «Muy» ($Me = 4$) presentes en las aulas, mientras que el resto lo consideran entre «Nada» y «Bastante» ($Me = 3$). Esto puede deberse a que los estudiantes para Maestro en Educación Infantil están más concienciados con la necesidad de lecturas, como cuentos, en el aula para enseñar determinados contenidos.

Además, los porcentajes de las respuestas dadas por los estudiantes muestran cómo prácticamente la mitad de los futuros maestros en Educación Infantil y Educación Primaria, consideran «Muy» necesaria la presencia de los cómics en el aula (Tabla 17).

TABLA 17. Porcentajes de respuestas al ítem 12 «¿Consideras que los cómics deberían estar presentes en las aulas?».

VALORES	TITULACIONES					
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	27.60	37.50	3.60	1.60	5.40	16.30
3	59.60	50.00	35.70	56.90	67.60	56.70
4	12.80	12.50	60.70	41.50	27.00	27.00

Fuente: elaboración propia

b) IMPORTANCIA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Referido a la importancia del cómic en los procesos de enseñanza aprendizaje, todos los estudiantes otorgaron una puntuación de entre «Bastante» y «Mucho» (Me = 3), por lo que esta consideración puede deberse a que a través del cómic puede resultar más fácil o llamativo el introducir, explicar o reforzar un contenido.

Los porcentajes de respuesta de los estudiantes de los Grados de Artes y Humanidades otorgan entre «Algo» y «Bastante» a la importancia de su uso para una correcta enseñanza y aprendizaje, mientras que casi el 75% de los estudiantes de titulaciones vinculadas con la educación lo creen entre «Bastante» y «Mucho» (Tabla 18).

TABLA 18. Porcentajes de respuestas al ítem 13 «¿Crees que es importante el uso de los cómics en los procesos de enseñanza-aprendizaje?».

VALORES	TITULACIONES					
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	42.20	41.70	7.20	9.30	32.50	28.90
3	45.90	50.00	46.40	53.80	45.90	48.30
4	11.90	8.30	46.40	36.90	21.60	22.80

Fuente: elaboración propia

b) UTILIDAD DE ESTE RECURSO EN LAS AULAS

En esta ocasión, los estudiantes de titulaciones vinculadas a la educación consideran entre «Bastante» y «Mucho» ($Me = 4$) que el cómic es un recurso didáctico en el aula, a diferencia del resto de titulaciones. Esto puede deberse a que el resto de las titulaciones no tienen una dirección docente a la que dirigir su futuro laboral, por lo que, aunque consideran «Algo» ($Me = 3$) útil a los cómics como recurso didáctico, no le dan mayor importancia.

En la Tabla 19 se puede observar cómo más de la mitad de los estudiantes consideran «Muy» útil el recurso y, más concretamente, tres de cada cuatro estudiante para futuro docente de Educación Infantil así lo consideran. Puede deberse a que estos estudiantes creen que la lectura o el simbolismo pueden resultarles un apoyo en sus aulas a la hora de explicar contenidos.

TABLA 19. Porcentajes de respuestas al ítem 14 «¿Crees que los cómics pueden ser un recurso didáctico útil en el aula?».

VALORES	TITULACIONES					
	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	18.30	20.80	0.00	3.10	5.50	11.10
3	56.90	50.00	25.00	40.00	45.90	47.10
4	24.80	29.20	75.00	56.90	48.60	41.80

Fuente: elaboración propia

6. SATISFACCIÓN POR LA EXPERIENCIA Y ASIGNATURA EN GENERAL

El bloque de Satisfacción por la experiencia didáctica y la asignatura está formado por 2 ítems que son:

- S1. Grado de satisfacción que le otorgas al uso del recurso Pixton para el desarrollo de la asignatura.
- S2. Grado de satisfacción que le otorgas a la asignatura a nivel general

En esta ocasión, la Tabla 20 muestra cómo los estudiantes de Grados de Artes y Humanidades no superan la media en el ítem de puntuación de la utilización del recurso Pixton en las aulas. En cambio, en el caso de la valoración general de la asignatura, los estudiantes del Grado en Historia aumentan sus valoraciones sobrepasando la media a la media total. Esto puede traducirse en que el uso de Pixton en su formación no les ha satisfecho como inicialmente se creyó, pero como la asignatura no solo ha sido llevada adelante a través de este recurso, otras metodologías pueden haberles gustado a los estudiantes de Historia.

TABLA 20. Medias por titulación de los ítems del bloque de Satisfacción.

	S1	S2
GF	2.40	2.53
GH	2.50	3.04
GMEI	3.32	3.04
GMEP	3.11	3.51
MÁSTER	2.84	3.22
TOTAL	2.75	2.97

Fuente: elaboración propia

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

a) SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA POR EL USO DE PIXTON

Todos los estudiantes consideran que están entre «Bastante» y «Muy» (Me = 3) satisfechos con el uso de Pixton en la asignatura, por lo que, aunque a algunos estudiantes de titulaciones de Artes y Humanidades metodológicamente no hayan estado del todo de acuerdo o en cuanto al desarrollo de sus competencias profesionales no crean que les pueda ayudar, consideran que el recurso ha sido ameno en el desarrollo de la asignatura.

Los porcentajes de respuesta de los estudiantes muestran cómo un 85% aproximadamente de los estudiantes para maestro están entre «Bastante» y «Muy» satisfechos, mientras que el resto de los estudiantes tienen sus votos u opiniones más repartidos (Tabla 21).

TABLA 21. Porcentajes de respuestas al ítem 15 «Grado de satisfacción que le otorgas al uso del recurso Pixton para el desarrollo de la asignatura».

TITULACIONES						
VALORES	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	22.80	12.50	0.00	0.00	2.70	11.00
2	25.70	37.50	10.70	9.20	32.50	22.10
3	39.40	37.50	46.40	70.80	43.20	48.30
4	11.90	12.50	42.90	20.00	21.60	18.60

Fuente: elaboración propia

b) SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA EN GENERAL

Los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria están «Muy» (Me = 4) satisfechos con el desarrollo de la asignatura, mientras que el resto lo están entre «Bastante» y «Muy» (Me = 3). Esto puede deberse a que quizás la experiencia ha estado orientada a la didáctica, por lo que algunos estudiantes no han considerado apropiado por sus salidas profesionales o su futuro laboral.

En cuanto a los porcentajes de respuestas de los estudiantes, en las titulaciones relacionadas con el ámbito educativo se aprecia cómo alrededor del 90% de los estudiantes se encuentran entre «Bastante» y «Muy» satisfechos, mientras que en las demás titulaciones oscilan entre el 55 y el 75% (Tabla 22).

TABLA 22. Porcentajes de respuestas al ítem 16 «Grado de satisfacción que le otorgas a la asignatura en general».

TITULACIONES						
VALORES	GF (%)	GH (%)	GMEI (%)	GMEP (%)	M (%)	Total (%)
1	14.70	4.20	0.00	1.50	2.70	7.20
2	28.40	20.80	2.40	4.60	8.10	18.20
3	45.90	41.70	53.60	35.40	54.10	44.90
4	11.00	33.30	25.00	58.50	35.10	29.70

Fuente: elaboración propia

BIBLIOGRAFÍA

- ADNAN, M., et al. (2019). Expanding opportunities for science, technology, engineering and mathematics subjects teaching and learning: connecting through comics. *Malaysian Journal of Medical Sciences*, 26(4), 127-133. Disponible en línea: <https://doi.org/10.21315/mjms2019.26.4.15>
- ALONSO ABAL, M. (2012). *El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. Suplemento a *MarcoELE* 14. Disponible en línea: <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- ALONSO ARENAL, S. (coord.) (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.
- AMORÓS NEGRE, C. KAILUWEIT, R. y TÖLKE, V. (2021). Pluricentric communication beyond the standard language paradigm: Perceptions of linguistic accommodation between speakers from Argentina and Spain in a mobility context. *Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik / International Yearbook of European Sociolinguistics*, 35(1), 141-164.
- AMORÓS NEGRE, C. y MOSER, K. (2019). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 249-263.
- ANDIÓN-HERRERO, M. A. (2019). La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 150-169.

- BAILE, E., et al. (2015). Aplicaciones didácticas del cómic. Hacia la configuración de un temario universitario. En M. Tortosa, J. Álvarez y A. Pellín (coords.), *XII Jornadas de Redes en docencia universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 237-249). Alicante: Universidad de Alicante.
- BAUR, E. K. (1978). *La historieta como experiencia didáctica*. México: Nueva Imagen.
- BELL, D. V. J. (2016). Twenty first century education: Transformative education for sustainability and responsible citizenship. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 48-56.
- BERENGUEL, I. (2011). Las Tic's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic Maus. *Cuadernos del profesorado*, 4(8), 42-57.
- BLANES MORA, R., PONSODA LÓPEZ DE ATALAYA, S. y ORTUÑO MARTÍNEZ, B. (2021). Análisis de la percepción sobre el uso del cómic como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia por parte del futuro profesorado de Educación Primaria. En R. Satorre Cuerda (coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 41-48). Alicante: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant.
- BLAY, J. M. (2015). Dibujando la historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de Historia. *Revista Supervisión*, 21(6), 1-14.
- BLÁZQUEZ, F. (1994). *Didáctica General: Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M. (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En A. Medina y F. Salvador (coords.), *Didáctica General* (pp. 185-218). Madrid: Pearson Educación.
- BLOMMAERT, J. y RAMPTON, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-21.
- BOIZAS LÓPEZ, M. (1991/1943). *La Virgen de la Concha y su Cofradía*. Zamora: Gráficas Heraldo de Zamora.
- BOLTON-GARY, C. (2012). *Connecting through Comics: Expanding Opportunities for Teaching and Learning*. Online Submission.
- BORDÓN, T. (2018). Gramática pedagógica. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 213-228). London / New York: Routledge.

- BRAGA, G. y BELVER, J.L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- BYBEE, J. L. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CABARCAS, Y. P. (2020). El cómic al aula: una didáctica narrativa. *Revista Educación y Ciudad*, 38, 125-134. Disponible en línea: <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2325>
- CAMBIL, M. E. y SÁNCHEZ, G. R. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M. E. Cambil y A. T. Sancho, *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 61-79). Madrid: Pirámide.
- CANTÓ, E. G., RUÍZ, J. C., DEL AMOR GARCÍA, M. J. & RAMÍREZ, M. A. (2010). El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el Medio Natural en el 2º ciclo de la Educación Primaria Española. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 9(17), 117-133. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3584145.pdf>
- CARDEÑOSO, P. (2014). Astérix y Obélix: más que un cómic. Análisis y utilización del cómic como instrumento pedagógico en Educación Primaria. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 27, 189-200.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983). *Becoming critical. Knowing through action research*. Deakin-Victoria, Australia: University Press.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES, INSTITUTO CERVANTES (1997-2021). *Biblioteca de términos clave de ELE*. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm].
- CHO, H. (2012). *The Use Cartoons as Teaching a Tool in Middle School Mathematics*. ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- CHO, H., OSBORNE, C. y SANDERS, T. (2015). Classroom experience about cartooning as assessment in pre-service Mathematics content course. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 6, 45-53.
- CHO, J. Y. (2007). *Engineering Math? How about it in Comics?* Gyeongsang: KyoWooSa.
- CHU, Y. L. L. y TOH, T. L. (2020). A framework for designing mathematics instruction using comics at the primary school level. *Journal of Research and Advances*

- in Mathematics Education*, 5(3), 218-230. doi: <https://doi.org/10.23917/jra-mathedu.v5i3.11373>.
- CLEAVER, S. (2008). Comics & graphic novels. *Instructor*, 117(6), 28-30.
- CORRAL, F. L. (2002). Leyenda y realidad histórica: el contexto político del «Motín de la Trucha» de Zamora en el siglo XII. *Studia Zamorensia*, 6, 29-48. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/637955.pdf>
- CORROCHANO, D., GÓMEZ, A., SÁNCHEZ, B. & MARTÍN, E. (2019). Field trips and other teaching resources in natural and social sciences: educational implications from past experiences in Spanish primary schools. *History of Education & Children's Literature*, 14(1), 779-798.
- COUPLAND, N. (2007). *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COUPLAND, N. (Ed.) (2010). *The handbook of language and globalization*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- COVENEY, A. (2003). Anything *you* can do, *tu* can do better: *Tu* and *vous* as substitutes for indefinite *on* in French. *Journal of Sociolinguistics*, 7, 164-191.
- CROIX, A. & GYVARCH, D. (1990). *Guide de l'histoire locale: faisons notre histoire!* Paris: Seuil.
- CUÑARRO, L. y FINOL, J. E. (2013). Semiótica del cómic: códigos y convenciones. *Signa: Revista De La Asociación Española De Semiótica*, 22, 267-290.
- DECKER, A. C. y CASTRO, M. (2012). Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel. *The History Teacher*, 45(2), 169-187.
- DEL VALLE, J. (2005). La lengua, patria común: política lingüística, política exterior y el posnacionalismo hispánico. En R. Wright y P. T. Ricketts (eds.), *Studies on Ibero-Romance linguistics dedicated to Ralph Penny. Estudios Lingüísticos*, 7, (pp. 391-416). Newark (Delaware): Juan de la Cuesta Monographs.
- DEL VALLE, J. (2006). US Latinos, la hispanofonía and the language ideologies of High Modernity. En C. Mar-Molinero y M. Stewart (eds.), *Globalization and language in the Spanish speaking world: Macro and micro perspectives* (pp. 27-46). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ECKERT, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12, 453-476.
- EDWARDS, J. (2012). *Multilingualism. Understanding linguistic diversity*. London: Penguin.

- EISNER, W. (2008). *Comics and Sequential Art*. New York-London: W.W.Norton & Company.
- ELLIOTT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ TEROL, L. (2015). Clío entre encinas: visibilizando etapas históricas en el aula de primaria a través del cómic. En A. M. Hernando, R. García y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 145-153). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- FERNÁNDEZ, M. y DÍAZ, O. (1990). *El cómic en el aula*. Madrid: Alhambra Longman.
- FERNÁNDEZ, M.P . y CABALLERO, A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217.
- FERNÁNDEZ, P. C. (2014). Astérix y Obélix: más que un cómic. Análisis y utilización del cómic como instrumento pedagógico en educación primaria. *Tábanque: Revista pedagógica*, 27, 189-200. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5084333.pdf>
- FERRERO FERRERO, F. (1991). *Nuevos apuntes sobre la Virgen de la Concha y su Cofradía*. Zamora: Heraldo de Zamora.
- FERRERO FERRERO, F. y VENTURA CRESPO, C. (1992). *Romances y leyendas de Zamora, 1*. Zamora: Editorial Prensa Ibérica.
- GALLO, J. P. y JÁTIVA, M. V. (2017). Cómic y Edad Media: del escenario a la didáctica. *Monografías Aula Medieval*, 6, 124-138.
- GARCÍA, O. y LI Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- GHYSELEN, A. S. y G. DE VOGELAER, G. (2018). Seeking systematicity in variation: Theoretical and methodological considerations on the «variety» concept. *Frontiers in Psychology*, 9(385), 1-19.
- GOLDBERG, A. E. (2009). The nature of generalization in language. *Cognitive Linguistics*, 20, 93-127.
- HERNÁNDEZ CHANG, E. A. y BERNAL MARTÍNEZ, M. P. (2020). El cómic como recurso didáctico para la enseñanza de la literatura. *CIEG*, 43, 242-253.

- GÓMEZ, I. M. y RUIZ, M. (2018). Interdisciplinariedad y TIC: nuevas metodologías docentes aplicadas a la enseñanza superior. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 52, 67-80.
- GÓMEZ, I. M. y RUIZ, M. (2019). El cómic como recurso didáctico interdisciplinar. *TEBEOSFERA*, (10). Disponible en línea: https://www.tebeosfera.com/documentos/el_comic_como_recurso_didactico_interdisciplinar.html
- GÓMEZ-MORENO, M. (1945). La iglesia de Santa María la Nueva en Zamora. Disponible en línea: <http://www.cervantesvirtual.com/research/la-iglesia-de-santa-maria-la-nueva-en-zamora/8e8a9910-2f42-4c72-a576-ea58851cf563.pdf>
- GONÇALVES, R. & DEUSANA, M. (2005). Cómic: investigación de conceptos y de términos paleontológicos y uso como recurso didáctico en la educación primaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 23(2) 263-274. Disponible en línea: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/22023/332766>
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7, 23-36.
- GORTER, D. y J. CENOZ (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape: An International Journal*, 1, 54-74.
- GRACIA, J. y ASIÓN, A. (coords.) (2018), *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018.
- GUBERN, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Ediciones Península.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. (2016). *Sociolinguistic styles*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2000). Corto Maltés: Una opción en el campo de los valores. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 25, 83-90.
- HIEBERT, J. y GROUWS, D. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. Lester (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 371-404. NCTM: Information Age Publishing.
- INSTITUTO CERVANTES (2020). *El español, una lengua viva. Informe 2020*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2009*. Madrid: Catálogo de Publicaciones del Ministerio.

- JIMÉNEZ, E. (2020). Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista inclusiones*, 7(3), 29-37.
- JIMÉNEZ, E., GÓMEZ, S. y FRANCISCO, F. J. (2019). Del cómic al teatro: propuestas didácticas interdisciplinares. En R. de la Fuente, C. Munilla y J. García (eds.), *Patrimonio, Creatividad y Teatro* (pp. 305-313). Valladolid: Verdelís.
- KROLL, J. F., S. C., Bobb y N. Hoshino. (2014). Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 159-163.
- LAGE, L. y RUIZ, E. J. (2021). El cómic como recurso docente en la Educación Superior: ejemplos de sus posibilidades didácticas en las aulas del Grado de Historia. En O. Buzón, C. Romero y A. Verdú (coords.). *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 305-324). Madrid: Dykinson.
- LATORRE, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LAURIA, D. y LÓPEZ GARCÍA, M. (2009). Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica. *Lexis*, 33, 49-89.
- LEBSANFT, F. y GREUßLICH, S. (2020). Introducción: pluricentrismo, estándares regionales, normas implícitas y medios de comunicación masiva. En S. Greußlich y F. Lebsanft (eds.), *El español, lengua pluricéntrica. Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva* (pp. 11-36). Göttingen: V&R Unipress.
- LI WEI (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- LÓPEZ MORALES, H. (2006). *La globalización del léxico hispánico*. Madrid: Espasa Calpe.
- LÜDI, G. (2014). Communicative and cognitive dimensions of pluricentric practices in French. En A. Soares da Silva (Ed.), *Pluricentricity: Language variation and sociocognitive dimensions* (pp. 49-82). Berlin: De Gruyter Mouton.
- MARÍ, Y. G. (2017). El patrimonio inamaterial, una realidad viva: entre la vivencia personal y la memoria colectiva. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 201-212). Madrid: Pirámide.
- MARQUÉS, P. (2000). *Los medios didácticos*. Disponible en línea: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>

- McCLOUD, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Nueva York: Harper & Collins & Kitchen Sink.
- MENEZES, L., FLORES, P., VISEU, F., GOMES, H., RIBEIRO, A., MARTINS, A. P. y GUITART, M. (2020). *Humor para aprender Matemática: Tarefas matemáticas para rir e aprender*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação.
- MIRAVALLS, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Revista Comunicar*, 13, 171-174.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2020). *Varietades de la lengua española*. London / New York: Routledge.
- MUÑOZ-BASOLS, J. y N. HERNÁNDEZ MUÑOZ (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79-95.
- NISS, M. (2003). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project. In *3rd Mediterranean conference on mathematical education* (pp. 115-124). Atenas: Hellenic Mathematic Society.
- OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris.
- ONIEVA, J. L. (2015). El cómic *online* como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 105-107.
- ORTIZ-COLÓN, A. M., JORDÁN, J. & AGREDAL, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44. Disponible en línea: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQ-Q9HZS/?format=html>
- ÖZDEMİR, E. (2017). Comics in modern physics: Learning blackbody radiation through quasi-history of physics. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 41-59.
- PARÉ, C. y SOTO, 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, 134-143.
- PÉREZ-LÓPEZ, I. J., GARCÍA, E. R., & CERVANTES, C. T. (2017). La profecía de los elegidos»: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity*

- and Sport*, 17(66), 243-260. Disponible en línea: <https://www.redalyc.org/pdf/542/54251450003.pdf>
- RAE y ASALE, 2009 = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- RAE y ASALE, 2010 = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- RAVELO, L. C. (2013). The use of comic strips as a means of teaching history in the EFL class: Proposal of activities based on two historical comic strips adhering to the principles of CLIL. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(1), 1-19.
- RIVERO, P. (2004). Cómic en el aula de Historia. Apuntes para su creación. *Proyecto Clío*, 30. Disponible en línea: <http://clio.rediris.es/n30/comic.htm>
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. (1991). *El cómic y su utilización didáctica. Colección Medios de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil.
- ROJO, G. y VEIGA, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2 (pp. 2867-2933). Madrid: Espasa-Calpe.
- ROLLÁN, M. y SASTRE, E. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- ROSELLÓ VERDEGUER, J. (2020). Reflexionamos sobre la variedad lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 87, 78-80.
- ROTHERHAM, A. y WILLINGHAM, D. (2010). «21st-Century» skills: Not new, but a worthy challenge. *American Educator*, 37(1), 17-20.
- RUBIO, F. J. y BAJO, M. J. (2019). Creando historietas para aprender Historia el uso didáctico del cómic para el aprendizaje del pasado. En M.J. Hortas, A. Dias y N. de Alba (coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, (pp. 954-961). Portugal: Escuela Superior de Educación.
- SAITUA, I. (2018). La enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, 18, 65-87.
- SÁNCHEZ-BARBERO, B., CÁCERES, M. J., CHAMOSO, J. M., RODRÍGUEZ-SÁNCHEZ, M. M. y RODRÍGUEZ, D. (2020). Elaborando cómics en tiempo de confina-

- miento para aprender matemáticas en Educación Infantil y Primaria. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 32(1), 97-101.
- SCHWARTZ, R.E. (2010). *Really Big Numbers*. Rhode: American Mathematical Society.
- SEBASTIÁN FABUEL, V. (2016). El uso del cómic y la narrativa gráfica como estrategia didáctica en el aula de Historia y Ciencias Sociales. En J. Lluch, J. Martínez Rubio y L. Celestina (coords.), *Las batallas del cómic. Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea* (pp. 314-333). Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- SEGOVIA AGUILAR, B. (2010). Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic. *Revista Iberomericana de Educación*, 51(5), 1-11. Disponible en línea: http://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/3979/REI_Desarrollo%20narrativa%20visual.pdf?sequence=1
- SEGOVIA AGUILAR, B. (2012). La adquisición de competencias narrativas a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 375-399. Disponible en línea: <http://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8252/40034-51281-2-PB-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SEMPERE, A., ROVIRA, J., BAILE, E. (2018). Cómic en el aula de Educación Primaria: propuesta para aprendizajes multidisciplinares. En R. Roing (coord.), *Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, pp. 609-617. Alicante: Universidad de Alicante.
- SENGUL, S. y DERELI, S. (2010). Does instruction of «Integers» subject with cartoons effect students' mathematics anxiety? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2176-2180.
- SEXTON, M. (2010). Using concept cartoons to access student beliefs about preferred approaches to mathematics learning and teaching. *Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 515-522). Western Australia: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- SHMAKOV, P. y HANNULA, M. S. (2010) Humour as means to make mathematics enjoyable. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, y F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 144-153). Disponible en línea: <http://www.inrp.fr/editions/cerme6>
- SILVA-CORVALÁN, C. y ENRIQUE-ARIAS, E: (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2ª ed.

- SOMÉ LASERNA, C. (2012). El cómic como herramienta de trabajo en el ámbito universitario: propuestas de usos didácticos. [En línea] *II Jornadas de Innovación Docente. Prácticas Innovadoras en Docencia Universitaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en línea: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/58739>
- TEIXIDÓ, J. (2012). *Celebración de las fiestas populares en la escuela. Informe final del estudio etnográfico colaborativo vinculado al proyecto «Xogábase e xógase, se contaba y se cuenta, es dansava i es dansa, s'escoltava i s'escolta» correspondiente a la convocatoria ARCE-2010*. Disponible en línea: http://www.joanteixido.org/doc/festestradicionals/celebracion_fiestas_escuela.pdf
- TILLEY, C.L. (2008). Reading comics. *School Library Media Activities Monthly*, 24(9), 23-26.
- TIMPE LAUGHLIN, V., J. WAIN y J. SCHMIDGALL (2015). Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and recommendations. *ETS Research Report Series 2015*, 1-43.
- TOH, T. L., CHENG, L. P., HO, S. Y., JIANG, H. y LIM, K. M. (2017). Use of comics to enhance students' learning for the development of the twenty-first century competencies in the mathematics classroom. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 437-452.
- TOH, T. L. (2009). Use of cartoons and comics to teach algebra in mathematics classrooms. In Martin, D., Fitzpatrick, T., Hunting, R., Itter, D., Lenard, C., Mills, T., Milne, L. (Ed.), *Mathematics of Prime Importance: MAV Yearbook 2009* (pp. 230 - 239). Melbourne: The Mathematical Association of Victoria.
- VALVERDE, A. (2020). Dibujando el pasado: Grecia y Roma a través de las ilustraciones. *Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, 11, 15-34.
- VERTOVEC, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.



FRANCISCO JAVIER RUBIO MUÑOZ (CÁCERES, 1988)

Profesor Titular de Historia Moderna en la Universidad de Salamanca y Doctor en Historia con Mención Internacional. En la actualidad pertenece al Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas y Humanidades Digitales (IEMYRhd) dentro del Grupo de Investigación Reconocido «Historia Cultural y Universidades Alfonso IX» en dicha universidad. También es secretario de la Revista *Studia Historica: Historia Moderna* y director académico del Programa Interuniversitario de la Experiencia en la Universidad de Salamanca.

Sus líneas de investigación se articulan en torno a la Historia Moderna, la Historia Sociocultural de las Universidades, la Didáctica de la Historia y las Humanidades Digitales, destacando los estudios sobre el profesorado universitario y sus dinámicas históricas en la Edad Moderna, entre otros.

Esta obra contiene algunas propuestas que, desde diversas disciplinas, abordan el uso del cómic digital en el ámbito de la docencia universitaria y de otros niveles educativos. El objetivo es que sirva de referencia a todos aquellos profesores que estén interesados en introducir nuevas metodologías didácticas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la historieta en un contexto de transformación digital.

La relación entre cómic y educación no es nueva, más bien todo lo contrario. Tradicionalmente la inclusión de historietas en las aulas se ha venido realizando a través del formato en papel, un formato que permite, con algunas restricciones, el aprovechamiento didáctico de este género. No obstante, el cómic en versión digital se va extendiendo cada vez más, tratándose de un fenómeno que admite también nuevos enfoques en su uso didáctico como los que se ofrecen en este libro.

En definitiva, la capacidad evocadora, lúdica y de atracción del público joven –y menos joven– se relaciona con el potencial pedagógico del comic. A ello también contribuyen las posibilidades que tiene desde diversas áreas de conocimiento como las que aquí se tratan –historia, lengua o matemáticas– y que son fundamentales en la formación de los alumnos.



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

Ediciones Universidad
Salamanca

80
AÑOS 1943 2023

ISBN: 978-84-1311-817-8



9 788413 118178