

La percepción del aprendiz sobre el aprendizaje competencial fomentado mediante el uso de cómics en una situación de aprendizaje en EFL

Sergio David Francisco Déniz

Departamento de Didácticas Específicas, Universidad de La Laguna ✉ 

Daniella García Pérez

Universidad de La Laguna ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/diil.97264>

Recibido: 18 de julio de 2025 • Revisado: 21 de marzo de 2025 • Aceptado: 4 de junio de 2025

Resumen: En el presente estudio se expondrán los resultados obtenidos de una encuesta de satisfacción final empleada tras finalizar la implementación de una situación de aprendizaje mediante el uso de cómics, siguiendo el enfoque por competencias clave, en EFL en un centro de la isla de Tenerife, más concretamente con dos grupos del curso de sexto de Educación Primaria. En esta encuesta se ha pretendido valorar el grado de apreciación del cómic como medio alternativo para explorar nuevas lecturas y crear productos digitales significativos en EFL por parte de los/las aprendices. Los objetivos de aprendizaje están relacionados con varias competencias clave seleccionadas (comunicación lingüística y plurilingüe; digital; ciudadana; y personal, social y de aprender a aprender) y los resultados obtenidos son desde la perspectiva de los/las aprendices participantes. Posteriormente, se analizarán los resultados obtenidos atendiendo al desarrollo de las competencias clave; la guía y monitorización del aprendizaje; la diversión y motivación; el grado de dificultad; los objetivos de aprendizaje; y el aprendizaje cooperativo. A modo de conclusión, y de acuerdo con la contextualización teórica y metodológica, se valorarán los resultados obtenidos tanto positivos como negativos de la propuesta de innovación, así como los aspectos que tener en cuenta para estudios futuros.

Palabras Clave: EFL; aprendizaje competencial; alfabetización digital; situaciones de aprendizaje; cómics

^{EN} Student's perception about Competency-Based Learning encouraged by using comics in a EFL Learning Situation

Abstract: The main purpose of this article is to present the results obtained regarding one satisfaction survey used after the implementation of a learning situation, based on the use of the comic book and following the competency-based approach, in EFL in a school in Tenerife. The target groups are from sixth grade of primary education. In this survey the aim was to measure the level of appreciation of the comic book as an alternative medium to explore new reading formats and create meaningful digital products in EFL by the learners. The learning objectives are related to several key competences selected (literacy and multilingual; digital; citizenship; and personal, social and learning to learn) and the results obtained are from the students' perspective. Later on, the results will be analyzed and discussed regarding the key competences development; the guidance and monitoring of the learning process; fun and motivation; the level of difficulty; the learning objectives; and cooperative learning. To sum up, in contrast with the theoretical framework and methodology utilized, positive and negative results will be addressed and the possible improvements for further research will be pointed out.

Keywords: EFL; competency-based learning; digital literacy; learning situations; comics

^{FR} La perception des élèves de l'apprentissage par compétences favorisé par l'utilisation de la bande dessinée dans une situation d'apprentissage en EFL

Resumé : L'objectif principal de cet article est de présenter les résultats obtenus à partir d'un sondage de satisfaction réalisé après la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage basée sur l'utilisation de la bande dessinée et suivant une approche par compétences en anglais langue étrangère (EFL) dans une école de

Tenerife. Les groupes cibles sont des élèves de sixième année de l'enseignement primaire. Ce sondage visait à mesurer le degré d'appréciation de la bande dessinée comme support alternatif pour explorer de nouveaux formats de lecture et créer des produits numériques significatifs en EFL auprès des apprenants. Les objectifs d'apprentissage sont liés à plusieurs compétences clés (littératie et multilinguisme ; numérique ; citoyenneté ; personnelle, sociale et apprendre à apprendre) et les résultats obtenus sont analysés du point de vue des élèves. Par la suite, les résultats seront analysés et discutés en ce qui concerne le développement des compétences clés ; l'accompagnement et le suivi du processus d'apprentissage ; le plaisir et la motivation ; le niveau de difficulté ; les objectifs d'apprentissage ; et l'apprentissage coopératif. En conclusion, en croisant le cadre théorique et la méthodologie employée, les résultats positifs et négatifs seront abordés, et des pistes d'amélioration pour de futures recherches seront proposées.

Mots-clés : EFL ; approche par compétences ; littératie numérique ; situations d'apprentissage ; bande dessinée

Sumario: 1. Introducción. La trascendencia de la alfabetización digital en el aprendizaje post COVID-19. 2. La transformación de la competencia digital en el sistema educativo español. 2.1. El Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. 3. El uso del cómic en EFL 4. Metodología. 4.1. Contexto y participantes. 4.2. Instrumentos de recogida de datos/investigación. 5. Resultados y discusión. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía. Anexos.

Cómo citar: Francisco Déniz, S. D., García Pérez, D. (2026). La percepción del aprendiz sobre el aprendizaje competencial fomentado mediante el uso de cómics en una situación de aprendizaje en EFL. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 38, 1-17.

Declaración de contribución de autoría

Para la firma del artículo, se ha optado por la categoría "Equal contribution" norm (EC). En lo que concierne a la taxonomía CRediT (Contributor Roles Taxonomy), se ha actuado de la siguiente manera:

- Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación y metodología: Sergio David Francisco Déniz y Daniella García Pérez.
- Administración del proyecto, gestión del software, supervisión y validación: Sergio David Francisco Déniz
- Visualización del trabajo y redacción: Sergio David Francisco Déniz y Daniella García Pérez.
- Revisión y edición: Sergio David Francisco Déniz.

1. Introducción: la trascendencia de la alfabetización digital en el aprendizaje post COVID-19

A raíz de la pandemia producida por la COVID-19 la digitalización de la sociedad y del aprendizaje han adquirido una relevancia incuestionable y la Comisión Europea mediante documentos y normativa como el *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027* (2020), *Digital Decade Cardinal Points* (2023), y *The Digital Competence Framework for Citizens 2.2.* (2022) lo ha constatado e incluido dentro de su hoja de ruta para medio y largo plazo. Estas nuevas recomendaciones, directrices y líneas de acción van en consonancia con el *Learning Compass 2030* (OECD, 2019) y la última actualización de las competencias clave (Comisión Europea, 2019) donde se hace más hincapié en la transferibilidad de las competencias de la ciudadanía del presente y futuro de los países europeos.

La dotación de las competencias digitales al alumnado es una de las máximas prioridades, de forma que se logre una formación eficaz que sirva de garantía para generar una competitividad sostenible, una mayor equidad social y una alta resiliencia individual y colectiva. Dentro de las necesidades que se destacan en la formación de las generaciones actuales, se hace notorio el focalizar la atención hacia el tratamiento del exceso de información y *fake news*; la protección de datos personales; y la creación de contenidos digitales (Comisión Europea, 2020). La prioridad estratégica 2 del *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027* destaca la necesidad de contemplar una sociedad cambiante que evoluciona hacia una economía ecológica y digital; la alfabetización digital como respuesta educativa para abarcar este nuevo paradigma; una mayor inclusión de la informática desde un aprendizaje temprano en los centros educativos (Comisión Europea, 2022b); y el desarrollo de conocimientos digitales básicos teniendo en cuenta las nuevas tecnologías emergentes tales como la Inteligencia Artificial (UNESCO, 2023, 2024a, 2024b).

Dentro del *Programa Estratégico de la Década Digital 2030* (European Commission, 2023) conviene destacar el punto 12, donde se contempla el fomento de las capacidades digitales para la adaptación de la industria europea a los cambios estructurales que están sucediendo y que vendrán en el futuro. Esto, además de ir en consonancia con la conformación de un nuevo modelo de ciudadanía capazmente digitalizada, también requiere una mayor atención al profesorado no solo en cuanto a dotación de recursos dentro y fuera del aula, sino también a su empleo y evaluación de sus habilidades digitales docentes (avanzadas y básicas) que, sin lugar a duda, impactarán en los procesos y resultados de aprendizaje de su alumnado.

Teniendo en cuenta el *índice de Economía y Sociedad Digital* (DESI) propuesto por la Unión Europea (Comisión Europea, 2022a), actualmente España refleja una evolución positiva con respecto a la integración digital y los servicios digitales públicos. Sin embargo, en el capital humano que lo conforma la proporción de

especialistas y de titulados en TIC es inferior a la media europea (Comisión Europea, 2022a). De esta forma, se hace evidente la necesidad de seguir elaborando propuestas interdisciplinares en diferentes áreas de conocimiento y que no solo reflejen la realidad de las aulas, sino que ofrezcan mejoras de cara a la adquisición de habilidades digitales básicas y avanzadas que es el *talón de Aquiles* a nivel nacional.

En consonancia con lo expuesto previamente, en el presente estudio se ha planteado la siguiente hipótesis:

- El uso de una situación de aprendizaje innovadora basada en el cómic favorece significativamente la apreciación del cómic como medio para explorar lecturas alternativas y la creación de productos digitales significativos en una lengua extranjera.

2. La transformación de la competencia digital en el sistema educativo español

En el año 2020 se publica en el BOE-A-2020-7682 el programa *Educa en Digital* (Ministerio de Educación y Formación Profesional *et al.*, 2020). Esta iniciativa pretende vincular el *Plan de Acción de Educación Digital* europeo (Comisión Europea, 2020) al sistema educativo español y desarrollar una transformación digital que sea eficaz para la adecuación de la sociedad española a los principales objetivos europeos. Este programa también ha estado fundamentado por la pandemia de la COVID-19, debido a la detención de fortalezas y debilidades en el ámbito digital, y ha propiciado la continuación del *Programa Escuelas Conectadas* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023) y la creación del *Plan Nacional de Competencias Digitales* (Ministerio de Economía y Transformación Digital, 2021) actualmente presente en el *Real Decreto 157/2022*, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a) y el *Real Decreto 217/2022*, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b) y estrechamente ligado a los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* 1, 4, 5, 8, 9, 10 y 13 (Naciones Unidas, 2015).

Este plan digital se caracteriza por los siguientes objetivos:

- la mejora de la Competencia Digital Educativa;
- la implantación del Plan Digital de Centros Educativo;
- la creación de recursos educativos abiertos (REA) en digital; y
- el fomento del uso de metodologías y competencias digitales avanzadas.

Además de los objetivos mencionados cabe destacar las líneas de actuación 1, 2, 3 y 4 para la formación sobre la Competencia Digital Docente y la aplicación de la inteligencia artificial para establecer itinerarios de aprendizaje personalizados.

Otra estrategia de suma relevancia es *España Digital 2026* (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021) que, además de impulsar el *Plan Nacional de Competencias Digitales*, se concibe como la hoja de ruta para la transformación digital del país. El eje noveno está vinculado al tratamiento y desarrollo de las competencias digitales y hace hincapié en la necesidad imperiosa del desarrollo de competencias digitales básicas por parte de toda la sociedad, el fomento de especialistas digitales y el logro de la paridad entre hombres y mujeres en el sector digital. En esta línea, se establece el *Plan UniDigital* (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y Ministerio de Transformación Digital y de la Función Pública, 2021) que pretende adecuar el sistema universitario a las nuevas demandas digitales del presente y el futuro no solo a nivel de infraestructuras, sino de oferta formativa.

Por consiguiente, se justifica que para el correcto aprovechamiento de la formación y el desarrollo de habilidades digitales se requiere de la planificación de nuevos aprendizajes que impliquen su identificación, potenciación, uso y reflexión en el aula ya que, si los retos para 2026 son, principalmente, reducir la brecha digital, reforzar las competencias digitales y garantizar su formación (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021), los equipos docentes tienen que fomentar nuevos aprendizajes idóneos.

2.1. El Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (INTEF, 2022)

Este marco se caracteriza por tener una doble perspectiva, se conciben las TIC como objeto de aprendizaje y como medio/herramienta para el desarrollo de cualquier otro tipo de aprendizaje. De esta forma, se justifica el tratamiento y desarrollo de las destrezas digitales, puesto que las TIC están presentes y son determinantes en todos los entornos de la sociedad actual. Además, su integración en los aprendizajes queda reflejado en la LOMLOE (2020) dentro de los principios pedagógicos, el desarrollo curricular, la formación del profesorado y la organización de los centros.

Otro aspecto reseñable de este marco y que afecta a los nuevos diseños de aprendizajes es la concepción de un modelo de enseñanza adaptada a estas nuevas demandas digitales. Se requiere de un aprendizaje significativo, motivador y pertinente que esté adaptado a las necesidades y diferencias personales y que, además, fomente un aprendizaje autónomo y cooperativo (INTEF, 2022).

Dentro de las áreas que componen este marco (INTEF, 2022), se estima oportuno, según el presente estudio, incidir en las áreas 5 y 6 que corresponden al empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital del alumnado. La propuesta de innovación llevada a cabo pretende trabajar las siguientes subáreas:

- 5.1. *accesibilidad e inclusión*
- 5.2. *atención a las diferencias personales en el aprendizaje*

- 5.3. *compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje*
- 6.1. *alfabetización mediática y en tratamiento de la información de los datos*
- 6.2. *comunicación y colaboración digital*
- 6.3. *creación de contenidos*
- 6.4. *uso responsable y bienestar digital*
- 6.5. *resolución de problemas*

3. El uso del cómic en EFL (english as a foreign language)

El cómic ha sido un medio ampliamente utilizado no solo en el aprendizaje de lenguas extranjeras desde hace décadas, sino también como elemento motivador para iniciar al público más juvenil en la lectura tanto en lengua materna como extranjera. Prueba de ello son los numerosos materiales de texto que incluyen una batería de actividades centradas en la lectura de un relato corto desarrollado en viñetas y que se pueden ver prácticamente en las aulas de todos los centros educativos no superiores del territorio nacional español. Con el avance y extensión de los recursos digitales se ha añadido una nueva variante, el cómic digital en el ámbito educativo. Editoriales como *Oxford UP* incluyen propuestas didácticas de esta índole en sus materiales de EFL (*English as a Foreign Language*) y materias CLIL (Bazo y Peñate, 2022a, 2022b; Bazo *et al.* 2022). En este sentido, esta evolución hacia la lectura de relatos cortos con viñetas digitalizados va en paralelo a la gran cantidad de oferta que ya las grandes y pequeñas editoriales ofrecen a sus lectores, *Dark Horse, Image, Valiant, Panel Syndicate, DC Comics* y *Marvel Comics*, por ejemplo, ofrecen una suscripción donde se puede acceder a todo su catálogo y leerlo sin límites de tiempo y espacio.

Respecto al uso del cómic en los procesos de enseñanza-aprendizaje EFL, se evidencia en múltiples estudios las ventajas de usar el cómic en propuestas didácticas. La principal mejoría se relaciona con la potenciación de la comprensión lectora, ya que se realiza un proceso de lectura más amplia y en profundidad del texto gracias al uso de la viñeta (Paré y Soto-Pallarés, 2017; Liu, 2004; Sabbah *et al.*, 2014, Poai, 2018). No obstante, también se identifican mejoras en el desarrollo de destrezas productivas tales como *speaking* (Khatib & Nasrollahi, 2012; Humaira & Karthika, 2024) o *writing* (Budiman *et al.*, 2018; Chaikovska, 2018; Thresia, 2016). De acuerdo con Fatimah *et al.* (2019), también se facilita el desarrollo de la conciencia y expresiones culturales; un incremento de la motivación (Aldahash & Altalhab, 2020) y la creatividad (Paré y Soto-Pallarés, 2017); y una participación más activa en las actividades focalizadas en la lectura de un cómic (Miranda *et al.*, 2018).

En lo que concierne al empleo de metodologías, se detecta el enorme potencial del cómic en EFL para impulsar un aprendizaje por descubrimiento y experiencial del discurso lingüístico, ya que se facilita el aprendizaje comunicativo y contribuye a reducir el uso de dinámicas repetitivas. De esta forma, la consolidación del conocimiento gramatical es motivada por la exposición a la lengua extranjera de una forma natural y contextualizada (Kiliçkaya & Krajka, 2012; Sharma, 2020; Rakhmawati, 2018). Esto también repercute en la adquisición de vocabulario nuevo (Darshalina *et al.*, 2016; Cabrera *et al.*, 2018; Cimermanová, 2015) y genera una predisposición más positiva hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. La combinación de elementos visuales; el uso de cómics en un contexto comunicativo real; y la realización de actividades interactivas como la creación de cómics propios están estrechamente relacionados con estos resultados positivos (Castillo-Cuesta & Quinonez-Beltran, 2022).

Finalmente, se logra el desarrollo de habilidades sociales mediante el uso del aprendizaje colaborativo y cooperativo en actividades relacionadas con la lectura de cómics. Por consiguiente, el uso de roles y asignación de tareas específicas promueve un aprendizaje más autónomo y autorregulado debido a la focalización en las *Higher Order Thinking Skills (HOTS)* (Thompson, 2023; Aldahash & Altalhab, 2020).

4. Metodología

La innovación llevada a cabo es una situación de aprendizaje titulada *Legends from the Canary Islands – Meeting Las Maguadas*. Las situaciones de aprendizaje, de acuerdo con la LOMLOE (2020) y el Currículo oficial de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias (2022), son el modelo de programación didáctica más recomendado debido a su potencial que permite y facilita al docente combinar distintos enfoques y metodologías didácticas afines con la adquisición y desarrollo de las competencias clave (European Commission, 2019) en cualquier área de conocimiento. Dentro de las metodologías empleadas para el diseño de nuestra propuesta se ha optado por combinar el *Problem Based Learning (PBL)*, el *Task Based Learning (TBL)* y el *Cooperative Learning* donde se potencia el uso del cómic como recurso que fomenta la lectura en el medio digital e impulsa el uso de destrezas lingüísticas y digitales. Existe una numerosa evidencia empírica sobre el logro de buenos resultados mediante el empleo de dichas metodologías, ejemplo de ellos son los estudios de Juan-Garau y Jacob (2015), Chaves-Yuste (2023), Ziaei *et al.* (2021) y Guo *et al.* (2024) que han sido determinantes para nuestro planteamiento.

Previamente a la implementación de la situación de aprendizaje innovadora, y en relación con la hipótesis de estudio desarrollada, se plantearon cuatro objetivos de aprendizaje que se presentan a continuación:

- 1) Mejorar del tratamiento y desarrollo de la comprensión oral y la producción escrita a través de la lectura de un cómic temático y la creación de un final alternativo;
- 2) Adquirir y desarrollar destrezas digitales, tales como la alfabetización digital y la creación de productos digitales, a través de la lectura de hipertextos y la creación de viñetas mediante el empleo de un recurso web específico;

- 3) Usar el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de habilidades sociales mediante la asignación de roles específicos y tareas concretas a los grupos base para la realización del producto final de aprendizaje; y
- 4) Fomentar el pensamiento crítico y reflexivo mediante el aprendizaje de nuevos procesos y participación en la evaluación formativa.

Como principales resultados de aprendizaje se plantearon la comprensión de un relato corto en formato cómic y la creación de un final alternativo a la historia corta original del cómic mediante la escritura de un guion y el diseño de las tres viñetas finales (Anexo I).

4.2. Contexto y participantes

El estudio se ha realizado en un centro público de Educación Primaria de la isla de Tenerife (Islas Canarias), concretamente, en el área metropolitana de Santa Cruz de Tenerife. En dicho centro se imparte desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria y cuenta con un proyecto educativo de centro bilingüe propio.

La muestra del estudio está conformada por 30 aprendices (18 niñas y 12 niños) de sexto curso de Primaria. Para la participación en la situación de aprendizaje innovadora los/las aprendices fueron distribuidos en grupos de cuatro y se les asignaron diferentes roles para el desarrollo del trabajo. En total, se formaron cinco grupos cooperativos en el curso de 6.º A y cuatro grupos cooperativos en 6.º B. La asignatura donde se realizó la implementación fue Primera Lengua Extranjera: inglés durante un total de siete sesiones de cuarenta y cinco minutos de duración distribuidas en dos semanas de clase al final del tercer trimestre. El trabajo realizado se canalizó a través de un entorno de aprendizaje con múltiples recursos de elaboración propia creado en Genially.

4.3. Instrumentos de recogida de datos/investigación

Con respecto a la evaluación de los resultados de aprendizaje, se optó por el desarrollo de una evaluación formativa. Estudios como los de Falchikov (2005), López-Pastor (2009), Blanco (2009) y Kaur (2021) destacan los buenos resultados que se obtienen de priorizar la evaluación formativa en vez de la sumativa. Además, se han tenido en cuenta los conceptos de *validez*, *fiabilidad* y *viabilidad* destacados en el *Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas* (en adelante, *MCER*) (Council of Europe, 2001) y que, dado su eficacia, no han sido actualizados en los posteriores volúmenes del *MCER*.

En lo que concierne a la metodología de esta investigación, se ha empleado un enfoque mixto debido a que aún las principales fortalezas y reduce las debilidades de los enfoques cuantitativos y cualitativos (Dörnyei, 2009). De este modo, los datos cuantitativos aportan precisión y generalización, mientras que los datos cualitativos añaden contexto y profundidad. Esto permite observar tanto patrones generales de aprendizaje como explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los/las estudiantes en contextos específicos. Por consiguiente, este enfoque permite captar mejor la complejidad de los fenómenos, combinando dimensiones objetivas y subjetivas en el análisis (Dörnyei, 2009).

Esto resulta esencial en contextos donde se busca contemplar *la realidad intersubjetiva*, ya que aumenta la validez de los resultados mediante la verificación cruzada de los datos, comparando y contrastando hallazgos de distintas fuentes (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). En educación resulta particularmente valioso porque los fenómenos educativos son inherentemente complejos y se requiere de la triangulación para ser comprendidos de manera rigurosa (Plano-Clark, 2019).

Otro aspecto a destacar es *la integración significativa*, que implica conectar explícitamente ambos tipos de datos a lo largo de todas las fases del diseño, recolección, análisis e interpretación de los resultados (Creswell *et al.*, 2018; Plano-Clark *et al.*, 2016). En este sentido se escogió un enfoque mixto con base en el diseño convergente. Este consiste en la recolección simultánea de datos cuantitativos y cualitativos, los cuales se analizan de manera independiente para luego integrarse en una fase final de interpretación conjunta.

Los instrumentos de recogida de datos empleados han sido un *pretest*, un *postest*, un *diario de observación*. Con el objetivo de garantizar la validez del contenido, durante el proceso de creación de los *pretest* y *postest* se sometieron a un proceso de interjueces. Para ello se contó con tres expertos, con más de diez años de experiencia docente e investigadora y publicaciones en didáctica de la lengua y la literatura inglesa. Todos ellos pertenecen a la didáctica de la lengua y la literatura y/o filología inglesa. Los principales criterios que se emplearon fueron el grado de idoneidad, coherencia y relevancia de cada uno de los ítems de las encuestas en relación con los objetivos de investigación del presente estudio. En ambos casos se aportaron correcciones y propuestas de mejora que sirvieron para ajustar el *pretest* y *postest* hasta obtener las versiones finales implementadas.

Se empleó un *diario de observación* (Anexo II) para cada sesión dedicada a la implementación de la situación de aprendizaje. Para tal fin, se estructuró en diferentes secciones que contemplaban el logro de los objetivos de cada sesión; los problemas u obstáculos que surgieran en el momento de la implementación; el ritmo de trabajo general; las sensaciones del grupo después de la sesión; los roles adoptados por la docente durante la sesión; las dificultades de aprendizaje detectadas; y un último apartado sobre información específica de cada grupo cooperativo. En definitiva, se realizaron siete observaciones correspondientes a las siete sesiones planteadas originalmente.

El *pretest* diseñado incluye un total de 20 afirmaciones basadas en las percepciones del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje en las clases de inglés, el uso y fomento de las *TAC* (Tecnologías para

el Aprendizaje y el Conocimiento) (Pinto *et al.*, 2017) en esta asignatura, la lectura y el trabajo en equipo. Para cada afirmación se ha planteado una escala Likert tipo 4 donde 1 sería *nada de acuerdo* y 4 *muy de acuerdo*. En relación con las 20 afirmaciones los resultados se han agrupado en tres categorías teniendo en cuenta las correlaciones de Pearson más significativas. Estas categorías son A. *Uso de las TAC en EFL*; B. *Aprendizaje Cooperativo*; y C. *Guía y monitorización del aprendizaje*.

Dado que el *pretest* es un instrumento de evaluación/recogida de datos de creación propia, se ha analizado su fiabilidad mediante SPSS versión 29.0.1 y se ha obtenido un Alfa de Cronbach de 0.71 descartando varias variables y reduciendo las idóneas a 13. Aparte de medir la fiabilidad de los instrumentos de recogida de datos, se halló el coeficiente de Pearson. A continuación, se muestra la correlación más significativa del *pretest*.

Tabla 1. Correlaciones en base a la Categoría A. Uso de las TAC en EFL

		Correlaciones					
		4. El trabajo con recursos digitales me sirve para aprender sobre otras cosas	5. En la clase de inglés solemos usar las tablets/ordenadores para hacer actividades	8. En la clase de inglés creamos productos digitales	9. El trabajo con recursos digitales en inglés me sirve para aprender vocabulario y conceptos nuevos	10. El trabajo con recursos digitales en inglés me sirve para aprender a entender más inglés (leer, escuchar, ver vídeos)	11. El trabajo con recursos digitales en inglés me sirve para aprender nuevas formas de expresarme en inglés (hablar, escribir, conversar, chatear)
4. El trabajo con recursos digitales me sirve para aprender sobre otras cosas	Correlación de Pearson	1	,053	-,232	,276	,428*	,234
	Sig. (bilateral)		,791	,234	,155	,023	,230
	N	28	28	28	28	28	28
5. En la clase de inglés solemos usar las tablets/ordenadores para hacer actividades	Correlación de Pearson	,053	1	-,028	,181	,015	-,133
	Sig. (bilateral)	,791		,887	,357	,941	,500
	N	28	28	28	28	28	28
8. En la clase de inglés creamos productos digitales	Correlación de Pearson	-,232	-,028	1	,222	-,516**	,000
	Sig. (bilateral)	,234	,887		,257	,005	1,000
	N	28	28	28	28	28	28
9. El trabajo con recursos digitales en inglés me sirve para aprender vocabulario y conceptos nuevos	Correlación de Pearson	,276	,181	,222	1	,380*	,528**
	Sig. (bilateral)	,155	,357	,257		,046	,004
	N	28	28	28	28	28	28
10. El trabajo con recursos digitales en inglés me sirve para aprender a entender más inglés (leer, escuchar, ver vídeos)	Correlación de Pearson	,428*	,015	-,516**	,380*	1	,497**
	Sig. (bilateral)	,023	,941	,005	,046		,007
	N	28	28	28	28	28	28
11. El trabajo con recursos digitales en inglés me sirve para aprender nuevas formas de expresarme en inglés (hablar, escribir, conversar, chatear)	Correlación de Pearson	,234	-,133	,000	,528**	,497**	1
	Sig. (bilateral)	,230	,500	1,000	,004	,007	
	N	28	28	28	28	28	28

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 se puede observar cómo la variable 10 muestra una interdependencia bastante alta prácticamente con el resto de las variables asociadas a la alfabetización digital dentro del aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Esto último incide directamente en el aprendizaje y consolidación de vocabulario nuevo, así como el desarrollo de las destrezas lingüísticas en un entorno digital, variables 9 y 11.

El *postest* diseñado incluye un total de 23 afirmaciones basadas en las percepciones del alumnado sobre su trabajo, aprendizaje y logro de los objetivos una vez finalizada la innovación. Para cada afirmación se ha planteado una escala Likert tipo 4 donde 1 sería *nada de acuerdo* y 4 *muy de acuerdo*. Además de las afirmaciones se incluyeron dos preguntas de respuesta abierta. Se usó Google Gemini versión 2.5. *Pro* para analizar y codificar las 20 respuestas obtenidas en las preguntas 24. *¿Cómo mejorarías la actividad? Aporta tus ideas* y 25. *¿Te gustaría volver a participar en una actividad así? ¿Por qué? Explícalo brevemente*. Al final del epígrafe de resultados y discusión se presentará un resumen con los principales hallazgos. Acerca de las 23 afirmaciones, los resultados se han agrupado en cinco categorías, previstas desde el diseño del *postest*. Estas categorías son A. *Guía y monitorización del aprendizaje*; B. *Diversión y motivación en el aprendizaje*; C. *Dificultad en el aprendizaje*; D. *Objetivos de aprendizaje* y E. *Aprendizaje Cooperativo*. Tanto la participación del alumnado en el *pretest* como en el *postest* se realizó a través de Google Forms y fue supervisada por la maestra titular en el centro y el equipo investigador encargado de la innovación.

Al igual que con el *pretest*, el *postest* es un instrumento de evaluación/recogida de datos de creación propia y se analizó su fiabilidad mediante SPSS versión 29.0.1 obteniendo un Alfa de Cronbach de 0.93 sin haber descartado ninguna variable. Aparte de medir la fiabilidad de los instrumentos de recogida de datos,

también se halló el coeficiente de Pearson. Las tres correlaciones más significativas se han tenido en cuenta para la configuración y análisis de las categorías previamente mencionadas y se presentan a continuación.

Tabla 2. Correlaciones en base a la Categoría B. Diversión y motivación en el aprendizaje

		Correlaciones			
		5. Me divertí leyendo el cómic	6. Me divertí creando el final alternativo del cómic	7. Me gustó participar en una actividad sobre cómics	8. Este trabajo me motivó para aprender inglés
5. Me divertí leyendo el cómic	Correlación de Pearson	1	,809**	,731**	,579**
	Sig. (bilateral)		<,001	<,001	,007
	N	20	20	20	20
6. Me divertí creando el final alternativo del cómic	Correlación de Pearson	,809**	1	,718**	,428
	Sig. (bilateral)	<,001		<,001	,060
	N	20	20	20	20
7. Me gustó participar en una actividad sobre cómics	Correlación de Pearson	,731**	,718**	1	,516*
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001		,020
	N	20	20	20	20
8. Este trabajo me motivó para aprender inglés	Correlación de Pearson	,579**	,428	,516*	1
	Sig. (bilateral)	,007	,060	,020	
	N	20	20	20	20

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la Tabla 2, lo más reseñable resulta la influencia de las percepciones de los/las aprendices sobre la lectura del cómic en relación con el resto de las variables que conforman el grado de diversión y motivación desarrollado durante el proceso de aprendizaje. Consideramos que la planificación de una lectura comprensiva focalizada en el aprendizaje y uso de estrategias de comprensión lectora facilitó el acercamiento al texto y, por ende, generó un posible mayor aprovechamiento en la parte de creación artística y escrita del final alternativo en inglés.

Tabla 3. Correlaciones en base a la Categoría C. Dificultad en el aprendizaje

		Correlaciones			
		9. Me resultó fácil obtener información general del cómic original	10. Me resultó fácil encontrar y extraer información específica del cómic original	11. Me resultó fácil crear el guión del final del cómic	12. Me resultó fácil realizar las viñetas del final del cómic
9. Me resultó fácil obtener información general del cómic original	Correlación de Pearson	1	,550*	,320	,296
	Sig. (bilateral)		,012	,169	,205
	N	20	20	20	20
10. Me resultó fácil encontrar y extraer información específica del cómic original	Correlación de Pearson	,550*	1	,403	,667**
	Sig. (bilateral)	,012		,078	,001
	N	20	20	20	20
11. Me resultó fácil crear el guión del final del cómic	Correlación de Pearson	,320	,403	1	,750**
	Sig. (bilateral)	,169	,078		<,001
	N	20	20	20	20
12. Me resultó fácil realizar las viñetas del final del cómic	Correlación de Pearson	,296	,667**	,750**	1
	Sig. (bilateral)	,205	,001	<,001	
	N	20	20	20	20

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

En el caso de la Tabla 3 se puede comprobar cómo hay una interdependencia entre el fomento y aplicación de las estrategias de comprensión lectora de *skimming* y *scanning*, ambas relacionadas con las variables 9 y 10. Sin embargo, es curioso haber detectado cómo la variable 12 muestra una relación significativa

con el resto a excepción de la variable 9. Quizás se deba a que el empleo del *scanning* implica una focalización mayor en la comprensión del texto.

Tabla 2. Correlaciones en base a la Categoría D. Objetivos de aprendizaje

		Correlaciones					
		13. Este trabajo me ha permitido aprender vocabulario y conceptos nuevos sobre mitos y leyendas canarias	14. Este trabajo me ha permitido aprender sobre los diferentes aspectos que rodeaban a las maguadas	15. Este trabajo me ha permitido entender una historia nueva	16. Este trabajo me ha permitido aprender a leer mejor un cómic digital	17. Este trabajo me sirvió para aprender a crear un guión digital	18. Este trabajo me sirvió para aprender a crear viñetas en un entorno digital
13. Este trabajo me ha permitido aprender vocabulario y conceptos nuevos sobre mitos y leyendas canarias	Correlación de Pearson	1	,488*	,302	,594**	,444*	,284
	Sig. (bilateral)		,029	,196	,006	,050	,225
	N	20	20	20	20	20	20
14. Este trabajo me ha permitido aprender sobre los diferentes aspectos que rodeaban a las maguadas	Correlación de Pearson	,488*	1	,349	,724**	,573**	,280
	Sig. (bilateral)	,029		,132	<,001	,008	,232
	N	20	20	20	20	20	20
15. Este trabajo me ha permitido entender una historia nueva	Correlación de Pearson	,302	,349	1	,306	,374	,779**
	Sig. (bilateral)	,196	,132		,189	,104	<,001
	N	20	20	20	20	20	20
16. Este trabajo me ha permitido aprender a leer mejor un cómic digital	Correlación de Pearson	,594**	,724**	,306	1	,634**	,301
	Sig. (bilateral)	,006	<,001	,189		,003	,197
	N	20	20	20	20	20	20
17. Este trabajo me sirvió para aprender a crear un guión digital	Correlación de Pearson	,444*	,573**	,374	,634**	1	,580**
	Sig. (bilateral)	,050	,008	,104	,003		,007
	N	20	20	20	20	20	20
18. Este trabajo me sirvió para aprender a crear viñetas en un entorno digital	Correlación de Pearson	,284	,280	,779**	,301	,580**	1
	Sig. (bilateral)	,225	,232	<,001	,197	,007	
	N	20	20	20	20	20	20

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

A excepción del tercer objetivo de aprendizaje relacionado con el aprendizaje cooperativo de la innovación propuesta, debido a que se contemplan en las variables 19, 20, 21, 22 y 23, el resto están incluidos en las variables de la Tabla 3. Las correlaciones obtenidas muestran una relación lineal paradójica en ciertos casos. En lo concerniente al desarrollo de las competencias en comunicación lingüística y plurilingüe, variables 13 y 14, hay una clara interdependencia, sin embargo, no sucede lo mismo entre estas variables y el desarrollo de la comprensión lectora.

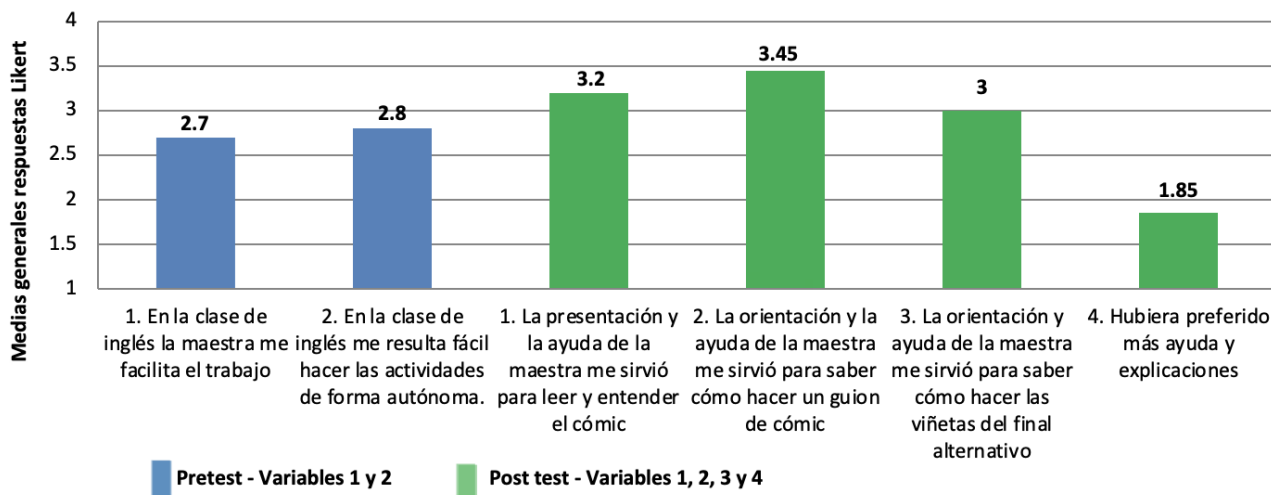
Los objetivos de aprendizaje vinculados al desarrollo de la competencia digital y la de personal, social y de aprender a aprender están representados en las variables 16, 17 y 18. La relación más significativa es la que sucede entre el aprendizaje sobre la creación de un tipo de texto concreto, variable 17, y la mejora de un tipo de lectura focalizada, variable 16, y la creación de un recurso digital, variable 18.

5. Resultados y discusión

A continuación, se van a analizar los resultados obtenidos en la presente innovación. En las gráficas se han incluido variables del *pretest* (codificadas en azul) y variables del *posttest*, codificadas en verde), a excepción de la Gráfica 3 que corresponde a la dificultad del aprendizaje. En las Gráficas 4 y 5 hay barras en violeta que indican una percepción superior en el *pretest* en vez del *posttest*.

Con respecto a la Gráfica 1. "A. Guía y monitorización del aprendizaje", las medias obtenidas son muy positivas, ya que el rol de guía y facilitador de las docentes implicadas ha contribuido a generar esta percepción por parte de los/las aprendices. De acuerdo con Hasan *et al.* (2019) y Juan-Rubio *et al.* (2022) la aplicación de estrategias de *scaffolding* resulta altamente beneficioso para generar una focalización efectiva en el trabajo real dentro de las actividades y una visualización de las posibles dificultades emergentes de una manera más constructiva. Cabría destacar la media más alta obtenida en "2. La orientación y la ayuda de la maestra me sirvió para saber cómo hacer un guion de cómic". Esta corresponde al trabajo focalizado en la competencia clave *personal, social y de aprender a aprender*. Mediante recursos de aprendizaje específicos originales incluidos en varias actividades se fomentó la metacognición en el alumnado y la preparación de estos/as de cara a la creación de una parte del producto final de aprendizaje (Humaira & Karthika, 2024).

Gráfica 1. A. Guía y monitorización del aprendizaje

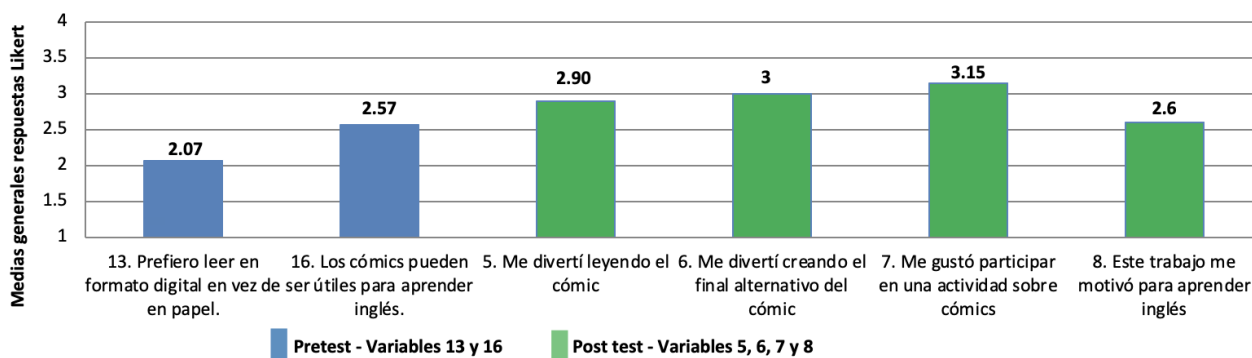


Fuente: elaboración propia

Por otro lado, y en relación con la media obtenida en “1. La presentación y la ayuda de la maestra me sirvió para leer y entender el cómic”, se percibe muy adecuado el empleo de un trabajo preliminar, no solo instruccional, para la comprensión de los objetivos de aprendizaje y los diferentes pasos a seguir en la consecución de estos (Lewis, 2019). Además, se destaca de nuevo el seguimiento del proceso de aprendizaje por parte de las docentes, algo que coincide con lo recogido en el diario de observación durante varias sesiones.

En la Gráfica 2 se observa una ligera diferencia entre el grado de diversión obtenido mediante la lectura del cómic original creado para esta situación de aprendizaje, media 5, y la creación de un final alternativo, media 6. Teniendo en cuenta la variable 13 y 14 del *pretest*, se obtiene una percepción ambivalente, algo que contrasta con lo observado en el diario de observación y las medias del *posttest*. En línea con estas medias, en el último *Informe PISA* (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2022) Canarias sigue obteniendo una puntuación inferior a la media española y europea en lectura.

Gráfica 2. B. Diversión y motivación en el aprendizaje

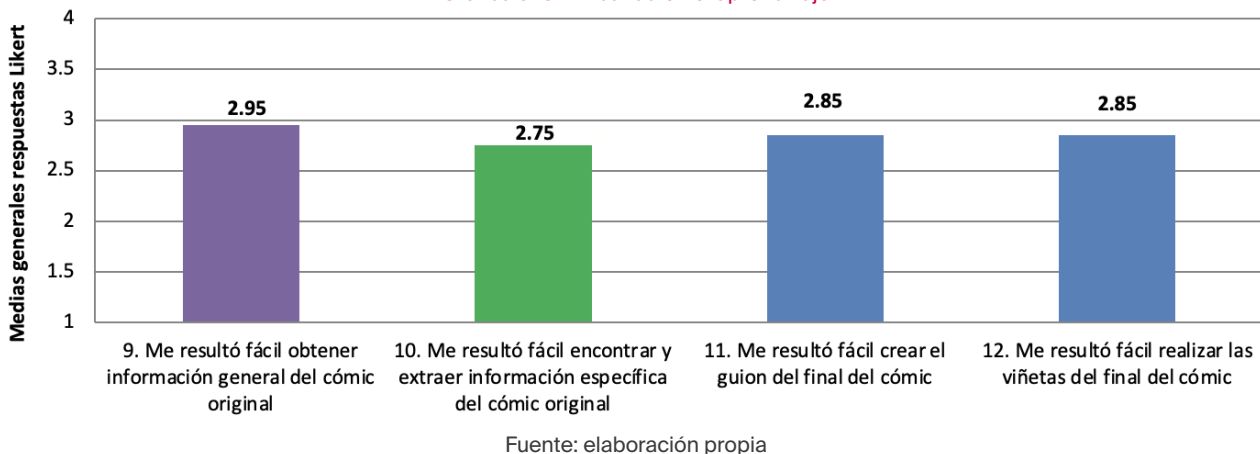


Fuente: elaboración propia

Las medias obtenidas en las variables 6 y 7 sirven para incidir en la apuesta por enfoques centrados en la acción (García *et al.*, 2019; Willis & Willis, 2007) y donde los/las aprendices construyen nuevos conocimientos a través de la movilización del conocimiento previo y del nuevo conocimiento en situaciones hipercontextualizadas y significativas (Miranda *et al.*, 2018; Council of Europe, 2020; LOMLOE, 2020 y European Commission, 2019). Sin embargo, en la variable 8 no se ha obtenido un resultado tan favorecedor. Esto puede deberse a que el alumnado no ve una clara relación entre la propuesta de innovación planteada y el aprendizaje de una lengua extranjera o simplemente no cambia su actitud y predisposición hacia el inglés al contrario de lo que sucede en otros estudios previos (Darshalina *et al.*, 2016; Cabrera *et al.*, 2018; Cimermanová, 2015; Castillo-Cuesta & Quinonez-Beltran, 2022).

En relación con la categoría “C. Dificultad en el aprendizaje”, las cuatro variables relacionadas del *posttest* muestran unas medias que se aproximan al “De acuerdo”. Estos resultados pueden interpretarse de diferentes maneras, por un lado, la sensación de dificultad en las diferentes actividades puede deberse a la falta de costumbre, esto es, el no haber realizado situaciones de aprendizaje similares previamente. Dado que valoran muy positivamente la guía, ayuda y *follow up* llevado a cabo por las docentes, el alumnado participante puede presentar una falta de trabajo en cuanto a destrezas y estrategias relacionadas con las actividades planteadas. Por otro lado, pueden haber repercutido otros factores tales como la coordinación interna entre los grupos de trabajo o el tiempo asignado para cada actividad, aspectos observados en las sesiones centrales de la implementación.

Gráfica 3. C. Dificultad en el aprendizaje



Fuente: elaboración propia

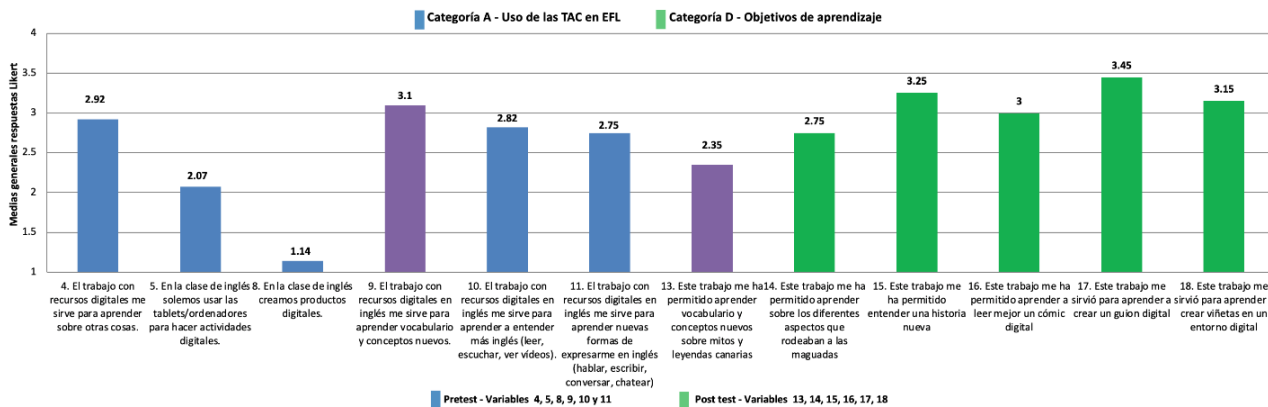
No obstante, se considera que para ser la primera vez que participan en una innovación de estas características los resultados no son desalentadores y que una segunda intervención en línea con esta podría mostrar un cambio significativo en cuanto a la percepción de la dificultad en el proceso de aprendizaje.

En la Gráfica 4 se muestran los objetivos del presente estudio segmentados en diferentes variables y en contraste con la categoría A. *El uso de las TAC en EFL del pretest*. Lo más significativo es como se percibe el desarrollo de destrezas y estrategias lingüísticas (variables 15, 16, 17 y 18) y el aprendizaje de conocimiento lingüístico nuevo, variable 13. La comprensión y producción de un discurso nuevo en las actividades presentadas implica una asimilación de nuevos conceptos y una aplicación de los mismos (Council of Europe, 2020). Aunque esto no significa que se pueda garantizar una consolidación del conocimiento lingüístico nuevo, tampoco ha sido el objetivo de este estudio. De esta forma, se considera satisfactorio el tratamiento y desarrollo de las competencias en comunicación lingüística y plurilingüe.

En consonancia con lo expuesto previamente, las variables 16, 17 y 18 también reflejan una valoración positiva acerca del desarrollo de las competencias personal, social y de aprender a aprender y la digital. Para tal fin se ha promovido un trabajo sobre estrategias de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora según el *MCER* (Council of Europe, 2020) y el desarrollo de nuevos procesos tales como la creación de un guion de cómic y viñetas de forma digital relacionadas con las áreas 5 y 6 del *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente* (INTEF, 2022) como se indicó en el marco teórico.

Estudios realizados como los de Castillo-Cuesta *et al.* (2021), Ramírez-Verdugo *et al.* (2007), Francisco-Déniz *et al.* (2023, 2024) y Umida *et al.* (2023) muestran los beneficios de fomentar el uso de diferentes destrezas digitales combinadas con destrezas lingüísticas para el desarrollo y mejora de la competencia en comunicación lingüística y plurilingüe. En este sentido, se ha intentado relacionar esta propuesta con el desarrollo de las destrezas digitales básicas y avanzadas incluidas en el *Plan Nacional de Competencias Digitales* (Ministerio de Economía y Transformación Digital, 2021). También es relevante destacar la trascendencia de las competencias transferibles propuestas en el *Learning Compass 2030* (OECD, 2019) para la ciudadanía europea del presente y futuro. Ante un entorno cambiante e impredecible se requiere de personas flexibles, resolutivas, resilientes y autónomas, entre otros aspectos clave.

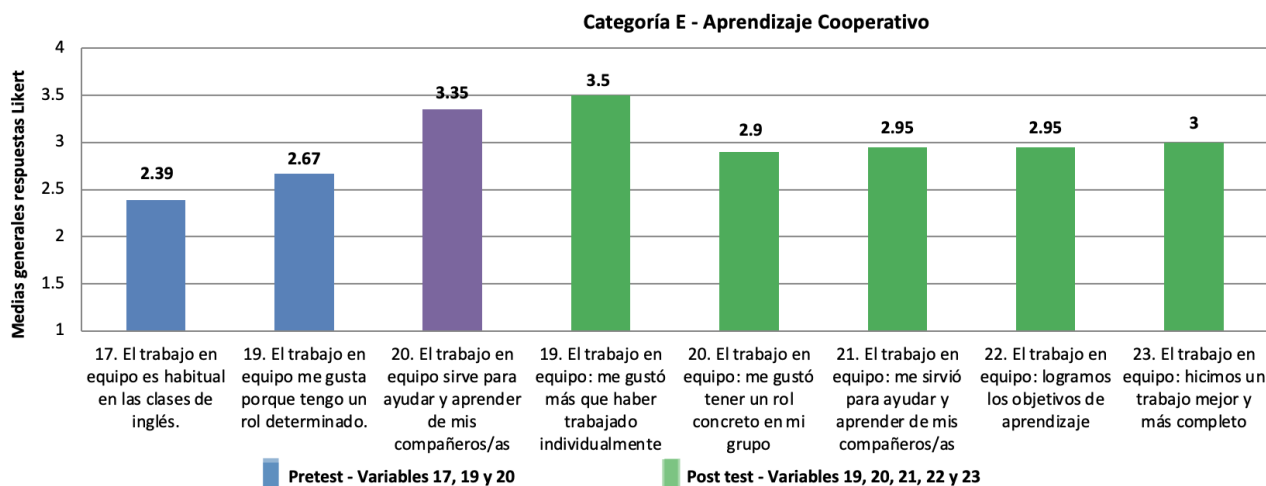
Gráfica 4. D. Objetivos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Finalmente se presenta la gráfica relacionada con el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la competencia ciudadana. Aunque las variables 19 y 23 del *postest* reflejan que de forma generalizada el alumnado participante muestra una mayor preferencia y satisfacción por el aprendizaje cooperativo, hay otras variables que sirven para identificar aspectos que podrían ser focalizados en futuras intervenciones con este grupo o con otros.

Gráfica 5. E. Aprendizaje cooperativo



Fuente: elaboración propia

La media obtenida de la variable “20. El trabajo en equipo: me gustó tener un rol concreto en mi grupo” del *postest* puede atribuirse a la falta de trabajo previo bajo un sistema de grupos cooperativos, necesidad de un mayor seguimiento en las tareas específicas de cada rol o incluso una asignación no del todo adecuada de los roles a cada miembro de los grupos. Teniendo en cuenta esta media se puede ver una opinión coherente con las medias de las variables 21 y 22. Se podía haber aprovechado, y más teniendo en cuenta la percepción inicial en la variable 20 del *pretest*, la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 2009) con un trabajo más exhaustivo sobre el método cooperativo al menos en la sesión inicial de la situación de aprendizaje y de esta forma generar un cambio más significativo en la predisposición de los/las aprendices (Thompson, 2023) hacia esta metodología en el futuro.

Con respecto a los resultados obtenidos en las preguntas de respuesta abierta del *postest*, cabe destacar sobre la 24. *¿Cómo mejorarías la actividad? Aporta tus ideas* un total de 4 aprendices no han identificado propuestas de mejora; tres aprendices han incidido en dificultades en el aprendizaje (“podrían haber puesto el enlace en la pizarra para que sea más fácil entrar” “la mejoraría poniendo otra aplicación que sea más fácil de crear los personajes” “más ayuda para entenderlo”) y siete respuestas han estado relacionadas con el *aprendizaje cooperativo* con reflexiones sobre su contribución individual hasta indicar preferencias por el trabajo en parejas o individualizado. Otra categoría a destacar es la *diversión y motivación en el aprendizaje*, donde se solicita un desarrollo más amplio del producto final de aprendizaje (“lo mejoraría si hubiesen más viñetas”, “En vez de 3 viñetas 6 viñetas para más actividad en el grupo.”).

En relación a la 25 *¿te gustaría volver a participar en una actividad así? ¿Por qué? Explícalo brevemente.* ha habido diecisiete aprendices que han afirmado que sí repetirían una propuesta así frente a dos que no y uno que se ha mostrado ambivalente. Acerca de las principales motivaciones que han justificado este resultado se destaca el grado de *diversión* en 11 de las 17 respuestas como por ejemplo (“sí, porque es muy divertida la actividad”, “sí, porque me gustan mucho estas actividades”, “sí porque es divertido hacer una actividad así”); *el aprendizaje y la capacidad creativa* en cuatro respuestas tales como (“sí, es divertido y aprendes a escribir algunas palabras”, “sí ya que he aprendido muchas cosas”, “sí porque me gusta crear comics y desarrollar mi creatividad mientras aprendo”); *el trabajo grupal* en dos respuestas (“porque me entretuve haciéndolo con mis amigos”, “sí me gustaría, porque me gusta trabajar en equipo, sobre todo si es con gente que tengo más confianza porque puedo expresarme mejor con ellos”); y *el uso del inglés* en otros dos aprendices (“sí porque es muy divertido hacer un cómic en inglés”).

6. Conclusiones

Se estima que la hipótesis del estudio (“El uso de una situación de aprendizaje innovadora basada en el cómic favorece significativamente la apreciación del cómic como medio para explorar lecturas alternativas y la creación de productos digitales significativos en una lengua extranjera”) ha sido refutada, dado que el alumnado participante ha logrado aprender a crear y realizar un producto digital significativo nuevo coincidiendo con otros estudios previos (Budiman *et al.*, 2018; Castillo-Cuesta & Quinonez-Beltran, 2022; Chaikovska, 2018; Thresia, 2016).

De acuerdo con los resultados previamente expuestos, se logró que hubiese diversión en el proceso creativo y en la realización de actividades relacionadas con los cómics de forma generalizada. No obstante, aspectos como el fomento de una predisposición positiva hacia el aprendizaje del inglés o la percepción de la lectura como una forma de entretenimiento deben ser considerados para futuras innovaciones con el propósito de obtener una mejora considerable desde el punto de vista del aprendiz. También se pretende considerar la réplica de este estudio con una muestra mayor para poder lograr un mejor contraste; detectar si los resultados obtenidos son aislados en este grupo o pueden ser extrapolables a otros similares y ajustar mejor el *pretest* para lograr una comparativa mayor con las percepciones finales.

Con respecto al tratamiento y desarrollo de la comprensión oral y producción escrita, como parte del trabajo relacionado con las competencias en comunicación lingüística y plurilingüe, se ha hallado una valoración muy positiva en el grado de satisfacción de los/las aprendices. Siguiendo las recomendaciones del MCER (Council of Europe, 2020), se pretendió disminuir la carga cognitiva en el discurso nuevo de aula de forma que se redujo tanto el nuevo vocabulario como las funciones comunicativas introducidas para las actividades de *reading* y *writing*. Sin embargo, no se detectó un descubrimiento y/o consolidación de conocimientos nuevos relacionados con el folklore canario en contraste con el estudio de Aldahash & Altalhab (2020). Esto puede ser objeto de un nuevo estudio donde se focalice más en estos aspectos o se replanteen los instrumentos de recogida de datos para lograr más información al respecto.

En relación con el impulso de desarrollo de habilidades digitales, la dificultad detectada por el alumnado al realizar por primera vez procesos nuevos, lectura de hipertextos y uso de aplicaciones específicas para creación de contenido digital, se ve contrarrestada por el seguimiento, orientación y ayuda de las docentes participantes en la innovación. El haber usado las TAC (Pinto *et al.*, 2017) de forma competencial (European Commission, 2019), es decir, mediante la inclusión del *scaffolding* (Lewis, 2019) pudo haber contribuido significativamente a los resultados obtenidos. En este sentido, sería interesante *a priori* detectar qué áreas y subáreas digitales (INTEF, 2022) deben ser potenciadas en el aula de EFL para un mayor aprovechamiento del conocimiento previo de los/las aprendices.

Para finalizar, el trabajo por grupos cooperativos fue adecuado para mejorar el desarrollo de las competencias personal, social y de aprender a aprender; y ciudadana. No obstante, teniendo en cuenta las valoraciones obtenidas, se podría mejorar el grado de confianza y las habilidades interpersonales de los/las aprendices mediante la puesta en práctica de actividades donde se desarrolle una visión de grupo y se automaticen roles específicos con sus deberes correspondientes (García *et al.*, 2019). Solo la práctica podrá contribuir a que los grupos de trabajo mejoren su autopercepción del trabajo cooperativo y de las ventajas que supone con respecto al exclusivamente individual.

7. Bibliografía

- Aldahash, Reema; y Altalhab, Sultan (2020). The effect of graphic novel son EFL learners' reading comprehension. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 9(5). 19-26. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v9n.5p.19>
- Bazo, Plácido; y Peñate, Marcos (2022a). *CLIL World Social Sciences 5*. Oxford University Press.
- Bazo, Plácido; y Peñate, Marcos (2022b). *CLIL World Natural Sciences 5*. Oxford University Press.
- Bazo, Plácido; Peñate, Marcos; y Reilly, Vanessa (2022). *All About Us Now 5*. Oxford University Press.
- Blanco, Ascensión (2009). *Evaluar para aprender: Propuestas prácticas de evaluación formativa en educación secundaria*. Narcea.
- Budiman, Petrus Gito; Sada, Clarry; y Wardah. (2018). Improving students vocabulary by using comic strips in teaching narrative text. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 7(9), 1-8. <https://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/download/28279/75676578327>
- Cabrera, Paola; Castillo, Luz; González, Paúl; Quiñónez, Ana; y Ochoa, César (2018). The impact of using Pixton for teaching grammar and vocabulary in the EFL Ecuadorian context. *Teaching English with Technology*, 18(1), 53-76. <https://tewtjournal.org/download/5-the-impact-of-using-pixton-for-teaching-grammar-and-vocabulary-in-the-efl-ecuadorian-context-by-paola-cabrera-luz-castillo-paul-gonzalez-ana-quinonez-and-cesar-ochoa/>
- Castillo-Cuesta, Luz Mercedes; Quinonez-Beltran, Ana; Cabrera-Solano, Paola; Ochoa-Cueva, César; y Gonzalez-Torres, Paul (2021). Using Digital Storytelling as a Strategy for Enhancing EFL Writing Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(13), 142-156. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i13.22187>
- Castillo-Cuesta, Luz y Quinonez-Beltran, Ana (2022). Using digital comics for enhancing EFL vocabulary learning during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(5), 478-491. <http://dx.doi.org/10.26803/ijlter.21.5.24>
- Chaikovska, Olha (2018). Benefits of teaching ESL through comic strips. *Web of Scholar*, 4(1), 8-11. https://www.academia.edu/37665857/BENEFITS_OF_TEACHING_ESL_THROUGH_COMIC_STRIP
- Chaves-Yuste, Beatriz (2023) Active methodologies for gramatical errors treatment in the EFL classroom. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(4), e1197. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1197>
- Cimermanová, Ivana (2015). Using comics with novice EFL readers to develop reading literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174(12), 2452-2459. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.916>
- Comisión Europea (2022a). *Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI) 2022. España*. <https://espanadigital.gob.es/sites/espanadigital/files/2022-08/DESI%202022%20Espa%C3%B1a.pdf>
- Comisión Europea (2022b). *La informática en la educación escolar en Europa. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea: Luxemburgo: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/650654>
- Comisión Europea (2020). *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027*. <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/digital-education-action-plan-2021-2027.html>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe Publishing, Strasbourg: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr

- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2022). Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 231, de 23 de noviembre de 2022. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>
- Creswell, John Ward; y Plano-Clark, Vicki L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Darsalina, Lisa; Syamaun, Arifin; y Sari, Diana Fauzia (2016). The application of comic strips in teaching vocabulary. *Research in English and Education*, 1(2), 137-145. <https://jim.usk.ac.id/READ/article/view/2582>
- Díaz-Luis, Natacha Rita; y Francisco-Déniz, Sergio David (2024). (D) AICLE: un enfoque digital sobre el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. *NABE Journal of Research and Practice*, 13(1-2), 10-19. <https://doi.org/10.1080/26390043.2023.2277470>
- Dörnyei, Zoltán (2009). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- European Commission (2023). *Digital Decade Cardinal Points: Accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Report on the state of the Digital Decade 2023*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/80f22c94-5de6-11ee-9220-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission; Joint Research Centre; Vuorikari, Riina; Kluzer, Stefano; y Punie, Yves (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/115376>
- European Commission. (2019). *Key Competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2766/569540>
- Falchikov, Nancy (2005). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. RoutledgeFalmer.
- Francisco-Déniz, Sergio David; y García-Pérez, Daniella (2023). La percepción del aprendiz sobre su desarrollo competencial en una situación de aprendizaje gamificada en EFL. *Aula Abierta*, 52(4), 389-399. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.389-399>
- Fatimah, Asri Siti; Santiana, Santiana; y Saputra, Yuyus (2019). Digital comic: An innovation of using ToonDoo as media technology for teaching English short story. *English Review: Journal of English Education*, 7(2), 101-108. <https://doi.org/10.25134/erjee.v7i2.1526>
- García, Rafael; Traver, Joan Andrés; y Candela, Isabel (2019). *Aprendizaje cooperativo. fundamentos, características y técnicas* (2.ª ed.). Editorial CCS.
- Guo, Qian; Jamil, Halimah; Ismail, Lilliat; Luo, Shujie; and Sun, Zhubin (2024). Effects of problem-based learning on EFL learning: a systematic review, *PLoS ONE*, 19(12), e0307819 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307819>
- Hasan, Moin and Karim, Mohammad Rezaul (2019). Scaffolding Effects on Writing Acquisition Skills in EFL Context. *Arab World English Journal*, 10(4), 288-298. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no4.21>
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; y Baptista-Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Humaira, Mariyam. B. and Karthika, V. K. (2024). Graphic assemblages for storytelling: a Posthuman perspective from an English language classroom. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 7(2). <https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.2.21>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Juan-Garau, María; and Jacob, Karen (2015). Developing English learners' transcultural skills through content- and task-based lessons. *System*, 54, 55-68. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.017>
- Juan-Rubio, Antonio Daniel; y García-Conesa, Isabel María (2022). The importance of Scaffolding in CLIL in Spain. *International Journal of Arts, Humanities & Social Science*, 3(3), 37-46. <https://ijahss.net/assets/files/1647281329.pdf>
- Kaur, Kiren (2021). Formative assessment in English language teaching: Exploring the enactment practices of teachers within three primary schools in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(4), 695-710. [10.1080/02188791.2021.1997707](https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1997707)
- Khatib, Mohammad; y Nasrollahi, Atefeh (2012). Enhancing reading comprehension through short stories in Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 240-246. [10.4304/tpls.2.2.240-246](https://doi.org/10.4304/tpls.2.2.240-246)
- Kiliçkaya, Ferit; y Krajka, Jaroslaw (2012). Can the use of web-based comic strip creation tool facilitate EFL learners' grammar and sentence writing? *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 161-165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01298.x>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Lewis, Beth (2019) (2021, July 31). Scaffolding instruction strategies. *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/scaffolding-instruction-strategies-2081682>
- Liu, Jun (2004). Effects of comic strips on L2 Learners' reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 38(2), 225-243. <https://doi.org/10.2307/3588379>
- López-Pastor, Víctor Manuel (Coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.

- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2021). *España Digital 2026: Plan de Transformación Digital de España*. https://espanadigital.gob.es/sites/espanadigital/files/2022-10/España_Digital_2026.pdf
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública (2021). *Plan UniDigital 2021-2025: Plan de Digitalización de la Economía y la Sociedad*. <https://espanadigital.gob.es/lineas-de-actuacion/plan-unidigital>
- Ministerio de Economía y Transformación Digital (2021). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. <https://portal.mineco.gob.es/es-es/digitalizacionIA/paginas/plan-nacional-competencias-digitales.aspx>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital y la Entidad Pública Empresarial Red.es. (2020). Resolución de 7 de julio de 2020, de la Subsecretaría, por la que se publica el Convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital y la Entidad Pública Empresarial Red.es, M.P., para la ejecución del programa "Educa en Digital". *Boletín Oficial del Estado*, 189, de 10 de julio de 2020, 50047 a 50071. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-7682
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022a). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022b). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2023). *Programa Escuelas Conectadas*. <https://www.red.es/es/iniciativas/escuelas-conectadas>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) (2022). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- Miranda, Sebastián Andrés Calisto; Ulloa-Salazar, Germalli Mizraim; y Díaz-Larenas, Claudio Heraldo (2018). Comic-based instruction and vocabulary learning among 11th and 12th graders in two Chilean schools. *InterSedes*, 39, 78-103. <https://doi.org/10.15517/isucr.v19i39.34071>
- Naciones Unidas (ONU). (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- OECD. (2019). OECD, *Future of education and skills 2030*. OECD https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Paré, Charlène y Soto-Pallarés, Carmen (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 134-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259151088009>
- Pinto, Alba Ruth.; Cortés-Peña, Omar; y Alfaro-Camargo, Carlos (2017). Hacia la transformación de la práctica docente modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit*, 51, 37-51. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Plano-Clark, Vicki L.; y Ivankova, Nataliya (2016). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483398341>
- Plano-Clark, Vicki L. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.007>
- Poai, Sherliane Trisye (2018). Teaching English vocabulary using comic strips. *Sintuwu Maroso Journal of English Teaching (JET)*, 4(1), 51-58. <https://ojs.unsimar.ac.id/index.php/sintuwumarosoJET/article/view/153/138>
- Rakhmawati, Dian (2018). The effectiveness of English comic in teaching grammar (present and past tense). *SMART: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(1), 52-60. <http://dx.doi.org/10.26638/js.599.203X>
- Ramírez-Verdugo, Dolores; y Alonso Belmote, Isabel (2007). Using Digital Stories to improve Listening Comprehension with Spanish Young Learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101. <http://dx.doi.org/10.125/44090>
- Sabbah, Maryam; Masood, Mona; y Iranmanesh, Mohammad (2013). Effects of graphic novels on reading comprehension in Malaysian year 5 students, *Journal of Graphic Novels and Comics*, 14(81), 146-160. <http://dx.doi.org/10.1080/21504857.2012.757246>
- Sharma, Richa (2020). Comics: A tool of teaching language through literature. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, 8(4), 3200-3204. Retrieved from <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2004452.pdf>
- Thompson, Terry (2023). *Adventures in graphica: Using comics and graphic novels to teach comprehension*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032680552>
- Tresia, Fenny (2016). The effectiveness of CIRC Method and comic-strip media to English writing ability. *Proceedings of the Ninth International Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN)*, 9, 77-80. <https://doi.org/10.2991/conaplin-16.2017.16>
- Umida, Khaydarova; and Abdulkhay, Kosimov Akhadalievich (2023). The Significance of Digital Skills to Improve Learners' Awareness in the EFL Classroom. *Conference on Applied and Practical Sciences*, 111-114. <https://www.openconference.us/index.php/applied/article/view/786>

- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- UNESCO. (2024a). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- UNESCO. (2024b). *AI competency framework for students*. UNESCO <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
- Vygotski, Lev (2009). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Willis, David; y Willis, Jane (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Ziaei, Sara; Tavakoli, Mansoor; y Rezazadeh, Mohsen. (2021) Efl learners' and teachers' attitudes towards classroom tasks and their effects on task outcome: The case of 12 writing performance. *Applied Research on English Language*, 10(1), 129-152 10.22108/ARE.2020.122785.1571

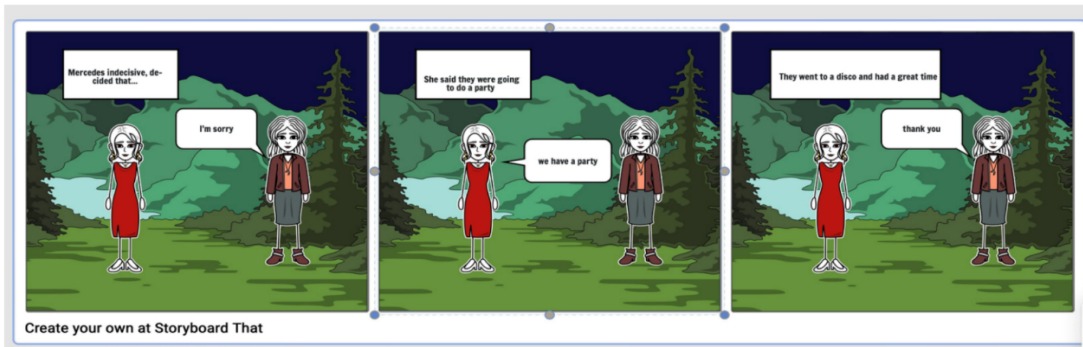
ANEXOS

Anexo I. Ejemplos de productos de aprendizaje realizados por el alumnado

BLACKWHITE



LAS ALIEXPRESS



LOS COMIQUEROS



Anexo II. Ejemplos del diario de observación

Notas sobre la experiencia gamificada "Legends from the Canary Islands"

Día 1 - martes 9 de mayo

Objetivo de la sesión	En la primera sesión, se llevó a cabo la presentación del proyecto que se desarrollará en las siguientes sesiones, junto con la explicación de las reglas y procedimientos a seguir. Además, se realizó una encuesta inicial para conocer mejor a los participantes y se asignaron grupos con nombres específicos además de un nickname para cada participante. Durante esta sesión introductoria, se hizo hincapié en el uso del tiempo pasado, el cual será empleado para entender y crear el cómic que se utilizará en las próximas sesiones.
Problemas	Comenzamos con la actividad un poco tarde, ya que estuvimos bastante tiempo recolectando en correo electrónico de cada estudiante para poder hacer la encuesta inicial. Debido a esto se tuvo que optar por no repasar el presente simple para las rutinas, y priorizar la aproximación al tiempo pasado simple ya que es el nuevo para ellos y el que desconocían.
Ritmo de trabajo	Debido al problema comentado anteriormente, el ritmo de trabajo fue un poco más lento de lo esperado. Pero el grupo clase tiene un buen ritmo y además participa para tenerlo.
Después de la sesión	El alumnado parece emocionado por trabajar con el cómic. Muchos comentan que nunca han hecho uno y les gustaría realizarlo, otros alumnos simplemente se sienten interesados por el uso digital dentro de estas sesiones, el cual comentaron no utilizar nunca.
Rol del profesorado	Rol explicativo y de resolución de problemas o dudas.
Dificultades	No tener creado un grupo en gmail con todos los correos para facilitar el envío de la encuesta inicial. Un niño al no acordarse de su contraseña y olvidarse la agenda en casa, donde tiene la contraseña, no puedo elaborarla y lo hará en la siguiente sesión.
Equipos	Formaron ellos mismos los grupos. Es un grupo de 30 alumnos donde se han formado 6 equipos de 4 personas y 2 equipos de 3 personas. Parecen emocionados con la novedad del proyecto.

Día 4 - jueves 18 de mayo

Objetivo de la sesión	El objetivo de esta sesión fue fomentar el desarrollo de habilidades de escritura, revisión e ilustración a través de la creación de guiones y el diseño de viñetas para un cómic. Iniciamos la sesión con los equipos redactando guiones a partir de la actividad de brainstorming que hicieron la sesión anterior, y siguiendo las instrucciones previas proporcionadas por la profesora. Además, se les enseñó a diseñar tiras cómicas utilizando un tutorial de storyboard, en el que se explicaron los conceptos básicos de diseño de viñetas, el uso de burbujas de diálogo y cuadros de texto, y la importancia de una composición visual adecuada. Posteriormente, en grupos, se llevó a cabo una lluvia de ideas para la elaboración de las viñetas y se organizaron las ideas para dar inicio al diseño de las tiras cómicas en la próxima sesión. El enfoque principal se centró en mejorar las habilidades de escritura, revisión, ilustración, trabajo en equipo y pensamiento creativo de los participantes.
Problemas	Ninguno.
Ritmo de trabajo	Correcto.
Después de la sesión	Algunos alumnos quieren comenzar a utilizar storyboard para adelantar el cómic. Les he dicho que pueden utilizarse para ver cómo funciona pero que lo comenzamos el próximo día todos juntos.
Rol del profesorado	El rol del profesorado en esta sesión es de guía, facilitador y solucionador de problemas durante la sesión.
Dificultades	Ninguna.
Equipos	Trabajan correctamente y están motivados con las ideas del brainstorming.