





Metodologías activas en la formación de docentes de lenguas: una propuesta con cómic y jigsaw

Gema Guevara-Rincón

Universidad de Murcia  

Marvin Brement

Universidad de Murcia  

<https://dx.doi.org/10.5209/diill.98001>

Recibido: 24 de septiembre de 2024 • Revisado: 24 de febrero de 2025 • Aceptado: 28 de marzo de 2025

Resumen: El cómic, comúnmente percibido como una forma de entretenimiento superficial para jóvenes, ha sido utilizado en las aulas, especialmente en la educación primaria, para facilitar la comprensión lectora. Sin embargo, su uso disminuye en niveles educativos superiores. A pesar de esta tendencia, el cómic tiene un gran potencial pedagógico, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad. Gracias a su combinación de texto e imagen, el cómic permite trabajar eficazmente las competencias clave en el aprendizaje de una lengua: comprensión y expresión, tanto escrita como oral. Su lenguaje visual facilita la comprensión y promueve la creatividad en la expresión. Además, el cómic se complementa bien con técnicas pedagógicas activas, como el jigsaw, que fomenta el trabajo colaborativo. Esta combinación ofrece una metodología efectiva para involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje de manera dinámica. Una investigación-acción realizada en laboratorios de lenguas universitarios ha demostrado que el uso del cómic es altamente beneficioso y adaptable a diversos contextos educativos, ofreciendo una amplia variedad de temas y metodologías que motivan a los estudiantes a participar activamente en su formación lingüística.

Palabras Clave: Cómic; segundas lenguas; competencias clave; didáctica de la lengua; motivación.

^{EN} Language skills in university classrooms with traditional tools: comics and jigsaw

Abstract: The comic, often perceived as a form of superficial entertainment for young people, has been used in classrooms, especially in primary education, to facilitate reading comprehension. However, its use declines in higher educational levels. Despite this trend, comics have significant pedagogical potential, particularly in foreign language teaching at the university level. Thanks to its combination of text and image, the comic allows for effective work on key language learning skills: comprehension and expression, both written and oral. Its visual language aids understanding and promotes creativity in expression. Additionally, comics pair well with active pedagogical techniques such as the jigsaw method, which fosters collaborative work. This combination offers an effective methodology to engage students in the learning process dynamically. An action-research study conducted in university language labs has shown that using comics is highly beneficial and adaptable to various educational contexts, offering a wide range of themes and methodologies that motivate students to actively participate in their linguistic development.

Keywords: comic; second languages; key competences; language teaching; motivation.

^{FR} Méthodologies actives dans la formation des enseignants de langues : une proposition avec bande dessinée et jigsaw

Résumé : La bande dessinée, communément perçue comme une forme de divertissement superficiel pour les jeunes, a été utilisée dans les classes, en particulier dans l'enseignement primaire, pour faciliter la compréhension de la lecture. Cependant, leur utilisation diminue aux niveaux supérieurs de l'enseignement. Malgré cette tendance, la bande dessinée a un grand potentiel pédagogique, notamment dans l'enseignement des langues étrangères à l'université.

Grâce à sa combinaison de texte et d'image, la bande dessinée permet de travailler efficacement les compétences clés dans l'apprentissage d'une langue : compréhension et expression, tant écrite qu'orale. Son langage visuel facilite la compréhension et favorise la créativité dans l'expression. De plus, la bande dessinée est bien complétée par des techniques pédagogiques actives telles que le puzzle qui encourage le travail collaboratif. Cette combinaison offre une méthodologie efficace pour impliquer les élèves dans le processus d'apprentissage de manière dynamique. Une recherche-action menée dans des laboratoires de langues universitaires a montré que l'utilisation de la bande dessinée est hautement bénéfique et adaptable à divers contextes éducatifs, offrant une grande variété de sujets et de méthodologies qui motivent les étudiants à participer activement à leur formation linguistique.

Mots-clés : comique ; langues secondes ; compétences clés ; enseignement des langues ; motivation.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. El cómic en el aula de lenguas extranjeras. 2.2. Jigsaw y aprendizaje cooperativo en las aulas universitarias. 2.3. El rol del docente y del alumno. 2.4. El cómic en el aula de idiomas: una herramienta para el aprendizaje activo. 2.5. Beneficios del uso del cómic en el aula de idiomas. 2.6. Competencias clave de la LOMLOE y el cómic en el aula. 3. Marco empírico. 3.1. Objetivos. 3.2. Tintin au Congo: Consideraciones sobre su contexto colonial. 3.3. Muestras y metodología. 3.3.1. Muestra. 3.3.2. Metodología. 4. Instrumentos de evaluación. 5. Resultados y discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias.

Cómo citar: Guevara-Rincón, G., Brement, M. (2026). Metodologías activas en la formación de docentes de lenguas: una propuesta con cómic y jigsaw. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 38, 19-31.

Declaración de contribución de autoría

Ambos autores del artículo, Gema Guevara y Marvin Brement, han realizado contribuciones significativas y relevantes para la elaboración del trabajo, siguiendo las pautas del Committee on Publication Ethics (COPE). Gema Guevara ha sido la autora principal y ha participado en la conceptualización de la investigación, en la redacción del borrador original, y en la revisión crítica del texto. Marvin Brement ha contribuido en el análisis e interpretación de los datos, así como en la revisión y edición del trabajo. Ambos han aprobado la versión final del artículo que será publicada y han acordado en conjunto el orden de autoría.

1. Introducción

Este estudio pretende resaltar, analizar y mostrar soluciones a algunos de los problemas que hemos encontrado en las aulas universitarias: la complejidad de las metodologías y la falta de motivación a la hora de trabajar una lengua extranjera cuando hay diferentes niveles en una misma clase. Para ello, hemos realizado una investigación-acción, siendo esta una metodología que

representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado [...], la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro. (Martínez, 2000, p. 28)

Dicha investigación-acción parte de un problema que hemos podido observar en las aulas del primer curso del Grado de Educación Primaria y de los resultados de las pruebas de evaluación durante el primer cuatrimestre. Estos estudiantes proceden de estudios inferiores (bachillerato en la mayoría de los casos) con diferentes niveles de francés lengua extranjera (FLE) y esto desemboca en desmotivación.

Este estudio pretende resaltar, analizar y proponer soluciones a algunos de los desafíos observados en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras, en particular la falta de motivación y las dificultades derivadas de la heterogeneidad de niveles en el aula. Para abordar estas cuestiones, planteamos una propuesta metodológica que combina el uso del cómic como herramienta central con la aplicación de la técnica de aprendizaje cooperativo *jigsaw*.

El cómic, tradicionalmente relegado al ámbito infantil y juvenil, es un recurso didáctico con gran potencial en la enseñanza de idiomas, ya que combina texto e imagen, favoreciendo tanto la comprensión como la producción lingüística. Sin embargo, para optimizar su explotación en el aula y fomentar una interacción más activa del alumnado, proponemos articular su uso a través del *jigsaw*, una estrategia cooperativa que permite a los estudiantes descomponer y reconstruir la información de manera colaborativa.

A lo largo del estudio, mostraremos cómo esta combinación metodológica facilita el trabajo de las cuatro competencias lingüísticas (comprensión y expresión, tanto oral como escrita) y contribuye a una enseñanza más motivadora e inclusiva. Si bien en los primeros apartados del marco teórico se presentan ambas herramientas por separado, su integración se desarrolla en los apartados posteriores, donde se ilustra su aplicación conjunta en el aula universitaria.

Existen múltiples herramientas motivadoras para llevar al aula universitaria, como la canción o el teatro, pero es cierto que, en ocasiones, hacemos uso de lo más tradicional, por comodidad, por seguridad o, simplemente, porque es lo único que conocemos en ese momento. Consideramos que una manera de volver a recuperar esta motivación perdida sería a través de nuevas (o, mejor, dicho, modificadas) metodologías que no suelen ser usuales en el aula de idiomas, como son la lectura de cómic y el trabajo a través de *jigsaw*.

De acuerdo con Boussif *et al.* (2023), no debemos olvidar otras metodologías igual de válidas y eficaces, como el Aprendizaje Cooperativo, de las que podemos obtener innumerables ventajas. En este caso, y siguiendo las directrices de Aznar (2022), podemos destacar la colaboración entre iguales, el trabajo sobre la curiosidad y el fomento de la participación. Es una herramienta especialmente indicada para trabajar las competencias lingüísticas, siendo esta, como nos dicen Helm y Katz (2016) una fuente de motivación e implicación por parte del alumnado.

Boussif *et al.* (2023, p.213) afirman que, “dado que la diversidad es una realidad, es urgente tomar medidas para gestionarla de la mejor forma posible”. Por este motivo, debemos trabajar y fomentar la participación, motivación e implicación de nuestros estudiantes.

Resumiendo, la motivación de este trabajo viene guiada por los años de trabajo modificando metodologías y viendo cuál es la que más se adapta a nuestro contexto educativo universitario. En este caso, estas herramientas nos permiten trabajar las cuatro competencias comunicativas, así como trabajar la participación y la creatividad de nuestros estudiantes.

2. Marco teórico

2.1. El cómic en el aula de lenguas extranjeras

Pasemos a la definición de los dos útiles que vamos a utilizar: el cómic y el *jigsaw* (o puzle) y en cómo incluirlo y trabajarlo en las aulas universitarias. En cuanto al primero, en España, encontramos multitud de palabras para designar este tipo de literatura: tebeo (que proviene de la revista TBO), cómic (siendo este un préstamo inglés), historietas... Según la RAE, existe una diferencia entre los dos primeros conceptos: el cómic es una “serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia”, mientras que el tebeo es una “serie de aventuras en forma de historieta gráfica” coincidimos con del Rey (2013, p.179) cuando nos dice que este último término se ha centrado más en aquellas obras destinadas a los más pequeños. De ahí que hayamos escogido el término cómic para nuestro trabajo. Flores (2008) añade que se trata de “una atractiva combinación de imágenes y texto que motiva y entretiene” (p. 90); y un recurso de fácil acceso y apto para trabajar con alumnos que tengan dificultades en el aprendizaje. Para McCloud (2007) se trata de “ilustraciones y otro tipo de imágenes yuxtapuestas en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (p. 9).

Por ello, basándonos en trabajos como los de Paré y Soto (2017), hemos considerado que una herramienta práctica para trabajar la lectura, la redacción y el acto comunicativo (hablar y escuchar) en otro idioma sería el cómic, ya que es un documento auténtico adaptado a un público muy amplio. Además, gracias a las viñetas y dibujos, se facilita el proceso de adquisición y asimilación de los contenidos trabajados. Hay que añadir también que “incluir la competencia cultural, [es una] parte indispensable en el estudio de un idioma extranjero” (Paré y Soto, 2017, p. 276).

El uso del cómic como instrumento didáctico para el aula de idiomas influye positivamente en la motivación del alumnado y en el trabajo de algunas de las competencias clave propuesta por la nueva ley. Además, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002) nos indica que dicha herramienta se incluye en los textos escritos que ayudan a producir, recibir o intercambiar información con otras personas.

Esto no quiere decir, como nos explica Baile *et al.* (2021, p. 2), que no podamos escoger aquello que más nos plazca e implementarlo como metodología productiva, sino que se debe “focalizar sobre aquello que pueda aportar algún complemento [al aula]”. Añadir aquí lo negativo que sería excluir otras metodologías por implementar solo una; lo ideal es escoger aquellas opciones que mejor se adapten al grupo clase con el que estás trabajando en ese momento, aunque para ello se deban de combinar varias metodologías.

Además, “el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en el inventario de géneros discursivos y productos textuales, establece los cómics y las tiras cómicas como géneros de transmisión escrita para los niveles B1, B2, C1 y C2” (García, 2015, p. 112), por lo que se convierte en un recurso muy adecuado y adaptable para cualquier nivel de la lengua. De acuerdo con esta autora, y con Brines (2012), el cómic puede ofrecer innumerables ventajas dentro de las clases de idiomas, entre ellas encontramos: el que sea un material corto; de fácil interpretación gracias a los gráficos de los que dispone; el hecho de que trate temas actuales facilita la captación de los alumnos; trabaja la imaginación; se trabajan diferentes textos narrativos; se fomenta la capacidad del estudiante a la hora de crear una composición; se tratan diferentes contenidos. Además, como hemos dicho anteriormente, “motiva al alumnado y dota a la clase de un ambiente” (García, 2015, p. 112).

Si bien es cierto que el uso del cómic viene desde 1978¹, ha sido actualmente cuando más importancia se le ha otorgado a esta herramienta, sobre todo en las áreas de humanidades, en las que es más fácil su adaptación. Como nos dice Masarah (2022), esto ha supuesto que los estudios sobre este tema hayan crecido potencialmente, pero las aulas universitarias, a veces, quedan olvidadas. Y se trata de una metodología alternativa, con la que cambiamos la forma tradicional de dar clase, con ese carácter puramente textualista. Apoyado, además, por Baile *et al.* (2021, p. 1) cuando nos explica que “la validación progresiva del medio como un instrumento óptimo para la enseñanza y el aprendizaje en las aulas es una realidad incontestable, fundamentalmente por su lenguaje interdisciplinar y multimodal”.

Otro aspecto relevante es el potencial del cómic como herramienta de inclusión educativa. Como menciona Sousanis (2015), la lectura del cómic ofrece múltiples niveles de interpretación, lo que facilita la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje. En el contexto de la enseñanza de lenguas, esto significa que los

¹ Elisabeth K. Baur escribió *La historieta como experiencia didáctica*, obra destinada a este fin.

estudiantes pueden interactuar con el material según sus propias capacidades, permitiendo una enseñanza más diferenciada y equitativa.

Sousanis (2015) introduce la idea de que la lectura del cómic está intrínsecamente relacionada con su formato, defendiendo que el pensamiento visual y la distribución espacial de las viñetas pueden modificar la manera en que se construye el significado. Esto tiene aplicaciones directas en el aula de idiomas, donde los estudiantes pueden desarrollar estrategias de comprensión lectora que integren texto e imagen de manera simultánea, facilitando así la asimilación del lenguaje.

Por su parte, Altarriba (2011) propone un análisis del cómic que resalta su componente no literario, centrándose en los aspectos visuales y gráficos que lo diferencian de otros tipos de narración. Desde una perspectiva didáctica, esta aproximación permite trabajar la expresión visual y fomentar la creatividad en el aula, ofreciendo una forma alternativa de desarrollar competencias lingüísticas a través de la producción y análisis de historietas.

En este sentido, es importante destacar que el uso del cómic en el aula de idiomas no solo permite el desarrollo de las competencias lingüísticas, sino que también fomenta la alfabetización visual, tal como señala Groensteen (1999). La capacidad de interpretar y analizar imágenes en combinación con el texto es una habilidad crucial en la educación moderna, ya que el aprendizaje se desarrolla cada vez más en entornos multimodales. Esta alfabetización visual contribuye a la comprensión de los elementos narrativos del cómic y, por extensión, a la mejora de la comprensión lectora en general.

Finalmente, Altarriba (2011) subraya que el cómic, al diferenciarse de la literatura tradicional en su uso del lenguaje visual, permite explorar nuevas formas de narración y expresión. En el aula, esta característica se traduce en oportunidades para la producción creativa, en la que los estudiantes pueden desarrollar sus propias historias visuales como ejercicio de escritura y comunicación en la lengua meta. Esto refuerza no solo la adquisición del idioma, sino también la capacidad de estructurar ideas de manera coherente a través de distintos medios.

2.2. *Jigsaw* y aprendizaje cooperativo en las aulas universitarias

De acuerdo con Castro (2013), la palabra *jigsaw* podemos traducirla como rompecabezas “y es una técnica de enseñanza para trabajo en grupo en la que los estudiantes adquieren cierto conocimiento individual y luego lo comparten con sus pares” (p. 22). La RAE lo define como: “juego de habilidad y paciencia que consiste en recomponer una figura o una imagen combinando de manera correcta piezas planas y de distintas formas, en cada una de las cuales hay una parte de dicha figura o imagen”.

No se trata de una metodología innovadora, ya que Aronson (1978) ya usaba esta técnica, lo que ocurre es que se han realizado los cambios pertinentes para que esta sea aún más completa; además de otros autores como Slavin (1990) o Heeden (2003), que también la introdujeron en sus investigaciones.

Esta técnica nos permite, como nos explican Cano y Sánchez-Pérez (2015, p. 17), “incrementar la motivación del alumnado, su rendimiento académico y mejorar las relaciones sociales en el aula” gracias al trabajo cooperativo que lleva intrínseco. Debemos añadir que se trata de una metodología que se centra, sobre todo, en el activo de la ecuación, es decir, en el estudiante, y de esta manera podemos resaltar los contenidos que el docente desea transmitir.

Podemos definir, pues, el aprendizaje cooperativo como el “amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupo o equipo, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas” (Melero y Fernández, 1995, p. 64). Además, Guevara (2022) nos añade que el *jigsaw* es una rama de este árbol que es la cooperación, y Aronson (2000) nos explica que se trata de una ayuda mutua entre los estudiantes para la consecución de un objetivo.

Para entender mejor la aplicación práctica de esta metodología, es importante describir cómo se desarrolla una sesión basada en *jigsaw* en el aula universitaria. En primer lugar, el docente divide el contenido en varias secciones o subtemas y forma grupos heterogéneos de estudiantes. A cada miembro del grupo se le asigna una parte del contenido que debe estudiar de manera individual o en conjunto con otros compañeros que tengan la misma sección, formando así grupos de expertos.

Una vez que cada estudiante ha profundizado en su parte del contenido, regresa a su grupo base para explicar a sus compañeros lo aprendido, asegurando que todos los integrantes tengan una comprensión global del tema. Durante esta fase, el docente actúa como guía, resolviendo dudas y fomentando la participación activa de los estudiantes. Finalmente, se puede realizar una puesta en común, un debate o una evaluación para consolidar el aprendizaje.

Esta metodología no solo promueve la cooperación y la responsabilidad individual dentro del grupo, sino que también permite que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas y de pensamiento crítico, aspectos esenciales en el ámbito universitario.

2.3. El rol del docente y del alumno

A partir de lo visto en el apartado anterior, podemos establecer ciertos roles específicos tanto del docente como del estudiante. Comencemos por la parte que nos toca: de acuerdo con Bree y Candlin (1980), el docente pasaría a tener ahora un papel diferente al que estamos acostumbrados a ver; debemos darle al docente ciertos roles para que pueda desempeñar su función con total eficacia. Podríamos dividirlos en cuatro puntos:

- 1) Organizador de materiales y fuente inagotable de recursos para el alumnado.
- 2) Visualizador y analista de problemas y necesidades en el aula.

- 3) Intermediario entre los participantes que mantienen una comunicación activa.
- 4) Regulador de las actividades que se llevan a cabo dentro de la clase.
Añadiendo los de la taxonomía de Fink (2003), que definiremos a continuación:
- 5) En lo que se refiere a fundamentos del conocimiento, podemos decir que se trata de relacionar lo comprendido con aquello que ya sabíamos, creando así un todo completo.
- 6) La dimensión humana se basa en la necesidad de fomentar el conocimiento que cada docente tiene de él y conseguir así un crecimiento personal óptimo. Bajo nuestro punto de vista, este es uno de los puntos más importantes.
- 7) La integración la podemos relacionar con “lograr una conexión de ideas y aspectos de la vida real, lo cual hace más auténtico el aprendizaje y tienen sentido para los estudiantes” (Castro, 2013, p. 39).
- 8) Aprender a aprender consiste en motivar a los alumnos a ser mejores cada día y conseguir que sean capaces de aprender con las técnicas que tienen al alcance de la mano.
- 9) El cuidado está relacionado con desarrollar nuevos valores e intereses.
- 10) La aplicación está relacionada con esa necesidad de inculcar al alumnado un pensamiento crítico en el desarrollo de todas las tareas que lleve a cabo.

2.4. El cómic en el aula de idiomas: una herramienta para el aprendizaje activo

Antes de detallar la aplicación del cómic y la técnica *jigsaw* en el aula universitaria, es necesario definir cada herramienta y su relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, exploraremos el papel del cómic como recurso didáctico en el aprendizaje de idiomas, para después analizar cómo la metodología *jigsaw* permite potenciar sus beneficios dentro de una dinámica de aprendizaje cooperativo.

McCloud (2001) nos propone que, dentro del aula, se potencien ciertas características del cómic para convertirlo en un recurso didáctico eficaz. De esta manera, se pueden trabajar aspectos como la cultura, la gramática, el léxico y las cuatro competencias clave en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, es importante precisar cuáles son estas competencias y su origen teórico.

Según McCloud (2001), las cuatro competencias clave en el aprendizaje de idiomas son:

- Comprensión escrita: los cómics pueden ser una herramienta ideal para el aprendizaje de la literatura, permitiendo explorar la vida, la época y las perspectivas del autor o de un personaje histórico.
- Expresión escrita: a través del cómic, los estudiantes pueden desarrollar la narración y la creatividad, produciendo sus propias historias.
- Comprensión oral: adaptaciones audiovisuales de cómics o lecturas en voz alta pueden reforzar la comprensión auditiva.
- Expresión oral: la dramatización de diálogos o la creación de historias en grupo fomenta la producción oral.

Además, McCloud (2001) destaca otros aspectos clave que refuerzan el valor del cómic en el aula:

- Arte: el cómic es una forma artística equiparable a la pintura, la escultura o la arquitectura.
- Imagen pública: es necesario reconocer su potencial didáctico.
- Equilibrio de género: permite abordar temas desde una perspectiva inclusiva.
- Representación de minorías: debemos valorar la diversidad de autores y temáticas en los cómics.

2.5. Beneficios del uso del cómic en el aula de idiomas

Estas tareas que ahora tiene el docente, acompañadas con la inclusión del cómic en el aula, reportan una serie de beneficios en nuestros alumnos. De acuerdo con diferentes autores como García (2014), algunos de ellos son:

- El desarrollo de la creatividad y la imaginación se ve más incrementado en aquellos alumnos que utilizan este recurso.
- Se incrementa la motivación en el aula y la participación.
- Se crea un vínculo diferente con el acto de leer diferente al que se crea cuando eres más niño.
- Permite trabajar multitud de temáticas y adaptarlas a la edad y capacidad del alumnado.
- Da la posibilidad de trabajar diferentes competencias clave que nos pide la LOMLOE.
- Es una herramienta muy útil como actividad de calentamiento.

2.6. Competencias clave de la LOMLOE y el cómic en el aula

El presente estudio presenta un método de aprendizaje cooperativo aplicado en el primer curso del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Murcia. Sin embargo, su finalidad no es innovar en la enseñanza superior en sí misma, sino formar a futuros docentes en el uso de esta metodología para su futura aplicación en las aulas de Primaria.

Dado que la enseñanza universitaria se rige por la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), sería inadecuado referirse a la LOMLOE como marco normativo directo de la implementación en el ámbito universitario. No obstante, dado que el alumnado universitario en cuestión se está preparando para ejercer en el nivel de Educación Primaria, se hace referencia a las competencias clave y características de la LOMLOE con la intención de contextualizar su futura aplicación en ese nivel educativo.

La competencia podría ser definida como una combinación de conocimientos, capacidades, actitudes y aptitudes que se adecuan al contexto (del aula, en nuestro caso). Además, son aquellas que todas las personas precisan para su pleno e integral desarrollo personal.

La inclusión de estas competencias en el currículo tiene dos objetivos primordiales, integrar todos los aprendizajes de todas las materias (tanto formales como no formales) y permitir que los alumnos relacionen los aprendizajes adquiridos y los contenidos dados, con el fin de que estos puedan utilizarlos de manera efectiva en su vida diaria.

A través del cómic es posible trabajar todas y cada una de las competencias clave existentes en este momento, aunque bien es cierto que resulta más sencillo con unas que con otras. A continuación, vamos a proporcionar algunos ejemplos de actividades que se podrían realizar con la herramienta del cómic en el aula de idiomas para trabajar dichas competencias:

- La competencia de lectoescritura: actividades como las propuestas en este trabajo.
- La competencia multilingüe: presentar los cómics en diferentes lenguas.
- La competencia matemática: creación de cómics con problemas matemáticos.
- La competencia digital: trabajo del cómic con tabletas u ordenadores.
- La competencia personal, social y de aprender a aprender: por grupos deben inventar un desenlace alternativo a una historia trágica.
- La competencia ciudadana: invención de cómics con problemas de ciudadanía que deban resolver entre todos.
- La competencia emprendedora: creación, por parte de los alumnos, de un cómic de la temática que ellos consideren adecuada.
- La competencia en conciencia y expresión culturales: lectura de cómics con estos aspectos concretos.

Como podemos observar, todas las competencias pueden ser trabajadas en el aula de idiomas gracias al cómic. En nuestro caso, vamos a trabajar (por la temática de la obra escogida) la competencia emprendedora, la cultural, lectoescritura, multilingüe y social. Además, de acuerdo con Onieva (2015, p.113), también se pueden trabajar y se obtienen grandes beneficios en:

- El desarrollo de habilidades sociales, al reivindicar el alumno a través de sus creaciones sus derechos y libertades, mostrando sus sentimientos y opiniones libremente, al mismo tiempo que respeta los de los demás.
- La autoestima, aprendiendo a valorar su trabajo de la misma manera que lo hace consigo mismo, aceptando sus limitaciones y potenciando sus habilidades.
- La confianza en sí mismo, tomando conciencia de forma intuitiva de sus posibilidades para así afrontar y superar futuros conflictos.
- El trabajo en equipo, ya que, coordinados y con el apoyo de un docente, podrá llevarse a cabo un proyecto común, siendo todos y cada uno de los participantes responsables del resultado final. No se trata de la suma de aportaciones individuales, sino de trabajar en grupo aspectos como la complementariedad, la coordinación, la comunicación, la confianza y el compromiso.
- La creatividad, como la habilidad para crear algo nuevo.
- La motivación, como elemento previo a la acción que logra que esta se realice con interés y diligencia.

3. Marco empírico

3.7. Objetivos

Nuestro propósito se concreta en:

- Implementar una metodología de enseñanza activa que promueva el rendimiento competencial de los estudiantes, potencie el pensamiento crítico y mejore su comprensión del propio proceso de aprendizaje. Así como demostrar que la evaluación de las cuatro competencias (expresión y producción escritas y orales) a través del cómic y el *jigsaw* es posible.

Además de otros objetivos específicos como son:

- Potenciar la autonomía y la toma de decisiones en el aula a través de los retos presentados.
- Estimular la colaboración y cooperación.
- Mejorar las habilidades comunicativas.

3.8. *Tintin au Congo*: Consideraciones sobre su contexto colonial

Uno de los textos seleccionados para esta experiencia ha sido *Tintin au Congo* (1931) de Hergé, una obra de gran valor estético e histórico dentro del mundo del cómic, pero que ha sido objeto de múltiples controversias debido a su representación del colonialismo y los estereotipos raciales de la época. Es innegable que este cómic refleja la mentalidad de la Bélgica colonial del siglo XX, lo que plantea importantes retos interpretativos para un lector actual (Gisbert, 2022).

Si bien el propósito de esta experiencia educativa no es justificar o validar las concepciones que aparecen en la obra, sí se ha considerado esencial contextualizarla antes de su lectura. En este sentido, se ha puesto en antecedentes al alumnado, presentando un marco histórico que les permita comprender la visión de la metrópoli en aquel momento y analizar de manera crítica los aspectos problemáticos de la narración. Como señala Dialnet, el docente debe ejercer un papel de mediador en estos casos, facilitando herramientas para interpretar la obra desde una perspectiva contemporánea y promoviendo el debate en el aula sobre sus implicaciones socioculturales.

Al abordar una obra como esta, se han propuesto actividades específicas para que los estudiantes reflexionen sobre la evolución de las representaciones culturales en el cómic, comparando *Tintin au Congo* con otras historietas más recientes que presentan una visión decolonial. Este enfoque permite no solo trabajar la comprensión lectora y la competencia crítica, sino también fomentar un análisis profundo de los cambios en la representación cultural en el ámbito del cómic y la literatura visual.

3.9. Muestras y metodología

3.3.1. Muestra

Aunque estamos de acuerdo con Paré y Soto (2017) en que, actualmente, “no existen muchas fuentes sobre el uso del cómic como recurso en el aula de FLE”, sí que podemos ver algunas que se han llevado a cabo y han tenido repercusiones muy positivas como las de Sempere *et al.* (2018) o la de Sánchez-García (2020).

Esta herramienta se ha introducido en el primer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, concretamente en la materia de Comunicación oral y escrita en francés para el aula de primaria. Los 72 alumnos que componen esta clase tienen un nivel que va desde A1 hasta B2 (y, en algunos casos C1), por lo que no todos manejan de la misma manera los contenidos. La diferencia que hay entre niveles se debe a que algunos de estos estudiantes no han cursado la materia de francés en sus años de instituto (además de haber vivido la pandemia durante ese periodo) o hicieron el Bachibac (siendo este el programa de doble titulación ofertado para obtener el Título de Bachiller español y el Diplôme du Baccalauréat francés). Por ello es necesario adaptar todos los temas que se quieran trabajar al alumnado que tengamos en las aulas.

Podríamos preguntarnos, tras lo comentando con anterioridad, cuál sería el momento óptimo para introducir el cómic como herramienta de trabajo en el aula de idiomas. Realmente no hay un momento exacto que sea más correcto, depende de la motivación del alumnado y de los contenidos que se estén trabajando en este momento. Monescillo-Rubio (2013) explica que, aunque no haya una temporalidad exacta, sí que podemos tener en cuenta ciertos puntos como:

- Introducir solo una viñeta en un contenido concreto sin necesidad de explicar todo el cómic.
- Escoger a un personaje que nos guíe durante toda una unidad didáctica (UD) e ir sacándolo en viñetas concretas.
- Escoger un tema y elegir a su vez un cómic con la misma temática para llevarlo en paralelo.
- Utilizar transiciones, es decir, escenas para marcar el tiempo y el espacio.

3.3.2. Metodología

Antes de la propuesta didáctica, es cierto que no se ha detallado si el alumnado recibió una introducción previa sobre las características del lenguaje del cómic antes de la experiencia. Dado que este medio tiende a desaparecer del aula a medida que se avanza en el sistema educativo, sería pertinente incluir una fase introductoria en la que se expongan sus particularidades, como la relación entre texto e imagen, la estructura de las viñetas, los códigos narrativos propios del cómic y su potencial como herramienta didáctica.

Para mejorar la claridad del estudio, se podría añadir un apartado específico en la metodología o en el desarrollo de la experiencia que explique cómo se familiarizó al alumnado con estos aspectos antes de implementar la actividad. De esta forma, se garantizaría una comprensión más profunda del recurso y se justificaría mejor su integración en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Empezamos seleccionando el texto sobre el que van a trabajar los alumnos. Este será el cómic titulado *Tintin au Congo*, del autor Hergé (1931), y lo trabajaremos en su versión original en francés. Hemos escogido este cómic de Hergé por la importancia que tiene en los países francófonos este personaje. Además, al tratarse de un joven periodista que vive aventuras, nuestros estudiantes se pueden llegar a sentir identificados con algunas de las cosas que les suceden.

A través de la metodología basada en la técnica del puzle y el trabajo cooperativo, y con un tiempo de 90 minutos por sesión, se seguirán las siguientes pautas:

- a) La presentación de los contenidos correspondientes para cada uno de los grupos previamente establecidos. El cómic anteriormente mencionado será fragmentado (creando así un puzle propiamente) para ser trabajado en pequeños grupos de seis personas, llamados ‘grupos de expertos’. Cada una de las partes tiene sentido en sí misma, “pero cobra mayor relevancia a medida que se va desarrollando la actividad y el puzle se va componiendo” (Cano y Sánchez-Pérez, 2015, p. 19). El docente tendrá 15 minutos para repartir y explicar brevemente a cada grupo el contenido.
- b) Una vez presentados los contenidos, se establecen los grupos de trabajo o ‘grupos casa’.

- c) El docente reparte las instrucciones a los grupos de expertos y los componentes leen de manera individual el fragmento que les ha tocado.
- d) Para todo ello dispondrán de un tiempo total de 15 minutos.
- e) Una vez cumplido dicho tiempo, todos los expertos que tienen el mismo texto se juntan para trabajar cooperativamente en la redacción de un informe escrito; para ello tendrán 30 minutos.
- f) Una vez finalizadas estas actividades en los 'grupos de expertos', los alumnos vuelven a los grupos-casa con el objetivo de comentar brevemente cada uno su parte y conseguir armar el puzle; para esta parte contarán con unos 10-15 minutos para el total de los componentes.
- g) Para finalizar, cada grupo-casa expondrá oralmente, al resto de la clase, las conclusiones obtenidas, y se debatirá si el resto está o no de acuerdo con la decisión tomada. Antes de dar esta práctica por terminada, hemos realizado una autoevaluación a los alumnos para saber cómo se han sentido realizando la actividad. De esta manera obtendremos también otros resultados relevantes para nuestro estudio como la valoración general de la actividad, los conocimientos adquiridos, las dificultades encontradas o la idoneidad del cómic, entre otros. Dispondrán de 20-25 minutos.
- h) Como actividad adicional y para tener más datos para analizar, se opta por un giro de guion: los alumnos crearán un final alternativo al del cómic. De esta manera, podemos trabajar la creatividad de nuestros estudiantes y, además, volver a evaluar/obtener más información sobre la expresión escrita en todos sus sentidos (léxico, estructura de la frase, ortografía, etc.).

4. Instrumentos de evaluación

Como instrumentos de evaluación para esta actividad hemos escogido:

- Para la comprensión oral, confeccionamos una ficha en la que cada estudiante deberá poner el orden en el que los otros grupos han realizado el *jigsaw*. Al tener un total de 72 alumnos, nos han salido 12 grupos compuestos por seis personas cada uno (véase un ejemplo abajo). De esta manera podremos observar si realmente han entendido el mensaje clave y han conseguido ordenar las fichas como se especifica en el audio. Para su evaluación, debemos considerar el número de errores y aciertos que cada grupo comete. Igualmente, dicha valoración también se realizará a nivel individual para tener notas más objetivas.
- Creamos una tabla de observación para la expresión oral. Esta evaluación se realizará a través de la exposición de cada grupo-casa al resto de la clase, es decir, las conclusiones obtenidas por cada grupo se debatirán con el resto de la clase para ver si está o no de acuerdo con la decisión tomada. Así, podremos comprobar si son capaces de comunicar en otra lengua distinta a la materna y discutir con otros de manera eficaz.
- Para la comprensión y expresión escrita, evaluada individualmente, hicimos una prueba que constaba de las siguientes preguntas:
 - o Resume brevemente el fragmento que te ha tocado.
 - o ¿Quién es el personaje principal?
 - o ¿Podrías describir físicamente al personaje?
 - o ¿En qué parte del texto crees que se introduciría este fragmento (principio-medio-final)?
 - o ¿Cuál dirías que es la temática general del texto?
- La tabla de autoevaluación de la actividad al completo (*jigsaw* y cómic) se componía de 10 ítems que debían evaluar del 1 al 5, siendo estos: 1, nada; 2, regular; 3, algo; 4, bien; y 5, muy bien. Asimismo, se dejó un espacio en blanco para aquellos alumnos que quisieron poner alguna aclaración/ anotación.

5. Resultados y discusión

En la tabla que observamos a continuación, vemos reflejados el número de fallos que los alumnos han cometido al poner en orden las piezas del *jigsaw*. La mayoría de ellos, un 75%, no ha cometido ni un solo error, es decir, ha puesto en el orden correcto aquello que los otros compañeros compartían en voz alta. Un 15,27% ha cometido solo un fallo, modificar un fragmento de lugar. Solo un 2,77% ha cometido 4 de los 6 fallos permitidos, pero no hemos encontrado ningún alumno que hubiese realizado todo de manera incorrecta.

Tabla 1. Resultados de evaluación de la comprensión oral

N.º fallos	0	1	2	3	4	5	6
Alumnos	54	11	2	3	2	0	0

Si nos centramos ahora en los resultados de la expresión oral, podemos decir que se evaluaron cuatro ítems: fonética, gramática, léxico y sintaxis. Cada uno de ellos se calificó sobre 5 puntos (para obtener un total de 10 y hacer su conversión a las calificaciones españolas sobre 10). En el primer ítem evaluado, la fonética, podemos ver que solo un 2,7% obtuvo una media de 2/5, mientras que un 44,4% consiguió la máxima calificación. En la gramática, un 58,3% aprobó con la nota justa (3/5) y un 12,5% consiguió la puntuación

más alta. En el tercer ítem, el léxico, la mayoría de los alumnos obtuvo un 5/5 y solo un 11% la nota justa para aprobar. En el último ítem, relacionado con la sintaxis, vemos que el mayor número de alumnos, un 70,8%, sacó un 4/5, una calificación muy buena para este apartado.

Figura 1. Gráfico de resultados de evaluación de la comprensión oral

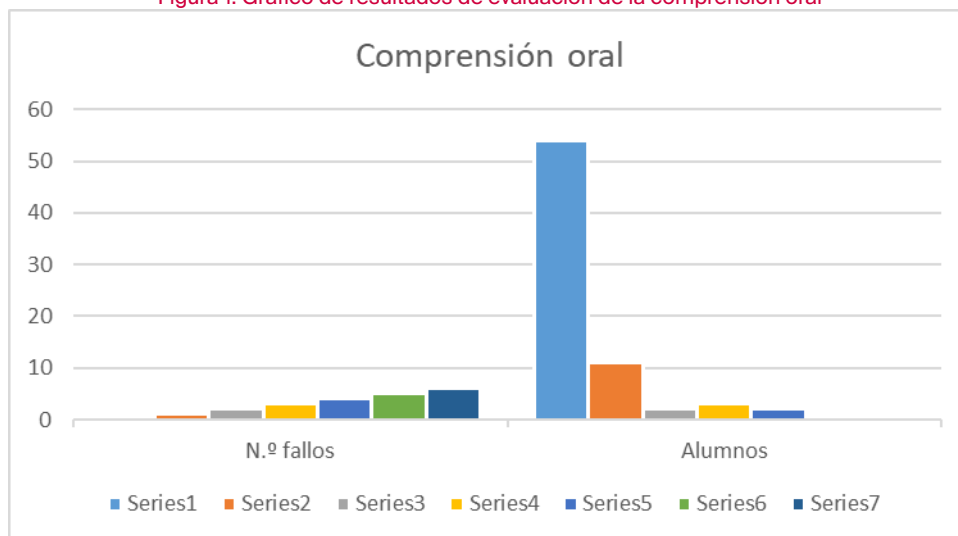
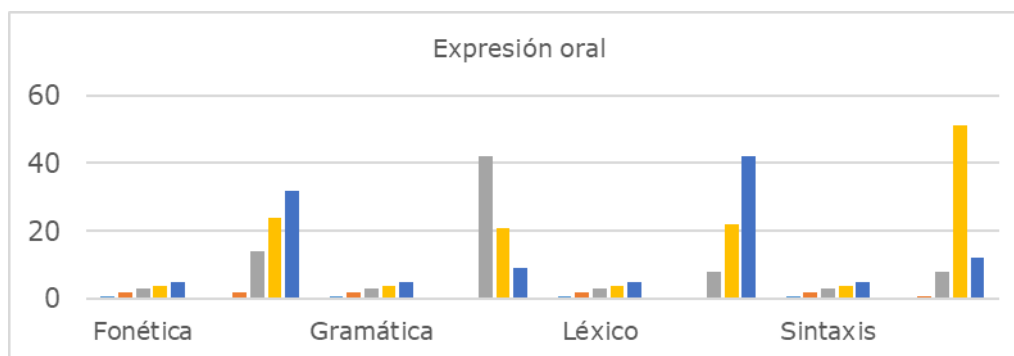


Tabla 2. Resultados de la evaluación de la expresión oral

Nombre del alumno:	1	2	3	4	5
Fonética	0	2	14	24	32
Gramática	0	0	42	21	9
Léxico	0	0	8	22	42
Sintaxis	0	1	8	51	12

Figura 2. Gráfico de resultados de evaluación de la expresión oral



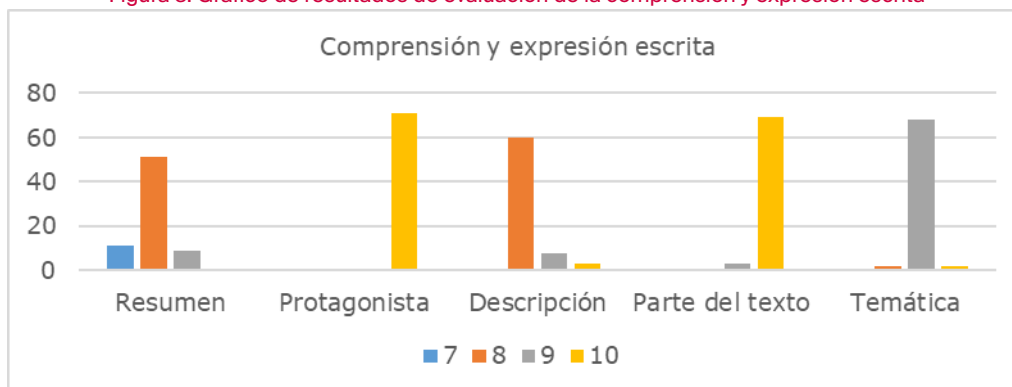
En cuanto a los resultados de la comprensión y expresión escrita, como vemos en la tabla de abajo, el 70,8% de los alumnos ha obtenido una calificación de notable a la hora de realizar el resumen del fragmento, mientras que el 98,6% ha conseguido identificar al protagonista de la historia. Sin embargo, al describirlo, un 83,3% ha obtenido una nota de 8 sobre 10. Casi todos han sabido identificar en qué parte del texto se podría situar su fragmento y la temática de este.

Tabla 3. Resultados de evaluación de la comprensión y la expresión escrita

Nombre del alumno:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resumen	0	0	0	0	0	0	11	51	9	1
Personaje principal	0	0	0	0	0	0	0	0	1	71
Descripción	0	0	0	0	0	0	1	60	8	3
Parte del texto	0	0	0	0	0	0	0	0	3	69
Temática	0	0	0	0	0	0	0	2	68	2

A continuación, mostramos un gráfico para ver los datos anteriores con mayor claridad.

Figura 3. Gráfico de resultados de evaluación de la comprensión y expresión escrita



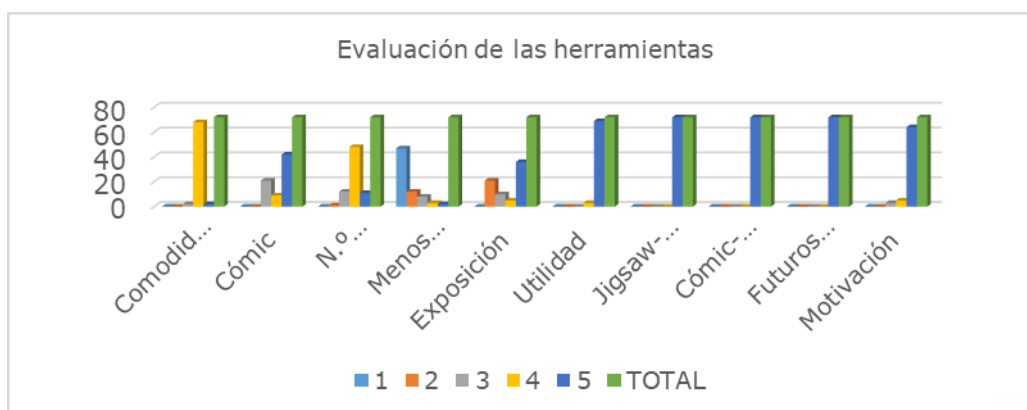
Los datos que vemos a continuación son los resultados de la evaluación por parte de los 72 estudiantes de las actividades y las herramientas propuestas. Las preguntas fueron las siguientes:

- Me he sentido cómodo/a trabajando en grupo.
- Creo que la elección del cómic ha sido acertada.
- Los grupos tenían un número de alumnos con el que se podía trabajar cómodamente.
- Sería más sencillo en una clase en la que hubiera menos alumnos.
- La parte de exposición me ha parecido difícil.
- Considero que esta actividad es útil en el ámbito universitario.
- El *jigsaw* es una herramienta favorecedora del trabajo cooperativo.
- El cómic es una herramienta motivadora para el alumnado.
- Es una actividad que llevaría a mi aula si fuese docente.
- Mi motivación se ha visto incrementada.
- Comentarios.

Tabla 4. Evaluación de las herramientas

	1	2	3	4	5	TOTAL
Comodidad	0	0	2	68	2	72
Cómic	0	0	21	9	42	72
N.º alumnos	0	1	12	48	11	72
Menos alumnos	47	12	8	3	2	72
Exposición	0	21	10	5	36	72
Utilidad	0	0	0	3	69	72
Trabajo cooperativo	0	0	0	0	72	72
Motivación	0	0	0	0	72	72
Futuros docentes	0	0	0	0	72	72
Motivación	0	0	3	5	64	72

Figura 4. Gráfico de resultados de la evaluación de las herramientas



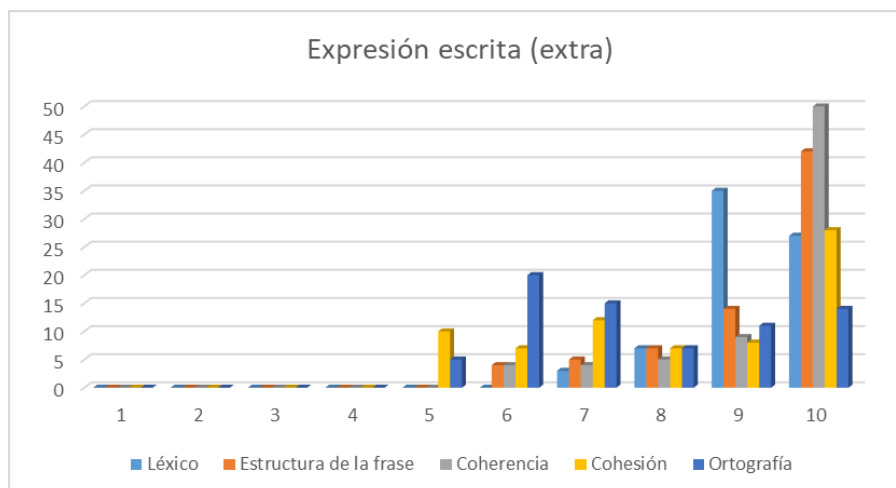
Como podemos observar en el gráfico, casi el total de los alumnos se han sentido cómodos al realizar esta actividad y un 58,33% considera que el cómic es la herramienta adecuada para trabajar al mismo tiempo que con el *jigsaw*. Un 66,6% está de acuerdo con el número de alumnos total con el que se trabaja y ese mismo porcentaje de estudiantes considera que podrían reducirse a la hora de crear los grupos, es decir, que los componentes fueran menos de 6. El 100% está de acuerdo en que tanto el *jigsaw* como el aprendizaje cooperativo son necesarios y útiles para aprender en el aula de idiomas. Además, como futuros docentes, creen que podrían usar estas metodologías con sus niños de primaria. Debemos añadir que prácticamente todos nuestros estudiantes han visto incrementada su motivación mientras se realizaban estas actividades.

Para la última actividad propuesta, la de creación de un final alternativo, los estudiantes han creado escritos muy interesantes, introduciendo el aprendizaje en valores, la igualdad o elementos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los datos obtenidos los mostramos a continuación en la tabla:

Tabla 5. Evaluación de las herramientas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Léxico	0	0	0	0	0	0	3	7	35	27
Estructura de la frase	0	0	0	0	0	4	5	7	14	42
Coherencia	0	0	0	0	0	4	4	5	9	50
Cohesión	0	0	0	0	10	7	12	7	8	28
Ortografía	0	0	0	0	5	20	15	7	11	14

Figura 5. Gráfico de resultados de la expresión escrita (extra)



6. Conclusiones

Gracias a los resultados obtenidos durante este estudio, podemos afirmar que, mediante el uso combinado del cómic y la técnica del *jigsaw* como herramientas pedagógicas en el aula de idiomas, hemos demostrado que es factible evaluar las cuatro competencias lingüísticas esenciales: la expresión y la producción tanto oral como escrita.

En relación con nuestros objetivos secundarios, hemos logrado mejorar tanto las habilidades lingüísticas como las competencias comunicativas de nuestro alumnado. Además, hemos comprobado que el cómic actúa como un recurso altamente motivador en el contexto universitario. Cabe destacar que todos los estudiantes participaron activamente en las actividades propuestas, adoptando un papel proactivo en su propio proceso de aprendizaje. Coincidimos con Cano y Sánchez (2015, p. 20) en que estas metodologías “favorecen la asertividad, ya que el alumnado debe defender su postura y llegar a un consenso sobre lo que se va a transmitir al grupo, potenciando diversas habilidades sociales”.

Este tipo de actividad ha sido valorada positivamente por el alumnado, ya que el conocimiento se transmite de manera horizontal, es decir, entre iguales, lo que refuerza la comprensión y genera un incremento significativo en la motivación estudiantil.

Aunque no hemos realizado una evaluación exhaustiva de este aspecto, también se trabajaron diversas temáticas dentro de un único documento auténtico. En este caso, se abordaron cuestiones sobre la amistad y los valores personales, lo cual permitió integrar la interculturalidad, dado que la obra se desarrollaba en el Congo y contábamos con estudiantes de distintas nacionalidades en el aula. Esto propició un enriquecimiento cultural que amplió la perspectiva de los alumnos sobre el tema.

No obstante, identificamos dos posibles inconvenientes. En primer lugar, el tamaño de los grupos pudo haber sido excesivo. Para futuras investigaciones y prácticas en el aula, sugerimos que los grupos se limiten a un máximo de cuatro personas para optimizar la interacción y la dinámica de trabajo. En segundo lugar, al igual que mencionan Cano y Sánchez (2015), la impuntualidad o las ausencias de algunos estudiantes afectaron negativamente el ritmo y la ejecución eficiente de las actividades planificadas.

En resumen, el trabajo cooperativo mediante la técnica del *jigsaw* constituye una herramienta eficaz para mejorar las relaciones en el aula y aumentar la motivación de los estudiantes. Si bien existen algunos inconvenientes, como hemos mencionado, los beneficios de combinar el cómic con el *jigsaw* superan con creces dichos desafíos.

Para concluir, destacamos que, a pesar de la diversidad de niveles dentro de una misma clase, es posible trabajar las cuatro competencias clave. La clave reside en adaptar el material y motivar al alumnado de manera que se sientan comprometidos y estimulados en su proceso de aprendizaje.

7. Referencias

- Altarriba, Antonio (2011). Introducción sobre el origen, evolución, límites y otros debates teóricos en torno a la historieta. *Arbor*, 187(Extra 2), 9-14.
- Aronson, Elliot; y Patnoe, Shelley (1997). The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom. *Addison Wesley Longman*, 2. <http://www.jigsaw.org/overview.html>
- Aznar, María Luisa (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos y Elevator Pitch: una innovación metodológica en español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, monográfico 4, 119-138. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21415>
- Baile, Eduard; Rovira, Joan Miquel.; y Rovira-Collado, José (2021). Para una revisión sobre cómic y educación: la historieta como el libro de texto del futuro, *Tebeosfera*, 18. https://www.tebeosfera.com/documentos/para_una_revisi%C3%B3n_bibliogr%C3%A1fica_sobre_c%C3%B3mic_y_educaci%C3%B3n_la_historieta_como_el_libro_de_texto_del_futuro.html
- Baur, Elisabeth Katrin (1978). *La historieta como experiencia didáctica*. Nueva Imagen.
- Boussif, Imad; Escarbajal, Andrés; e Ibáñez, Francisco Javier (2023). Metodologías y retos de la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnado inmigrante con dificultad lingüística en el sistema educativo español. *Porta Linguarum*, 41, 209-224. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi41.27159>
- Breen, Michael; y Candlin, Christopher (1980). The essentials of a communicative curriculum for language teaching, *Applied Linguistics*, 1.
- Brines, Jaume (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, 8, 1-8.
- Cano Montero, Francisco Javier; y Sánchez-Pérez, María José (2015). *El puzle de Aronson (Jigsaw) como técnica para la lectura y análisis de textos científicos en las aulas universitarias*. Neopatria.
- Castro, José (2013). *La técnica jigsaw para mejorar la calidad en la educación en un curso híbrido en una universidad en el Ecuador* [trabajo de fin de Máster, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador]. <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/1904>
- Del Rey Cabero, Enrique (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 177-196.
- García, Isabel (2014). El cómic como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera. *RedELE: Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Isabel-Garcia-Martinez.html>
- García, Isabel (2015). El aprovechamiento del cómic como herramienta didáctica desde el enfoque comunicativo. *Foro de Profesores de ELE*, 11, 113-120.
- Gisbert, Jesús (2022). Espacio y tiempo de la historieta. Groensteen y la voluntad de sistema, *Tebeosfera*, 20. https://www.tebeosfera.com/documentos/espacio_y_tiempo_de_la_historieta._groensteen_y_la_voluntad_de_sistema.html
- Guevara Rincón, Gema (2022). Segundas lenguas, Universidad y aprendizaje cooperativo. En María Valero Redondo, María Tabuena Bengoa y Cecilio Molina Hernández (Coords.), *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho* (pp. 21-35). Dykinson.
- Fernández, María Dolores (2024). *Aprendizaje invertido-Aprendizaje colaborativo, Flipped learning-Jigsaw, en el laboratorio y en el aula universitaria*. Universidad de Granada.
- Flores Acuña, Estefanía (2008). El cómic en la clase de italiano como segunda lengua: posibilidad de explotación didáctica. *Didáctica. Lengua y literatura*, 20, 89-116. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110089A>
- Fink, Dee (2003). *Creating significant learning experiences*. JosseyBass.
- 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. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Heeden Timothy (2003). The reverse Jigsaw, a process of cooperative learning and discusion. *Teaching Sociology*, 31, 325-332.
- Hergé, Goddin (1931). *Tintin au Congo*. FACS.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Martínez, Miguel (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27.
- Masarah, Elena (2022). El cómic en el aula universitaria. Una propuesta para su análisis crítico a partir de la memoria histórica. *I Congreso Internacional Teaching with Comics* (ODS).
- McCloud, Scott (2001). *La revolución de los cómics*. Norma Editorial.
- McCloud, Scott (2007). *Entender el Cómic*. Astiberri.
- Monescillo-Rubio, María (2013). *Títeres, cómic y magia como recursos de motivación y comunicación en el aula* [tesis doctoral, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-Unir. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1873>
- Onieva, Juan Lucas (2015). El cómic online como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 105-127.
- Paré, Charlène y Soto, Carmen (2017). Análisis descriptivo del uso del cómic en los libros de texto de francés lengua extranjera. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 275-294. <https://doi.org/10.6018/j/298611>
- Sánchez-García, Sandra (2020). La vida en viñetas: posibilidades del cómic en la educación superior. *Anuario ThinkEPI*, 14. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2020.e14c03>
- Sempere, Adelaida; Rovira-Collado, José; y Baile, Eduard (2018). *Cómic en el aula de Educación Primaria: propuesta para aprendizajes multidisciplinares*. Universitat d'Alacant.
- Slavin, Robert (1990). *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. Prentice Hall.
- Verdú, Marisol; y Valcárcel, Marisol (1992). Tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje. *El Guiniguada*, 3(2), 433-455. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/5192>