



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2016/2017

EL USO DEL CÓMIC COMO RECURSO EN EL AULA DE INGLÉS COMO L2

*THE USE OF COMICS AS A RESOURCE IN ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE*

AUTORA: Jana García Reyes

DIRECTORA: Marta Gómez Martínez

Junio, 2017

ESTRUCTURA DEL TFG (ÍNDICE)

1. Introducción	3
1.1. Resumen/Abstract	
1.2. Justificación	
1.3. Objetivos	
2. Estado de la cuestión y relevancia del tema	6
2.1. Aprendizaje cooperativo (<i>Cooperative Learning</i>)	
2.1.1. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?	
2.1.2. ¿Cómo crear equipos de aprendizaje cooperativo?	
2.2. Aprendizaje por tareas (<i>Tasks in Second Language Acquisition</i>)	
2.3. Uso del cómic	
2.3.1. Definición del cómic	
2.3.2. El cómic como recurso didáctico en el aula	
3. Características y desarrollo de la propuesta	17
3.1. Introducción	
3.2. Contenidos	
3.3. Objetivos y evaluación	
3.4. Sesiones	
3.5. Puesta en práctica	
3.5.1. Observaciones y valoración de la propuesta	
3.5.2. <i>Feedback</i> del alumnado	
3.5.3. Propuestas de mejora	
4. Resultados y conclusiones	32
5. Bibliografía	34
6. Anexos	36

Consideración lingüística: En este documento se usarán los términos en el género masculino singular y/o el masculino plural, de manera genérica, para referirnos tanto al género masculino como al femenino.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. RESUMEN/ABSTRACT

Este trabajo de fin de Grado (TFG) pretende aportar una alternativa al uso del libro de texto en el aula L2, centrándose en el inglés con lengua extranjera en Educación Primaria. Mediante el aprendizaje cooperativo y por tareas, se abordará la posibilidad del empleo de cómics como recurso en el ámbito educativo. También se expondrá la puesta en práctica de esta propuesta en un centro escolar y las observaciones recogidas.

Palabras clave: Educación Primaria, cómic, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por tareas

This final degree thesis is intended to show an alternative to text books in English as Foreign Language (EFL) in Primary Education. Focused on the cooperative and task learning as educational approaches, comics will be used as a class resource. Additionally, a real experience of this proposal in a Primary Education school will be added.

Key words: Primary Education, comic, cooperative learning, task learning

1.2. JUSTIFICACIÓN

El propósito de este documento es idear una alternativa para el uso de libros de texto en el aula de inglés. ¿Por qué buscar alternativas a un recurso tan generalizado en los centros escolares? Este tipo de materiales facilitan la tarea del docente, con unidades didácticas ya programadas siguiendo las directrices del currículo educativo. Sin embargo, el papel fundamental en la enseñanza lo tiene el alumno, no el maestro; por lo tanto, priorizar su bienestar y facilitar su aprendizaje es la función principal de toda figura docente.

Los libros de texto, elaborados por colectivos ajenos a la realidad del aula (las editoriales), no siempre son la opción más adecuada; el nivel puede no ser el adecuado para el alumnado, las aportaciones lingüísticas no suelen ser interesantes para el público infantil-juvenil y no son de fácil acceso para las

familias con dificultades económicas. Además, su atención a la diversidad es mínima, aportando solamente unas pocas fichas de ejercicios de refuerzo para alumnos que presenten dificultades o de ampliación para aquellos alumnos de alto rendimiento.

En contraposición, la alternativa que se busca plasmar en este documento atenderá a dos propuestas educativas: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por tareas. Ambos están relacionados; el aprendizaje cooperativo busca que el alumnado trabaje en equipos, priorizando las relaciones interpersonales positivas en el aula; por otra parte, el aprendizaje por tareas da importancia a la comunicación a la hora de trabajar bajo una situación real. Estos aspectos contrastan con la individualidad con la que se suelen tratar las actividades en los libros de texto.

Aplicando estas dos formas de estructurar el aprendizaje, debía escoger el qué trabajar. Busqué algo entretenido, que interesara a los alumnos y les estimulara para aplicar lo aprendido fuera del aula. Entonces, pensé en dos factores: cómo se adquiere una lengua y qué hago yo misma para adquirirlo. Mi respuesta fue sencilla: leer. A lo largo de mi carrera universitaria aprendí que las aportaciones lingüísticas (aducto o *input*) que comprendemos, bajo un contexto, facilita la adquisición de una lengua. Por lo tanto, quería trabajar algo que fomentara el interés por la lectura.

Tras ello, me pregunté cómo empecé a disfrutar la lectura como pasatiempo; recordé que hace años no me gustaba leer, pero sí el dibujo, entonces comencé leyendo cómic. Actualmente, el cómic es un género literario que sigo leyendo y que me aporta muchas expresiones coloquiales que no suelen aparecer en otros géneros. Si busco algo que interese a un alumnado de Educación Primaria, la combinación de imagen y texto es una opción atrayente a analizar. Por ese motivo, escogí este tema para mi trabajo de fin de Grado.

1.3. OBJETIVOS

Objetivos de la propuesta:

- Fomentar hábitos de lectura en los alumnos de Primaria.

- Fomentar la crítica y reflexión sobre el trabajo en el aula.
- Estimular la creatividad del alumnado.
- Facilitar el trabajo en equipo y la cooperación.

Objetivos personales:

- Explorar alternativas para la enseñanza de L2.
- Cimentar una base proyectada hacia futuras programaciones.
- Plasmar los conocimientos y recursos adquiridos durante mi formación en el Grado.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO (*COOPERATIVE LEARNING*)

2.1.1. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

Dentro de las aulas, existen diferentes procedimientos y estilos de prácticas. Pujolàs (2009, p. 128) realizó una clasificación, basándose en Johnson y Johnson (1998), en la cual establecía tres tipos de estructuras de aprendizaje según el papel del profesor, del alumno y el tipo de actividades a realizar.

En la estructura de aprendizaje individualista, cada alumno se centra en su propio desempeño, sin atender al resto; las ocasiones en las que el alumnado interacciona entre sí son nulas o casuales. Estos estudiantes aprenden de lo transmitido por el profesor, independientemente de si los miembros de la clase logran este objetivo o no.

Mientras, en la estructura de aprendizaje competitivo, cada alumno trabaja individualmente y, además, se crea una rivalidad con el resto. Estos estudiantes buscan lograr el objetivo de la actividad antes que el resto, ya que la finalidad es ganar. La interacción en este tipo de aprendizaje representa una interdependencia negativa.

En contraste, en la estructura de aprendizaje cooperativo, cada alumno trabaja individualmente, pero a su vez, forma parte de un equipo, en el que se observa una colaboración entre los miembros. El fin de este tipo de aprendizaje se logra cuando todos los miembros de ese equipo alcanzan los objetivos establecidos. Por lo tanto, se estimula la interacción y esta presenta una interdependencia de finalidades positiva.

Centrándonos en este último tipo de aprendizaje, el cooperativo, Daniel Cassany (2009, p. 10) afirma que es una contraposición ante el individualismo, la memorización y la competitividad. En contraste con las otras estructuras de aprendizaje, se busca fomentar la colaboración y una enseñanza reflexiva y práctica.

El *Diccionario de términos clave en Español como Lengua Extranjera (ELE)* define el aprendizaje cooperativo como “una propuesta educativa que surge en

el marco del enfoque centrado en el alumno y cuya característica principal es la organización del aula en pequeños grupos de trabajo” (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008, s.v. *aprendizaje en cooperación*).

Sin embargo, es necesario definir qué condiciones tienen que darse para que se cumpla dicha colaboración. En este sentido, Joan Domingo (2008, p. 242) establece unos componentes básicos en la cooperación. Como ya se ha mencionado, la interdependencia resultante entre los individuos tiene que ser positiva. Esta interdependencia positiva se crea al cumplir los objetivos individuales de cada miembro pero, a su vez, los grupales también, sin dejar a nadie atrás. Cassany (2009), basándose en Johnson y Johnson, también habla de este aspecto:

Todos se benefician del trabajo de cada uno (tu éxito me ayuda a mi y el mío a ti), todos comparten un mismo destino (todos juntos nos salvamos o nos hundimos), la conducta de cada uno está influenciada por el resto (no podemos hacerlo sin ti) y todos se sienten orgullosos y celebran los éxitos de los compañeros (p. 12).

Continuando con las condiciones que establece Joan Domingo (2008, p. 242-243), la interacción se tiene que dar cara a cara, es decir, de manera presencial. También debe ser estimuladora y constructiva, mediante el dialogo oral, la ayuda y el apoyo mutuo.

Cada alumno carga con su responsabilidad individual y grupal, dado que no solo se evalúan los resultados de cada individuo, sino también los del equipo. Se tiene que atender a todos los componentes para lograr un objetivo, dándose una igualdad de oportunidades.

Se trabaja la comunicación de forma constante para que el equipo funcione; las decisiones tomadas tienen que ser llevadas a cabo por consenso, teniendo en cuenta las opiniones de cada miembro; y los conflictos que puedan surgir tienen que ser mediados por ellos. Como resultado, los equipos se ven implicados en una autoevaluación, además de la evaluación periódica por parte del profesor.

Por lo tanto, el uso del aprendizaje cooperativo promueve tanto las relaciones interpersonales positivas, como el desarrollo interpersonal. Pujolàs Maset

(2009, p. 303) destaca una serie de conductas que se adquieren en este proceso y que permiten el desarrollo individual y social de los alumnos:

- Ser capaz de expresar su opinión y punto de vista, además de saber argumentarlo, es decir demuestra asertividad.
- Buscar la solución de conflictos y problemas teniendo en cuenta alternativas, valorando cada una de ellas críticamente.
- Tomar decisiones de manera consensuada más allá de los intereses propios.
- Identificar tanto ciertos como errores propios, ya sean individuales o grupales.
- Ayudar a sus compañeros ante las dificultades que puedan presentarse.

Por otra parte, Cassany señala que “transmite valores positivos de intercambio, diálogo y construcción, más cercanos a la realidad social” (2009, p. 12). El alumno, en consecuencia, estimula sus destrezas sociales, que le son útiles tanto en su desempeño en el equipo como en la comunicación en su entorno.

2.1.2. ¿Cómo crear equipos de aprendizaje cooperativo?

Cassany (2009) enumera los pasos que sigue la formación de los equipos cooperativos:

Según Kagan (1999) el proceso de formar un equipo de aprendizaje consta de cinco etapas: 1) formación del grupo, 2) construcción de la identidad del grupo, 3) construcción de la identidad de clase, 4) formación del equipo, y 5) trabajo cooperativo efectivo (...). Para formar los grupos se mezclan criterios sociales y académicos, buscando la máxima heterogeneidad entre los miembros de los equipos. (p. 15)

Mientras, según Pujolàs Maset (2008), los equipos deben presentar una serie de características. Deben ser grupos de cuatro miembros, realizados por el profesor; además, se debe dar importancia a la heterogeneidad, atendiendo a la diversidad existente en toda aula, distribuyendo equitativamente en función

del rendimiento de los alumnos (alto, mediocre y bajo). También se debe tener en cuenta rasgos culturales, nacionalidades u otras características.

Asimismo, es recomendable distribuir roles que vayan rotando con el paso del tiempo. Carlos Más, Andrés Negro y Juan Carlos Torrego (2012, p. 125) afirman que fomenta la organización y la implicación en el equipo. Los alumnos tienen su tarea específica a realizar, pero también tienen la posibilidad de observar a sus compañeros desempeñando ese u otros papeles, pudiendo así aprender de ellos. También dan ejemplos de tipos de roles que se pueden asignar, como la figura del supervisor (encargado del ruido y el comportamiento), el secretario (encargado del tiempo empleado y la participación), el coordinador o corrector (saca conclusiones sobre la información manejada), el portavoz, el encargado del material, etc.

David Duran (2012, p. 147), muestra otra forma de abordar el aprendizaje cooperativo mediante la técnica del puzzle o *jigsaw*, que combina un equipo base inicial, trabajando todos un tema, con equipos de expertos, formados por todos los miembros especialistas en un subtema en concreto. El que se formen estos equipos de expertos permitirá compartir fácilmente la información de ese subtema entre los especialistas, que más tarde deberán contárselo a su equipo base; cada miembro es una pieza que formará su puzzle. Para designar quién debería ser experto en qué subtema (ya que puede suponer mayor o menor cantidad de trabajo o complejidad), se recomienda tener en cuenta las necesidades y capacidades de los alumnos, dando a cada uno el papel que mejor se adapte a ellas.

2.2. APRENDIZAJE POR TAREAS (*TASKS IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION*)

2.2.1. ¿Qué es el aprendizaje por tareas?

El aprendizaje por tareas, también conocido por *task learning*, es una metodología centrada en el uso real de la lengua en torno a problemas o

proyectos, en vez de la transmisión de contenidos aislados específicos (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008, s.v. *enfoque por tareas*).

Conviene señalar qué es específicamente el aprendizaje por tareas, ya que este término puede dar lugar a ambigüedad, dado que no es simplemente el uso ocasional de “tareas” inconexas (Samuda y Bygate, 2008, p. 57-58), sino que todos los pasos se enlazan entre sí. Las tareas forman un engranaje para procesar los contenidos, en forma de simulación de una situación real o un problema que debe resolverse, involucrando los diversos aspectos del lenguaje (Samuda y Bygate, 2008, p. 14). Además, una serie de condiciones tienen que cumplirse, por ejemplo, hacer un ejercicio previo y otro posterior a la tarea en sí (Samuda y Bygate, 2008, p. 15).

Este aprendizaje se basa en la experimentación en situaciones reales, que los alumnos tienen la posibilidad de enfrentarse en su día a día o en el futuro (Vergara Ramírez, 2016, p. 14). De esta manera, se enseña bajo un enfoque comunicativo y funcional, dado que los alumnos usan el lenguaje como un vehículo para llegar a un fin concreto.

Según Juan José Vergara Ramírez (2016, p. 36), "la acción educativa produce una experiencia educativa en el alumno, si provoca un cambio personal o socio comunitario al exponerse a ella". Mediante esta experimentación, los contenidos pasan a ser herramientas; los alumnos los interiorizan empleándolos en diferentes procesos, formando sus esquemas cognitivos, opiniones, conocimientos aplicados al contexto. Lo aprendido tiene así una utilidad visible (Vergara Ramírez, 2016, p. 37)

Este proceso sirve para evaluar si se han alcanzado objetivos de aprendizaje estipulados, pero este no es su único uso; son una respuesta ante las necesidades de los alumnos (Samuda y Bygate, 2008, p. 61).

Desglosando el aprendizaje por tareas, la unidad mínima es la tarea o actividad. Richards, Platt y Weber (1986, p. 289, leído en Nunan, 1989, p. 6), dan una definición de tarea como:

An activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language. For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may

be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. (...) it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake (p. 6).

Nunan (1989) da su propia definición de tarea, pero aplicada al área del lenguaje:

A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than in form (p. 10).

Estas tareas enfocadas al lenguaje deben tener un motivo comunicativo. Según David Nunan (1989, p. 11), una tarea de estas características presenta una serie de componentes:

- Metas (tanto para el maestro como para el alumno)
- Aducto o *input* (aportación lingüística a la que se está expuesto)
- Actividades
- Rol del docente
- Rol del alumno
- Configuración

Respecto a estas tareas enfocadas al lenguaje, Samuda y Bygate (2008) ofrecen su uso como una oportunidad para hacer que los alumnos entiendan mejor los contenidos relacionados con la lengua objetivo o *target language*:

The ESL teacher can use the task to promote understanding of the content knowledge and content-related language, and to generate language development opportunities (Leung, 2001, p. 187, leído en Samuda y Bygate, p. 56).

Por último, el uso de tareas ofrece la posibilidad de establecer la temporalidad que veamos necesaria, en otras palabras, encontrar la ocasión específica en la que llevar a cabo una serie de tareas para que el contexto sea el adecuado. Vergara Ramírez (2016) explica por qué este aspecto puede ser tan útil:

Analizar la potencia de la ocasión desde el punto de vista estratégico. Es necesario contextualizar la ocasión en el tiempo y en el espacio escolar. Por ejemplo, festividades y días específicos del calendario permiten una previa planificación y disponer de mayor cantidad de recursos socio comunitarios para su desarrollo, dado el aumento de las acciones sociales y en los medios de comunicación sobre el tema (p. 64).

2.3. EL CÓMIC

2.3.1. Definición del cómic

Se define al cómic como “serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia” (DRAE, 2014, s.v. *cómic*).

Estas viñetas que dan forma a la historia son segmentos que plasman la acción, el escenario y/o los personajes. Pueden estar divididas entre sí por espacios en blanco y diferir en tamaño, dependiendo de la relevancia de la escena o la representación del espacio. El sentido de su lectura es de derecha a izquierda y de arriba abajo, exceptuando la novela gráfica oriental o *manga*, que es de izquierda a derecha (Rey Cabero, 2013, p. 179).

Existen más elementos dentro de las viñetas, además de los dibujos: los bocadillos o globos (*speech bubbles*) son espacios dedicados a transmitir lo que un personaje dice o piensa; el diálogo. Mientras, los cartuchos (*narrative boxes*) suelen ser cuadrados donde se explica algún aspecto narrativo de la imagen, centrado en los aspectos espacio-temporales (Rey Cabero, 2013, p. 180).

Blas Segovia Aguilar (2012) explica la fusión de los componentes del cómic, es decir, el texto escrito y las imágenes:

En el cómic, por un lado, tenemos los textos escritos, que se rigen por las normas del lenguaje escrito; por otro, están las imágenes que tienen como referencia el lenguaje icónico, conformando su propia sintaxis narrativa (...). Por tanto, ambos lenguajes participan de un código “mestizo” en el que se integran las imágenes, las palabras y los símbolos; todos ellos regidos por una serie de convenciones particulares de este medio expresivo (p. 381).

2.3.2. El cómic como recurso didáctico en el aula.

Enrique Rey Cabero (2013, p. 183) explica que, aunque a lo largo de los años se haya evidenciado que el cómic puede ser una vía para alentar la lectura, no

debería simplificarse sus posibilidades en solo ese objetivo. Es decir, este tipo de narraciones debe considerarse un material de lectura real.

Con este material, los alumnos trabajan diversos aspectos más allá de los textos escritos, ya que también tienen que establecer relaciones con el lenguaje, la expresión gráfica y el código del cómic (Rey Cabero, 2013, p. 382-383). El uso de estos dos últimos elementos ayuda a entender la narración y a relacionarlo con la lengua objetivo (L2), aunque el nivel de competencia en la misma no alcance el necesario para su comprensión (Guadamillas Gómez, 2014, p. 161). Otro aspecto es la sencillez de los textos producidos en este tipo de recurso; las aportaciones lingüísticas breves y concisas facilitan la lectura (Guadamillas Gómez, 2014, p. 162), por lo tanto, no agobian a los alumnos con más dificultades. Estos componentes hacen el contenido más atractivo.

Además, la variedad de géneros que pueden adaptarse a este formato recoge el amplio abanico de intereses que pueda presentar el alumnado. Esta variedad y flexibilidad aporta oportunidades de tratar todo tipo de temáticas. En palabras de M^a Victoria Guadamillas Gómez (2014):

(...) La posibilidad que el cómic ofrece para adaptarse y el constituir un elemento manejable por el docente dependiendo de las necesidades del aprendiente. Estos contextos conforman también diferentes áreas de vocabulario a través de las cuales se puede trabajar en el aula, generalmente apoyadas por un soporte visual que contribuye a su aprendizaje (p. 162).

También estimula la competencia literaria y artística y es un modo de acercar a la cultura; un uso adecuado del cómic en el aula entrena ciertos aspectos según Barrero (2002, p. 7):

- Genera hábitos de lectura
- Estimula la creatividad
- Promueve la expresión
- Permite dar a los alumnos un reflejo de la realidad
- Ayuda a la lateralidad y la ordenación (espacio y tiempo) de narraciones.

Manejando de manera adecuada este recurso, se pueden trabajar las cuatro destrezas básicas del lenguaje. La aportación lingüística del cómic principalmente incentiva la comprensión escrita o *reading* (Rey Cabero, 2013, p. 184), pero también la producción oral (*speaking*) al contener diálogos que puedan leerse en alto o representar como *role-play*, lo que conlleva a que se tenga que escuchar (*listening*) (Guadamillas Gómez, 2014, p. 270). A su vez, animar al alumnado a desarrollar su propio cómic, hace que se aplique la producción escrita (*writing*).

También hay que tener en cuenta el componente cultural con el que se trabaja en los cómics. Se pueden asociar contenidos históricos o culturales a este formato, abordando la materia de manera más visual, incluso en forma de comedia o parodia (Guadamillas Gómez, 2014, p. 165)

Por otra parte, se trabaja la lengua formal, mediante descripciones o narraciones de sucesos y se muestran ejemplos de lengua informal, con expresiones que los hablantes usan en su día a día (Guadamillas Gómez, 2014, p. 164).

Además, puede despertar el interés y la motivación de los alumnos y es un material de fácil accesibilidad (Rey Cabero, 2013, p. 183). De esta manera, se estimula la afición a la lectura, algo que facilita significativamente el aprendizaje de una lengua.

Sin embargo, para trabajar con este recurso, tiene que haber una preparación previa. Blas Segovia Aguilar (2012) establece unas condiciones que el alumnado debe cumplir para poder trabajar con este material de forma óptima:

El tratamiento didáctico de cómo aprende el escolar a expresarse con este tipo de código requiere, por tanto, de una serie de intervenciones destinadas a: la consecución de las habilidades necesarias para expresarse mediante el lenguaje gráfico; el dominio de aspectos relacionados con la expresión escrita para la elaboración de los textos; el conocimiento de convenciones propias del cómic, como las que rigen para el uso de las onomatopeyas, los diversos tipos de globos, etc.; la organización de la página mediante

el montaje; y la construcción del espacio en función del encuadre y punto de vista (p. 396).

Según Barrero (2002, p. 6), el docente también tiene que ser capaz de dominar una serie de destrezas que permitan aprovechar las oportunidades que nos ofrece este recurso:

- Conocer los conceptos relacionados al cómic y sus componentes.
- Comprender que el cómic está relacionado con la cultura.
- Enseñar cómo se puede emplear el dibujo para narrar una historia.
- Promover el pensamiento crítico entorno a este tipo de obras, tratando tanto el relato como su arte, comprensión, perfil y función de los personajes, elementos narrativos, humorísticos...

En conclusión, el cómic es un material que no solo tiene un uso lúdico, sino que también es un material real (*realia*) que puede utilizarse con fines didácticos en el aula de idiomas, ya que muestra tanto aspectos narrativos, como diálogo; además de establecer una conexión con la expresión gráfica. En palabras de Rey Cabero (2013):

Los cómics parten de la ventaja de ofrecer muestras de lengua enmarcadas dentro de un contexto comunicativo y, si se trabaja con materiales auténticos, un *input* real y no diseñado para su uso exclusivamente pedagógico (excepto si se trata de un cómic *ad hoc*, es decir, cómic diseñado específicamente para la clase) (p. 184).

3. CARACTERÍSTICAS Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA

3.1. INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta didáctica se basará en la elaboración de un cómic sencillo en equipos de aprendizaje cooperativo, poniendo en práctica las estructuras gramaticales y el vocabulario tratado previamente en la asignatura de inglés como lengua extranjera. Se dividirá en tres pasos: preparación previa, actividad principal (realización del cómic) y presentación del resultado. Está dirigida al alumnado de 6º de Educación Primaria, con el objetivo de repasar los contenidos vistos a lo largo de este periodo educativo.

Muchas de las actividades que componen la secuencia han podido ser realizadas durante mi último periodo de prácticas en un centro escolar, gracias a la amabilidad de mi tutora de dicho centro. Este favor me permitirá valorar esas actividades y comentar la experiencia en un apartado de “resultados”. Por lo tanto, algunos aspectos de este documento también figuran en mi portafolio del *Prácticum III*.

El objetivo principal de la enseñanza de segundas lenguas en el ámbito educativo es la adquisición de la competencia comunicativa, tanto por vía oral como por la escrita. Para ello, la lectura desempeña un papel esencial en el aula. Se pueden encontrar distintas clases de input que mostrar a los alumnos, pero entre todo ello, el cómic es un recurso que entusiasma tanto a jóvenes como a adultos.

El cómic transmite un mensaje mediante viñetas, combinando dibujo con texto; en el proceso de comprensión de este mensaje, el alumno lee y a la vez se guía por el contexto que las imágenes le aportan. Descifrar estos dos códigos no solo ayuda a recrear mejor la escena que se expone, sino que facilita el proceso. Este aspecto, ya mencionado en el estado de la cuestión, ayuda al alumnado que presente dificultades y les anima a continuar con la lectura.

Sin embargo, no se debe limitar el uso de este recurso a la simple lectura; con esta secuencia didáctica, se abordan de manera íntegra las cuatro destrezas básicas del lenguaje (*reading, writing, listening y speaking*): se pedirá a los

alumnos diseñar y hacer un cómic por ellos mismos, por lo que están desarrollando la producción escrita y, además, al hacerlo en grupo y tener que exponerlo a la clase o el colegio, se trabajarán la expresión oral y la comprensión auditiva. Asimismo, también se trabajaría una quinta destreza, la interacción, ya que el trabajo en equipo implica gestionarse y relacionarse con el resto de compañeros.

De esta manera, se persigue el objetivo mencionado anteriormente, ya que el lenguaje tiene un enfoque comunicativo y funcional, debido a que la comunicación se desarrolla dentro de un contexto ordinario y fluye de manera natural.

No solo contemplando la perspectiva del lenguaje, como ya se ha comentado, se busca que el alumnado se administre dentro de equipos de aprendizaje cooperativo. Así, se favorece la colaboración, creándose una interdependencia positiva entre los miembros del equipo. De esta manera, el apoyo que se ofrecen los unos a los otros favorece la inclusión ante la diversidad existente en el aula, ya que se da la posibilidad de una tutorización entre iguales. Además, dado que hay diferentes tareas a realizar dentro de la realización de un cómic (dibujo, escritura, traducción...), a cada alumno se le encargará desempeñar un rol predeterminado.

En apartados anteriores también se ha comentado la relevancia de que el aprendizaje se base en situaciones reales; en este caso, será el exponer un cómic al colegio en conmemoración del Día Internacional del Libro. De esta manera, los alumnos son conscientes, e incluso pueden sentirse orgullosos, de la utilidad de su trabajo.

La motivación y creatividad del alumnado también es un aspecto a tener en cuenta. Actualmente vivimos en la cultura de la imagen, por lo que el uso de recursos que pueden formar parte del ocio de incluso los más jóvenes, ofrece la oportunidad de entusiasmar a los estudiantes.

3.2. CONTENIDOS

Respecto a los contenidos que se trabajaran a lo largo de las sesiones, se pueden diferenciar dos bloques:

- 1) Contenidos relacionados con las estructuras lingüísticas y el vocabulario tratados previamente durante el periodo de Educación Primaria. Se debe contemplar la flexibilidad del léxico que se tratará, ya que, aunque se haga un repaso previo a la actividad principal, depende del uso que hará de ello el alumnado en la realización del cómic.
- 2) Contenidos sobre el cómic. Estos se clasifican en tipología textual, elementos de la narración (*theme, characters, scenery, action*) y elementos del cómic (*panels, comic strips, narrative boxes, speech bubbles...*), además de nociones sobre el uso de planos en el dibujo.

3.3. OBJETIVOS

Como ya se ha mencionado, esta secuencia didáctica se guiará por las concepciones sobre el aprendizaje cooperativo ya expuestas en el estado de la cuestión, en el apartado anterior. Como consecuencia, respecto a los objetivos de esta propuesta, hay que tener en cuenta que el proceso siempre será más importante que el resultado final. Por lo tanto, la actitud del alumno condicionará significativamente el cumplimiento de los objetivos.

En este apartado, se diferenciará los objetivos generales de los objetivos específicos:

Objetivos generales:

- Fomentar actitudes positivas en equipo cooperativo.
- Demostrar autonomía de trabajo a lo largo de las tareas.
- Comprender mensajes orales y escritos.
- Comunicarse a través de la expresión verbal y escrita.
- Diseñar y elaborar un cómic.

Objetivos específicos:

- Entender y practicar la gramática.

- Escuchar y usar el lenguaje cotidiano.
- Participar activamente a nivel de aula y a nivel de grupo de trabajo.
- Respetar la opinión de los compañeros.
- Practicar la pronunciación: terminaciones del pasado de los verbos regulares.
- Reconocer y utilizar los elementos esenciales del cómic: viñeta, diálogos, planos...
- Reconocer y utilizar onomatopeyas.
- Representar un diálogo.
- Realizar dibujos de la forma más limpia y ordenada posible.
- Interpretar las historias de cómics vistos en el aula, así como las elaboradas por otros compañeros.
- Presentar, de manera clara y en equipo, el cómic a la clase.

En función de estos objetivos, se establecerá la evaluación del alumnado. Atendiendo a los objetivos generales, centrados en la actitud del alumno, se priorizará el esfuerzo durante el proceso por encima del resultado del producto final. Tanto la participación como el cumplimiento del rol dentro del grupo serán los aspectos más importantes a evaluar. También se valorará positivamente que los alumnos demuestren poder trabajar el equipo y negativamente si hay faltas de respeto hacia cualquier compañero.

Además, se tendrán en cuenta los borradores realizados, ya que contienen aportaciones escritas, sobre todo en lo relacionado con el guión (*script*) y la evaluación realizada por el alumno encargado de informar sobre el desempeño del grupo (*reporter*).

El cómic final solo será un porcentaje de la nota, menor al valor de la participación en la actividad. La presentación al resto de la clase se valorará positivamente, de manera global, aplicado al trabajo hecho.

De manera más visual, se podrían establecer estos porcentajes respecto a los aspectos señalados:

Trabajo personal	50%
Cumplimiento del rol asignado	25%
Cómic	20%
Presentación	5%

Para valorar de manera más exacta y objetiva a cada alumno/a, se pueden emplear los siguientes instrumentos de evaluación.

- Observación sistemática:
 - Escala de observación (apuntes en cuaderno del profesor).
 - Registro anecdótico personal.
- Análisis de las producciones de los alumnos:
 - Intercambios orales.
 - Anotaciones tomadas por los alumnos.
 - Producto final elaborada por los equipos cooperativos (Cómic).
 - Registro de las aportaciones durante la presentación de dicho producto.

3.4. SESIONES

Esta propuesta está compuesta por seis sesiones, dirigidas a niños de 6º de Primaria, en la asignatura de inglés como Lengua Extranjera. Se llevará a cabo en seis semanas, abarcando una sesión por semana, de 50 minutos. Está programado de tal manera que la sesión final tendrá lugar en el Día Internacional del Libro (23 de abril); de esta manera, se aprovecharán los recursos socio comunitarios y el contexto que aporta esta fecha específica.

Durante todo el proceso, se pretende trabajar a nivel semántico y funcional, además de los contenidos lingüísticos. Desde el principio se explicará el cometido de cada sesión; por lo tanto, los alumnos son conscientes de la utilidad de las actividades.

Se deberá disponer de estos recursos a lo largo de estas sesiones:

- Ordenador del aula
- Cañón proyector

- Pizarra
- Fotocopias con viñetas
- Folios blancos tamaño A4
- Cartulinas tamaño A3 (opcional)
- Lápices, pinturas, rotuladores...

En todas las sesiones el alumnado trabajará dentro de agrupaciones heterogéneas, de cuatro a cinco miembros, establecidas por la figura del docente tras previa planificación, atendiendo a la diversidad. Al principio de cada sesión, los alumnos se agruparán con los compañeros de trabajo asignados y juntarán las mesas.

Las destrezas lingüísticas se manejarán de manera integrada, fomentando la comunicación en inglés entre el alumnado en todo momento. El error es tratado como evidencia del dinamismo del proceso de aprendizaje, dado que se valorará positivamente la participación y el intento, por encima de la exactitud de la producción del alumno.

El rol del docente será de organizador y asesor, buscando que el alumnado sea activo, participativo, con iniciativa y autocrítica. Se fomentarán la motivación y la autonomía de los grupos.

Como ya se ha mencionado, la propuesta tiene tres etapas, atendiendo a las nociones sobre el aprendizaje por tareas comentadas en el marco teórico: preparación, actividad principal y presentación.

PREPARACIÓN:

- Sesión 1

Para saber cómo hacer algo, es necesario ver ejemplos de ello con anterioridad. Esta sesión se dedicará a una introducción del cómic en el aula. Se dará una fotocopia con unas viñetas a cada equipo, en las que habrá espacios de texto en blanco (por ejemplo, las bocadillos o cartuchos) que deberán rellenar (*fill the gaps*) con lo que crean que ocurre en la escena. Las viñetas serán llamativas y tendrán elementos que les resulten familiares y les interesen (ANEXO 1).

En esta tarea todavía no se les han asignado roles; se pretende ver cómo funcionan y se administran los equipos recientemente elaborados.

Finalmente, cada equipo contará al resto lo que sucede en su historia de manera oral: narrar lo que ocurre, recrear los diálogos, describir los personajes... Para ello, tendrán libertad para elegir quien se encarga de cada labor.

- Sesión 2

Durante esta sesión, se repasará el vocabulario adquirido mediante el juego. En primer lugar, se irá completando una tabla con una diferente temática en cada columna (ANEXO 2): primero todo el alumnado va diciendo el abecedario en inglés a la vez y el profesor les detiene en una letra; a continuación, cuentan con un minuto para rellenar la fila y cada equipo tendrá su turno para exponer lo que ha escrito. Cada miembro del equipo se encargará de dos ítems (columnas) y el que tenga menos trabajo, será el portavoz; por lo tanto, se pueden dar dos situaciones:

- Equipo de 4 personas: 2 ítems, 2 ítems, 2 ítems, 1 ítem (+ portavoz).
- Equipo de 5 personas: 2 ítems, 2 ítems, 2 ítems, 1 ítem, portavoz.

La labor de cada miembro no exime de la asistencia al compañero del equipo que necesite. Los ítems se tratarán de manera rotativa, por lo que cada alumno tendrá la oportunidad de ser portavoz y de tratar todos los temas de cada columna.

El proceso se repetirá el número de veces que el docente vea necesario, cambiando de letra. Si la palabra de una casilla no la ha escrito nadie, son 10 puntos; si dos o más equipos coinciden usando la misma palabra, serán 5 puntos; si no se ha escrito nada o la palabra es errónea, serán 0 puntos.

Una vez terminado el juego, se hará una recopilación del contenido aportado, clasificándolo en las temáticas dadas. A continuación, se jugará al juego de las diez preguntas: un miembro de cada equipo escogerá un elemento de esa recopilación y sus compañeros (por el orden que están sentados) deberán

hacer preguntas con respuesta *yes/no* para adivinarlo. Los turnos para que cada miembro elija serán rotativos.

Respecto a esta sesión, he planteado una alternativa en el apartado “Propuestas de mejora”.

- Sesión 3

Esta sesión será una introducción a la actividad principal. Para ello, se les mostrará un ejemplo de cómic proyectado con el cañón y se les explicarán sus partes (ya expuestas en apartados anteriores) de manera más detallada. Como han visto más modelos en la sesión 1, se espera que les resulten familiares

También se escribirá en la pizarra un esquema tratando los elementos narrativos y otros aspectos para la elaboración de la historia, ya que se les exigirá preparar un borrador antes de comenzar a realizar el cómic. Su realización requerirá de la participación del alumnado, siendo los puntos a tratar los siguientes:

- *Theme*
- *Characters*
- *Scenery*
- *Conflict/Adventure*
- *Types of speech bubbles*
- *Structure*
- *Script*

Se les indica a los alumnos que deben escribir su nombre en los borradores. También se recalca que no deben preocuparse por los fallos que puedan tener, tanto en la expresión escrita como en la oral, sino que se valorará positivamente su participación. Al final de la clase, se recogerán los borradores para que el docente observe sus aportaciones y detectar posibles errores o problemas.

ACTIVIDAD PRINCIPAL:

- Sesiones 4-5

Estas dos sesiones se basarán en el trabajo de los equipos en la elaboración del cómic.

En las agrupaciones de los alumnos, establecidas desde la primera sesión, se incorporarán los roles específicos que tendrá cada alumno, dependiendo de sus actitudes y aptitudes; esta medida facilitará la atención a la diversidad, ya que se tiene en cuenta tanto el nivel de competencia curricular como interpersonal del alumnado. Los roles dados serán los siguientes:

- El coordinador (*coordinator*): Dirigirá y organizará a sus compañeros. Podrá adjudicarse cualquier tipo de tarea si ve la necesidad de ayudar algún compañero.
- El escritor (*writer*): Deberá escribir, de manera limpia y clara, tanto en el borrador como en el cómic.
- Los artistas (*artist*): Se encargarán de hacer un boceto en los borradores, y de dibujar y pintar en el cómic.
- El evaluador (*reporter*): Reflejará en un papel las impresiones del grupo sobre la actividad, el comportamiento de sus compañeros, qué cambiaría o mejoraría, si los roles son acertados...
- El controlador de ruido (*noise controller*): Es un rol secundario que se incorporará a alguno de los anteriores. Intentará que el volumen de voz del grupo no sea muy alto, para no molestar al resto de personas.

Se les explica que estos roles son una labor que tienen que cumplir como parte del equipo, pero que ello no les exime de participar aportando ideas o ayudar a los compañeros que tengan otras funciones. También se recalca que son parte de un desafío; por ejemplo, cabe la posibilidad de dar a los alumnos con la conducta más disruptiva del grupo el rol de controlador del ruido o el evaluador.

Los alumnos disponen en todo momento de los borradores que han diseñado y tienen libertad de usar todo tipo de materiales. El docente observará y valorará a los equipos de manera continua y les asistirá cuando necesiten ayuda.

PRESENTACIÓN:

- **Sesión 6**

En esta última sesión, Día Internacional del Libro, cada equipo presentará su cómic al resto de la clase. Lo expondrán de manera similar a como hicieron en la sesión 1, leyendo la narración y recreando los diálogos, y el resto de los grupos tendrán que sacar sus conclusiones acerca de lo que trata. Después, el equipo que está exponiendo tendrá la libertad de comentar desde su trama, hasta cómo ha trabajado el grupo y cómo valoran la actividad. Al finalizar, se intentará que cada equipo cuelgue su cómic fuera del aula o en la biblioteca del centro.

3.5. PUESTA EN PRÁCTICA

Gracias a la amabilidad de la tutora especialista, parte de esta propuesta ha podido llevarse a cabo en el aula. Dedicándose la sesión de los viernes (dos horas, con un desdoble del grupo por hora) durante cuatro semanas (28 de abril; 5, 12 y 19 de mayo), se han llevado a la práctica las sesiones 3, 4, 5 y 6 de esta propuesta. A continuación se valorará el desarrollo de la actividad principal, cómo se han administrado los equipos y la actitud del alumnado. Además, he considerado apropiado mostrar la opinión de los niños acerca de la propuesta. Por último, se presentará, en otro apartado, cómo se podría mejorar la propuesta.

3.5.1. Observaciones y valoración de la propuesta

Como ya se ha mencionado, este proceso recoge solo las sesiones de la 3 a la 6, que se basan en la explicación de los componentes del cómic, su realización y la exposición del resultado.

El primer paso, antes de comenzar a trabajar con el alumnado, fue diseñar la configuración de los equipos. Por lo tanto, hay que conocer el grupo de alumnos con el que se va a trabajar; como, en ese momento, solo había estado presente en el aula un mes, la profesora especialista me ayudó en esta tarea.

El grupo a trabajar son alumnos de entre 11 y 13 años, con algunos repitiendo el curso. Su nivel de competencia curricular es, en general, relativamente bajo

a la media esperada. Su actitud, por otra parte, es otro aspecto mejorable, pues se trata de un grupo inestable (necesitan una figura de autoridad que transmita orden y disciplina de manera constante) y con poca disposición al trabajo. Reitero que estas observaciones se aplican al conjunto del alumnado. Por lo tanto, se les pidió plasmar léxico y estructuras gramaticales simples; también que el contenido fuera apropiado para todas las edades

A la hora de diseñar los equipos se tuvo en cuenta el nivel de inglés del alumno, su relación con sus compañeros y su esfuerzo diario; también se procuró que fueran heterogéneos, tanto en miembros de distinto sexo como de procedencia (más del 50% tienen origen extranjero). Además, hubo que tener en cuenta el desdoble del grupo, dado que la mitad de la clase tiene la primera hora y la otra mitad la segunda hora. En un primer lugar, se diseñó una tabla con la agrupación inicial. Se eligió de coordinadores a los estudiantes más responsables, a excepción de uno de ellos, que a pesar de tener buen rendimiento y carisma es un líder negativo (sentimiento de superioridad respecto al resto y poco diligente). Los escritores fueron alumnos que tuvieran buena caligrafía y se comprometieran en el trabajo. La figura del evaluador (*reporter*) fue para estudiantes con cierto grado de madurez y extroversión. El resto de alumnos que no cumplían estos requisitos o que les interesaba el dibujo, fueron los artistas. Además, el rol de controlador de ruido se asignó como una tarea secundaria al alumnado que fuera hablador o con un alto tono de voz. Sin profundizar en casos específicos, sí que me gustaría destacar que el evaluador del grupo 1 es un niño con conducta disruptiva, que con un poco de motivación es capaz de implicarse, por lo que le propuse el reto de evaluar y controlar el ruido de su grupo; volveré a hablar del caso en el siguiente apartado, ya que considero relevante transmitir el proceso que ha seguido este alumno en concreto.

A la hora de dividir al alumnado en los grupos, se tuvo que organizar debido a la ausencia de varios individuos, por lo que se varió un poco la configuración inicial. Cuando se asignaron los roles, se les explicó por qué se les da este rol, de manera superficial, prestando atención a la sensibilidad o disconformidad de cualquier estudiante.

Se procedió a llevar a cabo la sesión 3, realizando un esquema en la pizarra con ayuda de las aportaciones de los niños (ANEXO 3).

El proceso del trabajo en cada grupo ha sido diferente; una de las causas es la figura del coordinador en cada equipo.

En el grupo 1, el coordinador es un alumno serio y el trabajo está distribuido bajo su control sobre el grupo. Tiene tendencia a asumir él todo el trabajo, problema que se solucionó con los roles. Hay mayor planificación y trabajan más rápido. Fueron los primeros en terminar y es el producto más largo.

En el grupo 2, el coordinador se desconcentra fácilmente y muestra más pereza hacia el trabajo. Es un alumno divertido, lo que hace que el cómic tenga más elementos de humor, pero cuesta que el grupo se centre en el trabajo. Su cómic fue hecho con prisas, es corto, pero tiene bastante texto, lo que se valorará positivamente.

En el grupo 3, el coordinador, a pesar de tener un nivel de inglés muy alto, tiene tendencia a ser un líder “negativo”; es un chico popular entre los compañeros, pero tiende a faltarles al respeto influido su ego. La planificación se basa en el dar la idea principal y sus compañeros aportando detalles a la historia. El resultado final podría mejorarse bastante, ya que, aunque esté muy decorada, la historia no tiene apenas texto ni una línea narrativa clara.

En el grupo 4, la coordinadora es una alumna tranquila pero trabajadora, y las decisiones se toman democráticamente. Comienzan muy motivados, pero tres de los cinco integrantes no se concentran en la tarea, dibujando por su cuenta, sin participar en la toma de decisiones. Fue necesario llamarles la atención.

Durante el proceso, con algunas excepciones, la mayoría participa y está implicada en la actividad. Algunos incluso demuestran iniciativa y traen ideas que han ido pensando durante la semana, otros cogen autónomamente el diccionario para consultar dudas. Los alumnos a los que se les ha llamado la atención demuestran un sorprendente cambio de actitud. Algo que me sorprendió es que dos grupos se ofrecieran a acabarlo durante el recreo del último día, lo cual no es un planteamiento muy común. Teniendo en cuenta que

es un grupo que está acostumbrado a la individualidad y, por lo tanto, no sabe trabajar en equipo, el resultado ha sido satisfactorio.

Los cómics realizados por los cuatro grupos (ANEXO 4) no muestran las mismas características, pero, de manera general, muestran estructuras lingüísticas simples, con varios errores que intenté señalarles en los borradores, pero algunos no se corrigieron y se plasmaron en el cómic.

Las presentaciones fueron relativamente deficientes dado que el alumnado no está acostumbrado a hablar en inglés ni a hacer exposiciones. También, parte es mi culpa, ya que tuvieron poco tiempo para preparar la presentación; al tener que pedirle a la profesora responsable una sesión más por su ritmo lento de trabajo, se tuvo que apresurar el proceso a última hora. Sin embargo, en apartados anteriores de la propuesta se señaló que la presentación no influye significativamente en la evaluación. Esta evaluación se plasmará en el ANEXO 5, con una calificación y una observación de cada estudiante.

3.5.2. *Feedback del alumnado*

Al finalizar la última sesión de esta propuesta aplicada en el grupo, quise, además de felicitar y agradecer su participación, saber las opiniones del alumnado al respecto. Considero importante tener en cuenta la opinión de los estudiantes, ya que los docentes podemos aprender bastante de ellos. Pedí que escribieran en un papel: 1) cómo se han sentido durante la tarea, 2) valoración de su trabajo, 3) valoración del trabajo de su equipo. También les señalé que tienen libertad para escribir si ellos mejorarían la actividad en algún sentido, si están conformes con los roles o si podría haberles instruido mejor.

Como era de esperar, todo el alumnado expuso que les gustó la actividad y fue entretenida. Algunos se quejaron de que ciertos compañeros de equipo podrían haber trabajado mejor; estos hechos ya se habían detectado en la observación del proceso y están reflejados en la evaluación de los alumnos. Era previsible, dado que no están acostumbrados a trabajar en grupo. Sin embargo, ninguno cambiaría algún aspecto de la actividad.

Mencioné previamente a un alumno con conducta disruptiva, evaluador del grupo 1; su evaluación y esta última aportación que les pedí es algo que merece la pena plasmar aquí. Él mismo ha escrito que durante las clases no hace nada, ni trae los libros; sin embargo, en esta actividad se ha esforzado para que el cómic sea perfecto, durante estas sesiones ha tenido algo que aportar. Aunque apenas tenga base de inglés, ver que ha intentado esforzarse se siente como un éxito.

Este y otros escritos de otros alumnos se adjuntan en el anexo 6 de este documento.

3.5.3. Propuestas de mejora

Al tener la oportunidad de poner en práctica esta propuesta, es mucho más sencillo identificar sus puntos fuertes y débiles. En este apartado, se hablará de qué aspectos podrían mejorarse, tanto en el diseño como en el proceso.

Observando cómo han trabajado los alumnos, lo más notable es que no utilizaron el inglés para comunicarse, algo que en este documento he destacado como un objetivo primordial. Esto se debe a que durante el curso ha habido que aplicarse una adaptación metodológica, necesaria por su bajo nivel de inglés, dándose instrucciones en español de manera continua. No se interactúa en inglés en el aula, por lo que cambiar esta dinámica podría llegar a ser incluso contraproducente. La mayoría del alumnado, exceptuando aquellos que cuentan con apoyo externo, no es capaz de formular oraciones en el idioma.

Por otra parte, no hubo una buena preparación previa a la actividad principal, dado que comenzamos a partir de la sesión 3. Se notó la falta de las sesiones 1 y 2. Muchos estudiantes no leen cómic ni están acostumbrados a este formato, por lo que tuvieron problemas al planificar la estructura; si hubieran visto más modelos, se habrían sentido más seguros diseñando su propio cómic. Además, como no hubo un repaso de los contenidos previamente adquiridos, se detectaron lagunas en el vocabulario y estructuras gramaticales de la gran mayoría. Por ejemplo, uno de los evaluadores no sabía cómo

expresar que el trabajo se desarrollaba sin problemas y simplemente escribió en su hoja “*We are berry good*”.

Independientemente de las anotaciones expuestas a partir de la observación de la realidad en el aula, también considero que se podría configurar de manera alternativa parte del diseño de la propuesta. Concretamente, la sesión 2 (juego usando una tabla que hay que rellenar a contrarreloj), podría realizarse usando la técnica *jigsaw* del aprendizaje cooperativo. De tal manera, que se cambiaría la configuración del juego: cada miembro del equipo se haría experto en uno o dos ítems y escribiría todo el léxico que conociera dentro de cada campo semántico; tras unos minutos, cada experto se reuniría con los otros expertos y compartirían sus aportaciones; al volver al equipo base, cada miembro enseñaría a sus compañeros lo que ha escrito y explicaría el significado de las palabras que no conocieran. Considero que también es una buena dinámica que quería plasmar y se tuviera en cuenta, pero me incliné por la primera opción expuesta en el apartado anterior, ya que agiliza el proceso de selección de vocabulario y fomenta la competitividad en el juego, que no siempre es algo negativo, motivando al alumnado a participar activamente. Sin embargo, también conlleva consecuencias negativas, como que haya menos interacción entre el alumnado y surjan conflictos derivados de este componente competitivo.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este último apartado, se reflexionará sobre el resultado de la realización de este documento, basado en una propuesta fundamentada en una base teórica o estado de la cuestión.

Se ha pretendido que sea una propuesta completa, integrando las destrezas básicas del lenguaje, promoviendo la interacción y el apoyo mutuo. Me he basado en el aprendizaje cooperativo y por tareas para realizarlo, ya que considero que es una manera interesante y eficaz de abordar diferentes materias. Sin embargo, soy consciente del escepticismo que existe hacia este tipo de dinámicas, defendiendo que en esta estructura de trabajo solo unos pocos participan y el resto se deja llevar, o que no se abordan con profundidad los contenidos.

Considero que este documento podría contradecir dichas afirmaciones. No solo con el diseño de actividades que trabajan léxico y gramática de manera atractiva y lúdica, en contraste con los ejercicios propios de algunos libros de texto, a modo de pruebas que juzgan constantemente el desempeño del alumno y apenas tienen contexto; también apporto testimonios reales de estas sesiones llevadas a cabo en la realidad de un aula.

Cuando comencé a poner en práctica la propuesta con el grupo, llegué a considerar que no aprovecharían la oportunidad, que no trabajarían como esperaba y usarían ese tiempo para hablar, dibujar sin un propósito, o incluso discutiendo. No es el grupo de alumnos con la mejor conducta que haya; por ello, temía el resultado de mi planificación. Sin embargo, me sorprendió positivamente ver cómo la mayoría se implicó y se administró, además de opinar positivamente sobre la actividad y mi propia labor como profesora.

Puede que no todo el alumnado haya escrito estructuras sintácticas que se esperen en sexto de Primaria, pero todos han trabajado con vocabulario y gramática, ya sea escribiendo o leyendo, lo que forma parte del *input* que necesitan, siendo significativo, ya que ellos mismos lo han producido. Además, han practicado el trabajar en equipo, competencia realmente importante que no se suele preparar en la Educación Primaria.

Trabajar propuestas más allá del libro de texto no solo estimula la motivación del alumnado, también la del docente. El orgullo que se siente al ver que, incluso los estudiantes que han perdido el interés hacia lo que ocurre en el aula, se sienten felices viéndose a sí mismos como individuos útiles, es una sensación maravillosa y una recompensa de la profesión del docente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Barrero, M. (2002). *Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula* en Jornadas sobre Narrativa Gráfica, Cádiz. Recuperado de: <http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>

Cassany Comas, D. (2009). La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, 7-29. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303819.pdf>

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110231A/531>

Diccionario de términos clave de ELE (2008). Instituto Cervantes. Madrid: SGEL.

Guadamillas Gómez, M^a V. (2014). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: Análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, España.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Real Academia Española (2014), *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*. Madrid: Espasa.

Rey Cabero, E. (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. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4597570.pdf>

Samuda, V. y Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*.
Basingstoke: PalgraveMacmillan.

Segovia Aguilar, B. (2002). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 375-399. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/40034/38471>

Torrego, J. C. y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza

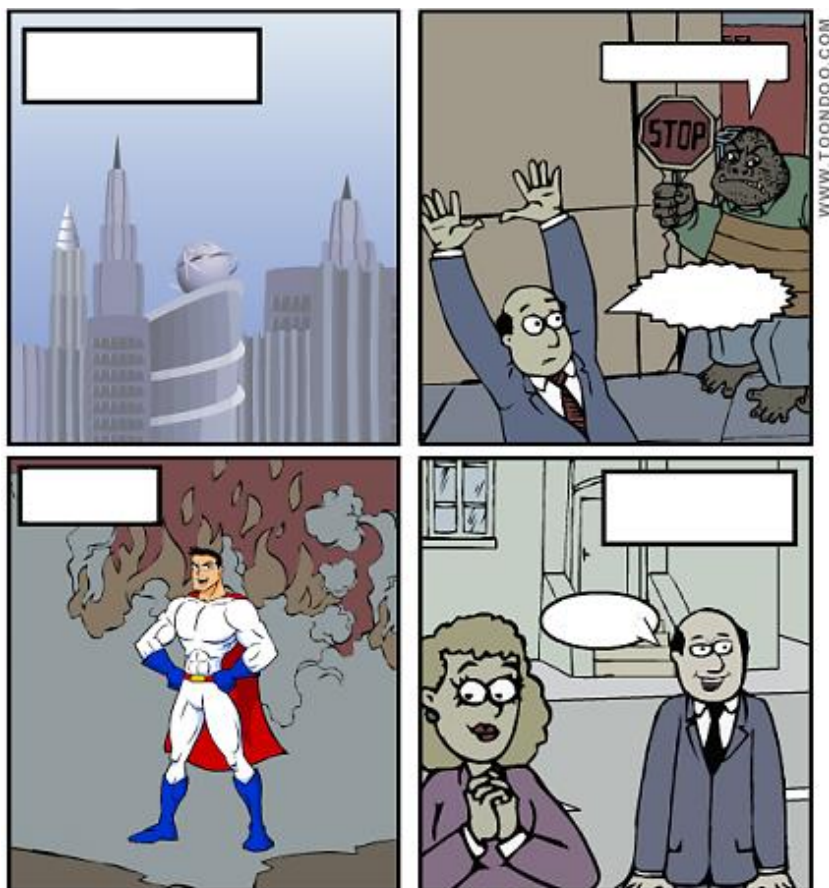
Vergara Ramírez, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. SM.

6. ANEXOS

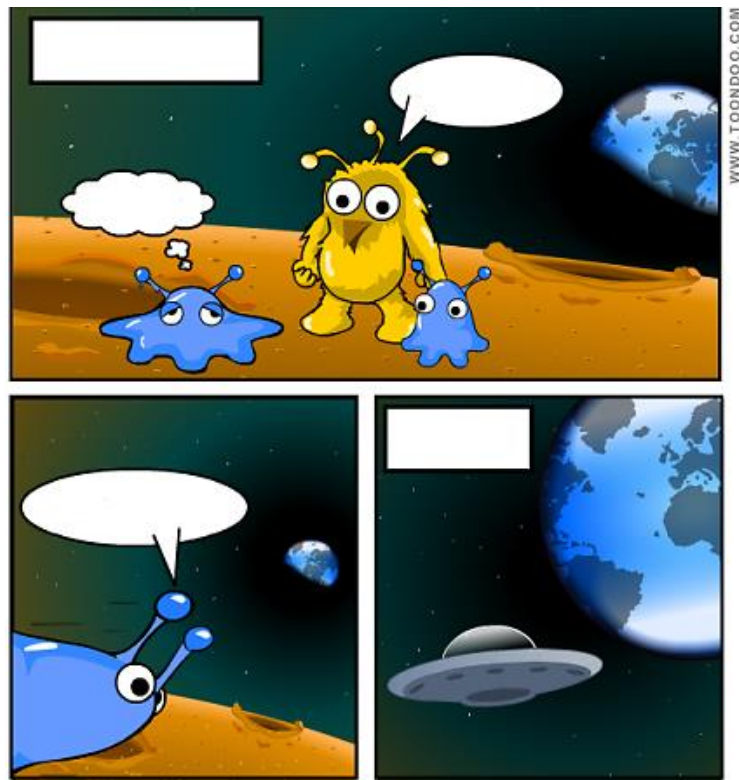
ANEXO 1

Ejemplos de cómics que pueden utilizarse en la sesión 1 de la propuesta.

Realizados por la autora del documento a través de la página Web [Toondoo](http://www.toondoo.com).



Ejemplo 1 de viñetas de cómic.



Ejemplo 2 de viñetas de cómic.



Ejemplo 3 de viñetas de cómic.



Ejemplo 4 de viñetas de cómic.

ANEXO 2

Tabla a realizar en la segunda sesión de la secuencia didáctica.

	Animal	Fruit/ vegetable	Job	Sport	Place of the countryside	Place of the city	Verb	TOTAL
B								

ANEXO 3

Explicación de los elementos de la narración y el cómic, en el aula:

27th April. 2017

1. THEMES Make a draft

- Action - Adventures
- Thriller - Science fiction
- Comedy - Fantasy
- Love stories

2. CHARACTERS

- Protagonist
- Enemy → Antagonist
- Others

3. SCENERY / SETTING

- Place
- Time

4. Conflict / problem / adventure

5. SPEECH BUBBLES

hello HELLO hello...

6. STRUCTURE

7. Script

panel 1: ~~~~~

panel 2: ~~~~~

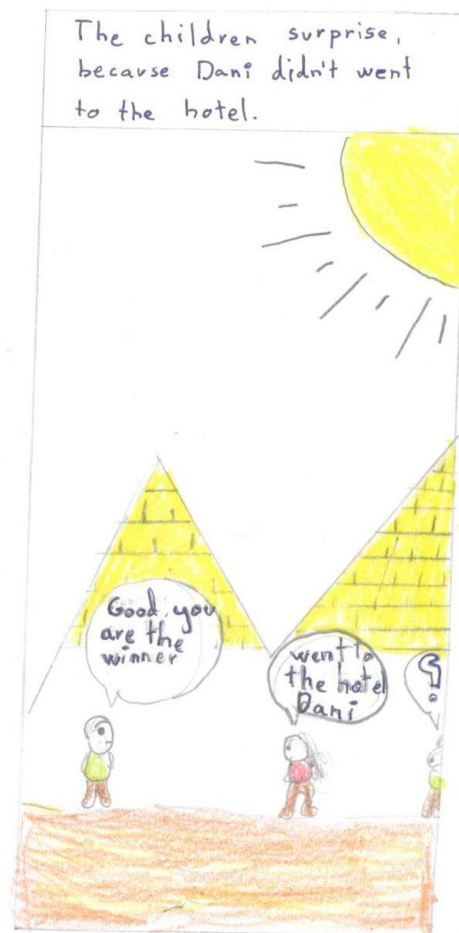
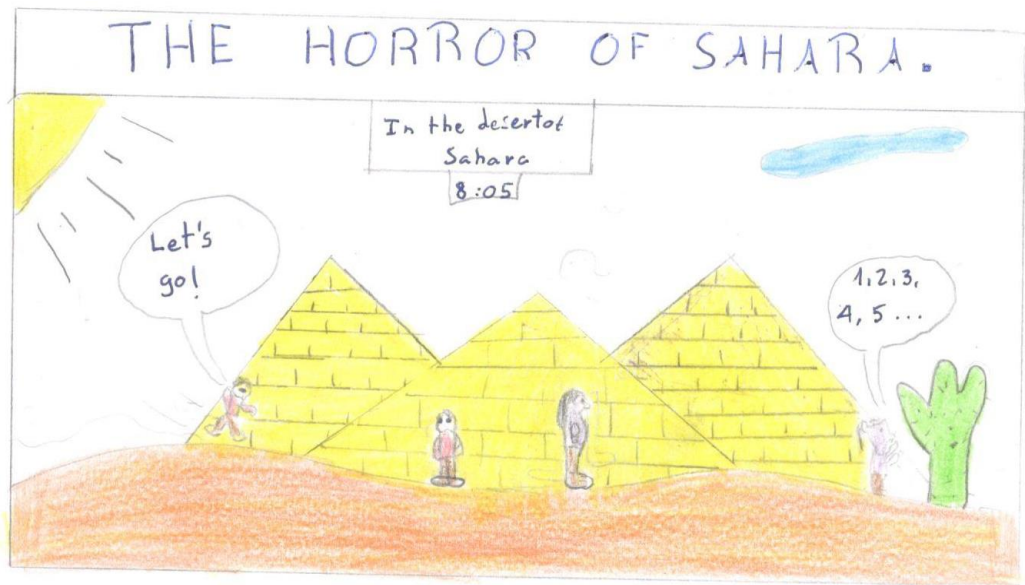
Coordinator
writer
artists
reporter
noise controller

Fotografía del esquema realizado en clase con la participación de los alumnos.

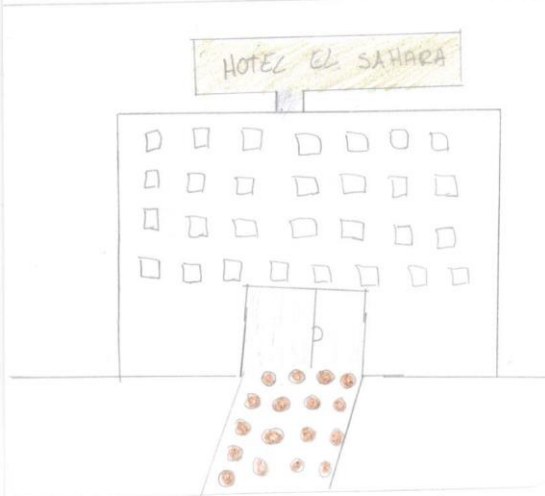
ANEXO 4

A continuación, se expondrá el resultado final de la actividad: los cómics realizados por cada grupo.

GRUPO 1:



In the hotel there aren't any people, but the receptionist is in.



The receptionist speaks with the three children.



In an old house of Sahara.



In the paradise, the little boy friends the zombie of Sahara.



The little boy friends his friends and run to the hotel, to call the police



The boys called the police and the police arrested to the zombie.



The End

Dani invites his friends
to a party of Las
Vegas.

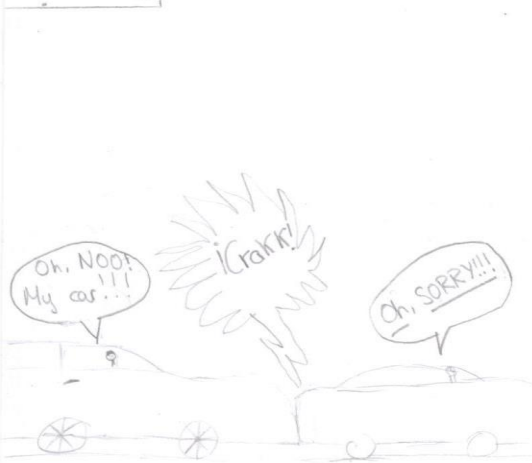


GRUPO 2

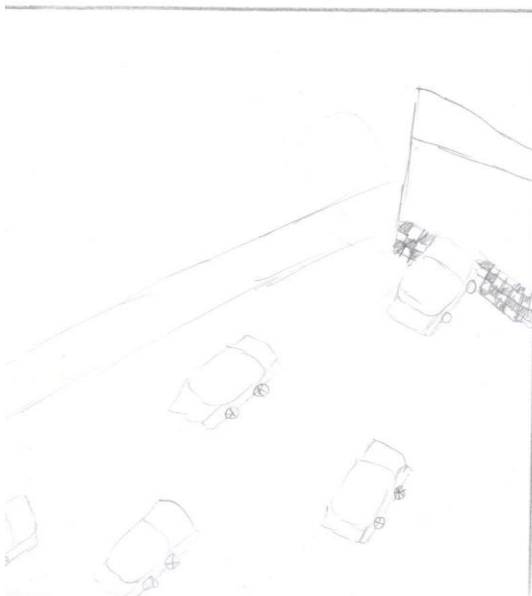
Serious Black had a car, his father hit him with the car. A day, Serious Black did a car race and a boy called Jhon crashed his car with the car of Serious Black.

Serious Black goes at the repair shop of Jhon and stole the motor of Jhon, but Jhon saw a Serious Black and got out his pistol and tried to throw with the pistol a Serious but Serious escape.

Mon, 22:33 pm



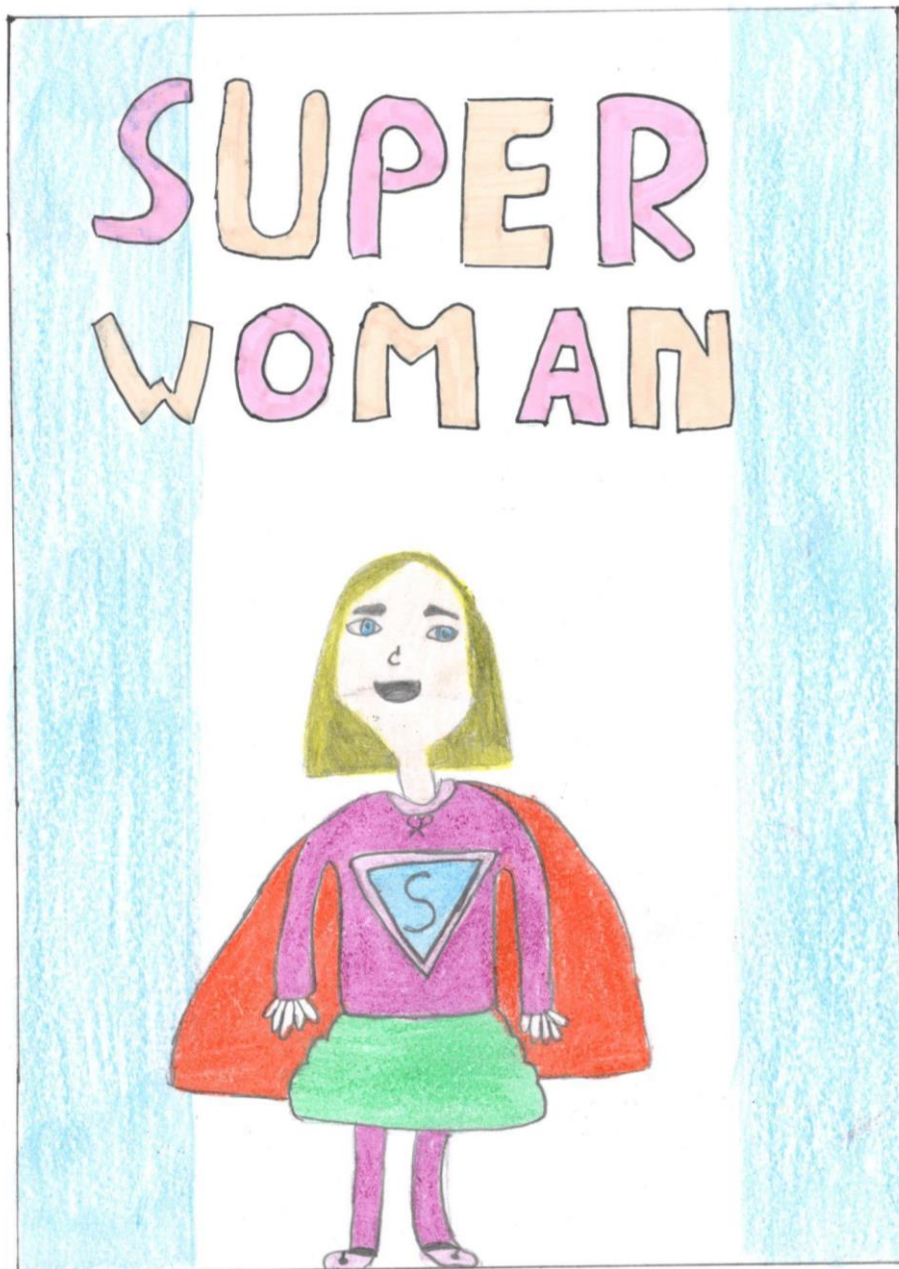
To repair the car Serious need 500.000 \$. In the definitive car race Serious won and got the 500.000 \$ and repaired the car of his father.

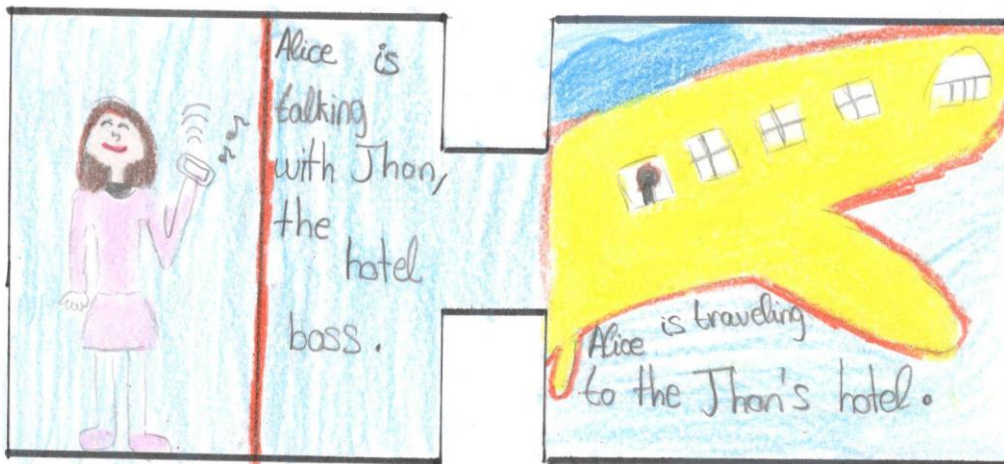


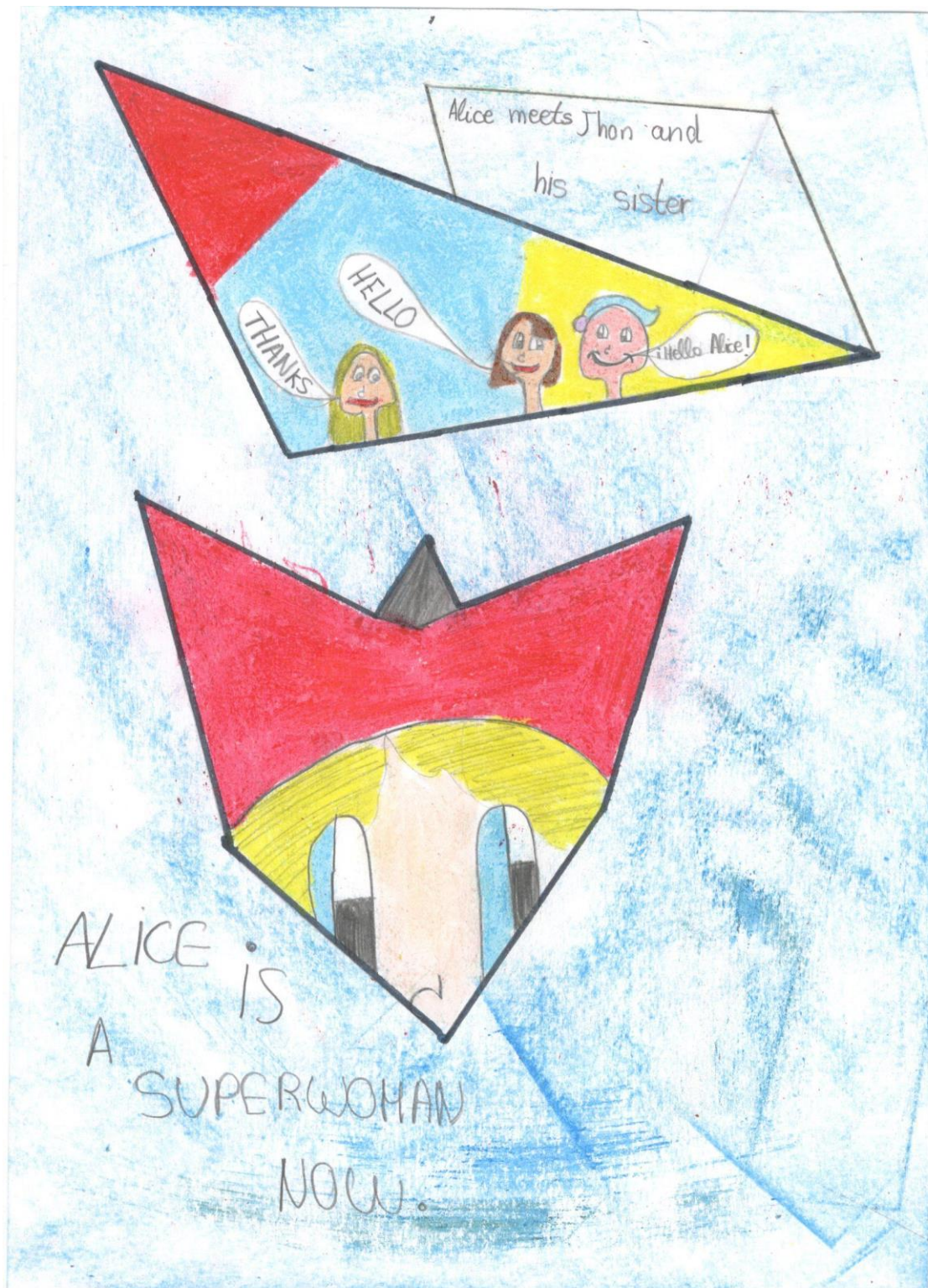
Tue, 1:43 am



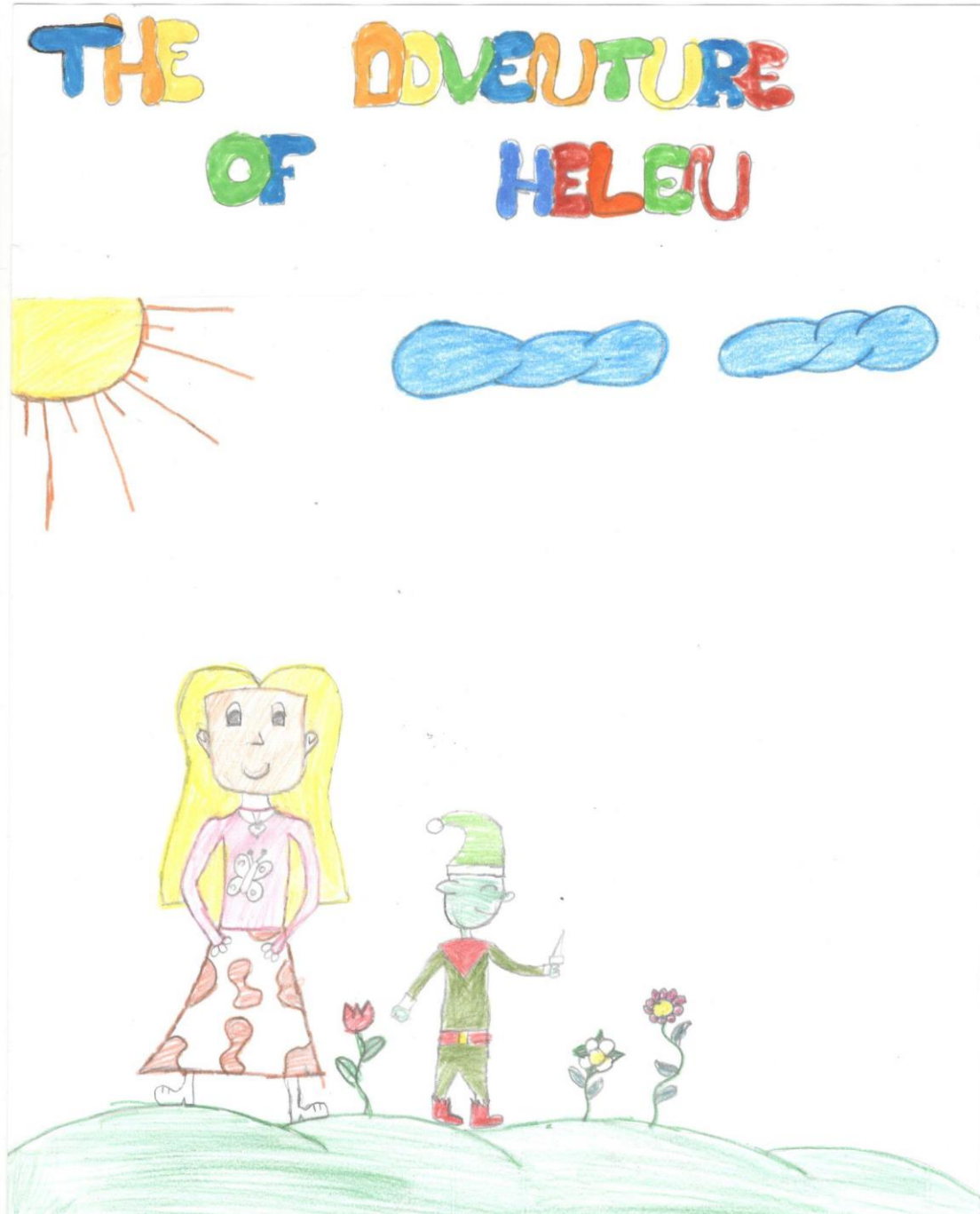
GRUPO 3:







GRUPO 4:



4



Helen is a girl. She is very beautiful.
Helen live in the forest, in a small house



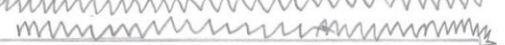
It's a 17:00. Helen is in her house.



In the forest...

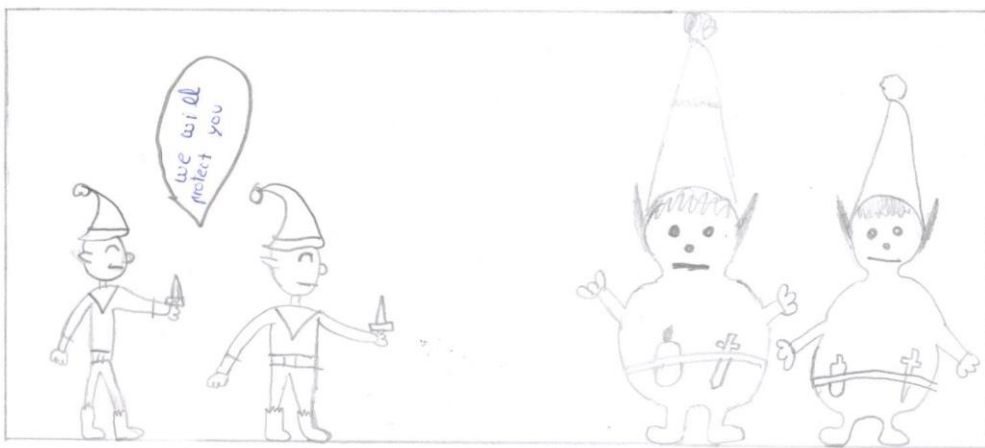


The Whicker Lord is spying a Helen. He want her magic necklace!



1

Helen is walking in the forest



ANEXO 5

Evaluación de la secuencia didáctica. Se ha eliminado el nombre de los alumnos, plasmando solamente su figura o rol que han tenido durante la actividad. Los roles con un asterisco (*) son los controladores de ruido (*noise controllers*) de cada equipo.

	ROL	CALIFICACIÓN	OBSERVACIONES
GRUPO 1	Coordinator	10	Participa activamente y cumple su rol, aunque a veces abarca demasiado trabajo.
	Writer	10	Participa activamente y cumple su rol.
	Reporter*	8	Participa, consulta a la profesora, ha realizado su rol.
	Artist	7	Participa, pone atención y cuidado en el dibujo.
	Artist	4	Solo ha asistido un día. Se le ha sugerido participar más, lo cual ha hecho, pero pobremente.
GRUPO 2	Coordinator	7	Podría trabajar más para su nivel de competencia. No ha desempeñado sus funciones
	Writer	10	Participa activamente y cumple su rol. Ha asumido la coordinación del grupo.
	Artist	6	Ha sido necesario llamarle la atención por no centrarse en la actividad. Podría haber aportado más al grupo.
	Reporter	7	Tiene iniciativa, consultando autónomamente el diccionario, pero a veces es necesario llamarle la atención
	Artist*	8	Además de dibujar (rol principal), también ha escrito los textos, con una presentación muy buena.
	Artist	4	Faltó un día. Ha participado muy poco en la actividad. Parece que se autoexcluye del grupo.
GRUPO 3	Coordinator	8	A pesar de su implicación y nivel de competencia, no sabe trabajar en equipo; no respeta a sus compañeros.
	Writer*	7	Participa en la actividad, aunque ha descuidado el rol que se le ha dado.
	Reporter	10	Participa activamente y cumple su rol, presentado una evaluación objetiva.
	Artist	3	Molesta a los compañeros. No ha cumplido las expectativas.
	Artist	6	Faltó un día, pero ha participado en la actividad satisfactoriamente.
	Artist	3	Faltó un día. Apenas ha participado en la actividad.
GRUPO 4	Coord./Writer	10	Participa activamente y cumple sus dos roles. Faltó un día, pero ha superado las expectativas.
	Reporter	9	Participa activamente y cumple su rol. Asumió la función de coordinadora cuando su compañera se ausentó.
	Artist*	7	Ha sido necesario avisarle de que debería implicarse más en la actividad, no en dibujar libremente.
	Artist	7	Ha sido necesario avisarle de que debería implicarse más en la actividad, no en dibujar libremente.
	Artist	4	Debido a su mala conducta se le avisó de la posible exclusión de la actividad. Ha demostrado un cambio de actitud.

ANEXO 6

Estos son algunos de los ejemplos de valoraciones que alumnos y alumnas han aportado a esta propuesta.

R

6º

1. Me he sentido bien, porque tanto Jana como nosotros nos hemos esforzado mucho por hacer todo lo posible, por mejorar.
 2. Mi trabajo como coordinador ha sido bueno, pero a veces no tenía ideas, entonces, me daría un 7.
 3. Mi equipo ha sido bueno, pero Á y E podrían haber trabajado mejor, y C y U han trabajado bastante bien.
- ¡ Gracias por la actividad !

Coordinador del grupo 3

L [redacted]

1) Me he sentido, muy bien porque además de que la actividad me ha encantado, he aprendido muchas cosas y mi trabajo ha sido muy chulo.

2) Creo que mi trabajo le he hecho muy bien porque además de hacer mi trabajo he echo mucho del trabajo a mis compañeros.

3) 7. Porque en mi equipo hemos trabajado bien en algunos veces, algunas personas no prestaban atención o le teníamos que hacer el trabajo.

Evaluadora del grupo 4

A [redacted]

① Alegre

Si me gusta porque hemos echo el trabajo en grupo y en clase no lo hacemos bien. No cambiaria nada

② 6 porque no he escrito mucho pero si he ayudado

③ 10 porque todos lo han echo muy bien y se han esforzado mucho

Evaluador del grupo 1

J

6^oA

- ① Me he sentido bien porque ha sido muy divertido y entretenido hemos trabajado bien y con esfuerzo.
- ② Un 9, porque he aportado muchas ideas al libro y se me dio bastante bien ser el coordinador y escritor.
- ③ Les doy un 10, porque han aportado ideas, han dibujado y escrito bien, estaban siempre atentos a lo que tenían que hacer. Un gran trabajo de mis compañeros.

Coordinador del grupo 1

A

6^o

- ① Me he sentido bien porque estoy orgullosa de mi trabajo.
- ② Me doy un 9, porque creo que he hecho lo adecuado.
- ③ Le doy un 8 a todos porque la mayoría me han ayudado y yo también a ellos.

Escritora del grupo 2