



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE
SEGUNDAS LENGUAS / SECOND LANGUAGE LEARNING AND
TEACHING

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN
EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL CÓMIC
THE BEANO: UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE
BASADA EN TAREAS

DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE
COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION
THROUGH THE COMIC *THE BEANO*: A TASK-
BASED LEARNING SITUATION

Autor: Ramón Pérez San Juan

Directora: Macarena García-Avello Fernández-Cueto

Fecha: 20 de junio de 2025

V.ºB.º Directora

V.ºB.º Autor

GARCIA-AVELLO
FERNANDEZ-CUETO
MACARENA -
536467105

Firmado digitalmente por
GARCIA-AVELLO
FERNANDEZ-CUETO
MACARENA - 536467105
Fecha: 2025.06.25 11:30:37
+02'00'

Firmado por PEREZ
SAN JUAN RAMON -
***7569** el día
25/06/2025 con un
certificado emitido por
AC FNMT Usuarios

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. Ramón Pérez San Juan

NIF: 72275690F

estudiante del Máster Oficial en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas / Second Language Learning and Teaching de la Universidad de Cantabria, curso 2024-2025 como autor/a de este documento académico, titulado:

Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en Educación Primaria a través del cómic *The Beano*: una situación de aprendizaje basada en tareas // Developing Intercultural Communicative Competence in Primary Education through the Comic *The Beano*: A Task-Based Learning Situation

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 20 de Junio de 2025

Fdo: Firmado por PEREZ SAN
JUAN RAMON - ***7569** el
día 25/06/2025 con un
certificado emitido por AC
FNMT Usuarios

ÍNDICE

Resumen	5
Palabras clave	5
Abstract.....	6
Key words.....	6
1. Introducción.....	7
1.1 Estructura del trabajo	7
1.2 Justificación	7
2. Marco teórico.....	8
2.1 ¿Qué entendemos por cultura?.....	8
2.1.1 Definiciones y enfoques del concepto de cultura.....	8
2.1.2 Clasificaciones culturales y su relevancia en la enseñanza de idiomas	11
2.2 Lengua, cultura y competencia intercultural: un vínculo esencial.....	15
2.2.1 Relación entre lengua y cultura en la enseñanza de idiomas	15
2.2.2 De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural	16
2.2.3 Cómo enseñar la dimensión intercultural.....	18
2.2.4 El componente cultural en el MCER y el PCIC	22
2.3 Materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	25
2.3.1 Definición y clasificación de materiales auténticos	25
2.3.2 Acceso digital, motivación y beneficios didácticos de los materiales auténticos	27
2.3.3 La literatura como material auténtico en la enseñanza del inglés como L2 ...	29
2.4.El cómic como recurso educativo	31
2.4.1 Conceptualización y fundamentos del lenguaje en el cómic	31
2.4.2 Potencial del cómic en el aprendizaje lingüístico e intercultural.....	35
2.4.3 Estudios empíricos sobre el impacto del cómic en el aula.....	36

3. Situación de aprendizaje.....	39
3.1 Introducción.....	39
3.2 Objetivos.....	40
3.3 Competencias clave	41
3.4 Metodología.....	43
3.5 Esquema de las sesiones	45
3.6 Evaluación	64
4. Conclusiones.....	65
5. Summary and conclusions.....	65
Bibliografía.....	71
Anexos.....	80
Anexo 1.....	80
Anexo 2.....	80
Anexo 3.....	81
Anexo 4 y Anexo 5	81
Anexo 6.....	82
Anexo 7.....	83
Anexo 8.....	84
Anexo 9.....	84
Anexo 10.....	85
Anexo 11	86
Anexo 12.....	87
Anexo 13.....	88
Anexo 14.....	88
Anexo 15.....	89
Anexo 16.....	89

Anexo 17.....	90
Anexo 18.....	90
Anexo 19.....	91
Anexo 20.....	92
Anexo 21.....	93
Anexo 22.....	94
Anexo 23.....	94

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster se centra en la integración de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de inglés en sexto curso de Educación Primaria. Parte de la necesidad de que el aprendizaje de lenguas incluya la comprensión de valores, normas y formas de vida propias de la cultura meta. El desarrollo de esta competencia debe plantearse de manera estructurada y significativa, mediante recursos que reflejen tanto el uso real del idioma como su contexto cultural. Con este fin, se propone el uso del cómic *The Beano* como material auténtico, dada su capacidad para conectar con el alumnado y facilitar el acceso a situaciones cotidianas, normas sociales y expresiones idiomáticas desde una perspectiva motivadora e inclusiva. A partir de este recurso, se diseña una situación de aprendizaje compuesta por nueve sesiones, basada en el enfoque por tareas, que combina actividades de análisis, reflexión y producción. La secuencia finaliza con la creación de un cómic digital en el que los equipos representarán malentendidos culturales entre personajes británicos y españoles. Con ello, se pretende fomentar una enseñanza activa y contextualizada, que promueva la conciencia crítica, la empatía y el respeto hacia la diversidad.

PALABRAS CLAVE

Competencia comunicativa intercultural, enseñanza del inglés, educación primaria, materiales auténticos, cómic, situación de aprendizaje, enfoque por tareas.

ABSTRACT

This Master's Thesis explores the integration of intercultural communicative competence into English language teaching in the sixth year of Primary Education. It is based on the idea that language learning should go beyond grammatical and lexical mastery, encompassing the understanding of values, social norms and ways of life associated with the target culture. This competence should be addressed in a structured and meaningful way through materials that reflect both real language and its cultural context. For this purpose, the British comic *The Beano* is used as an authentic material due to its potential to engage students and present everyday situations, idiomatic expressions and cultural references in an inclusive manner. Based on this resource, a learning situation of nine sessions is designed, following a task-based approach that combines observation, reflection and production. The sequence concludes with the creation of a digital comic in which student teams portray cultural misunderstandings between British and Spanish characters. The aim is to promote active and contextualized learning that fosters critical awareness, empathy and respect for cultural diversity.

KEY WORDS

Intercultural communicative competence, English language teaching, primary education, authentic materials, comic, learning situation, task-based approach.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Estructura del trabajo

Con el objetivo de fundamentar y aplicar de manera coherente el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula de inglés en sexto curso de Educación Primaria, este trabajo se organiza en dos bloques complementarios que combinan la reflexión teórica con el diseño práctico.

El primero es el marco teórico, en el que se revisa el término cultura para tener una conceptualización adecuada del mismo, así como sus diferentes clasificaciones. También se aborda la relación entre lengua y cultura, y se profundiza en los conceptos de competencia comunicativa y competencia comunicativa intercultural. Además, se destaca la importancia del uso de materiales auténticos en la enseñanza de segundas lenguas, con especial atención al uso del cómic como recurso educativo, respaldado por varios estudios que avalan su eficacia en el ámbito escolar.

El segundo bloque está dedicado a la situación de aprendizaje. En este apartado se exponen los objetivos de la misma, alineándose con los principios del MCER y la LOMLOE. También se detalla la metodología llevada a cabo a lo largo de todo el proceso, junto con el desarrollo detallado de las sesiones, empleando una tabla para el diseño de situaciones de aprendizaje adaptada de la plantilla oficial de EduCantabria. Por último, se presenta el sistema de evaluación, con sus correspondientes instrumentos y criterios, y se cierra el trabajo con las conclusiones finales y el resumen en inglés con los aspectos más relevantes del trabajo.

1.2 Justificación

En la actualidad, el mundo se caracteriza por estar cada vez más interconectado, lo que exige formar a ciudadanos capaces de comprender, respetar y convivir con diferentes realidades culturales. En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras no ha de limitarse al simple dominio de estructuras gramaticales o léxicas, sino que debe integrar de forma explícita la dimensión cultural y el desarrollo de actitudes que favorezcan tanto el entendimiento mutuo como la convivencia. Por tanto, este trabajo parte de la necesidad de replantear el papel de la cultura en el aula de idiomas, no como algo complementario, sino como un eje fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta visión se alinea plenamente con los principios de la LOMLOE, ya que entre sus fines se encuentra el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural, a la par que promueve una educación basada en la empatía, el respeto a la diversidad y la cooperación. Para ello, resulta esencial explorar cómo el uso de materiales auténticos, y en particular el cómic británico *The Beano*, puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula de inglés en Educación Primaria. Este recurso permite trabajar con referentes culturales variados y sirve como punto de partida para la observación, la comparación y la reflexión crítica. Todo ello se lleva a cabo mediante el enfoque por tareas, que permite integrar lengua y cultura de manera contextualizada, inclusiva y significativa para el alumnado, en consonancia con los desafíos educativos del siglo XXI.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ¿Qué entendemos por cultura?

2.1.1 Definiciones y enfoques del concepto de cultura

El término cultura ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha sido objeto de múltiples interpretaciones según el contexto social, histórico y académico. En su origen etimológico, la palabra proviene del latín *cultūra*, que significa cultivo; de ahí, con el paso del tiempo, fue adquiriendo una connotación relacionada con el cultivo del espíritu y la formación del individuo (Mosterín, 2009).

Como una primera aproximación al término, resulta pertinente revisar las distintas acepciones que recoge el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), las cuales abarcan desde su concepción inicial hasta interpretaciones más amplias y abstractas, reflejando la evolución del concepto a lo largo del tiempo. La primera acepción, vinculada al cultivo, hace referencia a su origen etimológico previamente mencionado. La segunda acepción define la cultura como “el conjunto de conocimientos que permite desarrollar el juicio crítico”, subrayando su dimensión reflexiva e intelectual, puesto que no se trata solo de acumular información, sino de saber interpretarla y relacionarla con diversos aspectos de la realidad. En este sentido, se concibe como una herramienta activa para la comprensión del mundo y la construcción del pensamiento crítico.

La tercera acepción alude, de manera general, a un “conjunto de modos de vida, costumbres y conocimientos, abarcando el desarrollo artístico, científico e industrial de una época o grupo social”. Más allá de los conocimientos y las costumbres, existen normas no escritas y valores compartidos que configuran la identidad de una comunidad. Por tanto, entender la cultura implica tener en cuenta una perspectiva más amplia que incluya no solo aquellos aspectos visibles, sino también los menos evidentes, pues estos influyen en la organización, transmisión de valores e identidades de una sociedad. La cuarta acepción menciona el “culto religioso” dentro de la cultura, aunque no profundiza en su impacto ni su diversidad. En muchas sociedades, las religiones mayoritarias han moldeado valores, tradiciones y normas sociales, mientras que las prácticas de grupos minoritarios han sido históricamente menos reconocidas e incluso marginadas.

Estas definiciones no son independientes entre sí, sino que reflejan cómo el término cultura se adapta a diferentes ámbitos de la experiencia humana. Con el fin de ahondar en el concepto de cultura, resulta fundamental ampliar el análisis considerando las diversas definiciones y clasificaciones propuestas por distintos autores. Esto permitirá construir una comprensión más sólida y facilitar su posterior aplicación en el ámbito educativo.

Cabe destacar la aportación de la UNESCO (1982), que ofrece una definición ampliamente aceptada y sintetiza muchas de las aproximaciones posteriores. Concibe la cultura como “el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social”, e incluye, además de las artes y las letras, los modos de vida, tradiciones, creencias, valores y derechos fundamentales. Asimismo, reconoce la importancia del patrimonio inmaterial, es decir, aquellas prácticas y expresiones que, aunque no tangibles, constituyen formas esenciales de transmisión cultural. Este enfoque ha sido esencial en el desarrollo de políticas educativas, sociales y lingüísticas que reconocen el papel central de la cultura en la formación de ciudadanos críticos, capaces de interactuar de manera respetuosa y constructiva en contextos culturalmente diversos.

Desde la antropología, uno de los primeros intentos por definir la cultura es el de Tylor (1871), quien la concibe como un sistema dinámico y amplio que abarca creencias, conocimientos, normas, expresiones artísticas y valores compartidos por los miembros de

una sociedad. De esta forma, la cultura no es una cualidad innata del ser humano, sino el resultado de un proceso de aprendizaje social que se desarrolla a través de la interacción entre individuos y se transmite de generación en generación. Más adelante, esta visión fue ampliada al incorporar todas las reacciones y actividades, tanto físicas como mentales, de los individuos dentro de una sociedad, entendiendo la cultura como un sistema estructurado en el que se interrelacionan prácticas, relaciones sociales y productos culturales (Boas, 1938, pp. 159-160).

Posteriormente, Kroeber y Kluckhohn (1952, p. 41) recopilaron más de 150 definiciones de cultura en su obra *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, estableciendo que la cultura es un conjunto de patrones de comportamientos aprendidos y compartidos, transmitidos a través de símbolos. Estos patrones abarcan tanto manifestaciones visibles como creencias, costumbres y objetos, así como elementos implícitos, como valores, actitudes y normas que rigen la conducta colectiva. En esta misma línea, Harris (1990, pp. 19-20) define la cultura como “el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta)”. En este sentido, la cultura no solo organiza los valores y los conocimientos compartidos, sino que también estructura los hábitos cotidianos de los individuos.

Desde una perspectiva interpretativa, Geertz (2003), en su libro *La interpretación de las culturas*, concibe la cultura como un sistema de significados compartidos que permite a las personas dar sentido a la realidad con el objetivo de comprender el mundo en el que viven. Retomando esta idea, Brislin (1993), en *Understanding Culture's Influence on Behavior*, sostiene que la cultura incluye valores, comportamientos e ideales que son asumidos como válidos por una comunidad, consolidando su impacto en la percepción y la acción. En este sentido, Triandis (1994) resalta el carácter inconsciente de los aspectos culturales, los cuales influyen en la percepción, la cognición y la conducta de los individuos sin que estos sean plenamente conscientes de su impacto. En su análisis sostiene que, “culture consists of shared attitudes, beliefs, norms, role and self-definitions, and values of members of each culture that are organized around a theme” (Triandis, 1994, p. 16), lo que refuerza la idea de que la cultura actúa como un marco simbólico que moldea la forma en la que las personas interpretan su entorno.

2.1.2 Clasificaciones culturales y su relevancia en la enseñanza de idiomas

Antes de analizar las clasificaciones del concepto de cultura que proponen distintos autores, resulta fundamental considerar el modelo del iceberg cultural propuesto por Edward T. Hall (1976), quien utilizó un iceberg como metáfora para explicar que la mayoría de los elementos culturales no son evidentes a simple vista. Esto ayuda a comprender por qué es común malinterpretar una cultura si solo se observan sus manifestaciones externas.

En primer lugar, la parte del iceberg que sobresale del agua y es visible desde la superficie se conoce como cultura superficial. Son manifestaciones externas, explícitas y accesibles para cualquier persona que entre en contacto con una cultura diferente. La vestimenta, la gastronomía, la música, las celebraciones y las banderas son algunos ejemplos de esta. Aunque no son insignificantes, representan solo una parte de lo que constituye la cultura. Estos elementos suelen ser los primeros en incorporarse a la enseñanza de lenguas extranjeras debido a su accesibilidad y facilidad para integrarse en el aula. Según el autor, “culture hides much more than it reveals, and strangely enough what it hides, it hides most effectively from its own participants” (Hall, 1959, p. 53). Esto resalta la importancia de profundizar más allá de lo visible y promover una enseñanza que fomente una comprensión cultural auténtica y reflexiva en el aula de idiomas.

En segundo lugar, la parte sumergida del iceberg se denomina cultura profunda y hace referencia a las reglas sociales, las formas de cortesía, el espacio interpersonal y las normas de comportamiento en contextos determinados. Aunque no siempre son visibles de inmediato, las personas que comparten una misma cultura las utilizan de forma prácticamente automática. A medida que se desciende hacia la base del iceberg aparecen componentes más complejos, como las formas de interpretar el mundo, las cuales configuran la manera en que se entiende la realidad, incluyendo ideas sobre autoridad, la familia, la religión y el matrimonio, entre otros aspectos. Estos elementos son los más difíciles de percibir, precisamente porque están tan integrados en el pensamiento que no suelen cuestionarse. Además, son los más resistentes al cambio, puesto que son la base sobre la que se articulan el resto de comportamientos y normas sociales. Tal como plantea Hall (1976), comprender esta dimensión es clave para interpretar adecuadamente los actos comunicativos y los marcos de referencia que rigen las relaciones sociales en diferentes

culturas, algo especialmente relevante en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

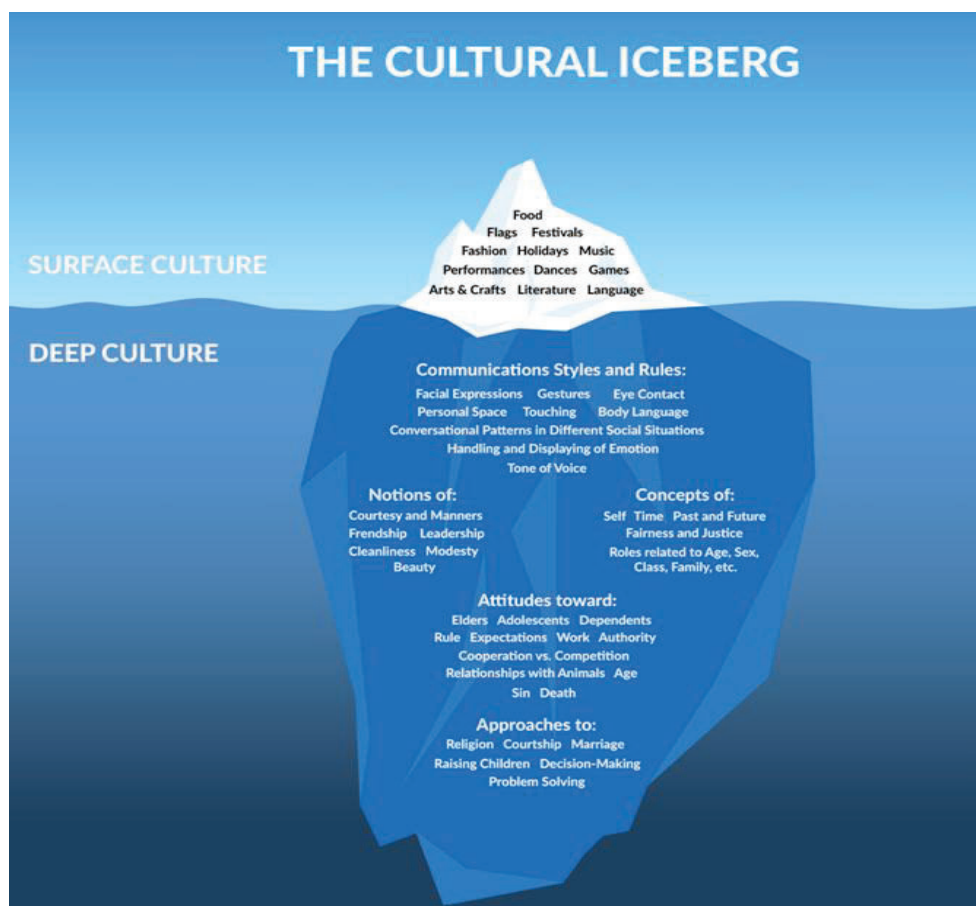


Figura 1. British Columbia Council for International Education (2020). The cultural iceberg. Basado en el modelo original de Edward T. Hall (1976).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, este modelo promueve el diseño de experiencias educativas que van más allá de los aspectos visibles, integrando también las creencias, normas y valores que estructuran el comportamiento de los hablantes de la lengua meta. Incorporar esta dimensión en el aula permite a los alumnos comunicarse de manera más eficaz y, al mismo tiempo, interpretar con mayor sensibilidad las intenciones, los gestos y los significados culturales implícitos que acompañan al uso del lenguaje.

Desde esta perspectiva más amplia de la cultura, es útil incorporar otras clasificaciones para comprender sus múltiples manifestaciones. En este sentido, Flórez e Inzunza (2011) proponen una clasificación especialmente útil en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que permite distinguir diferentes niveles de

conocimientos y habilidades culturales que el alumnado debe desarrollar para desenvolverse de manera efectiva en la cultura meta. Su enfoque se basa en cuatro dimensiones complementarias que permiten abordar la cultura desde lo académico hasta lo práctico y cotidiano.

La alta cultura hace referencia al saber académico y literario, tradicionalmente considerado el núcleo de la cultura. Incluye el conocimiento de obras literarias, movimientos filosóficos y corrientes artísticas. Esta dimensión está presente en contextos educativos y refleja una visión clásica de la cultura, centrada en el conocimiento erudito. Asimismo, el aprendizaje sociocultural engloba el conjunto de conocimientos que permiten contextualizar la lengua dentro de la realidad del país o de la región donde se habla. Comprende aspectos como su historia, costumbres y geografía. Este aprendizaje facilita una comprensión más completa y profunda del idioma, favoreciendo la interpretación adecuada de situaciones comunicativas.

En contraste, las prácticas y valores engloban el conjunto de normas sociales, creencias y valores compartidos que orientan el comportamiento dentro de una comunidad. Estos aspectos determinan lo que se considera cortés, adecuado o respetuoso, así como las formas de interacción esperadas en cada contexto. Comprender estos elementos es esencial para evitar malentendidos culturales y promover una comunicación efectiva y respetuosa. Tal como destacan Flórez e Inzunza (2011), el reconocimiento de estas diferencias en las normas de interacción como el contacto visual, la proxemia o el uso del silencio, permite desarrollar una conciencia cultural que propicia la interpretación adecuada de los comportamientos comunicativos en la cultura meta.

Finalmente, la habilidad para interactuar en la cultura meta implica la aplicación práctica de los conocimientos culturales. No se trata solo de conocer datos culturales, sino de saber cómo comportarse, interpretar situaciones y responder de una manera adecuada. Implica desarrollar competencias que faciliten una participación eficaz y auténtica en contextos comunicativos reales. En este sentido, Liddicoat y Scarino (2013) sostienen que esta habilidad no puede dejarse para etapas avanzadas del aprendizaje, ya que es esencial que el alumnado sea capaz de interpretar adecuadamente los significados para actuar con sensibilidad cultural, desde una posición consciente y reflexiva.

En coherencia con lo planteado por estos autores, la clasificación de Miquel y Sans (2004) resulta realmente útil para profundizar en la comprensión de la cultura como un fenómeno compuesto por distintos niveles o dimensiones. Su propuesta permite delimitar con mayor precisión los diferentes tipos de saberes culturales que intervienen en la comunicación intercultural y en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los autores señalan que, aunque muchas definiciones de cultura pueden ser aceptadas por el profesorado, “eso no garantiza que en ese gran marco que toda definición circunscribe, todos incluyamos los mismos conceptos” (Miquel y Sans, 2004, p. 3). Así pues, proponen un modelo tripartito que distingue diferentes niveles culturales que interactúan entre sí. La “cultura a secas” es el núcleo central de este modelo y representa las pautas sociales, costumbres y saberes implícitos necesarios para desenvolverse eficazmente en situaciones cotidianas. Abarca desde las rutinas y los horarios de comida hasta normas implícitas de cortesía. Es el eje que da sentido al modelo y sobre el que se sustentan los dos niveles restantes.

El nivel superior denominado “Cultura con mayúsculas” hace referencia a las manifestaciones asociadas al patrimonio artístico, literario e intelectual de una sociedad. Comprende obras de arte, cine, literatura, música, entre otros elementos. Este tipo de conocimiento no siempre lo comparte toda la población, pero forma parte del legado cultural de una comunidad. En el aula de lenguas, esta dimensión se manifiesta, por ejemplo, a través del análisis de poemas, expresiones idiomáticas o novelas.

A partir de la “Cultura con mayúsculas”, los miembros de una sociedad pueden acceder a la “kultura con k”, también conocida como dialectos culturales. Agrupa formas culturales propias de grupos sociales específicos, como las jergas profesionales, el lenguaje juvenil o los códigos de argot. Se caracteriza por su constante cambio y por no ser necesariamente compartida por todos los hablantes nativos de una lengua. Aunque estas categorías culturales tienen características diferenciadas, no son compartimentos rígidos o cerrados. En muchos casos, tanto la “Cultura con mayúsculas” como la “kultura con k” se integran progresivamente, ampliando así el conjunto de conocimientos y prácticas comunes entre los hablantes.

Desde esta perspectiva, se refuerza la necesidad de que la enseñanza cultural en el aula de lengua extranjera se enfoque principalmente en el cuerpo central, es decir, en la

“cultura a secas”. Es en este nivel donde el alumnado tiene la oportunidad de adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse con eficacia en situaciones comunicativas cotidianas, interpretando adecuadamente normas implícitas, usos sociales y referencias culturales compartidas por los hablantes nativos. “Por ello, todo profesor, al examinar y producir materiales, debería considerar qué tipo de contenidos culturales ofrecen y valorar la proporción que ocupa el cuerpo central versus los extremos del esquema” (Miquel y Sans, 2004, p. 5). Esto implica que no basta con enseñar aspectos folclóricos de una cultura (como la gastronomía o las fiestas tradicionales), sino que es fundamental integrar aquellos elementos que permiten comprender cómo piensan y se relacionan los hablantes nativos en su vida diaria. De esta manera, el aprendizaje se vuelve más auténtico y significativo, ya que el alumnado no solo adquiere conocimientos lingüísticos, sino que también aprende a comprender e interpretar eficazmente los comportamientos, valores y normas sociales de la comunidad que habla la lengua meta.

2.2 Lengua, cultura y competencia intercultural: un vínculo esencial

2.2.1 Relación entre lengua y cultura en la enseñanza de idiomas

A medida que se amplía la noción de cultura, los enfoques sociolingüísticos (Fishman, 1972), comunicativos (Canale & Swain, 1980) e interculturales (Byram, 1997) destacan su vínculo con el lenguaje y los procesos educativos, entendidos como medios imprescindibles para su construcción y transmisión. Desde esta perspectiva, aprender una lengua implica familiarizarse con la cultura en la que esa lengua se ha desarrollado y sigue desarrollándose, ya que cada acto comunicativo está lleno de referencias culturales. De esta manera, la lengua no se reduce a un instrumento de intercambio verbal, sino que actúa como medio de acceso a los símbolos, valores y formas de vida de otras comunidades (Sánchez Lobato, 1999).

Esta visión ha ganado fuerza en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, desplazando el enfoque tradicional, centrado únicamente en la gramática y el vocabulario, hacia un modelo que reconoce la interdependencia entre lengua y cultura. Según Claxton (2001), el ser humano no solo describe el mundo mediante el lenguaje, sino que también lo experimenta a través de él, condicionado por las estructuras gramaticales y los significados disponibles en su lengua. Además, sostiene que incluso las emociones dependen, en gran medida, de la cultura en la que cada individuo ha crecido.

Del mismo modo, Serrano (1988) plantea que cada lengua configura una forma distinta de percibir la realidad y que, por lo tanto, personas de distintas culturas no solo hablan de manera diferente, sino que habitan mundos sensoriales distintos. Esta idea está estrechamente relacionada con la hipótesis de Sapir-Whorf, también conocida como la hipótesis de la relatividad lingüística. Según Sapir y Whorf (citados por Al-Sheikh Hussein, 2012, p. 643), la estructura de una lengua influye en la manera en que sus hablantes interpretan el mundo, afectando a su pensamiento y percepción. Por ejemplo, ciertos idiomas estructuran el tiempo de forma distinta, lo que puede afectar la manera en que sus hablantes conceptualizan el pasado y el futuro. Es importante aclarar que la versión más fuerte de esta hipótesis, que sostiene que el lenguaje determina completamente el pensamiento, ha sido refutada por la lingüística moderna. No obstante, autores como Pinker (1995) sostienen que, si bien el pensamiento humano no depende exclusivamente del lenguaje, este sí influye en la percepción y en la interpretación del mundo, especialmente en lo que respecta a categorías como el tiempo, el color o el espacio. Por ello, enseñar una lengua implica enseñar a interpretar el mundo desde otras lógicas culturales, favoreciendo una comprensión más profunda y empática entre los hablantes.

2.2.2 De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural

Con la evolución del enfoque comunicativo, el componente cultural se ha convertido en un eje central en la enseñanza de lenguas extranjeras. Areizaga (2001) señala que la competencia comunicativa no se limita al uso correcto del idioma, sino que también implica el conocimiento de las normas socioculturales que rigen los intercambios en contextos reales. Así, el enfoque actual ha evolucionado desde una visión puramente lingüística, centrada únicamente en la competencia comunicativa, hacia una perspectiva intercultural que reconoce la importancia de la dimensión cultural.

La clasificación propuesta por Iglesias Casal (1997) desglosa la competencia comunicativa en cinco áreas fundamentales: la competencia gramatical, que hace referencia al dominio del código lingüístico (reglas gramaticales, léxico, pronunciación, ortografía, etc.); la competencia discursiva, entendida como la capacidad para construir e interpretar textos de forma coherente y cohesionada; la competencia estratégica, que

implica el uso de estrategias de compensación ante dificultades comunicativas; la competencia sociolingüística, relacionada con el manejo adecuado de registros en función del contexto; y la competencia sociocultural, que engloba el conocimiento del contexto cultural en el que se utiliza la lengua y la adopción de comportamientos comunicativos apropiados.

Este cambio responde a las exigencias de una sociedad globalizada y multicultural, donde la interacción entre personas de diferentes orígenes es cada vez más frecuente y significativa. Por ello, se ha vuelto fundamental formar al alumnado en una competencia específica: la competencia intercultural, definida por el Centro Virtual Cervantes (1997) como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”.

Byram (1997) profundizó en este concepto, proponiendo una estructura compuesta por cinco dimensiones interrelacionadas que describen las capacidades necesarias para desenvolverse eficazmente en contextos culturales diversos. En primer lugar, se encuentra la actitud del individuo hacia otras culturas, denominada “saber ser”. Esta dimensión hace referencia a la voluntad de cuestionar los propios valores y creencias sin caer en juicios precipitados. Por tanto, implica una actitud empática que favorece tanto el entendimiento mutuo como la reflexión. En segundo lugar, se sitúa el “saber”, entendido como el conjunto de conocimientos sobre la cultura propia y la ajena. Este incluye la familiarización con normas sociales, hechos históricos, productos culturales y otros aspectos relevantes. Sin embargo, no se trata únicamente de almacenar información, sino de comprender los marcos culturales que influyen en las prácticas sociales.

En tercer lugar, se encuentra el “saber comprender”, que hace referencia a la capacidad de interpretar y relacionar elementos culturales. Esta dimensión permite identificar similitudes y diferencias entre culturas, así como generar explicaciones coherentes sobre comportamientos y discursos ajenos, lo cual resulta esencial a la hora de evitar malentendidos y propiciar el respeto entre culturas. A continuación, el “saber aprender y saber hacer” agrupa las habilidades necesarias para descubrir e interactuar con nuevas realidades culturales. Estas implican la capacidad de adquirir conocimientos y

aplicarlos en situaciones reales. Se trata de una dimensión eminentemente práctica, fundamental para desenvolverse con eficacia y sensibilidad en entornos multiculturales. Por último, el “saber comprometerse” implica desarrollar una conciencia crítica que permita al individuo evaluar tanto su propia cultura como la ajena desde una perspectiva ética, fomentando el compromiso con la equidad y los valores democráticos mediante el contacto intercultural.

Cabe destacar que estas dimensiones no deben entenderse como compartimentos estancos, sino como parte de un proceso dinámico y continuo en el que se van complementando a lo largo del tiempo y las experiencias vividas. Como señala Byram (1997), las actitudes necesarias para la interacción intercultural no consisten únicamente en tener una visión positiva del otro, sino en cultivar una disposición activa de apertura y cuestionamiento. “They need to be attitudes of curiosity and openness, of readiness to suspend disbelief and judgement with respect to others’ meanings, beliefs and behaviours” (p. 34).

A partir de este marco, surge el concepto de competencia comunicativa intercultural, una ampliación de la noción clásica de competencia comunicativa que integra de forma explícita la dimensión cultural. Como señala Paricio Tato (2014, p. 223), “se construye sobre la base de la competencia comunicativa, que se amplía para dar cabida a la competencia intercultural”. Esta competencia trasciende el simple dominio lingüístico. No se trata solo de utilizar correctamente la lengua, sino también de desarrollar la capacidad de mediar entre culturas, interpretar significados y prevenir malentendidos derivados de dichas diferencias. De manera complementaria, Deardorff (2006) enfatiza que, a diferencia de la competencia intercultural, centrada en la comprensión de otras culturas, la competencia comunicativa intercultural incorpora el uso efectivo del lenguaje como herramienta clave para construir significados compartidos y facilitar la interacción en contextos multiculturales.

2.2.3 Cómo enseñar la dimensión intercultural

Una de las preocupaciones más frecuentes entre los docentes de lenguas extranjeras es cómo abordar la enseñanza de la competencia intercultural cuando el profesorado no ha tenido una experiencia directa en el país o los países donde se habla la lengua meta. Como plantea Nauta (1992), en cualquier sociedad existen múltiples

subculturas, determinadas por factores como la edad, la clase social, el género o la región. Por tanto, hablar de la cultura de un país puede ser una simplificación, ya que cada individuo participa en diversas subculturas que coexisten dentro de la sociedad.

Byram, Gribkova y Starkey (2002) sostienen que la enseñanza intercultural no requiere necesariamente haber vivido en la cultura meta, puesto que el propósito principal no es transmitir información enciclopédica sobre un país, sino ayudar al alumnado a comprender cómo las personas interactúan culturalmente, cómo influyen las percepciones y cómo investigar activamente sobre otras realidades. La tarea del docente consiste en saber formular preguntas, guiar procesos de descubrimiento y estimular el análisis comparativo, el pensamiento crítico y la observación cultural. Se trata de que los estudiantes contrasten lo que piensan sobre su propia cultura con lo que descubren sobre otras y reflexionen sobre cómo se construyen esas percepciones, fomentando el desarrollo de ciudadanos interculturales capaces de interactuar con empatía, curiosidad y respeto, incluso cuando no han tenido contacto directo con la cultura meta.

En este sentido, Guadamillas (2014) advierte que uno de los principales retos en la aplicación real de la dimensión intercultural es la tendencia a percibir la cultura como un complemento, en lugar de una dimensión transversal del aprendizaje. Para superarlo, resulta fundamental concebir la cultura como un elemento formativo del currículo y no como un añadido ocasional. Areizaga (2001) subraya la necesidad de no limitarse únicamente a la enseñanza del uso correcto de la lengua meta, sino también comprender la lógica interna de los comportamientos culturales, lo que requiere una predisposición a cuestionar los propios marcos de referencia y evitar así la transmisión de visiones homogéneas.

Teniendo en cuenta que la enseñanza intercultural no depende exclusivamente del contacto directo con la cultura meta, Denis y Matas (2009) proponen una serie de estrategias para trabajar este concepto en el aula. La primera de ellas, denominada “conciencia cultural como punto de partida”, consiste en ayudar al alumnado a reconocer que su cultura de origen no es universal. Mediante situaciones cotidianas, ya sean reales o simuladas, el alumnado podrá comprobar que sus esquemas culturales no siempre se ajustan a los de la cultura meta. Este proceso favorece el descubrimiento de otras formas de organizar la realidad y promueve la reflexión crítica sobre la propia identidad cultural.

Como plantea Byram (1997), el reconocimiento de los propios marcos culturales es un requisito previo para establecer relaciones interculturales significativas.

La “identificación y el análisis de representaciones culturales” son esenciales para tomar conciencia de las concepciones que tenemos de otras culturas. Es imprescindible trabajar con las imágenes mentales, creencias y estereotipos que los alumnos tienen sobre la cultura meta, ya que esto facilita que también reconozcan los estereotipos de la propia. Como señalan Dervin y Liddicoat (2013), el análisis crítico de estereotipos no busca eliminarlos, sino comprender cómo funcionan y en qué contextos se reproducen, para aprender a gestionarlos conscientemente en la comunicación intercultural. Asimismo, la “expresión de lo conocido y de cómo lo conozco” se refiere a la necesidad de verbalizar lo que se sabe o se cree saber sobre una cultura y reflexionar sobre el origen de estos conocimientos, para identificar posibles representaciones estereotipadas. Esta estrategia promueve una actitud más crítica ante la información cultural. Denis y Matas (2009) mencionan la idea de que los españoles tienden a tocarse mucho al hablar, pero se debe comprobar si este comportamiento ocurre en todos los contextos, o si, por el contrario, es circunstancial. Para ello, resulta clave cuestionar el origen de esta percepción y comprobar en qué situaciones se manifiesta realmente.

Otra estrategia relevante es la “implicación personal en el proceso de aprendizaje cultural”. Para que el aprendizaje de la cultura meta tenga un impacto significativo, los estudiantes deben involucrarse activamente. La labor de los docentes consiste en animarlos a asumir un papel protagonista, explorando e integrando aquellos elementos de la cultura extranjera que les resulten más significativos. De esta forma, se refuerza la motivación y se facilita la construcción de una identidad intercultural propia. En relación con ello, la “selección personal de elementos culturales” indica cómo, en nuestro día a día, integramos prácticamente sin darnos cuenta ciertos elementos culturales que nos interesan a nivel personal o nos resultan agradables a nivel afectivo. Así, durante el proceso de aprendizaje, el alumnado incorpora voluntariamente prácticas, expresiones o costumbres de la cultura meta que siente como propias, lo que le permite generar un vínculo auténtico.

Seguidamente, la “toma de decisiones en contextos comunicativos reales” busca que el alumnado experimente en contextos que exijan respuestas inmediatas. Por ejemplo,

al saludar a personas con distintos grados de familiaridad, el alumnado activa sus conocimientos previos y los contrasta con los usos de la cultura meta. En este sentido, el “uso autónomo de recursos culturales externos” también cumple un papel clave. Esta estrategia busca concienciar al alumnado sobre la amplia variedad de herramientas disponibles fuera del aula para explorar la cultura meta. Se trata, en esencia, de impulsar su capacidad para identificar, seleccionar y aprovechar materiales auténticos, como películas, literatura, redes sociales, prensa o el contacto con hablantes nativos, permitiéndole profundizar en sus conocimientos de manera personal y significativa.

Por un lado, la “negociación del significado” hace referencia a la responsabilidad del docente de promover actividades en las que los estudiantes expliquen sus reacciones, justifiquen sus comportamientos, para evitar que se produzcan malentendidos y desarrollen habilidades de mediación lingüística y cultural. En este sentido, “descubre realidades que le son desconocidas y se da cuenta de que su reacción no corresponde siempre con la que se espera de él en dicho contexto, lo que le permite reorientar su percepción, concienciarse de las diferencias y readaptar su estrategia” (Denis y Matas, 2009, p. 92). Por otro lado, la “comparación crítica de prácticas culturales” permite que los estudiantes utilicen su propio capital cultural¹ para analizar y contrastar costumbres, normas y actitudes, teniendo en cuenta su cultura de origen como punto de referencia. No obstante, la comparación debe ir acompañada de un análisis del contexto para evitar juicios simplistas. Por ejemplo, pueden contrastarse hábitos alimenticios o normas de cortesía según la región y el entorno sociocultural.

“La confrontación de opiniones y el análisis de perspectivas” son clave a la hora de enriquecer la comprensión cultural, puesto que tanto el emisor como el receptor, incluso dentro de una misma cultura, pueden tener distintos puntos de vista sobre un mismo término. Esto también sucede con la cultura meta. Por ello, fomentar la reflexión crítica y el diálogo intercultural promueve la construcción de una actitud abierta hacia la diversidad cultural. Finalmente, la estrategia de “relativización de las interpretaciones” subraya que interpretar hechos culturales a partir de hipótesis y conocimientos propios es una práctica común. Sin embargo, resulta fundamental considerar que toda interpretación

¹Abdallah-Prétceille y Porcher (1996) retoman el concepto de capital cultural de Bourdieu para explicar cómo el conjunto de conocimientos, valores y referencias culturales de una persona influye en su identidad y en su capacidad de interpretación del mundo.

es parcial. Aunque puedan ser válidas, las interpretaciones siempre son incompletas, ya que una misma realidad puede adquirir diferentes significados dependiendo del lugar y el tiempo, como señala Nauta (1992, citado por Denis y Matas, 2009, p. 94).

En conjunto, estas estrategias permiten guiar al alumnado en un proceso de aprendizaje intercultural que no solo implica adquirir conocimientos sobre otras culturas, sino también desarrollar habilidades de autoconciencia, análisis crítico y comunicación significativa en contextos diversos. Este enfoque incentiva una educación más inclusiva, en la que se reconocen y valoran múltiples formas de interpretar el mundo. Asimismo, contribuyen a la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse en sociedades multiculturales con conciencia crítica, sensibilidad y empatía.

2.2.4 El componente cultural en el MCER y el PCIC

La enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto europeo está fuertemente influida por dos documentos fundamentales: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER; Consejo de Europa, 2001) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC; Instituto Cervantes, 2006). Ambos ofrecen una visión integradora del aprendizaje lingüístico, en la que la cultura no es un mero añadido, sino un componente esencial para el desarrollo de una competencia comunicativa eficaz y significativa.

El MCER supuso un cambio de paradigma al introducir el denominado enfoque orientado a la acción, que “considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2001, p. 9). Esta concepción transforma la planificación curricular, alejándola de modelos centrados exclusivamente en estructuras lingüísticas y acercándola a una pedagogía que promueve el desarrollo de tareas comunicativas con propósito real. El MCER propone, para ello, descriptores ilustrativos basados en lo que el alumnado puede hacer (*Can do*), lo que proporciona un marco más orientado al logro que a la simple identificación de dificultades. Estos descriptores se articulan en seis niveles de referencia comunes (A1-C2), que se han convertido en el estándar europeo para evaluar el dominio de una lengua.

Una de las aportaciones más relevante del MCER reside en su atención a la competencia intercultural. El volumen complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020) refuerza esta dimensión al promover el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. Como señala Beacco et al. (2016), la lengua se concibe como un vehículo para acceder a otras realidades culturales y para interactuar de forma eficaz con personas de contextos diversos. Esta perspectiva requiere que el aprendizaje lingüístico incorpore conocimientos, habilidades y actitudes que permitan interpretar, relacionar y negociar significados entre culturas.

Este enfoque también se refleja en el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL), una herramienta pedagógica y de registro basada en el MCER que respalda el aprendizaje continuo, fomenta la autonomía del alumno y fortalece la conciencia intercultural mediante la reflexión sobre sus experiencias lingüísticas y culturales (Little, 2012). Además, el PEL concibe la autonomía no como independencia del docente, sino como la capacidad del estudiante para gestionar su propio aprendizaje de manera responsable. Se estructura en tres componentes esenciales: el pasaporte lingüístico, la biografía lingüística y el dossier, cada uno con secciones dedicadas a experiencias culturales y autoevaluación de la competencia intercultural. Estos elementos cumplen una doble función: pedagógica, al incentivar la reflexión metacognitiva y la planificación del aprendizaje, e informativa, al proporcionar una visión documentada de las competencias adquiridas (Little, 2012).

El PCIC, publicado por el Instituto Cervantes (2006) adapta los principios del MCER al caso específico de la enseñanza del español como lengua extranjera. Asimismo, se alinea con autores como Byram (1997), al señalar que la competencia intercultural no puede reducirse a una lista de conocimientos culturales, sino que implica el desarrollo de la autoconciencia, la empatía y la capacidad crítica para interactuar con personas culturalmente diferentes sin caer en juicios etnocéntricos.

En este sentido, el PCIC plantea tres dimensiones interrelacionadas que permiten comprender el aprendizaje del español desde la perspectiva del alumnado. En primer lugar, el estudiante se concibe como “agente social”, dado que el aprendizaje de la lengua está vinculado a su capacidad para comunicarse y desenvolverse en contextos reales, en línea con el enfoque orientado a la acción del MCER. En segundo lugar, el alumnado es un “hablante intercultural”, ya que no solo adquiere competencia lingüística, sino que

desarrolla la capacidad de interactuar con diferentes culturas y comprender sus particularidades, promoviendo el diálogo y la convivencia. Finalmente, se considera al estudiante como “aprendiente autónomo”, enfatizando la importancia de su implicación activa en la planificación, evaluación y regulación de su propio proceso de aprendizaje, lo que contribuye al desarrollo de estrategias para la mejora continua de sus competencias.

Una de sus principales aportaciones es la organización de los contenidos culturales en tres inventarios complementarios: los “referentes culturales”, los “saberes y comportamientos socioculturales” y las “habilidades y actitudes interculturales”. Los “referentes culturales” incluyen elementos clave de la cultura hispana, como literatura, historia, arte, festividades y figuras emblemáticas, permitiendo a los estudiantes contextualizar el uso del idioma. Por otro lado, los “saberes y comportamientos socioculturales” abarcan normas de interacción, costumbres, expresiones idiomáticas y convenciones sociales propias de los países hispanohablantes, facilitando la comunicación en distintos contextos. Finalmente, las “habilidades y actitudes interculturales” se centran en la capacidad del alumnado para interactuar con personas de diferentes culturas, promoviendo la empatía, la adaptación y el respeto por la diversidad. Los dos últimos inventarios son de especial interés, puesto que coinciden con lo que Hall (1976) define como la parte sumergida del iceberg cultura. Estos contenidos a menudo se encuentran ausentes en manuales tradicionales e incluyen elementos esenciales para la correcta interpretación de los actos comunicativos, tabúes, lenguaje corporal, formas de humor, relaciones jerárquicas, entre otros.

Ambos marcos coinciden en entender el aprendizaje de lenguas como una vía para el desarrollo humano integral, donde la lengua no es un fin en sí misma, sino un medio para la participación democrática, la mediación intercultural y la construcción de la identidad del alumnado. De esta manera, proporcionan una base sólida para la posterior elaboración de propuestas didácticas que integren recursos significativos en la enseñanza de la cultura, siendo uno de estos el cómic, cuya riqueza discursiva y simbólica permite abordar de forma accesible y crítica situaciones cotidianas, normas de cortesía y valores sociales en distintos contextos socioculturales.

2.3 Materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras

2.3.1 Definición y clasificación de materiales auténticos

Uno de los pilares fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras es el uso de materiales auténticos. Como señalan Larsen-Freeman y Anderson (2011), es importante que el alumnado tenga contacto con el idioma objetivo tal y como se emplea en contextos reales, de manera que perciba su funcionalidad. Además, estos materiales están impregnados de elementos culturales que enriquecen la experiencia de aprendizaje, despiertan la curiosidad y aumentan la motivación de los alumnos hacia la lengua meta. García Arreza et al. (1994, p. 333) definen el material auténtico como:

Las muestras del lenguaje, ya sean orales o escritas, que, en su origen, fueron producidas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, y por tanto, no están graduados de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico, ni organizados para mostrar el uso de un punto gramatical concreto.

No obstante, los materiales pueden clasificarse, como señala Melone (2000), en dos categorías: materiales didácticos específicos, elaborados con fines pedagógicos y materiales auténticos, que surgen en contextos reales de comunicación y no han sido creados específicamente para el aula. Esta distinción permite al docente seleccionar recursos más adecuados según los objetivos de aprendizaje.

Los materiales didácticos específicos incluyen manuales, grabaciones y vídeos diseñados para guiar el aprendizaje. Estos recursos están graduados por niveles y se caracterizan por estar estructurados para optimizar el proceso de enseñanza. Aunque son de gran utilidad como soporte tanto para el docente como para los discentes, especialmente en etapas iniciales, su contenido tiende a simplificar el idioma y a centrarse en estructuras lingüísticas concretas. Esta simplificación, como indican Daskalovska y Dimova (2012), tiende a limitar recursos expresivos como la metáfora, las figuras retóricas y la ambigüedad, privando al alumnado de la riqueza comunicativa del lenguaje genuino.

En contraste, los materiales auténticos permiten que el alumnado interactúe con contenidos representativos del mundo real. A través de estos recursos, los estudiantes no

solo mejoran su competencia lingüística, sino que también adquieren una perspectiva cultural más completa, desarrollando habilidades de análisis, interpretación y pensamiento crítico. Dada la amplia variedad de este tipo de materiales, es fundamental contar con una organización adecuada. Para ello, resulta útil la clasificación propuesta por Mochón (2005), que organiza los materiales auténticos en cuatro grandes categorías. Esta división permite al profesorado organizar y seleccionar los recursos de manera contextualizada y significativa, en función de los objetivos didácticos y del nivel del grupo.

En primer lugar, se encuentran los materiales reales en imágenes, que se dividen a su vez en dos subtipos. Por un lado, las imágenes fijas incluyen señales, mapas, gráficos, carteles publicitarios, fotografías y obras artísticas, que permiten observar cómo se representa visualmente la cultura. Por otro, los materiales reales filmicos como las películas, cortometrajes o *spots* publicitarios facilitan el acceso a situaciones comunicativas en las que se perciben aspectos no verbales como la entonación, los gestos o el uso del espacio. En segundo lugar, los materiales reales escritos abarcan artículos, fragmentos de novelas, cuentos, recetas de cocina o artículos de prensa. Estos materiales permiten desarrollar habilidades de lectura crítica, ya que presentan el idioma en toda su riqueza, permitiendo una comprensión más profunda de su uso real.

En tercer lugar, los materiales de audio incluyen canciones, pódcast y fragmentos de programas de radio. Se caracterizan por el uso de expresiones idiomáticas, lo que ayuda al alumnado a familiarizarse con la prosodia, los acentos regionales y el ritmo real de la lengua meta. Además, favorecen la comprensión auditiva en contextos no controlados, un aspecto esencial para desenvolverse con fluidez en interacciones reales. La última categoría hace referencia a todos aquellos elementos que forman parte de nuestro entorno cotidiano, lo que comúnmente se denomina *Realia*. Esta clasificación contempla materiales y objetos presentes en el día a día, como utensilios de cocina, entradas de cine, tarjetas de felicitación, u objetos decorativos. Gracias a estos recursos, el aprendizaje adquiere un componente basado en los sentidos y la experiencia que refuerza la comprensión del idioma y su uso en situaciones reales, facilitando la conexión emocional con la cultura meta.

2.3.2 Acceso digital, motivación y beneficios didácticos de los materiales auténticos

En la actualidad, el acceso a materiales auténticos se ha visto enormemente potenciado debido al desarrollo de Internet. Como explica Caridad de Otto (2008), “la abundancia de información se traduce en la disponibilidad prácticamente ilimitada de materiales auténticos” (p. 33), lo que podría representar un claro beneficio en la enseñanza comunicativa de lenguas. Esta diversidad de recursos permite a los docentes seleccionar materiales actualizados y contextualizados, adaptándolos a los niveles e intereses del alumnado. No obstante, el uso de materiales web presenta ciertos desafíos, ya que no basta con acceder a una gran cantidad de información: se requiere una mediación pedagógica adecuada. Aquí cobra importancia el papel del docente como mediador, una figura esencial para garantizar que los materiales cumplan una función formativa real. En palabras de la misma autora “en el caso de las lenguas extranjeras, el punto de partida ha de ser la pedagogía, evitando todo tipo de enfoque tecnocéntrico” (p. 37).

En definitiva, el valor de los materiales auténticos no se encuentra exclusivamente en su utilización como un recurso alternativo, sino en su potencial para enriquecer la enseñanza de segundas lenguas desde una perspectiva comunicativa, cultural y pedagógica más cercana a la realidad. Como sugiere Peacock (1997), su inclusión en el aula puede favorecer los niveles de implicación y participación del alumnado, especialmente en términos de atención y conducta en clase, aunque no necesariamente por resultar más interesantes.

De hecho, en su estudio cuasi-experimental realizado con dos clases de alumnos de nivel inicial en una universidad de Corea del Sur, donde se enseñaba inglés como lengua extranjera (EFL), Peacock investigó empíricamente el impacto de los materiales auténticos en la motivación en el aula. Durante un periodo de veinte sesiones, ambos grupos alternaron el uso de materiales auténticos y materiales didácticos específicos. Para medir el impacto en la motivación, observó el comportamiento en clase y recopiló datos mediante cuestionarios de motivación auto-reportada, en los cuales los propios estudiantes evaluaban su interés y percepción sobre las actividades realizadas, así como entrevistas al finalizar cada sesión.

Los resultados reflejaron que los niveles de motivación del alumnado a lo largo de 20 días evolucionaron de forma distinta según el tipo de material utilizado. Los alumnos mostraron una motivación creciente y sostenida al trabajar con materiales auténticos, especialmente a partir del octavo día. Por el contrario, al emplear materiales didácticos específicos, la motivación disminuyó de manera progresiva. Este patrón parece sugerir que los materiales auténticos, aunque inicialmente más desafiantes, pueden fomentar un mayor compromiso con la tarea a lo largo del tiempo.

Estos hallazgos refuerzan algunas de las principales ventajas pedagógicas asociadas a los materiales auténticos. De acuerdo con Lansford (2014), una de sus principales fortalezas se encuentra en su capacidad para aumentar la motivación del alumnado. Al utilizar textos reales como artículos de prensa o canciones, los estudiantes tienen la sensación de acceder al idioma tal y como se utiliza en contextos genuinos, lo que les proporciona una experiencia más significativa y cercana a la par que refuerza su implicación en el proceso de aprendizaje. Además, contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas reales sin simplificaciones artificiales ni estructuras forzadas, ya que los alumnos deben desenvolverse frente a registros coloquiales, ambigüedades y expresiones idiomáticas, lo que enriquece sus estrategias de comprensión, mejora la tolerancia a la incertidumbre y los prepara para enfrentarse a situaciones comunicativas reales.

Otra ventaja significativa radica en el valor cultural de estos recursos, que no solo enseñan el idioma, sino también las costumbres, valores, normas sociales y formas de ver el mundo de los hablantes nativos. Tal como señala Kramsch (1993), el aprendizaje de una lengua extranjera implica inevitablemente el encuentro con otra visión del mundo, lo que contribuye al desarrollo de una competencia intercultural crítica y empática. Así, por ejemplo, una viñeta humorística puede utilizarse para que el alumnado conozca las claves culturales del humor, la ironía o el uso del doble sentido, lo que permite desarrollar la competencia intercultural en paralelo a la lingüística.

También cabe señalar que los materiales auténticos amplían los temas tratados en el aula, puesto que los libros de texto tradicionales incluyen textos previsibles, centrados en trabajar un aspecto concreto de la lengua y políticamente correctos. Como señala Gilmore (2007), los recursos auténticos pueden abarcar desde los debates sociales hasta

expresiones artísticas, favoreciendo un aprendizaje más dinámico y conectado con la realidad lingüística y cultural. Además, su versatilidad permite que puedan ser adaptados a una gran variedad de situaciones: desde la comprensión lectora o auditiva hasta tareas de producción oral o escrita, análisis crítico o dramatizaciones.

En este sentido, si bien los materiales auténticos ofrecen una exposición directa al uso cotidiano del idioma, cabe destacar que la literatura representa una forma especialmente valiosa de autenticidad lingüística y cultural. Como señala McKay (1982), los textos literarios tienen un enorme potencial educativo si se abordan desde una perspectiva adecuada. Lejos de ser un obstáculo, permite trabajar no solo el conocimiento gramatical, sino también el uso real y contextualizado del idioma. Además, cuando el alumnado utiliza un texto literario acorde con sus intereses y experiencias, el aprendizaje se vuelve más significativo, motivando la reflexión y la conexión con el idioma y la cultura.

2.3.3 La literatura como material auténtico en la enseñanza del inglés como L2

En las últimas décadas, la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha evolucionado hacia metodologías que priorizan la comunicación, la interacción significativa y el desarrollo de competencias interculturales. Tal como señala Pacheco Costa (2014), en este contexto, la literatura ha recuperado protagonismo como recurso pedagógico, puesto que facilita la conexión del alumnado con sus emociones, vivencias y referencias culturales.

Una de las principales aportaciones en este ámbito es la de Gajdusek (1988), quien sostiene que los textos literarios ofrecen un contexto auténtico y cargado de significado, lo que los convierte en una herramienta valiosa para la enseñanza del inglés. Para la autora, la literatura permite al alumnado involucrarse con el idioma de manera vivencial, ya que “its primary purpose is not just to convey information, but to involve the reader in a direct experience” (Gajdusek, 1988, p. 229). En este sentido, el texto literario no solo potencia el conocimiento lingüístico de los alumnos, sino que también enriquece su bagaje cultural, emocional y cognitivo.

Complementando esta visión, Carter y Long (1991) proponen una clasificación que incluye tres modelos principales para trabajar la literatura en las aulas de inglés. En

primer lugar, el “modelo cultural” representa el enfoque más tradicional, donde el texto se concibe como una fuente de información sobre costumbres, valores y representaciones sociales de la cultura meta, permitiendo al alumnado familiarizarse con diferentes culturas e ideologías. En segundo lugar, el “modelo lingüístico”, también denominado *language-based approach*, se centra en los aspectos formales del texto, es decir, la sintaxis, la morfología, el tipo de vocabulario y el uso de estructuras narrativas. Entre las actividades típicas destacan la escritura creativa, el reordenamiento de frases y las dramatizaciones, que buscan reforzar competencias lingüísticas mediante el análisis textual. En cambio, el “modelo de crecimiento personal” representa una integración de las dos perspectivas anteriores y resulta especialmente interesante en contextos de enseñanza de L2. Este modelo sitúa al alumnado en el centro del proceso como lector activo, utilizando el texto como punto de partida para que vincule sus propias experiencias y emociones con el contenido del texto. Como señalan los autores, “Students seem to develop independent interpretive and critical skills by reading through language” (Carter y Long, 1991, citados por Alkhaleefah, 2017, p. 195), lo cual está estrechamente relacionado con los principios del enfoque comunicativo y las pedagogías centradas en el discente.

Asimismo, Langer (1997) aporta una visión enriquecedora sobre el valor de la literatura en contextos educativos como vía para la exploración crítica. Según la autora, la literatura “opens horizons of possibility, allowing students to question, interpret, connect, and explore” (Langer, 1997, p. 607), de manera que no solo mejora las competencias lingüísticas del alumnado, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la reflexión y la inferencia.

Por su parte, Collie y Slater (1987) defienden que el valor de la literatura no radica en la simplicidad lingüística de los textos, sino en su capacidad para captar el interés emocional del lector. Para ellos, lo realmente importante es que los alumnos disfruten del texto, se identifiquen con los personajes y se involucren en la historia, puesto que solo así el aprendizaje de la lengua se convierte en una experiencia personal y significativa. Este tipo de enfoque favorece una interiorización del lenguaje que va más allá de la comprensión superficial, fomentando una inmersión lingüística y cultural en la que el idioma se aprende de manera contextualizada.

En conclusión, la literatura no debe considerarse un añadido ornamental al currículo, sino una herramienta pedagógica valiosa en la enseñanza. Su uso en el aula de inglés como L2 es multifacético, ya que actúa como vehículo de expresión personal, estímulo cognitivo y herramienta de análisis cultural, a la par que posibilita la creación de entornos de aprendizaje donde confluyen el desarrollo lingüístico, el pensamiento crítico y la sensibilidad intercultural.

2.4 El cómic como recurso educativo

2.4.1 Conceptualización y fundamentos del lenguaje en el cómic

En términos generales, el cómic se define como una narración estructurada en viñetas que integra texto e imagen en una secuencia intencionada. McCloud (1994) aporta una de las conceptualizaciones más influyentes al definirlo como “juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer” (p. 9). Con esta definición enfatiza la intencionalidad comunicativa del cómic al destacar cómo la integración de imágenes y texto permite construir significado y generar impacto visual en el lector.

De manera complementaria, Duncan y Smith (2009) afirman que el cómic es una forma narrativa donde texto e imagen se complementan para contar una historia a través de una sucesión de paneles. Asimismo, Segovia Aguilar (2012) describe el cómic como un “código mestizo”, puesto que integra el lenguaje escrito con el icónico. Según el autor, esta fusión requiere un proceso de lectura multilateral, ya que el significado no se encuentra únicamente en el texto escrito, sino también en el color, la composición y otros elementos icónicos.

No obstante, Chapman (2011) señala en su obra *British Comics: A Cultural History*, que los cómics en el Reino Unido no han alcanzado el mismo estatus cultural que otros medios como es el caso del cine y la televisión, y que continúan siendo considerados por muchos como un entretenimiento menor e incluso perjudicial: “Comics are still liable to be dismissed wholesale as trash, appropriate for weak or underdeveloped minds, and probably detrimental” (Chapman, 2011, p. 3). El autor contrasta esta situación con la de países como Francia, donde la *bande dessinée* recibe apoyo institucional, o Estados Unidos, donde el cómic es reconocido como parte de la cultura popular. A pesar de estas limitaciones, obras como *The Beano* y *The Dandy* siguen teniendo un papel

fundamental en la cultura británica desde los años treinta y se encuentran entre las publicaciones más longevas del mundo. También subraya que los cómics poseen una capacidad expresiva significativa, tanto en la construcción de identidades culturales como en la representación de temas sociales y políticos, por lo que merecen una revalorización crítica y cultural más profunda.

Para comprender el potencial educativo del cómic, es fundamental ir más allá de su definición formal y considerar sus características internas como medio de comunicación. Resulta necesario analizar cómo se articula su lenguaje propio y de qué manera estos elementos pueden ser aprovechados en contextos pedagógicos. Desde esta perspectiva, Guzmán López (2011) propone estudiar el lenguaje del cómic a través de tres tipos de códigos: visual, gestual y verbal. Estos elementos se combinan para contar historias de forma expresiva y dinámica.

En el código visual se encuentra la unidad narrativa mínima del cómic: la viñeta. Su forma varía según la intención comunicativa (rectangular, cuadrada, circular, entre otras) y cumple una función expresiva dentro de la narrativa. Dentro de estas viñetas, el cómic incorpora planos tomados del lenguaje cinematográfico, como el gran plano general, que proporciona información sobre el contexto, hasta el plano detalle, que enfoca un objeto o parte del cuerpo para guiar la mirada del lector a través del relato. Además, el espacio en blanco que separa las viñetas, conocido como calle, desempeña un papel narrativo al sugerir el paso del tiempo o cambios de escena, guiando la lectura de forma implícita. También suelen aparecer otros elementos gráficos como el cartucho, un recuadro que introduce un texto narrativo, cuya función se desarrollará más adelante en el código verbal.



Figura 2. En esta escena del número 4286 de Beano, *What's Bugging Roger?!*, se pueden observar los componentes esenciales del cómic: viñeta (1), calle (2), bocadillo (3) y cartucho (4). (DC Thomson & Co. Ltd., 2021).

El código gestual hace referencia a las expresiones faciales, posturas y movimientos corporales de los personajes, que transmiten emociones y actitudes sin necesidad de palabras. Esto se refleja, por ejemplo, en las cejas arqueadas del personaje de la viñeta anterior para denotar sorpresa, mientras que una boca abierta con gran amplitud puede reflejar miedo o susto. Estos signos complementan y enriquecen la narrativa, aportando matices que facilitan la comprensión del mensaje. McCloud (1994) destaca que el lenguaje corporal es esencial para crear empatía y conectar emocionalmente con los personajes. Además, el código gestual se complementa con los signos cinéticos, como las líneas de movimiento o las nubes de polvo que manifiestan la ilusión de desplazamiento. Estos recursos aportan dinamismo y ritmo, aspectos clave para mantener una lectura fluida y enriquecer la experiencia del lector.

En cuanto al código verbal, el texto aparece principalmente en globos o bocadillos que contienen los diálogos o pensamientos de los personajes. Su forma varía en función de la intención comunicativa: las líneas onduladas representan susurros, las dentadas, gritos o vibraciones y las discontinuas, confidencias. Junto a estos elementos, es común encontrar el cartucho, una franja de texto que suele estar ubicada dentro de una viñeta o entre varias consecutivas. Este elemento introduce una voz externa al discurso de los personajes y cumple una función informativa o explicativa que orienta la lectura. Tal como señalan Gasca y Gubern (2024), el cartucho actúa como una voz narrativa externa, equivalente al narrador literario, pues organiza el relato, aporta contexto y estructura la secuencia sin intervenir directamente en el intercambio verbal entre los personajes.

Dentro de este código también destacan los recursos sonoros escritos, como las onomatopeyas, que imitan sonidos reales como golpes, salpicaduras o pasos. Estas expresiones presentan variaciones interculturales y lingüísticas, lo que las convierte en un recurso valioso para la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, en inglés se utilizan expresiones como *splash* (salpicar) y *slurp* (ruido que se produce al beber), mientras que en español se utilizan expresiones como *plaf* y *gluglú* respectivamente. Del mismo modo, los sonidos emitidos por animales también se representan mediante onomatopeyas que varían según la cultura y el idioma. Mientras que el ladrido de un perro se representa como *woof* en inglés, en español se utiliza *guau* y lo mismo sucede con los sonidos de otros animales. Esta adaptación muestra cómo los cómics no solo reflejan sonidos, sino también formas culturales de codificar el mundo a través del lenguaje.

Además, el cómic emplea ideogramas o metáforas visuales para reforzar o sustituir la expresión verbal, facilitando la comprensión entre lectores con menor dominio del idioma. Según Guzmán López (2011, p. 126), “son transposiciones de enunciados verbales a imágenes que permiten representar de forma visual emociones, ideas y reacciones”. Así, la imagen de una bombilla sobre la cabeza de un personaje simboliza la aparición de una idea brillante; las estrellas representan el impacto físico tras un golpe; un signo de interrogación sobre un personaje denota duda o confusión, mientras que un signo de exclamación indica sorpresa o alarma. Las palabras malsonantes suelen sustituirse con serpientes o calaveras, permitiendo mantener la expresividad sin recurrir al lenguaje explícito.

Por tanto, el uso de elementos visuales codificados, además de fomentar el componente expresivo y estético del cómic facilita la alfabetización lingüística y visual de los lectores. Esta alfabetización multimodal resulta esencial en una sociedad en la que la imagen ocupa un lugar central en la comunicación cotidiana. Como advierten Ferrés (2009) y Aguaded-Gómez (2012), existe un grado considerable de analfabetismo icónico, es decir, la incapacidad para leer críticamente los mensajes visuales. En este sentido, el cómic no solo potencia la comprensión lingüística, sino que educa la mirada del alumnado dotándolo de herramientas para decodificar y analizar las múltiples capas de significado que se esconden tras las imágenes.

2.4.2 Potencial del cómic en el aprendizaje lingüístico e intercultural

Tras analizar los códigos internos que estructuran el lenguaje del cómic, es posible comprender mejor su potencial educativo. En efecto, el cómic, tradicionalmente considerado un medio de entretenimiento, ha evolucionado hasta consolidarse como una herramienta educativa con múltiples aplicaciones en contextos pedagógicos. Como señalan Arango Johnson, Gómez Salazar y Gómez Hernández (2009), su reconocimiento como medio narrativo con valor didáctico ha favorecido su integración en entornos académicos, donde se aprecia especialmente su capacidad para articular lenguaje e imagen en la construcción del significado. Además, su potencial para representar realidades culturales, sociales y lingüísticas de forma accesible lo convierte en un recurso especialmente útil en la enseñanza de lenguas extranjeras (Catalá Carrasco, 2007).

Según Bland (2013), los textos visuales como el cómic ofrecen un alto nivel de accesibilidad para estudiantes en niveles iniciales, ya que las imágenes contextualizan el texto y facilitan la comprensión del mensaje lingüístico. Su dimensión lúdica y atractiva contribuye a captar y mantener el interés del alumnado, convirtiéndolo en una herramienta versátil y dinámica en el aula. Por su parte, Versaci (2001) subraya que el uso del cómic en el aula permite transformar la forma en la que el alumnado entiende la literatura, al tiempo que promueve habilidades críticas y analíticas. Al introducir en el aula un formato menos tradicional, la idea de que solo los textos clásicos tienen valor literario queda atrás, lo que invita al alumnado a reflexionar sobre su propia concepción de la literatura.

Del mismo modo, Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2022) destacan que el cómic no es únicamente un producto cultural, sino también una fuente auténtica de comunicación que permite al alumnado acceder a múltiples registros del lenguaje, tanto formales como informales. Sumado a ello, ofrece una visión dinámica de la sociedad, incorporando elementos como el humor, las expresiones idiomáticas y la variedad lingüística (Brines Gandía, 2017). Esto permite al alumnado contrastar sus conocimientos previos con nuevas formas de ver y entender el mundo, activando su pensamiento crítico y facilitando la comprensión de normas sociales implícitas.

Más allá de su valor expresivo y cultural, el cómic también aporta beneficios concretos en el aula de lenguas extranjeras que justifican su inclusión en la práctica docente. Snauwaert (2011) señala que su uso en el aula genera un alto nivel de implicación

emocional, lo que facilita la retención de conocimientos y resulta especialmente beneficioso para el alumnado con menor competencia lingüística. Por tanto, al trabajar con cómics, los alumnos pueden interpretar, analizar y crear historias propias, mejorando su capacidad de expresión en la lengua extranjera. Por medio de actividades como la reescritura de viñetas y la construcción de diálogos, los estudiantes interiorizan expresiones, patrones sintácticos y vocabulario, facilitando su uso en contextos comunicativos reales (Villarrubia Zúñiga, 2009).

Del Rey Cabrero (2013) sostiene que el cómic permite abordar temas de actualidad y proporciona al alumnado un input realista y contextualizado, especialmente cuando se utilizan materiales no diseñados exclusivamente con fines pedagógicos. Asimismo, su uso incentiva la competencia intercultural al permitir que los alumnos comparen diferentes formas de narración gráfica según el país de origen del cómic (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022). Esta comparación no solo mejora su capacidad de análisis visual y crítico, sino que también fortalece la comprensión de otras culturas, promoviendo una perspectiva global e inclusiva.

De igual forma, el cómic permite trabajar de manera articulada la lectura, la expresión oral y la producción escrita, lo que lo convierte en un recurso ideal para enfoques de destrezas integradas (Brines Gandía, 2017). No obstante, para aprovechar todo su potencial en el aula, es necesario planificar su uso cuidadosamente, seleccionando materiales pertinentes y diseñando actividades que combinen la observación, el análisis y la producción creativa (Guadamillas, 2014).

2.4.3 Estudios empíricos sobre el impacto del cómic en el aula

La investigación llevada a cabo por Ramírez Jurado (2018) aporta evidencia empírica que respalda la eficacia del cómic como recurso pedagógico y motivador en el ámbito escolar. Este estudio analiza la actitud de los docentes españoles ante el uso del cómic, explorando, por un lado, su predisposición a utilizar el cómic en las aulas y por otro, su nivel de experiencia utilizando este recurso. Para ello, el autor diseñó un estudio de carácter experimental, mediante una encuesta en línea que se llevó a cabo entre junio y agosto de 2017 en la plataforma *SurveyMonkey*.

La muestra final está conformada por 312 docentes españoles, distribuidos en diferentes niveles educativos y especialidades (167 mujeres y 145 hombres), con

residencia en España y en activo. La franja de edad predominante entre los encuestados es de 30 a 49 años. En relación con la predisposición a utilizar el cómic como herramienta pedagógica, los resultados muestran una actitud ampliamente favorable, ya que el 88.46% de los encuestados se mostró a favor de su implementación, mientras que un 4,49% se opuso a su utilización y un 7,05% mantuvo una posición neutral. Estos datos respaldan el potencial del cómic como recurso educativo eficaz y motivador.

Sin embargo, esta actitud favorable contrasta con la escasa implementación del cómic en contextos educativos. Los datos reflejan que el 63,14% de los participantes reconoció no haber utilizado nunca este recurso en su práctica diaria. En cambio, aquellos docentes que sí lo incorporaron destacaron su impacto positivo en el aprendizaje, aunque en diferentes grados. Un 26,28% afirmó haber obtenido resultados positivos, mientras que un 9,94% señaló que los efectos fueron mixtos, combinando ventajas y dificultades. Solo un 0,64% reportó experiencias negativas con su uso, lo que refuerza la necesidad de integrarlo de manera sistemática en la planificación curricular.

Analizando la totalidad de los datos obtenidos, el autor identificó ciertas tendencias en función del área de especialización y el género del profesorado. Entre los docentes de género masculino, los especialistas en ciencias sociales mostraron mayor disposición a la hora de utilizar el cómic en el aula, seguidos por los de lenguas extranjeras. En el caso de las docentes de género femenino, las más partidarias al uso del cómic fueron las especialistas en lenguas extranjeras, seguidas por las docentes generalistas de Educación Primaria. Estos resultados reflejan una predisposición positiva por parte del profesorado hacia el uso del cómic como recurso educativo. No obstante, sigue siendo necesario superar ciertas barreras institucionales y de formación para garantizar su implementación efectiva dentro del currículo escolar. Por ello, Ramírez Jurado (2018) subraya la importancia de impulsar programas específicos de formación docente, centrados en el uso pedagógico del cómic como recurso auténtico. De este modo, el objetivo es que el profesorado adquiera las competencias necesarias para integrar estos materiales de forma crítica, creativa y coherente con los objetivos curriculares.

Complementariamente, la revisión sistemática internacional realizada por Álvarez-Álvarez y García-Ruiz (2024), basada en el análisis de 46 artículos científicos publicados entre 2010 y 2022, ofrece una visión global sobre el papel de cómic como

recurso educativo. Esta revisión confirma su aceptación generalizada como estrategia didáctica en distintos niveles y áreas del conocimiento, desde la Educación Primaria hasta la superior. La diversidad de contextos en los que se ha implementado este recurso se evidencia en la distribución de los estudios analizados. En el ámbito formal, su uso se concentra especialmente en la Educación Primaria y la enseñanza universitaria, mientras que en el ámbito no formal ha sido incorporado en espacios como hospitales y programas educativos dirigidos a personas adultas en zonas rurales. Estos hallazgos refuerzan su potencial para integrarse en prácticas educativas alternativas, consolidando su valor como recurso versátil y adaptable.

Aun así, las autoras advierten que, pese a su creciente reconocimiento como estrategia didáctica, su implementación tiende a centrarse en su consumo como material de lectura, más que en su producción creativa por parte del alumnado. Además, señalan que, en la mayoría de los casos, se emplea con un enfoque académico instrumental, con escasa atención a la lectura crítica y a la representación de la diversidad sociocultural, aspectos esenciales para lograr un uso pedagógico más profundo y transformador del cómic en el aula.

Por tanto, ambas investigaciones coinciden en señalar la necesidad de avanzar hacia una formación docente más integral, que permita superar las barreras actuales y fomentar un uso más reflexivo, crítico e inclusivo del cómic. Mientras Ramírez Jurado (2018) enfatiza el rol de las políticas educativas en la capacitación del profesorado para integrar el cómic en el aula con sentido pedagógico, Álvarez-Álvarez y García-Ruiz (2024) proponen líneas de investigación orientadas a comparar los efectos del uso de cómics en distintos formatos (papel y digital), dado que sus hallazgos evidencian una tendencia creciente hacia la digitalización. Asimismo, sugieren fomentar enfoques interdisciplinarios y analizar el impacto a largo plazo de este recurso en contextos formales y no formales.

En definitiva, aunque existe un amplio consenso sobre el potencial educativo del cómic, su integración efectiva en las aulas sigue enfrentando desafíos que deben abordarse desde una perspectiva tanto pedagógica como institucional. El camino hacia una educación verdaderamente innovadora e inclusiva exige repensar no solo qué se enseña, sino también cómo. En este proceso, el cómic se posiciona como un recurso

privilegiado para transformar las prácticas educativas desde una lógica más participativa, crítica y significativa. Para garantizar su implementación efectiva, la siguiente situación de aprendizaje plantea un enfoque metodológico que permita maximizar sus beneficios y superar las barreras existentes, estableciendo estrategias concretas para la integración efectiva del cómic en el ámbito educativo.

3. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

3.1 Introducción

Esta situación de aprendizaje ha sido diseñada para implementarse en el tercer ciclo de Educación Primaria, concretamente con el alumnado de sexto, dado que se encuentra en una etapa clave de su desarrollo cognitivo y social. A los 11-12 años, muestran una mayor capacidad para reflexionar sobre su entorno, trabajar en equipo y comprender diferentes puntos de vista. Cabe destacar que los centros educativos presentan una amplia diversidad cultural, lo que ofrece una oportunidad valiosa para trabajar la empatía y el respeto hacia otras formas de vida, creencias y normas sociales.

Según Vygotsky (1995), las funciones psíquicas superiores, como el razonamiento, la planificación o la reflexión, tienen un origen social y se desarrollan primero en la interacción con los demás para luego interiorizarse. En palabras del autor, “todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad” (p. 4). La escuela se convierte así en un espacio privilegiado para favorecer estos procesos, mediante el uso del lenguaje y la interacción social como herramientas fundamentales para el desarrollo de la competencia intercultural.

En lo que respecta a la planificación, integrar esta situación de aprendizaje en el primer trimestre resulta beneficioso, ya que contribuye a despertar el interés por la lengua extranjera y a establecer una base motivadora y contextualizada. Para ello, las sesiones se distribuyen a lo largo de cuatro semanas, siguiendo una secuencia que combina exposición, análisis, producción y reflexión. Las tres primeras sesiones se desarrollan durante la primera semana; las tres siguientes durante la segunda; la séptima y la octava, en la tercera semana; y la semana final se reserva para las

sesiones 9A y 9B, centradas en la presentación de la tarea final y el cierre de la situación de aprendizaje.

Asimismo, el cómic constituye el recurso central de esta situación de aprendizaje y ha sido seleccionado por ser idóneo con respecto al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Tal como recoge el volumen complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020), en este nivel el alumnado es capaz de “comprender lo suficiente como para leer historias y tiras cómicas breves y sencillas, sobre situaciones concretas descritas en un lenguaje cotidiano” (p. 71). A partir de este tipo de textos breves y visuales, el alumnado participa activamente en tareas de producción escrita, expresión oral y dramatización de situaciones culturales, todo ello dentro de los márgenes del nivel A2. El objetivo no es anticipar aprendizajes propios de niveles superiores, sino consolidar y profundizar en las competencias comunicativas que corresponden al nivel A2, mediante tareas integradas y contextualizadas, acompañadas de apoyos que favorecen la autonomía progresiva, de manera que el alumnado sea capaz de desenvolverse con eficacia en situaciones comunicativas reales y significativas.

3.2 Objetivos

Esta situación de aprendizaje se ha desarrollado de acuerdo a lo establecido en el Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Cantabria. En él se destaca la necesidad de promover en el alumnado de tercer ciclo una educación integral basada en valores democráticos, fomentando habilidades como la empatía, el respeto, la convivencia pacífica y la resolución de conflictos. Del mismo modo, subraya la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa, la alfabetización digital, la expresión artística y la valoración de la diversidad cultural como ejes fundamentales del proceso educativo. Por tanto, el objetivo general de esta situación de aprendizaje consiste en desarrollar la competencia comunicativa intercultural (como dimensión específica de la competencia intercultural) del alumnado de sexto curso de Educación Primaria mediante el uso del cómic británico *The Beano* como herramienta pedagógica, aplicando el enfoque por tareas. Con ello, se busca que el alumnado adquiera estrategias para interpretar y resolver malentendidos culturales, favoreciendo así una

visión del mundo más abierta, flexible y respetuosa con la diversidad. A partir de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- ❖ Contribuir a la creación de un ambiente seguro, inclusivo y participativo en el que todo el alumnado se sienta escuchado, valorado y parte activa del proceso de aprendizaje, generando vínculos positivos y duraderos.
- ❖ Promover actitudes de empatía, respeto y apertura a la diversidad mediante la reflexión crítica sobre distintas formas de entender el mundo.
- ❖ Favorecer el interés por la lengua inglesa y su literatura a través del contacto con textos culturales auténticos.
- ❖ Analizar gestos, expresiones idiomáticas y elementos comunicativos del contexto británico para comprender sus implicaciones culturales y contrastarlos con la realidad del alumnado.
- ❖ Desarrollar la capacidad de identificar códigos no verbales y situaciones de ambigüedad cultural que puedan generar malentendidos, mediante el trabajo con narraciones visuales.
- ❖ Aplicar estrategias de planificación, secuenciación y revisión en el desarrollo de tareas comunicativas contextualizadas.
- ❖ Incentivar la alfabetización digital del alumnado mediante el uso de herramientas digitales para el diseño, edición y presentación de materiales visuales, desarrollando una actitud crítica ante los mensajes creados.
- ❖ Potenciar la expresión artística y creativa como medio para comunicar ideas, emociones y perspectivas interculturales a través del diseño de cómics.
- ❖ Fomentar la implicación de los alumnos en dinámicas de equipo, promoviendo el diálogo y la responsabilidad compartida.

3.3 Competencias clave

La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) estructura el currículo de Educación Primaria en torno al desarrollo competencial del alumnado. Las competencias clave, recogidas en el perfil de salida del alumnado, representan una adaptación al sistema educativo español de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea. Su propósito es dar respuesta a los desafíos educativos del siglo XXI mediante un enfoque funcional, integrador y transversal. Esta situación de aprendizaje no se limita exclusivamente a la enseñanza del idioma basada en conocimientos gramaticales o

léxicos aislados, sino que propone contextos comunicativos reales y significativos que permitan al alumnado usar el idioma de forma funcional, fomentando la reflexión intercultural. Con la presente situación de aprendizaje, pretendo promover el desarrollo de las siguientes competencias clave:

- ❖ Competencia en comunicación lingüística: Se desarrolla mediante el uso de la lengua inglesa en situaciones comunicativas contextualizadas. El alumnado interpreta imágenes, expresa emociones y presenta de forma oral y escrita sus ideas con una finalidad comunicativa real. Además, se fomenta la reflexión sobre la función del lenguaje y la importancia de la adecuación cultural en los intercambios comunicativos.
- ❖ Competencia plurilingüe: El contacto con una lengua extranjera en un contexto funcional permite al alumnado establecer comparaciones con su lengua materna, observando similitudes y diferencias entre códigos culturales. Esta competencia favorece el desarrollo de estrategias de mediación y la comprensión de la diversidad lingüística como riqueza comunicativa.
- ❖ Competencia en conciencia y expresiones culturales: Se trabaja a través del análisis de materiales culturales auténticos y la creación de contenidos que integran elementos visuales, simbólicos y lingüísticos. El alumnado comprende distintas formas de representar la realidad y construye sus propias historias desde una mirada intercultural, proponiendo soluciones basadas en la empatía y el respeto.
- ❖ Competencia ciudadana: Se desarrolla mediante la reflexión sobre normas, valores y comportamientos culturales. Asimismo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones compartidas y la resolución de conflictos contribuyen a formar ciudadanos conscientes, respetuosos y capaces de convivir en diversos entornos.
- ❖ Competencia personal, social y de aprender a aprender: Esta situación de aprendizaje promueve la autonomía y la organización del alumnado, que colabora de forma activa en equipos, asume responsabilidades mediante roles y reflexiona sobre el proceso y el resultado de su trabajo.

- ❖ Competencia digital: Se fomenta el uso creativo y responsable de herramientas digitales, como la plataforma *Pixton*, donde el alumnado diseña cómics digitales, edita escenas y graba sus propias voces, desarrollando habilidades técnicas y comunicativas.

3.4 Metodología

En consonancia con los objetivos planteados anteriormente, la metodología más adecuada para llevar a cabo esta situación de aprendizaje es el enfoque por tareas, también conocido como *Task-Based Language Teaching (TBLT)*. Esta metodología se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado a través de la realización de tareas significativas, entendidas como actividades centradas en el uso funcional del lenguaje en contextos que simulan o recrean situaciones de la vida cotidiana. A través de estas tareas, el alumnado utiliza el idioma para resolver problemas, tomar decisiones y alcanzar objetivos concretos (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

En este marco, resulta pertinente incorporar la definición de Nunan (2004, p. 4), quien afirma que:

A pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form.

Esta definición subraya que el foco principal debe situarse en la transmisión de significado, más que en la precisión formal, y que cada tarea debe tener un propósito comunicativo claro con una estructura coherente. Bajo esta premisa, el desarrollo de estas tareas se organiza siguiendo el ciclo propuesto por Willis (1996), compuesto por tres fases. En la pre-tarea, se introduce el tema y se activan los conocimientos previos del alumnado. En la fase central, el alumnado participa activamente en una tarea comunicativa con una meta definida, mientras el docente actúa como facilitador y observador. Finalmente, en la post-tarea se reflexiona sobre todo lo trabajado, integrando tanto aspectos lingüísticos como culturales. Este planteamiento se alinea con la zona de desarrollo próximo, que representa el espacio

simbólico entre lo que el alumno es capaz de hacer por sí solo, es decir, sus habilidades actuales y lo que puede lograr con ayuda de otros, concretamente, sus habilidades potenciales (Vygotsky, 1995). Las tareas se sitúan intencionadamente en este espacio intermedio, ya que permiten al alumnado avanzar en su competencia comunicativa e intercultural mediante la mediación del docente y la colaboración entre iguales.

Dado que el enfoque por tareas requiere la interacción entre iguales y la realización de actividades colaborativas, resulta pertinente diferenciar los términos equipo y grupo, ya que a menudo se utilizan indistintamente. Según Kagan (1999), un grupo está formado por alumnos que trabajan juntos de manera puntual, sin compartir necesariamente un compromiso común o una formación previa para el trabajo cooperativo. En cambio, un equipo está compuesto por miembros que han sido organizados para trabajar de forma conjunta durante un periodo prolongado, que comparten objetivos comunes, interdependencia positiva y roles definidos. En este sentido, la interdependencia positiva favorece una colaboración productiva, propiciando el diálogo, la confianza y un sentimiento de pertenencia, de modo que cada integrante se siente valorado y resulta indispensable para el éxito del equipo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Asimismo, Ferreiro (2012) destaca la importancia del rol del profesorado, que lejos de ser un mero transmisor de contenidos, asume funciones de mediador, guía y facilitador del aprendizaje. Por tanto, debe observar activamente las dinámicas del aula y conocer de forma completa a su alumnado, incluyendo aspectos formativos, individuales y comunitarios para diseñar tareas que fomenten la interacción significativa entre los discentes y los contenidos.

Por último, este enfoque resulta especialmente adecuado para incorporar la dimensión intercultural al proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como afirman Flórez e Inzunza (2011), no solo permite desarrollar la lengua meta, sino también explorar y contrastar prácticas culturales, promoviendo una conciencia intercultural desde las primeras etapas del aprendizaje. Las tareas se convierten en un medio para que el alumnado descubra, analice, compare y reconstruya su visión del mundo, a partir del contacto con otras realidades culturales.

3.5 Esquema de las sesiones

Sesión	Hall (1976)	Flórez e Inzunza (2011)	Miquel y Sans (2004)	Byram (1997)
1	Superficial	Alta cultura Aprendizaje sociocultural	Cultura con mayúsculas cultura a secas	Saber Saber ser
2	Superficial	Prácticas y valores Aprendizaje sociocultural	cultura a secas kultura con k	Saber comprender Saber ser
3	Profunda	Prácticas y valores Habilidad para interactuar	kultura con k	Saber comprender Saber hacer Saber aprender
4	Superficial y profunda	Alta cultura Prácticas y valores	Cultura con mayúsculas cultura a secas	Saber Saber ser Saber comprender
5	Profunda	Prácticas y valores Habilidad para interactuar	kultura con k	Saber comprender Saber hacer Saber ser
6	Profunda	Prácticas y valores Habilidad para interactuar	cultura a secas kultura con k	Saber comprender Saber ser Saber aprender
7 y 8	Profunda	Prácticas y valores Habilidad para interactuar	kultura con k	Todos los saberes
9	Profunda	Prácticas y valores Habilidad para interactuar	kultura con k	Saber hacer Saber comprometerse

Sesión 1 ² : <i>Let's comic the world!</i>		
Objetivos	Competencias clave	Criterios de evaluación ³
<p>Fomentar un ambiente colaborativo e inclusivo.</p> <p>Promover la reflexión sobre malentendidos culturales.</p> <p>Motivar el interés por la lengua inglesa y su contexto global.</p> <p>Facilitar la planificación y comprensión de la tarea final.</p>	<p>Competencia en comunicación lingüística</p> <p>Competencia en conciencia y expresiones culturales</p> <p>Competencia personal, social y de aprender a aprender</p> <p>Competencia plurilingüe</p>	<p>Participa activamente en la reflexión sobre el contexto cultural y la difusión del inglés (CP3).</p> <p>Identifica personajes y reconoce elementos culturales en el cómic (CCEC2).</p> <p>Utiliza vocabulario básico relacionado con descripciones y emociones (CCL2).</p> <p>Muestra interés y colaboración en las actividades grupales (CPSAA3).</p>
Vinculación con otras áreas	Recursos	Temporalización
<p>Geografía</p> <p>Historia</p> <p>Valores sociales y cívicos</p>	<p>Pizarra digital interactiva</p> <p>Cómic <i>The Beano</i></p> <p>Vídeo sobre Escocia</p> <p>Tablero con los personajes</p>	<p>Duración total: 60 minutos</p> <p>Presentación de la tarea final: 10 minutos</p> <p>Reflexión sobre el inglés en el mundo: 10 minutos</p> <p>Análisis del cómic y su contexto cultural: 30 minutos</p> <p>Actividad con personajes y descripciones: 10 minutos</p>
Desarrollo		

² Tabla basada en la plantilla oficial de EduCantabria para el diseño de situaciones de aprendizaje, alineada con los principios pedagógicos establecidos por la LOMLOE.

³ Los códigos de los criterios de evaluación hacen referencia a los descriptores operativos del currículo de Cantabria, reflejando su relación con las Competencias clave mencionadas en la segunda columna.

La primera sesión comienza con la explicación de la tarea final (Anexo 1), que consiste en la creación de un breve cómic en equipos mediante la plataforma *Pixton*. En él, dramatizarán diferentes malentendidos culturales entre personajes británicos (inspirados en los cómics auténticos de *The Beano Annual 2010*) y españoles, así como las posibles soluciones a dichos malentendidos. Una vez finalizados los cómics, cada equipo representará su propuesta ante el resto de la clase. Esta actividad permitirá intercambiar puntos de vista, fomentar el debate y facilitar una retroalimentación colectiva que enriquecerá la comprensión de los malentendidos culturales presentados.

A continuación, proyectaré en la pizarra un mapa del mundo y les dejaré cinco minutos para que, en equipos, comenten en qué países creen que se habla inglés. De esta forma, reflexionarán sobre la importancia y el alcance del inglés en el mundo globalizado actual. Seguidamente, cada equipo saldrá a la pizarra y tendrá que colorear los distintos países en los que consideran que el inglés es una lengua mayoritariamente hablada. Posteriormente, les mostraré en la pizarra un mapa en el que aparece la cantidad de gente que habla inglés a nivel mundial, lo que permitirá contrastar su hipótesis con la realidad (Anexo 2).

Durante la segunda mitad de la clase, proyectaré la imagen de la portada del cómic y presentaré a los personajes, permitiendo que el alumnado reflexione sobre su posible origen cultural y active sus conocimientos previos. Aprovecharé para explicar que la lengua inglesa tiene su origen en las islas británicas, como resultado de la evolución de las lenguas germánicas occidentales habladas por los pueblos anglosajones, y que su expansión global se debe principalmente a procesos históricos como la colonización británica, así como la posterior predominancia política, económica y cultural de países angloparlantes como el Reino Unido y los Estados Unidos.

También les mostraré el lugar en el que se creó el cómic (Dundee, Escocia) y comentaré la importancia que ha tenido en la difusión de la cultura británica desde 1938 hasta la actualidad, llegando al punto de que algunos de los personajes cuentan con estatuas en sus calles (Anexo 3). Después, observaremos en la pizarra digital que Escocia es una de las cuatro naciones que forman el Reino Unido, junto con Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Para contextualizar el origen del cómic *The Beano*, proyectaré un vídeo de

4 minutos, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=FI1aUX24O44>, que representa de forma muy visual y accesible aspectos clave de la cultura escocesa como los castillos, el tartán, las gaitas y los bailes tradicionales (Learn English by Pocket Passport, 2023). De esta forma, el alumnado comprenderá que Escocia, aunque forma parte de Reino Unido, cuenta con una identidad cultural propia, que también se refleja en los personajes del cómic.

Finalmente, les repartiré unos tableros con las imágenes de los personajes para que repasen el uso de las descripciones (Anexo 4), contenido que, según el currículo, ya han trabajado en cursos anteriores. Al mismo tiempo, se familiarizarán con los protagonistas del cómic, quienes volverán a aparecer a lo largo de las próximas sesiones. Además, deberán prestar atención a elementos menos evidentes, como su lenguaje corporal, sentido de justicia y normas sociales implícitas.

Sesión 2: <i>Signs and smirks</i>		
Objetivos	Competencias clave	Criterios de evaluación
<p>Familiarizarse con las partes y elementos del cómic.</p> <p>Identificar y analizar onomatopeyas y gestos en contexto cultural.</p> <p>Reflexionar sobre diferencias interculturales en sonidos y gestos.</p> <p>Relacionar aprendizajes visuales y auditivos para comprender la diversidad cultural.</p>	<p>Competencia ciudadana</p> <p>Competencia plurilingüe</p> <p>Competencia en comunicación lingüística</p> <p>Competencia en conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Reconoce y nombra correctamente las partes principales del cómic (CCEC2).</p> <p>Identifica y analiza onomatopeyas y gestos en el cómic y su correspondencia cultural (CP2).</p> <p>Reflexiona sobre diferencias culturales en la interpretación de sonidos y gestos (CC3).</p> <p>Relaciona aprendizajes visuales y auditivos para comprender la diversidad cultural (CCL2).</p>
Vinculación con otras áreas	Recursos	Temporalización
Educación artística	Figura 2 del marco teórico	Duración total: 55 minutos

Música Valores sociales y cívicos	Fragmentos impresos de cómic con onomatopeyas y gestos Vídeo <i>The onomatopeia alphabet</i> Tabla de onomatopeyas	Introducción y partes del cómic: 10 minutos Análisis de fragmentos: 15 minutos Reflexión intercultural: 12 minutos Vídeo: 3 minutos Juego con tabla de onomatopeyas: 15 minutos
-----------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Desarrollo

Esta sesión empieza con una actividad de observación en la que proyectaré la Figura 2 del marco teórico, en la que aparecen las partes principales del cómic, como son las viñetas, calles, bocadillos y cartuchos, de manera que el alumnado se vaya familiarizando con estos elementos característicos del género. Seguidamente, cada equipo contará con un fragmento distinto del cómic en el que aparecen los elementos anteriores acompañados de onomatopeyas y gestos de los personajes (Anexo 5). Su labor consistirá en leer detenidamente el fragmento y comentarlo con sus compañeros, prestando especial atención al uso de las onomatopeyas (explicadas previamente) que encuentren y a los gestos de los personajes (pulgares arriba, cara de sorpresa, cejas levantadas, etc.).

Una vez identificados estos elementos, fomentaré la reflexión de los equipos para que contrasten el uso de esos mismos sonidos o gestos con la cultura española. Por ejemplo, si un gallo dice *cock-a-doodle-doo*, ¿Cómo lo representamos en español? ¿Qué gestos utilizamos en nuestro día a día, tan arraigados que prácticamente no nos damos cuenta, aunque todos entendemos su significado? Esta reflexión tiene como objetivo activar el pensamiento intercultural, mostrando que incluso elementos aparentemente universales pueden tener formas y significados distintos según el contexto cultural.

Finalmente, proyectaré en la pizarra el vídeo *The onomatopeia alphabet* (Hartmann, 2019), disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=FBQCgjo1QTU>, que presenta un breve rap con las principales onomatopeyas, a la vez que utiliza la mímica para facilitar la deducción de

su significado. Posteriormente, repartiré una tabla incompleta en forma de juego, en la que solo estará completa la columna en inglés (Anexo 6). Por turnos, los equipos tendrán que adivinar o recordar a qué sonido se refiere cada onomatopeya y cómo se dice en español, relacionándola con lo que han observado en el vídeo y en sus respectivos fragmentos del cómic. De esta forma, el alumnado toma conciencia de que, dependiendo de la cultura, existen diferentes formas de interpretar la realidad. Esto es algo que rara vez nos planteamos, ya que tendemos a asumir que todos percibimos la realidad de forma similar.

Sesión 3: <i>Lost in idioms!</i>		
Objetivos	Competencias clave	Criterios de evaluación
<p>Comprender el significado y dificultad de las expresiones idiomáticas.</p> <p>Ordenar viñetas y redactar diálogos coherentes en inglés.</p> <p>Analiza y aplica los elementos visuales y narrativos del cómic como expresión artística y patrimonial.</p> <p>Incorporar y deducir expresiones idiomáticas en contextos comunicativos.</p>	<p>Competencia en comunicación lingüística</p> <p>Competencia en conciencia y expresiones culturales</p> <p>Competencia plurilingüe</p>	<p>Comprende el significado y la dificultad de las expresiones idiomáticas en inglés y español (CP2).</p> <p>Ordena viñetas de forma lógica y coherente para reconstruir una historia (CCL2).</p> <p>Redacta diálogos coherentes en inglés que incorporen expresiones idiomáticas (CP1).</p> <p>Analiza y aplica los elementos narrativos, visuales y culturales del cómic (CCEC2).</p> <p>Explica y justifica la elección e interpretación de expresiones idiomáticas en el contexto (CCL1).</p>
Vinculación con otras áreas	Recursos	Temporalización
<p>Lengua castellana y literatura</p> <p>Educación artística</p> <p>Valores sociales y cívicos</p>	<p>Pizarra digital interactiva</p> <p>Secuencia de viñetas desordenadas</p> <p>Tarjetas con pistas</p>	<p>Duración total: 55 minutos</p> <p>Introducción a las expresiones idiomáticas: 10 minutos</p> <p>Deducción y análisis de ejemplos: 5 minutos</p>

		<p>Ordenación de viñetas y redacción de diálogos: 20 minutos</p> <p>Incorporación de expresiones idiomáticas con apoyo visual: 10 minutos</p> <p>Puesta en común y reflexión final: 10 minutos</p>
Desarrollo		
<p>La sesión comienza con una toma de contacto en la que se plantea al alumnado qué son las expresiones idiomáticas, si conocen algunas y por qué pueden resultar difíciles de entender cuando se traducen de manera literal. Para profundizar en el tema y conectar con los equipos, pondremos en común varios ejemplos en español, como es el caso de estar en las nubes o tirar la toalla, y en equipos explicarán su significado como si fuera la primera vez que una persona extranjera las escucha, poniéndose en su lugar. Después, les preguntaré si conocen alguna expresión idiomática común en inglés, como por ejemplo <i>it's raining cats and dogs</i>, y tendrán que intentar deducir su significado. Esta actividad servirá como introducción a la tarea principal de la sesión.</p> <p>A continuación, cada equipo recibirá una secuencia de viñetas relacionadas con el programa británico <i>Got Talent</i>, creado por Simon Cowell (Anexo 7). Haré una breve intervención explicando el origen y el valor cultural de este programa, que refleja la diversidad de talentos y expresiones artísticas presentes en Reino Unido. Las secuencias estarán desordenadas y sin texto, por lo que su tarea consistirá en ordenar las viñetas de forma lógica, deduciendo lo que sucede en la historia y, posteriormente, tendrán que redactar en inglés los diálogos que podrían tener lugar entre los personajes.</p> <p>Durante esta fase, deberán aplicar los conocimientos trabajados en la sesión anterior, identificando las onomatopeyas que aparecen o que deberían incluir, así como los distintos elementos visuales del cómic: el tipo de bocadillos (de diálogo, pensamiento o exclamación), los cartuchos narrativos y las calles entre viñetas, que señalan el paso del tiempo o los cambios de escenario. De esta forma, repasan los contenidos formales del cómic a la par que desarrollan competencias lingüísticas e interculturales.</p>		

Una vez completado, cada equipo recibirá una expresión idiomática en inglés que deberá incorporar en su composición. Para facilitar la comprensión sin recurrir a la traducción directa, les daré una pista (Anexo 8) que consistirá, en primer lugar, en una imagen sencilla que represente visualmente la metáfora y, en segundo lugar, una frase breve en inglés que describa la situación que transmite la expresión. Esta ayuda tiene como objetivo guiar al alumnado en el proceso de deducción, de modo que, a través de la imagen, el lenguaje y la cultura, sea capaz de desarrollar competencias comunicativas e interculturales que vayan más allá del vocabulario y permitan comprender el idioma en contexto.

Al final de la sesión, cada equipo compartirá su secuencia de viñetas con el resto de la clase, leerá los diálogos creados e indicará las expresiones utilizadas, cómo las ha interpretado y por qué las ha situado en ese punto concreto de la escena. Esta puesta en común resulta de gran utilidad para intercambiar ideas, aclarar dudas y debatir sus elecciones, teniendo en cuenta los posibles usos de cada expresión dependiendo del contexto.

Sesión 4: <i>Crackers, crowns and Brussels sprouts</i>		
Objetivos	Competencias clave	Criterios de evaluación
<p>Investigar y compartir aspectos culturales de la Navidad británica.</p> <p>Desarrollar habilidades de búsqueda, interpretación y síntesis de información.</p> <p>Exponer oralmente los aprendizajes de forma colaborativa.</p> <p>Reflexionar comparando tradiciones británicas y propias con respeto y empatía</p>	<p>Competencia digital</p> <p>Competencia en comunicación lingüística</p> <p>Competencia ciudadana</p> <p>Competencia en conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Investiga y comparte información relevante sobre aspectos culturales británicos (CCEC2).</p> <p>Utiliza recursos digitales para buscar, interpretar y sintetizar información (CD1).</p> <p>Expone oralmente de manera clara y colaborativa los aprendizajes culturales (CCL1).</p> <p>Compara y reflexiona sobre las diferencias y similitudes entre</p>

		tradiciones británicas y propias con respeto y empatía (CC3).
Vinculación con otras áreas	Recursos	Temporalización
Ciencias sociales Valores sociales y cívicos Educación artística	Viñeta con escena navideña Ficha de trabajo Ordenadores	Duración total: 60 minutos Observación de la viñeta: 5 minutos Investigación guiada en equipos con uso de ordenadores: 30 minutos Exposición oral por equipos: 20 minutos Reflexión final: 5 minutos
Desarrollo		
<p>Esta sesión parte de una viñeta en la que aparece una escena navideña familiar muy típica de Reino Unido (Anexo 9). En ella aparecen Dennis y su familia alrededor de una mesa decorada con guirnaldas de papel, coronas de colores, <i>Christmas crackers</i> y una variedad de platos tradicionales británicos, como el pavo asado, <i>Christmas pudding</i>, las coles de Bruselas y las patatas al horno. Por tanto, es rica en elementos culturales, tanto visibles como simbólicos, lo que permite abordar contenidos lingüísticos, socioculturales e interculturales de forma integrada.</p> <p>Cada equipo recibirá la misma viñeta, pero se centrará en un aspecto específico de la escena: comida, vestimenta, <i>Christmas crackers</i> o decoración/ambiente. Asimismo, les proporcionaré una ficha de trabajo compuesta por cinco cuestiones, una para cada miembro del equipo (Anexo 10). La tarea consistirá en que cada alumno asuma la responsabilidad de responder una pregunta, con ayuda de su equipo, utilizando sus conocimientos previos, así como lo que observa en la viñeta y las búsquedas que realicen en internet con los ordenadores del aula. El objetivo no es que sepan todas las respuestas de antemano, sino que aprendan a buscarlas e interpretarlas. Acto seguido,</p>		

escribiré en la pizarra la palabra Nochevieja y tendrán que explicar con sus propias palabras qué significa, qué elementos la caracterizan y cómo se celebra en sus casas.

Después, escribiré en la pizarra la palabra *Hogmanay* y les preguntaré si saben lo que significa. Los animaré a buscar brevemente su significado en internet y compartirlo dentro de los equipos: qué es, dónde se celebra y qué tradiciones incluye. A continuación, pondremos en común la información y les explicaré que *Hogmanay* es la celebración de la Nochevieja en Escocia y que, aunque el Reino Unido comparte ciertas tradiciones generales, cada nación (Escocia, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) conserva elementos propios que reflejan su identidad cultural. Esta comparación les permitirá comprender que, igual que en España existen variaciones entre comunidades autónomas, en otros países también se dan diferencias regionales.

Durante la segunda mitad de la sesión, cada equipo expondrá lo aprendido sobre su aspecto cultural al resto de la clase. Las presentaciones serán breves y dinámicas, apoyadas en las notas que han tomado durante la primera parte. Este momento permitirá compartir descubrimientos de forma colaborativa, resolver dudas entre iguales y enriquecer el conocimiento común a partir de distintas perspectivas. Además, este intercambio servirá como punto de partida para una primera reflexión intercultural sobre las tradiciones británicas, fomentando la participación activa del alumnado y el desarrollo de una mirada más crítica y empática hacia otras costumbres. Al escuchar a sus compañeros y contrastar la información, el alumnado empezará a tomar conciencia de la diversidad cultural y de los valores que subyacen en las celebraciones, más allá de los elementos visibles.

Para finalizar la sesión, realizaremos una reflexión oral guiada en la que cada equipo mencionará una o dos curiosidades interesantes, tanto sobre el elemento que ha analizado como sobre los aspectos trabajados por los demás equipos. A partir de estas aportaciones, compararemos las costumbres navideñas británicas con las nuestras, prestando atención no solo a los elementos visibles (comida, vestimenta, decoración), sino también a los valores y emociones que transmiten. Esta puesta en común permitirá conectar lo cultural con lo personal y fomentar una mirada más crítica y empática hacia otras tradiciones.

Sesión 5: <i>Feelings on the line</i>		
Objetivos	Competencias clave	Criterios de evaluación
<p>Identificar y analizar emociones a través de elementos no verbales.</p> <p>Reflexionar sobre diferencias culturales en la expresión emocional y normas sociales.</p> <p>Trabajar colaborativamente para construir diversas interpretaciones.</p> <p>Compartir experiencias personales para conectar el aprendizaje con la vida real.</p>	<p>Competencia en conciencia y expresiones culturales</p> <p>Competencia ciudadana</p> <p>Competencia plurilingüe</p> <p>Competencia personal, social y de aprender a aprender</p>	<p>Identifica y analiza emociones y reacciones a partir de elementos no verbales en la tira cómica (CCEC2).</p> <p>Reflexiona sobre las diferencias culturales en la expresión emocional y normas sociales (CP3).</p> <p>Trabaja en equipo para construir diversas interpretaciones de una misma situación (CPSAA3).</p> <p>Comparte experiencias personales relacionadas para conectar el aprendizaje con la vida real (CC3).</p>
Vinculación con otras áreas	Recursos	Temporalización
<p>Ciencias sociales</p> <p>Educación artística</p> <p>Valores sociales y cívicos</p>	<p>Pizarra digital interactiva</p> <p>Tira cómica</p> <p>Ficha con los roles</p>	<p>Duración total: 60 minutos</p> <p>Activación de conocimientos previos: 10 minutos</p> <p>Observación y Análisis: 15 minutos</p> <p>Reparto de roles: 5 minutos</p> <p>Equipos de expertos: 15 minutos</p> <p>Reflexión y experiencias personales: 15 minutos</p>
Desarrollo		
<p>La quinta sesión empieza con una breve explicación sobre el objetivo de la misma, que consiste en reflexionar sobre cómo se expresan las emociones en diferentes culturas y cómo las reacciones inesperadas pueden ser interpretadas de forma diferente según el</p>		

contexto. Para activar sus conocimientos previos, les haré una serie de preguntas relacionadas con la tira cómica que vamos a trabajar, por ejemplo: *Do all teachers and students react the same way in different countries?* o *What do you think is allowed or not allowed during a school presentation?*

A continuación, proyectaré en la pizarra la primera parte de la tira cómica (Anexo 11), en la que el texto está oculto. Les daré unos minutos para observar detenidamente la escena y comentar con sus compañeros qué creen que está sucediendo. El objetivo es que el alumnado identifique las emociones de los personajes basándose únicamente en pistas visuales como las expresiones faciales, los gestos, el lenguaje corporal o la distancia física entre los personajes. De este modo, su atención se enfoca en los elementos no verbales de la comunicación, fundamentales en la competencia comunicativa intercultural.

Seguidamente, repartiré la misma tira cómica con el texto visible, así como su desenlace completo (Anexo 12) y una ficha de análisis cooperativo (Anexo 13). Dentro de cada equipo, los alumnos asumirán un rol de los varios que aparecen en la ficha (detective de emociones, explorador cultural, crítico del humor, observador de reglas sociales e investigador de causas). Cada rol incluye una pregunta concreta utilizada para guiar la función que han de realizar y la responderán basándose en la imagen y en el texto. Una vez completada, todos los miembros de clase con el mismo rol se reunirán temporalmente en equipos de expertos para contrastar sus respuestas, argumentar sus ideas y enriquecer su visión desde diferentes puntos de vista. Finalmente, cada alumno regresará a su equipo original y compartirá sus conclusiones, de manera que el equipo construirá una comprensión conjunta de la escena.

Durante la puesta en común final, plantearé algunas preguntas para profundizar en la reflexión: *Is the girl's performance creative or disrespectful? What values are in conflict in this scene (freedom, humour, respect)?* También aprovecharé para destacar la frase final de la profesora (*I'm not sure this is what I meant when I said I wanted a presentation I couldn't forget*) y pediré al alumnado que reflexione sobre el tono emocional que transmite: ¿expresa enfado, ironía o sorpresa?

Para cerrar la sesión, cada equipo dedicará unos minutos a compartir oralmente una experiencia en la que alguno de sus miembros haya presenciado o vivido una reacción exagerada o inesperada, ya sea en el aula o en otro contexto cotidiano. No es necesario que todos participen, pero animaré a que al menos un miembro de cada equipo cuente brevemente lo ocurrido, cómo se sintieron y qué aprendieron. Esta breve puesta en común permite conectar lo trabajado con vivencias reales del alumnado, fomentando un ambiente distendido y comunicativo.

Sesión 6: <i>Not what I ordered!</i>		
Objetivos	Competencias clave	Criterios de evaluación
<p>Identificar y analizar malentendidos culturales en situaciones cotidianas.</p> <p>Reconocer normas sociales y comportamientos en contextos formales.</p> <p>Planificar y representar visualmente una historia a través de viñetas.</p> <p>Familiarizarse con herramientas digitales para crear cómics.</p>	<p>Competencia plurilingüe</p> <p>Competencia digital</p> <p>Competencia ciudadana</p> <p>Competencia en conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Identifica y explica los malentendidos culturales presentes en la escena de <i>Mr. Bean</i> (CP3).</p> <p>Reconoce y valora las normas sociales y comportamientos adecuados en contextos formales (CC3).</p> <p>Planifica y representa con viñetas las escenas clave del vídeo (CCEC2).</p> <p>Utiliza la plataforma <i>Pixton</i> para digitalizar el boceto, aplicando los elementos básicos del cómic (CD1).</p>
Vinculación con otras áreas	Recursos	Temporalización
<p>Ciencias sociales</p> <p>TIC</p> <p>Educación artística</p> <p>Valores sociales y cívicos</p>	<p>Vídeo de <i>Mr. Bean</i></p> <p>Ficha de trabajo con preguntas clave</p> <p>Plantillas para los bocetos</p> <p>Aplicación <i>Pixton</i></p>	<p>Duración total: 60 minutos</p> <p>Activación de conocimientos previos y contextualización cultural del plato: 5 minutos</p> <p>Visionado del vídeo de <i>Mr. Bean</i>: 5 minutos</p> <p>Puesta en común y análisis guiado de la escena: 10 minutos</p>

		<p>Bocetado de la historia (plantilla en papel): 15 minutos</p> <p>Demostración y explicación básica del uso de <i>Pixton</i>: 10 minutos</p> <p>Digitalización inicial del cómic en la aplicación: 15 minutos</p>
Desarrollo		
<p>La sesión comienza con una breve conversación en la que plantearé al alumnado si alguna vez ha probado un plato típico de otro país que no les haya gustado, o si ha estado en una situación en la que no sabían cómo comportarse al comer fuera. Aprovecharé para preguntarles si saben lo que es un <i>steak</i> y si alguna vez han escuchado hablar del <i>steak tartare</i>, explicando brevemente que, aunque su nombre puede resultar confuso, no se trata de un filete cocinado como muchos imaginarían, sino de carne cruda servida en frío, muy popular en países europeos como Francia. Esta aclaración les ayudará a entender mejor la escena que vamos a trabajar.</p> <p>A continuación, proyectaré en la pizarra los primeros cinco minutos del vídeo de <i>Mr. Bean</i>, disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=wXdNIb8b_ZM&t=534s, en el que acude a un restaurante elegante y pide un <i>steak</i>. Sin embargo, el plato que le sirven no es lo que esperaba, lo que da lugar a una situación cómica y culturalmente significativa (Mr. Bean, 2021). Durante su visualización, el alumnado tendrá que prestar atención a los gestos, a la expresión de sorpresa, rechazo o nerviosismo, así como a las normas sociales que se rompen a lo largo de la escena (por ejemplo, jugar con los cubiertos, no saber cómo usar la servilleta o hacer ruido con las copas). Tras el visionado, realizaremos una breve puesta en común guiada a partir de preguntas clave incluidas en la ficha de trabajo (Anexo 14), centradas en identificar el malentendido cultural, valorar el comportamiento de <i>Mr. Bean</i> y reflexionar sobre normas sociales en contextos formales, como el de un restaurante.</p> <p>Seguidamente, repartiré a cada equipo dos documentos: una plantilla en papel con vocabulario útil (Anexo 15) y una guía con viñetas y un espacio para notas, donde</p>		

podrán realizar el boceto de su propuesta (Anexo 16). No se trata de crear una historia nueva, sino de capturar lo sucedido en el vídeo mediante un boceto. Antes de empezar a dibujar, cada equipo decidirá cuántas viñetas necesita, qué tipo de escenas clave utilizará y de qué forma integrará los bocadillos, cartuchos, gestos o expresiones clave para que el lector pueda interpretar lo ocurrido sin haber visto el vídeo. Durante el proceso, iré pasando por los equipos para orientarles en su planificación y ayudarles con la selección de las escenas más adecuadas.

Una vez finalizado el boceto, realizaré una breve demostración en la pizarra para explicar el funcionamiento básico de *Pixton*, que es una plataforma muy intuitiva para el alumnado. Les enseñaré cómo crear personajes y personalizarlos según sus necesidades, elegir escenarios, adaptar el plano a la situación, insertar bocadillos y añadir onomatopeyas. Después, los equipos comenzarán a digitalizar sus bocetos en la aplicación, lo que facilitará el proceso y les permitirá enfocarse en representar el malentendido de manera clara y visual. No obstante, para que tengan tiempo y puedan hacerlo bien, contarán con el inicio de la siguiente sesión para dar los retoques finales a sus creaciones.

Sesiones 7 y 8: <i>Culture clash</i>		
Objetivos	Competencias clave	Criterios de evaluación
<p>Valorar diferentes formas de representar malentendidos culturales mediante la observación de cómics de compañeros.</p> <p>Planificar en equipo un cómic que represente un malentendido cultural y su resolución desde una perspectiva intercultural.</p> <p>Repartir roles para organizar y coordinar eficazmente el trabajo colaborativo.</p>	<p>Competencia digital</p> <p>Competencia en comunicación lingüística</p> <p>Competencia plurilingüe</p> <p>Competencia personal, social y de aprender a aprender</p> <p>Competencia en conciencia y</p>	<p>Observa y analiza críticamente los cómics digitales de los compañeros, valorando diferentes formas de representación (CCL3).</p> <p>Planifica en equipo un cómic que represente un malentendido cultural y su solución desde una perspectiva intercultural (CP3).</p> <p>Distribuye roles para organizar eficazmente el trabajo colaborativo, asegurando la participación de todos (CPSAA3).</p>

<p>Crear un boceto detallado que sirva como guía para la digitalización del cómic.</p> <p>Iniciar la digitalización del cómic en <i>Pixton</i>, incorporando elementos visuales y de audio</p>	<p>expresiones culturales</p>	<p>Realiza un boceto detallado que sirva como guía para la digitalización (CCEC2).</p> <p>Inicia la digitalización del cómic en <i>Pixton</i>, incorporando elementos visuales y de audio para enriquecer la historia (CD1).</p>
Vinculación con otras áreas	Recursos	Temporalización
<p>Educación artística</p> <p>Valores sociales y cívicos</p> <p>TIC</p> <p>Ciencias sociales</p>	<p>Aplicación <i>Pixton</i></p> <p>Ficha con malentendidos</p> <p>Hoja impresa con roles</p> <p>Plantilla de planificación</p>	<p>Duración total: 110 minutos</p> <p>Retoques finales de los cómics anteriores y proyección en la pizarra: 10 minutos</p> <p>Explicación de la tarea final: 10 minutos</p> <p>Reparto de roles y firma de acuerdos en cada equipo: 5 minutos</p> <p>Planificación de la historia: 20 minutos</p> <p>Elaboración del boceto: 20 minutos</p> <p>Digitalización en <i>Pixton</i>: 40 minutos</p> <p>Guardado del proyecto y anotación de avances: 5 minutos</p>
Desarrollo		
<p>La sesión 7 empieza con los retoques finales a los cómics digitales de la sesión anterior. Luego, proyectaré cada cómic en la pizarra durante unos minutos para que los alumnos observen atentamente cómo sus compañeros han representado el malentendido cultural y qué recursos han utilizado para transmitirlo. A medida que los cómics se proyectan, cada equipo tendrá la oportunidad de explicar brevemente por qué eligió esas escenas y cómo intentó reflejar el conflicto de forma clara y visual. Esta actividad les ayudará a recordar los aspectos clave del lenguaje del cómic y a valorar las distintas formas de representar una misma situación.</p>		

A continuación, comenzaremos con la tarea final planteada en la primera sesión: la creación de un cómic en equipos mediante la plataforma *Pixton*, en el que representarán un malentendido cultural entre un personaje británico y uno español, así como la solución a dicho conflicto. Proyectaré una ficha con cuatro opciones de malentendidos culturales ya redactados (Anexo 17), adecuados a su nivel y seleccionados por su relevancia. A cada equipo le tocará uno diferente por sorteo. Después de la explicación y la selección de los malentendidos, cada miembro tendrá un rol específico para facilitar la organización del trabajo. Estos roles no serán rígidos, pero permitirán distribuir las tareas de forma clara: (*storyboard leader, script writer, art coordinator, digital editor and voice director*). Cada equipo tendrá una hoja impresa con los roles (Anexo 18) y la firmará para confirmar su acuerdo.

Durante el resto de la séptima sesión, cada equipo empezará a organizar su historia y a completar la plantilla de planificación (Anexo 19). Decidirán qué escenas van a representar, quiénes serán los personajes y dónde ocurrirá la acción. También definirán la resolución del malentendido, debatiendo opciones que reflejen respeto, empatía y mediación intercultural. Una vez completada la planificación, elaborarán un boceto en papel con las viñetas necesarias para representar su historia, asegurándose de que la solución propuesta sea realista y culturalmente apropiada.

Lo importante no es solo resolver el conflicto, sino hacerlo desde una perspectiva intercultural, teniendo en cuenta los valores y las normas de ambas culturas. Mi labor consistirá en orientar a los equipos en el diseño de sus ideas, ayudándoles a concretar escenas y formular diálogos efectivos. También revisaré que el reparto de responsabilidades sea equilibrado y que todos los miembros participen activamente en la planificación. Al final de la sesión, cada equipo entregará su hoja de planificación y su boceto completo. Si el trabajo está claro, es viable y está bien orientado, les daré el visto bueno para comenzar la digitalización en *Pixton* al día siguiente.

En la sesión ocho, los equipos empezarán a trasladar sus bocetos a la plataforma *Pixton*. Como ya están familiarizados con su funcionamiento, trabajarán de manera autónoma en la creación del cómic final, incorporando todos los elementos necesarios: viñetas, cartuchos, personajes, escenarios, bocadillos, onomatopeyas y expresiones faciales o

corporales que refuercen la comprensión del malentendido y su resolución. Además, cada equipo utilizará la opción de grabación de voz que ofrece la plataforma, de modo que, cuando hayan acabado, los cómics puedan subirse al blog de la clase y tanto otros compañeros como familias puedan leerlos y escucharlos. Durante esta sesión, mi labor consistirá en resolver dudas técnicas, lingüísticas y culturales, revisar el progreso de cada equipo y asegurarme de que el producto final esté bien estructurado y sea comprensible. En esta sesión no se entregará ningún producto final; cada equipo guardará su creación y anotará los avances realizados en su hoja de planificación. De esta manera, en la siguiente sesión podrán compartir y escenificar el resultado con el resto de equipos.

Sesiones 9A y 9B: <i>Beyond the panels</i>		
Objetivos	Competencias clave	Criterios de evaluación
<p>Revisar y mejorar los cómics digitales, incluyendo texto y grabaciones de voz.</p> <p>Publicar los cómics en el blog para compartirlos con la comunidad educativa.</p> <p>Representar en equipo la historia del cómic ante la clase, usando recursos orales y gestuales.</p> <p>Realizar una autoevaluación y una reflexión final para consolidar el aprendizaje y expresar opiniones personales.</p>	<p>Competencia ciudadana</p> <p>Competencia en comunicación lingüística</p> <p>Competencia digital</p> <p>Competencia personal, social y de aprender a aprender</p>	<p>Revisa y mejora el cómic digital final, corrigiendo textos y grabaciones para mejorar la claridad y el mensaje (CCL5).</p> <p>Publica el cómic en el blog de la clase, compartiendo el trabajo con la comunidad educativa (CC3), (CD1).</p> <p>Representa oralmente la historia del cómic frente a la clase, usando voz, gestos y entonación para hacerla comprensible y atractiva (CCL1).</p> <p>Realiza una autoevaluación individual y una reflexión grupal para consolidar el aprendizaje y expresar opiniones personales (CPSAA4).</p>
Vinculación con otras áreas	Recursos	Temporalización
Valores sociales y cívicos	Aplicación Pixton	Duración total: 120 minutos

TIC Educación artística	Blog de clase Diana de autoevaluación Ficha <i>Two stars and a wish</i>	Revisión final de los cómics digitales: 15 minutos Publicación en el blog de clase: 10 minutos Representación oral de los dos primeros equipos: 25 minutos Preguntas y reflexiones breves: 10 minutos Representación de los dos equipos restantes: 25 minutos Preguntas y reflexiones breves: 10 minutos Realización de la diana de autoevaluación: 10 minutos Dinámica <i>Two stars and a wish</i> : 10 minutos Cierre de la situación: 5 minutos
----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Desarrollo

La última sesión se realizará en dos días distintos. El primer día, comenzaremos con unos minutos para que los equipos realicen los últimos retoques a sus cómics digitales: podrán revisar el texto, mejorar expresiones y, si fuera necesario, grabar de nuevo alguna voz para mejorar la claridad del mensaje. Una vez revisados, cada equipo subirá su cómic al blog de la clase, donde quedará visible para otros cursos y familias, reforzando así el valor comunicativo y real de la tarea.

Cuando todos los equipos hayan publicado su cómic, pasaremos a la segunda parte de la sesión, en la que escenificarán su historia delante del resto de la clase. No se trata de memorizar el cómic palabra por palabra, sino de representarlo de forma natural, utilizando sus voces, gestos y entonación para que el malentendido y su resolución resulten comprensibles y atractivos. Esta dramatización puede apoyarse en el cómic proyectado, que servirá de guía visual durante la actuación. Después de cada representación, realizaremos un pequeño turno de palabras para que los compañeros

puedan hacer preguntas y reflexiones breves, reforzando así la competencia comunicativa intercultural desde una mirada más crítica y respetuosa.

El segundo día, continuaremos con los dos equipos restantes, siguiendo el mismo proceso, y la sesión concluirá con la aplicación de una diana de autoevaluación, donde cada miembro del equipo reflexionará sobre su desempeño, promoviendo el pensamiento crítico y la responsabilidad en su proceso de aprendizaje. A continuación, realizarán una dinámica conocida como *Two stars and a wish*, en la que cada alumno compartirá dos cosas que ha aprendido a lo largo de la situación de aprendizaje y un aspecto que le hubiese gustado explorar más o trabajado de otra manera. Esta actividad servirá para cerrar el proyecto con una mirada personal y significativa, conectando lo aprendido con sus propias vivencias e intereses.

3.6 Evaluación

En consonancia con lo mencionado a lo largo de la situación de aprendizaje, resulta fundamental evaluar al alumnado no solo en función del resultado de la tarea final, sino también considerando su evolución a lo largo de todo el proceso. Por tanto, se implementará una evaluación formativa que proporcione evidencias continuas sobre el progreso del alumnado, facilite la identificación de dificultades y permita ofrecer una retroalimentación personalizada, promoviendo una mejora constante en sus competencias. Además, favorece el desarrollo competencial y la implicación activa del alumnado, en coherencia con los principios de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, Jefatura del Estado, 2020) y el Decreto 66/2022 (Gobierno de Cantabria, 2022), garantizando criterios de evaluación objetivos y adaptados a las necesidades educativas.

Para ello, se empleará una rúbrica de observación continua con un valor del 40% de la calificación final (Anexo 20). Su implementación permitirá registrar de forma sistemática el progreso del alumnado a lo largo de todas las sesiones, ofreciendo una visión detallada de su evolución. Para evaluar la tarea final se utilizará una rúbrica con un valor del 50% (Anexo 21). Esta se centrará en la calidad de la tarea final (el cómic digital y la representación oral), valorando la coherencia y la creatividad en la narración, la claridad en la representación del malentendido cultural y su resolución, el uso adecuado de recursos visuales y lingüísticos, así como la expresividad durante la dramatización.

El 10% restante corresponde a la autoevaluación del alumnado, mediante una diana de autoevaluación (Anexo 22), repartida en un 5% de autoevaluación individual y un 5% de coevaluación grupal. Este instrumento fomenta la reflexión personal y colectiva, permite identificar logros y áreas de mejora, y refuerza el compromiso con el propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros. Asimismo, la realización de la ficha *Two stars and a wish* (Anexo 23) no solo favorece la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, sino que también proporciona información valiosa al docente. Esta herramienta permite recoger las percepciones, intereses y necesidades del grupo, lo que facilita la revisión y mejora de futuras implementaciones de la situación de aprendizaje. Así, se promueve un proceso de mejora constante y una enseñanza más contextualizada y significativa.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo parte de la premisa de que enseñar una lengua extranjera no implica únicamente el dominio del léxico o de estructuras gramaticales, sino que conlleva enseñar a comprender y respetar la cultura en la que se desarrolla la lengua meta, con el fin de interactuar eficazmente en diferentes contextos comunicativos. Por tanto, la situación de aprendizaje basada en el cómic *The Beano* pone de manifiesto la necesidad de integrar la competencia comunicativa intercultural utilizando materiales auténticos en el aula desde edades tempranas. Asimismo, destaca la importancia que tienen los materiales auténticos para implicar al alumnado emocional y cognitivamente en la realización de las tareas, de manera que no solo desarrollan habilidades lingüísticas. Aunque la situación de aprendizaje no ha podido ser implementada debido a motivos organizativos, permite ilustrar cómo es posible desarrollar la competencia comunicativa intercultural en el aula de inglés, a la par que fomentar la empatía, la reflexión crítica y el respeto hacia la diversidad cultural. Estas habilidades resultan esenciales, no solo en la asignatura de inglés, sino también para formar ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad en la que viven.

5. SUMMARY AND CONCLUSIONS

This Master's Thesis explores how intercultural communicative competence can be integrated into English as a Foreign Language (EFL) teaching in the final year of Primary Education. Framed within the principles of the LOMLOE and aligned with

curricular frameworks such as the CEFR and PCIC, this study combines theoretical reflection with an applied pedagogical proposal based on authentic materials. Specifically, it examines the educational potential of *The Beano*, a well-known British comic, as a culturally rich and engaging tool to foster linguistic and intercultural development from an early age.

The concept of culture, as understood in this thesis, goes beyond static representations. Instead, it is approached as a dynamic system shaped by beliefs, values, behaviours and meanings that influence how individuals perceive and engage with the world. It is important to take into consideration invisible cultural dimensions, such as gestures, silences and social expectations, which often go unnoticed. Understanding these elements is essential in helping learners grasp cultural codes and avoid superficial or stereotyped interpretations. This theoretical perspective leads to a necessary shift in the way language teaching is approached. Language is not just a system of grammar and vocabulary, but also a vehicle for social interaction and a framework through which meaning is negotiated and shaped. Accordingly, communicative competence in a foreign language requires more than just linguistic accuracy. As a result, learners are not just language users but cultural mediators, social agents and autonomous learners capable of making sense of cultural complexity through language.

This perspective is fully aligned with the LOMLOE's emphasis on competence-based learning. The law promotes an integrated approach that links key competences, including cultural awareness and expression, digital competence, social and learning to learn competence. Intercultural competence contributes directly to these areas, particularly by encouraging reflection, self-regulation and active citizenship. Similarly, the CEFR highlights interculturality as a central element of communicative language teaching. Its companion volume emphasises the role of learners as social agents who must interact within pluricultural environments. The ability to mediate between cultures, interpret meanings and adapt to different perspectives is no longer an optional element but a core component of language proficiency. This thesis takes that principle and adapts it to the realities of Primary Education. The PCIC further supports this vision by offering a view of intercultural communicative competence as the ability to communicate appropriately in diverse cultural and social contexts. It encourages the inclusion of tasks that promote critical reflection on cultural practices from an early age. These tasks help

to break stereotypes and encourage openness to diversity, a core objective in 21st century education.

A key focus of this thesis is the use of authentic materials in language education. These materials are real-world texts that reflect meaningful communicative practices. Such materials offer learners exposure to idiomatic expressions, humour and social norms that are rarely presented in textbooks. They foster intrinsic motivation, cultural sensitivity and a more nuanced understanding of language in context. The Beano, in particular, has been selected for its cultural relevance, popularity in the UK and suitability for A2 level learners. Its visual narrative and rich cultural content offer an ideal context for developing students' awareness of cultural differences and everyday language in an engaging way.

Authentic materials also facilitate a shift from passive to active learning. Rather than receiving decontextualized information about culture, learners engage directly with texts that portray culture in context. This allows them to question and negotiate meaning in ways that are similar to real-world communication. Furthermore, comics represent a unique genre that combines verbal and nonverbal modes of communication. Their visual dimension plays a crucial role in enhancing students' understanding of emotions, body language and contextual clues. This makes them particularly effective for young learners who may still be developing abstract thinking skills. Students are not only learning language but also developing literacy skills that cross cultural and linguistic settings.

The pedagogical proposal outlined in the present research consists of a nine-session learning situation designed according to the principles of Task-Based Language Teaching (TBLT). The learning situation is structured around tasks that promote observation, reflection, interaction and creative production. Learners engage with comic strips to identify idiomatic expressions, analyse gestures and body language, compare cultural behaviours and discuss stereotypes. The final task involves the collaborative design of a digital comic in which students portray a cultural misunderstanding between a British and a Spanish character. This task encourages students to apply linguistic and intercultural knowledge to create a resolution based on mutual understanding and respect. The structure of the sessions follows the three-phase model proposed by Willis (1996), with a strong emphasis on scaffolding, cooperative learning and student autonomy. Tasks

are designed to activate background knowledge, stimulate critical observation and promote a meaningful use of English in relevant contexts.

The learning situation follows a structured progression, moving from supported practice to increasingly autonomous and creative production. Early sessions focus on exposure and guided analysis, while later ones encourage creative use of language and interpretation of cultural scenarios. Tasks such as “Identify the cultural clash” or “Redraw the ending” require students to think critically about misunderstandings and their causes. One of the most significant features is the use of the *Pixton* digital tool. This platform allows students to create comics using personalised characters and settings, which not only motivates them but also enables a higher sense of ownership over their learning. It promotes visual literacy, narrative thinking and intercultural expression through a flexible format that adapts to diverse learning styles. Additionally, the use of technology reinforces digital competence, one of the key transversal competences in Primary Education. Students learn to plan, design and present digital stories, while reflecting on cultural content. This multiliteracy approach is particularly suited to today’s students, who are naturally exposed to multimodal and digital texts beyond the classroom.

Assessment plays a key role throughout the learning situation, and it is understood as continuous, formative and competence based. A range of tools, such as observation rubrics, self-assessment checklists and evaluation criteria are aligned with the regional curriculum and the CEFR. In this way, the assessment framework addresses not only accuracy and fluency, but also learners’ reflective capacities, digital creativity and collaborative skills. Beyond the specific implementation of this learning situation, the thesis raises broader questions regarding the role of culture in language education. It calls for a shift away from folkloric approaches that reduce culture to isolated facts (celebrations or food) towards an integrated development of intercultural competence as a core element of communicative ability. In a world shaped by global interaction, young learners need opportunities to engage critically with cultural differences and develop the skills required to communicate across cultures with empathy and confidence. The assessment criteria also consider attitudinal dimensions such as respectful communication and openness to diverse viewpoints. These indicators align with the general aims of Primary Education, which include educating citizens who are not only competent but also ethical and reflective. Furthermore, involving students in self-assessment and peer-

assessment processes fosters awareness of their own learning journeys and encourages metacognition. This reflective element is essential in developing autonomous learners who can transfer skills beyond the language classroom.

Moreover, the use of comics challenges the traditional division between high and popular culture in educational contexts. Comic strips such as *The Beano* provide learners with multimodal texts that combine visual literacy, language skills and cultural awareness. They provide meaningful and accessible entry points into complex topics such as social norms and diversity. This study approaches comics not merely as an entertainment material, but as a pedagogically valuable resource capable of facilitating deep learning within inclusive and dynamic classroom environments. The inclusion of comics in the EFL classroom also responds to students' interests and cultural background, creating a connection between formal education and everyday experience. It promotes student-centred pedagogy, where the learning process is built around the students' context and preferences. In doing so, comics encourage students to see their experiences reflected in the material, thereby increasing engagement and relevance. When learners can identify with characters and situations, they are more likely to participate actively and develop empathy towards cultural differences.

This thesis presents a model for effectively incorporating intercultural communicative competence into Primary Education. It demonstrates that, through careful material selection and thoughtful task design, it is possible to address intercultural issues in ways that are both developmentally appropriate and intellectually engaging. The study suggests that authentic resources, when integrated into a coherent methodology, can significantly enhance learners' linguistic proficiency, cultural understanding and personal growth. In this way, cooperative learning and critical reflection stand out as essential elements in this process, reinforcing the idea that language education should serve not only communicative purposes but also social and ethical ones. The proposal outlined here offers a flexible and transferable framework that can be adapted to other languages, cultural contexts and educational levels. Ultimately, it invites teachers to reimagine the language classroom as a space for dialogue, empathy and intercultural exploration, where students learn to speak another language and connect meaningfully with others in an increasingly diverse world.

From a reflective perspective, developing this thesis has deepened my understanding of language education as a transformative process. I have learned that integrating cultural content into daily classroom practice is both a challenge and a necessity. This experience has encouraged me to think critically about my role as a future teacher and to design learning experiences that engage students not only as language users, but also as active and respectful members of a global society. It has also taught me that intercultural competence is not developed through isolated lessons or supplementary materials but through consistent exposure to diverse perspectives and meaningful reflection. Working with authentic materials such as comics has underscored the value of creativity and relevance in teaching. Above all, I am convinced that teachers have a responsibility not only to teach a language, but also to open doors to the world through it.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Aguaded-Gómez, J. I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 19(38), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Alkhaleefah, T. A. (2017). What is the place of English literature in ELT classrooms? A review of related studies. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(7), 192-197. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.7p.192>
- Al-Sheikh Hussein, B. (2012). The Sapir-Whorf hypothesis today. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 642-646. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.642-646>
- Álvarez-Álvarez, C., & García-Ruiz, R. (2024). El cómic y su uso educativo: Revisión sistemática de literatura (2010–2022). *Magister: Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 36(1), 1-8. <https://doi.org/10.17811/msg.36.1.2024.1-8>
- Arango Johnson, J. A., Gómez Salazar, L. E., & Gómez Hernández, M. M. (2009). El cómic es cosa seria: El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior. Caso Universidad Nacional, Universidad de Medellín y Universidad Pontificia Bolivariana. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 7(14), 15-32.
- Areizaga Orube, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: El enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806ae621>

- Bland, J. (2013). *Children's literature and learner empowerment: Children and teenagers in English language education*. Bloomsbury Academic.
- Boas, F. (1938). *The mind of primitive man* (Rev. ed.). The Macmillan Company.
https://pure.mpg.de/rest/items/item_2287034/component/file_2287035/content
- Brines Gandía, J. (2012). *La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. Foro de profesores de E/LE*, 8, 1-8.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4879316.pdf>
- Brislin, R. W. (1993). *Understanding culture's influence on behavior*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
<https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Caridad de Otto, E. (2008). Características de los materiales web para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (31), 31-38.
- Carter, R. A., & Long, M. N. (1991). *Teaching literature*. Longman.
- Catalá Carrasco, J. L. (2007). El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Foro de profesores de E/LE*, 3, 23-32.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4900501.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (1997). *Competencia intercultural*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

- Chapman, J. (2011). *British comics: A cultural history*. Reaktion Books.
- Claxton, G. (2001). *Aprender: El reto del aprendizaje continuo* (P. Paterna Molina, Trad.). Paidós.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD, Anaya.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional & Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Crissov. (2022). *Percentage of English speakers by country* [Mapa]. Wikimedia Commons.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:World_map_percentage_english_speakers_by_country.png
- Daskalovska, N., & Dimova, V. (2012). Why should literature be used in the language classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1182-1186. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.272>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
<https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Del 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 (RESLA)*, 26, 177-195.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4597570.pdf>

- Denis, M., & Matas Pla, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), 87-95. https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf
- Dervin, F., & Liddicoat, A. J. (2013). Introduction: Linguistics for intercultural education. In F. Dervin & A. J. Liddicoat (Eds.), *Linguistics for intercultural education* (pp. 1-25). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.33>
- Duncan, R., & Smith, M. J. (2009). *The power of comics: History, form and culture*. Bloomsbury Publishing.
- Ferreiro, R. (2012). *La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: La escuela*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 6-22. <https://doi.org/10.15366/reice2012.10.2.001>
- Ferrés, J. (2009). *La educación como industria del deseo: Un nuevo estilo comunicativo*. Gedisa.
- Fishman, J. A. (1972). *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Newbury House.
- Flórez, M. L., & Inzunza, E. C. (2011, abril 17-20). *Aspectos teóricos de la interculturalidad a partir del enfoque por tareas* [Ponencia]. IV Congreso Internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas Pedagógicas, Santiago de Compostela, España.
- Gajdusek, L. (1988). Toward wider use of literature in ESL: Why and how. *TESOL Quarterly*, 22(2), 227-257. <https://doi.org/10.2307/3586935>
- García Arreza, M., Segura Báez, J., & Zamora Navas, M. D. (1994). *La lengua inglesa en la Educación Primaria*. Ediciones Aljibe.
- Gasca, L., & Gubern, R. (2024). *El discurso del cómic*. Ediciones Cátedra.

- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (A. L. Bixio, Trad.; C. J. Reynoso, Rev. técnica) [12.^a reimpresión]. Gedisa. (Obra original publicada en 1973)
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Gobierno de Cantabria. (2022). *Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria, 135. [Anuncio número 2022-5545](#)
- Guadamillas Gómez, M. V. (2014). Reading, speaking and writing through creative resources: Comics in second language teaching. *Arab World English Journal*, 5(4), 443-453. <https://awej.org/reading-speaking-and-writing-through-creative-resources-comics-in-second-language-teaching/>
- Guzmán López, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía Magna*, (10), 122-131. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628291.pdf>
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Doubleday.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books, Doubleday.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural* (V. Bordoy & F. Revuelta, Trans.; H. M. Velasco, Rev. técnica). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1983)
- Hartmann, J. [Jack Hartmann Kids Music Channel]. (2019, January 5). *The Onomatopoeia Alphabet | Onomatopoeia for Kids | Jack Hartmann* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FBQCgjo1QTU>
- Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2022). *El cómic desde la educación lectora: Confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación*. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 21(1), 7-20. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2022.21.1.2753>

- Iglesias Casal, I. (1997). Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación. En *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 463-472). Universidad de Alcalá.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Jefatura del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. *Boletín Oficial del Estado*, 340.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (G. Vitale, Trans.). Editorial Paidós. (Trabajo original publicado en 1994).
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Resources for Teachers, Inc.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Harvard University Press.
- Langer, J. A. (1997). Literacy acquisition through literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(8), 606-614.
<http://www.jstor.org/stable/40013471>
- Lansford, L. (2014, May 16). *Authentic materials in the classroom: The advantages*. Cambridge English.
<https://www.cambridge.org/elt/blog/2014/05/16/authentic-materials-classroom-advantages/>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.

- Learn English by Pocket Passport. (2023, August 22). *Scotland culture | Fun facts about Scotland* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FI1aUX24O44>
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- Little, D. (2012). *The linguistic integration of adult migrants and the European Language Portfolio: An introduction*. Council of Europe, Language Policy Unit. <https://www.coe.int/lang>
- McCloud, S. (1994). *Understanding comics: The invisible art*. Harper Perennial.
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536. <https://doi.org/10.2307/3586470>
- Melone, E. L. (2000). *Cómo trabajar con textos: Análisis de materiales didácticos*. En *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (pp. 233-240). São Paulo.
- Miquel López, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (0). <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>
- Mochón Ronda, A. (2005). Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española. En *FLAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro* (Toledo, 20-23 de marzo de 2005). Ministerio de Educación y Ciencia. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:79881d15-e049-4d9a-bb8c-2ff1f2b44d1f/2005-esp-05-34mochon-pdf.pdf>
- Mosterín, J. (2009). *La cultura humana*. Espasa.
- Mr Bean. (28 de agosto de 2021). *Bean's STEAK TARTARE | Mr Bean Funny Clips | Mr Bean Official* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wXdNIb8b_ZM&t=534s

- Nauta, J. P. (1992). ¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia comunicativa. *Cable*, (10), 10-14.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales: Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- Pacheco Costa, V. (2014). La literatura como herramienta docente en asignaturas de contenido impartidas en inglés: Una propuesta práctica con un cuento. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 361-375.
https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46848
- Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 215-226.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
<https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>
- Pinker, S. (1995). *The language instinct: The new science of language and mind*. Harper Perennial.
- Ramírez Jurado, V. (2018). Actitud de los docentes españoles ante el cómic como recurso pedagógico: Estudio experimental en línea. *3C TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 7(2), 90-103.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6539022.pdf>
- Real Academia Española. (2024). Cultura. En el Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/cultura>
- Sánchez Lobato, J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. *Carabela*, (45), 5-26.

- Segovia Aguilar, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la escuela primaria. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 375-399. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40034
- Serrano, S. (1988). *Signos, lengua y cultura* (2ª ed.). Anagrama.
- Snauwaert, E. (2011). *El cómic, un camino hacia la competencia intercultural: Unas claves para América Latina. Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 27, 4-10. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/mosaico-no-27-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol_181093/
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. McGraw-Hill.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (Vol. 1). John Murray. [Primitive Culture](#)
- Versaci, R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: A teacher's perspective. *The English Journal*, 91(2), 61-67. <https://doi.org/10.2307/822347>
- Villarrubia Zúñiga, M. (2009). *Crear un cómic en el aula de ELE*. En *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manchester_2009/12_villarrubia.pdf
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (M. M. Rotger, Trad.; pról. J. Itzigsohn; comentarios críticos J. Piaget). Ediciones Fausto. (Trabajo original publicado en 1934).
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

ANEXOS

Anexo 1

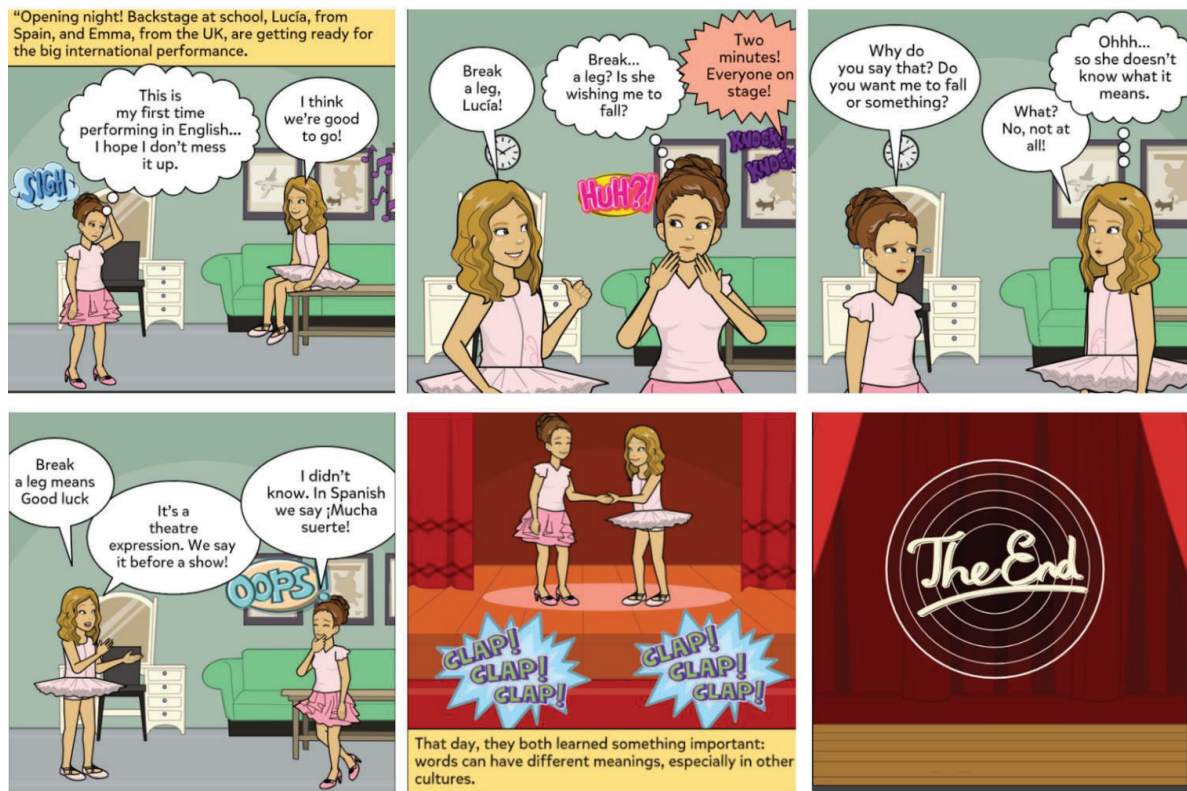


Figura 3. Ejemplo ilustrativo de la tarea final que el alumno llevará a cabo

Anexo 2

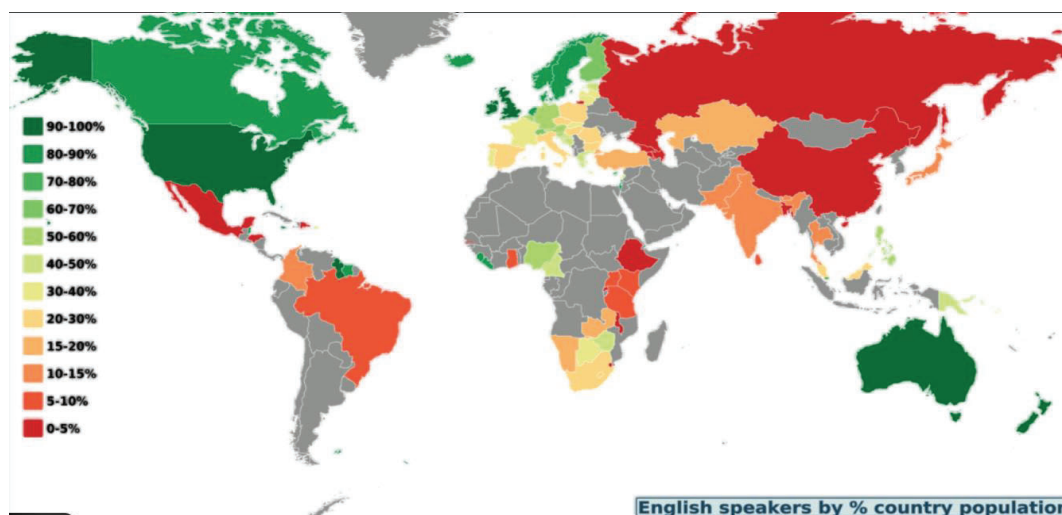


Figura 4. Porcentaje estimado de hablantes de inglés por país. Fuente: Crissov. (2022). La imagen es reutilizable bajo la licencia GNU Free Documentation License (FDL).

Anexo 3



Figura 5. Representación de los personajes del cómic *The Beano* en las calles de Dundee junto a sus estatuas conmemorativas

Anexo 4



Figura 6. Tablero para que el alumnado se familiarice con los personajes principales y practique las descripciones

Anexo 5

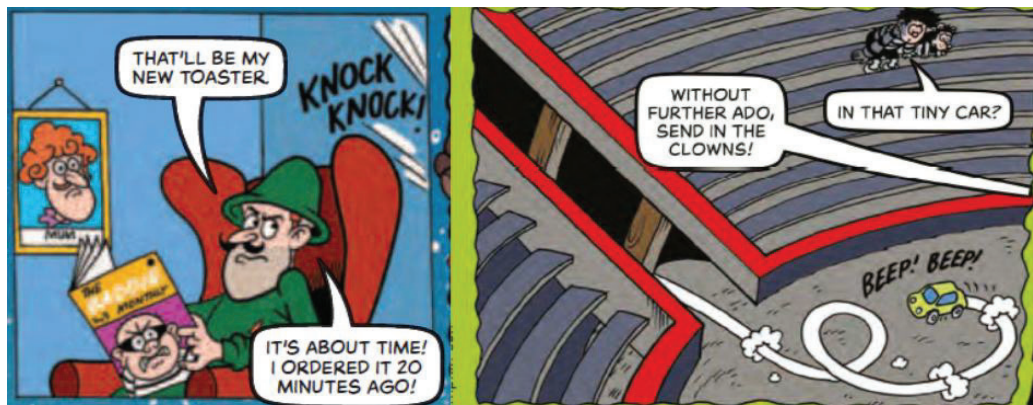


Figura 7. Ejemplos de varias onomatopeyas empleadas a lo largo de los diferentes fragmentos



Figura 8. Gesto de aceptación mostrado por el protagonista, el cual está siendo progresivamente reemplazado por los jóvenes españoles con el siguiente símbolo: 🤪

Anexo 6

BANG! **EXPLORING ONOMATOPOEIAS**

Onomatopoeia	Type of Sound	Spanish Equivalent
Knock knock		
Beep Beep		
Cock-a-doodle-doo		
Buzz		
Woof		
Slurp		
Boing		
Achoo		

Figura 9. Ejemplo de la tabla que el alumnado tendrá que completar al final de la sesión

Anexo 7



Figura 10. Tira cómica inspirada en el programa británico *Got Talent*, en la que aparece el idiom *go big or go home* durante la actuación de los protagonistas

Anexo 8

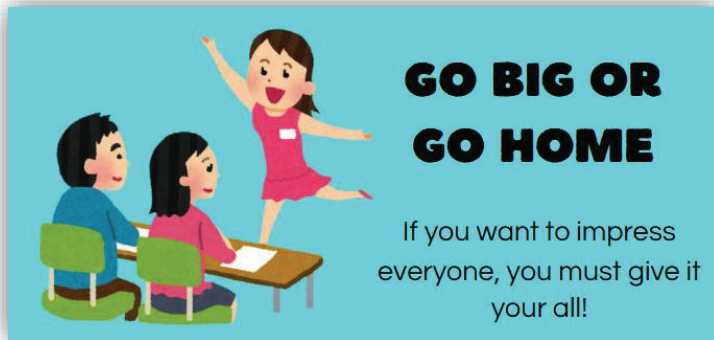


Figura 11. Pista para que el alumnado deduzca el significado del idiom go big or go home

Anexo 9



Figura 12. Viñeta inicial que los equipos analizarán



GROUP RESEARCH TASKS	
GROUP 1 What food can you see on the table? What is a Christmas pudding made of? When do people usually eat this food in the UK? What is Brussels sprouts? Sweet or salty? Find a photo of a British Christmas dinner.	
 GROUP 2 What do the characters wear on their heads? Name them. What clothes do the people wear? Formal or funny? What is a Christmas jumper? What does it look like? Why do people wear special clothes at Christmas in the UK? Write three words to describe the clothes.	
GROUP 3 What is a Christmas cracker? What is inside? Do you see crackers in the picture? Where? What do people do with crackers at the table? What are the paper crowns used for? Write one fun fact about crackers.	GROUP 4 What decorations can you see? Write three. What colours are common in British decorations? What do people usually put on the table at Christmas? Write three adjectives to describe the atmosphere. What is a Christmas cracker joke? Write one.

Figura 13. Ficha de trabajo con preguntas para cada equipo

Anexo 11



Figura 14. Primera tira cómica que presentaré al alumnado sin los diálogos

Anexo 12



Figura 15. Desenlace de la tira cómica anterior

Anexo 13

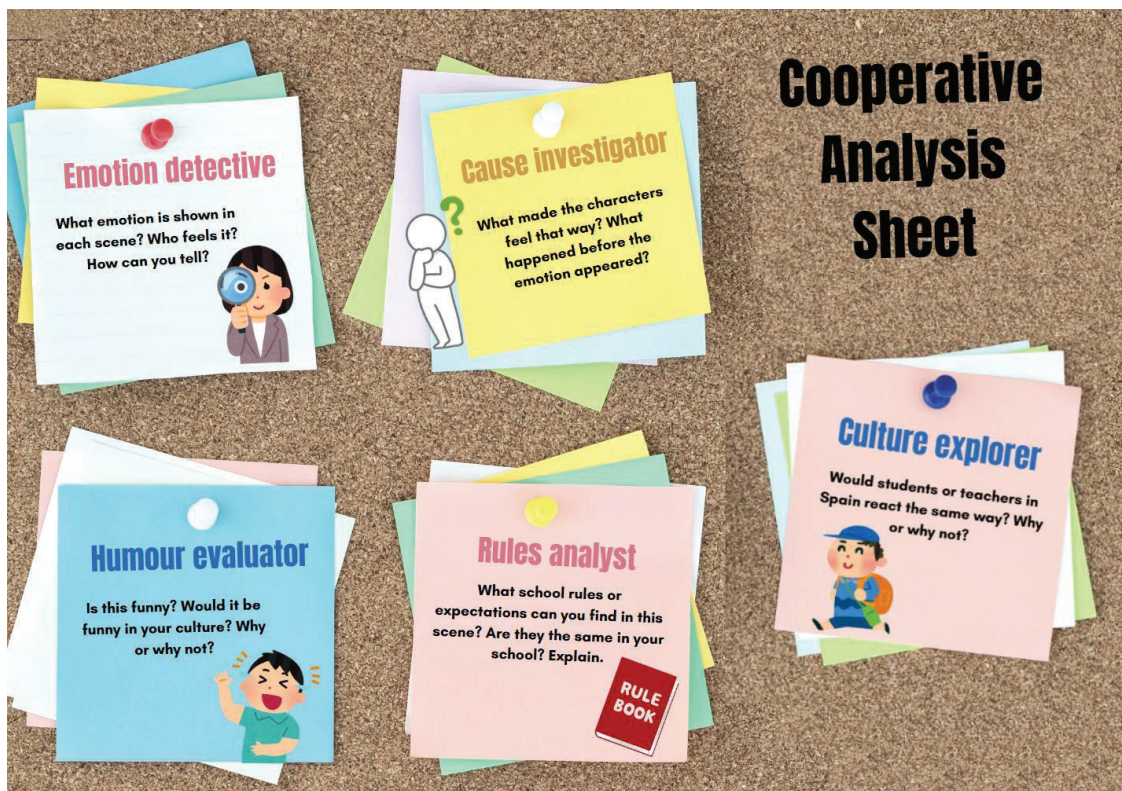


Figura 16. Estructura de roles en el análisis cooperativo de la tira cómica

Anexo 14

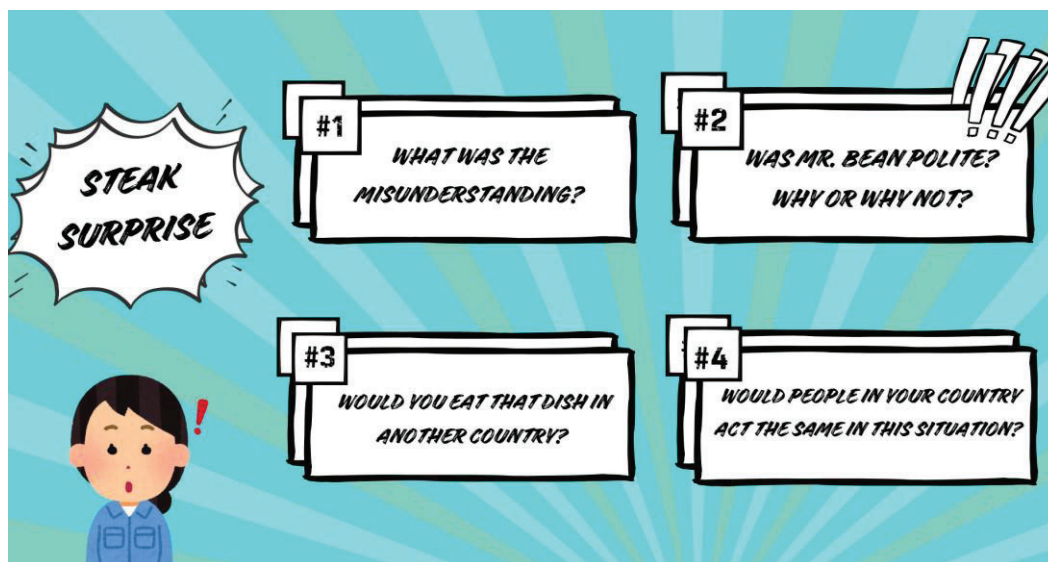



Figura 17. Preguntas para guiar la reflexión del alumnado sobre el vídeo

Anexo 15



COMIC PLANNING GUIDE

INSTRUCTIONS

Decide how many scenes your comic needs. (Minimum: 3)

Think carefully: What happened first? What happened next?

In each box, draw what happens and write short notes.

Use simple words, facial expressions, gestures, and onomatopoeias to help the reader understand.

HELPFUL VOCABULARY

Hungry / full

Surprised / confused

Nervous / embarrassed

Waiter / customer

Restaurant / steak

Yuck! / Mmm...

Huh? / Oh no! / Clap!

Napkin / fork / knife

Dish / table

Figura 18. Plantilla para facilitar el trabajo del alumnado

Anexo 16

Notes

Notes

Notes

Notes

Figura 19. Guía para el boceto del cómic

Anexo 17





<p>The loud Spanish guest</p> <p>A Spanish boy speaks very loudly and moves a lot at dinner. The British hosts think he is rude.</p>	
	<p>Break a leg!</p> <p>A British girl says Break a leg! to wish good luck. The Spanish girl thinks she wants her to get hurt.</p>
<p>The double kiss</p> <p>A Spanish student gives two kisses to a British friend. The friend doesn't expect that and feels uncomfortable.</p>	
	<p>Put your batteries in!</p> <p>A Spanish girl tells her friend ¡Ponte las pilas! The British child takes it literally and looks for batteries.</p>

Figura 20. Ficha para presentar los malentendidos culturales al alumnado

Anexo 18


 TEAM ROLES	
Storyboard Leader	<p>You decide how many scenes the comic will have and what happens in each one. You organize the story from beginning to end.</p>
Script Writer	<p>You write the dialogues and texts in the speech bubbles and narration boxes. Make sure the words are clear and fit the characters.</p>
Art Coordinator	<p>You choose the characters' looks, emotions, and gestures. You make sure the comic shows what the characters feel.</p>
Digital Editor	<p>Makes sure the comic is well-structured and ready for digital creation. Focuses on preparing all the scenes so the team can smoothly build the final version in Pixton.</p>
Voice Director	<p>You help your team practise the lines and guide the voice-over.</p>

Figura 21. Hoja de roles que cada equipo deberá firmar

Anexo 19

COMIC PLANNING SHEET

Team name: _____

What Went Wrong?

What is the misunderstanding?

How do the characters feel and react?

How will the misunderstanding be resolved?

Comic Panel Planning

Panel 1	Sketch	What happens?
Panel 2	Sketch	What happens?
Panel 3	Sketch	What happens?
Panel 4	Sketch	What happens?
Panel 5	Sketch	What happens?
Panel 6	Sketch	What happens?
Panel 7	Sketch	What happens?
Panel 8	Sketch	What happens?

Additional Story Details

Will you use any idioms or special words? Write them down.

How many scenes will your comic have? ____ scenes

How will expressions and actions show emotions? Plan body language and facial expressions.

What background settings will help tell the story? Think about locations and details.

Figura 22. Plantilla de planificación para la tarea final

Criterio	Domina	Avanza	En proceso	Inicial	Descriptores
Participación activa	Colabora constantemente, aporta ideas clave y facilita el trabajo grupal	Participa con frecuencia y se implica en la tarea	Participa de forma intermitente y se distrae con frecuencia	No participa ni colabora con el equipo	CPSAA3: Participa activamente en el trabajo en equipo, asume responsabilidades y emplea estrategias cooperativas
Uso del lenguaje oral	Se comunica con fluidez, pronunciación clara y registro adecuado	Se expresa correctamente, aunque con errores ocasionales	Se expresa inadecuadamente, dificultando la comprensión del mensaje	Expresión poco clara, sin adecuación al contexto	CCL1: Se expresa de forma oral con coherencia y adecuación a diferentes contextos
Corrección lingüística	Textos sin errores, con estructura clara y coherente	Realiza algunos errores menores, pero el mensaje se entiende	Errores frecuentes que dificultan la comprensión	Textos con graves problemas de coherencia y ortografía	CCL5: Produce textos escritos adecuados, coherentes y correctos con diferentes finalidades comunicativas
Trabajo en equipo y reparto de roles	Asume responsabilidades y motiva al equipo	Cumple su rol y participa activamente	Participa de manera irregular en la organización del equipo	No se implica en el trabajo colaborativo	CPSAA2: Coopera, gestiona el trabajo en equipo y resuelve conflictos desde el respeto a los demás
Reflexión intercultural	Analiza con profundidad las diferencias culturales y propone soluciones respetuosas	Reconoce las diferencias culturales con reflexiones válidas	Tiene dificultades para identificar aspectos interculturales	No demuestra comprensión de la diversidad cultural	CP3: Reconoce que existen diferentes identidades culturales dentro de un mismo país, valorando sus expresiones, tradiciones y formas de vida
Uso de herramientas digitales	Maneja <i>Pixton</i> con autonomía y creatividad, integrando elementos narrativos y visuales de manera eficaz	Utiliza <i>Pixton</i> correctamente, aunque necesita apoyo puntual	Utiliza <i>Pixton</i> de forma limitada y necesita asistencia frecuente para completar la tarea	No logra utilizar <i>Pixton</i> funcionalmente ni integra los elementos necesarios, incluso con ayuda	CD1: Explora y utiliza recursos digitales con autonomía básica, seleccionando información relevante y mostrando actitud crítica
Comprensión de la transferencia lingüística	Relaciona expresiones idiomáticas y conceptos lingüísticos entre lenguas con naturalidad	Identifica algunas similitudes entre lenguas y culturas	Reconoce diferencias básicas pero con cierto grado de dificultad	No evidencia conciencia sobre la transferencia lingüística	CP2: Realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para ampliar su repertorio lingüístico

Figura 23. Rúbrica de evaluación continua

Criterio	Domina	Avanza	En proceso	Inicial	Descriptores
Calidad narrativa y visual del cómic	Historia clara, coherente y con una estructura sólida; diseño visual atractivo y bien organizado	Historia comprensible, con estructura general adecuada, aunque con posibles mejoras	Historia poco clara o con errores visuales que dificultan a la comprensión	Historia confusa o incompleta, sin coherencia narrativa ni visual	CCEC2: Disfruta y analiza la intencionalidad artística y cultural en las producciones
Corrección lingüística	Sin errores gramaticales ni ortográficos y con vocabulario variado	Algunos errores menores, pero el mensaje es comprensible	Errores frecuentes que afectan a la claridad del mensaje	Errores graves que impiden la comprensión del texto	CCL3: Producción escrita coherente y adecuada a diferentes contextos
Representación oral del cómic	Expresión clara, fluida y con uso de entonación y gestos adecuados	Presentación comprensible, aunque con pequeños errores o falta de expresividad	Presentación con dificultades evidentes en la expresividad oral o la entonación	Presentación poco clara, desorganizada o muy difícil de entender	CCL1: Se expresa de forma oral con coherencia y adecuación a los diferentes contextos
Reflexión intercultural final	Malentendido cultural bien representado y resuelto con una visión empática y crítica	Representación adecuada con una resolución válida, aunque poco desarrollada	Representación básica del conflicto sin una solución clara	No hay resolución del malentendido o se representa de manera inapropiada	CP3: Reflexiona sobre la diversidad cultural, proponiendo soluciones respetuosas
Integración de elementos del cómic	Uso eficaz y creativo de viñetas, onomatopeyas, cartuchos y escenarios para potenciar el mensaje	Integración adecuada de los elementos básicos del cómic, aunque con margen de mejora	Uso parcial o poco eficaz de los elementos narrativos y visuales del cómic	Faltan muchos elementos esenciales o se utilizan incorrectamente, lo que dificulta la comprensión	CD2: Creación digital con criterios de calidad y comunicación visual
Adecuación comunicativa	El mensaje es claro, coherente y está adaptado al contexto cultural y comunicativo	El mensaje se adapta en general, aunque con ligeras imprecisiones de tono o registro	El mensaje presenta confusiones o falta de adecuación al contexto	El mensaje es poco comprensible o totalmente inadecuado	CCL5: Adapta sus producciones a los diferentes contextos comunicativos, cuidando la coherencia, cohesión y registro

Figura 24. Rúbrica de evaluación de la tarea final

Anexo 22

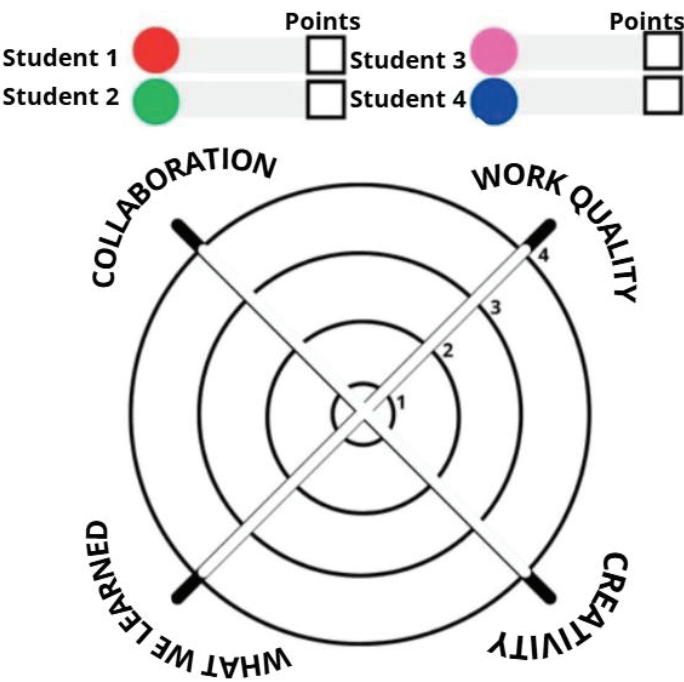


Figura 25. Diana de evaluación

Anexo 23



Figura 26. Two stars and a wish activity