

## ***Un proyecto integrado de lengua y contenido mediante el cómic de no-ficción en un centro educativo de Eslovaquia\****

### ***An integrated language and content project using non-fictional comics in an educational center in Slovakia***

**Dominika Fajkišová**

Universitat de València

[dominika.fajkisova@uv.es](mailto:dominika.fajkisova@uv.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3467-7223>

DOI: 10.17398/1988-8430.40.111

Fecha de recepción: 03/10/2023

Fecha de aceptación: 24/04/2024



Fajkišová, D. (2024). Un proyecto integrado de lengua y contenido mediante el cómic de no-ficción en un centro educativo de Eslovaquia. *Tejuelo*, 40, 111-144.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.111>

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Generación del Conocimiento: *Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la LIJ multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad*. PID2022-139640NB-I00.

**Resumen:** Se presenta un estudio de caso que investiga la introducción del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en un centro educativo. A través de la elaboración de un proyecto centrado en el cómic no-ficcional, se elabora una propuesta que integra contenidos del currículum de lengua y literatura y de geografía con la finalidad de conseguir aprendizajes significativos. Se trata de una investigación-acción colaborativa mediante el trabajo de los investigadores junto al equipo docente para diseñar un Proyecto en un aula de cuarto de educación primaria de un colegio público de la localidad de Bytča (Eslovaquia). El objetivo es estudiar los beneficios que esta experiencia genera en la comunidad de aprendizaje. Se ha realizado un análisis cualitativo de los trabajos del alumnado, de las entrevistas no estructuradas, los Diarios de Aprendizaje de docentes e investigadores y las rúbricas de observación y evaluación. Como resultados se obtienen, entre otros, el aprendizaje competencial de contenidos curriculares, las reacciones tanto positivas como negativas por parte del profesorado y de alumnado y se constatan algunas dificultades, a las cuales se trata de dar respuesta. Se revela que el ABP resulta una metodología enriquecedora que contribuye a mejorar la calidad educativa en este contexto.

**Keywords:** Aprendizaje basado en proyectos; investigación colaborativa; Educación Primaria; cómic de no ficción.

**Abstract:** An exploratory case study is presented here, investigating the implementation of Project-Based Learning (PBL) in an educational institution. Through the development of a project focused on non-fiction comics, a proposal is developed that integrates content from the language and literature curriculum and geography with the aim of achieving significant learning. This is a collaborative action research through the work of the researchers together with the teaching team to design a Project in a fourth-grade primary school classroom in the town of Bytča, Slovakia. The objective is to study the benefits that this experience generates in the learning community. A qualitative analysis has been carried out on the students' work, the unstructured interviews, the Learning Diaries of teachers and researchers and the observation and evaluation rubrics. The results obtained include, among others, competency learning of curricular contents, both positive and negative reactions from teachers and students, and some difficulties are noted, to which an attempt is made to respond. It is revealed that PBL is an enriching methodology that contributes to improving educational quality in this context.

**Palabras clave:** Project-Based Learning; collaborative research; Primary Education; non-fictional comic.

# I

## ntroducción

El presente proyecto se enmarca en la exigencia de adecuar la planificación y el diseño de las situaciones de aprendizaje al currículo actual para dar respuestas a los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030. Recomendaciones que aparecen en la normativa curricular eslovaca (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov) y, en el sistema educativo español, a través de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). En ambas legislaciones educativas se subraya que en la educación primaria se persigue una formación integral del alumnado basada en el desarrollo de competencias por ámbitos. Este propósito principal atiende a tres necesidades que los docentes e investigadores universitarios, con contacto directo en las aulas, han evidenciado en su experiencia didáctica.

En primer lugar, es importante atender a la necesidad de promover la innovación educativa a partir de metodologías activas y competenciales aproximando los modelos metodológicos de los docentes a la realidad sociocultural y lingüística del alumnado. Se trata de desarrollar las competencias específicas de las áreas junto con las competencias clave para conseguir un aprendizaje pertinente (Morin, 2000). En este sentido, el diseño de esta propuesta se fundamenta en el aprendizaje basado en proyectos (en adelante ABP) que implica, como señala Kostrub (2008), cambiar el rol del docente, que pasa de ser actor principal para actuar como un planificador, colaborador, facilitador y gestor de procesos. Así, se aprende conjuntamente en un mismo nivel jerárquico y la relación alumnado-profesorado se transforma (Freire, 1973). La escuela debe ser un reflejo de la sociedad y en ella ha de arraigar una cultura democrática contribuyendo a la formación de ciudadanos participativos y críticos mediante metodologías activas y competenciales, como el ABP, que contribuyan al cambio pedagógico.

En segundo lugar, se deben diseñar prácticas docentes que favorezcan la integración de las áreas en proyectos multidisciplinares para dar respuesta a la complejidad del mundo contemporáneo. Las nuevas realidades requieren que los estudiantes estén preparados para la búsqueda de soluciones cada vez más elaboradas y creativas (Feo, 2018). Se precisan, por tanto, experiencias que permitan abordar una misma temática desde diversos campos de conocimiento estableciendo un diálogo entre los mismos. Para ello, es necesario romper con la tradicional separación de los saberes y con la rigidez de los horarios establecidos, con el objetivo de realizar propuestas interdisciplinares. Estas propuestas se han de focalizar en el aprendizaje significativo, la colaboración mediante el trabajo cooperativo, el desarrollo de las competencias de aprender a aprender y de la autonomía personal.

En tercer lugar, es aconsejable enlazar la reflexión teórica con la práctica a partir de proyectos comunes entre la universidad y los centros educativos. Una investigación vinculada con las experiencias docentes permite diseñar, estudiar y evaluar las prácticas didácticas compartidas. La práctica docente y las necesidades reales del alumnado se convierten así en los disparadores de los cambios educativos en contextos

educativos reales, en lugar de la adopción de medidas más descontextualizadas como las teorías y modelos que provienen de otros ámbitos, países o de necesidades ajenas a la realidad de un contexto educativo concreto (Fernández-Díaz et al., 2019).

## 1. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología ya consolidada en los diferentes niveles educativos, desde la educación infantil hasta la universidad. En la actualidad se cuenta con un amplio banco de experiencias analizadas y valoradas positivamente por las instancias educativas y por la comunidad científica (Rodrigo-Segura et al., 2019). Sus fundamentos se establecen a partir de las teorías (socio)constructivistas alumbradas por educadores y psicólogos como Piaget (1969), Vygotsky (1996) y Bruner (1998), entre otros. El constructivismo estudia la creciente comprensión del funcionamiento del cerebro humano. Concretamente, el almacenamiento y la recuperación de información, el proceso de aprendizaje, los procedimientos de acrecimiento, y ampliación de los conocimientos previos.

Recordemos que el trabajo por proyectos, tal y como señala Pozuelos Estrada (2007), pedagógicamente forma parte de una larga tradición innovadora con profundas raíces en los principales movimientos de renovación educativa. Así, encontramos sus orígenes, a finales del siglo XIX o principios del XX, en las aportaciones de Dewey (1989) y Kilpatrick (1918) como integrantes de la *escuela progresista americana*. Retomamos su importancia en propuestas análogas realizadas desde la *Escuela Nueva europea*, a través de los centros de interés de Decroly (1932) y en los planes de trabajo de Freinet (1978), miembro de la escuela moderna francesa. También está presente en las Unidades temáticas de interés social, planteadas por Stenhouse (1984) desde el movimiento de renovación curricular del Reino Unido. Y en las propuestas de Investigación del Medio formuladas en Italia, por el *Movimiento Cooperazione Educativa* y, en España, por el Movimiento Cooperativo Escuela Popular o los Movimientos de Renovación

Pedagógica de los años 70 y 80. Finalmente, observamos la presencia de esta metodología en propuestas digitales de carácter global que integran las TIC en los proyectos telecooperativos de Harris (2001) o en las propuestas, de finales de los 90 y la primera década del siglo XXI, de autores como Moursund (1999).

Cabe destacar que los proyectos se relacionan directamente con la pedagogía colectiva que implica múltiples métodos de trabajo colaborativo entendiendo el aprendizaje como un proceso compartido y comunitario. Diversos son los factores en los que se basa este aprendizaje cooperativo: la colaboración, la diversificación de roles, la atención a las inteligencias múltiples, la orientación hacia la atención a la diversidad, desde el principio educativo de la inclusión educativa, y la existencia de un compromiso ético y civil que contribuye a la mejora de la sociedad (Pujolàs, 2008; Puig et al., 2006). Además, tal y como señalan López de Sosoaga López de Robles et al. (2015), junto con el resto de las metodologías activas, el ABP propicia un cambio en la cultura escolar para hacerla más democrática, tanto en las relaciones entre los agentes educativos, en el empleo de materiales, como en la propia didáctica.

Por último, el trabajo por proyectos ofrece la posibilidad de generar situaciones de aprendizaje reales e integradoras (Beane, 2005) y permite un aprendizaje más práctico, interdisciplinario y significativo. Y, también, más relacionado con la complejidad del mundo actual, con el carácter multidimensional de las problemáticas sociales y con la irrupción en la vida académica de múltiples y variadas fuentes de información (Brey et al., 2009).

Fajkišová (2018) ejemplifica este proceso mediante la experiencia de los “mundos de lego” creados por el alumnado durante su recreo. En esta propuesta el alumnado se enfrentaba a conflictos sociocognitivos en los cuales se veía obligado a cambiar una pieza concreta para obtener edificios más estables. Para ello debían de reconocer la necesidad de destruir una estructura previa para hacer de ella algo más útil, de acuerdo con la edificación actual o compartir los materiales para crear una obra común. La cooperación entre iguales les

permitió construir mundos más estables, diversos y complejos sin la ayuda de la maestra. Además, el proceso requirió de menos tiempo cuando la acción se realizaba en grupo que si lo hacían por separado. Esta experiencia se puede considerar como una metáfora educativa que hace referencia a construcción y reconstrucción de estructuras de conocimiento análogas a las construcciones de lego.

## **2. El cómic no ficcional**

El modelo actual de educación lingüística y literaria defiende una renovación del canon tradicional con la inclusión de géneros emergentes y otros medios como el cómic (tebeo, historieta, novela gráfica). Este modelo educativo constituye una oportunidad para desarrollar la competencia lectoliteraria del alumnado a base de sus preferencias configurando un canon plural capaz de atender la complejidad de los lectores actuales en formación (Ballester e Ibarra, 2013; Rovira-Collado y Baile-López, 2021). Y es este interés natural de los niños y jóvenes por el cómic lo que hace de él un medio didáctico útil. Las investigaciones y experiencias didácticas recientes muestran la facilidad con la que se establecen puentes entre las experiencias del lector juvenil con las narraciones de los personajes del cómic (Barrero, 2002). Esta identificación orienta al alumnado a encontrar el significado de los acontecimientos personales y sociales, bien por analogía, apropiación, extrañamiento y/o refutación (Jouve, 2002). Por lo tanto, el cómic juega un papel positivo como un medio de educación en valores y la creación de ciudadanía crítica, concienciando sobre problemáticas sociales, ambientales y, también, personales (Ibarra y Ballester, 2015; Larrañaga y Yubero, 2015). Además, el cómic permite avanzar en dos direcciones: en el fomento lector a partir del disfrute de sus páginas y, al mismo tiempo, contribuye al desarrollo de la competencia lectoliteraria y la alfabetización multimodal de sus receptores (Ibarra-Rius, 2021).

Por otra parte, tal y como se ha apuntado con anterioridad, en esta experiencia la atención de los investigadores y del profesorado participante se ha centrado sobre todo en el cómic no ficcional (dejando

aparte las posibles funciones del cómic de ficción) por su potencial para integrar los contenidos curriculares de áreas no lingüísticas y de esta manera abrir las fronteras de la formación lectora y literaria.

Pero, a pesar de una existente vacilación con respecto a la denominación y la definición teórica del cómic (tanto ficcional como de no ficción), cualquiera de sus manifestaciones posee tres pilares comunes: el texto, la imagen y la secuencialidad (Ibarra y Ballester, 2022). La presencia de dos tipos del lenguaje, es decir, el icónico y el verbal convierte al lector en el verdadero nexo entre las imágenes y la historia escrita. De esta manera, el cómic se comprende como puente de conexión entre el lenguaje visual y la palabra escrita constituyendo un lenguaje nuevo y profundamente creativo, siendo el lector el encargado de darle un significado global al texto (Gutiérrez Párraga, 2006). El cómic de no ficción, en comparación con el ficcional, se basa en hechos reales, a partir de estudios previos y análisis de diversas fuentes. Por lo tanto, la estrecha conexión con la realidad lo convierte en recurso de gran utilidad en el ámbito de las ciencias (Sola-Morales y Barroso-Peña, 2014).

En la siguiente propuesta se presenta el cómic no ficcional como recurso para la enseñanza de contenidos de geografía, puesto que, según apuntan Luque Gil y Navarro Jurado (2011), el área de Geografía demanda un cambio en la didáctica para adaptarse al contexto académico actual, optando por teorías del aprendizaje más amplias con el propósito de evitar la pasividad de los estudiantes mediante estrategias didácticas más participativas y competenciales, frente al uso de una metodología docente unidireccional. Además, el diseño del proyecto nació de la conexión entre la necesidad de la tutora de abordar el contenido curricular ya planificado y, al mismo tiempo, llevar a cabo la investigación orientada al desarrollo de la comprensión lectora. En este sentido, la elaboración del cómic de no ficción permitió trabajar contenidos propios de asignatura Lengua y Literatura Eslovaca en las clases de Geografía, facilitando así la integración de los saberes, contenidos y competencias de ambas materias.



El otro aspecto que favorece la implementación del cómic de no ficción al aula es la *subjetividad* autoral (Weber y Rall, 2017) que permite la aparición de autor en su propia obra. En comparación con otros géneros narrativos, el autor actúa como focalizador de hazañas y no solo como recolector de éstos (Rodríguez-Blanco y Andrade, 2020). Se trata de un aspecto que, por una parte, prepara al alumnado para las futuras tareas investigadoras características de los estudios superiores y, por otra parte, les permite reconocer su actividad cognitiva dentro del proceso a partir de su (auto)representación. En este sentido, el alumnado realiza las tareas de buscar, seleccionar, analizar e interpretar la información objetiva con el fin de crear un producto útil para la (micro)sociedad, es decir, para otros lectores que forman parte de su propia comunidad educativa.

### **3. Método**

#### ***3.1. Tipo de investigación***

Desde el paradigma de la investigación cualitativa se ha llevado a cabo una investigación en acción de tipo colaborativa, con la finalidad de promover la innovación educativa en aulas con el apoyo participativo de investigadores de la universidad (Selfa, 2015). A través de este método se fomenta la revisión y el cuestionamiento de la propia práctica docente con el propósito de protagonizar la gestión de los cambios educativos, pero evitando apropiarse de modelos impuestos externamente (Fernández-Díaz et al., 2019). Por otra parte, tal y como propone Kostrub (2016), la investigación en acción busca contribuir y desarrollar los intereses profesionales (el rol del docente) y la teoría científica (el rol del investigador). Se ejerce así doble papel: el de investigador y el de docente, sin perder de vista en ningún caso la responsabilidad sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. La esencia de la investigación realizada de esta manera consiste en emplear estrategias y procedimientos didácticos diferentes de los utilizados hasta ese momento para estudiar su funcionamiento en el aula. Además, mediante la participación de los expertos de didáctica de la Lengua y la Literatura de la universidad, se aseguró un diseño de

la investigación acorde con las teorías y modelos actuales (López-Secanell y Rodrigo-Segura, 2023).

### **3.2. *Objetivo y preguntas de investigación***

El objetivo principal es el de estudiar la funcionalidad del cómic de no ficción como iniciador del aprendizaje por proyectos diseñado a partir de investigación colaborativa. Y, mediante el análisis de esta experiencia, se pretende responder a tres preguntas clave:

- a) ¿Qué cambios cualitativos provoca en un aula la implementación de ABP?
- b) ¿Qué aprendizajes obtiene el alumnado y qué competencias desarrolla?
- c) ¿Cómo valoran la experiencia los diferentes participantes?

### **3.3. *Contexto y muestra***

El trabajo de campo se realizó en Eslovaquia en un colegio público de la localidad de Bytča, concretamente en el curso de 4º de primaria, en una clase de 23 alumnos. En la investigación participó la directora de la escuela, la tutora de la clase, la investigadora principal y un docente universitario. Por lo tanto, el proyecto se llevó a cabo dentro de una investigación colaborativa más amplia desarrollada a lo largo de un cuatrimestre. Cabe destacar que se dispone de los permisos de publicación del proceso y de los resultados, tanto por parte de la dirección y la tutora, como por parte del alumnado y de sus responsables.

## **4. Desarrollo de la investigación: fases del proyecto y actividades**

La experiencia que aquí se expone se ha diseñado como una situación de aprendizaje estructurada en las siguientes fases del diseño de proyectos (Valachová, 2012):

1. **Planteamiento:** Antes de iniciar la experiencia se requiere, por parte del docente, intentar cumplir las condiciones de un proyecto exitoso como: vincular el proceso con el interés del alumnado, incluir y dar respuestas a todas sus preguntas y exploraciones, contribuir al desarrollo integral de competencias y, al mismo tiempo facilitar aprendizaje activo construido mediante la indagación personal como por la colectiva (López-Secanell y Rodrigo-Segura, 2023).
2. **Selección del tema:** Es importante que el alumnado tenga cierta participación en la selección o mejor dicho en la concreción del tema. De esta manera se pretende vincular el proyecto con la realidad e intereses de los estudiantes sin perder de vista los objetivos y los criterios de evaluación preestablecidos.
3. **Planificación:** En esta fase se asignan los grupos y los roles. Es decir, los participantes se preparan y se organizan para encontrar soluciones e ideas. La realización de tareas parciales dentro de un grupo está estrechamente relacionada con la autorregulación. El alumnado planifica su actividad, aprende a aprender y, a su vez, ve obligado a adaptarse a las necesidades de la mayoría (Giné y Parcerisa, 2003). A través de los conflictos sociocognitivos busca consensos y soluciones correctas. La cooperación les obliga a actuar de manera responsable y respetuosa con el resto del equipo, porque el resultado final depende de su participación.
4. **Realización del proyecto:** En la enseñanza por proyectos se pone énfasis en la motivación interna del estudiante, sustentada en la satisfacción de la necesidad de autorrealización y pertenencia. La clase/grupo/alumno-a se convierte en el elemento central en la solución del proyecto resolviendo la tarea a través del aprendizaje cooperativo, mientras que el papel del docente es el de moderador, coordinador y facilitador.
5. **Resultados del proyecto y su presentación:** Tal y como afirma Bačová (2000), los estudiantes necesitan saber por qué están

aprendiendo, cuál es el objetivo de sus esfuerzos y cómo utilizarán los conocimientos adquiridos en la vida real. En ABP es la tarea o producto y su exposición final la que engloba y dota de este sentido la realización del proyecto.

A continuación, se presenta la concreción de las fases del proyecto que se ha llevado a cabo.

1. **Selección del tema:** En la clase había algunos alumnos lectores de cómics, el interés inmediato de los cuáles por el proyecto fue un hecho que se pudo observar en los primeros contactos de la investigadora principal con la clase. Con la tutora se diseñó el proyecto orientado a la creación de un cómic de no ficción. Para no intervenir en la programación del aula, anteriormente planificada por la tutora, se decidió analizar qué elementos curriculares se podrían trabajar mediante este género. De esta manera se escogió la asignatura de Geografía y se respetó el tema que se iba abordar en las siguientes, es decir, la geografía de Eslovaquia y, en concreto, sus principales ciudades. En base al libro de texto del alumnado se seleccionaron 6 ciudades representativas que fueron objeto de estudio.

2. **Planificación:** Para aumentar la motivación de cara a la realización del proyecto y con la finalidad de despertar el interés previo del alumnado, seis personas de nacionalidades diferentes (española, húngara, checa, francesa, camerunesa y polaca), elaboraron vídeo de una duración de aproximadamente 30 segundos pidiendo al alumnado su ayuda para realizar una visita a cada una de las ciudades anteriormente asignadas. La división en equipos del alumnado se asignó teniendo en cuenta sus preferencias en la selección de los vídeos, con el único criterio de crear equipos con la misma cantidad de miembros. Entre los equipos de cuatro personas se repartieron los siguientes roles:

**Presentador/a:** Se ocupa de presentar el informe escrito sobre el proceso de la creación y, asimismo, se ha de responsabilizar de la calidad de la defensa oral en forma de presentación.

**Informador/a:** Responsable de la búsqueda, la selección y el análisis de la información y de los materiales necesarios para la elaboración del cómic.

**Guionista:** Se encarga de creación de la parte textual del cómic y, al mismo tiempo, realiza la revisión ortográfica y del estilo del texto.

**Dibujante:** Se ocupa del diseño y de las ilustraciones del cómic.

A pesar de la distribución de los diferentes roles entre los miembros del grupo, todos cooperaron a lo largo del proceso de trabajo. En otras palabras, no se centraron solamente en cumplir las tareas asignadas a su rol, sino que colaboraron en todo el proceso: dibujaron, escribieron, buscaron y analizaron la información y, al final, intervinieron en la presentación final.

**3. Realización del proyecto:** A lo largo de cinco sesiones de trabajo los equipos creaban su cómic mientras que las maestras controlaban el proceso y respondían a las preguntas o dudas que les eran planteadas.

**4. Resultados del proyecto y su presentación:** Cada equipo presentó su cómic delante de sus compañeros y compañeras. Las presentaciones se grabaron en vídeo con el objetivo de enviárselo a los futuros visitantes. Además, los productos finales estuvieron expuestos en el pasillo de la escuela durante tres semanas para compartirlos con el resto de la comunidad escolar.

**Tabla 1***Esquema del desarrollo del proyecto*

<b>Fases del Proyecto</b>	<b>Aprendizajes y competencias</b>	<b>Materiales y criterios de evaluación</b>
<b><i>Sesión 1: Definición y planificación del proyecto</i></b>		
Explicación del proyecto	Compromiso con el trabajo Comprensión de criterios	Elaboración de un plan del trabajo
Vídeos: presentación de Avatares	Encuentro con otras lenguas y culturas	Preguntas relacionadas con la comprensión auditiva
Creación de grupos	Autonomía	Selección del Avatar
<b><i>Sesión 2: ¿Qué es el cómic? ¿Qué es el cómic de no ficción?</i></b>		
Discusión sobre el cómic en base de los conocimientos previos	Cómic Cómic de no ficción	Preguntas Ejemplos de lectura
Búsqueda y selección de información para el cómic	Búsqueda, selección y elaboración de información	Apuntes Materiales imprimidos
Creación de borradores	Organización y diseño del cómic	Borradores
<b><i>Sesión 3 y 4: Creación del cómic</i></b>		
Proceso de creación	Colaboración Síntesis de información Expresión escrita y artística	Colaboración Desempeño personal
Producto final	El cómic de no ficción elaborado	Complejidad Hechos reales Originalidad Creatividad
<b><i>Sesión 5: Presentaciones orales</i></b>		
Presentación en grupo	Expresión oral: Descripción y explicación del cómic (en forma de viaje) Defensa del producto final	Saludos en lengua del visitante Tiempo: 6 minutos Autoevaluación y coevaluación
Defensa individual	Expresión y defensa oral	Autoevaluación y autocrítica

Fuente: elaboración propia

#### **4.1. Evaluación del proyecto**

Respecto a la valoración del proyecto, la siguiente ecuación ilustra el proceso de evaluación formativa del alumnado. La ecuación se diseñó de acuerdo con los principios de trabajo por proyectos y pretende evaluar las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz. Y, contempla, además, la evaluación de las competencias de trabajo en equipo, la competencia comunicativa y la inteligencia emocional.

Cabe destacar que las diferentes fases del proceso de elaboración del proyecto y su evaluación y (con el correspondiente porcentaje) fueron presentadas, en primer lugar, al profesorado participante con el objeto de poder realizar posibles modificaciones. En segundo lugar, se entregaron a la dirección para valorar su adecuación a la cultura educativa del centro. En último instancia, se presentó a las familias del alumnado para explicarles que en la evaluación se tienen en cuenta factores que no están ligadas solamente al conocimiento cognitivo sino que, también, se contemplan aspectos como la metacognición (la capacidad de planificar, diseñar el proyecto, analizar, seleccionar, describir aportaciones personales, coevaluarse y autoevaluarse); las competencias socioafectivas (comunicarse, resolver problemas, defender y presentar el trabajo) y las habilidades psicomotrices y artísticas (creación del producto final).

#### **4.2. Evaluación del proyecto**

Respecto a la valoración del proyecto, la siguiente ecuación ilustra el proceso de evaluación formativa del alumnado. La ecuación se diseñó de acuerdo con los principios de trabajo por proyectos y pretende evaluar las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz. Y, contempla, además, la evaluación de las competencias de trabajo en equipo, la competencia comunicativa y la inteligencia emocional.

Cabe destacar que las diferentes fases del proceso de elaboración del proyecto y su evaluación y (con el correspondiente porcentaje) fueron presentadas, en primer lugar, al profesorado

participante con el objeto de poder realizar posibles modificaciones. En segundo lugar, se entregaron a la dirección para valorar su adecuación a la cultura educativa del centro. En última instancia, se presentó a las familias del alumnado para explicarles que en la evaluación se tienen en cuenta factores que no están ligadas solamente al conocimiento cognitivo sino que, también, se contemplan aspectos como la metacognición (la capacidad de planificar, diseñar el proyecto, analizar, seleccionar, describir aportaciones personales, coevaluarse y autoevaluarse); las competencias socioafectivas (comunicarse, resolver problemas, defender y presentar el trabajo) y las habilidades psicomotrices y artísticas (creación del producto final).

$$(PC + PoG + DI + CNF) + (FI < \pm 10\%) = NF$$

- Proceso de creación (PC): 35% Se valoró el proceso de la cooperación, la actividad del alumnado, la autonomía, la búsqueda y la selección de la información.
- Presentación oral en grupo (PoG): 25% Se evaluaba la coherencia del discurso, la dicción de los presentadores, la participación de todos los miembros del equipo y la argumentación, es decir, la defensa del cómic.
- Defensa individual (DI): 10% Cada participante describió su rol, la actividad realizada, su papel en el proceso de la cooperación y describió los conocimientos adquiridos.
- Cómic de no ficción (CNF): producto final: 30% Se tiene en cuenta el interés, la novedad y la validez de la información seleccionada, el uso correcto de la norma ortográfica y de la gramática del texto del cómic y la calidad y originalidad de las ilustraciones.
- Factor individual en el proceso de la cooperación: de -10% a 10% Este factor puede presentar valores negativos. Se aplicó solamente a aquellos estudiantes que destacaban en el trabajo o que, por el contrario, no cumplían las tareas asignadas en su rol. De esta manera se pretendió reducir las posibles injusticias que, en ocasiones, ponen en cuestión el uso de metodologías centradas en el trabajo en equipo si no se evalúa de una manera completa y coherente (Asún Dieste et al., 2019).
- Nota final (NF).



## 5. Análisis y recogida de los datos y discusión

### 5.1. Instrumentos y métodos

Para la recopilación de los datos se utilizaron instrumentos y métodos cualitativos diversos, por un lado, los cómics de no ficción creados por el alumnado, sus presentaciones orales grabadas con la cámara y las fotografías que reflejan el proceso. Por otro lado, contamos con la observación participativa, los Diarios de Aprendizaje de los docentes e investigadores y las rúbricas de observación y evaluación. Al concluir el proyecto se realizaron dos entrevistas colectivas no estructuradas. La primera se organizó con el profesorado participante y la segunda con el alumnado sin la presencia de la tutora. De acuerdo con el diseño cualitativo de las entrevistas no estructuradas tipo conversación, las dos discusiones se producían sin un guion previo a partir de una pregunta detonadora (McMillan y Schumacher, 2011). En concreto, *¿Qué es lo que opinas sobre este tipo de clases?*

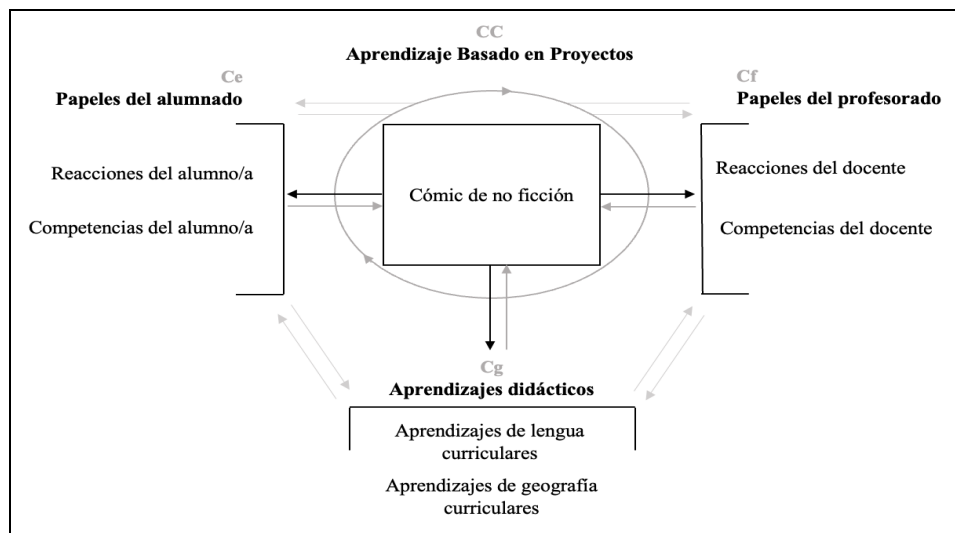
El material obtenido se analizó a través del método de comparación constante basado en entradas exhaustivas al terreno de investigación, el análisis posterior de los datos, y el reingreso y (re)análisis, hasta alcanzar el nivel de saturación de la información necesaria (Mihás, 2019). El propósito de este método es descubrir conceptos emergentes y, al mismo tiempo, interpretar los momentos significados en relación con los objetivos y preguntas de investigación (Kostrub, 2016). Por lo tanto, el investigador aplica un proceso de pensamiento bidireccional: al construir una teoría, trabaja inductivamente y, cuando ya está completa, la verifica con otros casos aplicando la deducción (Gavora, 2006).

En primer lugar, en la comparación constante, emergieron categorías interpretativas con sus códigos correspondientes y gérmenes metafóricos del relato realista (Miovský, 2006), tal y como lo comprende el proceso de la *codificación abierta*. A continuación, a partir de la saturación informática, se procedió a la reducción de las categorías lo que permitió identificar una categoría central que conecta todas las demás. En nuestra investigación concretamente la categoría

central (CC) se titula Aprendizaje Basado en Proyectos. Después de su identificación se interrumpió el proceso de codificar la información que no estuviera vinculada con ella o con las categorías que surgieron a su entorno. Por lo tanto, en la selección de datos relevantes se definen tres categorías: e) Papeles del alumnado (Ce); f) Papeles del profesorado (Cf) y g) Aprendizajes didácticos (Cg). Además, a cada categoría se le asignaron sus códigos correspondientes, tal y como se puede observar en el mapa conceptual que figura a continuación. Este procedimiento cualitativo se denomina *codificación selectiva* (Vasilachis de Gialdino, 2006).

**Figura 1**

*Categorías y códigos interpretativos*



Fuente: elaboración propia

Recordemos que, mediante el presente análisis, se pretende abordar la problemática de aplicación de los principios de ABP para investigar los resultados obtenidos en una escuela pública de un sistema educativo en la cual no se suele utilizar. Por lo tanto, las categorías responden a una selección centrada en conceptos propios de didáctica analizando los papeles y reacciones de los principales actores en el proceso aprendizaje-enseñanza en un entorno sociocultural concreto, es decir, en un aula. Además, se intenta valorar los aprendizajes didácticos, vinculados al currículum eslovaco, realizados desde la

asignatura de Lengua y la de Geografía, teniendo en cuenta que es en esta última materia en la que se desarrolló primordialmente el proyecto. Sin embargo, para intensificar la validez de los resultados, las categorías van acompañadas por expresiones metafóricas en forma de citas del alumnado o del profesorado. De esta manera, se pretende captar los irrepetibles momentos significativos producidos en el aula, tal y como es propio de la metodología cualitativa (Riessman, 2008).

## **5.2. Las categorías y sus códigos: interpretación**

### **5.2.1. Aprendizajes didácticos (Cg)**

#### *a) Aprendizajes curriculares de Lengua y Literatura*

En la elaboración del proyecto se tuvieron en cuenta las necesidades curriculares del curso en que se realizó de acuerdo con los estándares y objetivos educativos marcados por *Inovovaný Štátny vzdelávací program* (el Programa Educativo Estatal Actualizado). En este sentido, el alumnado de 4º de primaria en el área de la Lengua y la Literatura Eslovaca, al final de curso debe, por un lado:

- Saber explicar el concepto de cómic y describir sus características
- Leer un cómic centrándose en la secuencia de la trama
- Dibujar un cómic y escribir un texto breve de forma independiente o con la ayuda de sus compañeros y compañeras.

Y, por el otro:

- Saber expresar la propia opinión de manera adecuada y con los medios lingüísticos apropiados en una situación de conflicto
- Conocer algunas estrategias de resolución de conflictos (Štátny pedagogický ústav, 2015).

Las actividades encaminadas a trabajar los objetivos anteriores fueron las siguientes: en primer lugar, en clase, se explicó qué es un cómic y cuáles son sus características. A continuación, se leyeron

diversas obras que trajeron a clase los compañeros lectores de este género. Finalmente, en la fase de redacción del proyecto, se elaboró en equipo el cómic de no ficción a partir de las orientaciones de las docentes. En este proceso de trabajo, gracias al ABP, se diseñaron actividades en las que el alumnado cooperaba, discutía sobre diversas posibilidades y resolvía los posibles conflictos de manera más autónoma.

### *5.2.2. Aprendizajes curriculares de Geografía*

En cuanto a la Geografía, materia que en Eslovaquia recibe el nombre de *Vlastiveda* (Historia y Geografía nacionales), se han trabajado los siguientes contenidos:

- Reconocer los elementos más importantes y atractivos de las diversas regiones de Eslovaquia,
- Conocer e identificar en el mapa diferentes ciudades de Eslovaquia (Bratislava, Trenčín, Žilina, Banská Bystrica, Košice, Poprad,).

Para ello, tal y como se ha comentado, cada uno de los equipos elaboró un cómic de no ficción sobre cada una de las ciudades investigadas, incluyendo los lugares y monumentos más destacables. Además, se diseñó el itinerario de un posible viaje de los “visitantes” desde su país de origen hasta la ciudad concreta. En esta tarea, el alumnado se documentó para descubrir las diversas maneras del transporte desde Eslovaquia a otros países europeos.

## Figura 2

### Fotografía del grupo Poprad



Nota. El grupo presenta la ciudad de Poprad a Natalia (Polonia)

### 5.2.3. Papeles del profesorado (Cg)

El código *Reacciones del docente* se puede dividir en dos tipos según su valoración positiva o negativa de la experiencia. Por una parte, entre los puntos fuerte del ABP, los profesores destacan el desarrollo activo del trabajo en el equipo y las posibilidades de autorrealización de los estudiantes. Y, entre los aspectos a mejorar se incluyen la necesidad de disponer de más tiempo y de materiales que complementen el libro de texto. También comentan que la metodología se aleja de la realidad escolar y curricular del sistema educativo eslovaco.

El código *Competencias del docente* se ha analizado a partir de diferentes momentos significativos en los que el profesorado participante ha cuestionado su propio rol en la metodología ABP. A pesar de que los docentes han mostrado interés en implementar el ABP en sus clases, durante la realización del proyecto se encontraron con dificultades, tanto a la hora de organizar al alumnado como de actuar

como mediadores. La falta de formación en metodologías activas y competenciales (como es el ABP), que aparecen recomendadas en documentos oficiales educativos, es evidente y obstaculiza su realización y su aprovechamiento didáctico en aulas (Kožuřchová, 2019).

Esta observación coincide con la investigación cualitativa llevada a cabo por Dieste et al. (2019) en la que se defiende la importancia del rol docente y la necesidad de diversificar las tareas durante el desarrollo del proyecto para poder realizar una evaluación verdaderamente formativa. Y, al mismo tiempo, coincide con las propuestas de didactas como Cerillo (2007) y Kostrub (2008) que acentúan en sus trabajos la insuficiente formación de los docentes como facilitadores y mediadores del aprendizaje. En la misma línea Goleman (1997) remarca la necesidad de formar, tanto al profesorado como el alumnado, en cuestiones esenciales como la comunicación asertiva, responsable y el desarrollo de la inteligencia emocional.

#### 5.2.4. Papeles del alumnado (Ce)

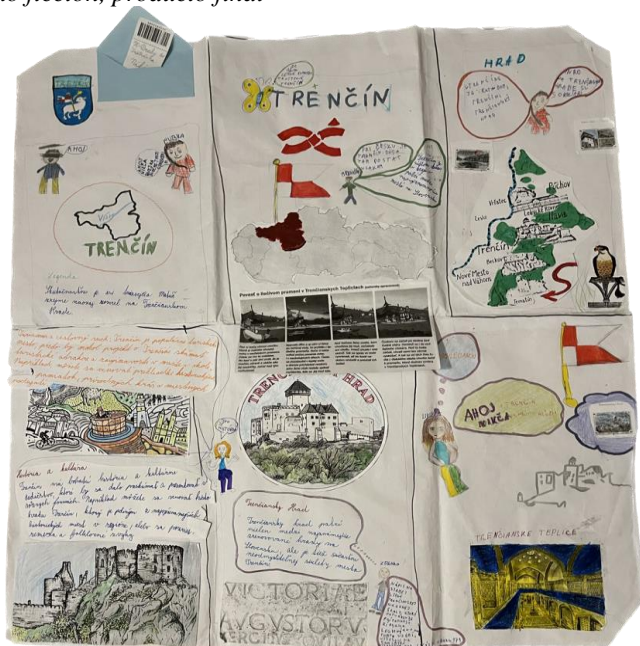
El código *Reacciones del alumno/a* se analizó, igual que en el caso del profesorado, el valor positivo o los aspectos de mejora que le atribúan a la realización del proyecto. Las ventajas más destacables del ABP, según los estudiantes, son la autonomía, la libertad y la creatividad. En cambio, las desventajas se revelaron principalmente en los conflictos interpersonales que aparecieron en el propio proceso de la creación del cómic de no ficción. Aspecto, que el propio alumnado, comentó posteriormente en sus presentaciones orales.

El análisis cualitativo del código *Competencias del alumno/a* mostró la necesidad de desarrollar, a través de métodos más diversos, la competencia comunicativa y el trabajo en equipo como las estrategias para dominar las emociones y la frustración. En el desarrollo del proyecto se constató que el alumnado experimentó diferentes conflictos a lo largo de la creación del cómic presentando dificultades para superar su frustración. En este sentido, los métodos y estrategias tradicionales

muestran significantes carencias en el abordaje de estas cuestiones. Por lo tanto, la metodología ABP permite crear situaciones de aprendizaje naturales en las cuales se puede trabajar estas competencias. A pesar de los conflictos surgidos, se ha podido observar que al final todos los grupos realizaron el proyecto con el éxito. Asimismo, en vista de los resultados, la dirección del centro permitió la exposición de los trabajos realizados en los pasillos para que pudieran verlo el resto de alumnado, las familias y el profesorado que no participó directamente en la investigación.

### Figura 3

El cómic de no ficción, producto final



Nota. Es el producto final del grupo que se separó y se volvió a unir

**Tabla 2**

La codificación axial: ejemplificación de códigos

CAT	CÓD.	INST.	(CITAS) MUESTRAS
Cg	1.	DI	<p><i>“Cómics es cuando tienes imágenes y palabras juntos. O sea, el autor la historia no la cuenta solamente con las palabras. Me gustan porque así conozco más los protagonistas. Creo que los puedo entender más si los veo también.”</i></p> <p><i>“No es un libro solamente con texto, tampoco es una película. Así no me cansa tanto solo leer, pero tampoco solo mirar.”</i></p>
	2.	PO	<p><i>¡Cześć (Hola en polaco) Natalia! Aquí has llegado del tren a una parada. Aquí puedes ver el escudo de Poprad. Cerca de Poprad están los Tatras (A1). Son nuestras montañas con el pico más alto. Ahora vamos a comer al restaurante llamado “Stodola” donde comerás nuestra comida nacional “Halusky” (A2). Después, vemos la plaza de San Egidio con su conocida fuente (A3). En estas fechas en Poprad hace mucho calor por lo tanto vamos a tomar un helado (A4). Esto es AquaCity Poprad donde hay muchas piscinas, toboganes y aguas termales. Y aquí ya do widzenia (hasta luego en polaco) Natalia (A1). Nos despedimos de Poprad (A2). Do widzenia (Todos A).</i></p>
Cf	1.	ENP	<p>Valoraciones positivas</p> <p><i>“Es necesario que se aprenda activamente cómo trabajar en el equipo. Las actividades y la evaluación experimentada no se centran demasiado en esos aspectos. Algo que se podría observar en las dificultades que el alumnado presentaba a la hora de tener que llegar a acuerdos.”</i></p> <p><i>“Lo que más me ha gustado es ver que los alumnos han hecho cosas creativas. Que han podido llevar algo suyo a la realización. He podido conocer más sus gustos y las capacidades, por ejemplo, las artísticas o las de la tecnología digital que no conocía antes tanto.”</i></p> <p>Aspectos que mejorar</p> <p><i>“Todo eso es bonito. Pero tampoco tenemos tiempo para jugar de esta forma con los alumnos cada día. El currículum nos obliga avanzar más rápido. Al mismo tiempo los horarios preestablecidos también limitan la extensión de este tipo de proyectos. Por lo tanto, opino que es difícil ajustar esta metodología a las costumbres y el diseño actual de nuestro proceso educativo.”</i></p> <p><i>“Es verdad que el proyecto nos ha quitado demasiado tiempo. Ahora tendremos que ir más rápido con el libro de texto para alcanzar lo preestablecido.”</i></p>



	2.	ENp	<p>“Me resultaba de repente estresante no tener a penas el control del aprendizaje de los alumnos. Y es que, por ejemplo, cuando hacían demasiado ruido me costaba mucho calmarlos. O en otras ocasiones, veía como un grupo no desarrolla su trabajo bastante rápido y, con solo explicarles que tienen que avanzar, tampoco funcionaba.”</p> <p>“Lo que más me ha sorprendido eran los conflictos entre diferentes alumnos. Trabajamos 4 años la comunicación y pensaba que podrían resolver sus problemas con mucha más facilidad.”</p>
Ce	1.	ENa	<p>Valoraciones positivas</p> <p>“Me ha gustado mucho que podíamos jugar. Que podíamos leer, escribir y elegir nosotros lo que es importante.”</p> <p>“Pues, a mí la geografía no me gusta tanto. La verdad. Pero estas clases eran diferentes. Primero no me daba cuenta, pero ahora conozco muchas ciudades y hasta quiero visitar algunas. O sea, así hasta el mapa no era tan aburrido.”</p> <p>“Yo quería ser autor de cómics de mayor. Me ha gustado crear algo nosotros solos.”</p>
		PO	<p>Aspectos que mejorar</p> <p>“Pues yo no quería trabajar con ella. No me ha gustado. Le he dicho mil veces que trabaje más. Pero a ella no la importaba, aunque le hablaron los adultos igualmente hacía lo que quería. No había manera de convencerla. Así que todo el trabajo lo hicimos nosotras dos.”</p>
	2.	PROC	<p>¿Maestra?! Él no quiere trabajar (A1). No es verdad. Solo no lo quiero hacer como tú dices (A2). ¿Por qué hay que hacerlo todo como has dicho tú? La maestra nos ha dicho que no hay jefes (A3). Es verdad, tú te comportas como jefa no como compañera (A2). Muy bien. Primero nos calmamos. ¿Entonces qué solución ofrecéis (M)? Nosotros dos queremos dibujar los personajes. No me gusta ni el guion (A2 y A3). Pues ya lo decís tarde. Porque antes no os habéis quejado. Yo ya no lo voy a rehacer todo solo porque os habéis dado cuenta ahora que no os gusta (A4). Es injusto. Hago todo el trabajo porque vosotros no tenéis ideas (A1). Ahora os calmamos todos. Aquí en el reloj pongo dos minutos. Todo el grupo sin hablar pensará en alguna solución. Pero os advierto que no acepto peleas ni insultos. Necesitáis una solución, no una pelea. ¿De acuerdo (M)? Después de dos minutos. Pues, a mí sigue sin gustarme (A2). Quizás podríamos trabajar en dos y dos (A2). ¿Alguien tiene una solución mejor?</p>

			<p><i>Muy bien, si rompéis el grupo no cumplís las instrucciones. Por lo tanto, eso se tendrá en cuenta en la evaluación. Sin embargo, si no sabéis cooperar acepto vuestra decisión (M). Sí, mejor así (A1 y A2). Muy bien. Mi propuesta es esta. Os sentáis juntos en dos y dos. Pero cada pareja trabaja por separado. Solamente os dividís qué parte trabajaréis para no hablar de lo mismo. ¿Eso lo sabéis hacer sin mi ayuda (M)? Lo dividimos al azar. Coged la mitad de las imágenes y nosotros la otra mitad (A3). Muy bien, pero no podéis cortar el papel. Así que tenéis que seguir juntos y compartir el espacio del trabajo. Solo vosotros trabajáis en vuestra mitad y vosotros en la vuestra. De esta manera, una mitad del cómic siempre estará al revés. Algo, que influirá la evaluación final bastante. ¿de acuerdo? Si al final encontráis la manera de cooperar estoy segura de que encontraréis una solución más razonable (M).</i></p>
--	--	--	--

Nota. Leyenda: CAT (Categoría), CÓD (Código), INST (Instrumento), DI (Defensa Individual), PO (Presentación Oral), ENp (Entrevista profesorado), ENa (Entrevista alumnado), PROc (Proceso de Creación)

## 6. Discusión y conclusiones

En estas páginas se ha reflexionado sobre las posibilidades de convertir la lengua y la literatura en eje vertebrador de proyectos interdisciplinares. A partir de la experiencia descrita, que toma como tarea principal la realización de un cómic no ficcional (género atractivo para el alumnado de primaria), se han trabajado saberes básicos y competencias específicas de Geografía y de Lengua y Literatura mediante una propuesta más competencial e integradora.

A continuación, trataremos de dar respuesta a las preguntas que dan origen a esta investigación y, así, en primer lugar, respecto a los cambios cualitativos resultado de su implementación se puede resaltar que, a pesar de las complicaciones existentes, este proyecto basado en el ABP ha logrado situar al alumnado como protagonistas de la actividad docente. Además, ha facilitado el abordaje integrado de aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales o en valores), tanto de Lengua como de Geografía y, también, ha permitido desarrollar algunas competencias clave transversales (TE, aprender a aprender, autonomía y resolución de conflictos, etc.). Por eso, a pesar de las dificultades que se

han comentado (falta de tiempo, falta de formación de los docentes, dudas respecto al cumplimiento del currículum, etc.), la experiencia ha constituido una respuesta eficaz a la necesidad de construir un currículum integrado que facilite la integración, en el trabajo en clase de las competencias clave (trabajo en equipo, creatividad, autonomía y esfuerzo personal, etcétera).

En segundo lugar, respecto a los aprendizajes desarrollados mediante el desarrollo del proyecto, desde el punto de vista de la educación lingüística y literaria, los cómics leídos y elaborados por el alumnado -tal y como señala Ibarra-Rius “constituyen una extraordinaria oportunidad para la conexión con los intereses del alumnado contemporáneo que lo percibe como una posibilidad de lectura diferente en el seno del canon del aula” (2021, p. 191). Y, desde el punto de vista de la enseñanza de la Geografía, tal y como se ha analizado, el proyecto ha aumentado el factor motivacional en su aprendizaje, ya que ha permitido romper con la tradicional separación de las áreas, mediante una propuesta más creativa, significativa e integradora para solucionar algunos de los problemas que persisten en modelos de enseñanza más tradicionales.

Desde el punto de vista didáctico, se puede subrayar que la metodología ABP ha resultado una forma de planificación didáctica eficaz y ha constituido un instrumento válido para la observación y la investigación por parte del profesorado participante (Rodrigo-Segura, 2022). Finalmente, respecto a las valoraciones de los diferentes participantes, se ha podido comprobar que el alumnado valora positivamente la experiencia y subrayan que el uso del cómic de no ficción en la clase de Geografía ha sido muy interesante; ya que han podido desarrollar la competencia de trabajo en equipo, que consideran útil para su formación futura. Respecto a las valoraciones de los docentes, pese a los aspectos a mejorar señalados, también realizan una valoración global positiva y subrayan la necesidad de formación en metodologías más activas y competenciales.

Como limitaciones de este estudio cabe destacar que, al estar contextualizado en un grupo concreto de un centro educativo específico,

no se puede ni se tiene la intención de generalizar ni transferir los resultados a otras poblaciones o contextos. Si bien, ha permitido abrir un proceso de cambio en un centro educativo, constatando la necesidad y el deseo de los docentes de formarse en ABP, en un sistema educativo poco abierto al desarrollo de metodologías más innovadoras y competenciales.

Como prospectiva para próximas experiencias, se expone la necesidad de ahondar en la aplicación de este proyecto en otros centros educativos de nuestro entorno (y de otros países), para poder realizar una comparativa entre los distintos sistemas educativos. Asimismo, se subraya la necesidad de mantener y profundizar en los canales de investigación conjunta (escuela-universidad) como vehículo para la innovación docente desde la reflexión práctica en contextos educativos reales.

Consideramos que, en este proceso de trabajo compartido entre escuela y universidad, se ha abierto un debate pedagógico muy interesante entre los participantes (docentes e investigadores) entorno a los procesos de aprendizaje y la necesidad de construir propuestas más abiertas que interconecten saberes, competencias específicas de las áreas y competencias clave en el desarrollo de tareas, secuencias o proyectos con un claro enfoque comunicativo. Estos lazos de colaboración entre escuela y universidad permiten ampliar las coordenadas de la formación y el aprendizaje (Sanz-Cervera et al., 2021). Por tanto, se recomienda continuar con la participación de profesorado universitario experto en ABP, para compartir los espacios de formación en los centros educativos y orientar un proceso común de investigación basado en la acción educativa, como elemento fundamental de relación entre escuela y universidad. Lo cual permite crear un trabajo en red que posibilita cruzar fronteras y construir puentes entre la escuela y la universidad (Azorín, 2021) en un camino de renovación pedagógica para cambiar una concepción tradicional e inamovible del currículum, abriendo ventanas a concepción más libre e interrelacionada de las áreas y de las competencias, en la línea que marca las orientaciones de las nuevas leyes educativas y en el camino

hacia la consecución en las aulas del ODS 4: “Conseguir una educación de calidad”.

## Referencias bibliográficas

Asún Dieste, S., Rapún López, M., y Romero Martín, M. R. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1).  
<https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.010>

Azorín, C. (2021). Networking in Spanish Schools: Lights and Shadows, *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 537- 546.  
<https://doi.org/10.5209/rced.70768>

Bačová, V. (2000). Sociálny konštrukcionizmus v psychológii. *Ceskoslovenská psychologie*, 44, 217-246.

Ballester, J., e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 10, 7-26.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.10.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.01)

Barrero, M. (2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. [Discurso Principal]. *Jornadas sobre Narrativa Gráfica en Jerez de la Frontera*.  
<https://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Morata.

Brey, A., Campàs, J., y Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Infonomía.

Bruner, J. S. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Psicología.

Cerillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.

Decroly, O. (1932). La función de globalización y la enseñanza. *Revista de Pedagogía*.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Fajkišová, D. (2018). Sociálny konštrukcionizmus v podmienkach predprimárneho vzdelávania [Bakalárska práca, Univerzita Komenského v Bratislave].

<https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioFormChildY323V4&sid=9515F325FC757510B4880AFA6D77&seo=CRZP-detail-kniha>

Feo, R. J. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187– 206. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>

Fernández-Díaz, E., Gutiérrez Esteban, P., y Fernández Olaskoaga, L. (2019). University School Scenarios and Voices from Classrooms. Rethinking Collaboration within the Framework of an Interuniversity Project. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 79-95. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.372>

Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la pedagogía Freinet*. Gedisa.

Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.

Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Regent.

Giné, N., y Parcerisa, A. (Coords.). (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Graó.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Gutiérrez Párraga, T. (2006). El cómic en los adolescentes. Estudio y práctica en el aula. Una propuesta de evaluación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 29-56.

Ibarra-Rius, N. (2021). Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo. *Tejuelo*, 34, 171-194. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.171>

Ibarra, N., y Ballester, J. (2015). Cómic interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos Digital*, 28.

<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1226/756>

Ibarra, N., y Ballester, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.1.2753](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753)

Jouve, V. (2002). *A leitura. Estudo de literatura*. UNESP.

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319-335.

Kostrub, D. (2008). *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Rokus.

Kostrub, D. (2016). *Základy kvalitatívnej metodológie*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Kožuchová, M. (2019). *Kurikulum primárneho vzdelávania*. Univerzita Komenského Bratislava.

Harris, J. (2001). Teachers as telecollaborative project designers: A curriculum-based approach. *Contemporary Issues in Technology and Teachers Education*, 1(3), 1-17.

Larrañaga, E., y Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.02)

*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. B.O.E., 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

López de Sosoaga López de Robles, A., Ugalde Gorostiza, A. I., Rodríguez Miñambres, P., y Rico Martínez, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395-413.

López-Secanell, I., y Rodrigo-Segura, F. (2023). El arte como eje vertebrador de proyectos en educación infantil y primaria. Estudio de caso de colaboración escuela-universidad. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 389-400. <https://doi.org/10.5209/rced.79328>

Luque Gil, A. M., y Navarro Jurado, E. (2011). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza de geografía en el marco de EEE. *Revista Didáctica Geográfica*, 12, 52-58.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson. Addison Wesley.

Mihas, P. (2019). Qualitative data analysis. *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1195>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.

Moursund, D. (1999). *Project-based learning using information technology*. International Society for Technology in Education.

Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

Pozuelos Estrada, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula descripción, investigación y experiencias*. Morón de la Frontera.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

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

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.

Rodrigo-Segura, F. (2022). Miradas sobre la guerra y el exilio desde la LIJ. *Tejuelo*, 36, 281-314. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.281>

Rodrigo-Segura, F., Molines-Borràs, S., y Gómez-Ferragut, C. B. (2019). Proyectos educativos integrados para el aprendizaje competencial de los maestros, en los grados superiores de educación. Análisis de un experiencia y primeros resultados de aprendizaje. *Publicaciones*, 49 (1), 63–78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9853>

Rodríguez-Blanco, S., y Andrade, L. (2020). Del narco a la víctima: la nueva narrativa hegemónica del conflicto armado en Colombia a través del cómic de no ficción. *Confluenze. Rivista Di Studi Iberoamericani*, 12(1), 119–147. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/11335>

Rovira-Collado, J. y Baile-López, E. (2021). Un cànon de còmic com a proposta de lectures per a l'aula de secundària. *Articles*, 90, 29-35.

Sanz-Cervera, P., Soto-González, M.D., y García-Rubio, J. (2021). *Nuevos caminos para la formación y el aprendizaje*. Graó.

Selfa, M. (2015). Espacios y modelos de colaboración entre la escuela y la universidad. *Aula de innovación educativa*, 239, 12-15.



Sola-Morales, S., y Barroso-Peña, G. (2014). El cómic de no-ficción como fuente para el estudio de los conflictos bélicos: Crónicas de Jerusalén. *Historia y Comunicación Social*, 19, 231–248. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.47294](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.47294)

Štátny Pedagogický Ústav (2015). *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*.

<https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Valachová, D. (2012). *Didaktika výtvarnej výchovy vprimárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Weber, W., y Rall, H-M. (2017). Authenticity in comics journalism. Visual strategies for reporting facts. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 8(4), 376-397. <https://doi.org/10.1080/21504857.2017.1299020>

Zákon Č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

