

Didáctica de lectura de cómics en el aula: una propuesta para la formación inicial docente

Didactics of Reading Comics in the Classroom: A Proposal for Initial Teacher Training

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n32.1959>

 Victoria Jiménez Arriagada ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-9304-7531>

 Gerardo Bañales Faz ¹
<https://orcid.org/0000-0003-3362-6213>

¹ Universidad Andrés Bello, Posgrado de Educación, Santiago, Chile.
v.jimenezarriagada@uandresbello.edu,
gerardo.banales@unab.cl

* Gerardo Bañales Faz, Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Santiago, Chile; Orcid: 0000-0003-3362-6213; Fernández Concha 700; gerardo.banales@unab.cl

Para citar este artículo: Jiménez Arriagada, V. y Bañales Faz, G. (2024). Didáctica de lectura de cómics en el aula: una propuesta para la formación inicial docente. *Papeles*, 16(32), e1959.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n32.1959>

Versión aprobada por pares

Recibido: 01 de julio de 2024
Aprobado: 29 de octubre de 2024
Publicado: 18 de noviembre de 2024



Resumen

Palabras clave
textos multimodales, lectura de cómics, didáctica de la lengua, formación inicial docente.

Introducción: la lectura de textos multimodales, específicamente de cómics, exige que los docentes en formación tengan conocimientos sobre los dominios disciplinar-didácticos para su enseñanza. Sin embargo, en el contexto educativo actual las investigaciones han demostrado que estos no tienen los conocimientos esenciales para utilizar los cómics en el aula y evidencian una escasa formación al respecto. Ante este panorama, es necesario crear cursos específicos de didáctica de la lectura de cómics para que los docentes en formación obtengan este aprendizaje y puedan desempeñarse de forma óptima en su ejercicio docente. Este artículo presenta el diseño y la implementación de un programa de formación para la enseñanza de la lectura de cómics, junto con el análisis de las valoraciones de los participantes sobre los dominios disciplinar-didácticos y la metodología de formación utilizada. **Metodología:** se utilizó una perspectiva cualitativa, específicamente un estudio de caso colectivo en el que participaron 12 estudiantes de Pedagogía en Castellano de una universidad privada de Santiago de Chile. Los datos fueron recolectados a través de un grupo focal y se aplicó un análisis temático con el *software* Atlas.ti 23. **Resultados:** se observa que las valoraciones realizadas por los participantes se centran en afirmaciones positivas y negativas sobre los dominios disciplinar-didácticos para la enseñanza de la lectura del cómic y la metodología utilizada. **Conclusión:** se presentan los aportes y las lecciones pedagógicas aprendidas que se deben considerar para el diseño de programas de formación inicial docente para la enseñanza de la lectura de cómics en el aula de educación media.

Abstract

Keywords
Multimodal texts, Reading Comics, Language Didactics, Initial Teacher Training.

Introduction: The reading of multimodal texts, specifically comics, requires that teachers in training have knowledge of the disciplinary-didactic domains for their teaching. However, in the current educational context, research has shown that they do not have the essential knowledge to use comics in the classroom and show little training in this regard. In view of this situation, it is necessary to create specific courses on the didactics of reading comics so that teachers in training obtain this learning and can perform optimally in their teaching practice. This article presents the design and implementation of a training program for the teaching of comic book reading, together with the analysis of the participants' evaluations of the disciplinary-didactic domains and the training methodology used. **Methodology:** A qualitative perspective was used, specifically a collective case study in which 12 students of Pedagogy in Spanish from a private university in Santiago de Chile participated. The data were collected through a focus group and a thematic analysis was applied with Atlas.ti 23 *software*. **Results:** It is observed that the evaluations made by the participants focus on positive and negative statements about the disciplinary-didactic domains for the teaching of comic book reading and the methodology used. **Conclusion:** We present the contributions and pedagogical lessons learned that should be considered for the design of Initial Teacher Training programs for the teaching of comic book reading in the secondary education classroom.



1. Introducción

El cómic se ha incorporado cada vez más en los procesos de enseñanza-aprendizaje para potenciar la alfabetización visual (Cook, 2017; Roberts et al., 2020; Wallner, 2018). Esto se debe a las características estructurales del cómic que lo convierten en un recurso educativo versátil que puede emplearse para facilitar el aprendizaje de diversos contenidos educativos (Brozo et al., 2014; Reid y Moses, 2019; Smyth, 2022). Lo anterior se evidencia en el contexto hispanoamericano en las reformas curriculares de diversos países que gradualmente han incorporado el cómic en los programas de estudio (Jiménez et al., 2020). En el caso de Chile, el cómic aparece en los documentos oficiales del Ministerio de Educación como los programas de estudio de Lengua y Literatura (Programas de Estudio de Lengua y Literatura, 2016-2020) y los Estándares Disciplinarios de Pedagogía en Lenguaje en Educación Media (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2022). Pese a esto, las investigaciones internacionales recientes han demostrado que los profesores en servicio y en formación no tienen los conocimientos necesarios sobre los cómics para utilizarlos en el aula (Gavaldón-Hernández et al., 2020; Nottingham et al., 2022).

Lo anterior presenta un gran desafío para la formación inicial docente (FID), puesto que los estudios revisados no entregan directrices claras tanto en estrategias como en actividades a desarrollar que puedan ser utilizadas por los formadores universitarios para enseñar a los estudiantes de pedagogía. Esto evidencia la ausencia de programas de formación que brinden orientaciones metodológicas sobre cómo enseñar a leer cómics y trabajarlos en el aula.

Considerando esta necesidad de formación, McClanahan y Nottingham (2019) indican que los docentes en formación necesitan una enseñanza específica para comprender los cómics y sentirse cómodos con ellos al utilizarlos en el aula. Además, Smyth (2022) señala que los futuros profesores requieren un marco teórico, didáctico y un lenguaje especializado que les brinde los conocimientos necesarios para que utilicen los cómics en sus prácticas pedagógicas. Es decir, sin una formación desde la alfabetización visual es poco probable que los futuros docentes se familiaricen con estos elementos y puedan enseñar a sus estudiantes a leer y comprender los cómics atendiendo a los componentes multimodales y lenguaje del cómic (Meyer y Jiménez, 2017; Serafini, 2017).

En relación con lo anterior, diversos estudios señalan que las personas que no están familiarizadas con los cómics centran su atención casi exclusivamente en el texto escrito y tienen grandes dificultades para analizar las imágenes, los elementos de diseño visual y el lenguaje del cómic, lo que suele generarles frustración y falta de comprensión de todos sus elementos compositivos (Meyer y Jiménez, 2017; Roberts et al., 2020; Zhao y Mahrt, 2018). Este fenómeno se llama “ceguera del modo” (Page, 2010) y es ocasionado por los años de enseñanza desde una alfabetización tradicional basada en la lectura de textos monomodales. Para abordar este fenómeno, es necesario desarrollar una metodología de enseñanza que les permita a los lectores desarrollar el complejo proceso de lectura de cómics y el conocimiento de sus características particulares, de los elementos multimodales que lo componen, sus temas y formatos (Fisher, 2019; Jaffe y Hurwich, 2018; Kirtley et al., 2020; Reid y Moses, 2022), puesto que “el cómic interpela a un lector modelo que necesariamente debe implicarse de forma activa en la



construcción del significado y le plantea un reto de lectura diferente a la meramente textual” (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022).

Cabe señalar que las investigaciones sobre FID para la enseñanza del cómic se han centrado en dos ejes. El primero, estudiar el cómic como objeto de enseñanza para explorar las opiniones de los futuros docentes de estudios sociales sobre el uso de cómics en el aula (Avarogullari y Mutlu, 2019; Clark, 2013; Clark y Camicia, 2014; Mathews, 2011; McClanahan, 2022), utilizar el cómic para la lectura y la enseñanza del inglés o idiomas (Bartow y Low, 2017; Cook y Sam, 2018; Mohd Yusof et al., 2017; Pazaer y Assaiqeli, 2023), desarrollar la lectura en educación primaria (Bemiss y Keel, 2021; McGrail, 2018; McGrail et al., 2017), creación de cómics para desarrollar habilidades comunicativas (Gavaldón-Hernández et al., 2020), de comprensión y pensamiento crítico (Gavaldón-Hernández et al., 2017), aprendizaje de contenidos de ciencias (Romagnoli et al., 2018) y educación artística (Kwon, 2020) y uso de los cómics para trabajar la literatura con jóvenes (Connors, 2012). El segundo, estudiar el cómic como objeto de aprendizaje en sí para la instrucción del vocabulario clave del cómic tanto para futuros profesores como sus formadores (Connors, 2012; Dallacqua, 2019; Jiménez et al., 2017; McClanahan y Nottingham, 2019; Meyer y Jiménez, 2017). Sin embargo, se puede observar que, en el ámbito de la FID de estudiantes de Pedagogía en Castellano, los estudios empíricos que profundicen sus necesidades particulares y experiencias utilizando el cómic son incipientes en el contexto latinoamericano de educación superior.

En esta línea, Darling-Hammond et al. (2017) señalan que mediante experiencias de formación inicial y desarrollo profesional es posible lograr cambios en los conocimientos, las creencias y prácticas de enseñanza del profesorado. Para ello, es necesario un enfoque en el contenido centrado en estrategias de enseñanza que estén relacionadas con los contenidos curriculares específicos y un aprendizaje activo en el cual los docentes sean partícipes del diseño y la implementación de estas estrategias. Frente a este panorama, es importante crear cursos de formación para que los futuros profesores obtengan los conocimientos disciplinares y didácticos necesarios para la enseñanza de la lectura del cómic en concordancia con los actuales estándares de la Profesión Docente de Pedagogía en Lenguaje para Educación Media (CPEIP, 2022), en los que se destaca el desafío de los docentes para acercarse a los nuevos géneros multimodales y experimentar con estrategias didácticas en el proceso de enseñanza y del cómic en el aula en particular.

El propósito de este estudio fue diseñar e implementar un programa de formación para la lectura de cómics a fin de explorar las valoraciones de los futuros docentes de Lengua y Literatura sobre sus contenidos y metodología. Este programa contempla la formación teórica conceptual en lo relacionado con las características textuales del cómic y su lectura como texto multimodal. Además, se enfoca en preparar a los futuros docentes en los dominios disciplinar-didácticos para la enseñanza de la lectura del cómic, puesto que indagar el papel de estas experiencias es necesario para que los formadores de futuros profesores puedan contar con información sobre la efectividad de este tipo de programas, sobre todo cuando se quiere preparar a los futuros docentes para la implementación de innovaciones curriculares de métodos de enseñanza basados en evidencias que consideren el desarrollo de sus conocimientos y la incorporación de nuevos



formatos de lectura en el aula (Clark et al., 2015; Darling-Hammond et al., 2017; Dillon et al., 2010; Hikida et al., 2019).

1.2 El cómic y sus rasgos fundamentales

El cómic ha sido explicado y descrito, en gran medida, desde sus particularidades estructurales, el supuesto de los autores es que es la forma particular de este medio la que afecta el modo de construir el significado. Su estructura se basa en un conjunto de relaciones entre el modo visual y escrito que aparentemente están fragmentados, pero que la persona que lee debe enlazar para producir significados. Este aspecto se debe al empleo de las viñetas que encapsulan imágenes que son parte de una narrativa mayor, lo que implica que el lector debe realizar inferencias para lograr dar sentido a las imágenes que se encuentran dispuestas en la página (Groensteen, 2021; McCloud, 2014). Este proceso no se realiza de forma natural, sino que las conexiones visuales son culturales y deben ser mediadas (Cohn, 2021).

A nivel estructural, McCloud (2014) enfatiza la relación entre las viñetas, las que entiende como el espacio donde se encapsula lo dibujado. El vínculo entre una viñeta y la que la sucede sería, según el autor, lo que otorgaría el sentido de secuencialidad en la lectura, rasgo fundamental en el cómic. La tarea de articulación entre viñetas está dada por el lector en una acción que McCloud (2014) denomina clausura. En cada espacio en blanco entre viñetas (*gutter*, o calle), se encuentran las transiciones, es decir, las relaciones que se producen entre las viñetas, las cuales deben ser inferidas por el lector al leer un cómic.

Otros elementos estructurales clave para leer los cómics son el diseño de página y las metáforas visuales. En el primero, Peeters (1998) señala que existen tres tipos de diseños de páginas: convencional en el que podemos observar una distribución de viñetas ordenadas que permiten una lectura de izquierda a derecha y de arriba a abajo; decorativo en el que el diseño es lo fundamental, es lo que atrae la atención del lector principalmente y no contribuye de forma directa a reforzar la historia, y retórico en el que el diseño de página apoya la narración y toma la forma de su contenido.

En el caso de las metáforas visuales, estas se caracterizan por “considerar un tipo de cosa, concepto o experiencia en términos de otro [...] una forma fundamental de pensar que se basa en paralelismos entre nuestras experiencias sensoriomotoras y ámbitos más intangibles de nuestras vidas” (El Refaie, 2019, p. 1), es decir, la connotación de imágenes a partir del contexto de la historia, las relaciones con nuestros contextos socioculturales y los procesamientos cognitivos. Estas se clasifican en a) metáforas pictóricas en las que los significados connotados surgen de formas específicas de representar una o varias entidades concretas, b) metáforas espaciales en las que los significados surgen de relaciones entre la experiencia de nuestros cuerpos en el espacio y conceptos más abstractos y c) metáforas estilísticas en las que los significados surgen de la experimentación artística con las imágenes, las palabras, los elementos visuales abstractos o la materialidad del libro (El Refaie, 2019).

Por su parte, Groensteen (2021) señala que las interacciones entre las unidades del cómic son fundamentales y que se conectan gracias a la solidaridad icónica, es decir, a las “imágenes que, participando de una sucesión, presentan la doble característica de estar separadas (sirva esta



precisión para excluir imágenes únicas profusas en motivos o anécdotas) y de estar plástica y semánticamente sobredeterminadas por el hecho mismo de su coexistencia *in presentia*” (p. 29). Esta idea es fundamental, ya que lo que destaca el autor es que para comprender el cómic es necesario ver/leer el todo, no solo una viñeta aislada, sino su vínculo con las otras, el diseño de página y el sistema mismo del cómic.

En esta misma línea, Cohn (2021) se refiere al cómic como un lenguaje que para leerlo no solo basta con que los lectores realicen inferencias visuales desde el texto, sino que es necesario conocer las convenciones visuales de comunidades que surgen de contextos de producción particulares. Ejemplo de esto son los morfemas visuales que aparecen en los mangas, en los cuales se exagera una característica de los personajes para ser representados gráficamente. Estos requieren un conocimiento previo de los lectores para su mejor comprensión.

Finalmente, cabe destacar el formato de presentación del cómic. En este caso, encontramos cómics impresos (en papel) y webcómic que son diseñados exclusivamente para la plataforma que habitarán (Ayala García y Santos Sánchez, 2020). En el caso de este último, podemos destacar los *webtoons* en los cuales su estructura se caracteriza por la lectura vertical, en *scroll*, y la utilización del lienzo infinito; la incorporación de otros recursos semióticos, como el sonido, los movimientos de imágenes y los efectos 3D, y la participación de los lectores que pueden dialogar y opinar al agregar comentarios al final de cada capítulo (Cho, 2021).

1.3. Lectura de cómics

El cómic utiliza diversos modos y recursos semióticos en su composición (Boerman-Cornell, 2016; Connors, 2017; Reid y Moses, 2019; Smith y Pole, 2018). Desde esta perspectiva, es necesaria una alfabetización visual que permita al lector disponer de las competencias necesarias para comprender cómo los diferentes recursos del cómic interactúan para construir significados, lo cual requiere una fluidez en el reconocimiento de los patrones que subyacen en el cómic (Cohn, 2021).

La lectura multimodal del cómic no es lineal como la que realizamos en una novela, por ejemplo, sino que los posibles caminos de lectura son diversos, pues, como señala Serafini (2012a), “hay que reconceptualizar al lector como un lector-espectador que atiende a las imágenes visuales, las estructuras y los elementos de diseño de los textos multimodales, además del lenguaje escrito” (p. 27). Al respecto, Serafini (2012a, 2012b) propone el cambio de perspectiva de lector como decodificador a lector-espectador que utiliza cuatro roles interconectados: *navegador* para escoger un camino de lectura; *intérprete* para darles sentido a los diferentes recursos textuales, visuales y de diseño a partir de sus conocimientos previos y de su contexto sociocultural; *diseñador* para elegir en qué elementos centrar su atención o no (según los intereses, las experiencias lectoras, su ubicación temporal y espacial), e *interrogador* para cuestionar las marcas de las prácticas sociales, políticas e históricas en el texto. En la misma línea, Groensteen (2021) expone que con una primera visión global de la página del cómic no basta, sino que se debe complementar con la particular, el recorrido de los roles del lector-espectador, que deletrea, recorre y descifra analíticamente la página y todos sus elementos compositivos.



Por su parte, Cohn (2021) expone que el lector-espectador debe decodificar varios niveles y subniveles para comprender la secuencia del cómic y establecer un orden determinado considerando las viñetas y los indicios que lo rodean para decidir cómo continuar su lectura a partir de la interacción de los diversos modos y recursos semióticos, pues “un lector accede a una unidad concreta del diseño (una viñeta), luego hace predicciones para una posición espacial posterior basadas en sus estructuras interiorizadas relacionadas con los diseños y después actualiza su orden cuando esas expectativas pueden no confirmarse” (p. 31). Para ello, hay cuatro tipos de informaciones que los lectores-espectadores consideran en su lectura:

- Orden basado en reglas: Referido a reglas de lectura como el camino en Z (izquierda a derecha y hacia abajo), camino en N (de arriba abajo y hacia la derecha) o camino en S (de derecha a izquierda y hacia abajo), los cuales guiarán las opciones de cómo navegar en las páginas de cómics.
- Restricciones perceptuales: En estas la navegación se establece por una desalineación y separación de las viñetas que conduce a que los lectores-espectadores tomen diversos caminos de lectura alternativos a la ruta Z, que es más tradicional.
- Esquemas de disposición: Diseños de páginas tradicionales o diversos que varían de forma sistemática entre culturas, géneros y periodos, los cuales influyen en los lectores-espectadores y sus elecciones para navegar en la página del cómic.
- Estructura de ensamblaje: La organización jerárquica de las páginas y viñetas que construirán los lectores-espectadores al navegar, interpretar y diseñar su lectura en función de la disposición de sus componentes.

1.4. Dominios disciplinar-didácticos para la enseñanza del cómic

Tal como se señaló en los apartados anteriores, la lectura de cómics es un proceso complejo que requiere conocimientos de las características particulares del cómic y de los elementos multimodales que lo componen. Al respecto, McClanahan y Nottingham (2019) indican que los docentes en formación necesitan una enseñanza específica para comprenderlos y utilizarlos en el aula.

En esta línea, seguimos los planteamientos propuestos por Shulman (1986), quien señala que los docentes deben tener un conocimiento pedagógico del contenido. En este apartado, nos centramos en tres de sus categorías: a) conocimiento del contenido de la materia, b) conocimiento didáctico del contenido y c) conocimiento curricular, puesto que los futuros profesores necesitan conocer los fundamentos de la disciplina que enseñarán y saber cuáles son las estrategias didácticas más adecuadas en relación con la enseñanza de la lectura del cómic. Con base en la literatura especializada revisada, consideramos que los docentes requieren una formación en cuatro dominios disciplinar-didácticos para emplear los cómics en sus aulas. Estos son:

1. Multimodalidad y alfabetización visual: En este dominio, se espera que los docentes adquieran las herramientas necesarias para analizar las imágenes desde diferentes perspectivas (McClanahan y Nottingham, 2019; Serafini, 2014). Para ello, es necesario que tengan conocimiento sobre cómo se construyen los significados de las imágenes a partir de la metafunción ideacional, interpersonal



y textual del lenguaje (Kress y Van Leeuwen, 2021) y cómo influyen los contextos socioculturales en la producción, recepción y distribución de las imágenes visuales y los textos multimodales (Rose, 2016), pues, como señala Gritter et al. (2023), un punto clave para ayudar a los estudiantes es desarrollar sus competencias de alfabetización visual. Además, es fundamental enriquecer las definiciones de lectura en las cuales la imagen y los diferentes recursos semióticos son igualmente importantes que la lengua escrita (MaManghi Haquin, 2012).

2. Lenguaje del cómic: El profesorado requiere en este dominio conocer el lenguaje que les permita entender el cómic desde sus elementos estructurales, las interacciones multimodales entre el modo visual y escrito, considerando las construcciones sociales (rasgos, géneros, comunidades que los leen y producen y formatos) que lo componen (Cohn, 2024) para desarrollar fluidez en el lector (Cohn, 2021).

3. Estrategias de lectura: Los profesores requieren en este dominio conocer estrategias de lectura generales adaptadas a los elementos estructurales del cómic y particulares para utilizarlos en el aula. En relación con estas últimas, esta investigación se centró en aquellas referidas a desarrollar y potenciar la alfabetización visual y la utilización del lenguaje del cómic, como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Síntesis de estrategias de lectura utilizadas

Estrategias	Punto clave	Referencias
Pensamiento visual	Dimensión perceptiva, estructural e ideológica	McClanahan y Nottingham (2019), Serafini (2011)
Lenguaje del cómic	Vocabulario clave del cómic Rellenar el <i>gutter</i> o calle Secuenciación e interpretación personal Diálogos Metáforas visuales: pictórica, espacial y estilística Pruebas visuales	El Refaie (2019), Jaffe y Hurwich (2018), Kirtley et al. (2020), McClanahan y Nottingham (2019), Nottingham et al. (2022), Serafini (2014), Smyth (2018)
Roles de lectura	Navegador Intérprete Diseñador Interrogador	Serafini (2012a, 2012b)

Fuente: elaboración propia.

4. Corpus: En este dominio, es fundamental que los docentes puedan practicar la lectura de los cómics con el objetivo de que tengan un amplio conocimiento de diversos textos a los cuales pueden recurrir para la enseñanza de la lectura de cómics y de los temas que abordan. Al respecto, Duncan et al. (2023) señalan que los temas presentes en los cómics son una de las convenciones más relevantes para su comprensión, ya que presentan de forma explícita o implícita un mensaje recurrente en su narrativa. Por su parte, Jiménez Arriagada y Sánchez Sánchez (2022) indican que existen diferentes temas que ha desarrollado el cómic a lo largo de su historia, entre ellos cómics de superhéroes y superheroínas, de memoria, de terror, de ciencia ficción y basados en



literatura. Cabe señalar que, en el caso del manga, podemos encontrar diferentes géneros que consideran una clasificación demográfica y perfiles de lectores, como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2. Géneros en los mangas

Género	Características
Komodomo	Dirigido a un público infantil que cuenta historias sencillas.
Shōnen	Dirigido a los chicos adolescentes y las historias giran en torno a las aventuras y luchas.
Shōjo	Dirigido a un público adolescente de chicas centrado en historias amorosas.
Seinen	Dirigido a varones jóvenes y adultos que aborda temas más profundos y complejos (en comparación con el shōnen).
Josei	Dirigido a mujeres jóvenes y adultas.

Fuente: elaborado a partir de Gravett (2004) y Mazur y Danner (2014).

De acuerdo con la literatura especializada, este punto es fundamental, puesto que el corpus es uno de los dominios disciplinar-didácticos que los futuros docentes deben dominar para la enseñanza de la lectura del cómic desde una perspectiva más amplia (Duncan et al., 2023; Meyer y Jiménez, 2017; Smyth, 2022). En esta línea, es fundamental destacar las constelaciones multimodales entendidas como una estrategia didáctica para crear un conjunto de lecturas de una manera atractiva. Aquí es el propio lector el que va entrelazando una serie de lecturas que comparten algún tema en común y que pueden incluir elementos como películas, cómics, videojuegos y redes sociales (Garvis, 2015; Rovira-Collado, 2021).

Los cuatro dominios disciplinar-didácticos requieren un marco teórico, didáctico y un metalenguaje que los futuros profesores deben conocer para utilizar en sus prácticas pedagógicas. Brindar esta formación es indispensable si aspiramos a que los docentes enseñen a los estudiantes a leer y comprender los cómics atendiendo a sus componentes multimodales, de su lenguaje, del corpus y de las estrategias de lectura.

2. Metodología

2.1. Diseño del estudio y participantes

En este estudio, se utilizó una muestra intencionada (Patton, 2002) de 12 estudiantes de una carrera de Pedagogía en Castellano de una universidad privada de Santiago de Chile, quienes participaron voluntariamente en la investigación. Los participantes fueron estudiantes de tercer año de la carrera quienes se inscribieron en el optativo Cómics y Educación durante el segundo



semestre de 2022. Del total de participantes, 11 son mujeres y uno es hombre, con un rango etario entre 20 y 22 años. Cabe señalar que la mayoría de los participantes no tenían conocimientos sobre el cómic, pero decidieron inscribirse en el curso para conocer el medio y la didáctica de su lectura.

2.2. Diseño del programa

El programa de formación LEC-CÓMIC-FID (lectura del cómic en la formación inicial docente) tuvo como objetivo general que los futuros profesores adquieran un conocimiento en los cuatro dominios disciplinar-didácticos para la lectura del cómic. Para ello, se utilizó un enfoque de enseñanza estratégica de la lectura (Afflerbach, et al., 2020; Almasi y Fullerton, 2012) y se desarrollaron sesiones de 1 hora 20 minutos cada una, 34 horas y 40 minutos en total, organizadas en tres etapas (tabla 3).

Tabla 3. Síntesis de la secuencia didáctica del programa LEC-CÓMIC-FID

Etapa	Sesión de la secuencia
Etapa I: Conocimientos estructurales y temáticos del cómic (12 horas)	Sesión 1: Alfabetización visual y multimodalidad
	Sesión 2: Lenguaje del cómic
	Sesión 3: Lenguaje del manga
	Sesión 4: Manga: géneros y temas
	Sesión 5: Memoria y autobiografía
	Sesión 6: Superhéroes y superheroínas
	Sesión 7: Ciencia ficción
	Sesión 8: Cómic digital y webcómic
	Sesión 9: Reseña (primera evaluación)
Etapa II: Enseñanza del cómic (6 horas y 40 minutos)	Sesión 10: Criterios de selección
	Sesión 11: Estrategias de lectura tradicionales
	Sesión 12: Estrategias de lectura de cómics
	Sesión 13: ¿Cómo podemos utilizar el cómic en clases?
	Sesión 14: Fanzine
Etapa III: Aplicación de lo aprendido (16 horas)	Sesión 15: Plan de lectura domiciliaria (segunda evaluación)
	Sesión 16: Tutoría microclases
	Sesión 17-21: Microclases (tercera evaluación)
	Sesión 22-24: Preparación evaluación integrativa final
	Sesión 25: Entrega evaluación integrativa: secuencia didáctica (cuarta evaluación)

Fuente: elaboración propia.



La primera etapa se centró en promover el conocimiento sobre alfabetización visual, multimodalidad y cómic, presentando y discutiendo con los estudiantes el lenguaje del cómic, sus características y los temas seleccionados. Para ello, se utilizaron clases expositivas, análisis de fragmentos seleccionados y una práctica guiada y autónoma de los cómics (tabla 4). En esta etapa, los participantes leían las obras, en formato digital o en papel, en las horas de trabajo autónomo, y en las clases se generaba un diálogo al respecto. En la sesión 9, los participantes entregaron sus reseñas escritas en las que realizaron un análisis del lenguaje del cómic a partir de la selección de un corpus designado (tabla 5). Al finalizar esta etapa, se realizó un conversatorio general para conocer sus impresiones de esta evaluación.

Tabla 4. Cómics trabajados en clases

Texto	Autor
<i>Poncho fue</i>	Sole Otero
<i>No abuses de este libro</i>	Natichuleta
<i>Mi experiencia lésbica con la soledad</i>	Kabi Nagata
<i>Mala memoria, testimonios gráficos</i>	Museo de la memoria y los derechos humanos
<i>Maus</i>	Art Spiegelman
<i>Harley Quinn, cristales rotos</i>	Mariko Tamaki y Steve Pugh
<i>Brígida, revista de cómic hecho por mujeres</i>	Maliki, Pati Aguilera, Sol Díaz e Isabel Molina (editoras)
<i>Cuentos del Olimpo</i>	Rachel Smythe
<i>Horang: Una colección de terror</i>	Choi Jong-ho

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Cómics utilizados para la primera evaluación

Texto	Autor
<i>Naftalina</i>	Sole Otero
<i>Izumaki</i>	Junji Ito
<i>Tomie</i>	Junji Ito
<i>Babía acuicornio</i>	Katie O'neill
<i>Nimona</i>	Noelle Stevenson
<i>El príncipe y la modista</i>	Jen Wang
<i>El fruto prohibido</i>	Liv Strömquist
<i>Los sentimientos del príncipe Carlos</i>	Liv Strömquist
<i>Ensayo en la vida real</i>	Alexa Paulette y Rebeca Peña
<i>Boy Meets Maria</i>	Peyo
<i>Paper Girls</i> (tomos 1 y 2)	Brian K. Vaughan y Cliff Chian



<i>Descender</i> (tomos 1 y 2)	Jeff Lemire y Dustin Nguyen
<i>En un rayo de sol</i> (tomo 1)	Tillie Walden
I.D.	Emma Ríos
<i>El perro guardián de las estrellas</i>	Takashi Murakami
<i>Orgullo en Bagdad</i>	Brian K. Vaughan y Niko Henrichon.
<i>Notas al pie</i>	Nacha Vollenweider
<i>El amor duele</i>	Kiriko Nananan
<i>Blue</i>	Kiriko Nananan
<i>Piruetas</i>	Tillie Walden
<i>Persépolis</i> (tomos 1 y 2)	Marjane Satrapi
<i>Batman asilo Arkham</i>	Grant Morrison y Dave McKean
<i>La emperatriz divorciada</i>	Alphatart, Sumpul
<i>El horizonte</i>	Jeong, Ji-Hoon
<i>Matadero</i>	Carnby Kim, Beom Sick Cheon
<i>Lector omnisciente</i>	Sing Shong
<i>Todo está bien</i>	Mike Birchall

Fuente: elaboración propia.

En la segunda etapa, se explicó y modeló el uso de las estrategias de lectura tradicionales y otras aplicadas al cómic (tabla 1) con diferentes textos. Posteriormente, se desarrollaron evaluaciones formativas referidas a la creación de constelaciones multimodales y un fanzine. Además, se discutió el concepto de plan de lectura y plan de lecturas domiciliarias con el objetivo de evaluar qué cómics los participantes podrían trabajar en educación media (séptimo básico a cuarto medio en Chile).

En la tercera etapa, se generó un espacio para que los estudiantes aplicaran los conocimientos adquiridos sobre el cómic, aprendidos en las etapas anteriores, mediante una práctica autónoma y sesiones de tutorías personalizadas o por grupos para la resolución de dudas. Para ello, los participantes debieron realizar dos evaluaciones sumativas: una microclase y una planificación de una secuencia didáctica en las cuales utilizaron el cómic como objeto de aprendizaje o de enseñanza.

Esta secuencia fue diseñada a partir de la revisión de literatura, considerando la extensión del semestre de la universidad y las instancias de evaluación que debían desarrollar los participantes. Para ello, nos centramos en abordar tres temas: a) memoria, b) superhéroes y superheroínas y c) ciencia ficción en cómics, mangas y *webtoon*, con el objetivo de que los futuros docentes puedan conocer un corpus básico de textos que podrían utilizar en el aula.



En cuanto a los materiales de estudios utilizados en el programa LEC-CÓMIC-FID, estos se centraron en la selección de textos teóricos y un corpus representativo de cómics para trabajar a lo largo de las 25 sesiones de clases. Respecto de las lecturas sugeridas clase a clase y para desarrollar la primera evaluación (reseña), utilizamos los criterios de selección propuestos por Jiménez Arriagada y Sánchez Sánchez (2022): accesibilidad, tema, dificultad formal y género.

2.3. Diseño y procedimiento del grupo focal

De acuerdo con los objetivos del estudio, se utilizó una metodología cualitativa (Merriam y Tisdell, 2016) con un estudio de caso colectivo (Stake, 1988). Para realizar la recolección de datos, se realizó un grupo focal (Barbour, 2013) usando un guion de nueve preguntas organizado en dos temas principales: dominios disciplinar-didácticos para la enseñanza de la lectura del cómic y metodología del programa para conocer las valoraciones de los futuros docentes de Lengua y Literatura sobre el programa LEC-CÓMIC-FID al finalizar el curso. Este instrumento fue validado por dos expertos considerando un formulario de validación para garantizar una recolección coherente y suficiente de datos acorde con los objetivos establecidos para desarrollar esta investigación. Además, fue aprobado por un comité de ética, lo cual permitió crear los consentimientos informados que fueron entregados y firmados por todos los participantes.

2.4. Análisis de los datos

Para analizar los datos, se elaboró una ficha con los antecedentes generales de cada participante (edad y género) y se les asignó un seudónimo para resguardar su anonimato y confidencialidad de sus relatos. El grupo focal fue grabado en audio y transcrito literalmente. Estas transcripciones se cargaron al *software* Atlas.ti 23 para realizar análisis temático (Braun y Clarke, 2006, 2019) con dos ciclos de codificación (Saldaña, 2021) (tabla 6).

Tabla 6. Libro de códigos

Tema	Subtema	Definición
Dominio disciplinar para el aprendizaje de la lectura del cómic	Corpus	Afirmaciones que valoran la variedad de cómics, mangas y <i>webtoons</i> utilizados en el programa.
	Contenidos	Afirmaciones que valoran la presencia de metalenguaje, teorías y estrategias que fundamentan el aprendizaje de la lectura del cómic.
Dominio didáctico para la enseñanza del cómic	Estrategias didácticas de enseñanza	Afirmaciones que valoran la variedad de estrategias utilizadas en el programa para su proceso de aprendizaje.
	Evaluaciones	Afirmaciones que valoran los lineamientos evaluativos: propósitos, pautas de evaluación, coherencia con los objetivos de aprendizaje y contenidos revisados en el programa.
Metodología del programa de formación	Recomendaciones	Declaraciones que indican sugerencias de mejoras para una nueva versión del programa.
	Valoración global del programa	Afirmaciones que valoran la repercusión del programa en su formación para la enseñanza de la lectura del cómic.

Fuente: elaboración propia.



3. Resultados

En este apartado, se presentan las valoraciones de los participantes sobre los dominios disciplinar-didácticos y de la metodología de formación utilizada en el programa.

3.1. Dominio disciplinar para el aprendizaje de estrategias de lectura de cómics

3.1.1. *Corpus*

En este ámbito, los participantes señalaron sus opiniones sobre el corpus desarrollado en el programa de formación, específicamente vinculado a la diversidad temática, géneros, formatos y sus intereses lectores sobre los cómics.

En el caso del corpus, como se señaló, es fundamental para que los docentes desarrollen un amplio conocimiento sobre los cómics y sepan cómo seleccionarlos según sus objetivos de aprendizaje. Al respecto, los participantes exponen que la diversidad de temas leídos en los cómics, mangas y *webtoons* fue un componente destacado del programa, ya que les permitió enriquecer su lectura y les brindó una oportunidad para explorar los diferentes temas, géneros y estilos según los contextos de producción. Al respecto, ALU12 señaló: “Eso es bastante nutritivo, encuentro yo, como para tenerlo a mano y sepamos bien el material y cómo trabajar según las herramientas que poseen”.

En esta línea, los participantes expresaron que la misma variedad temática les permitió ir conectando los nuevos conocimientos con las posibilidades de lectura en el aula. Ejemplo de ello es el caso de ALU2, quien comentó que el cómic *Poncho fue* tiene un potencial temático relevante para incorporar en el aula, pues “hablaba de esta relación tóxica que es un tema que de verdad se debe tratar mucho en la media porque es donde más se expresan estas violencias, en el pololeo”.

3.1.2. *Formatos de lectura*

Los participantes valoran positivamente este aspecto, puesto que les permitió experimentar las potencialidades de los cómics en formato físico y digital. En el caso de este último, destacan el potencial de los recursos semióticos, como el sonido y movimiento. En esta línea, ALU9 señala que *Horang: Una colección de terror* utiliza el sonido como un recurso fundamental para generar tensión en los lectores, pues “el tema de los sonidos es preciso”.

Otro punto clave que debe señalarse es el referido al conocimiento del orden de lectura según el contexto de producción, pues, en el caso de los mangas, estos se leen de derecha a izquierda, y por su desconocimiento los lectores pueden comenzar con el final. Sumado a esto, las experiencias lectoras son diferentes si se lee en formato físico o digital. Un ejemplo ilustrativo es el caso de ALU13, quien expresó las dificultades que tuvo en el momento de leer un manga:

Yo no leía mucho en formato físico, sí leía mucho de forma digital, pero, cuando estaba leyendo este cómic en específico, o sea, perdón, ese manga, me acuerdo que mientras lo iba leyendo en



algún momento por... un desliz, por así decirlo, abrí mal el manga y lo abrí al revés, entonces me “spoilié” el final... y me dio pena porque dije: “¡No!” y el final es tan explícito en la última página, entonces es como ¡no! y tuve que terminar de leerlo, pero al final fue como... ya, al menos sé por qué terminó así, perfecto.

3.1.3. Intereses lectores

Los participantes señalaron una variedad de cómics favoritos del repertorio trabajado en el programa. Entre los títulos más repetidos, se encuentran *El fruto prohibido* de Liv Strömquist, *El príncipe y la modista* de Jen Wang, *Cuentos del Olimpo* de Rachel Smythe, *El horizonte* de JH, *Nimona* de Noelle Stevenson, *Snapdragon* de Kat Leyh, *Maus* de Art Spiegelman y *El perro guardián de las estrellas* de Takashi Murakami.

3.1.4. Contenidos

Los participantes expusieron que es fundamental aprender primero el lenguaje del cómic para leerlo correctamente y utilizarlo en el aula. Entre los componentes que destacaron en profundidad, encontramos:

1. Colores (metáfora visual estilística): Estos desempeñan un papel esencial en la lectura de los cómics. Al respecto, los participantes señalaron que es un elemento clave del cómic que facilita su lectura y comprensión. Ejemplo de esto es lo explica ALU9 en el momento de leer el *webtoon El horizonte*:

Cuando estaban felices, incluso hubo color en un momento, así en, en un pequeño momento, como que jugaron con el amarillo a pesar de que estaba todo el manga en blanco y negro, como que en el momento de plena felicidad se ocupó color.

2. Expresiones faciales: Los participantes detallan que estas son fundamentales para transmitir las emociones y características de los personajes, incluso es un elemento que entrega mayor información que la propia palabra escrita en los bocadillos. Al respecto, ALU10 comentó: “Las expresiones faciales mostraban mucho en el momento de estar leyéndolo, por ejemplo, cuando la protagonista tenía susto o cuando mostraban al padrastro, si mal no recuerdo, también mostraban como de una forma muy detallada... mostraba que era el villano de la historia”.

3. Trazos: En este caso, hubo un consenso entre los participantes, puesto que indicaron que fue un elemento clave del cómic que les facilitó su lectura y comprensión, incluso si no estaban familiarizados con este tipo de textos. Ejemplo de ello es el caso de ALU2, quien señaló cómo los diferentes trazos le ayudaron en su proceso de lectura de *Orgullo de Bagdad*, a pesar de no haber leído cómics anteriormente:

Los trazos que tenía ese cómic eran súper-notorios, el cambio cuando eran los leones, los leones niño, los chiquititos, era un trazo muy delicado, muy sutiles versus cuando estaba la leona, los trazos de la leona eran gruesos [...] después cuenta un momento la leona más vieja, ella tenía un tajo en el ojo y en el tajo el trazo era, así como... te daba a entender que tenía una vida como, eh... terrible, como que ella no vivía feliz ... Hay una parte que a mí me quedó muy grabada, en



la que ella menciona una violación que sufrió de otros leones y estos leones malos, o un oso que aparece, aquí los trazos de todos estos, eh, como villanos del cómic, los trazos eran muy gruesos y no lineales, sino que eran así como que se perdía, y eso a mí me facilitó mucho la lectura, como en dar cuenta de qué era lo bueno y qué era lo malo.

4. Lecturas iniciales: Respecto de las teorías sobre el cómic, los participantes recalcaron que la elección de comenzar las lecturas teóricas con el texto de McCloud (2014) *Entender el cómic: El arte invisible* les facilitó la comprensión de los conceptos clave y elementos estructurales del cómic, debido a que estaba construido en el mismo medio. Al respecto, todos señalaron que es una lectura básica, desde el punto de vista disciplinar-conceptual, para comenzar a instruirse en este tema.

3.1.5. Estrategias de lectura de cómics

Se pudieron evidenciar valoraciones positivas y negativas de los participantes. En cuanto a las valoraciones positivas, informaron que las metáforas visuales, específicamente las estilísticas referidas al uso del color, rellenar *gutter*, trabajar con las transiciones, el lenguaje clave del cómic y las pruebas visuales son necesarias para la lectura y comprensión integral de los cómics, pues, como explica ALU2, “todo tiene significado... el no saber qué es el *gutter*, no saber el tipo de transiciones, complejiza la lectura del cómic, del manga o del *webtoon*”. En cuanto a las valoraciones negativas, se evidenció que las metáforas visuales, si bien son necesarias para la lectura de los cómics, requieren mayor tiempo y sesiones de clases para desarrollarse a cabalidad, pues los participantes expusieron que faltó trabajarlas en profundidad para dominarlas.

Cabe señalar que los roles de lectura también fueron comentados como una estrategia de lectura de cómics útil que permite establecer el orden de lectura que se empleará al seleccionar una ruta, darles sentido a los diferentes recursos del cómic y elegir los elementos en los que centrarán su atención. Este proceso es descrito por ALU7 de la siguiente forma: “enfrentarse a la página y poder ver cómo navegar primero, en general, y después tomar la decisión de por dónde voy a empezar”.

3.2. Dominio didáctico para la enseñanza del cómic

Referido a las estrategias didácticas de enseñanza, los participantes destacaron que el componente didáctico fue fundamental en su proceso de aprendizaje, ya que el curso de formación estuvo centrado en la tríada pedagógica docente, estudiantes y contenidos, como lo podemos observar en palabras de ALU2:

Claro, entonces, ahora que tuvimos el ramo de didáctica o que estamos en proceso, me di cuenta de que fue súper-didáctico, más que porque ocupaba la multimodalidad, era porque se preocupaba constantemente de la tríada, era como yo como docente, a qué audiencia, qué estudiantes que podría tener, el elemento que voy a ocupar o el saber teórico del contenido, saber aterrizarlo, irlo moldeando [...] De hecho, hasta el día de hoy con la ALU6, a veces, reciclamos material de ese curso para formar clases o planificaciones porque se preocupaba de todos esos aspectos que ahora nos han enseñado en didáctica.



3.2.1. Modelamiento

En este punto, se destacaron los recursos didácticos utilizados para modelar las actividades realizadas: *openings*, planificaciones, un protocolo de lectura en voz alta y la buena disposición de la docente a cargo del curso. En el primer caso, los que participaron reconocieron que el uso de diferentes recursos visuales, como los *openings*, les sirvió para profundizar sus conocimientos de alfabetización visual y conectarlos con la lectura de los cómics. En esta línea, ALU8 expuso que este recurso la ayudó en su proceso de lectura visual. En el segundo caso, enfatizan que las planificaciones utilizadas fueron útiles porque se preocupaba constantemente de la tríada pedagógica. De hecho, exponen que continúan utilizando los ejemplos abordados en el curso de formación en otros cursos, como enfatiza ALU11: “Nosotras seguimos utilizando las planificaciones que revisamos y creamos en el curso de formación”. En el tercer caso, ALU9 señala que el ejemplo del protocolo de lectura en voz alta les sirvió para “leer multimodalmente porque ahí se evidencian muchas cosas, los roles de lectura, los lienzos, el cambio de colores, los bocadillos... la viñeta, todo... siento que todo significaba en ese cómic”. En el cuarto caso, los participantes destacaron la buena disposición de la docente y su vínculo con los intereses de los participantes como un componente esencial en su proceso de aprendizaje. ALU1 explica este punto de la siguiente forma: “El llegar con una buena disposición a la sala, decir ‘a mí me gusta esto’, como, ‘soy fan de esto’, ‘he visto mucho esto’, como quizás que los estudiantes vean también que una sabe de lo que está hablando”.

3.2.2. Práctica guiada

En este caso, los participantes comentaron que sintieron la necesidad de tener más instancias de práctica guiada y en conjunto, sobre todo referidas a trabajar en detalle las viñetas y el diálogo sobre las pruebas visuales con el objetivo de apreciar las diferentes perspectivas sobre el proceso de lectura de los cómics.

3.2.3. Práctica independiente

Este punto fue valorado positivamente por todos los participantes, puesto que expusieron que lograron extrapolar lo aprendido en este curso de formación a los siguientes cursos que tuvieron con posterioridad en su carrera. Particularmente, destacan en este proceso el plan de lectura y la microclase, ya que fue un aprendizaje significativo y aplicaron los conocimientos adquiridos en otras instancias, como señala ALU8:

El punto de eso es ya haber hecho un plan lector, solamente de cómic, y después tener que hacer otro e incluirlo también fue como ¡wuaw, o sea, aprendí y ahora lo estoy haciendo bien! Y también porque a nosotras como profes de Castellano de enseñanza media nos va a tocar hacer planes lectores. Entonces saber que sí se pueden incluir, que sí son viables, que, si lo conectamos bien temáticamente con las unidades, funciona. Es un aporte, según yo.



3.3. Metodología del programa de formación

3.3.1. Evaluaciones

Sobre las instancias evaluativas, los participantes destacaron positivamente el orden de las evaluaciones formativas y sumativas que se realizaron a lo largo del semestre, ya que les permitió avanzar progresivamente desde una reseña (evaluación n.º 1) hasta la realización de una secuencia didáctica (evaluación integrativa). De estas evaluaciones, señalaron que las más significativas para su proceso de aprendizaje fueron:

1. Constelaciones multimodales (evaluación formativa): Valoradas positivamente por su utilidad en el aula para conectar con los intereses y conocimientos previos de los estudiantes y la posibilidad de vincular e incluir en los planes de lectura, como señala ALU4:

Volviendo a las constelaciones, yo creo que sirven mucho también como para saber los gustos de nuestros estudiantes, como aquello que ya conocen, que ya han visto, que ya han leído, y así también, a la vez, ayudar a formar un plan lector.

2. Plan de lectura (evaluación sumativa): Destacado, principalmente, porque fue la primera vez que vieron y aprendieron cómo hacerlo. Esto les permitió aplicar y evaluar los conocimientos adquiridos durante el curso de formación de manera práctica y progresiva, puesto que no solo debieron seleccionar cómics a partir de criterios de selección establecidos, sino también pensar cómo implementarlos en el aula. Al respecto, ALU7 señala:

El plan lector y el cómo llevó también el cómic a la clase, cómo se los presentó a los estudiantes, porque no es como llegar y decirle: “Ya, lean este cómic”, sin hacerse cargo, sino que también explicar qué es cómic, cuáles son los elementos que lo componen y cómo podemos leerlo, porque, al final, al igual que otro tipo de texto, es algo que primero tengo que modelar en la clase.

En cuanto a las valoraciones negativas, los participantes señalaron que faltó tiempo para desarrollar de forma óptima las evaluaciones formativas, puesto que tenían mucho potencial didáctico para utilizar en el aula. En esta línea, ALU9 expone que para el fanzine y la constelación multimodal se debieron dedicar más clases.

3.3.2. Recomendaciones

Sobre las sugerencias de mejoras sobre el programa de formación, los participantes señalaron cinco puntos clave:

1. Mayor dedicación de tiempo: Específicamente expusieron que se deben dedicar más clases a las metáforas visuales, cómo trabajar con los criterios de selección y desarrollar más las potencialidades de las constelaciones multimodales. Los participantes señalaron estos puntos como un aspecto crucial para desarrollar la comprensión del cómic y sus aplicaciones didácticas en el aula. Ejemplo de esta recomendación es ALU10, quien señala que “tal vez podría ser el tema de los criterios de selección y la constelación multimodal, me gustó mucho y siento que la pasábamos muy rápido y me hubiese gustado un poco más”.



2. Profundización en las metáforas visuales: Si bien los participantes señalaron que las metáforas visuales fueron una herramienta útil para la comprensión de los cómics, creen que se requiere profundizar en más clases para lograr entenderlas todas. Al respecto, ALU8 explica que “las metáforas visuales son muchas y son súper-importantes para poder entender el cómic, entonces, quizá prestar más atención o más horas o destinar más tiempo a trabajarlas en profundidad”.

3. Géneros y temas del manga: Esta recomendación se relaciona con el dominio disciplinar-didáctico referido al corpus, puesto que los participantes expresan que este conocimiento es fundamental para la lectura de los cómics. Además, enfatizan que es importante aclarar la terminología que se emplea, sobre todo la vinculación con los géneros y temas del manga. En este caso, las sugerencias nombradas se refieren a entregar un glosario terminológico al inicio del curso e irlo trabajando en todas las clases y, en conjunto, generar instancias de mayor explicación cuando desconocen los términos. Al respecto, ALU5 explica:

Yo creo que cuando comenten sobre cómic o mangas o animes, eh, que pongan atención en el tema de a qué categoría pertenece, porque muchas veces había harta gente que conocía sobre el tema y como que se ponían a hablar, así como: “Ah, sí, este me gusta”, y no sé qué, bla, bla, bla... ¿Shonen, BL?... entonces yo decía: “¿Ahh?, ya, ¿qué es eso?” [...] Entonces yo creo que eso es una sugerencia.

4. Trabajo colaborativo: Este se vincula con generar instancias en las que todos los participantes puedan compartir sus intereses, procesos de lectura y hallazgos sobre los cómics que están leyendo o con los cuales trabajaron en las evaluaciones realizadas en el curso de formación. En sus palabras, expresan que esta interacción puede generar un aprendizaje dinámico y colaborativo entre pares. En cuanto a las recomendaciones, manifiestan que se puede trabajar con aula invertida, más instancias de lectura en conjunto y compartir los análisis realizados en las evaluaciones a lo largo del semestre, puesto que trabajaron con diversos corpus de cómics, mangas y *webtoons*. En esta línea, ALU10 señaló que compartir los materiales y el análisis de las lecturas pudo haber sido más significativo y faltó “una familiarización, una socialización”. Por su parte, ALU10 concuerda al exponer la siguiente idea:

Las reseñas eran de un texto y no se repetían... entonces no todos, por ejemplo, nos leímos todos los textos del listado, entonces, el habernos juntado y compartir, no sé, a mí me llamó este aspecto, me gustó esta temática del cómic, del *manhwa*... hubiera sido una buena opción, tal vez después de la reseña y ya después al final del curso haber compartido todo lo que hicimos durante las evaluaciones.

5. Currículo: En este punto, nos referimos a todas las opiniones que señalaron los participantes sobre el diseño de la malla curricular de su carrera. Específicamente recomendaron que el curso debe ser una asignatura obligatoria en la malla curricular y tener continuidad, es decir, tener un curso de cómic I y II en dos semestres para profundizar en lo disciplinar y en lo didáctico. En palabras de ALU9: “Es una nueva forma de leer y ya no tan nueva, que es lo peor”. En esta línea, ALU8 expone que, al pasar a ser un ramo obligatorio en la malla curricular, estarían innovando al ser la única carrera de Pedagogía en Castellano que tenga el curso en la formación y debido a que, actualmente, se está trabajando en el aula, “entonces si trabajamos canon, trabajamos en



literatura, trabajamos en lingüística, por qué no trabajar cómic también, de una forma más establecida y no como un optativo o como una lectura complementaria”.

Al respecto, cabe señalar que los participantes detallaron que también es fundamental incorporar el cómic en su malla curricular para acabar con la valoración negativa del cómic referida a “lectura fácil”. En esta línea, ALU7 señala:

Ponerlos en la malla es una forma de darle espacio al cómic, de que no es solo un objeto de entretenimiento, como una lectura fácil, sino que la lectura del cómic también puede ser compleja... es necesario dejar de lado ese estigma negativo.

3.3.3. Valoración global del programa

En síntesis, podemos señalar que el programa de formación fue valorado positivamente por los participantes. Estos detallaron que tuvo un impacto significativo en su FID, ya que les proporcionó conocimientos disciplinarios y didácticos fundamentales para integrar los cómics de manera efectiva en el aula. En esta línea, ALU8 destaca que “aprendimos lo medular del cómic para poder hacer la transposición didáctica luego en el aula”.

Finalmente, se debe destacar que el curso tuvo una repercusión significativa en la formación de los participantes en comparación con sus compañeros que no se inscribieron en el curso, puesto que estos últimos no tendrán las competencias necesarias para leer y enseñar los cómics, mangas y *webtoon* en el aula; en contraste con los participantes que sí están más preparados para integrar este corpus en su práctica pedagógica. Un comentario que ilustra esta idea es el realizado por ALU7:

Yo creo que sí repercute y que sí estamos en ventaja en comparación a personas que no han tenido el curso porque el curso también nos ayudó a hacer una transposición didáctica, porque por lo menos yo siempre había querido llevar el cómic al aula, pero nunca se me había ocurrido cómo hacerlo, cómo lo hago, cómo lo incluyo en un plan lector. Entonces, yo creo que el curso también ayudó a eso y a entender que también no es como llegar y decirles a los estudiantes, “ya lean este cómic y hacemos una prueba al otro día”... hay más trabajo previo que hacer y también en el trabajo después.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio se centró en diseñar e implementar un programa de formación para la lectura de cómics con el objetivo de explorar las valoraciones de los futuros docentes de Castellano sobre sus contenidos y metodología. En este sentido, el programa propuesto pretende ser un aporte para atender a la necesidad de contar con metodologías de formación que puedan ser consideradas por las instituciones de educación superior encargadas de preparar a los futuros docentes en los dominios disciplinar-didácticos para la enseñanza de la lectura del cómic. Además, se suma a los esfuerzos realizados en el campo de estudio de la didáctica del cómic en



contexto escolares, en este caso, apuntando a la formación inicial docente, un tema incipiente en el ámbito latinoamericano (Jiménez Arriagada et al., 2020).

Este estudio sugiere que la variedad temática, conocer los diferentes géneros del manga, la utilización de textos teóricos adecuados para iniciar el aprendizaje sobre el cómic, las estrategias de lectura del cómic, la tríada pedagógica y las evaluaciones desarrolladas son aspectos destacados por los participantes, puesto que impactan positivamente la formación de los participantes producto de los conocimientos adquiridos que potencian su formación especializada en el área de la didáctica del cómic.

Como sabemos, la lectura de los cómics es un proceso complejo que requiere fluidez (Cohn, 2021) y un conocimiento disciplinar especializado sobre los diversos modos y recursos semióticos en su composición (Connors, 2017; Reid y Moses, 2019) y sobre su estructura, es decir, un metalenguaje. Al respecto, todos los participantes señalaron que es fundamental este conocimiento disciplinar para la lectura del cómic, ya que estos elementos facilitan su proceso de lectura y enriquecen su comprensión del medio, como señalan diferentes autores (McClanahan, 2022; Smyth, 2022). En cuanto a los hallazgos, se pudo evidenciar que el uso del color (metáfora estilística), las expresiones faciales y los trazos son los componentes centrales que facilitaron el proceso de comprensión de los cómics en los participantes. Cabe señalar que los roles de lectura que emplean los lectores/espectadores son fundamentales para sumergirse en la lectura de los cómics. En el caso de esta investigación, se evidenció que el rol de navegador, intérprete y diseñador fueron los más utilizados, lo cual es consistente con lo señalado por Meyer y Jiménez (2017).

Los textos multimodales, en general, y los cómics, en particular, son parte importante de los aprendizajes que realizamos en los contextos sociales y educativos actuales a nivel global (Smyth, 2022). Es relevante que los estudiantes cuenten con las estrategias para comprenderlos y utilizarlos de manera competente y crítica en sus tareas escolares y cotidianas (Connors, 2017). Esto requiere contar con docentes que enseñen de manera estratégica la alfabetización visual y multimodal en las aulas. Para ello, las instituciones de educación superior tienen un rol clave en la promoción de instancias y estrategias de formación profesional de los futuros docentes en los dominios disciplinares y didácticos relacionados con la didáctica de los cómics como textos multimodales.

En este escenario, y como lecciones aprendidas de nuestro estudio, sugerimos tres recomendaciones a considerar en el diseño de futuros programas de formación inicial en didáctica de lectura de cómics. La primera se refiere a la necesidad de formación disciplinar especializada en el área de alfabetización visual y multimodalidad que les permita a los futuros docentes disponer de las competencias necesarias para el reconocimiento de los patrones que subyacen en el cómic y comprender cómo los diferentes recursos del cómic interactúan para construir significados. Para ello, es fundamental comenzar con el aprendizaje del lenguaje del cómic, las especificaciones de los formatos, el orden de lectura y sus géneros y temas. La segunda requiere distribuir de forma óptima los tiempos de cada sesión para trabajar en profundidad las metáforas visuales y generar más instancias de trabajo colaborativo para compartir diferentes lecturas y opiniones sobre los cómics abordados en clases y las evaluaciones. Finalmente, es importante que los docentes a cargo del programa de formación modelen las estrategias de



lectura de cómics y brinden amplias oportunidades para el diseño de planificaciones, la práctica basada en microclases y las oportunidades de retroalimentación pedagógica.

Si bien los resultados de esta investigación proporcionan valiosa información sobre la formación inicial de los futuros docentes en los dominios disciplinar-didácticos para la enseñanza de la lectura del cómic, las limitaciones del estudio se vinculan con la cantidad de participantes. Futuros estudios podrían trabajar con una muestra más diversa de participantes (a nivel etario y geográfico) y usar otros tipos de cómics para explorar en profundidad las valoraciones de los futuros docentes de Lengua y Literatura sobre los contenidos y las metodologías del programa propuesto. Además, se suman limitaciones vinculadas con la cantidad de sesiones diseñadas, que, en ciertos temas, fueron insuficientes para abordar en detalle algunos contenidos del programa.

En cuanto a futuras líneas de investigación, es necesario profundizar en los dominios disciplinar-didácticos para la enseñanza de la lectura del cómic en FID y cómo estos se pueden aplicar en el aula en los procesos de prácticas pedagógicas de los futuros docentes al considerar la lectura de cómics objeto de aprendizaje y enseñanza, para lo cual se debe integrar de manera transversal en las asignaturas relacionadas con la didáctica de la lengua y con la alfabetización visual y multimodal en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los procesos de comprensión y composición de textos multimodales en los contextos educativos contemporáneos.

Financiación

Esta investigación se enmarca en el proyecto doctoral de Victoria Jiménez Arriagada, el cual es financiado por el Doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad Andrés Bello.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Todos los sujetos han sido informados de su participación en el estudio y se cuenta con su consentimiento.

Contribución de los autores

Idea (Victoria Jiménez Arriagada), diseño de la investigación (Victoria Jiménez Arriagada y Gerardo Bañales Faz), análisis de datos (Victoria Jiménez Arriagada), metodología (Victoria Jiménez Arriagada y Gerardo Bañales Faz), revisión del artículo (Victoria Jiménez Arriagada y



Gerardo Bañales Faz). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, no se han empleado tecnologías asistidas por IA.

Referencias

- Aguilar Cucurachi, M.^a del S., Merçon, J. y Silva, E. (2017). Aportaciones de las percepciones socio-ecológicas a la educación ambiental. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(15). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2017.15.62581>
- Armas Quintá, F. X., Lois González, R. C. y Macía Arce, X. C. (2018). Los servicios avanzados de internet: Nuevas oportunidades para el desarrollo de los territorios rurales. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 38(2), 271-287. <https://doi.org/10.5209/AGUC.62480>
- Armas Quintá, F. X., Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F. y Pérez-Guilarte, Y. (2022). El futuro del medio rural tras la pandemia: Algunas consideraciones para su enseñanza en la sociedad del conocimiento. En J. Olcina Cantos y Á. F. Morote Seguido (eds.), *La enseñanza de la geografía en el siglo XXI: Retos, recursos y propuestas docentes ante los nuevos desafíos globales* (pp. 95-109). Universidad de Alicante.
- Balsas, M. S. (2009). *Las migraciones internacionales en los mapas escolares: Una aproximación a los libros argentinos, alemanes y españoles para la enseñanza de la geografía*. Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. <https://d-nb.info/999576313/34>
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M.^a del M., Baena Extremera, A. y Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y bachillerato: Antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. <https://doi.org/10.25115/ecp.v10i20.1011>
- Barton, K. C. (2016). Social studies in the primary grades: Preparing students for democratic participation. En M. Olson y S. I. Aldenmyr (eds.), *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik* (pp. 13-29). Gleerups Utbildning AB.
- Bel Martínez, J. C., Colomer Rubio, J. C. y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: Actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 22(1), 353-374. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20008>



- Benavides-Lahnstein, A. I. y Ryder, J. (2020). School teachers' conceptions of environmental education: Reinterpreting a typology through a thematic analysis. *Environmental Education Research*, 26(1), 43-60. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1687649>
- Bernardi, C. (2013). Algunas preguntas y reflexiones acerca de la enseñanza de procesos migratorios en nivel inicial y primario. En *XIV Jornadas Interescuelas*. Universidad Nacional de Cuyo. <https://cdsa.academica.org/000-010/1100.pdf>
- Bernardo, B. J., Dgedge, G. S. y Nhambire, E. E. (2021). Exposure to school flooding and its effects on teaching time: Case of some schools in the City and Province of Maputo/Mozambique. *Cuadernos de Geografía*, 43, 97-105. https://doi.org/10.14195/0871-1623_43_7
- Blanck, S. (2021). Teaching about migration: Teachers' didactical choices when connecting specialized knowledge to pupils' previous knowledge. *Journal of Social Science Education*, 20(2), 70-102. <https://doi.org/10.4119/jsse-3913>
- Boca, G. D. y Saraçlı, S. (2019). Environmental education and student's perception, for sustainability. *Sustainability*, 11(6). <https://doi.org/10.3390/su11061553>
- Boira Maiques, J. V. y Vicente Rufí, J. (2022). La geografía com a metàfora i com a palimpsest: Passat i futur d'una disciplina. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 68(3), 453-466. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.748>
- Castiello Costales, J. M.^a (2002). *Los desafíos de la educación intercultural: Migraciones y currículum* [tesis doctoral, Universidad de Oviedo].
- Chacón Moscoso, S., Pérez-Gil, J. A. y Holgado Tello, F. P. (2000). Validez en evaluación de programas: Una comparación de técnicas de análisis basadas en modelos estructurales, teoría de la generalizabilidad y modelos multinivel. *Psicothema*, 12(2), 122-126. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7657/7521>
- Claudino Loureiro Nunes, S. (2022). El Proyecto Nós Propomos!/¡Nosotros Proponemos! Construir una educación geográfica ciudadana. En J. Olcina Cantos y Á. F. Morote Seguido (eds.), *La enseñanza de la geografía en el siglo XXI: Retos, recursos y propuestas docentes ante los nuevos desafíos globales* (pp. 33-48). Universidad de Alicante.
- Claudino Loureiro Nunes, S., Souto González, X. M. y Araya, F. (2018). Los problemas socio-ambientales en geografía: Una lectura iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 55-72. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rlc39.04>
- Cuello Gijón, A. (2018). Las inundaciones del invierno 2009-2010 en la prensa: Un recurso educativo para las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 70-87. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.70>
- Cuello Gijón, A. y García-Pérez, F. (2019). ¿Ayudan los libros de texto a comprender la red fluvial de la ciudad? *Revista de Humanidades*, 37, 209-234. <https://doi.org/10.5944/rdh.37.2019.22895>



- Díez-Herrero, A., García-Peiotén, E., Martín-Moreno, C., Sacristán, N. y Vicente, M. F. (2021). *A todo riesgo: Convivir con los desastres geológicos cotidianos en Segovia*. Instituto Geológico y Minero de España. <https://digital.csic.es/handle/10261/273551>
- Domínguez-Álvarez, J. L. (2020). El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: La necesidad de impulsar la educación en la España vaciada. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 8, 60-78. <https://doi.org/10.22400/cij.8.e047>
- Fuster García, C., García Monteagudo, D. y Souto González, X. M. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales: Reflexiones para la innovación educativa. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 79-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>
- Galvis-Riaño, C. J., Perales-Palacios, F. J. y Ladino-Ospina, Y. (2020). Conceptions about environment and environmental education by teachers from rural schools in Bogotá-Colombia. *Ambiente & Sociedade*, 23, 1-20. <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc20180200r1vu2020L4AO>
- García-Morís, R. y Martínez-Medina, R. (2022). Trainee teachers' perceptions of socio-environmental problems for curriculum development. *Social Sciences*, 11(10). <https://doi.org/10.3390/socsci11100445>
- Gessner, S. (2017). Teaching civic education in a migrating global community: How can students with a migration background contribute to didactics and civic education theory? *Journal of Social Science Education*, 16(2), 42-52. <https://doi.org/10.4119/jsse-833>
- González González, J. M., Bel Martínez, J. C., Colomer Rubio, J. C. y Rivero Gracia, M. P. (2024). La investigación sobre el uso del libro de texto de ciencias sociales, geografía e historia en España: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 293-306. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.85747>
- Granados Sánchez, J. (2017). La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 545-559. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.495>
- Granados Sánchez, J. (2021). Educación geográfica para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. *Didáctica Geográfica*, 22, 13-19. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/638/576>
- Grupo Eleuterio Quintanilla. (2003). La fabricación del consentimiento: Libros texto y diversidad cultural. En J. Rodríguez Rodríguez (coord.), *Materiais curriculares e diversidade sociocultural* (pp. 59-75). Universidad de Santiago de Compostela.
- Ibarra, P. (2020). Acciones contra la crisis climática desde la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 508, 93-97.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. "BOE" núm. 340, de 30/12/2020.



- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. “BOE” núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López-Fernández, J. A. (2021). Representación social de los problemas medioambientales del profesorado en formación: Aportaciones para la educación geográfica. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 9, 53-71. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.53-71>
- López-Fernández, J. A. y Oller Freixa, M. (2019). Los problemas medioambientales en la formación del profesorado de educación primaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 93-109. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.93>
- Martínez-Medina, R. (2022). Los Objetivos del Desarrollo Sostenible en los manuales de ciencias sociales en educación primaria. En J. Olcina Cantos y Á. F. Morote Seguido (eds.), *La enseñanza de la Geografía en el siglo XXI: Retos, recursos y propuestas docentes ante los nuevos desafíos globales* (pp. 271-282). Universidad de Alicante.
- Millet, E. (2020). ¿Cuándo nos empezó a preocupar el planeta? *Historia y Vida*, 624, 76-83. <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-antigua/20210605/7497289/cuando-empezo-preocupar-planeta.html>
- Molina Puche, S. y Saura Garre, O. (2014). Globalización y migraciones: El tratamiento de la geografía de la población en los libros de texto de ciencias sociales. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 65-81. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.504>
- Moreno-Vera, J. R. y Ponsoda-López de Atalaya, S. y Blanes-Mora, R. (2021). By Toutatis! Trainee teachers’ motivation when using comics to learn history. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778792>
- Morote Seguido, Á. F. (2020). ¿Cómo se trata el tiempo atmosférico y el clima en la educación primaria? Una exploración a partir de los recursos y actividades de los manuales de texto de Ciencias Sociales. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, 13, 247-272. <https://doi.org/10.5944/etfvi.13.2020.25247>
- Morote Seguido, Á. F. (2021). La explicación del riesgo de sequía en la geografía escolar: Una exploración desde los manuales escolares de ciencias sociales (educación primaria). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 88, 1-32. <https://doi.org/10.21138/bage.3047>
- Morote Seguido, Á. F. y Olcina Cantos, J. (2024). Análisis de las imágenes sobre riesgos naturales en los manuales escolares de ciencias sociales (España): Catastrofismo y realidad territorial. *Investigaciones Geográficas*, 81, 93-108. <https://doi.org/10.14198/INGEO.26584>
- Morote Seguido, Á. F. y Pérez-Morales, A. (2019). La comprensión del riesgo de inundación a través del trabajo de campo: Una experiencia didáctica en San Vicente del Raspeig (Alicante). *Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 19, 609-631. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/54013/2/VEG_19_26.pdf



- Morote Seguido, Á. F. y Souto González, X. M. (2020). Educar para convivir con el riesgo de inundación. *Estudios Geográficos*, 81(288), 1-14. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.202051.031>
- Morote Seguido, Á. F., Olcina Cantos, J. y Hernández-Hernández, M. (2023). How is flood risk explained in the subject of geography in Spanish schools? An approach based on social science textbooks (primary education). *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(2), 124-139. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2133955>
- Morote Seguido, Á. F., y Hernández-Hernández, M. (2021). Water and flood adaptation education: From theory to practice. *Water Productivity Journal*, 1(3), 31-40. <https://doi.org/10.22034/wpj.2021.264887.1025>
- Morote Seguido, Á. F., y Hernández-Hernández, M. (2022). What do school children know about climate change? A social sciences approach. *Social Sciences*, 11(179). <https://doi.org/10.3390/socsci11040179>
- Murphy, A. B. (2018). *Geografía: ¿Por qué importa?* Alianza.
- Neto, D. V. y Jacobi, P. R. (2021). Etnoconservação e educação ambiental no Brasil: resistências e aprendizagem numa comunidade tradicional. *Praxis y Saber*, 12(28), 70-87. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11443>
- Novaro, G. (2005). Nacionalismo escolar y migraciones en educación: De las “hordas cosmopolitas” a los “trabajadores competentes”. En E. E. Domenech (ed.), *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina* (pp. 69-95). Universidad de Córdoba. <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/43.pdf#page=70>
- Olcina Cantos, J. (2022). Geography and environmental issues. En V. Kolosov, J. García-Álvarez, M. Heffernan y B. Schelhaas (eds.), *A geographical century: Essays for the Centenary of the International Geographical Union* (pp. 211-223). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05419-8_15
- Ortega Rocha, E. V. y Pagès Blanch, J. (2021). La formación de la conciencia geográfica en el aula: Estudio de casos en educación secundaria en Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 79, 325-344. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022021000200325>
- Pagès Blanch, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las ciencias sociales: Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pérez-Mora, A. y Gértrudix Barrio, F. (2020). Impacto de la educación ambiental sobre docentes y alumnos: Doble intervención educativa. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(2). https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i2.2302
- Podestá González, S. P., Álvarez Valdivia, I. M. y Morón Velasco, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural: ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2543>



- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. “BOE” núm. 52, de 2 de marzo de 2022.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. “BOE” núm. 76, de 30/03/2022.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. “BOE” núm. 82, de 6 de abril de 2022.
- Romero González, J. y Olcina Cantos, J. (2021). *Cambio climático en el Mediterráneo: Procesos, riesgos y políticas*. Tirant lo Blanch.
- Ruiz Pulpón, Á. R., Tulla Pujol, A. F. y Molinero Hernando, F. (2017). La enseñanza de la geografía rural en los estudios universitarios de grado en España: Temáticas clave, organización y metodologías de trabajo actuales. *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22(1198), 1-29. <https://doi.org/10.1344/b3w.0.2017.26425>
- Sáez-Rosenkranz, I. y Prats Cuevas, J. (2018). Didáctica de las ciencias sociales y libros de texto. *Didacticae: Journal of Research in Specific Didactics*, 4, 2-8. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.2-8>
- Satorra, A. y Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference chi-square test statistic. *Psychometrika*, 75, 243-248. <https://doi.org/10.1007/s11336-009-9135-y>
- Sebastiá Alcaraz, R. y Tonda Monllor, E. M. (2018). La geografía escolar que se investiga académicamente. En V. Peris de Sales, D. Parra Monserrat y X M. Souto González (coords.), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democràtica* (pp. 11-21). Nau Llibres.
- Sebastiá Alcaraz, R. y Tonda Monllor, E. M. (2020). Motivación y emociones en los nuevos materiales didácticos para la enseñanza de la geografía: *Storytelling*. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 117-133. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2390>
- Sharpe, D. (2015). Your chi-square test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(8). <https://doi.org/10.7275/tbfa-x148>
- Sorribas Segura, B. (2022). *Els problemes socioambientals en la geografia escolar: Una anàlisi de la percepció de l'alumnat i del professorat a partir dels llibres de text* [tesis de maestría, Universitat de València].
- Souto González, X. M. (2018). La geografía escolar: Deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79. <https://doi.org/10.21138/bage.2757>
- Souto González, X. M. (2022). A necessidade de fazer teoria para observar a realidade territorial dos problemas sociais. *Perspectiva*, 40(4), 1-21. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85187>



- Taboada, M. B. (2016). Nación y migración: Revisión crítica de libros de texto para la enseñanza secundaria en la Argentina. *Romanica Olomucensia*, 28(2), 185-202. <https://doi.org/10.5507/ro.2016.018>
- Taboada, M. B. (2018). Abordaje de sujetos migrantes y procesos migratorios en libros de texto de ciencias sociales: Un análisis de caso. *Revista Educación*, 42(1), 20-38. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23187>
- Tafuri, D. M. (2021). Educação e luta de trabalhadores sem-terra como expressão do contraditório. *Revista Práxis Educacional*, 17(45). <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.6957>
- Tal, T. (2010). Pre-service teachers' reflections on awareness and knowledge following active learning in environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(4), 263-276. <https://doi.org/10.1080/10382046.2010.519146>
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Zorzal.
- Vila Subirós, J. y Salhi, A. (2022). El Antropoceno: Una interpretación desde la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 68(3), 493-503. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.746>
- Vilca-Cáceres, V. A. (2022). Una estrategia didáctica en educación ambiental con base en el manejo de residuos sólidos. *Investigación y Postgrado*, 37(1), 159-187. <https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v37i1.25>
- Villar, A., Fiedor, D., García-Martín, M. y Šerý, M. (2021). Gambling in Spain: The need for a geographical perspective. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 89. <https://doi.org/10.21138/bage.3090>
- Yildiz, A., Dickinson, J., Priego-Hernández, J. y Teeuw, R. (2022). Children's disaster knowledge, risk perceptions, and preparedness: A cross-country comparison in Nepal and Turkey. *Risk Analysis*, 43(4), 747-761. <https://doi.org/10.1111/risa.13937>
- Young, M. y Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>
- Young, M. y Muller, J. (2015). *Curriculum and the specialization of knowledge: Studies in the sociology of education*. Routledge.
- Zhong, S., Cheng, Q., Zhang, S., Huang, C. y Wang, Z. (2021). An impact assessment of disaster education on children's flood risk perceptions in China: Policy implications for adaptation to climate extremes. *Science of the Total Environment*, 757. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.143761>



