

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE LA NOVELA GRÁFICA: UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EMERGENTE

Iker Saitua

saituaidarraga@gmail.com

*UNIVERSITY OF CALIFORNIA, RIVERSIDE Y
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (UPV/EHU)¹*

Recibido: 5 de diciembre de 2017

Aceptado: 10 de mayo de 2018

Resumen

El presente artículo tiene por objeto hacer una breve revisión teórica de los estudios que se ocupan del potencial didáctico de la novela gráfica para la enseñanza y aprendizaje de la historia. Para ello, primero se estudia la evolución de las investigaciones más relevantes sobre el valor educativo de los cómics en los Estados Unidos desde la década de los cuarenta hasta los años noventa del siglo pasado, principalmente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Posteriormente, se analizan algunos de los últimos estudios publicados en los Estados Unidos sobre la utilidad del cómic como recurso didáctico en las clases de historia. Se trata de un marco teórico para comprender cómo implementar las novelas gráficas en el aula de historia.

Palabras clave: Didáctica de la historia, enseñanza de la historia, novela gráfica, enseñanzas medias, pensamiento histórico.

Abstract

The aim of this article is to make a short theoretical literature review of the studies that deal with the didactic potential of graphic novel for history teaching and learning. To this end, it first studies the development of the most relevant academic works about the educational value of comic books in the United States from the decade of the forties until the nineties of the 20th century, primarily in the field of languages teaching and learning. Subsequently, some of the latest works published in the United States about the value of comic books as a didactic resource in the history classroom are analyzed. This is a theoretical framework for understanding how to implement graphic novels in the history classroom.

Keywords: Didactics of History, History Teaching, Graphic Novel, Secondary School Teaching, Historical Thinking.

¹ Este artículo se ha realizado en el marco del Programa Postdoctoral de Perfeccionamiento de Personal Investigador Doctor del Gobierno Vasco. Grupo de investigación UPV/EHU GIU 17/05. Proyecto HAR2015-64920-P.

1.- Introducción

En los últimos años se han observado algunos esfuerzos significativos, principalmente en los Estados Unidos, por introducir el *cómic* en las aulas de historia a modo de recurso didáctico². El carácter innovador de la novela gráfica como herramienta didáctica en el aula de historia deriva de uno de los enfoques del constructivismo, según el cual el alumno construye su conocimiento a través de las herramientas y medios que le hayan sido suministrados por un maestro (Pozo, 1989, p. 46). Como es bien sabido, esta idea dentro del amplio marco del constructivismo no es nueva³. Tampoco lo es el uso didáctico del *cómic* en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, como veremos, esta estrategia educativa comenzó a introducirse a comienzos de los años cuarenta en algunos centros escolares en los Estados Unidos para fomentar el hábito de la lectura y mejorar el rendimiento en lectura de los estudiantes. El carácter innovador de esta práctica docente radica principalmente en que el *cómic* histórico permite un empoderamiento del aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en los alumnos, siendo esto último uno de los principales planteamientos actuales en la enseñanza de la historia⁴.

Recientemente, algunos estudiosos –entre los que cabe destacar a James A. Gutowski, Michael Cromer, Penney Clark, Alyson E. King, Alicia C. Decker, Jessamyn Neuhaus, J. Spencer Clark, Maryanne A. Rhett, Jeremy R. Ricketts, William Boerman-Cornell, Sarah A. Mathews o Andrew Grunzke– han defendido la idea de que el *cómic* es una herramienta apropiada para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula de historia. En líneas generales, éstos sostienen que la utilización de la novela gráfica en las clases de historia ayuda en la motivación del alumno y fortalece el aprendizaje. Y aún más importante, el uso didáctico de la novela gráfica puede ayudar al desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos (Gutowski, 2017, p. 450; Cromer y Clark, 2007, pp. 576-578; King, 2012, pp. 189-216; Decker y Castro, 2012, pp. 178-182; Neuhaus, 2012, pp. 11-25; Clark, 2013, pp. 489-508; Rhett, 2013, pp. 111-119; Ricketts, 2013, pp. 174-183; Boerman-Cornell, 2015, pp. 209-212; Mathews, 2015, pp. 225-228, 241; Grunzke, 2017, pp. 243-264). Como ha dicho Matthew Pustz: “... [Graphic novels] can be useful for teaching historical facts... but they are probably more significant for their ability to help readers develop the skill of historical thinking” (2012, p. 4).

² Se entiende por *cómic* a una secuencia deliberada de representaciones gráficas o viñetas acompañadas generalmente de textos que cuenta una historieta. La definición de *cómic* propuesta por el autor norteamericano Scott McCloud es perfectamente válida: “ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada con el propósito de transmitir información u obtener una respuesta estética del lector” (1993, p. 9). De esta definición general deriva el concepto de *novela gráfica* que se distingue principalmente por una mayor extensión y una mayor sofisticación literaria (Bucher y Manning, 2004, p. 67). Sobre estas diferencias, véase, por ejemplo: Gluibizzi, 2007; Hansen, 2012; Romero-Jódar, 2013.

³ Sobre los nuevos planteamientos constructivistas en educación véase: Steffe y Gale, 1995; Wilson, 1996; Richardson, 1997; Laroche, Bednarz y Garrison, 1998.

⁴ Para ejemplo, véase: Sáenz del Castillo Velasco, 2015.

En el presente artículo, se exploran los planteamientos didácticos que favorecen el uso del cómic en el aula de historia. En primer lugar, se elabora un breve estado de la cuestión acerca de las investigaciones más relevantes sobre el valor educativo de los cómics principalmente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en los Estados Unidos desde la década de los cuarenta y hasta los años noventa del siglo pasado. En segundo lugar, se analizan las aportaciones de algunos autores estadounidenses respecto al aprovechamiento de la novela gráfica en la asignatura de historia. Este apartado trata del creciente número de publicaciones dedicadas a la explotación de la novela gráfica con fines didácticos en las clases de historia, con el objetivo de exponer cuál es el punto en el que se encuentra actualmente la investigación educativa sobre este tema.

2.- El poder de los cómics: la novela gráfica como herramienta de apoyo pedagógico

En los Estados Unidos, los primeros estudios sobre los aspectos didácticos de las novelas gráficas vieron la luz en la década de los cuarenta en medio de un debate público sobre los males y bienes ligados a los cómics. Por entonces, los cómics se habían convertido en una de las principales formas de entretenimiento en la vida de toda una generación de adolescentes y jóvenes (Punke, 1937, p. 612; Strang, 1943, p. 336). Incluso, como es bien sabido, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial el gobierno estadounidense aprovechó aquella popularidad y utilizó los cómics como herramienta propagandística destinada a influir en los sentimientos de los más jóvenes alentándoles para que se unieran al ejército (Johnson, 2012, pp. 37-40)⁵. Pero esta popularidad de los cómics entre los jóvenes causó una gran preocupación en muchos padres, profesores, psicólogos, educadores sociales y otros por los posibles efectos negativos que estos tebeos podían tener sobre los más jóvenes. Entre otras cosas, éstos veían con disgusto cómo los cómics distraían fácilmente a los jóvenes de sus estudios. Pero si por una parte aparecen estas voces contrarias a los cómics, otras muy por el contrario apreciaban su valor artístico y eran ampliamente favorables a su utilización en la enseñanza (Frank, 1944, pp. 214-222). Ésto dio pie hacia un largo debate académico sobre el valor educativo y artístico de los cómics que ha perdurado en cierta medida hasta nuestros días.

Por un lado, los críticos argumentaban que los cómics eran meros pasatiempos de escaso valor artístico y que no tenían valor educativo ninguno. Para éstos, los cómics deterioraban la atención y rendimiento escolar de aquellos alumnos lectores asiduos de cómics, así como influían negativamente en el uso del lenguaje (Witty, 1941a, pp. 100-104; Frost, 1943, pp. 330-331; Hill, 1943, pp. 520-525). Por aquel entonces, también existía el pensamiento de que los cómics incitaban a la violencia y afectaban a la salud psicológica de los adolescentes (Cavanagh, 1949, pp. 28-35). Había quienes se oponían abiertamente a este tipo de narrativas para jóvenes por su carácter evasivo, según ellos,

⁵ Sobre este tema véase también: Savage, Jr., 1990; Tuttle, Jr., 1993; Wright, 2001.

completamente ajenos a cualquier vínculo con la realidad. En enero de 1944, en un breve artículo de la revista *Journal of Education* se podía leer lo siguiente:

The extinction of the “comic” book would do much to settle more firmly on the ground the feet of the members of the younger generation and open to them more reality which is needed to prevent a country of doers from becoming a country of learners and to enhance rather than diminish the power of a great democracy (Landsdowne, 1944, p. 15).

Por otro lado, dada la creciente popularidad de los cómics entre las generaciones más jóvenes, algunos estudiosos y profesores de lengua inglesa comenzaron a defender el uso de cómics en las escuelas como una herramienta educativa válida para promover la lectura. Todos ellos compartían la idea de que los cómics podían servir como fuente de motivación y estimulación de la lectura para los alumnos en la Educación Primaria y Secundaria (Brumbaugh, 1939, pp. 63-64; Vigus, 1942, pp. 168-170; Cutright, Jr., 1942, p. 165; Armstrong, 1944, pp. 283-285; Denecke, 1945, pp. 6-8; Dias, 1946, pp. 142-145; Ross, 1946, pp. 121-122). Además de eso, tal como señaló Irving Friedman, los cómics ayudaban a enriquecer el vocabulario de los alumnos, mejorar la capacidad lectora de los niños y en general mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (1941, pp. 166-168). Años más tarde, en 1948, Anne Malatesta sugeriría el uso de los cómics en la enseñanza de la ortografía (pp. 241-243). Pero para garantizar su buen uso en el aula, según estos autores, el profesor tenía en ello un papel decisivo debiendo favorecer el pensamiento crítico de los alumnos (Hill, 1941, pp. 414-415). Al respecto, Robert Vigus escribió lo siguiente en un artículo para el *Elementary English Review*:

The substitution of true stories in the comic magazines for the prevailing sagas of super-electromagnetic morons is only substituting cigarettes for chewing tobacco. The problem must be met by a full recognition of the child’s interest in the comic books. The teacher can neither ignore this literature nor jerk the shirts off boys found reading the booklets. The ability to understand the interests and desires of youth, and the ability to lead the child up into the realm of good literature is a test of the teacher’s scholarship and her pedagogical skill (1942, p. 169).

En esta misma línea, Ruth Strang señaló lo siguiente: “Realizing the power of comics, the dissenting educator might wisely turn his objections into a positive program for their improvement and utilize them as one avenue of education” (1943, p. 342). Así, desde el punto de vista del docente, la cuestión era cómo llevar el cómic a la práctica educativa como instrumento didáctico con el fin de explotar al máximo su potencial, o, mejor dicho, el *poder de los cómics*. Ésta seguirá siendo la pregunta inicial en los posteriores estudios de aquellos docentes y académicos que consideraban el cómic una herramienta muy valiosa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde este momento, y en respuesta a aquellas duras críticas contra los cómics, en algunos departamentos de lenguas surgieron los primeros estudios sobre comprensión

lectora que analizaban el potencial educativo de los cómics. Aplicando una metodología cuantitativa, los investigadores Paul Witty (1941b, pp. 105-109) y Florence Heisler (1947, pp. 458-464) observaron cómo la lectura de cómics no tenía efectos negativos sobre el logro educacional de los jóvenes. Además de eso, Heisler dijo que lo único que diferenciaba a los adolescentes lectores asiduos de cómics y no lectores era probablemente la personalidad de cada uno. A pesar de ello, Heisler concluyó:

Even if this difference were significant, one would have no way of telling whether the more poorly adjusted children were more likely to participate in comic book reading than others or whether the personality difference was the result of the comic book reading (1947, p. 464).

A éstos les siguieron otros académicos que trataban de valorar y comprender cómo los cómics ayudaban en el aprendizaje de lenguas.

Tras esos años dorados del cómic norteamericano, el debate sobre los tebeos seguía abierto en los Estados Unidos. Por un lado, los escépticos dudaban de que los cómics podían servir como herramienta auxiliar para mejorar la comprensión lectora de los más jóvenes argumentando que el alumnado en su lectura del cómic se limitaba a observar las imágenes sin llegar a leer el texto de las viñetas (Mitchell, 1950, pp. 415-418). Pero, por otro lado, cada vez eran más los profesores de lengua inglesa que abogaban por hacer uso de los cómics para mejorar la capacidad lectora de los alumnos y así lograr cumplir con los propósitos establecidos en sus centros (Carr, 1951, pp. 194-200; Makey, 1952, pp. 547-549). Éstos consideraban los cómics materiales auxiliares útiles o lo que algunos denominaron “libros de transición”, ya que permitían a los alumnos pasar de un nivel de lectura a otro más complejo (Burton, 1955, p. 74). Pero no solo eso. Además de implementar el uso del cómic en el aula, algunos maestros de educación primaria y profesores de secundaria también publicaron sus observaciones y los resultados obtenidos de su trabajo en el aula (Fogler, 1950, pp. 22-30; Zamchick, 1952, pp. 95-97). Por ejemplo, David Zamchick, un profesor en el centro Nathan Hale Junior High School en Brooklyn (Nueva York), introdujo el uso del cómic para desarrollar en el alumnado el hábito de la lectura, obteniendo unos resultados muy positivos (1952, pp. 95-97). También se empezó a considerar al cómic como una herramienta auxiliar en otras materias, como, por ejemplo, en lengua española (Vacca, 1959, pp. 291-292).

Por ese entonces, algunas voces, sobre todo provenientes de los sectores más conservadores de la sociedad norteamericana, seguían insistiendo en que el cómic estimulaba un comportamiento violento entre los adolescentes. Esta campaña contra los cómics fue reforzada en 1954 con la publicación del libro *Seduction of the Innocent* del psiquiatra germano-estadounidense Fredric Wertham en el que argumentaba que este tipo de literatura era la principal causa de la delincuencia juvenil en los Estados Unidos (Tilley, 2012, p. 385). Ante esta clase de críticas, algunos estudiosos reaccionaron con nuevas reflexiones e investigaciones que defendían el uso del cómic en el aula de lengua

inglesa (Decker, 1957, pp. 94-95). Por entonces, Dwight Burton dijo que los cómics podían servir para fomentar el hábito de la lectura en los más jóvenes, pero siempre con la ayuda del maestro como guía y facilitador:

With adult guidance the comics may serve as a bridge to the reading of more lasting books. We must help our children discover good books that are exciting too and teach them to discriminate among comic books; then we may safely accept our children's comic reading for what it is—a stage in their growth—provided we also help them toward wider horizons of interest and appreciations (1955, p. 74).

En las décadas de 1960 y 1970 se observa una disminución significativa de los estudios sobre el uso del cómic como herramienta para mejorar la práctica educativa. A comienzos de la década de 1960, cuando la televisión se convirtió en la fuente principal de entretenimiento de los norteamericanos, muchos estudiosos centraron su atención en las repercusiones de este medio en el proceso educativo (Jewett, 1961, pp. 141-145; Doyle, 1961, pp. 90-91; Mills, 1966, pp. 218-223). En esta época las aportaciones académicas acerca del cómic como recurso didáctico fueron escasas y sin profundizar demasiado. Por ejemplo, frente aquellos que criticaban la influencia negativa de los medios de entretenimiento en la educación de los más jóvenes —como eran la televisión, las películas o los cómics—, George D. Spache en su *Toward Better Reading* (1963) reconoció que en cierta medida estos medios podían fomentar la lectura (p. 209). Pero no será hasta finales de los setenta cuando aparecieron nuevos estudios acerca del uso de los cómics en la enseñanza.

A finales de los setenta, varios estudios vinieron a reafirmar las teorías de sus predecesores subrayando que los cómics servían para desarrollar las habilidades lingüísticas funcionales y comunicativas de la lengua (Swain, 1978, pp. 253-258; Guthrie, 1978, pp. 376-378; Wright, 1979, pp. 158-161). Desde el Estado de Michigan, Robert N. Schoof, Jr., en un artículo en el que proponía una serie de actividades para llevar a cabo con cómics en el aula de lengua inglesa, escribió: “Comic books can be effectively utilized for the exercise of almost all aspects of the language arts program, with an added capacity to generate student interest often absent in standard school reading mate” (1978, p. 822). Algunos de estos estudios, aunque reconocían el potencial de los cómics como recursos didácticos, demostraron que la lectura de cómics no era igualmente beneficiosa para aquellos considerados buenos lectores y los considerados malos lectores. Marshall Arlin y Garry Roth observaron que cuando a los alumnos de tercero de primaria se les daba tiempo libre en el colegio para leer cómics, los buenos lectores aprovechaban el tiempo leyendo mientras que los malos lectores se dedicaban a observar los dibujos. De esto concluyeron que la observación superficial de las viñetas no fomentaba la lectura y sugirieron que los malos lectores dedicasen menos tiempo a la lectura de cómics y más a las lecturas obligatorias (Arlin y Roth, 1978, pp. 206-212). Esto fue corroborado posteriormente por John T. Guthrie en otro estudio sobre el rendimiento en comprensión

lectora (1978, pp. 376-378). Al mismo tiempo, los cómics evolucionaron hacia formulas literarias más complejas dirigidas a un público adulto que pasaron a denominarse *novelas gráficas*⁶. Una vez más, a este proceso de “maduración” del cómic (Nyberg, 1998, p. 150) le siguió otro proceso académico en el que aparecieron nuevos estudios acerca del uso y las posibilidades del cómic en el aula con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje principalmente en la enseñanza de lenguas.

A partir de los años 80 los cómics o novelas gráficas fueron teniendo mayor aceptación en el ámbito educativo (Dorrell y Southal, 1982, p. 397; Sawicki, 1989, pp. 248-249). Académicos estadounidenses y de otras partes del mundo reafirmaban que el cómic era una herramienta pedagógica útil debido a su carácter estimulante (Hoff, 1982, pp. 20-23; Smith, 1985, pp. 147-148; Peirce, 1989, pp. 414-417). Pero a pesar de ello, la mayoría de estos estudios abogaban por utilizar la novela gráfica de forma ocasional a lo largo del curso como un instrumento didáctico más para desarrollar ciertas competencias lingüísticas (Koenke, 1981, p. 594). Para realizar bien su labor educativa, según éstos, los docentes debían seleccionar cuidadosamente los cómics que se iban a trabajar en el aula de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos (Ellenburg y James, 1980, p. 31). Éstos también enfatizaron en la importancia de promover el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo a fin de potenciar en los alumnos el conocimiento de un idioma (Koenke, 1981, p. 594). Por ese entonces también parece que los postulados de la llamada *Pedagogía Crítica* influyeron en estos estudios sobre el valor y uso educativo de los cómics. Entre otras cosas, la *Pedagogía Crítica* entiende la educación como un proceso de “empoderamiento” para impulsar el cambio personal y social, y este *empoderamiento* cobra sentido para los estudiantes a través del desarrollo del análisis crítico de las relaciones entre los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Braa y Callero, 2006, p. 359). Desde esta perspectiva, Jean Lind-Brenkman, en un estudio sobre los materiales curriculares, escribió lo siguiente: “Educators are obligated to call on their creativity and imagination if a liberating learning experience is to arise while using industry’s instructional materials” (1983, p. 291).

En la década de los 90 las novelas gráficas recibieron un mayor reconocimiento social. En 1992, Art Spiegelman recibió el premio Pulitzer por su novela gráfica *Maus: A Survivor’s Tale* (1986/1991), siendo la primera vez que el prestigioso galardón recaía en un historietista. Esto fue, junto al trabajo del historietista estadounidense Will Eisner, uno de los factores que ayudó a legitimar culturalmente el cómic (Ziolkowska y Howard, 2010, p. 155). Como era de esperar, esta revitalización del cómic norteamericano que venía dándose desde mediados de 1980 tuvo su vertiente académica. En 1993, el lingüista norteamericano Stephen Krashen en su *The Power of Reading* sugirió que la lectura libre voluntaria (*Free Voluntary Reading*) era efectiva en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, escritura, deletreo y dominio gramatical. Según Krashen, esto

⁶ En 1978, el historietista estadounidense Will Eisner popularizó el término *novela gráfica* en su *A Contract with God*, después de que en 1964 Richard Kyle utilizara por primera vez este mismo concepto (Duncan y Smith, 2009, p. 70).

también era aplicable en el aprendizaje de una segunda lengua. No obstante, como ya habían señalado otros antes, Krashen dijo que este tipo de lectura únicamente no garantizaba un alto nivel de competencia lectora (1993, pp. 22-23, 1). Desde esta perspectiva, la lectura de cómics podía servir de puente entre el lenguaje convencional y el lenguaje académico. Posteriormente, Krashen y Joanne Ujiie elaboraron un estudio para determinar la relación entre la lectura de cómics y el nivel social de estudiantes de educación secundaria. En su estudio comprobaron que la lectura de cómics no reprimía otras lecturas y reafirmaron su hipótesis anterior de que los cómics sirven como lecturas previas para acometer lecturas más complejas. Dichos autores también sugirieron que aquellos lectores asiduos de cómics eran mejores lectores (Ujiie y Krashen, 1996, pp. 51-54).

3.- La novela gráfica como herramienta en el aula de Historia

Tradicionalmente los estudiantes han manifestado una actitud negativa hacia la asignatura de historia. Por lo general la consideran aburrida, desconectada de la realidad y poco útil. A menudo, además, se ha relegado la enseñanza de la historia a un segundo plano dentro del currículo escolar. Ya en 1968 Mary Price en su influyente artículo *History in Danger* puso de manifiesto la gran preocupación que existía entonces sobre el futuro de los profesores de historia debido a la escasa presencia de esta asignatura en el currículo oficial y a una falta de interés cada vez mayor de los jóvenes por la historia. Price escribió: “History in fact could lose the battle not only for its place in the curriculum, but for a place in the minds and interests of the young” (1968, pp. 343-344). En gran medida, según Price, el origen de este profundo desinterés de los alumnos estaba en la metodología de enseñanza utilizada para la historia. Ésta criticaba el modelo tradicional de educar centrado en una mera transmisión de conocimientos por parte del profesor y en el que el alumnado jugaba un papel pasivo-receptivo. Sin concretar demasiado, Price abogaba por compartir información entre profesores sobre buenas prácticas en la enseñanza de historia, difundirla y aplicarla para superar esa etapa. Había motivos para innovar en esta materia (Price, 1968, pp. 342-345). En sus propias palabras: “Innovation can only really begin in the class-room and from the individual teacher” (Price, 1968, p. 346).

Hoy en día, casi cincuenta años después de la publicación de *History in Danger*, ésto sigue siendo un tema de debate, preocupación, reflexión e investigación entre historiadores en muchos países. Incluso se ha estudiado cómo esa percepción negativa de la asignatura de historia, considerada de menor rango y de poco interés en los alumnos, influye en la práctica docente. Luciana C. de Oliveira ha dicho: “Since history is not emphasized much in school, the implicit and explicit message conveyed to both history teachers and students is that ‘history doesn’t count’” (2008, p. 374). Por lo tanto, todavía existe la necesidad de considerar prácticas educativas que fomenten el dinamismo en el aula y permitan a los alumnos desarrollar de una manera activa capacidades intelectuales y creativas (Steeves, 1998; Fischer, 2006). Dicho de otra manera, y desde un enfoque constructivista, se trata de que el alumnado sea capaz de transformar la información

facilitada por el docente en conocimiento a través de los procesos de aprendizaje (Stahl, Hynd, Britton, McNish y Bosquet, 1996, p. 430).

Últimamente algunos académicos han insistido mucho sobre la necesidad de que los alumnos de historia en secundaria desarrollen una conciencia crítica y una capacidad analítica para comprender la realidad histórica. Aunque los contenidos que los alumnos deben estudiar a lo largo del curso son importantes, esto no es suficiente si se trata de enseñar a los alumnos a pensar históricamente. Según estos académicos, la enseñanza de la historia debe proveer a los estudiantes de los materiales y recursos formativos necesarios que posibiliten principalmente la comprensión clara de procesos históricos complejos, la identificación de la causalidad histórica y el desarrollo de las competencias asociadas a la argumentación. Para ello, además de adquirir los conocimientos requeridos, según estos estudiosos, el alumnado debe ser capaz de analizar diferentes tipos de información histórica en relación a su contexto histórico y fuente, así como integrar esa información a un discurso historiográfico (Hynd, 1999, pp. 428-431; Estes, 2007, p. 184; Franco, 2010, pp. 535-536; Kitson, Husbands y Steward, 2011, p. 157). Al respecto, Jean-Françoise Rouet, Monik Favart, M. Anne Britt y Charles A. Perfetti han dicho: "...skilled learning of history includes the ability to integrate, to complete, and to challenge the knowledge conveyed through multiple historical documents" (1997, p. 86).

Estos académicos han venido a subrayar la idea fundamental de que los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato deben adquirir las habilidades necesarias para leer y pensar como historiadores (Greene, 1994, pp. 89-96). Entre las destrezas más específicas del trabajo del historiador se destacan las siguientes: identificar, contextualizar y corroborar la información en un texto. En primer lugar, en la lectura de un texto, el historiador identifica los tipos de fuentes en función de su naturaleza. En segundo lugar, el historiador insiste en la necesidad de ubicar ese texto en su tiempo histórico y espacio. Y, en tercer lugar, el historiador considera necesario corroborar la información que aparece en el texto con otras fuentes (Wineburg, 1991a, pp. 73-87; Britt y Aglinskas, 2002, pp. 487-490). En el ámbito escolar, estas habilidades resultan de notable importancia en la medida en que proporcionan una conciencia reflexiva que permite a los alumnos contemplar el pasado y presente, iniciándose así el pensamiento histórico (Vaught, 2015, pp. 210-211). Cynthia R. Hynd lo ha resumido así:

The sort of thinking [...] in which historians engage in sourcing, contextualization, and corroboration, is at the heart of thinking critically about what one encounters in everyday life. That is, students who learn to think of what they read (and hear and see) as acts of communication by an author, speaker, or actor who exists in a time frame, belongs to certain groups, has an agenda, and is operating in a system of power can evaluate the message rather than merely understand it at a perfunctory level. Those students will be more inclined to question what they read, notice discrepancies across different accounts, place issues in perspective, examine assumptions, and look for a certain amount of agreement across sources before they buy into an argument. And the more they understand how the information was created in the first place, the more likely they are to view it with

a critical eye. Not only will this critical eye improve one's understanding of history, it should also improve one's understanding of the often conflicting and confusing array of messages one encounters as a citizen. Thinking critically about history is akin to thinking critically about the present (1999, p. 431).

Siguiendo estos estudios, y resumiendo lo dicho, el alumnado de enseñanzas medias debería aprender y ser capaz de: leer en perspectiva crítica e histórica; desarrollar el pensamiento crítico reflexivo; deducir las relaciones de causa y efecto; y, sintetizar acontecimientos y procesos históricos. Aquí se incluyen de una manera transversal las capacidades de identificar, de contextualizar y de corroborar la información en un texto (Wineburg, 1991b, pp. 500-510). Aunque esto puede resultar todo un reto (Nokes, 2011, pp. 397-398), alcanzar esto debería ser el principal objetivo de todo docente de historia para esta etapa educativa (Kitson, Husbands y Steward, 2011, pp. 157-158).

En este sentido, el papel del docente debe consistir en ayudar a sus alumnos en el aprendizaje y facilitar las herramientas necesarias a fin de que los alumnos puedan construir sus propios conocimientos históricos. Desde una perspectiva constructivista, según la teoría vygotskiana, el alumno construye su propio conocimiento con la ayuda adecuada del profesor. En la primera mitad del siglo XX, Lev Vygotsky propuso el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para explicar cómo el aprendizaje tenía lugar a través de la interacción social (Blake y Pope, 2008, p. 60). La ZDP, según Vygotsky, es la distancia que el alumno debe recorrer entre lo que ya domina y lo que puede llegar a dominar con la ayuda prestada por un adulto u otra persona más experimentada⁷. Así, el estudiante recibe e interioriza una serie de herramientas y estrategias psicológicas del profesor. De acuerdo con esta teoría, por lo tanto, una enseñanza eficaz sería aquella que, partiendo del nivel de desarrollo real del alumno, el docente le hace progresar a éste apoyándole en su aprendizaje y facilitándole la mediación, generando así nuevas zonas de desarrollo próximo. Esa conducta del profesor es conocida como “andamiaje”. Esto significa: la ayuda o apoyo que el docente provee al alumno para que éste pueda realizar una tarea y de esta manera avance en la construcción de su propio conocimiento (Blake y Pope, 2008, pp. 60-63; Bliss, Askew y Macrae, 1996, pp. 37-41).

A través del andamiaje, por consiguiente, el profesor de historia puede ayudar al estudiante a obtener un conocimiento determinado que le capacite a leer y pensar históricamente. Para ello, los docentes fomentan las capacidades del pensamiento histórico o, mejor dicho, la alfabetización histórica, dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje y así suministran un andamiaje de apoyo al alumno (Nichol, 1999, p. 12;

⁷ En palabras del propio Lev Vygotsky, la ZDP es: “...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1979, p. 133).

Gritter, Beers y Knaus, 2013, pp. 409-418). Peter Lee y Rosalyn Ashby resumen bien esta cuestión en la siguiente cita:

Once learning history is thought of as coming to grips with a discipline, with its own procedures and standards for evaluating claims, it becomes easier to envisage progression in history, rather than just the aggregation of factual knowledge, whether the latter is construed as deepening or expanding. As well as acquiring knowledge of the past, students develop more powerful understandings of the nature of the discipline, which in turn legitimates the claim that what they acquire is indeed knowledge. Hence, the acquisition of more powerful procedural or second-order ideas (about, for example, *evidence* or *change*) is one way—perhaps the best—of giving sense to the notion of progression in history (2000, p. 200).

No se trata, por lo tanto, de que el alumno se convierta en historiador, sino de ayudarlo a desarrollar las habilidades a través de herramientas para que comprenda lo que los historiadores hacen. Como bien han señalado Keith Barton y Linda Levstik: “In history education, then, we need to know not just what tools are available for students, but how those tools simultaneously enable and inhibit their activity” (2004, p. 10). Aquí, la utilización de la novela gráfica en las clases de historia se convierte en una herramienta didáctica idónea para construir el andamiaje necesario a fin de que el alumno desarrolle las capacidades de identificar, de contextualizar y de corroborar la información en un texto (Mathews, 2015, p. 236; Decker y Castro, 2012, p. 182).

En los últimos años, unos cuantos académicos estadounidenses se han interesado por las posibilidades educativas que ofrece el cómic en el aula de historia. Éstos han estudiado el potencial didáctico de las novelas gráficas en las clases de historia a través de estudios efectuados entre alumnos de educación básica (primaria y secundaria) y estudiantes universitarios. Todos estos estudios parten de la premisa de que el cómic es un idóneo vehículo para la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, mayormente por su carácter recreativo motivacional, claridad argumental y naturaleza multimodal. Michael Cromer y Penney Clark han dicho:

The inherent ambiguity in the visual/text format of graphic novels opens up possibilities for multiple readings and interpretations of their content. This process can develop students’ appreciation for the challenges involved in constructing nuanced and complex historical accounts in ways that are true to the primary sources on which they are based. Experiences with graphic novels can help students to develop an understanding of the immense challenges of historiography, to problematize the locus of authority in historical accounts, and to deepen their understanding of history as interpretation (2007, p. 589).

En primer lugar, según éstos, el uso de la novela gráfica en las clases de historia mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que motiva al alumno a participar de forma activa en su aprendizaje y favorece la consecución de los objetivos propuestos.

Asimismo, el cómic puede suscitar el interés de los estudiantes en el curso. De esta manera, el compromiso de los alumnos con respecto a las actividades de aprendizaje se fortalece (Cromer y Clark, 2007, pp. 578, 589; Bickford III, 2010, p. 51-52, 64). En este sentido, por ejemplo, Alicia C. Decker y Mauricio Castro han constatado, a través de sus observaciones, que el cómic en el aula atrae la atención del alumno y estimula también su interés por la asignatura. Decker ha escrito lo siguiente sobre la participación de sus estudiantes con los cómics: “Everyone seemed to agree that the comic book was a welcome addition to the course. They enjoyed the readability of the text... Several of the students were inspired to learn even more about...” (Decker y Castro, 2012, p. 180). Por otro lado, desde la Universidad estatal de Nueva York en Plattsburgh, Jessamyn Neuhaus ha llegado a parecidas conclusiones a las de Decker y Castro, al considerar que la novela gráfica favorece la motivación y el compromiso del alumno con la tarea. Lo explica de la siguiente manera: “... a good number of students expressed appreciation for the novelty of the topic, commenting that they did in fact enjoy the ‘change of pace’ that comics provided” (Neuhaus, 2012, pp. 16-17).

En segundo lugar, el lenguaje visual del cómic permite al alumno conseguir una mayor claridad en la lectura. Es decir, una secuencia de viñetas –compuesta por imágenes, textos y otros elementos del lenguaje del cómic– facilita la visualización clara de la historia contada. Por lo tanto, la novela gráfica como recurso didáctico en el aula de historia fomenta un aprendizaje visual que permite al estudiante retener mejor lo que ha aprendido (King, 2012, pp. 213-214). Las siguientes palabras de Karen W. Gavigan y Mindy Tomasevich son aclaratorias:

Because of the engaging format, graphic novels complement the use of sometimes-dry textbooks. Students less proficient at reading nonfiction won’t be as threatened by graphic novels because the context clues supplied by the images give readers concrete, tangible information about the time period, events, and people. In fact, nonfiction historic graphic novels immerse readers of all levels of proficiency in the events of the past. They show vivid details about the architecture, dress, standard of living, technology, and physical characteristics of famous people in the same way a movie does, making the time period come alive and giving students a real feel for what life was like during those times. Students can feel a sense of engagement in events of the past and better imagine exactly what it was like to live during the Siege of Troy, the [American] Civil War, or the Montgomery Bus Boycott (2011, p. 111).

Sin embargo, esto no necesariamente significa que leer cómics sea más fácil que leer otras formulas narrativas, sino que necesita otro tipo de estrategias de lectura (King, 2012, p. 190).

En tercer lugar, y en relación con esto último, la estructura multimodal de la novela gráfica contribuye a crear un modelo mental del pensamiento histórico. Un texto multimodal es aquel que utiliza dos modos de comunicación: visual y verbal. Como sabemos, el texto en una novela gráfica está compuesto por imágenes y palabras, y ambos

dependen el uno del otro. Como ha explicado Lawrence R. Sipe, la sinergia que se establece entre estos dos elementos da lugar a una historia (1998, pp. 98-99). Los cómics permiten al estudiante practicar una lectura intertextual y esto, a su vez, fomenta la adquisición y desarrollo de ciertas facultades mentales en los alumnos para articular conexiones entre sucesos y personajes. Es decir, leer este tipo de narraciones gráficas obliga al lector a relacionar los acontecimientos relatados en las viñetas y a suplir mentalmente los vacíos que existen entre una viñeta y otra (Boerman-Cornell, 2015, p. 211; Mathews, 2015, pp. 226-228). Al respecto, J. C. Spencer Clark ha escrito:

The general format of graphic novels uses images and text to create a narrative that is open for readers to interpret. The images and text are presented through frames in both linear and non-linear narrative sequences... In this way, graphic novels develop background knowledge about historical actors and events, and this allows the actions of historical agents to develop consciously as the climatic events of the story untold. The use of frames and the interaction between actors in those frames make their choices more situational and isolated, while still maintaining a relationship to the other frames. This relationship between frames creates an inherent ambiguity that allows for the singular narrative to be read in multiple ways... The individual actions of historical agents are rectified in single frames, only to be influenced, shaped, and affected by the actors and events in other frames (2013, p. 503).

En este punto es en el que algunos académicos subrayan el potencial y las posibilidades de la novela gráfica para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en alumnos. Éstos sostienen que la lectura de los cómics puede permitir al alumno desarrollar esquemas mentales necesarios para el pensamiento histórico (King, 2012, pp. 191, 213; Clark, 2013, p. 490).

En esta misma línea, William Boerman-Cornell ha argumentado que la novela gráfica ofrece oportunidades únicas para trabajar con los alumnos la adquisición de las habilidades de identificar, de contextualizar y de corroborar la información en un texto. Todas estas habilidades permiten interpretar los hechos históricos contados en una novela gráfica. Pero entre estas habilidades, según Boerman-Cornell, la novela gráfica permite que el estudiante desarrolle más la capacidad de contextualizar que las de identificar y de corroborar. En sus propias palabras: “But by far, the most opportunities were for contextualization compared to corroboration and sourcing” (Boerman-Cornell, 2015, p. 216). Pero vayamos exponiendo uno por uno para una mayor claridad.

En primer lugar, *identificar* supone determinar un texto por su naturaleza, origen y autenticidad. Tradicionalmente se distinguen dos clases de fuentes: primarias y secundarias. Algunas novelas gráficas incorporan fuentes primarias –documentos históricos como mapas, artículos de periódicos, fotos o cartas– agregados en collage a la obra. Estas fuentes forman parte esencial de la historia y es por ello por lo que el alumno en su lectura debe identificar esas fuentes para poder comprender todo el texto (Boerman-Cornell, 2015, pp. 219-220). En segundo lugar, *contextualizar* significa ubicar en el tiempo y en el espacio la historia contada en el cómic. La novela gráfica permite

contextualizar los hechos que aparecen en la misma. Boerman-Cornell ha dicho que los cómics aportan magníficas oportunidades para que los alumnos desarrollen esta capacidad: "...HGNs [Historical Graphic Novels] seem to offer a wide range of robust opportunities for students to engage in contextualization..." (2015, p. 219). Mediante el cómic, como ha explicado Boerman-Cornell, se trata de que el alumno consiga situar la historia contada en el tiempo y en la correspondiente realidad histórica, y con ello éste interprete adecuadamente los procesos históricos acontecidos en el transcurso de ese periodo (2015, pp. 216-219). En tercer lugar, *corroborar* significa cotejar la información del texto con otras fuentes. Esta habilidad se puede desarrollar a través del uso de otras fuentes secundarias que traten del mismo acontecimiento histórico (Boerman-Cornell, 2015, p. 220). Según unos cuantos académicos, como se ha dicho, en los procesos de enseñanza-aprendizaje es importante desarrollar estas capacidades en los alumnos para que éstos puedan desempeñar una lectura crítica eficiente en la materia de historia (Cromer y Clark, 2007, pp. 585-589; Hynd, 1999, p. 431).

Trabajar con cómics en el aula exige sin embargo un mayor esfuerzo por parte del profesorado. La utilización de los cómics en el aula de historia requiere de una serie de requisitos previos. En primer lugar, y quizás lo más importante, el docente debe tener un conocimiento exhaustivo de la materia y de los cómics que se van a trabajar en el aula. Por lo tanto, el primer paso ha de ser ciertamente la selección de aquellos cómics que puedan ser aprovechados de la mejor manera por los alumnos para abordar la materia a estudiar. En segundo lugar, tal como recomiendan estos estudios, es imprescindible antes de implementar el uso de la novela gráfica en el aula de historia trabajar los contenidos conceptuales que el alumnado debe conocer (Clark, 2013, pp. 502-504; Boerman-Cornell, 2015, p. 221; Mathews, 2015, pp. 226-241). Al respecto, William Boerman-Cornell ha escrito: "...once students have a solid grasp on a subject, HGNs [Historical Graphic Novels] could offer an opportunity for teachers to challenge students to engage in... difficult yet important aspects of what history is really about" (2015, p. 221). Varios de estos autores han incidido también en la idea de que el cómic en el aula de historia debería utilizarse de una manera complementaria en su planificación de la enseñanza (Mathews, 2015, pp. 220-221, 230-241; Neuhaus, 2012, pp. 18-20).

Finalmente, otro elemento importante que también se debe considerar aquí es el tipo de lección que se desea obtener de los cómics. En términos generales, éstas pueden ser fundamentalmente de dos tipos. Por un lado, una novela gráfica puede servir para aproximarse a una realidad histórica determinada que constituye el argumento de la misma. Por otro lado, el cómic, como representación del pasado o producto cultural que se inscribe en un contexto histórico dado, puede servir como fuente de información sobre el momento en el que fue creado. En ambos casos el profesor deberá atender a las formas del uso del cómic en el aula, ayudando al alumno a comprender y utilizar esta herramienta (Buhle, 2007, pp. 315-323; Clark, 2013, pp. 491-493; Boerman-Cornell, 2015, pp. 211-213). Alicia Decker ha incidido en esta última idea: "...one of the challenges of using comic books in the classroom is that requires instructors to fill in more of the gaps... It is

the instructor's responsibility to situate the text within a larger historical context" (Decker y Castro, 2012, p. 181). Por lo tanto, el docente debe garantizar que durante esta práctica educativa se implemente adecuadamente la novela gráfica en el aula a fin de contribuir a que los alumnos logren los objetivos pedagógicos propuestos.

4.- A modo de conclusión

Como se ha venido diciendo, el interés que despierta en los jóvenes, un vocabulario simple y una estructura narrativa sencilla hacen del cómic una herramienta válida y muy atractiva para la enseñanza de cualquier materia incluida la asignatura de historia. Si bien existe una abundante bibliografía sobre la utilización del cómic en la enseñanza de lenguas y literatura, no hay muchos estudios sobre el uso educativo de este medio en el aula historia. En los últimos años, sin embargo, el cómic histórico como recurso didáctico para la enseñanza de la historia ha suscitado cierto interés del mundo académico. Se puede decir que la novela gráfica –en sus diferentes versiones– es una valiosa herramienta que proporciona grandes beneficios para la enseñanza de la historia. Este medio artístico permite fomentar la motivación y promover la lectura, enriqueciendo así el vocabulario y mejorando la comprensión de un texto. Los cómics posibilitan visualizar y comprender mejor el mensaje que encierra el texto histórico. Por ello, la historia dibujada puede ayudar al alumno a integrar información histórica (conceptos, nombres, fechas, lugares...) en una representación coherente. Este medio brinda al alumno una excelente oportunidad de relacionar los contenidos de una novela gráfica determinada con los contenidos de la asignatura de historia. Asimismo, la utilización de la novela gráfica en el aula de historia sirve de andamiaje para desarrollar el pensamiento crítico e histórico. Esta herramienta permite al alumno desarrollar habilidades para leer, reflexionar y pensar históricamente. Más concretamente, el cómic hace posible que el alumno desarrolle la capacidad de identificar, corroborar y principalmente contextualizar la información en un texto. Esto dependerá, por supuesto, de las posibilidades que ofrezca cada novela gráfica. Por ello, con el objetivo de garantizar con éxito un eficiente trabajo en el aula, es importante que el profesor escoja los cómics adecuados para sus alumnos y atienda a las formas de su uso en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- ARLIN, M. y ROTH, G. (1978). Pupils' Use of Time While Reading Comics and Books. *American Educational Research Journal*, 15 (2), pp. 201-216.
- ARMSTRONG, D. T. (1944). How Good Are the Comic Books? *The Elementary English Review*, 21 (8), pp. 283-285, 300.

- BARTON, K. C. y LEVSTIK, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- BICKFORD III, J. H. (2010). Uncomplicated Technologies and Erstwhile Aids: How PowerPoint, the Internet, and Political Cartoons Can Elicit Engagement and Challenge Thinking in New Ways. *The History Teacher*, 44 (1), pp. 51-66.
- BLAKE, B. y POPE, T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1 (1), pp. 59-67.
- BLISS, J., ASKEW, M. y MACRAE, S. (1996). Effective Teaching and Learning: Scaffolding Revisited. *Oxford Review of Education*, 22 (1), pp. 37-61.
- BOERMAN-CORNELL, W. (2015). Using Historical Graphic Novels in High School History Classes: Potential for Contextualization, Sourcing, and Corroborating. *The History Teacher*, 48 (2), pp. 209-224.
- BRAA, D. y CALLERO, P. (2006). Critical Pedagogy and Classroom Praxis. *Teaching Sociology*, 34 (4), pp. 357-369.
- BRITT, M. A. y AGLINSKAS, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20 (4), pp. 485-522.
- BRUMBAUGH, F. (1939). The Comics and Children's Vocabularies. *The Elementary English Review*, 16 (2), pp. 63-64.
- BUCHER, K. T. y MANNING, M. L. (2004). Bringing Graphic Novels into a School's Curriculum. *The Clearing House*, 78 (2), pp. 67-72.
- BUHLE, P. (2007). History and Comics. *Reviews in American History*, 35 (2), pp. 315-323.
- BURTON, D. L. (1955). Comic Books: A Teacher's Analysis. *The Elementary School Journal*, 56 (2), pp. 73-75.
- CARR, C. (1951). Substitutes for the Comics. *Elementary English*, 28, pp. 194-200, 214.
- CAVANAGH, J. R. (1949). The Comics War. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 40 (1), pp. 28-35.
- CLARK, J. S. (2013). Encounters with Historical Agency: The Value of Nonfiction Graphic Novels in the Classroom. *The History Teacher*, 46 (4), pp. 489-508.

- CROMER, M. y CLARK, P. (2007). Getting Graphic with the Past: Graphic Novels and the Teaching of History. *Theory and Research in Social Education*, 35 (4), pp. 574-591.
- CUTRIGHT, JR., F. (1942). Shall Our Children Read the Comics? Yes! *The Elementary English Review*, 19 (5), pp. 165-167.
- DE OLIVEIRA, L. C. (2008). "History Doesn't Count": Challenges of Teaching History in California Schools. *The History Teacher*, 41 (3), pp. 363-378.
- DECKER, A. C. y CASTRO, M. (2012). Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel. *The History Teacher*, 45 (2), pp. 169-187.
- DECKER, J. M. (1957). Creative Teaching. *Educational Horizons*, 35 (3), pp. 94-95.
- DENECKE, L. (1945). Fifth Graders Study the Comic Books. *The Elementary English Review*, 22 (1), pp. 6-8.
- DIAS, E. J. (1946). Comic Books—A Challenge to the English Teacher. *The English Journal*, 35 (3), pp. 142-145.
- DORRELL, L. D. y SOUTHALL, C. T. (1982). Captain America: A Hero for Education! *The Clearing House*, 55 (9), pp. 397-399.
- DOYLE, E. J. (1961). Teaching via Television. *Music Educators Journal*, 47 (3), pp. 90-91.
- DUNCAN, R. y SMITH, M. (2009). *The Power of Comics: History, Form and Culture*. Nueva York: Continuum.
- ELLENBURG, F. C. y JAMES, E. L. (1980). Classrooms, Comics, and Controversy. *Middle School Journal*, 11 (1), p. 31.
- ESTES, T. (2007). Constructing the Syllabus: Devising a Framework for Helping Students Learn to Think like Historians. *The History Teacher*, 40 (2), pp. 183-201.
- FISCHER, F. (Diciembre 2006). Preparation of Future History Teachers: The History Departments' Role. *American Historical Association*. Recuperado de <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/december-2006/preparation-of-future-history-teachersthe-history-departments-role>
- FOGLER, S. (1950). Remedial Reading for Selected Retarded Children. *The Elementary School Journal*, 51 (1), pp. 22-30.

- FRANCO, E. V. (2010). Using Graffiti to Teach Students How to Think Like Historians. *The History Teacher*, 43 (4), pp. 535-543.
- FRANK, J. (1944). What's in Comics? *The Journal of Educational Sociology*, 18, 4, pp. 214-222.
- FRIEDMAN, I. R. (1941). Toward Bigger and Better "Comic Mags". *The Clearing House*, 16, pp. 166-168.
- FROST, M. F. (1943). The Children's Opinion of Comic Books. *The Elementary English Review*, 20 (8), pp. 330-331, 341.
- GAVIGAN, K. W. y TOMASEVICH, M. (2011). *Connecting Comics to Curriculum: Strategies for Grades 6-12*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- GLUIBIZZI, A. (2007). The Aesthetics and Academics of Graphic Novels and Comics. *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America*, 26 (1), pp. 28-30.
- GREENE, S. (1994). The Problems of Learning to Think Like a Historian: Writing History in the Culture of the Classroom. *Educational Psychologist*, 29 (2), pp. 89-96.
- GRITTER, K., BEERS, S. y KNAUS, R. W. (2013). Teacher Scaffolding of Academic Language in an Advanced Placement U.S. History Class. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (5), pp. 409-418.
- GUTHRIE, J. T. (1978). Comics. *The Reading Teacher*, 32 (3), pp. 376-378.
- GUTOWSKI, J. A. (2017). The Cleveland Trolley Strike of 1899: Learning History by Creating a Graphic Novel. *The History Teacher*, 50 (3), pp. 449-470.
- HANSEN, K. S. (2012). In Defense of Graphic Novels. *The English Journal*, 102 (2), pp. 57-63.
- HEISLER, F. (1947). A Comparison of Comic Book and Non-Comic Book Readers of the Elementary School. *Journal of Educational Research*, 40 (6), pp. 458-464.
- HILL, G. E. (1941). Taking the Comics Seriously. *Childhood Education*, 17, pp. 413-415.
- HILL, G. E. (1943). Word Distortions in Comic Strips. *The Elementary School Journal*, 43 (9), pp. 520-525.
- HOFF, G. R. (1982). The Visual Narrative: Kids, Comic Books, and Creativity. *Art Education*, 35 (2), pp. 20-23.

- HYND, C. R. (1999). Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (6), pp. 428-436.
- JEWETT, R. E. (1961). The Effects of Television Teaching on the Classroom Teacher. *Educational Research Bulletin*, 40 (6), pp. 141-145, 168.
- JOHNSON, J. K. (2012). *Super-History: Comic Book Superheroes and American Society, 1938 to the Present*. Jefferson: McFarland.
- KING, A. E. (2012). Cartooning History: Canada's Stories in Graphic Novels. *The History Teacher*, 45 (2), pp. 189-219.
- KITSON, A., HUSBANDS, C. y STEWARD, S. (2011). *Teaching and learning history 11-18: understanding the past*. Maidenhead: Open University Press.
- KOENKE, K. (1981). The Careful Use of Comic Books. *The Reading Teacher*, 34 (5), pp. 592-595.
- KRASHEN, S. (1993). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Englewood: Libraries Unlimited.
- LANDSDOWNE, J. D. (1944). The Viciousness of the "Comic Book". *The Journal of Education*, 127 (1), pp. 14-15.
- LAROCHELLE, M., BEDNARZ, N. y GARRISON, J. (Eds.) (1998). *Constructivism and education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LEE, P. y ASHBY, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). Nueva York: New York University Press.
- LIND-BRENKMAN, J. (1983). Seeing Beyond the Interests of Industry: Teaching Critical Thinking. *The Journal of Education*, 165 (3), pp. 283-294.
- MAKEY, H. O. (1952). Comic Books—A Challenge. *The English Journal*, 41 (10), pp. 547-549.
- MALATESTA, A. (1948). Spelling—the Junior-High School Handicap. *California Journal of Secondary Education*, 23, pp. 241-243.
- MATHEWS, S. A. (2015). Using Howard Zinn's *A People's History of American Empire* to Develop a Critical Stance: Possibilities and Pitfalls. *The History Teacher*, 48 (2), pp. 225-244.

- MCCLOUD, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Nueva York: HarperCollins.
- MILLS, D. G. (1966). The Use of Closed-circuit Television in Teaching Geography and in Training Teachers of Geography. *Geography*, 51 (3), pp. 218-223.
- MITCHELL, C. (1950). Comic Strips: How Well Can Our Pupils Read Them? *The Clearing House*, 24 (7), pp. 415-418.
- NEUHAUS, J. (2012). How Wonder Woman Helped My Students “Join the Conversation”: Comic Books as Teaching Tools in a History Methodology Course. En M. Pustz (Ed.), *Comic Books and American Cultural History: An Anthology* (pp. 11-25). Nueva York: Continuum.
- NICHOL, J. (1999). Who wants to fight? who wants to flee? Teaching history from a “thinking skills” perspective. *Teaching History*, 95, pp. 6-10, 12-13.
- NOKES, J. D. (2011). Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents’ “Reading Like Historians”. *The History Teacher*, 44 (3), pp. 379-404.
- NYBERG, A. K. (1998). Comic Books. En M. A. Blanchard (Ed.), *History of the Mass Media in the United States: An Encyclopedia* (pp. 149-150). Londres: Routledge.
- PEIRCE, B. N. (1989). Toward a Pedagogy of Possibility in the Teaching of English Internationally: People’s English in South Africa. *TESOL Quarterly*, 23 (3) pp. 401-420.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- PRICE, M. (1968). History in Danger. *History*, 53 (179), pp. 342-347.
- PUNKE, H. H. (1937). The Home and Adolescent Reading Interests. *The School Review*, 45 (8), pp. 612-620.
- PUSTZ, M. (2012). Introduction: Comic Books as History Teachers. En M. Pustz (Ed.), *Comic Books and American Cultural History: An Anthology* (pp. 1-8). Nueva York: Continuum.
- RICHARDSON, V., (Ed.) (1997). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. Londres: Falmer Press.
- ROMERO-JÓDAR, A. (2013). Comic Books and Graphic Novels in their Generic Context. Towards a Definition and Classification of Narrative Iconical Texts. *Atlantis*, 35 (1), pp. 117-135.

- ROSS, C. S. (1946). The Comic Book in Reading Instruction. *The Journal of Education*, 129 (4), pp. 121-122.
- ROUET, J. F., FAVART, M., BRITT, M. A. y PERFETTI, C. A. (1997). Studying and Using Multiple Documents in History: Effects of Discipline Expertise. *Cognition and Instruction*, 15 (1), pp. 85-106.
- SÁENZ DEL CASTILLO VELASCO, A. (2015). El mapa de fosas del País Vasco. Un recurso didáctico de la arqueología del conflicto basado en las TIC. *Didácticas Específicas*, 12, pp. 117-135.
- SAVAGE, JR., W. W. (1990). *Comic Books and America, 1945-1954*. Norman: University of Oklahoma Press.
- SAWICKI, L. F. (1989). Creating an Educational Comic Book. *A Review of General Semantics*, 46 (3), pp. 248-249.
- SCHOOFF, JR., R. N. (1978). Four-color Words: Comic books in the Classroom. *Language Arts*, 55 (7), pp. 821-827.
- SIPE, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29 (2), pp. 97-108.
- SMITH, N. R. (1985). Copying and Artistic Behaviors: Children and Comic Strips. *Studies in Art Education*, 26 (3), pp. 147-156.
- SPACHE, G. D. (1963). *Toward Better Reading*. Champaign: Garrard Publishing Company.
- SPIEGELMAN, A. (1986). *Maus I: A Survivor's Tale: My Father Bleeds History*. Nueva York: Pantheon Books/Random House.
- SPIEGELMAN, A. (1991). *Maus II: A Survivor's Tale: And Here My Troubles Began*. Nueva York: Pantheon Books/Random House.
- STAHL, S. A., HYND, C. R., BRITTON, B. K., MCNISH, M. M. y BOSQUET, D. (1996). What Happens When Students Read Multiple Source Documents in History? *Reading Research Quarterly*, 31 (4), pp. 430-456.
- STEEVES, K. A. (1998). Working Together to Strengthen History Teaching in Secondary Schools. *American Historical Association*. Recuperado de <https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/archives/working-together-to-strengthen-history-teaching-in-secondary-schools>

- STEFFE, L. P. y GALE, J. (Eds.) (1995). *Constructivism in Education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- STRANG, R. (1943). Why Children Read the Comics. *The Elementary School Journal*, 43 (6), pp. 336-342.
- SWAIN, E. H. (1978). Using Comic Books to Teach Reading and Language Arts. *Journal of Reading*, 22 (3), pp. 253-258.
- TILLEY, C. L. (2012). Seducing the Innocent: Fredric Wertham and the Falsifications that Helped Condemn Comics. *Information & Culture*, 47 (4), pp. 383-413.
- TUTTLE, JR., W. M. (1993). "Daddy's Gone to War": *The Second World War in the Lives of America's Children*. Nueva York: Oxford University Press.
- UJIE, J. Y KRASHEN, S. D. (1996). Comic Book Reading, Reading Enjoyment, and Pleasure Reading Among Middle Class and Chapter 1 Middle School Students. *Reading Improvement*, 33 (1), pp. 41-54.
- VACCA, C. (1959). Comic Books as a Teaching Tool. *Hispania*, 42 (2), pp. 291-292.
- VAUGHT, S. (2015). Illustrating *Pedagogy of the Oppressed*: A Freirian Approach to Teaching Marvel's *Civil War*. En K. M. Scott (Ed.), *Marvel Comics' Civil War and the Age of Terror: Critical Essays on the Comic Saga* (pp. 200-212). Jefferson: McFarland.
- VIGUS, R. (1942). The Art of the Comic Magazine. *The Elementary English Review*, 19 (5), pp. 168-170.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WILSON, B. G. (Ed.) (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, Educational Technology Publications.
- WINEBURG, S. S. (1991a). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), pp. 73-87.
- WINEBURG, S. S. (1991b). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28, pp. 495-519.
- WITTY, P. (1941a). Children's Interest in Reading the Comics. *The Journal of Experimental Education*, 10 (2), pp. 100-104.

WITTY, P. (1941b). Reading the Comics: A Comparative Study. *The Journal of Experimental Education*, 10 (2), pp. 105-109.

WRIGHT, B. W. (2001). *Comic Book Nation: The Transformation of Youth Culture in America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

WRIGHT, G. (1979). The Comic Book: A Forgotten Medium in the Classroom. *The Reading Teacher*, 33 (2), pp. 158-161.

ZAMCHICK, D. (1952). Comic Books? *The English Journal*, 41 (2), pp. 95-97.

ZIOLKOWSKA, S. y HOWARD, V. (2010). "Forty-one-year-old female academics aren't supposed to like comics!" The Value of Comic Books to Adult Readers. En R. G. Weiner (Ed.), *Graphic Novels and Comics in Libraries and Archives: Essays on Readers, Research, History and Cataloging* (pp. 154-166). Jefferson: McFarland & Co.