

## ***Asylum*. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la Guerra Civil en el País Vasco a través de la novela gráfica**

*Asylum*. A didactic proposal for teaching the Civil War in the Basque Country through cartoons

*Asylum*. Euskal Herrian Gerra Zibila nobela grafikoaren bitartez irakasteko proposamen didaktiko bat

Iker Saitua\*

### **RESUMEN LABURPENA ABSTRACT**

El presente artículo ofrece una propuesta de intervención para la enseñanza de la Guerra Civil en el País Vasco a través del cómic para el alumnado de segundo de Bachillerato en el aula de historia. Se diseña una propuesta didáctica de mejora para la enseñanza de la Guerra Civil en el País Vasco para la asignatura de Historia de España. Se propone utilizar el cómic *Asylum* (2015) de Javier de Isusi como medio para ayudar al alumnado a construir las capacidades de identificar, contextualizar y corroborar.

*Artikulu honek, Euskal Herrian Batxilergoko bigarren mailako ikasleei historiako irakasgaiari gerra Zibila komikiaren bitartez irakasteko esku-hartze proposamen bat eskaintzen du. Hobekuntzako proposamen didaktiko bat diseinatzen da, Euskal Herrian Espainiako Historiaren irakasgaiaren barruan Gerra Zibila irakaste-ko. Proposatzen da Javier de Isusiren *Asylum* (2015) komikia erabiltzea ikasleei identifikatu, testuinguruan jarri eta berresteko gaitasunak eraikitzen laguntzeko bitarteko gisa.*

This article offers an intervention proposal for teaching the Spanish Civil War in the Basque Country through comic books for students of history in second year Bachillerato. It presents a didactic proposal for teaching the Civil War in the Basque Country for students in Spanish History Class. This suggests using the historical comic book *Asylum* (2015) by Javier de Isusi as a means to help students build the capacities to identify, contextualize, and corroborate.

### **PALABRAS CLAVE GAKO-HITZAK KEY WORDS**

Métodos de enseñanza, enseñanza de la historia, viñetas, materiales de enseñanza, Enseñanza-aprendizaje  
*irakaskuntza-metodoak, historiaren irakaskuntza, binetak, irakaskuntza-materialak, irakaskuntza-ikaskuntza*  
Teaching Methods, History Instruction, Cartoons, Instructional Materials, Teaching and Learning

\* Universidad del País Vasco/  
Euskal Herriko Unibertsitatea  
iker.saitua@ehu.eus

Fecha de recepción/Harrera data: 28/10/2018

Fecha de aceptación/Onartze data: 30/06/2019

En 1968 Mary Price en su artículo *History in Danger* hizo una crítica de las estrategias y métodos tradicionales de enseñanza de la historia. Según Price, los métodos pedagógicos pasivos –basados en la mera exposición magistral– contribuían a la desmotivación del alumnado hacia el aprendizaje de la historia<sup>1</sup>. Si bien reconocía que cambiar los paradigmas pedagógicos no resultaba tarea fácil, apuntaba a que la solución a este problema pasaba por innovar las prácticas pedagógicas por parte del colectivo docente: “Innovation can only really begin in the class-room and from the individual teacher”<sup>2</sup>. Hoy, cincuenta y un años después de la publicación de *History in Danger*, a pesar de que la asignatura de historia sigue siendo aún considerada por muchos como una asignatura aburrida, inútil y memorística, cada vez son más los docentes que se esfuerzan por implementar estrategias pedagógicas y recursos didácticos innovadores a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>3</sup>.

Recientemente, algunos estudiosos han defendido la idea de que el cómic o la novela gráfica es una herramienta apropiada para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula de historia<sup>4</sup>. En líneas generales, éstos sostienen que la utilización de la novela gráfica en las clases de historia ayuda en la motivación del alumnado y fortalece el aprendizaje<sup>5</sup>. Y aún más importante, el uso didáctico de la novela gráfica puede ayudar al desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado<sup>6</sup>. Como ha dicho Matthew Pustz: “... [Graphic novels] can be useful

1 Mary Price: “History in Danger”, *History*, 53, 179, 1968, pp. 342-345.

2 *Ibid.*, p. 346.

3 Luciana C. de Oliveira: “History Doesn’t Count’: Challenges of Teaching History in California Schools”, *The History Teacher*, 41, 3, 2008, p. 374.

4 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”. De esta definición general deriva el concepto de *novela gráfica* que se distingue principalmente por una mayor extensión y una mayor sofisticación literaria. Scott McCloud: *Understanding Comics: The Invisible Art*, Nueva York, HarperCollins, 1993, p. 9; Katherine T. Bucher y M. Lee Manning: “Bringing Graphic Novels into a School’s Curriculum”, *The Clearing House*, 78, 2, 2004, p. 67.

5 Para los problemas existentes en la enseñanza-aprendizaje de la historia, véase: Angel Licerias Ruiz: *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicopedagógica*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 1997; Joaquín Prats: “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 2000, pp. 71-98.

6 Michael Cromer y Penney Clark: “Getting Graphic with the Past: Graphic Novels and the Teaching of History”, *Theory and Research in Social Education*, 35, 4, 2007, pp. 576-578; Alyson E. King: “Cartooning History: Canada’s Stories in Graphic Novels”, *The History Teacher*, 45, 2, 2012, pp. 189-216; Alicia C. Decker y Mauricio Castro: “Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel”, *The History Teacher*, 45, 2, 2012, pp. 178-182; Jessamyn Neuhaus: “How Wonder Woman Helped My Students ‘Join the Conversation’: Comic Books as Teaching Tools in a History Methodol-

for teaching historical facts... but they are probably more significant for their ability to help readers develop the skill of historical thinking”<sup>7</sup>.

El presente artículo pretende contribuir a este esfuerzo por innovar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de historia en educación secundaria a través de la utilización de la novela gráfica. Más concretamente, en las páginas que siguen se elabora una propuesta de mejora para enseñar la Guerra Civil en el País Vasco a través del cómic *Asylum* (2015) de Javier de Isusi para el alumnado de Segundo de Bachillerato. Trata de aportar al profesorado ideas, medios, técnicas y estrategias que permitan la utilización adecuada de la novela gráfica para enseñar la Guerra Civil en el País Vasco. Pero también se trata de que esta propuesta sea transferible a otros temas de la asignatura de historia. La finalidad última es intentar demostrar cómo el uso del cómic como recurso didáctico en el aula de historia permite desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico e histórico. Para ser más concretos, esta propuesta está pensada para que los estudiantes desarrollen las capacidades de identificar, de contextualizar y de corroborar la información en un texto de contenido histórico.

## 2. LA NOVELA GRÁFICA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Para algunos académicos, la enseñanza de la historia debe proveer a los estudiantes de los materiales y recursos formativos necesarios que posibiliten la comprensión de los diferentes procesos históricos, la identificación de la causalidad histórica y el desarrollo de las competencias asociadas a la justificación razonada de los hechos y la intencionalidad de los acontecimientos. 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 y fuente, así como integrar esa información a un discurso historiográfico<sup>8</sup>. 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”<sup>9</sup>.

ogy Course”, en Matthew Pustz (ed.): *Comic Books and American Cultural History: An Anthology*, Nueva York, Continuum, 2012, 11-25.

7 Matthew Pustz: “Introduction: Comic Books as History Teachers”, en Pustz, *Comic Books*, p. 4.

8 Cynthia R. Hynd: “Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 6, 1999, pp. 428-431; Todd Estes: “Constructing the Syllabus: Devising a Framework for Helping Students Learn to Think like Historians”, *The History Teacher*, 40, 2, 2007, p. 184; Eric V. Franco: “Using Graffiti to Teach Students How to Think Like Historians”, *The History Teacher*, 43, 4, 2010, pp. 535-536; Alison Kitson, Chris Husbands y Susan Steward: *Teaching and learning history 11-18: understanding the past*, Maidenhead, Open University Press, 2011, p. 157.

9 Jean-François Rouet, Monik Favart, M. Anne Britt y Charles A. Perfetti: “Studying and

Estos académicos han venido a subrayar la idea fundamental de que los estudiantes de enseñanzas medias deben adquirir las competencias necesarias para leer y pensar como historiadores. Éstos destacan las capacidades de identificar, contextualizar y corroborar: en primer lugar, el historiador identifica el tipo de fuente; en segundo lugar, el historiador ubica ese texto en su correspondiente tiempo y espacio; y, en tercer lugar, el historiador corrobora la información histórica con otras fuentes<sup>10</sup>. En el ámbito escolar, estas habilidades resultan de notable importancia en la medida en que proporcionan una conciencia histórica que permite al alumnado contemplar de manera crítica el pasado y presente<sup>11</sup>. Cynthia R. Hynd ha dicho: “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”<sup>12</sup>.

Siguiendo estos estudios, y resumiendo lo dicho, nuestros alumnos de educación secundaria deberían aprender y ser capaces 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 trasversal las capacidades de identificar, de contextualizar y de corroborar la información en un document. Aunque esto puede resultar todo un reto, tal como lo explica por ejemplo Jeffery D. Nokes, alcanzarlo debería ser la meta a seguir. En este sentido, el papel del docente debe servir como andamiaje, ayudando a sus alumnos en el aprendizaje y facilitándoles las herramientas necesarias a fin de que puedan construir sus propios conocimientos históricos<sup>13</sup>.

---

Using Multiple Documents in History: Effects of Discipline Expertise”, *Cognition and Instruction*, 15, 1, 1997, p. 86.

10 Stuart Greene: “The Problems of Learning to Think Like a Historian: Writing History in the Culture of the Classroom”, *Educational Psychologist*, 29, 2, 1994, pp. 89-96. Jesús Domínguez Castillo: *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó, 2015, pp. 45-46; Samuel S. Wineburg: “Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence”, *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, 1991, pp. 73-87; M. Anne Britt y Cindy Aglinskas: “Improving Students’ Ability to Identify and Use Source Information”, *Cognition and Instruction*, 20, 4, 2002, pp. 487-490.

11 Seneca Vaught: “Illustrating *Pedagogy of the Oppressed*: A Freirian Approach to Teaching Marvel’s *Civil War*”, en Kevin Michael Scott (ed.): *Marvel Comics’ Civil War and the Age of Terror: Critical Essays on the Comic Saga*, Jefferson, McFarland, 2015, pp. 210-211.

12 Hynd: “Teaching Students”, p. 431.

13 Sam Wineburg: “On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy”, *American Educational Research Journal*, 28, 1991, pp. 500-510; Jeffery D. Nokes: “Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents’ Reading Like Historians”, *The History Teacher*, 44, 3, 2011, pp. 397-398; Kitson, Husbands y Steward: *Teaching and learning history 11-18*, pp. 157-158.

En este sentido, el papel del docente debe consistir en ayudar al alumnado en el aprendizaje, facilitándole recursos y herramientas que necesite para desarrollar nuevos conocimientos y habilidades. Desde una perspectiva constructivista, según la teoría vygotskiana, los estudiantes construyen su propio conocimiento científico con la ayuda adecuada del profesorado. 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<sup>14</sup>. La ZDP, según Vygotsky, es la distancia que el estudiante 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 experimentada. De acuerdo con esta teoría, por lo tanto, una enseñanza eficaz sería aquella que, partiendo del nivel de desarrollo real del alumnado, 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 profesorado es conocida como “andamiaje”.

Por ello, para el “andamiaje” de Vygotsky, primeramente es necesario partir de los conocimientos previos del alumnado o de las estructuras mentales previas para que el aprendizaje sea significativo; seguidamente se introducen los nuevos conocimientos y se reestructuran los esquemas de pensamiento previos y finalmente se obtienen nuevos sistemas de significados sociales con los que interpretar la realidad y transformarse en un alumno/a socialmente competente, movilizándolo su conocimiento a fin de resolver los diferentes retos sociales y personales<sup>15</sup>. La presente propuesta se centrará en la segunda fase.

A través del andamiaje, por consiguiente, el profesorado 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 alumnado<sup>16</sup>. Peter Lee y Rosalyn Ashby han dicho lo siguiente: “Once learning history

14 Barbara Blake y Tandra Pope: “Developmental Psychology: Incorporating Piaget’s and Vygotsky’s Theories in Classrooms”, *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1, 1, 2008, p. 60.

15 Lev S. Vygotsky: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979, p. 133; Blake y Pope: “Developmental Psychology”, pp. 60-63; Joan Bliss, Mike Askew y Sheila Macrae: “Effective Teaching and Learning: Scaffolding Revisited”, *Oxford Review of Education*, 22, 1, 1996, pp. 37-41. Para una aproximación crítica de este autor, véase: Marcos Antonio Lucci: “La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica”, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10, 2, 2006, pp. 1-11.

16 Jon Nichol: “Who wants to fight? who wants to flee? Teaching history from a ‘thinking skills’ perspective”, *Teaching History*, 95, 1999, p. 12; Kristine Gritter, Scott Beers y Robert W. Knaus: “Teacher Scaffolding of Academic Language in an Advanced Placement U.S. History Class”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 5, 2013, pp. 409-418.

is thought of as coming to grips with a discipline, ... 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”<sup>17</sup>. Se trata por tanto de ayudar al alumnado a desarrollar las competencias a través de recursos y herramientas para que comprenda la historia y el trabajo del historiador. 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”<sup>18</sup>. 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 alumnado desarrolle las capacidades de identificar, de contextualizar y de corroborar la información en un texto histórico<sup>19</sup>.

En los últimos años, unos cuantos académicos 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 en centros de educación secundaria y universitarios. Todos estos estudios parten de la premisa de que el cómic es un vehículo idóneo para la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado, mayormente por su carácter recreativo motivacional, claridad argumental y naturaleza multimodal<sup>20</sup>.

En primer lugar, la novela gráfica es considerada como una herramienta útil para motivar e implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Así, el compromiso del alumnado con el aprendizaje se fortalece<sup>21</sup>. Por ejemplo, Alicia C. Decker y Mauricio Castro han constatado que el cómic en el aula de historia atrae la atención del alumnado 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

17 Peter Lee y Rosalyn Ashby: “Progression in historical understanding among students ages 7-14”, en Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (eds.): *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, Nueva York, New York University Press, 2000, p. 200.

18 Keith C. Barton y Linda S. Levstik: *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 10.

19 Sarah A. Mathews: “Using Howard Zinn’s *A People’s History of American Empire* to Develop a Critical Stance: Possibilities and Pitfalls”, *The History Teacher*, 48, 2, 2015, p. 236; Decker y Castro: “Teaching History with Comic Books”, p. 182.

20 Cromer y Clark: “Getting Graphic with the Past”, p. 589.

21 Cromer y Clark: “Getting Graphic with the Past”, pp. 578, 589; J. H. Bickford III: “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, 2010, pp. 51-52, 64.

to learn even more about...<sup>22</sup>. 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 alumnado 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"<sup>23</sup>.

En segundo lugar, el lenguaje visual del cómic permite al alumnado conseguir una mayor claridad en su 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<sup>24</sup>. Las siguientes palabras de Karen W. Gavigan y Mindy Tomasevich son aclaratorias: "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"<sup>25</sup>. Sin embargo, esto no necesariamente significa que leer cómics sea más fácil que leer otras formulas narrativas, sino que requiere otro tipo de aproximación<sup>26</sup>.

En tercer lugar, 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, la novela gráfica está compuesta por texto e imágenes, 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<sup>27</sup>. Los cómics posibilitan llevar a cabo una lectura intertextual fomentando la adquisición y desarrollo de aquellas facultades mentales 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<sup>28</sup>. Al respecto, J. C. Spencer

22 Decker y Castro: "Teaching History with Comic Books", p. 180;

23 Neuhaus: "How Wonder Woman Helped My Students", pp. 16-17.

24 King: "Cartooning History", pp. 213-214.

25 Karen W. Gavigan y Mindy Tomasevich: *Connecting Comics to Curriculum: Strategies for Grades 6-12*, Santa Barbara, ABC-CLIO, 2011, p. 111.

26 King: "Cartooning History", p. 190. Para profundizar en la construcción del conocimiento a través de las imágenes y siempre sometiéndolas a un análisis crítico se recomienda: Peter Burke: *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.

27 Lawrence R. Sipe: "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships", *Children's Literature in Education*, 29, 2, 1998, pp. 98-99.

28 William Boerman-Cornell: "Using Historical Graphic Novels in High School History

Clark ha escrito: "... 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"<sup>29</sup>. Así, estos estudiosos sostienen que la lectura de los cómics puede permitir al alumnado desarrollar esquemas mentales necesarios para el pensamiento histórico<sup>30</sup>.

En esta misma línea, William Boerman-Cornell ha argumentado que la novela gráfica ofrece oportunidades únicas para trabajar con el alumnado la adquisición de las habilidades de identificar, de contextualizar y de corroborar la información histórica. Estas habilidades son las que permiten al estudiante interpretar un hecho histórico concreto. En primer lugar, *identificar* significa 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 como por ejemplo, mapas, artículos de periódicos, fotos o cartas. Estas fuentes forman parte esencial de la historia y es por ello por lo que el alumnado en su lectura debe identificar esas fuentes para poder comprender todo el texto<sup>31</sup>. 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 sucesos que aparecen en la misma. Boerman-Cornell ha dicho que los cómics aportan magníficas oportunidades para que el alumnado desarrolle esta capacidad: "...HGNs [Historical Graphic Novels] seem to offer a wide range of robust opportunities for students to engage in contextualization..."<sup>32</sup>. Mediante el cómic, como ha explicado Boerman-Cornell, se trata de que el alumnado consiga situar la historia contada en el tiempo y en la correspondiente realidad histórica, y con ello pueda interpretar adecuadamente los procesos históricos acontecidos en el transcurso de un periodo concreto. 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 un mismo tema<sup>33</sup>. Según unos cuantos académicos, como se ha dicho, en los procesos de enseñanza-aprendizaje es importante desarrollar estas capacidades en los alumnos y alumnas para que éstos puedan desempeñar una lectura crítica eficiente en la materia de historia<sup>34</sup>.

Classes: Potential for Contextualization, Sourcing, and Corroborating", *The History Teacher*, 48, 2, 2015, p. 211; Mathews: "Using Howard Zinn's", pp. 226-228.

29 J. Spencer Clark: "Encounters with Historical Agency: The Value of Nonfiction Graphic Novels in the Classroom", *The History Teacher*, 46, 4, 2013, p. 503.

30 King: "Cartooning History", pp. 191, 213; Clark: "Encounters with Historical Agency", p. 490.

31 Boerman-Cornell: "Using Historical Graphic Novels", pp. 219-220.

32 *Ibid.*, p. 219.

33 *Ibid.*, pp. 216-220.

34 Cromer y Clark: "Getting Graphic with the Past", pp. 585-589; Hynd: "Teaching Students", 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 provechosos teniendo en cuenta el nivel educativo y la materia a estudiar. En segundo lugar, tal y 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<sup>35</sup>. 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"<sup>36</sup>. 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<sup>37</sup>.

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta didáctica se encuadra en el segundo curso de Bachillerato de la asignatura de Historia de España y está pensada para desarrollar los *contenidos* propios del "Bloque 12. La Segunda República y la Guerra Civil en un contexto de crisis internacional (1931-1939)" recogido por el Boletín Oficial del País Vasco en el Decreto 127/2016 de 6 de septiembre de 2016<sup>38</sup>. Más concretamente, y partiendo de lo que estipula el actual marco legal, esta propuesta atiende las siguientes temáticas sobre la Guerra Civil en el País Vasco. Tal y como ha quedado redactado por el texto refundido del decreto 122/2010 de 20 de abril por el que se establece el currículo de Bachillerato para la Comunidad Autónoma del País Vasco, estos contenidos son los siguientes:

- Sublevación militar y Guerra Civil en España. Características y evolución de cada zona. Principales fases de la guerra y su dimensión internacional. Consecuencias de la guerra.

35 Clark: "Encounters with Historical Agency", pp. 502-504; Boerman-Cornell: "Using Historical Graphic Novels", p. 221; Mathews: "Using Howard Zinn's", pp. 226-241.

36 Boerman-Cornell: "Using Historical Graphic Novels", p. 221.

37 Mathews: "Using Howard Zinn's", pp. 220-221, 230-241; Neuhaus: "How Wonder Woman Helped My Students", pp. 18-20. Siendo una fuente secundaria, es necesario analizarla con una perspectiva crítica, ya que la carga de subjetividad es evidente. Véase: McCloud: *Understanding Comics*.

38 Decreto 127/2016, de 6 de septiembre, Boletín Oficial del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, Comunidad Autónoma del País Vasco, 23 de septiembre de 2016, p. 228.

- La Guerra Civil en Euskadi: bandos, evolución de los frentes, el Estatuto de 1936, la creación del primer Gobierno Vasco, las actuaciones del Gobierno Vasco. Consecuencias de la guerra. El Gobierno Vasco en el exilio y la diáspora vasca<sup>39</sup>.

Los *objetivos* de esta propuesta de intervención son los siguientes. Por un lado, el objetivo general de la presente propuesta es educar a los alumnos y alumnas para que éstos sean capaces de contextualizar históricamente un acontecimiento determinado. Por otro lado, los objetivos específicos propuestos responden a la necesidad de fomentar el pensamiento histórico entre los estudiantes. La presente propuesta de intervención ha tenido presente los objetivos recogidos por el Boletín Oficial del País Vasco en el Decreto 127/2016 de 6 de septiembre de 2016 que hacen referencia a la asignatura de Historia de España<sup>40</sup>. Esta propuesta quiere hacer hincapié en el siguiente objetivo de la materia:

- Identificar, analizar y explicar, situándolos en el tiempo y en el espacio, los hechos, procesos y protagonistas más relevantes a lo largo de la historia de España y del País Vasco, para apreciar su influencia y repercusión en la configuración actual de ambas realidades históricas<sup>41</sup>.

Los objetivos específicos que se plantean en la presente propuesta para la enseñanza de la Guerra Civil en el País Vasco son los siguientes:

- Estudiar las cadenas causales que explican la Guerra Civil española y analizar sus interrelaciones.
- Organizar los hechos más importantes de la Guerra Civil en el País Vasco.
- Conocer las peculiaridades y contradicciones de la Guerra Civil en el País Vasco.
- Entender el contexto internacional y el papel que desempeñaron las principales potencias extranjeras en la Guerra Civil.
- Comprender las consecuencias inmediatas y el legado de la Guerra Civil, principalmente desde un punto de vista social y político.

La presente propuesta didáctica pretende contribuir a la formación del alumnado en las siguientes *competencias clave* según lo dispuesto en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. En primer lugar, la presente propuesta de intervención pretende desarrollar y perfeccionar la *competencia social y cívica* en el área de historia ya que a través del

39 Decreto 122/2010, de 20 de abril, Boletín Oficial del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, Comunidad Autónoma del País Vasco, 7 de mayo de 2010, p. 23.

40 Decreto 127/2016, pp. 227-228.

41 *Ibid.*, p. 227.

cómic propuesto el alumnado puede adquirir un conocimiento crítico sobre una memoria marcada por el trauma de la Guerra Civil española. En segundo lugar, dentro de la denominada *competencia tecnológica*, esta propuesta permite desarrollar en el alumnado diversas habilidades relacionadas con el acceso y tratamiento de la información sobre la historia de la Guerra Civil en el País Vasco. Asimismo, esta propuesta permite desarrollar la competencia clave *Aprender a aprender* ya que el alumnado es totalmente consciente del proceso de aprendizaje. Es decir, el alumnado adquiere, procesa y asimila nuevos conocimientos sobre la historia de la Guerra Civil en el País Vasco a través del cómic propuesto. Por último, la lectura de cómics es un vehículo ideal para desarrollar la *competencia en conciencia y expresiones culturales*, ya que esto no implica solamente que el alumnado desarrolle habilidades de pensamiento crítico sobre los contenidos históricos detallados más arriba, sino que también desarrolle un conocimiento sobre los diferentes lenguajes y códigos artísticos<sup>42</sup>.

#### 4. METODOLOGÍA

Para la presente propuesta de intervención se ha optado por una metodología que posibilite al estudiante comprender las diversas causas y efectos de la Guerra Civil, sus implicaciones internacionales y la peculiaridad del conflicto en el País Vasco a través del uso de la novela gráfica en el aula. Para ello, la metodología a seguir será doble: clases teóricas y prácticas. En primer lugar, se impartirán en el aula los contenidos fundamentales de la Guerra Civil en el País Vasco recogidos en la ley que ya hemos mencionado anteriormente<sup>43</sup>. Así, se explicará el contenido del tema y se aclarará cualquier duda que pueda surgir. El alumnado realizará un esquema señalando los hitos y fenómenos históricos más relevantes de la historia de la Guerra Civil en el País Vasco. Se trata de promover la participación activa del alumnado. Además, el docente proveerá al estudiante información y conocimientos diversos sobre el tema en cuestión a fin de facilitar el aprendizaje crítico. Desde el primer momento, es importante que el estudiante aclare los conceptos, ejercite la imaginación y desarrolle la capacidad de razonamiento histórico.

En segundo lugar, se llevará a cabo una lectura atenta del cómic *Asylum* (2015) de Javier de Isusi<sup>44</sup>. Para ello, el docente introducirá al estudiante en el cómic histórico como un medio de acercamiento al pasado. Durante la lectura, el alumnado deberá aplicar los conociemien-

42 Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 29 de enero de 2015, pp. 6995-7002.

43 Decreto 122/2010, p. 23.

44 Javier de Isusi: *Asylum*, Bilbao, CEAR-Euskadi, 2015.

tos históricos adquiridos en las lecciones previas a cargo del docente y ampliar ese conocimiento de forma autónoma. Para ello, se pondrán en práctica unos procedimientos que sirvan para fomentar el pensamiento crítico en el aula e invite al alumnado a reflexionar sobre la Guerra Civil en el País Vasco. Posteriormente, los alumnos y alumnas realizarán la actividad que se propone más adelante. Partiendo de esa lectura, se propone una actividad encaminada a potenciar el desarrollo del pensamiento histórico. Más concretamente, se llevará a cabo una actividad que exija un esfuerzo constructivo por parte del alumnado. Finalmente, los últimos 15 minutos de la clase se aprovecharán para debatir el tema de la Guerra Civil en el País Vasco en el aula. Este enfoque metodológico permite al alumnado consolidar su propio proceso de aprendizaje con mayor independencia, y lo que es quizá más importante aquí es que permite desarrollar las habilidades de identificar, de contextualizar y de corroborar.

#### a. Recursos

Los recursos necesarios para desarrollar la presente propuesta didáctica son los siguientes:

##### *Recursos humanos:*

- Docente.

##### *Recursos materiales:*

- Libro de texto.
- PC por cada alumno/a.
- Internet.
- Impresora.
- Novela gráfica: Javier de Isusi, *Asylum* (2015).

#### b. Análisis y descripción del cómic *Asylum* (2015)

*Asylum* es una novela gráfica de unas cien páginas, creada por Javier de Isusi y publicada originalmente en castellano y euskera en el año 2015. Esta novela gráfica le fue encargada a Javier de Isusi por la iniciativa “Memorias compartidas: una mirada al derecho de asilo desde las experiencias de exilio durante el franquismo”, coordinado por la Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi (CEAR-Euskadi) en

## 5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA PRÁCTICA

colaboración con la Fundación Gernika Gogoratz<sup>45</sup>. Así lo explica el propio autor: “El libro formaba parte del proyecto Memorias compartidas... Se trataba de visibilizar que la memoria del exilio es siempre similar; aunque las circunstancias que provocan un exilio puedan ser muy diversas, al final las experiencias son muy similares”. La idea era, en palabras de Javier de Isusi, “mostrar cómo nos vemos cuando somos nosotros quienes buscamos asilo y cómo vemos al otro cuando llama a nuestra puerta”<sup>46</sup>.

Esta novela gráfica, donde la realidad y la ficción conviven, aborda la cuestión de los refugiados y desplazados desde diferentes puntos de vista identificando analogías entre los exiliados vascos de la Guerra Civil y otros casos de desplazamiento forzado en el mundo actual. La historia está basada en hechos reales, aunque ficcionada. La trama principal se centra en el personaje de ficción de Marina, una joven vasca de quince años que huye al exilio junto a su familia por la Guerra Civil.

La historia comienza en una residencia para ancianos llamada *Bake Giroan* (“En un ambiente de paz”) donde vive Marina a sus noventa y cuatro años de edad. Su hija y su nieta Maialen van allí para visitarla con la intención de que Marina acepte vender un piso que ésta tiene en la ciudad de Bilbao. Marina se niega a vender su casa, discute con su hija por estar únicamente interesada en su herencia y en medio de esta discusión su hija se marcha de la residencia. En cambio, su nieta Maialen se queda con ella y pronto las dos comienzan a charlar. Así, Marina comienza a recordar sus vivencias de cuando tuvo que exiliarse del País Vasco<sup>47</sup>.

El 22 de julio de 1936, Otxandio, estando el pueblo en plenas fiestas de la patrona, es bombardeado por la Legión Cóndor al estallar la Guerra Civil española. Allí está Marina con sus amigas disfrutando de las fiestas patronales y también su familia excepto su padre –Sabin– que se encuentra en Irún, donde viven en realidad. Después de este ataque inesperado, Marina y su familia volverán a Irún en coche para juntarse con su padre. Una vez allí, tras la batalla de Irún, Marina y su familia marcharán en tren hacia Barcelona para unirse con su tía. Su padre, sin embargo, partirá hacia Bilbao para unirse a las fuerzas de la República. En el verano de 1937, después de que Bilbao cayera en manos franquistas, el padre de Marina se exiliará en Francia. Por otra parte, Marina y el resto permanecerán en Barcelona hasta poco antes de que esta ciudad fuera ocupada por las tropas franquistas en 1939. De allí se exiliarán a Francia para juntarse con su padre. Una vez cruzada la frontera, las autoridades francesas llevarán

45 *Ibid.*

46 <http://www.rtve.es/rtve/20170222/asylum-comic-recuerda-espanoles-tambien-fuimos-refugiados/1490664.shtml> (22 de febrero de 2017)

47 Javier de Isusi: *Asylum* [euskarazko edizioa], Bilbao, CEAR-Euskadi/Astiberri, 2017, pp. 7-15.

a todos estos refugiados a improvisados campos de concentración en las playas del sur de Francia. Al de poco, su padre les sacará de allí y se exiliarán en Venezuela gracias a un acuerdo firmado entre el gobierno vasco en el exilio y el gobierno de Venezuela.

El 29 de julio de 1939, Marina y el resto llegarán al puerto de La Guaira en Venezuela para luego ser acogidos allí por una comunidad diaspórica vasca que está bien asentada en este país. Marina pasará allí gran parte de su vida hasta que finalmente en 1977 regresará al País Vasco<sup>48</sup>. Durante este largo viaje al exilio, la trama principal se relaciona y entreteje con una serie de personajes que por diversas razones se ven forzados a huir de sus países: en primer lugar, Aina huye de los matrimonios forzados en Nigeria; en segundo lugar, Christopher huye de la homofobia que sufre en Uganda; en tercer lugar, Sanza huye de la guerra civil del Congo; y, en cuarto lugar, Imelda huye de feminicidio en México<sup>49</sup>. Todas estas experiencias de exilio se entretienen para constituir la trama de la historia.

A primera vista, *Asylum* destaca por una ilustración laboriosa realizada a lápiz y acuarela. En lo que respecta a su contenido, en primer lugar, el registro testimonial que trata de reflejar el trauma del exilio generado por la Guerra Civil hace de este relato una herramienta adecuada para desarrollar en el estudiante una empatía histórica y abordar así en el aula escolar la noción de memoria histórica. En segundo lugar, esta novela gráfica ayuda a una mejor comprensión de una realidad histórica pasada y presente de los refugiados. Como se ha dicho, en este cómic se cruzan una serie de consideraciones y reflexiones entrelazadas sobre un marco común que incumbe a diferentes procesos de exilio, refugiados y emigraciones forzadas, uniendo el pasado y el presente. *Asylum* ilustra muy bien el lazo de unión entre el tiempo pasado y presente en lo concerniente a los refugiados. Por ello, esta novela gráfica posibilita la comprensión del presente en el contexto del pasado<sup>50</sup>. En tercer lugar, este cómic permite que el alumnado desarrolle la capacidad de corroborar y contextualizar la información que se le presenta<sup>51</sup>. A continuación, veamos un ejemplo de cómo se puede promover el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en el alumnado a través de esta novela gráfica.

En la página 74 en la edición en euskera de la bibliografía se explica cómo México fue el país latinoamericano que más refugiados acogió durante la Guerra Civil, a pesar de que Marina y su familia se exilian a Venezuela. En la cuarta viñeta de esa página se puede leer lo siguiente:

48 De Isusi: *Asylum*, 2017, pp. 16-19, 25-29, 38-43, 53-63, 71-74, 82-88.

49 *Ibid.*, pp. 20-24, 30-37, 44-52, 64-70, 75-81, 89-93.

50 Sobre este tema, véase: Robert Phillips: *Reflective Teaching of History 11-18*, Londres, Continuum, 2002; Kadriye Ercikan y Peter Seixas: *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Londres, Routledge, 2015.

51 Boerman-Cornell: "Using Historical Graphic Novels", p. 211.

Sin embargo, fue Méjico quien más exiliados acogió. Este país concedió la nacionalidad mejicana a todos aquellos que escapaban de la Guerra Civil y de la Segunda Guerra Mundial buscando asilo, y no reconoció al régimen franquista durante los cuarenta años de su existencia<sup>52</sup>.

Este tipo de relatos pueden servir como fuente para que el estudiante desarrolle la capacidad de *corroborar* las afirmaciones del texto contrastándolas con la información que nos proporcionan otras fuentes. También posibilita desarrollar la capacidad de *contextualizar*, que como hemos venido diciendo, es fundamental para pensar de manera crítica e histórica. Son muchas las oportunidades que ofrece *Asylum* para desarrollar esta capacidad. Por ejemplo, a través de las primeras viñetas de este cómic en las que se narra el bombardeo de Otxandio desde el punto de vista del personaje principal –Marina– (véase Figura 1), el estudiante puede desarrollar nuevos enfoques para comprender el contexto histórico en el que se enmarca este acontecimiento<sup>53</sup>.

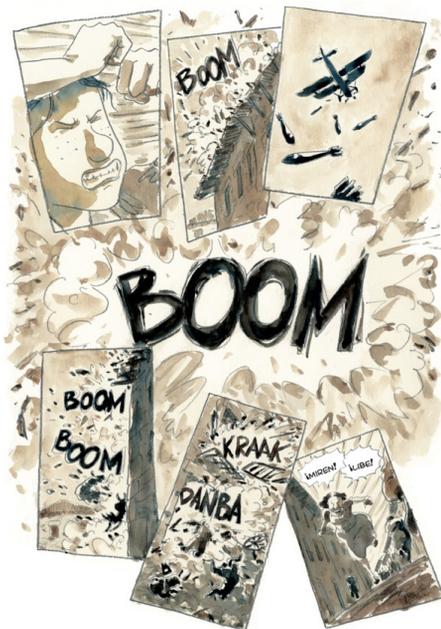


Figura 1. Una secuencia de viñetas del cómic *Asylum*. Fuente: Javier de Isusi: *Asylum* [euskarazko edizioa], Bilbao, CEAR-Euskadi/Astiberri, 2017, p. 18. Imagen reproducida con permiso de Javier de Isusi.

<sup>52</sup> De Isusi: *Asylum*, 2017, p. 74. Traducción mía del euskera.

<sup>53</sup> *Ibid.*, pp. 15-19.

### c. Procedimiento y evaluación

En el *cronograma* que aparece en el Anexo I se muestra de forma detallada las sesiones previstas para propiciar la consecución de los objetivos establecidos anteriormente. Cada sesión llevada a cabo en el aula dura 60 minutos y fuera del aula los estudiantes deben dedicar 30 minutos a realizar la actividad propuesta. Se ha diseñado una actividad relacionada con el cómic *Asylum* (2015) de Javier de Isusi. El alumnado realizará la actividad de forma individual. Esta actividad está pensada para que el estudiante de Segundo de Bachillerato pueda desarrollar las capacidades de identificar, de contextualizar y de corroborar.

Se evaluará el trabajo de cada alumno y alumna de forma individual mediante la observación del docente y la valoración de la actividad que el alumnado debe realizar, así como su exposición oral en la última sesión. A fin de establecer una evaluación plena de todo el proceso, en ésta se considerarán los siguientes aspectos: la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje autónomo, la comprensión de los contenidos impartidos, la producción escrita y la capacidad del alumnado para la interpretación histórica. En primer lugar, se valorará el grado de interés y participación activa del alumnado a lo largo de todas las sesiones programadas. En segundo lugar, se evaluará la comprensión de datos, hechos, sucesos, fenómenos y conceptos del temario. En tercer lugar, se evaluará la capacidad del alumnado para organizar, expresar, argumentar y sintetizar sus ideas con claridad por escrito y oralmente. Y, en cuarto lugar, se evaluarán las siguientes destrezas propias del historiador: identificar un documento histórico, corroborar la información histórica y contextualizar históricamente un acontecimiento. Para efectuar la evaluación se tendrán en cuenta los baremos recogidos en la rúbrica que aparece en el Anexo II. El estudiante conocerá previamente el baremo que se aplicará para evaluar su trabajo.

### d. Actividad

El alumnado deberá realizar los ejercicios que se proponen a continuación en función de la información encontrada en la página 27 del cómic *Asylum* (2015) (véase Figura 2). Deberán consultar las páginas anteriores y posteriores a la 27.

**Ejercicio 1.** Escoge la opción correcta:

1. ¿Quiénes son los dos personajes que aparecen en la tercera viñeta?
  - a) El padre y la madre de Marina.
  - b) El padre y la tía de Marina.
  - c) El tío y la tía de Marina.

2. ¿En qué lugar se encuentran?
  - a) Hendaya, Francia.
  - b) Fuenterrabía, Guipúzcoa.
  - c) Barcelona, Cataluña.
  
3. ¿Cuál sería la fecha aproximada de esa secuencia de viñetas?
  - a) Julio-agosto, 1936.
  - b) Agosto-septiembre, 1936.
  - c) Enero-marzo, 1937.
  
4. Un éxodo es...
  - a) Un tipo de asociación formada por refugiados para protegerse de posibles ataques.
  - b) Un desplazamiento de personas que ocurre por razones económicas y personales.
  - c) La marcha de un grupo de gente del lugar en que estaban para buscar otro lugar en que establecerse.
  
5. Según esa secuencia de viñetas, ¿Cuál fue la postura del gobierno francés ante la llegada de los refugiados vascos al sur de Francia?
  - a) Dio asilo a los refugiados vascos.
  - b) Mala y obstaculizadora.
  - c) Muy negativa ya que era aliado del bando franquista.

**Ejercicio 2.** Una vez hayas respondido a las preguntas del *Ejercicio 1* e identificado el suceso histórico que sirve de escenario en la página 27 del cómic *Asylum* (2015), busca en la hemeroteca digital de la Diputación Foral de Bizkaia y de la Diputación Foral de Gipuzkoa una noticia sobre dicho suceso histórico. Descarga el documento en formato PDF, guárdalo en el equipo e imprímelo. Pulsa en los siguientes enlaces para acceder a las hemerotecas digitales de la Diputación Foral de Bizkaia y la Diputación Foral de Gipuzkoa:

*Diputación Foral de Bizkaia:*

[http://www.bizkaia.eus/kultura/foru\\_liburutegia/liburutegi\\_digitala/listado.asp?Tem\\_Codigo=2542&Idioma=CA](http://www.bizkaia.eus/kultura/foru_liburutegia/liburutegi_digitala/listado.asp?Tem_Codigo=2542&Idioma=CA)

*Diputación Foral de Gipuzkoa:*

<https://w390w.gipuzkoa.net/WAS/CORP/DKPAtzokoPrensaWEB/izenburuAurkibidea.do>

\* \* \* \*

Una vez hayas encontrado un artículo que haga referencia al suceso histórico en cuestión, analízalo y responde al siguiente cuestionario:

Tipo de documento: \_\_\_\_\_.

Autor: \_\_\_\_\_.

Fecha: \_\_\_\_\_.

Lugar: \_\_\_\_\_.

**Ejercicio 3.** Lee atentamente el texto que aparece en la primera viñeta de la página 27 del cómic *Asylum* (2015). Posteriormente, a través de internet busca otra fuente de información fiable –como puede ser un libro de historia o un artículo científico– que analice el mismo acontecimiento histórico y corrobora la información que aparece en el cómic. Después escribe la referencia bibliográfica completa de la fuente de información que has utilizado indicando el número de la página (o páginas) siguiendo el siguiente estilo de cita:

*Libro:*

Nombre y Apellido del autor, *Título del libro en cursivas* (Ciudad: Editorial, año), páginas.

*Artículo:*

Nombre y Apellido del autor, “Título del artículo”, *Nombre de la revista en cursivas* Volumen, no. de la entrega (año): páginas consultadas.

*Página web:*

“Página web”, Nombre y Apellido del autor, consultada día mes, año, URL.

**Ejercicio 4.** Escribe un texto breve de 500 palabras que sintetice el suceso histórico que sirve de escenario en la página 27. Para ello se debe hacer uso de la información obtenida en los *Ejercicios 1, 2 y 3*. Se valorará la capacidad del alumnado para contextualizar el suceso histórico en cuestión.



Figura 2. Una secuencia de viñetas del cómic *Asylum*. Fuente: Javier de Isusi: *Asylum* [euskarazko edizioa], Bilbao, CEAR-Euskadi/Astiberri, 2017, p. 27. Imagen reproducida con permiso de Javier de Isusi.

## 6. REFLEXIONES FINALES

La presente estrategia educativa puede propiciar el interés y la actitud favorable del alumnado hacia el aprendizaje. La novela gráfica se convierte en un motivador permanente del interés y la actividad del

alumnado en el aula de historia. Por otro lado, la actividad propuesta trata de facilitar que el estudiante establezca vínculos con sus conocimientos propios para adquirir otros nuevos. Aquí, como se ha venido diciendo, el papel del profesorado presenta un “andamiaje” a través del cual el estudiante podrá desarrollar su propio esquema cognitivo sobre la Guerra Civil en el País Vasco. Se plantean estrategias y métodos que pueden ser transferibles a otras unidades didácticas, más allá del tema de la Guerra Civil y el curso de Segundo de Bachillerato. Asimismo, aunque la actividad aquí propuesta está pensada para trabajar con el cómic *Asylum*, a la hora de enseñar otros periodos y acontecimientos históricos a través del cómic se puede hacer uso del diseño instruccional propuesto. La metodología propuesta concede gran importancia al aprendizaje que los estudiantes realizan por sí mismos a través de la lectura de cómics y la realización de actividades. Y, por último, la novela gráfica propuesta, *Asylum*, posibilita que el alumnado desarrolle las destrezas de identificar, de contextualizar y de corroborar. A la hora de implementar su uso en el aula de historia es necesario que el docente no solo planifique bien su enseñanza, sino que también atienda a las formas de su uso. Solo de esta manera se podrá potenciar y garantizar un óptimo desarrollo del pensamiento crítico e histórico de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Barton, Keith C. y Levstik, Linda S.: *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

Bickford III, J. H.: “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, 2010, pp. 51-66.

Blake, Barbara y Pope, Tandra: “Developmental Psychology: Incorporating Piaget’s and Vygotsky’s Theories in Classrooms”, *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1, 1, 2008, pp. 59-67.

Bliss, Joan, Askew, Mike y Macrae, Sheila: “Effective Teaching and Learning: Scaffolding Revisited”, *Oxford Review of Education*, 22, 1, 1996, pp. 37-61.

Boerman-Cornell, William: “Using Historical Graphic Novels in High School History Classes: Potential for Contextualization, Sourcing, and Corroborating”, *The History Teacher*, 48, 2, 2015, pp. 209-224.

Britt, M. Anne y Aglinskas, Cindy: “Improving Students’ Ability to Identify and Use Source Information”, *Cognition and Instruction*, 20, 4, 2002, pp. 485-522.

Bucher, Katherine T. y Manning, M. Lee: “Bringing Graphic Novels into a School’s Curriculum”, *The Clearing House*, 78, 2, 2004, pp. 67-72.

Burke, Peter: *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.

Clark, J. Spencer: “Encounters with Historical Agency: The Value of Nonfiction Graphic Novels in the Classroom”, *The History Teacher*, 46, 4, 2013, pp. 489-508.

Cromer, Michael y Clark, Penney: “Getting Graphic with the Past: Graphic Novels and the Teaching of History”, *Theory and Research in Social Education*, 35, 4, 2007, pp. 574-591.

De Isusi, Javier: *Asylum* [euskarazko edizioa], Bilbao, CEAR-Euskadi/Astiberri, 2017.

De Isusi, Javier: *Asylum*, Paris, Rackham, 2016.

De Isusi, Javier: *Asylum*. Bilbao, CEAR-Euskadi, 2015.

De Oliveira, Luciana C.: “History Doesn’t Count’: Challenges of Teaching History in California Schools”, *The History Teacher*, 41, 3, 2008, pp. 363-378.

Decker, Alicia C. y Castro, Mauricio: “Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel”, *The History Teacher*, 45, 2, 2012, pp. 169-187.

Decreto 122/2010, de 20 de abril, Boletín Oficial del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, Comunidad Autónoma del País Vasco, 7 de mayo de 2010.

Decreto 127/2016, de 6 de septiembre, Boletín Oficial del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, Comunidad Autónoma del País Vasco, 23 de septiembre de 2016.

Domínguez Castillo, Jesús: *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó, 2015.

Ercikan, Kadriye y Seixas, Peter: *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Londres, Routledge, 2015.

Estes, Todd: “Constructing the Syllabus: Devising a Framework for Helping Students Learn to Think like Historians”, *The History Teacher*, 40, 2, 2007, pp. 183-201.

Franco, Eric V.: “Using Graffiti to Teach Students How to Think Like Historians”, *The History Teacher*, 43, 4, 2010, pp. 535-543.

Gavigan, Karen W. y Tomasevich, Mindy: *Connecting Comics to Curriculum: Strategies for Grades 6-12*, Santa Barbara, ABC-CLIO, 2011.

Greene, Stuart: “The Problems of Learning to Think Like a Historian: Writing History in the Culture of the Classroom”, *Educational Psychologist*, 29, 2, 1994, pp. 89-96.

Gritter, Kristine, Beers, Scott y Knaus, Robert W.: “Teacher Scaffolding of Academic Language in an Advanced Placement U.S. History Class”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 5, 2013, pp. 409-418.

<http://www.rtve.es/rtve/20170222/asylum-comic-recuerda-espanoles-tambien-fuimos-refugiados/1490664.shtml> (22 de febrero de 2017).

Hynd, Cynthia R.: “Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 6, 1999, pp. 428-436.

King, Alyson E.: “Cartooning History: Canada’s Stories in Graphic Novels”, *The History Teacher*, 45, 2, 2012, pp. 189-219.

Kitson, Alison, Husbands, Chris y Steward, Susan: *Teaching and learning history 11-18: understanding the past*, Maidenhead, Open University Press, 2011.

Lee, Peter y Ashby, Rosalyn: “Progression in historical understanding among students ages 7-14”, en Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (eds.): *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, Nueva York, New York University Press, 2000, pp. 199-222.

Liceras Ruiz, Angel: *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 1997.

Lucci, Marcos Antonio: “La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica”, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10, 2, 2006, pp. 1-11.

Mathews, Sarah A.: “Using Howard Zinn’s *A People’s History of American Empire* to Develop a Critical Stance: Possibilities and Pitfalls”, *The History Teacher*, 48, 2, 2015, pp. 225-244.

McCloud, Scott: *Understanding Comics: The Invisible Art*, Nueva York, HarperCollins, 1993.

Neuhaus, Jessamyn: “How Wonder Woman Helped My Students ‘Join the Conversation’: Comic Books as Teaching Tools in a History Methodology Course”, en Matthew Pustz (ed.): *Comic Books and American Cultural History: An Anthology*, Nueva York, Continuum, 2012, pp. 11-25.

Nichol, Jon: “Who wants to fight? who wants to flee? Teaching history from a ‘thinking skills’ perspective”, *Teaching History*, 95, 1999, pp. 6-10, 12-13.

Nokes, Jeffery D.: “Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents’ ‘Reading Like Historians’”, *The History Teacher*, 44, 3, 2011, pp. 379-404.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 29 de enero de 2015.

Phillips, Robert: *Reflective Teaching of History 11-18*, Londres, Continuum, 2002.

Prats, Joaquín: “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 2000, pp. 71-98.

Price, Mary: “History in Danger”, *History*, 53, 1968, 342-347.

Pustz, Matthew: “Introduction: Comic Books as History Teachers”, en Matthew Pustz (ed.): *Comic Books and American Cultural History: An Anthology*, Nueva York, Continuum, 2012, pp. 1-8.

Rouet, Jean-François, Favart, Monik, Britt, M. Anne y Perfetti, Charles A.: “Studying and Using Multiple Documents in History: Effects of Discipline Expertise”, *Cognition and Instruction*, 15, 1, 1997, pp. 85-106.

Sipe, Lawrence R.: “How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships”, *Children’s Literature in Education*, 29, 2, 1998, pp. 97-108.

Vaught, Seneca: “Illustrating *Pedagogy of the Oppressed*: A Freirian Approach to Teaching Marvel’s *Civil War*”, en Kevin Michael Scott (ed.): *Marvel Comics’ Civil War and the Age of Terror: Critical Essays*

ys on the Comic Saga, Jefferson, McFarland, 2015, pp. 200-212.

Vygotsky, Lev S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

Wineburg, Sam: “On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy”, *American Educational Research Journal*, 28, 1991, pp. 495-519.

Wineburg, Samuel S.: “Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence”, *Journal of Educational Psychology*, 83, 1, 1991, pp. 73-87.

## ANEXO I: CRONOGRAMA

Sesión	Actividad en el aula	Tiempo	Actividad fuera del aula	Tiempo
1	Primera lección magistral + Introducción al formato del cómic	60 min	Comenzar la lectura del cómic <i>Asylum</i> (De Isusi, 2015)	30 min
2	Segunda lección magistral + Finalizar la lectura del cómic <i>Asylum</i> (De Isusi, 2015)	60 min	Comenzar a realizar la actividad	30 min
3	Finalizar la actividad + Exposición oral en el aula	60 min		

## ANEXO II: RÚBRICA

<b>Rúbrica</b>	<b>1 (2,5 puntos)</b>	<b>2 (5 puntos)</b>	<b>3 (7,5 puntos)</b>	<b>4 (10 puntos)</b>
Participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Muestra una actitud pasiva y poco interés hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje	Se limita a incorporar y repetir las explicaciones del profesorado	Afronta el proceso de enseñanza-aprendizaje con una actitud activa y responsable	Se implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje demostrando iniciativa y voluntad para mejorar ese proceso
Aprendizaje autónomo	Realiza su trabajo con mucha ayuda	Realiza su trabajo con ayuda ocasional	Realiza su trabajo de forma autónoma	Realiza su trabajo de forma autónoma y apoya a otros
Comprensión de los contenidos impartidos	Muestra una comprensión insignificante de los contenidos	Muestra un bajo dominio de los contenidos	Muestra evidencia de comprensión de las ideas y conceptos más importantes	Demuestra excelencia en el dominio de los contenidos
Producción escrita	Los acontecimientos y argumentos están mal desarrollados	Expone los argumentos de manera comprensible	Sintetiza correctamente la información histórica	Incorpora conceptos propios de la disciplina de la historia
Capacidad de identificar	Le cuesta identificar la fuente	Es capaz de identificar la fuente, pero tiene dificultades para interpretar el contenido	Identifica correctamente la fuente de información y sabe extraer las ideas principales	Utiliza la fuente de información para plantearse nuevas preguntas

Capacidad de corroborar	No sabe contrastar informaciones	Sabe corroborar informaciones y lo expone resumidamente	Sabe corroborar la información disponible en diferentes fuentes y aporta su propia percepción	Aplica criterios para valorar la calidad de las fuentes de información
Capacidad de contextualizar	Se muestra incapaz de interpretar un texto dentro del contexto histórico pertinente	Sabe situar cada texto en su contexto histórico y lo expone resumidamente	Elabora un análisis crítico del texto en su contexto histórico	Identifica los factores multi-causales de un acontecimiento histórico