

Tristísima ceniza: una propuesta de intervención para enseñar la Guerra Civil en el País Vasco con la novela gráfica

Tristísima ceniza: an intervention proposal for teaching the Spanish Civil War in the Basque Country with graphic novels

Iker Saitua

University of California, Riverside
isaitua@ucr.edu

Resumen

El presente artículo ofrece una propuesta de intervención para la enseñanza de la Guerra Civil en el País Vasco a través del cómic para alumnos de segundo de Bachillerato en el aula de historia. Para ello, primero se examinan las contribuciones de varios autores que han valorado positivamente la utilidad didáctica de la novela gráfica en el aula de historia. Más concretamente, este artículo se hace eco de los últimos estudios publicados en los Estados Unidos sobre la utilidad del cómic como recurso didáctico en las clases de historia. Posteriormente se diseña una propuesta didáctica de mejora para la enseñanza de la Guerra Civil en el País Vasco dirigida a alumnos de segundo de Bachillerato para la asignatura de Historia de España. Se propone utilizar el cómic *Tristísima ceniza* (2011) de Mikel Begoña e Iñaket como medio para ayudar a los alumnos a construir las capacidades de identificar, contextualizar y corroborar.

Palabras Clave: Didáctica de la historia; enseñanza de la historia; novela gráfica; 2º de Bachillerato; Guerra Civil española; País Vasco; *Tristísima ceniza*

Abstract

The present article offers an intervention proposal for teaching the Spanish Civil War in the Basque Country through comic books for students of history at the second course of Bachillerato. To this end, it first examines the contributions by various authors who have viewed the usefulness of graphic novels in the history classroom in a positive manner. More specifically, this article draws upon the recent scholarly works published in the United States about the didactic value of comic books in the history classroom. It later designs a didactic proposal for teaching the Civil War in the Basque Country for students in Spanish History Class in the second year of high school. This study suggests using the historical comic book *Tristísima ceniza* (2011) by Mikel Begoña e Iñaket as a means to help students build the capacities to identify, contextualize, and corroborate.

Key words: Didactics of history; history teaching; graphic novel; second course of Bachillerato; The Spanish Civil War; Basque Country; *Tristísima ceniza*

1. Introducción

La Guerra Civil española (1936-39) es quizá uno de los acontecimientos históricos de mayor actualidad e influencia sobre la agenda política en el Estado español. La recuperación de la memoria histórica y la reparación de las víctimas de la violencia desplegada por los vencedores de la Guerra Civil continúa siendo objeto de controversias¹. De ello se deriva la necesidad de abordar con profundidad este tema en el aula de historia de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a fin de que los alumnos comprendan los sucesos que dividieron a la sociedad española durante la Guerra Civil. Para ello, como varios académicos han argumentado, la enseñanza de la historia en el ámbito escolar contribuye a garantizar una convivencia pacífica y democrática (Pérez Lorenzo, 2007, pp. 10-11; Cuesta, 2011, p. 21; Díez Gutiérrez, 2013, p. 404). La enseñanza escolar de la historia contribuye, en palabras de Rafael Valls Montés, “a la configuración de una juventud y de una sociedad más democrática, tolerante, pacífica, civilizada [...] y también reconciliada mediante un conocimiento histórico más científico y argumentado y unos valores sociales basados en la tolerancia y el respeto a la diferencia” (2009, p. 159).

Aquí, la novela gráfica se convierte en un recurso didáctico muy útil para trabajar la

memoria histórica en las clases de historia. Esta es una herramienta que permite despertar en el alumnado una conciencia crítica y una empatía histórica hacia las víctimas de acontecimientos severamente traumáticos (King, 2012, pp. 215-216)². Además de contribuir positivamente en la formación de valores humanos, como veremos más adelante, los cómics históricos contribuyen a fomentar el interés y la curiosidad de los alumnos por la historia³. Como muy bien ha dicho la historiadora estadounidense Jane Lancaster: “There is an interest in the past; we should help to make it an informed interest. Historians like to talk about a ‘usable past’. The use should be as widespread as possible” (1994, p. 1063). Así, 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 la Historia.

² Sobre la novela gráfica de la Guerra Civil como medio de reflexión en torno a la memoria histórica, véase: De la Fuente Soler, 2011; Ausente, 2013; Fernández de Arriba, 2015; Sánchez Zapatero, 2016; García Navarro, 2016. Sobre el concepto “empatía histórica”, consúltese: Davis, Yeager & Foster, 2001; Yilmaz, 2007.

³ A fin de facilitar y agilizar la lectura del texto, el presente estudio utiliza en ocasiones los términos *cómic* o *novela gráfica* indistintamente como si se refiriesen al mismo concepto aún reconociendo las diferenciaciones y particularidades de cada uno. 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 & Manning, 2004, p. 67). Sobre estas diferencias, véase, por ejemplo: Gluibizzi, 2007; Hansen, 2012; Romero-Jódar, 2013.

¹ Para la cuestión de la memoria histórica actualmente en el Estado español, véase: Ortiz Heras, 2006; Vinyes, 2014. Sobre esta cuestión en el País Vasco, véase: Barruso Barés, 2004.

En el presente artículo se elabora una propuesta de mejora para la enseñanza de la Guerra Civil en el País Vasco en el aula de historia para alumnos de Segundo de Bachillerato, que pueda servir como guía práctica para el docente. Este estudio se hace eco de las últimas investigaciones realizadas en Estados Unidos sobre el uso didáctico de la novela gráfica en las clases de Historia. Recientemente académicos como Michael Cromer, Penney Clark, 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, como veremos, el uso didáctico de la novela gráfica puede ayudar al desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos (Cromer & Clark, 2007, pp. 576-578; 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).

La propuesta que sigue 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. Tras trazar un breve marco teórico sobre este tema, se diseña una propuesta didáctica de mejora para la enseñanza de la Guerra Civil en el País Vasco dirigida a alumnos de segundo de Bachillerato para la asignatura de Historia de España. La propuesta que se desarrolla propone trabajar el cómic histórico *Tristísima ceniza. Un tebeo de Robert Capa en Bilbao* de Mikel Begoña e Iñaket (2011b). A través de este cómic, los alumnos podrán profundizar en la diversidad de factores y complejidad del conflicto de la Guerra Civil, así como desarrollar y perfeccionar aquellas facultades intelectuales que les permitan comenzar a pensar como historiadores. Esta propuesta está pensada para que el alumno construya las capacidades necesarias para pensar crítica e históricamente. Más concretamente, trata de promover algunas de las habilidades del pensamiento histórico como son las capacidades de identificar, de contextualizar y de corroborar la información en un texto histórico.

2. El cómic y la Guerra Civil en el País Vasco

Hasta la fecha no existe ningún estudio educativo que analice de forma exhaustiva el

potencial y las posibilidades educativas que ofrecen los cómics de la Guerra Civil en las clases de historia, si bien en estos últimos años se ha incrementado notablemente el número de novelas gráficas sobre este acontecimiento. Últimamente el número de novelas gráficas y cómics que tratan la Guerra Civil ha ido creciendo progresivamente hasta configurar un corpus bibliográfico amplio, diverso y heterogéneo⁴.

Michel Matly ha dicho que esta “diversidad de la producción de cómics sobre el tema [de la Guerra Civil] refleja sin duda la polisemia de la contienda”, tratando temas tales como la guerra ideológica o la violencia sobre la población civil (2015a, p. 121). Pero, a pesar de esta diversidad, Matly ha dividido estos cómics en dos grandes grupos, según el tratamiento dado a la Guerra Civil: por un lado, están aquellos cómics publicados entre el final de la dictadura franquista y mediados de los años ochenta que pretenden deslegitimar la guerra; por otro lado, desde el año 2000 en adelante (y tras varios años de una intermitente producción literaria), están aquellos trabajos que cuestionan su legitimidad, habiendo autores que la niegan y otros que la apoyan (2015a, pp. 104, 115). A esta formidable lista se han sumado recientemente las adaptaciones gráficas por el dibujante José Pablo García de los textos originales *La Guerra Civil Española* (2016) y *La muerte de Guernica*

(2017) del historiador Paul Preston⁵. Éste es un claro ejemplo de cómo las novelas gráficas sobre la Guerra Civil han evolucionado hacia una mayor sofisticación.

Aunque existe un número importante de cómics sobre la Guerra Civil española, las novelas gráficas que tratan este conflicto en el País Vasco son menos numerosas⁶. En el presente estudio se han contabilizado únicamente siete novelas gráficas sobre la Guerra Civil en el País Vasco. Para este cálculo, no se han tenido en cuenta aquellos cómics sobre la Guerra Civil que hacen referencia de una forma puntual al País Vasco; como, por ejemplo, la trama de *Wolverine: Blood and Claws* (dividida en tres volúmenes: 1991a, 1991b y 1991c) de Larry Hama y Marc Silvestri, en el que el superhéroe mutante de Marvel viaja hacia atrás en el tiempo hasta la Guerra Civil española, presenciando el bombardeo de Guernica (26 de abril de 1937). Dicho esto, las novelas gráficas de la Guerra Civil en el País Vasco son: *1936, Euskadi en llamas* de Antonio Hernández Palacios (1979); *Gorka gudari* de Antonio Hernández Palacios (1987); *Gabai: Historia de Nuestro Pueblo 8 - La guerra de Euskadi* de Rafael Castellano y Juan Carlos Nazabal (Stesó)

⁴Véase: Saitua, 2017.

⁵ La adaptación de investigaciones científicas al cómic es un fenómeno relativamente nuevo en Estados Unidos. Aquí caben destacar los siguientes trabajos: Jacobson & Colón, 2006; Zinn, Konopacki & Buhle, 2008.

⁶ Para un breve repaso sobre el cómic histórico en el País Vasco, véase: Rodríguez, 2000.

(1990b)⁷; 1937. *Mar de plomo. La Batalla de Matxitxako* (2007b)⁸; *Tristísima ceniza. Un tebeo de Robert Capa en Bilbao* de Mikel Begoña e Iñaket (2011b)⁹; *Asylum* de Javier de Isusi (2015)¹⁰; y finalmente, como ya se ha mencionado, *La muerte de Guernica* de Paul Preston y José Pablo García (2017). Así, a pesar de su brevedad, esta bibliografía se convierte en un objeto de estudio interesante de la investigación educativa¹¹.

Como se ha dicho, escasean las investigaciones sobre el aprovechamiento educativo de los cómics en la enseñanza de la Guerra Civil en el aula de historia. Muchos estudios se han hecho sobre didáctica de la Guerra Civil española¹². De éstos, sólo unos pocos subrayan el uso didáctico de los cómics en el aula de historia. Por ejemplo, MariaFeliuTorruella y Francesc Xavier Hernández Cardona en su *Didáctica de la Guerra Civil española* (2013) exponen brevemente las posibilidades de utilizar el cómic en el aula de

historia para explicar el conflicto dando orientaciones, proponiendo actividades y sugiriendo recursos de enseñanza (pp. 133-139). Por otra parte, existen varios estudios que proponen el uso de la historia dibujada de la Guerra Civil española para trabajar las competencias lingüísticas en el aula de español como Lengua Extranjera (ELE). Éstos comparten la idea de que el cómic es un instrumento apropiado en el aula de ELE por su particular lenguaje gráfico (Catalá Carrasco, 2007; García Martínez, 2013; Suárez Vega, 2014; González Fernández, 2016). También existen varios trabajos que analizan las ventajas del uso didáctico de los cómics para la enseñanza de la historia en la educación secundaria. Éstos ofrecen orientaciones didácticas específicas para el uso del cómic en el aula de historia, reseñando ligeramente algunas novelas gráficas de la Guerra Civil y sus potencialidades para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Becerra Romero & Jorge Godoy, 2014, pp. 31-36; Blay Martí, 2015, pp. 2, 7). Así, el presente artículo pretende contribuir al desarrollo de los estudios sobre las prácticas de uso de los cómics para la enseñanza de la historia de la Guerra Civil española desde una perspectiva constructivista.

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

Últimamente algunos académicos han insistido mucho sobre la necesidad de que los

⁷ La versión en euskera de este cómic es: *Gabai Euzkadiako Guduan* (Castellano & Nazabal, 1990a).

⁸ La versión en euskera de este cómic es: *1937. Bermezeko Itsasoa. Matxitxakoko Guda* (Begoña & Sendra, 2007a).

⁹ La versión en francés de este cómic es: *Tristes cendres* (Begoña & Iñaket, 2011a).

¹⁰ Este cómic está disponible en euskera, castellano y francés (De Isusi, 2015, 2016 y 2017).

¹¹ En el presente estudio no se pretende hacer un análisis histórico-literario de los cómics sobre la Guerra Civil en el País Vasco. Para una aproximación general a este tema, véase: Mitaine, 2011; Matly, 2015a, 2015b y 2016.

¹² Consúltense, por ejemplo, los siguientes trabajos: Frieria Suárez, 1989; Rodríguez Lloret, 1997; Luque, 1999; González Fraile & Navajas, 2009; García Padrino, 2011; Hernández Cardona & Rojo Ariza, 2012; Rodríguez Pérez & Gómez Pérez, 2014; Jaén Milla, 2015; Sáenz del Castillo Velasco, 2015.

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 la comprensión de los diferentes procesos históricos, 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 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&Steward, 2011, p. 157). Al respecto, Jean-Françoise Rouet, Monik Favart, M. Anne Britt y Charles A. Perfettihandicho: "...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 enseñanzas medias 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 capacidades: identificar, contextualizar y corroborar. En primer lugar, en la lectura de un texto, el historiador identifica el tipo de fuente. En segundo lugar, el historiador insiste en la necesidad de ubicar ese texto en su correspondiente tiempo 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&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, nuestros alumnos de Bachillerato 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 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&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. 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 & 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 experimentada (1979, p. 133). 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 & Pope, 2008, pp. 60-63; Bliss, Askew&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; Gritter, Beers&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 legitimate 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 ayudarle 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 & 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 enseñanzas medias 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 & 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 & 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 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 (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 requiere otro tipo de aproximación lectora (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 los alumnos. Estos estudiosos 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* 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—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 [HistoricalGraphicNovels] seem to offer a widerange of robustopportunitiesforstudents 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 un periodo

concreto (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 & 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 & 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. 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 (p. 228). 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.
- La Guerra Civil en Euskadi: bandos, evolución de los frentes, el Estatuto de 1936, las actuaciones del Gobierno

Vasco. Consecuencias de la guerra (Decreto 122/2010, p. 23).

Los *objetivos* de esta propuesta de intervención son los siguientes. Por un lado, el objetivo general de la presente propuesta es educar al alumno para que éste sea capaz 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 (pp. 227-228) que hacen referencia a la asignatura de Historia de España. 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 (Decreto 127/2016, p. 227).

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 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 digital*, 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 cómicpropuesto. 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 los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento crítico sobre los contenidos históricos detallados más arriba, sino que también desarrollen un conocimiento sobre los diferentes lenguajes y códigos artísticos (Orden ECD/65/2015, pp. 6995-7002).

4.1. Metodología

Para la presente propuesta de intervención se ha optado por una metodología que posibilite al alumnado comprender las causas diversas y los 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 (Decreto 122/2010, p. 23). Así, se explicará el contenido del tema y se aclarará cualquier duda que pueda surgir. Los alumnos realizarán un esquema señalando los hitos y fenómenos históricos más relevantes de la historia de la Guerra Civil en el País Vasco. Desde el primer momento, es importante que el

alumnado aclare los conceptos, ejercite la imaginación y desarrolle la capacidad de razonamiento histórico. Para ello, se promoverá la participación activa de los alumnos. Además, el docente debe facilitar al alumnado el acceso a la información y ofrecerle perspectivas distintas sobre el tema en cuestión.

En segundo lugar, se llevará a cabo una lectura atenta del cómic *Tristísima ceniza* (Begoña e Iñaket, 2011b). Para llevar a cabo una lectura eficaz, el docente debe introducir a los alumnos en el cómic histórico como un medio de acercamiento al pasado. Durante la lectura, los alumnos deben aplicar los conocimientos 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 inviten a los alumnos a reflexionar sobre la Guerra Civil en el País Vasco. Posteriormente, los alumnos realizarán la actividad que se propone más adelante. Partiendo de esa lectura, se propone una actividadencaminada a potenciar el desarrollo del pensamiento histórico. Más concretamente, se llevará a cabo una actividad que exijan un esfuerzo constructivo por parte del alumno. 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 alumno 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.

4.2. Desarrollo de la propuesta práctica

4.2.1. 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.
- Internet.
- Impresora.
- Novela gráfica: *Tristísima ceniza* Begoña e Iñaket, 2011b).

4.2.2. Análisis y descripción del cómic *Tristísima ceniza* (2011)

Tristísima ceniza (2011b) es una novela gráfica del escritor Mikel Begoña y el dibujante Iñaket publicada por Norma Editorial en castellano. Esta novela gráfica fue publicada simultáneamente en francés —*Tristes cendres*— por la editorial Cambourakis, traducida por IsabelleGugnon (2011a). La trama argumental de *Tristísima ceniza*, mezcla de realismo y ficción, se centra en la última etapa de la Guerra Civil en el País Vasco. De una manera compleja y sofisticada, la historia combina elementos amorosos y bélicos dentro de una trama que ira

en torno a las vivencias del reputado fotógrafo Robert Capa en el frente vasco en mayo de 1937. Entre otras cosas, esta novela gráfica trata de ser un medio estimulador para la memoria histórica. El guionista Mikel Begoña apuntó lo siguiente: “Queríamos recordar a los olvidados, que casi siempre suelen ser los grandes damnificados. Por lo que supuso la guerra, hay muchas historias que se deben contar. No se puede olvidar, ni permitir que digan que la memoria histórica hay que dejarla atrás”. En esta misma línea, el dibujante Iñaket señaló: “Trataba de ver una época idealista que da paso a otra más ‘ceniza’, pero en la que sus personajes no se rinden y luchan por una vida con más libertad” (RTVE.es/EFE, 2011).

La narrativa principal se centra en la relación amorosa entre los conocidos reporteros gráficos Robert Capa y Gerda Taro con la Guerra Civil española como eje central de la narración. Esta novela gráfica está estructurada en dos partes. La primera parte —“Primeras cenizas”— está ambientada en el País Vasco y, en menor medida, en Barcelona. En esta primera parte, la trama es un reflejo de la experiencia del fotógrafo Robert Capa en la Guerra Civil en el País Vasco, donde presencia en primera línea la Batalla de Sollube, enfrentamiento militar ocurrido entre el 6 y el 14 de mayo de 1937. La historia comienza en París en el año 1937. Allí, el fotógrafo húngaro AndreiFriedmann—quien más tarde adoptaría el pseudónimo de Robert Capa—vive felizmente con su amada la también fotógrafa Gerda Taro. Pero sus caminos pronto

se separarán como causa de la Guerra Civil. El 1 de mayo de 1937, Gerda decide marchar a Barcelona para seguir de cerca y fotografiar los sucesos que tienen lugar en Cataluña en el mes de mayo. Por otro lado, el ahora Robert Capa vuela hacia Bilbao también con el propósito de fotografiar la guerra y demostrar al mundo que en la Guerra de España se está decidiendo el futuro de Europa. Junto a los *gudaris* y milicianos, Capa presenciará los combates que tuvieron lugar en los alrededores de la localidad vizcaína de Bermeo. Después de que los *gudaris* recuperasen sus posiciones en esta localidad venciendo a las tropas italianas, Capa presenciará los enfrentamientos militares que se librarán en la zona del monte Sollube con una victoria precoz de las fuerzas franquistas hasta la caída de Bilbao (Begoña e Iñaket, 2011b, pp. 13-68).

En la segunda parte —“Segundas cenizas”—, algo más breve, Robert Capa reaparece en Méjico en junio de 1940 en el contexto de las elecciones federales celebradas en ese mismo año. Capa está totalmente asentado en la Ciudad de Méjico donde continúa su actividad como fotógrafo. Allí, éste se encontrará con dos antiguos amigos, la fotógrafa Katia Deutsch y su marido José Horna, que juntos mirarán hacia atrás lamentando lo vivido en la Guerra Civil (Begoña e Iñaket, 2011b, pp. 73-98).

Lo primero que se destaca en esta novela gráfica es la utilización de los colores negro, azul y blanco en sus viñetas. En lo que respecta al

contenido, el acercamiento de *Tristísima ceniza* a las diferentes dimensiones de la Guerra Civil en el País Vasco hace de ésta una herramienta útil para enseñar a los alumnos la complejidad de esta contienda. A través de los ojos de Robert Capa, este cómic permite trabajar principalmente las siguientes dimensiones de la Guerra Civil: cuestiones militares, historias de violencia en la guerra, vida cotidiana y la dimensión internacional. Asimismo, esta novela gráfica permite que el alumno desarrolle la capacidad de identificar, corroborar y principalmente contextualizar la información que se le presenta. Por un lado, este cómic contiene varios documentos históricos—como, por ejemplo, planas de periódicos de la época o fotografías retocadas—que le permiten al alumnado desarrollar la capacidad de identificar. Por otro lado, en varias ocasiones, se relatan hechos o acontecimientos históricos que pueden ser utilizados como fuente para desarrollar la habilidad de corroborar. Y, por último, el marco narrativo de este cómic permite al alumnado desarrollar la capacidad de contextualizar. Veamos a continuación un ejemplo de cómo estas tres habilidades se pueden desarrollar a través de este cómic.

En la página número 29, en una viñeta se puede ver cómo Robert Capa se encuentra un ejemplar del periódico *Eguna*—que fue el primer periódico editado íntegramente en euskera y estuvo ligado al Partido Nacionalista Vasco (EAJ-PNV)—tirado en el suelo en una calle de Bilbao. En la siguiente viñeta se puede ver la

primera plana del ejemplar correspondiente al día 21 de abril de 1937 en el que se informaba la llegada del mercante inglés *Seven Seas Spray* el día anterior para suministrar alimentos a la población vasca y efectuar una evacuación de refugiados (véase Figura 1)¹³. Y en la siguiente viñeta se puede ver a Capa fotografiando el barco mercante inglés en el puerto de Bilbao junto con la siguiente narrativa en primera persona:

Mientras el Gobierno británico discutía si aceptar o no este bloqueo, el capitán [William H.] Roberts del barco “Seven Seas Spray” se arriesgó a realizar el trayecto desde San Juan de Luz hasta Bilbao. Guiado por el famoso patriota y contrabandista vasco, Lezo de Urreiztieta, el barco entraba sin novedad en el puerto vizcaíno dos semanas antes de mi llegada. El barco, con 3.600 toneladas de víveres, ascendió por la ría entre el delirio de la población. Pude ver con mis ojos más mercantes con víveres que seguían llegando ría arriba (Begoña e Iñaket, 2011b, p. 29).

En primer lugar, la introducción de un documento histórico como es la primera plana del ejemplar del periódico *Eguna* en la narración del cómic permite al alumnado desarrollar la capacidad de indagar, de investigar e *identificar* las fuentes históricas que, al fin y al cabo, constituyen lo que algunos han denominado “la materia prima de la historia” (Wineburg, Martin

& Monte-Sano, 2012, p. 20). Esto permite poner al alumnado en contacto con las fuentes primarias y les dé sentido relacionándolas con los sucesos narrados en las viñetas anteriores y posteriores. En segundo lugar, el mencionado relato en primera persona—como si fuera relatado por el mismo Robert Capa—puede ser considerado como una cita extraída de una fuente secundaria. Partiendo de esta interpretación de lo ocurrido en relación a un hecho concreto, el alumno puede *corroborar* y contrastar las afirmaciones del texto con otras fuentes. Y, en tercer lugar, el alumnado verá la necesidad de ubicar ese texto en su tiempo histórico y espacio desarrollando así su capacidad de *contextualizar*. Todo esto favorecerá significativamente la capacidad crítica y el pensamiento histórico de los alumnos.

4.2.3. Procedimiento y evaluación

En el *cronograma* que aparece en el Anexo Ise 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 *Tristísima ceniza* (Begoña e Iñaket, 2011b). Los alumnos realizarán la actividad de forma individual. Esta actividad está pensada para que los alumnos de Segundo de Bachillerato puedan

¹³ Sobre este tema, véase: Alpert, 1987; BarrusoBarés& Lema Pueyo, 2005.

desarrollar las capacidades de identificar, de contextualizar y de corroborar.

Se evaluará el trabajo de cada alumno de forma individual mediante la observación del docente y la valoración de la actividad que el alumno debe realizar, así como su intervención en el debate final. 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 alumno para la interpretación histórica. En primer lugar, se valorará el grado de interés y participación activa del alumno 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 alumno 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.

4.2.4. Actividad

Los alumnos deberán realizar los ejercicios que se proponen a continuación en función de la información encontrada en la página 29 del cómic *Tristísima ceniza* (2011b) (véase Figura1). Deberán consultar las páginas anteriores y posteriores a la 29.

- Ejercicio 1. Escoge la opción correcta:

1. ¿Quién es el personaje que aparece en la tercera viñeta?
 - a) George Steer.
 - b) Robert Capa.
 - c) Pablo Picasso.
2. ¿En qué lugar se encuentra ese personaje?
 - a) San Sebastián, Guipúzcoa.
 - b) Bermeo, Vizcaya.
 - c) Bilbao, Vizcaya.
3. ¿Cuál sería la fecha concreta de esa secuencia de viñetas?
 - a) 5 de mayo de 1937.
 - b) 26 de abril de 1937.
 - c) 5 de agosto de 1937.
4. El *Seven Seas Spray* fue un...
 - a) Un buque torpedero canadiense.
 - b) Un buque mercante inglés.
 - c) Un barco de vapor estadounidense.
5. Según esa secuencia de viñetas, ¿Cuál fue la misión del *Seven Seas Spray* en el País Vasco?
 - a) Transportar voluntarios británicos al País Vasco para luchar contra los sublevados.
 - b) Suministrar armamento a ambos bandos.
 - c) Suministrar alimentos al bando republicano.

- **Ejercicio 2.** Una vez hayas respondido a las preguntas del *Ejercicio 1* e identificado el suceso histórico que sirve de escenario en la página 29

del cómic *Tristísima ceniza* (2011), identifica cuál es la fuente primaria que aparece en la cuarta viñeta. Busca el documento original en la hemeroteca digital de la Diputación Foral de Bizkaia y de la Diputación Foral de Gipuzkoa. 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

Diputación Foral de Gipuzkoa:

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

* * * *

Una vez hayas encontrado el documento original, analízalo y responde al siguiente cuestionario:

Tipo de documento: _____.

Autor: _____.

Fecha: _____.

Lugar: _____.

- **Ejercicio 3.** Lee atentamente el texto que aparece en la quinta y última viñeta de la página

29 del cómic *Tristísima ceniza* (2011b). 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 referencia:

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 breve texto de 500 palabras que sintetize de forma breve y precisa el suceso histórico que sirve de escenario en la página 29 del cómic *Tristísima ceniza* (2011b). Para ello se debe hacer uso de la información obtenida en los *Ejercicios 1, 2 y 3*. Se valorará la capacidad del alumno para contextualizar el suceso histórico en cuestión.



FIGURA 1. UNA SECUENCIA DE VIÑETAS DEL CÓMIC *TRISTÍSIMA CENIZA*. FUENTE: BEGOÑA E IÑAKET, 2011B, P. 29.

5. Conclusiones

Por todo lo expuesto podemos avanzar las siguientes conclusiones. El presente artículo se marcaba como objetivo principal diseñar una propuesta de intervención para trabajar la Guerra Civil en el País Vasco para el segundo curso de Bachillerato en la asignatura de Historia de España. Esto se ha logrado principalmente a través del desarrollo de una actividad derivada del contenido del cómic *Tristísima ceniza* (2011b). Esta actividad puede favorecer un aprendizaje autónomo y crítico. En primer lugar, la incorporación de un material de este tipo como herramienta didáctica para estudiar la Guerra Civil en el País Vasco fomenta la

motivación en el aprendizaje y ayuda a que el alumno sea más autónomo en su propio aprendizaje. En segundo lugar, este instrumento y la actividad propuesta estimulan la conciencia crítica e histórica de los alumnos.

Más concretamente, y de acuerdo a los objetivos específicos de la presente investigación, a través de este tipo de actividad se han identificado varios elementos facilitadores del mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de historia. Por un lado, esta estrategia educativa propicia 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 de los alumnos en las clases de historia. Por otro lado, la actividad propuesta facilita la construcción del conocimiento, ó lo que es lo mismo, de un aprendizaje significativo ya que desde la primera lección magistral sobre la Guerra Civil hasta el debate final el estudiante establece vínculos con sus conocimientos propios para adquirir otros nuevos. Aquí, como se ha venido diciendo, el papel del profesor presenta un “andamiaje” a través del cual el estudiante podrá desarrollar su propio esquema cognitivo sobre la Guerra Civil en el País Vasco.

También se ha logrado desarrollar 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. Por un lado, la gran variedad existente de cómics de contenido

histórico de diferente tipología posibilita la incorporación de este tipo de materiales en diferentes etapas educativas. Por otro lado, aunque la actividad aquí propuesta está pensada para trabajar con el cómic *Tristísima ceniza* (2011b), 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, se ha podido demostrar cómo el cómic es un vehículo útil con el que dotar al estudiante de una serie de destrezas que le permitan pensar históricamente. La novela gráfica permite que el alumno construya unos esquemas de conocimiento más profundos y científicos para comprender mejor la compleja red de fenómenos, estructuras y procesos históricos interrelacionados. La novela gráfica propuesta permite formar en los alumnos una conciencia histórica. Más concretamente, *Tristísima ceniza* (2011b) 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.

6. Agradecimientos

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.

7. Referencias bibliográficas

- Alpert, M. (1987). *La guerra civil española en el mar*. Madrid: Siglo XX.
- Ausente, D. (2013). La memoria gráfica y las sombras del pasado. En S. García (Coord.), *Supercómic. Mutaciones de la novela gráfica contemporánea* (pp. 107-135). Madrid: Errata Naturae.
- BarrusoBarés, P. (2004). La memoria incompleta. La recuperación de la memoria histórica en el País Vasco. *Cuadernos republicanos*, 56, pp. 39-59.
- BarrusoBarés, P. & Lema Pueyo, J. A. (Coords.) (2005). *Historia del País Vasco. Edad Contemporánea*. San Sebastián: Hiria.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Becerra Romero, D. & Jorge Godoy, S. (2014). Un acercamiento didáctico a la primera mitad del s. XX a través de los cómics. *Espacio, tiempo y forma. Serie V, Historia Contemporánea*, 26, pp. 15-40.

- Begoña, M. & Iñaket (2011a). *Tristes cenizas*. Paris: Cambourakis.
- Begoña, M. & Iñaket (2011b). *Tristísima ceniza. Un tebeo de Robert Capa en Bilbao*. Barcelona: Norma.
- Begoña, M. & Sendra, R. M. (2007a). *1937. Berunezko Itsasoa. Matxitxakoko Guda*. Bilbao: Gure Erroak.
- Begoña, M. & Sendra, R. M. (2007b). *1937. Mar de plomo. La Batalla de Matxitxako*. Bilbao: Gure Erroak.
- 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. & 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.
- Blay Martí, J. M. (2015). *Dibujando la historia*. El cómic como recurso didáctico en la clase de historia. *Supervisión* 21, 36, pp. 1-14.
- Bliss, J., Askew, M. & 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.
- Britt, M. A. & Aglinskas, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20 (4), pp. 485-522.
- Bucher, K. T. & 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.
- Castellano, R. & Nazabal, J. C. (1990a). *Gabai Euzkadiko Guduan*. En R. Castellano y Stesó, *Gabai: Gure Herriaren Historia* (t. 8, pp. 1-61). San Sebastián: Lur.
- Castellano, R. & Nazabal, J. C. (1990b). *La guerra de Euskadi*. En R. Castellano y Stesó, *Gabai: Historia de Nuestro Pueblo* (t. 8, pp. 1-61). San Sebastián: Lur.
- Catalá Carrasco, J. (2007). El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 3, pp. 23-32.
- 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. & 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.

- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, pp. 15-30.
- Davis, O. L., Yeager, E. A. & Foster, S. J. (Eds.) (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- De Isusi, J. (2015). *Asylum*. Bilbao: CEAR-Euskadi.
- De Isusi, J. (2016). *Asylum*. Paris: Rackham.
- De Isusi, J. (2017). *Asylum*[euskarazko edizioa]. Bilbao: CEAR-Euskadi/Astiberri.
- De la Fuente Soler, M. (2011). La memoria en viñetas: historia y tendencias del cómic autobiográfico. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 20, pp. 259-276.
- Decker, A. C. & Castro, M. (2012). Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel. *TheHistoryTeacher*, 45 (2), pp. 169-187.
- Decreto 122/2010, de 20 de abril, de modificación del Decreto por el que se establece el currículo de Bachillerato y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, Comunidad Autónoma del País Vasco, 7 de mayo de 2010.
- Decreto 127/2016, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, Comunidad Autónoma del País Vasco, 23 de septiembre de 2016.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revistacomplutense de educacion*, 25 (2), pp. 293-409.
- 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.
- Feliu Torruella, M. & Hernández Cardona, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Graó.
- Fernández de Arriba, D. (2015). La memoria del exilio a través del cómic. *Un largo silencio, El arte de volar y Los surcos del azar. CuCo, Cuadernos de cómic*, 4, pp. 7-33.
- Franco, E. V. (2010). Using Graffiti to Teach Students How to Think Like Historians. *TheHistoryTeacher*, 43 (4), pp. 535-543.
- Friera Suárez, F. (1989). Estrategias en la didáctica de la Guerra Civil. En *Haciendo Historia: homenaje al profesor Carlos Seco* (pp. 547-554). Madrid: Universidad Complutense.
- García Martínez, I. (2013). *El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras* (Memoria de máster). Universidad de Cantabria, Santander, Cantabria.
- García Navarro, C. P. (2016). *Mausy El arte de volar: dos representaciones paradigmáticas del universo concentracionario. Quaderns de Filologia: Estudis Literaris*, 21, pp. 67-82.

- García Padrino, J. (2011). Guerra Civil y literatura para los jóvenes. Una reflexión didáctica. En J. M. Santamarta Luengos (Coord.), *Educación y literatura: Homenaje al profesor Justo Fernández Oblanca* (pp. 421-434). León: Universidad de León.
- Gavigan, K. W. & 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.
- González Fernández, J. J. (2016). *La Guerra Civil Española a través de la novela gráfica: un acercamiento para el aula de ELE* (Memoria de máster). Universidad de Oviedo, Oviedo, Asturias.
- González Fraile, J. & Navajas, O. (2009). Enseñar la historia. Una experiencia didáctica sobre el patrimonio de la guerra civil española. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 59, pp. 79-93.
- 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. & 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.
- Grunzke, A. (2017). Using Multimodal Literacy to Teach Gender History through Comic Books, or, How “The Wonder Women of History” Became “Marriage à La Mode”. En Janak, E. y Sourdout, L. A. (Eds.), *Educating Through Popular Culture: You’re Not Cool Just Because You Teach with Comics* (pp. 243-264). Londres: Lexington.
- Hama, L. & Silvestri, M. (1991a). *Wolverine: Blood and Claws Part 1: Blood, Sand and Claws! (Vol. 2, 35)*. Nueva York: Marvel Comics.
- Hama, L. & Silvestri, M. (1991b). *Wolverine: Blood and Claws Part 2: ...It Tolls For Thee! (Vol. 2, 36)*. Nueva York: Marvel Comics.
- Hama, L. & Silvestri, M. (1991c). *Wolverine: Blood and Claws Part 3: Fall Back & Spring Forward (Vol. 2, 37)*. Nueva York: Marvel Comics.
- Hansen, K. S. (2012). In Defense of Graphic Novels. *The English Journal*, 102 (2), pp. 57-63.
- Hernández Cardona, F. X. & Rojo Ariza, M. C. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española. *Didácticas Específicas*, 6, pp. 159-176.
- Hernández Palacios, A. (1979). *1936, Euskadi en llamas*. Vitoria: Ikusager.
- Hernández Palacios, A. (1987). *Gorka gudari*. Vitoria: Ikusager.
- Hynd, C. R. (1999). Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (6), pp. 428-436.

- Jacobson, S. & Colón, E. (2006). *The 9/11 Report: A Graphic Adaptation*. Nueva York: Hill and Wang.
- Jaén Milla, S. (2015). Los vestigios de la Guerra Civil Española: Espacios de interés para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Didácticas Específicas*, 13, pp. 6-16.
- King, A. E. (2012). Cartooning History: Canada's Stories in Graphic Novels. *The History Teacher*, 45 (2), pp. 189-219.
- Kitson, A., Husbands, C. & Steward, S. (2011). *Teaching and learning history 11-18: understanding the past*. Maidenhead: Open University Press.
- Lancaster, J. (1994). The Public Private Scholarly Teaching Historian. *The Journal of American History*, 81 (3), pp. 1055-1063.
- Lee, P. & 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.
- Luque, J. C. (1999). La República y la Guerra Civil en el cine. Una propuesta didáctica. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 19, pp. 63-76.
- 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.
- Matly, M. (2015a). Dibujando la Guerra Civil. Representación de la Guerra Civil (1936-1939) en los cómics publicados desde 1976. *Hispania Nova*, 13, pp. 99-125.
- Matly, M. (2015b). L'image de la Guerre civile espagnole dans la bande dessinée entre 1936 et 1975-II. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 15. doi: 10.4000/ccec.5922
- Matly, M. (2016). *Bande dessinée et guerre civile—Représentations et clés d'analyse* (Tesis doctoral). Universidad Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, Francia.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Nueva York: HarperCollins.
- Mitaine, B. (2011). Une guerre sans héros ? La Guerre civile dans la bande dessinée espagnole (1977-2009). *Cahiers de la Méditerranée*, 83, pp. 227-236.
- 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.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las

competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 29 de enero de 2015.

Ortiz Heras, M. (2006). Memoria social de la Guerra Civil: la memoria de los vencidos, la memoria de la frustración. *HAOL*, 10, pp. 179-198.

Pérez Lorenzo, J. M. (2007). La transmisión de la memoria histórica: una propuesta didáctica. *Cuadernos del Ateneo*, 23, pp. 9-26.

Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History 11-18*. Londres: Continuum.

Preston, P. & García, J. P. (2016). *La Guerra Civil Española*. Barcelona: Debate.

Preston, P. & García, J. P. (2017). *La muerte de Guernica*. Barcelona: Debate.

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.

Rhett, M. A. (2013). Leagues, Evildoers and Tales of Survival: Graphic Novels and the World History Classroom. En Syma, C. K. y Weiner, R. G. (Eds.), *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art* (pp. 111-119). Jefferson: McFarland.

Ricketts, J. R. (2013). Manga, the Atomic Bomb and the Challenges of Teaching Historical Atrocity: Keiji Nakazawa's *Barefoot Gen*. En Syma,

C. K. y Weiner, R. G. (Eds.), *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art* (pp. 174-183). Jefferson: McFarland.

Rodríguez Lloret, M. L. (1997). Experiencia didáctica en Primero de BUP: fuentes orales en la Historia. La IIª República y la Guerra Civil. En M. C. Rico Navarro (Coord.), *Agua y Territorio, 1* (pp. 501-511). Petrer: Ajuntament de Petrer.

Rodríguez Pérez, R. A. & Gómez Pérez, C. (2014). La enseñanza de la Guerra Civil en Bachillerato. Una experiencia educativa apoyada en el uso de las TIC. En J. Pagès y A. Santisteban Fernández (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales, 1* (pp. 449-456). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Rodríguez, M. (2000). El cómic de historia en el País Vasco. *Euskonews& Media*, 97. Recuperado de <http://www.euskonews.com/0097zkbk/gaia9702es.html>

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.

Rouet, J. F., Favart, M., Britt, M. A. & Perfetti, C. A. (1997). Studying and Using Multiple Documents in History: Effects of Discipline

- Expertise. *Cognition and Instruction*, 15 (1), pp. 85-106.
- RTVE.es/EFE (13 de junio de 2011). Robert Capa visita Bilbao en el cómic “Tristísima ceniza”. *Radio Televisión Española*. Recuperado de <http://www.rtve.es/rtve/20110613/robert-capa-visita-bilbao-comic-tristisima-ceniza/439782.shtml>
- Sáenz del Castillo Velasco, A. (2015). Enseñanza-aprendizaje de la guerra civil española a través de un proyecto de investigación local. Álava 1936. *Clío. History and HistoryTeaching*, 41.
- Saitua, I. (2017). *Propuesta de intervención para la enseñanza de la Guerra Civil en el País Vasco a través de la novela gráfica en 2º de Bachillerato*(Memoria de máster). Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, La Rioja.
- Sánchez Zapatero, J. (2016). La memoria de la Guerra Civil en viñetas: *El arte de volar* y *Un largo silencio*. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 25, pp. 1081-1095.
- 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.
- Suárez Vega, C. (2014). *El cómic y la novela gráfica en el aula de ELE* (Memoria de máster). Universidad de Oviedo, Oviedo, Asturias.
- Valls Montés, R. (2009). *Historia y memoria escolar: Segunda República, guerra civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- 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. □
- Vinyes, R. (2014). La buena memoria. El universo simbólico de la reconciliación en la España democrática. Relatos y símbolos en el texto urbano. *Ayer*, 96 (4), pp. 155-181.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- 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.
- Wineburg, S., Martin, D. & Monte-Sano, C. (2012). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms--Aligned with Common Core State Standards*. New York: Teacher College Press.
- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40 (3), pp. 331-337.

Zinn, H., Konopacki, M. & Buhle, P. (2008). *A People's History of American Empire*. Nueva York: Metropolitan Books.

7. Anexo: Rúbrica

Rúbrica	1 (2,5 puntos)	2 (5 puntos)	3 (7,5 puntos)	4 (10 puntos)
Participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	El alumno muestra una actitud pasiva y poco interés hacia el proceso enseñanza-aprendizaje	La participación del alumno se limita a incorporar y repetir las explicaciones del profesor	El alumno afronta el proceso de enseñanza-aprendizaje con una actitud activa y responsable	El alumno se implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje demostrando iniciativa y voluntad para mejorar ese proceso
Aprendizaje autónomo	El alumno realiza su trabajo con mucha ayuda	El alumno realiza su trabajo con ayuda ocasional	El alumno realiza su trabajo de forma autónoma	El alumno realiza su trabajo de forma autónoma y apoya a otros
Comprensión de los contenidos impartidos	El alumno muestra una comprensión insignificante de los contenidos	El alumno muestra un bajo dominio de los contenidos	El alumno muestra evidencia de comprensión en las ideas y conceptos más importantes	El alumno 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 multicausales de un acontecimiento histórico

Fuente: Elaboración propia del autor.