

TRABAJO FIN DE MÁSTER

El uso de viñetas humorísticas en la enseñanza de la Historia.

Una aplicación didáctica

ALUMNO: PABLO OLÓRIZ GOÑI

DIRECTORA: ANA MARÍA MENDIORIZ LACAMBRA

ESTUDIOS: Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria: especialidad en Humanidades y
Ciencias Sociales: Geografía e Historia (UPNA, 2014)

Alumno

Pablo OLÓRIZ GOÑI

Título

*El uso de viñetas humorísticas
en la enseñanza de la Historia.
Una aplicación didáctica*

Directora

Ana María MENDIOROZ LACAMBRA

Estudios

Máster Universitario en Formación del
Profesorado de Educación Secundaria

Especialidad

Humanidades y Ciencias Sociales.
Geografía e Historia

Universidad

Universidad Pública de Navarra

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y
Sociales

Departamento

Geografía e Historia

Curso académico

2013/2014

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**El uso de viñetas humorísticas
en la enseñanza de la Historia.
Una aplicación didáctica**

Pablo Olóriz Goñi

«Las personas grandes me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas y que me interesara un poco más en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática.»

El Principito, ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

El uso de viñetas humorísticas en el aprendizaje de la Historia. Una aplicación didáctica

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster analiza la incidencia que tiene el empleo de viñetas con trasfondo político en el aprendizaje de la Historia. El carácter humorístico de estas ilustraciones es un elemento atractivo y motivador para los alumnos, pero sus elementos formales y simbólicos suponen también una invitación a la reflexión y permiten un aprendizaje significativo. Mediante esta investigación-acción se pretende comprobar si el uso de este tipo de imágenes facilita la adquisición de contenidos factuales y la comprensión del principio histórico de intencionalidad por medio de una lectura denotativa. Los resultados obtenidos a partir de instrumentos propios de una metodología cualitativa, como son los cuestionarios, permiten concluir que la utilidad de estas ilustraciones satíricas es un hecho cuando van precedidas de una contextualización. Se presenta aquí la experiencia realizada en dos aulas de bachillerato con viñetas del ilustrador Oroz alusivas a la Historia reciente de Navarra.

Palabras clave: viñetas, humor, intencionalidad, motivación, didáctica de la Historia.

Abstract

This final project for a Master's degree analyses the importance of the use of political cartoons while teaching History. The humorous nature of these illustrations makes them attractive and motivating for students and their symbolic and formal elements invite them to reflection and make possible a meaningful learning. This action research tries to prove if the use of this type of illustration facilitates concept acquisition of contents and comprehension of the historical principle of intentionality by interpretative reading. The results obtained from several questionnaires show that satiric illustrations work best when preceded by a context explanation. The cartoons we use for this research, in two high school classes, were created by Oroz and allude to the recent History of Navarra.

Key words: cartoons, humour, intentionality, motivation, History teaching.

ÍNDICE

	<u>pág.</u>
Resumen	<i>vii</i>
1. Introducción	1
2. Marco teórico e implicaciones docentes	5
2.1. Ámbito epistemológico	5
2.2. Ámbito psicopedagógico	6
2.2.1. La adolescencia	6
2.2.2. El constructivismo	7
2.2.3. El aprendizaje significativo	10
2.3. Ámbito curricular	12
2.3.1. La teoría curricular práctica	12
2.3.2. Tratamiento del currículo	13
2.4. Didáctica de las Ciencias Sociales	14
2.4.1. La imagen satírica y sus aplicaciones didácticas	15
2.4.2. El valor didáctico del humor	18
2.4.3. La intencionalidad, principio explicativo de la Historia	20
3. Hipótesis y objetivos	21
4. Marco metodológico	23
4.1. Paradigma investigador	23
4.2. Muestra	24
4.3. Instrumentos para la recogida de datos	24
4.3.1. Cuestionario inicial	25
4.3.2. Observación participante y cuaderno de notas	26
4.3.3. Cuestionario de evaluación	26
4.4. Fases del estudio y acciones realizadas	27
5. Análisis de los datos, resultados y discusión	31
5.1. Partidos políticos, ideologías y personajes	31
5.2. Lectura e interpretación de viñetas humorísticas	39
5.3. Valoración de los alumnos	51
6. Conclusiones	55
Referencias	59
Anexos	63

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la imagen como recurso en el aula de Historia no es nuevo. Son muchos los docentes que utilizan pinturas, fotografías o vídeos para aproximar el conocimiento de la Historia a los alumnos. En una educación activa donde el alumno es el protagonista y que pretenda acercarlos a su entorno social no se puede ignorar la importancia de los medios de comunicación y sus aplicaciones didácticas (Guzmán, 2011). Pero si al uso de la imagen se añade el componente humorístico, como en el cómic o la sátira, se introduce un elemento motivador que exige un alto grado de implicación del alumno (Gutiérrez, 2006). Igualmente, enfrentarse a una imagen satírica requiere por parte del observador una serie de conocimientos previos para comprender las claves de lo que dicha ilustración pretende, ya que el dibujo satírico se opone a la comicidad pura, que intenta hacer reír a toda costa, pero sin hacer pensar (Abreu, 2000).

Tomando como base algunos estudios previos sobre el uso de imágenes en la didáctica de las Ciencias Sociales, esta propuesta se concreta, no ya en el cómic, que ha sido tratado en los últimos años por autores como Gutiérrez (2006), Aparici (2010) o Guzmán (2011), sino en la viñeta, entendida como la imagen humorística y satírica de contenido histórico y político que tiene como soporte fundamental la prensa escrita.

El hecho de utilizar este tipo de ilustraciones tiene la ventaja de que se trabaja en el aula con fuentes primarias, ya que son representaciones de la realidad que el autor está viviendo desde su particular punto de vista, pues *«todo el que intente utilizar el testimonio de la imagen, que empiece por estudiar el objetivo que con ella persiguiera su autor.»* (Burke, 2001: 22). Esto que puede favorecer que los alumnos adquieran una visión crítica de la Historia.

El recurso didáctico que aquí se presenta, por tanto, es la viñeta humorística con trasfondo político. La asignatura en la que se puso en práctica esta propuesta es la optativa de bachillerato *Geografía e Historia de Navarra*, y concretamente dentro de la unidad didáctica «Navarra, de la Transición a nuestros días», por lo que se recurrió a

una selección de tiras cómicas del dibujante Oroz, publicadas a lo largo de los últimos 25 años en *Diario de Navarra*.

La observación de imágenes de este tipo permite identificar personajes y hechos históricos, pero también favorece la adquisición de competencias tanto básicas (social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender o comunicación lingüística), como transversales (capacidad de relación, de análisis y síntesis o de razonamiento crítico).

Esta modesta investigación-acción se ha realizado con el objetivo general de comprobar si el uso de imágenes humorísticas con trasfondo histórico-político facilita el aprendizaje de la Historia tanto a nivel de contenidos factuales como de sus principios explicativos. Igualmente, se han propuesto dos objetivos específicos: por un lado, que los alumnos sea capaces de identificar partidos políticos, sus ideologías y algunos de los personajes relevantes de la época estudiada; y por otro, que sean capaces de comprender mediante la lectura denotativa de las viñetas que detrás de ellas existe una intencionalidad determinada.

La metodología utilizada en este trabajo fue de corte cualitativo, propia de investigación en Ciencias Sociales, para cuyo desarrollo se aplicaron instrumentos asociados a la misma, como el cuestionario, la observación participante y el análisis de los comentarios sobre viñetas humorísticas que hicieron los alumnos a partir de una lectura connotativa y denotativa de las mismas.

Con este trabajo se pretendió constatar los conocimientos y la capacidad de análisis de imágenes humorísticas de tipo histórico que tenían los alumnos de bachillerato, por lo que el uso del cuestionario era el procedimiento más adecuado para recoger este tipo de evidencias. Al comienzo del estudio se pasó un cuestionario previo que tenía como objetivo comprobar los conocimientos del alumnado a nivel conceptual y a la hora de analizar este tipo de imágenes. Al final de la práctica se pasó un segundo cuestionario con el fin de comprobar si el uso de viñetas había facilitado el aprendizaje de la Historia y una lectura interpretativa de las mismas.

Todo lo anterior no obsta para que en una segunda fase del estudio se haya utilizado una metodología cuantitativa. Así, una vez interpretados los datos de los

cuestionarios, se trató de establecer categorías que permitieran realizar un análisis cuantitativo, de tipo estadístico, que arrojase resultados estandarizados, y por tanto susceptibles de ser utilizados como punto de partida en sucesivas investigaciones.

Cabe mencionar en último lugar que, debido a las condiciones materiales en que se llevó a cabo esta investigación-acción (reducido tamaño de la muestra y escasez de tiempo), la pretensión de este estudio no es la de establecer una generalización de la eficacia o no del uso de viñetas en la enseñanza de la Historia, sino analizar si en un contexto determinado (las clases de bachillerato del IES Ibaialde) la propuesta didáctica tuvo o no alguna incidencia en el alumnado y convertirse en punto de partida de investigaciones más ambiciosas.

2. MARCO TEÓRICO E IMPLICACIONES DOCENTES

A continuación, se explica la base teórica sobre la que se fundamenta este trabajo. El marco teórico hace referencia a los diferentes ámbitos que guiaron esta propuesta, como el epistemológico, el psicopedagógico, el curricular y el didáctico.

2.1. ÁMBITO EPISTEMOLÓGICO

Este trabajo tiene un doble soporte epistemológico, uno de tipo historiográfico y otro de tipo politológico, ya que fue la perspectiva política de la Historia la que se trabajó en esta propuesta didáctica.

Desde el punto de vista de la comprensión de la Historia, se parte del supuesto de que esta es una ciencia interpretativa. En sus célebres conferencias, E. H. Carr (1961) planteó el problema de la objetividad en la Historia. Para él todo hecho histórico pasaba por la interpretación del historiador, pues en su mano estaba escoger qué datos eran imprescindibles para hacer Historia.

Así pues, desde el momento en que interviene el hombre (el historiador) para hacer la Historia, esta nunca será objetiva, sino que estará influida por la capacidad profesional de quien la trabaja. Aún así, la Historia no deja de ser una ciencia que parte de la reflexión del historiador.

Igualmente se parte de una visión sistémica de la política (Easton, 1965), entendida como el conjunto de interacciones sociales, económicas y culturales fruto de las tensiones y conflictos que en toda sociedad existen. El sistema político sería el encargado de recibir las demandas y apoyos de los diferentes grupos y transformarlas en decisiones políticas, las cuales, a su vez, producirán nuevas demandas.

Lipset y Rokkan (1992) analizaron el origen de los partidos políticos a partir de *cleavages* o fracturas sociales. Estos autores vieron como a partir de las diferencias ideológicas que existían en una sociedad determinada aparecían los partidos políticos con el fin de cubrir los diferentes espacios que esas brechas producían. Así, en sociedades simples, donde la única fractura social era de tipo económico, surgían partidos liberales frente a partidos obreros. Las sociedades con tensiones territoriales,

daban origen a partidos centralistas frente partidos periféricos (denominados, según los contextos, unitarios, federales, nacionalistas o independentistas); aquellas en las que el elemento cultural o religioso estaba presente aparecían partidos conservadores o de base religiosa (demócrata-cristianos o islámicos, según el tipo de sociedad) frente a partidos progresistas y laicos. Pueden aparecer nuevas fracturas sociales y por tanto partidos de nuevo cuño (por ejemplo de la defensa del campo frente a la ciudad emergieron los partidos agrarios y más adelante los ecologistas).

En el caso de las sociedades simples, donde la tensión ideológica gira en torno a un único vector, aparecerán sistemas de partidos bipartidistas; mientras que en sociedades complejas estas tensiones pueden aparecer simultáneamente dando origen a sistemas de partidos pluripartidistas (Duverger, 1988).

2.2. ÁMBITO PSICOPEDAGÓGICO

Los alumnos con los que se trabajó eran adolescentes de entre 17 y 19 años cuyo desarrollo cognitivo se tuvo en cuenta a la hora de llevar a cabo esta intervención docente con viñetas. Además, esta propuesta se basa de los principios del *constructivismo* y sus implicaciones pedagógicas. Los principales referentes de las teorías cognitivas del desarrollo humano son Jean Piaget y Lev Vygotsky, pero también otros autores clásicos que estudiaron las aplicaciones del constructivismo en el aprendizaje, como Ausubel y Novak o Bruner.

2.2.1. LA ADOLESCENCIA

Explica Berger (2006) que la adolescencia es la etapa que evolutivamente se sitúa entre el final de la niñez y el comienzo de la edad adulta. Esta etapa se inicia con una serie de cambios biológicos, la pubertad, que aparecen entre los 10 y los 16 años en las mujeres y entre los 12 y los 16 en los varones. Por el contrario, su final está determinado por índices de tipo psicosocial, cuando los adolescentes han alcanzado un grado madurativo y cognitivo propio de la edad adulta.

En las sociedades occidentales, se retrasa cada vez más la incorporación de los jóvenes a la vida adulta, por lo que la adolescencia, que se considera la etapa de

transición desde la niñez hasta la adultez, se prolonga en el tiempo y cobra mayor relevancia.

El fin de la adolescencia como proceso madurativo es el de alcanzar una serie de hitos evolutivos, como son el desarrollo de las funciones cognitivas de alto nivel, el desarrollo del autocontrol y de la autonomía, la previsión y organización de conductas dirigidas a alcanzar metas, y la formación de la identidad individual.

Según Piaget, con la adolescencia temprana (11-12 años), se adquieren las operaciones formales, que utilizan como base las operaciones concretas pero son cualitativamente superiores. Las operaciones formales constituyen para Piaget la forma de pensamiento más compleja que se puede alcanzar a lo largo de la vida. Más allá de las operaciones formales no existen operaciones lógicas más sofisticadas y, por tanto, el desarrollo cognitivo ha llegado a su fin. Por eso, a partir de aquí y durante toda la edad adulta se pueden acumular conocimientos sobre distintas materias, pero la manera de pensar ya no cambiará.

La adquisición del pensamiento formal se obtiene en dos momentos, una primera etapa emergente (11-12 años) y una segunda de consolidación (a partir de los 14 años), donde se generaliza el uso de operaciones formales.

2.2.2. EL CONSTRUCTIVISMO

a. Piaget

La Teoría Constructivista de Piaget divide el desarrollo del individuo en etapas o estadios en los que este va construyendo su conocimiento a través de la adaptación al medio, de manera activa, mediante una serie de procesos: la *asimilación* o incorporación de nuevas experiencias e información a los esquemas mentales previos y la *acomodación* o ajuste de las estructuras internas a esa nueva información proveniente del exterior. Esta relación dialéctica entre medio y organismo, entre ambiente e individuo se denomina proceso de *equilibración*, base de la construcción de conocimiento.

Según recogen Giménez-Dasí y Mariscal (2008), para Piaget es fundamental el carácter activo del individuo a la hora de elaborar su propio conocimiento, pues es él quien lo irá construyendo a partir de los esquemas cognitivos previos que posea y de la asimilación de nueva información. Como señalan las autoras, es *«a través de la acción donde se conectan las formas biológicas y las epistemológicas del conocimiento. Para que un organismo se desarrolle intelectualmente necesita construir y reelaborar la información que capta del medio»* (Giménez-Dasí & Mariscal, 2008: 26)

Otra de las ideas fundamentales de la teoría piagetiana del desarrollo es, como se ha mencionado anteriormente, la división del desarrollo intelectual en etapas o estadios. Así, el individuo progresa de un punto de partida de esquemas simples (reflejos), a un estadio de esquemas complejos, pasando por varios periodos según su edad: sensorio-motor, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales.

Importa para este trabajo el estadio de las operaciones formales, por ser el que se corresponde con la adolescencia, como se ha dicho anteriormente. Para Piaget, es a partir de los 11-12 años cuando los individuos adquieren este tipo de pensamiento, que se consolida a partir de los 14-15 años. Durante esta etapa aparecen nuevas maneras de pensar, como es el pensamiento abstracto; la capacidad de concebir «lo posible» y no solo lo real (idea que entronca con la pretensión de que los sujetos del presente estudio analicen las imágenes desde una perspectiva denotativa); el razonamiento hipotético-deductivo; la capacidad de disociar factores y el pensamiento combinatorio.

Las implicaciones docentes que se extraen de la teorías de Piaget son, por un lado, el protagonismo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es él quien ha de asumir el papel activo para la construcción de su propio conocimiento, y por otro lado, y consecuencia de lo anterior, la instrumentalización de los contenidos, que pasan a convertirse en herramientas para el desarrollo cognitivo del individuo.

b. Vygotsky

Otro de los padres del constructivismo es Lev Vygotsky. Mientras que Piaget explica el desarrollo del niño de manera individual, Vygotsky da gran importancia al

contexto social en que este está inmerso y a las relaciones con las personas que lo rodean.

Las ideas de Vygotsky se apoyan en dos premisas básicas: la primera, que las relaciones sociales en el escenario cultural determinan la estructura y el desarrollo psicológico del individuo, es decir, que el niño aprende a pensar según el contexto cultural en el que habite; y segunda, que la instrucción debe preceder al desarrollo, ya que las funciones mentales aparecen primero en el plano social y después son interiorizadas por los individuos y pueden ser realizadas de manera autónoma.

Siguiendo a Berger (2006), para Vygotsky el objetivo del aprendizaje consiste en proporcionar al niño la instrucción y el apoyo necesarios para que adquiera cualquier tipo de conocimientos o habilidades que sean valorados por su cultura. Sin embargo, aunque cada individuo deberá adquirir determinados conocimientos válidos dependiendo de su cultura, el proceso para hacerlo, el cómo, será siempre el mismo. Aquí radica una de las ideas novedosas del pensamiento de Vygotsky: la zona de desarrollo próximo, es decir, *«una zona metafórica donde está incluido el conjunto de todas las destrezas, conocimientos y conceptos que un alumno está próximo a adquirir, pero que aún no es capaz de dominar sin ayuda de otros»* (Berger, 2006: 51).

Como puede verse, para Vygotsky el papel del *maestro* es fundamental en el desarrollo cognitivo del individuo. Las implicaciones que esta teoría tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje son obvias: la tarea del docente ha de ser la de guía, es un suministrador de habilidades y recursos para que el discente ascienda desde su zona de desarrollo efectivo (el nivel de desarrollo que ya ha alcanzado) hasta su zona de desarrollo potencial (el nivel que será capaz de alcanzar con ayuda de otras personas).

La existencia de una zona de desarrollo efectivo, es un elemento a tener en cuenta en la práctica docente, pues se debe conocer de dónde se parte, qué saben los alumnos. En el caso de este trabajo, la manera de averiguar esos conocimientos previos fue a través de cuestionarios iniciales, tal y como se explica más adelante.

Finalmente, otra de las implicaciones docentes del pensamiento de Vygotsky es la idea de la zona de desarrollo próximo, que constituye un sustento metodológico

fundamental para este trabajo, pues fue a través de los recursos que se proporcionaron a los alumnos (viñetas humorísticas) y del papel del docente (mediante la motivación y la orientación sobre cómo observarlas), como se pretendió alcanzar los objetivos propuestos.

2.2.3. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

a. Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel es una de las que mayor relieve alcanzaron en los últimos años del siglo XX dentro del campo del aprendizaje humano.

Para Ausubel, el aprendizaje significativo se da cuando el alumno relaciona la nueva información con los conocimientos que ya tenía previamente almacenados en su estructura cognitiva.

Ausubel establece los tipos de aprendizaje según dos dimensiones independientes: aprendizaje por recepción frente a aprendizaje por descubrimiento, y aprendizaje por repetición frente a aprendizaje significativo (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).

Las condiciones que establece Ausubel para que se dé el aprendizaje significativo en el aula son dos: la actitud favorable hacia el aprendizaje significativo por parte de los alumnos y que la tarea sea potencialmente significativa. Aquí se presentaron dos dificultades a la hora de poner en práctica esta experiencia docente: por una parte, los alumnos de bachillerato estaban acostumbrados a memorizar los contenidos de una manera arbitraria y literal, carente de significado, y modificar estos hábitos de enfrentarse al aprendizaje no pudo hacerse de manera eficaz en el tiempo de que se dispuso para desarrollar esta propuesta didáctica; en cuanto a la segunda condición, se procuró hacer una buena selección previa de viñetas humorísticas, con el fin de que a través de su análisis, los alumnos pudiesen relacionar los conocimientos con la información que ya poseían.

b. Bruner

No se puede dejar de mencionar la influencia que en este estudio ha tenido el aprendizaje por descubrimiento expuesto en la obra clásica de Bruner (1969).

El aprendizaje por descubrimiento implica que este debe ser inductivo, es decir, debe partir de datos, de hechos y situaciones particulares. Se debe estimular a los alumnos a que sean ellos quienes alcancen su propio conocimiento. Y en la manera de hacerlo es donde se encuentra un punto de confluencia con las teorías del aprendizaje significativo: el aprendizaje por descubrimiento guiado (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983). Este aprendizaje dota de relevancia a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: al alumno, porque es a partir de su interés y curiosidad como va a construir su propio conocimiento significativo; al profesor, que ha de actuar como guía del alumno hacia el conocimiento; y a los contenidos, planteados de tal manera que conduzcan a los alumnos a descubrir las soluciones y respuestas.

Como se ha dicho, el rol del docente en este tipo de aprendizaje es fundamental: debe presentar los contenidos de tal forma que sean significativos y no arbitrarios y debe crear un clima de motivación entre los alumnos. Además, en el aprendizaje por descubrimiento, el profesor debe ayudar y dirigir el proceso de descubrimiento, lo que implica que tiene que proporcionar las pistas oportunas que ayuden al alumnado en este proceso. No se trata de explicar el problema, sino que ha de proporcionar ayudas y estimular a los alumnos para que observen, formulen hipótesis y las contrasten.

Son varios los inconvenientes que se han atribuido al aprendizaje por descubrimiento: el papel antinatural del profesor, su lentitud, su ineficacia ante determinados contextos (Good & Brophy, 1995) o lo inadecuado de su empleo en la etapa de las operaciones formales (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983). En esta práctica docente se asumieron parcialmente los principios del aprendizaje por descubrimiento, al proyectar una serie de viñetas humorísticas para que los alumnos las comentaran, tanto en sus aspectos formales como en su posible significados. En un primer momento únicamente se indicó a los alumnos sobre elementos que podían ser de utilidad a la hora de comprender las imágenes, se les dijo que se fijasen en tal o cual detalle, que se aventurasen a explicar a qué aludían los textos, las imágenes o quiénes

eran los personajes que allí aparecían representados, y solo al final se dio una explicación del contexto de las viñetas.

2.3. ÁMBITO CURRICULAR

Dentro del ámbito curricular, esta propuesta docente se basa en la teoría curricular técnica y en algunas de las ideas de Bob Gowin con relación al rol del docente, el alumno y los contenidos. Igualmente, se ajusta a lo establecido por el currículo de *Geografía e Historia de Navarra*, como asignatura optativa para los dos cursos de bachillerato.

2.3.1. LA TEORÍA CURRICULAR PRÁCTICA

Este estudio se inserta en la teoría curricular práctica, que sigue una epistemología hermenéutica/interpretativa y requiere un conocimiento subjetivo, y a la que preocupa en último término la comprensión de los contenidos y no su memorización.

Dentro de las teorías curriculares parece la más oportuna para llevar a cabo esta propuesta, aunque no la única. Las teorías basadas en la mera memorización de contenidos parecen ya superadas, o al menos así debería ser, pero tampoco se pretendió que los alumnos llegasen a realizar una crítica social y transformadora profunda debido a las limitaciones de partida, tanto temporales como socioculturales.

La teoría curricular técnica facilita aprendizajes significativos y un desarrollo integral del alumnado. No hay una relación formal entre enseñanza y aprendizaje. Se trata el currículo como proceso de experimentación, pues ha de ser abierto, flexible y útil.

En esta teoría, el profesor es un profesional reflexivo, que no tiene por qué conocerlo todo con respecto a su materia o su ámbito docente, y no dirige sobre el camino de los saberes que hay que adquirir. Esto provoca en los alumnos la sensación de que son ellos mismos quienes construye sus conocimientos, orientados hacia sus intereses, más próximos con la realidad que los rodea.

El saber de los alumnos se construye sobre la base de lo que ya saben previamente, pues esta teoría emana de los principios constructivistas. No solo es de tipo académico, sino que en el proceso de aprendizaje se va adquiriendo una serie de capacidades como la colaboración, la empatía o la autonomía personal. Saberes que, en definitiva, les serán útiles en el futuro independientemente de la profesión y las preferencias académicas que tengan. En esta teoría el docente construye saberes valiosos para el alumnado y en el aula es un guía o facilitador.

Este triple protagonismo del profesor, el alumno y los materiales educativos ha sido denominado «*modelo de enseñanza de Gowin*» (Moreira, 1997: 16). El proceso de enseñanza-aprendizaje es compartir significados ente profesor y alumno a través del vehículo de los conocimientos, es decir, materiales educativos del currículo (Gowin, 1981).

Todo ello tuvo una implicación clara en esta propuesta, ya que las viñetas humorísticas están sujetas a interpretación, a la subjetividad de quien las realiza, de quien las selecciona y de quien las observa. No se pretendió ofrecer unos saberes cerrados, sino facilitar que los alumnos hiciesen una lectura que les permitiese alcanzar la comprensión del fenómeno estudiado, en este caso, los últimos años de la Historia de Navarra desde una óptica política.

2.3.2. TRATAMIENTO DEL CURRÍCULO

Esta propuesta didáctica se llevó a cabo en la asignatura optativa de bachillerato *Geografía e Historia de Navarra*, regulada en la Orden Foral 66 /2008, de 14 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se implanta el bachillerato, se desarrolla su estructura, se regula su organización, se fija su horario y se aprueba el currículo de materias optativas correspondientes al mismo en la Comunidad Foral de Navarra.

En ella se establecen los objetivos y contenidos de la asignatura, recogidos en el manual del *Currículo* editada por el Departamento de Educación (2008), entre los que se destacan el de conocer el pasado y presente de Navarra, entender la realidad de la Comunidad Foral y favorecer la inserción de los alumnos como ciudadanos.

Con esta práctica docente se pretendió ayudar a la consecución de algunos de los objetivos específicos de la asignatura, tales como:

- a) comprender los procesos geográficos e históricos que han conducido a la configuración de Navarra como una comunidad política diferenciada.
- b) Utilizar de forma adecuada conceptos y razonamientos propios de la Geografía y de la Historia.
- c) Identificar las diversas etapas que han marcado la evolución histórica de Navarra, definir sus rasgos característicos y las estructuras básicas que conforman una sociedad, y conocer los acontecimientos y los personajes más significativos en la configuración del devenir de un grupo humano y de un territorio.

Igualmente, en cuanto a los contenidos de carácter práctico, de tipo metodológico o instrumental, se buscó el conocimiento, análisis y utilización crítica de fuentes de información y materiales historiográficos sobre Navarra, tanto inéditos como publicados, susceptibles de aprovechamiento para realizar pequeños trabajos de investigación .

Por último, los contenidos factuales que se trabajaron se corresponden con la décima y última unidad recogida en el currículo: «Navarra en el mundo contemporáneo (siglos XIX y XX)», y más concretamente, el último punto: «La transición política en Navarra: democratización de las instituciones forales. el Amejoramiento del Fuero. Navarra en el Estado de las Autonomías »

2.4. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En este capítulo se hace referencia a la situación actual de aquellos elementos que atañen más directamente, desde el punto de vista didáctico, a este trabajo, como son las imágenes humorísticas, su utilización en la didáctica de las Ciencias Sociales, el valor del humor en el aula y en los materiales con los que se trabaje, así como el principio histórico de la intencionalidad.

2.4.1. LA IMAGEN SATÍRICA Y SUS APLICACIONES DIDÁCTICAS

Cada vez son más las voces que apelan a un cambio en la didáctica de la Historia, ya no basta con que los alumnos aprendan hechos y cifras de memoria, sino que hay que conseguir, como docentes, que sean capaces de interpretarla y analizarla (Murphy, 2011). Una gran mayoría del alumnado de las aulas de secundaria se enfrenta a la Historia con angustia o desmotivación. No perciben que lo que se cuenta en sus libros de texto o las explicaciones del profesor puedan tener ningún tipo de conexión con su realidad más inmediata. Y no les falta cierta razón.

Todo el esfuerzo del docente por inculcar a sus alumnos el gusto por su asignatura será inocuo, si no consigue presentarla de forma atractiva, si no consigue acercarla a los códigos y la realidad del alumnado de hoy en día.

La actual sociedad de la información, los medios de comunicación y la *cultura de lo inmediato* juegan en contra de un más que deseable conocimiento reflexivo (Innerarity, 2009). No es el objeto de este trabajo hacer un análisis crítico del mundo actual, de sus adolescentes y los males que acechan, sino, desde una mirada positiva, tratar de aprovechar alguno de los recursos que el nuevo contexto nos ofrece y utilizarlos eficazmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso de la Historia.

Una de las acepciones que el diccionario de María Moliner (2007) da del término *viñeta* es la siguiente: «*Dibujo humorístico o satírico, acompañado generalmente de un pequeño texto, que aparece en algunas publicaciones; en particular en periódicos y revistas*».

En cuanto a la función histórica y social de este tipo de ilustraciones, señala Burke (2001):

Las caricaturas y las viñetas han realizado una aportación fundamental al debate político, desterrando la mistificación del poder [...] mediante la presentación de temas controvertidos de una forma simple, concreta y memorable, y mostrando a los principales actores del drama político como mortales falibles y en modo alguno heroicos. (p. 100)

Este tipo de ilustraciones, las viñetas y caricaturas satíricas, surgieron a finales del siglo XVIII, cobraron especial relevancia en el siglo XIX y han llegado hasta nuestros días. La prensa satírica decimonónica de Madrid y Barcelona reflejó, sin paños calientes, momentos y personajes de la Historia de España, desde reyes a ministros, pasando por el clero, y todo aquel que hubiese tenido cierta relevancia.

Esta tradición tuvo gran efervescencia en los últimos años del reinado de Isabel II y el Sexenio Democrático, gracias a la libertad de prensa y la multiplicidad de periódicos. Las publicaciones satíricas, con nombres tan pintorescos como el *Tío Paliq*, *El Monaguillo*, *La Gorda* o *La Flaca*, empleaban en sus ilustraciones casi siempre los mismos recursos: el sarcasmo, la ironía y la provocación (Saiz, 1991)

Aunque la existencia de estos periódicos no cesó durante la Restauración, la verdadera época dorada para este tipo de publicaciones a comienzos del siglo XX fue la II República, donde los semanarios satíricos cobraron gran protagonismo (Laguna, 2004).

Aunque en los primeros años del siglo XX se pueden encontrar ilustraciones de este tipo, su presencia es menor, y no será hasta los años de la Transición Democrática (y anteriormente, en la clandestinidad) cuando este tipo de humor gráfico recupere posiciones, con publicaciones como *La Codorniz*, *Hermano Lobo* y años después, *El Jueves* o *El Cuervo* (Domingo, 1991).

En nuestros días, no hay periódico de tirada nacional o local que no tenga en plantilla a un ilustrador que refleje con mayor o menor mordacidad los acontecimientos políticos, económicos, sociales o culturales de la actualidad. Buena prueba de ello son, por citar solo algunos, Antonio Mingote en *ABC*; Forges, El Roto y Peridis en *El País* o Gallego y Rey en *El Mundo*, y ya a nivel local, Oroz en *Diario de Navarra*.

No hay que olvidar el uso popular de la imagen satírica que ha surgido en los últimos años, alentado por las redes sociales, en las que individuos anónimos diseñan imágenes, fundamentalmente montajes fotográficos, referidas a temas de la más inmediata actualidad y que se propagan en pocos segundos por *Twitter*, *Facebook* o *WhatsApp*.

Sin embargo, las implicaciones docentes del uso de imágenes satíricas en el aula de Historia no han sido apenas estudiadas, sino que las investigaciones que más se acercan a la propuesta que aquí se plantea son las que emplean el cómic como recurso didáctico en Ciencias Sociales. Y es en esta línea en la que se hallan los trabajos de Aparici (2010), Cuesta (2013), Rivero, (2004), Guzmán (2011), Gutiérrez (2006) o Fernández-Royo (2006).

Además de estos estudios, se puede tomar como modelo de análisis de las viñetas humorísticas el propuesto ya hace años por Granja Pascual (1987), pero que sigue teniendo vigencia hoy en día por lo sistemático del planteamiento. Aunque su propuesta hace referencia al cómic, esta puede ser aplicada también a la viñeta humorística con trasfondo político, pues en definitiva, la unidad mínima del cómic es la viñeta (Aparici, 2010).

El estudio citado hace referencia no solo a los aspectos formales, sino también a la semiótica de los mismos. Así, Granja-Pascual (1987) establece esta secuencia a la hora de observar una viñeta:

- a) Lectura de la imagen. El lector, al ver la viñeta, dirige automáticamente su mirada hacia los rasgos icónicos.
- b) Conversión de los significantes gráficos en significados.
- c) Integración del plano icónico y del plano gráfico de los textos en un plano global comprensor de la viñeta.

En este mismo trabajo, el autor señala los distintos elementos que en un cómic hay que analizar. En el caso de las viñetas humorísticas se puede rescatar tres de ellos: la gestualidad de los personajes, la imagen metonímica y la metáfora visualizada.

En cuanto a la gestualidad, representa en la viñeta el principal modo de expresión junto con los diálogos. El dibujante muestra la psicología de los personajes a través de gestos faciales fácilmente identificables: ojos muy abiertos expresan sorpresa; cabello erizado, cólera; boca sonriente, complacencia...

La imagen metonímica es otro de los recursos empleados en las viñetas humorísticas con trasfondo político. Se trata de la representación de personajes reales de la Historia. Aquí aparece el elemento caricaturesco, pues en este tipo de

ilustraciones la pretensión del dibujante es vituperar al personaje por medio de rasgos físicos exagerados.

Por último, otro de los recursos que Granja-Pascual menciona que pueden ser rescatados para analizar una viñeta es la metáfora visualizada. Se trata de elementos icónicos que están en el imaginario común y que el observador puede identificar fácilmente: una bombilla simboliza una idea; una tela de araña, el paso del tiempo; o un tronco con un serrucho, el sueño.

Estos elementos fueron los que se tuvieron en cuenta a la hora de guiar a los alumnos en la observación de las viñetas que se les presentó en el aula, de tal manera que pudiesen recabar toda la información posible de forma sistemática y aprovechar así este recurso para adquirir un mayor conocimiento del contexto de cada ilustración.

2.4.2. EL VALOR DIDÁCTICO DEL HUMOR

Es oportuno dedicar un espacio de este trabajo a hacer algunas consideraciones sobre el humor y su valor como herramienta en el aula, para lo que se han tomado algunos estudios previos sobre esta cuestión como los de Barrio y Fernández Solís (2010).

Según estos autores, el humor es un instrumento en torno al cual existen ciertos prejuicios: muchos lo ven como síntoma de inmadurez, de frivolidad, como algo que no sirve más que para perder el tiempo o para distraernos de nuestras obligaciones.

Sin embargo, el humor tiene propiedades que pueden ser verdaderamente útiles en el aula, y algunas de las que mencionan estos autores y que parecen especialmente aplicables a este trabajo son:

- a) Función motivadora. El humor despierta el interés por el tema que se está trabajando, activa de los sensores que provocan la atención continuada de la tarea.
- b) Función de distensión. Gracias al humor se puede crear un ambiente relajado, evitar situaciones negativas y propiciar una buena disposición hacia los temas que se van a abordar.

- c) Función de diversión. Utilizar el humor como recurso en el aula favorece un ambiente ameno y grato. La diversión no tiene por qué estar en oposición con el rigor, sino que puede ser un enfoque que favorezca la actitud del alumno hacia la materia.
- d) Función intelectual. Si se elige bien el tipo de humor y no se cae en lo burdo o en el humor fácil, sino que se emplean imágenes cargadas de ironía, de humor inteligente, no agresivo, se favorece la capacidad de los alumnos de establecer relaciones entre las viñetas y la realidad, a esforzarse por comprender diferentes puntos de vista, e incluso a potenciar la memoria.
- e) Función creativa. El humor puede favorecer la imaginación y la originalidad; en este caso, a través de las viñetas es posible ayudar a conocer recursos estilísticos que los alumnos puedan emplear en el futuro.
- f) Función pedagógica. El humor crea un ambiente entre el docente y los alumnos muy propicio, pues *«ante la pedantería del método, el sentido del humor aplicado al campo educativo consigue que se mejoren y agilicen los procesos de enseñanza y aprendizaje»* (Fernández Solís & Francia, 1995, 65).

Por tanto, mediante el humor se puede facilitar también un aprendizaje significativo, duradero y creativo. Las imágenes humorísticas son concisas, directas, y si están bien seleccionadas, con un solo vistazo pueden proporcionar mucha información.

No es necesario introducir el recurso humorístico permanentemente en el aula, sino que está en la mano de cada docente, como profesional reflexivo que debe ser, valorar aquellas situaciones y aquellos recursos que puedan favorecer el aprendizaje de los alumnos. La utilización abusiva de recursos humorísticos, en este caso de viñetas, caricaturas o imágenes satíricas, perdería sentido si se hace de manera reiterada, como cualquier innovación que se pretenda introducir en el aula.

En este caso, se consideró que las viñetas que se emplearon contaban con algunas de esas funciones que se han enumerado, favorecidas por las propias características de este tipo de imágenes: condensación, rapidez de lectura y atractivo visual. Además, la viñeta de temática histórico-política exige del observador un

esfuerzo para su entendimiento, pues ni son superficiales ni inmotivadas, y al contar con el componente caricaturesco (la representación de personajes reales), se añade la tarea de identificar a los protagonistas de la ilustración a partir de los rasgos más o menos exagerados que todo humorística gráfico emplea.

2.4.3. LA INTENCIONALIDAD, PRINCIPIO EXPLICATIVO DE LA HISTORIA

La enseñanza de la Historia cuenta, como el resto de disciplinas, con unos saberes conceptuales de los que no se puede prescindir, tales como son la cronología, los hechos, los acontecimientos o los personajes, que han de ser explicados como un proceso de continuidades y cambios. Pero para ello *«se hace necesario recurrir y emplear una serie de principios científico-didácticos, entre los que se destaca el de intencionalidad, que inciden en la naturaleza esencial de cada disciplina y que requieren la reflexión del alumnado para poderlos entender»* (García & Jiménez, 2009: 162).

Son pocos los estudios que han tratado el tema de la intencionalidad como principio explicativo de la Historia, aunque la propuesta de los autores arriba mencionados puede abrir una línea de investigación interesante: aplicar los principios históricos, científicos a la didáctica.

En este caso, y puesto que el principio de intencionalidad puede ser uno de los más complejos de comprender, se pretendió que los alumnos, al observar las viñetas con las que se trabajó, fuesen capaces de entender que detrás de ellas había una intención, es decir, que el autor empleaba determinados recursos estilísticos con una finalidad concreta. Se trató de hacer que los alumnos entendiesen el *«¿para qué?»*, que se preguntasen por la intención de elementos concretos, que la idea de que existe una intencionalidad en los actos concretos pudiera ser asumida por ellos, para en un futuro, aplicar esta forma de pensamiento a hechos complejos, al estudio de la Historia, en este caso.

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Una vez hecha la lectura del estado de la cuestión sobre las aplicaciones didácticas de la imagen en general y del cómic en particular y ante la falta de estudios sobre el valor didáctico de las ilustraciones satíricas se parte de la siguiente hipótesis de trabajo:

El uso de viñetas humorísticas en el aula constituye un factor de motivación para los alumnos en el aprendizaje de la Historia y favorece la adquisición de contenidos factuales y la comprensión de la intencionalidad como uno de sus principios explicativos.

A partir de aquí se establecieron varios objetivos, uno de tipo general y dos específicos:

a) *Objetivo general*

- Comprobar si el uso de viñetas humorísticas con trasfondo histórico-político facilita el aprendizaje de la Historia.

b) *Objetivos específicos*

- Identificar los partidos políticos, sus ideologías y algunos personajes relevantes del periodo estudiado.
- Comprender la intencionalidad del autor de las viñetas mediante una lectura denotativa de las mismas.

4. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se describe el diseño de este trabajo, tanto desde el punto de vista del enfoque metodológico, como de los instrumentos empleados para la recogida de evidencias, las fases del estudio y el análisis de los datos obtenidos.

4.1. PARADIGMA INVESTIGADOR

Para este estudio se empleó una metodología cualitativa, que tenía como propósito delimitar el conocimiento de los alumnos de bachillerato acerca de cuestiones de política navarra (partidos políticos y su ubicación ideológica, personajes o instituciones), así como comprobar qué tipo de lectura hacían de las viñetas humorísticas con trasfondo histórico-político.

Según el Instituto Cervantes (s.f.) se trata de una metodología centrada en aspectos no susceptibles de cuantificación, que busca una comprensión global del fenómeno estudiado. Además, trata de ser inductiva y flexible, pues su tiene por objeto comprender, y no tanto establecer relaciones de causa-efecto entre los distintos factores.

Además, la investigación cualitativa suele llevarse a cabo e estudios a pequeña escala, como el que aquí se presenta, pues no busca la generalización, sino la explicación de un determinado fenómeno en un determinado contexto.

A pesar de que esta metodología permite al investigador hacer una interpretación más profunda y detenida de los datos, su uso no impide superar el viejo debate entre enfoques científicos cualitativo y cuantitativo y se aprovechen, en una fase posterior, las ventajas que ofrece la metodología cuantitativa con el fin de establecer un sistema de categorías que pueda ser utilizado en otros estudios de mayor alcance que el que aquí se presenta.

Finalmente, hay que destacar que se empleó la metodología de la investigación-acción, por medio de la cual se pretende enlazar teoría y práctica. De la observación de un determinado problema, surge la idea de analizarlo y, a través de la actuación del investigador, solucionarlo, o al menos, mejorarlo.

4.2. MUESTRA

Para realizar este estudio, se recurrió a dos aulas de bachillerato, una de 1º y otra de 2º de la asignatura optativa *Geografía e Historia de Navarra*. Cabe aclarar que al tratarse de una asignatura optativa que únicamente puede ser cursada una vez a lo largo del bachillerato, el currículo de la asignatura era el mismo para los dos cursos, por lo que aquí no se hace distinción entre ambos grupos.

El centro en el que se puso en práctica el estudio fue el IES Ibaialde de Burlada, un centro relativamente pequeño situado en la Cuenca de Pamplona que acoge a alumnos provenientes en su mayoría de familias de clase media-trabajadora.

Este trabajo contó con una muestra de 29 alumnos de bachillerato (16 varones y 13 mujeres) de edades comprendidas entre los 16 y los 19 años.

Los alumnos matriculados en la asignatura de *Geografía e Historia de Navarra* no lo hacían en la mayoría de los casos por un interés especial hacia la misma, sino porque era la única alternativa, junto con *Informática*, para quienes no cursaban una segunda lengua extranjera. Se menciona esta circunstancia para advertir de que, pese a tratarse de una asignatura optativa en una etapa educativa postobligatoria, la motivación que los alumnos tenían no era mayor que la que podían presentar hacia otro tipo de materias.

A esto hay que añadir la mala percepción que, en general, tenían los alumnos de la Historia, así como cierto desinterés por asuntos relacionadas con la política, y que se pudo constatar en conversaciones con otros docentes del departamento de Geografía e Historia, así como con los propios alumnos.

4.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Los instrumentos que se utilizaron para recoger datos fueron los cuestionarios que se pasaron antes y después de la ejecución de la propuesta didáctica en el aula. El primero, tenía como objetivo conocer el punto de partida a la hora de plantear la práctica; el segundo, recoger el impacto que había tenido en los alumnos el hecho de trabajar con viñetas humorísticas, y poder hacer una evaluación posterior de esta propuesta de trabajo.

4.3.1. CUESTIONARIO INICIAL

La primera fase de este estudio consistió en obtener datos acerca de los conocimientos previos que los alumnos tenían del tema, en este caso de la situación política de Navarra de los últimos 25 años.

Se elaboró para ello un cuestionario (ver Anexo 1) con preguntas de diferente tipo para que los alumnos demostrasen el conocimiento que tenían con respecto a diferentes aspectos:

- a) Partidos políticos. Se preguntó a los alumnos sobre los partidos políticos que existen en Navarra, su peso institucional y su ubicación ideológica en un gráfico de cuatro cuadrantes donde los ejes que establecen los *cleavages* o divisiones ideológicas (Lipset & Rokkan, 1992) eran *izquierda-derecha* y *centralismo-independientismo*.
- b) Personajes histórico-políticos. Se pidió a los alumnos que identificaran a los presidentes del gobierno de Navarra de los últimos 25 años a través de sus fotografías.
- c) Instituciones y procesos políticos. Se planteó una serie de términos políticos para que los alumnos los definiesen.
- d) Interés por la actualidad política. Se preguntó por el tipo de medios de comunicación que utilizaban para informarse de la actualidad (en caso de hacerlo) y la frecuencia con que lo hacían.
- e) Interpretación de imágenes humorísticas de tipo histórico-político. Se pidió que comentaran cuatro viñetas de Oroz, autor con el que se iba a trabajar, que aludían a cuestiones históricas y de actualidad con el objetivo de comprobar qué tipo de lectura hacían de las mismas, cómo interpretaban los recursos estilísticos, qué personajes identificaban y qué conocimientos previos demostraban.

Esta primera etapa resultó de especial interés dado que supuso un acercamiento a los conocimientos previos de los alumnos. A partir de aquí se planificó la práctica docente posterior y se elaboraron los cuestionarios de evaluación de la misma.

4.3.2. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y CUADERNO DE NOTAS

Otro de los instrumentos para la recogida de datos fue la observación participante. Para realizar este trabajo se tuvo la posibilidad de asistir a varias sesiones antes de poner en práctica la intervención docente. Esas sesiones se emplearon para observar la actitud de los alumnos hacia la asignatura. Se hizo de manera directa, sin interferir en las actitudes del alumnado, tan solo anotando en un cuaderno aquellos comportamientos o reacciones que fuesen de ayuda a la hora de plantear el presente estudio. La observación participante también se empleó durante la fase formativa, guiando a los alumnos en la manera de acercarse a las viñetas.

4.3.3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

El tercer instrumento empleado en este estudio, siguiendo la metodología de enfoque cualitativo, fue un cuestionario de evaluación (ver Anexo 2), en el que se formularon preguntas abiertas, donde los alumnos tenían que desarrollar sus respuestas, elaborarlas, a fin de evitar simplificaciones en la medida de lo posible.

Este segundo cuestionario, se puede estructurar en tres apartados, según el tipo de preguntas que se formularon y lo que se pretendía con ellas:

- a) Grado de adquisición de conocimientos sobre partidos políticos y personajes del panorama político navarro tras la práctica docente. Para ello se volvieron a plantear dos preguntas que ya aparecían en el cuestionario previo: el diagrama de posicionamiento ideológico de los partidos políticos y la identificación de personajes histórico-políticos a partir de sus fotografías.
- b) Capacidad de análisis de imágenes humorísticas. A partir de las viñetas utilizadas en la práctica en el aula, los alumnos debían comentar la evolución de los principales actores políticos de Navarra en los últimos años, agrupados según ideologías (izquierda, derecha y nacionalismo vasco).
- c) Opinión personal del alumno sobre la utilidad de emplear imágenes humorísticas en el aula de Historia, no mediante una respuesta sí/no, sino justificándola en la medida de lo posible, y evaluando la práctica docente.

4.4. FASES DEL ESTUDIO Y ACCIONES REALIZADAS

El plan de actuación tuvo varias fases, que van desde la observación del grupo con el que se llevó a cabo la investigación-acción, la preparación de materiales, la ejecución en el aula de la propuesta de innovación didáctica con viñetas, la recogida de evidencias a través de cuestionarios y el tratamiento de los datos obtenidos a partir de ellos.

a. *Observación*

Este trabajo surgió a partir de un periodo de prácticas en las clases de bachillerato del IES Ibaialde. Las primeras semanas fueron de observación de las clases, donde se procuró atender a cuestiones psicopedagógicas, didácticas y curriculares. Se prestó especial atención a la actitud de los alumnos hacia la asignatura, su motivación, su participación y el tipo de preguntas que formulaban.

Se comprobó que mantenían cierta pasividad en las clases y que por lo general, no mostraban demasiado interés por cuestiones históricas. Además, la dinámica de las clases giraba en torno a la lección magistral y la toma de apuntes por parte de los alumnos, lo que dificultaba que se creara un ambiente reflexivo y participativo. Todo ello, como se ha dicho anteriormente, se fue anotando en un cuaderno de observación para tenerlo en cuenta *a posteriori*.

b. *Preparación del cuestionario inicial*

Simultáneamente, se elaboró un cuestionario de conocimientos previos que versó sobre el tema asignado por el profesor-tutor de prácticas, en este caso «Navarra, de la Transición a nuestros días», dentro de la asignatura *Geografía e Historia de Navarra*.

Las preguntas que se plantearon giraban en torno a tres bloques: contenidos factuales sobre cuestiones de política navarra, acceso a los medios de comunicación como fuente de información y comentario de algunas viñetas con trasfondo político.

c. Evaluación inicial

El cuestionario inicial fue contestado por los alumnos de 1º y 2º de bachillerato en sendas sesiones de 55 minutos. Después de repartir los cuestionarios y dejar claro que no se trataba de ningún examen, se leyeron las preguntas en voz alta y se explicaron una a una. A lo largo de la sesión, los alumnos fueron contestando a los cuestionarios, mientras se recorría el aula y se iba comprobando que los alumnos entendían las preguntas y se les animaba y orientaba a contestarlas.

d. Preparación de materiales

La siguiente fase consistió en preparar materiales para llevar a cabo la propuesta didáctica. Se planteó una sesión de 55 minutos para cada una de las clases de bachillerato en que se iba a poner en práctica esta propuesta, ya que no se contaba con más tiempo, lo que sin duda hubiera favorecido una mayor profundización.

Se llevaron a cabo diferentes actuaciones: por una parte se hizo una selección de viñetas publicadas por el dibujante César Oroz en *Diario de Navarra*, tanto en los libros recopilatorios (Oroz, 1995; 1997; 1999; 2001; 2003) como en su página web www.latiradeoroz.es.

Se escogieron 13 viñetas que hacían referencia a algunos de los principales acontecimientos políticos sucedidos en Navarra a partir de 1990 y se introdujeron en una presentación *PowerPoint* que se elaboró para explicar la situación política de Navarra en los últimos años.

e. Puesta en práctica de la propuesta didáctica

La puesta en práctica tuvo una duración de 55 minutos en cada una de las dos clases de bachillerato. Se repartió a cada alumno la recopilación de las 13 viñetas previamente seleccionadas que se iban a proyectar en el *PowerPoint*.

Se explicó cronológicamente los hechos más relevantes de la Historia reciente de Navarra, a la vez que se proyectaban las imágenes y se pedía a los alumnos que las comentaran oralmente. Las explicaciones eran breves y concisas, pues la intención era dar algunas pinceladas sobre el contexto histórico y los personajes para que los

alumnos tuvieran unas breves nociones de los hechos y los protagonistas de la etapa que se estaba estudiando.

Se les fue guiando para que se fijaran en determinados aspectos por medio de preguntas (*¿Quién pensáis es el personaje que aparece en la viñeta? ¿Qué tipo de vestimenta lleva? ¿Qué creéis que refleja su cara? ¿A qué puede referirse el texto? ¿Por qué el dibujante representa así a estos personajes?*). Se pretendía con ello que identificaran a los personajes que aparecían en las viñetas y cuyas fotografías reales se habían insertado en el PowerPoint; también se buscaba que se fijaran en aspectos formales y los relacionasen con su posible significado y la intencionalidad del autor (por ejemplo, la representación del gobierno tripartito PSN-CDN-EA como un dragón de tres cabezas; la de la coalición Nafarroa Bai como un malabarista haciendo equilibrios con las siglas de los partidos que la componían, etc.).

f. Cuestionario final

Una vez realizada la práctica en el aula, para la que hubiese sido preferible contar con más tiempo, se elaboró un cuestionario final que se pasó a los alumnos para que lo contestasen en una tercera y última sesión de 55 minutos.

En el cuestionario final se recuperaban algunas de las preguntas del cuestionario inicial, como eran las referidas al grado de conocimiento de partidos políticos, su ubicación ideológica e identificación de personajes histórico-políticos, con el fin de comprobar si había habido una adquisición conceptual.

Además se les pidió que, observando las 13 viñetas con las que se había llevado a cabo la práctica anterior, hiciesen tres breves comentarios sobre la evolución histórica y los principales acontecimientos políticos que se habían producido en Navarra agrupados en tres bloques: los protagonizados por el PSN-PSOE; los de los partidos de centro-derecha (UPN, CDN y PP) y los de los partidos nacionalistas.

Finalmente, se formuló una última pregunta de valoración personal sobre la utilidad o no del uso de viñetas humorísticas para aprender Historia.

g. Tratamiento de los datos

La última fase de este trabajo consistió en el análisis de los datos que se extrajeron de los cuestionarios fundamentalmente. Para realizar el análisis cuantitativo que algunas preguntas permitían llevar a cabo, se volcaron los resultados en tablas del programa *Excel*, a partir de las cuales se pudieron elaborar gráficas que facilitasen la visualización de los mismos.

Por otro lado, y dentro de una metodología cualitativa, se analizó el discurso de los alumnos a la hora de interpretar las viñetas, con el fin de poder establecer categorías susceptibles de ser comparadas y analizadas.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez llevadas a cabo la actuación docente y la recogida de evidencias, se pasó al análisis de las mismas, para lo que se empleó una combinación de las metodologías cualitativa y cuantitativa. En este capítulo se analizan los resultados obtenidos en torno a los dos objetivos específicos de este trabajo: adquisición de contenidos factuales como partidos políticos, ideologías y personajes; y comprensión de la intencionalidad de las viñetas humorísticas a partir de una lectura denotativa de las mismas.

5.1. PARTIDOS POLÍTICOS, IDEOLOGÍAS Y PERSONAJES

a) *Conocimiento de los partidos políticos de Navarra*

En el cuestionario inicial se preguntó a los alumnos qué partidos políticos conocían en el ámbito navarro. La pregunta era abierta, de respuesta múltiple, de tal manera que enumerasen tantos como recordaran (ver Figura 1).

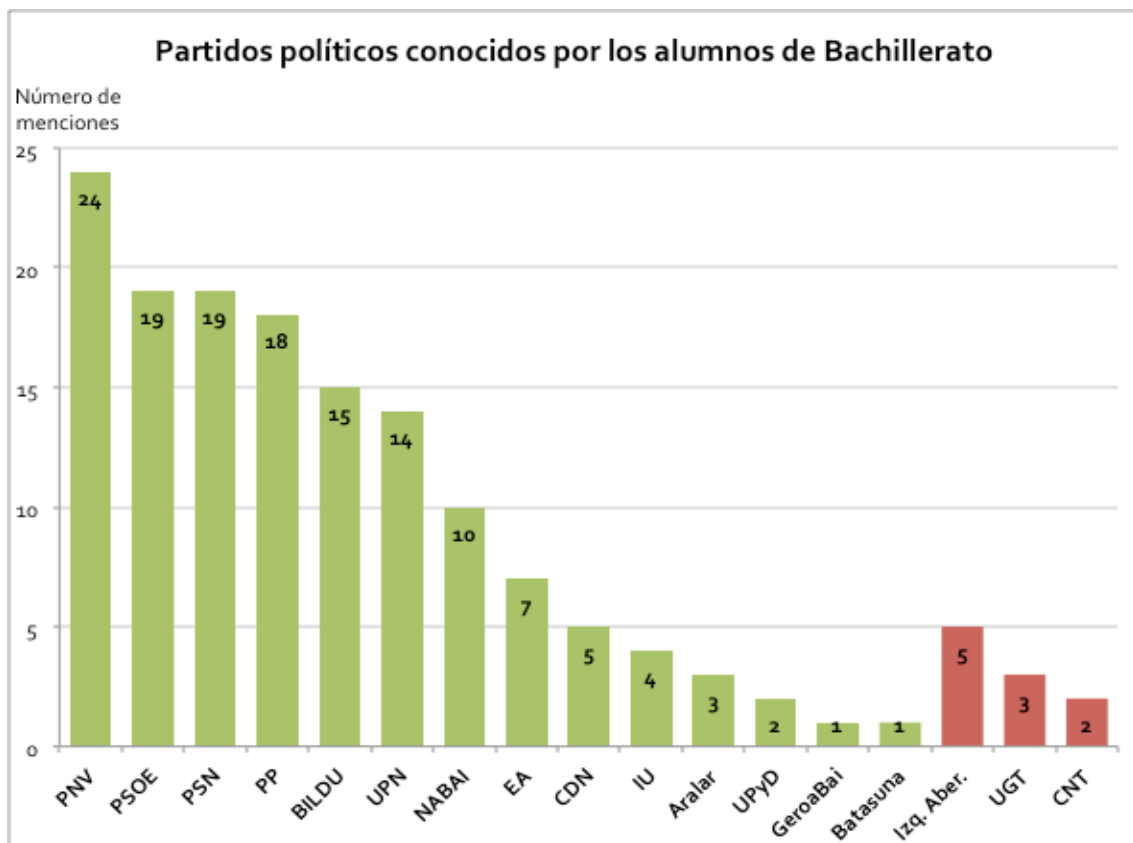


Figura 1: Partidos políticos conocidos por los alumnos de bachillerato (Elaboración propia)

El conjunto de los 29 alumnos mencionó 152 partidos políticos, lo que significa que cada alumno citó una media de 5,2 organizaciones, no siempre partidos políticos, pues algunos alumnos nombraron entidades que no lo eran, como *Izquierda abertzale*, *UGT* y *CNT*.

Como se observa en la gráfica, los datos extraídos de esta pregunta de respuesta abierta fueron que de los 29 alumnos encuestados, casi un 85% citó al PNV, un 66% al PSOE y otro tanto al PSN (como si se tratase de dos partidos diferentes). El PP fue citado por algo más del 60% de los alumnos, y Bildu y UPN por aproximadamente la mitad de los estudiantes cada uno y un tercio de los alumnos nombró a Nafarroa Bai. El resto de partidos, recibió menos del 25% de menciones cada uno. En las barras rojas se ha indicado el número de menciones que recibieron otros actores político-sociales no considerados partidos políticos.

Llama la atención que un partido como el PNV, con escasa representación institucional e incorporado ahora en la coalición Geroa Bai, fuese tan mencionado por los alumnos. Esto puede deberse a que en los días previos a la realización de este cuestionario, los alumnos habían estudiado el sistema de partidos de Navarra durante la Restauración y el reinado de Alfonso XIII, época en la que se funda el PNV.

Otro dato relevante, como se ha dicho, es el error extendido entre gran parte de los alumnos de que el PSOE y PSN son dos partidos diferentes, ya que un 40% de ellos citaba ambos.

Una vez aplicada en el aula la secuencia didáctica propuesta, los alumnos contaban ya con información del contexto, por lo que se volvió a preguntar en el cuestionario de evaluación final sobre los partidos políticos que recordaban en ese momento observando tan solo las viñetas con que se había trabajado (ver Figura 2).

Los resultados que surgieron de este segundo cuestionario fueron sensiblemente mejores en cuanto al grado de conocimiento que los alumnos tenían con respecto de los partidos políticos navarros. Las menciones del conjunto de los 29 alumnos fueron de 198, es decir, 46 más que en el cuestionario inicial, lo que suponía que cada alumno citó una media de 6'83 partidos, en esta ocasión sin errores.

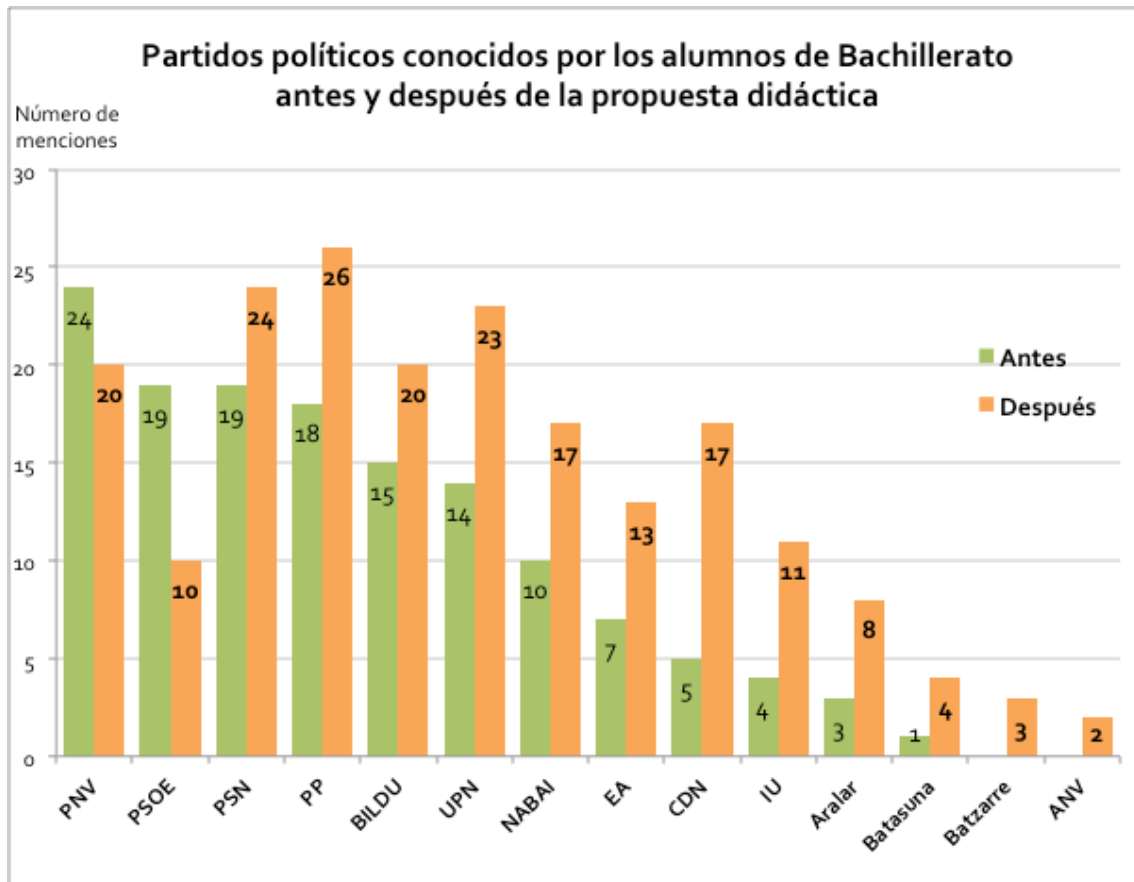


Figura 2: Partidos políticos conocidos por los alumnos de bachillerato antes y después del uso de viñetas (Elaboración propia)

Como puede observarse en la gráfica que compara los resultados del cuestionario inicial y del cuestionario final, el conocimiento de los partidos mejoró, incrementándose el de la mayoría de ellos (PP pasó a ser citado por el 90% de los alumnos; el conocimiento del PSN subió del 66% al 85%; las menciones a UPN aumentaron hasta el 80%; Bildu del 50% al 70%; NafarroaBai creció hasta ser mencionada por un 60%; CDN pasó de ser citado por menos del 20% de alumnos a ser conocido por el 60%; EA casi duplicó el número de menciones; IU pasó a ser mencionada por más de un tercio de los alumnos; y también creció el conocimiento de otros partidos nacionalistas y vasquistas, como Aralar, Batasuna, Batzarre o ANV).

En cuanto a los dos partidos que descendieron en el número de menciones, se puede interpretar como un reajuste del conocimiento que los alumnos tenían del sistema de partidos navarro, ya que el PNV durante el periodo estudiado formaba parte de la coalición NafarroaBai.

El descenso de menciones al PSOE (pasó de ser citada por el 66% de los alumnos al 33%) puede deberse a que la mayoría de los estudiantes comprendió que PSOE y PSN eran un mismo partido político y optaron por citar solamente al PSN. No obstante, todavía hubo un 20% de los alumnos que citó ambos.

b) Ubicación ideológica de los partidos políticos

Otra de los ejercicios que se pidió que hicieran los alumnos fue ubicar ideológicamente los partidos políticos que conocían en unas coordenadas cuyo eje horizontal representaba la dimensión *izquierda-derecha* y su eje vertical la dimensión *centralismo-independentismo* (ver Figura 3).

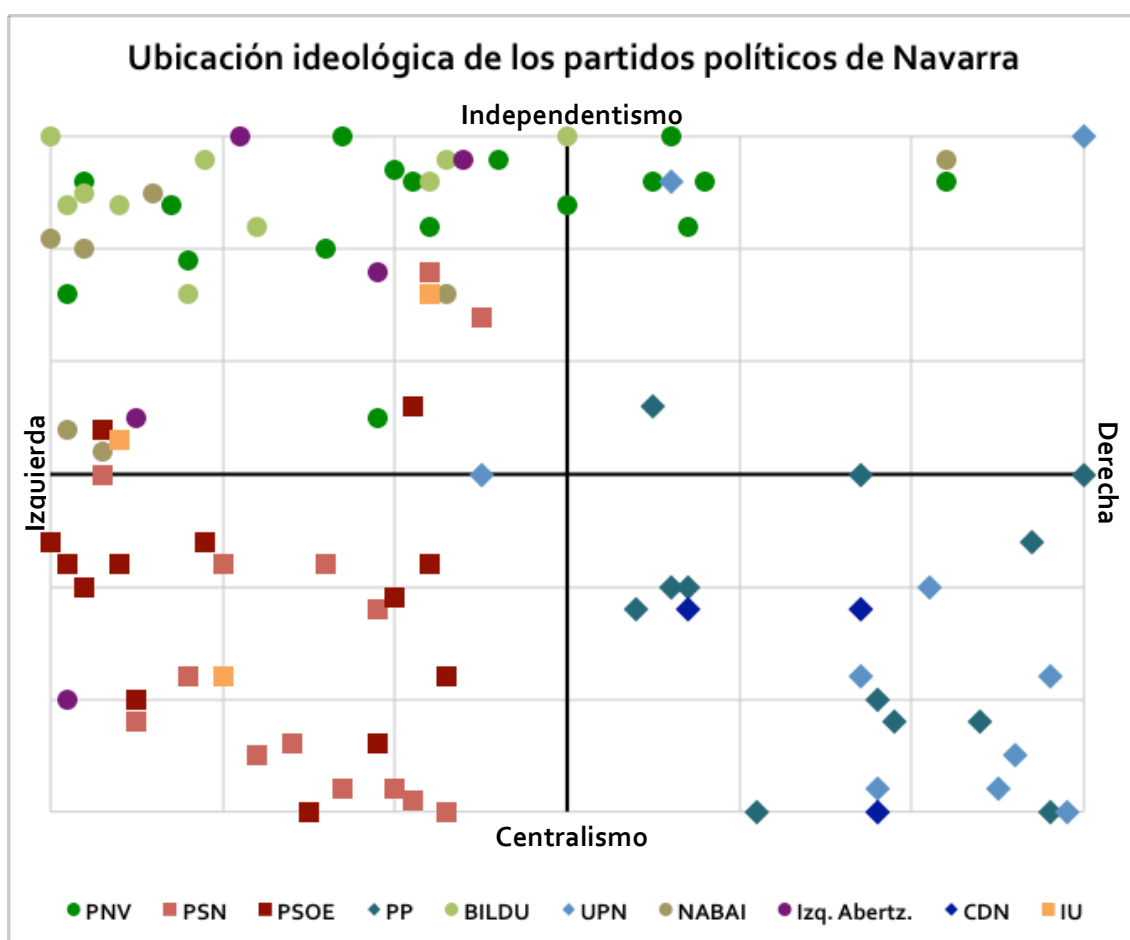


Figura 3: Ubicación ideológica de los partidos políticos de Navarra según respuestas de los alumnos antes del uso de viñetas (Elaboración propia)

Para la elaboración de este diagrama se tomó como base el estudio clásico de los *cleavages* o fracturas sociales de Lipset y Rokkan (1992) que ya se ha explicado anteriormente.

En esta gráfica aparecen representados por puntos las distintas posiciones en las que los alumnos ubicaron ideológicamente los partidos políticos en el cuestionario anterior a la práctica con viñetas. Se ha prescindido de aquellos partidos que contaban con menos de tres apariciones para no abigarrar demasiado el espacio y dificultar la lectura de la gráfica.

Se han establecido, con el fin de clarificar la interpretación de los datos, tres grupos ideológicos: 1) partidos independentistas o nacionalistas frente a partidos centralistas o no nacionalistas, y estos a su vez, subdivididos en 2) partidos de izquierda y 3) partidos de derecha.

En la gráfica aparecen representados los partidos nacionalistas con círculos [●], los partidos no nacionalistas de izquierda con cuadrados [■] y los partidos no nacionalistas de derecha con rombos [◆].

Al observar la gráfica, se percibe que los alumnos de bachillerato ubicaron con cierta corrección a los partidos políticos en sus coordenadas ideológicas, de tal forma que los partidos nacionalistas fueron situados muy mayoritariamente en los cuadrantes superiores, los próximos a la dimensión *independentismo* (97,5% de los [●]); los partidos no nacionalistas de izquierda, en el cuadrante inferior izquierdo (un 76,7% de los [■]) y los partidos no nacionalistas de derecha en el inferior derecho (un 84% de los [◆]). Esto puede deberse a que los alumnos que contestaron a esta pregunta ubicando los partidos en el diagrama fueron en su mayoría los que tenían ciertas nociones sobre la ideología de los partidos que conocían, pues hay que recordar que hubo un 30% de alumnos que no supo ubicar ningún partido en el cuadro.

Se planteó la misma pregunta en el cuestionario final, una vez realizada la práctica con viñetas y arrojó resultados muy ilustrativos (ver Figura 4).

En este caso, y por las dificultades materiales para reflejar las respuestas previas y posteriores a la práctica en el aula en un mismo diagrama, se ha optado por representar las respuestas del primer cuestionario y las del segundo una diferentes gráficas, con el fin de que los resultados de ambos pudieran ser observados de manera nítida.

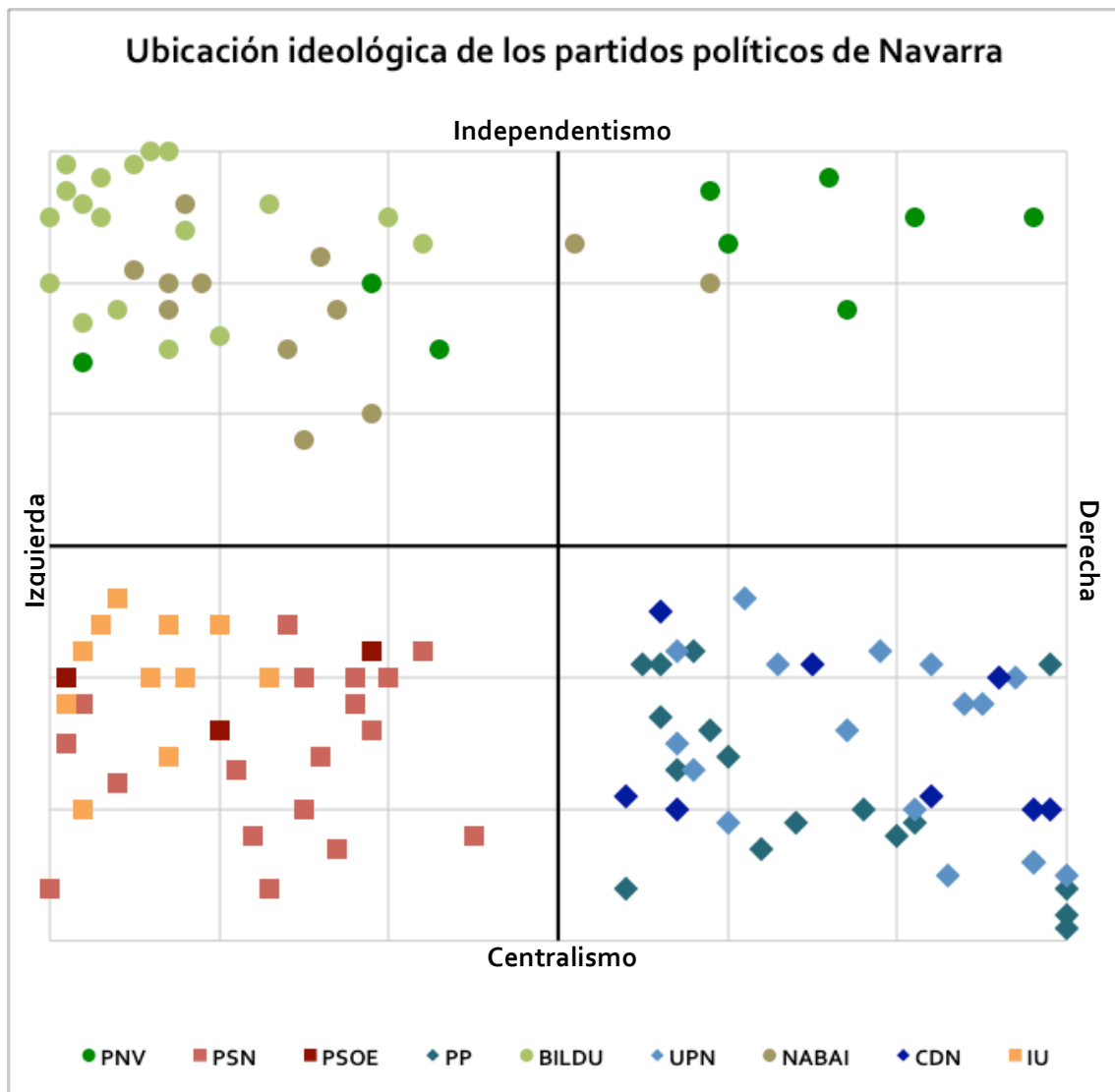


Figura 4: Ubicación ideológica de los partidos políticos de Navarra según respuestas de los alumnos después del uso de viñetas (Elaboración propia)

La primera observación que cabe hacer es que el número de respuestas fue considerablemente mayor que en el cuestionario inicial, lo que lleva a pensar que los alumnos conocían un mayor número de partidos. Por otra parte, desaparecieron las menciones a todo lo que no fueran partidos políticos propiamente dichos, como *Izquierda abertzale*.

Los tres grupos ideológicos aparecen representados de manera más ordenada, lo que indica una mayor claridad de los alumnos a la hora de identificar ideológicamente cada partido político. En esta gráfica, el 100% de los alumnos ubicó los partidos políticos en sus respectivos cuadrantes.

También se encuentran particularidades dentro de cada grupo. En el caso de los partidos nacionalistas, Bildu aparece representado mayoritariamente como un partido más independentista y más a la izquierda que el resto, mientras que el PNV (que bajó en número de menciones con respecto al cuestionario previo) ocupa mayoritariamente posiciones independentistas de derecha. La coalición NaBai fue situada por los alumnos en posiciones moderadamente nacionalistas y hacia la izquierda de la gráfica.

En cuanto a los partidos no nacionalistas de izquierdas, se observa que las menciones al PSOE fueron prácticamente nulas, pues los alumnos entendieron que PSN y PSOE eran un único partido. Además, aparecieron muchas más menciones a IU, que fue correctamente ubicada por los alumnos más a la izquierda que el PSN y en posiciones menos centralistas.

También se ve una ubicación más certera de los partidos no nacionalistas de derechas (UPN, PP y CDN), que aparecen en la gráfica en el cuadrante que les corresponde. Igualmente se constata que los alumnos, en general, ubicaron al PP en posiciones más centralistas que UPN, partido regionalista por definición.

En definitiva, observando ambas gráficas se puede inferir que los alumnos adquirieron, después de trabajar con las viñetas, un conocimiento más preciso de la posición ideológica de los partidos políticos en Navarra, que se refleja en la segunda gráfica por medio de agrupamientos más claros de los puntos de posición, tanto de los grupos ideológicos como de algunos de los partidos individualmente.

c) Identificación de personajes de relevancia

Otra de las preguntas referidas al conocimiento de la política navarra de los últimos años fue la identificación de los presidentes del Gobierno de Navarra en los últimos 25 años a partir de sus fotografías. Esta pregunta se formuló tanto en el cuestionario inicial como en el final, una vez se había realizado la propuesta docente del empleo de viñetas. Los resultados se compararon para comprobar si había existido o no adquisición de conocimientos (ver Figura 5).

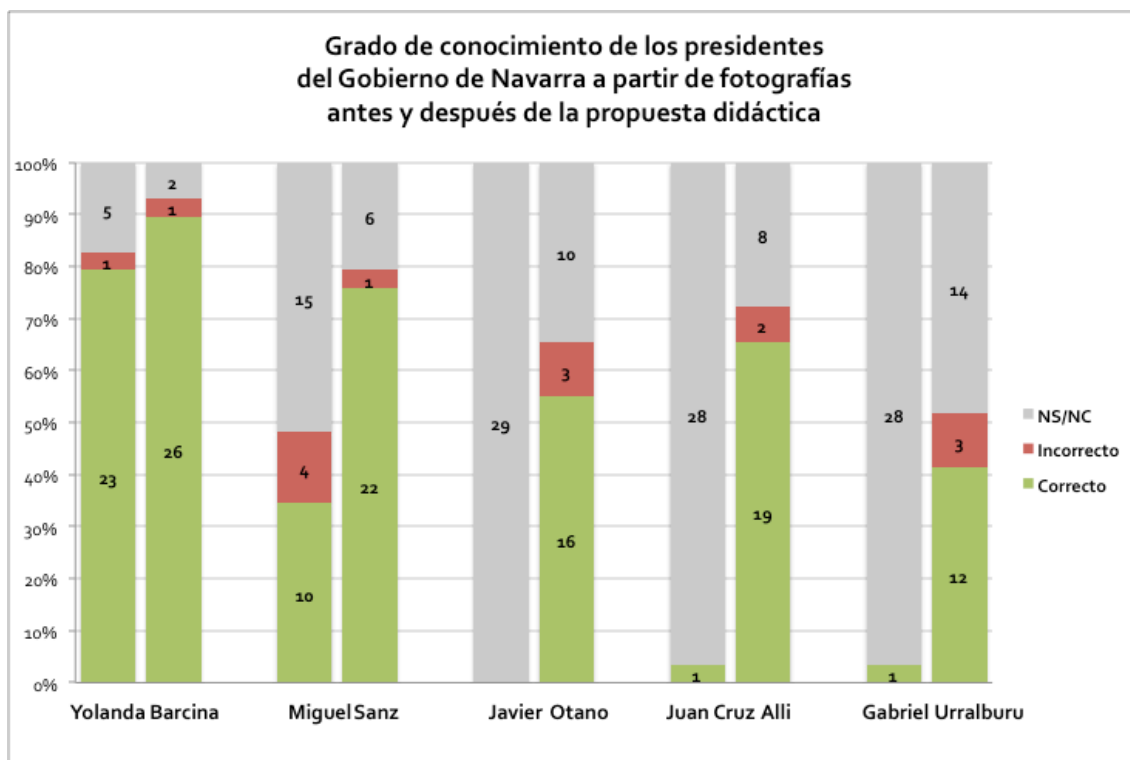


Figura 5: Grado de conocimiento que los alumnos tenían de los distintos presidentes del Gobierno de Navarra a partir de fotografías antes y después del uso de viñetas (Elaboración propia)

Se puede observar que en todos los casos se incrementó el conocimiento que los alumnos tenían de los políticos indicados tras la propuesta didáctica con viñetas.

En el caso de Yolanda Barcina (2011-¿?), el 80% de los alumnos fue capaz de reconocerla en el cuestionario inicial, dato que creció hasta el 90% una vez se trabajó con las viñetas en el aula. El presidente inmediatamente anterior en el tiempo, Miguel Sanz (1996-2011), pasó de ser identificado por una tercera parte de los alumnos a un 75%. El socialista Javier Otano (1995-1996) no fue reconocido por ningún alumno en el cuestionario inicial, pero tras haber trabajado con viñetas, más de la mitad fue capaz de identificarlo.

La misma tendencia se vio en el grado de conocimiento de Juan Cruz Alli (1991-1995), que pasó de ser reconocido por un alumno a serlo por dos tercios de los estudiantes, y Gabriel Urralburu (1983-1991), de 1 alumno a 12, un 40% más.

De los resultados de esta gráfica llaman la atención dos elementos. Por un lado, hubo un notable incremento del conocimiento de personajes políticos; por otro, gran parte de alumnos fue capaz de hacer una lectura detenida de las viñetas y relacionar los personajes de las fotografías con sus respectivas caricaturas.

5.2. LECTURA E INTERPRETACIÓN DE VIÑETAS HUMORÍSTICAS

Otro de los fines del cuestionario inicial era comprobar qué tipo de lectura hacían los alumnos de las viñetas humorísticas. Para ello se propuso que comentaran una viñeta de contenido histórico y tres de temas de actualidad política, todas ellas sobre Navarra.

A la hora de analizar las explicaciones que los alumnos dieron de estas imágenes, se establecieron dos dimensiones: conocimientos de partida que poseía el alumno y tipo de lectura que hacía de la viñeta.

Desde el punto de vista de los conocimientos de partida, cuando un alumno utilizaba términos o expresiones vagas y ambiguas que no tuvieran relación con el tema de la viñeta, o si demostraba partir de premisas falsas o información incorrecta, se estableció que no poseía conocimientos previos.

Si por el contrario un alumno empleaba en sus comentarios terminología adecuada, se refería a conceptos relacionados con el tema tratado en la viñeta, o bien identificaba correctamente a los personajes, se determinó que tenía conocimientos previos.

En el caso del tipo de lectura que cada alumno hacía de la imagen, se crearon dos categorías. En el caso de aquellos alumnos que describían la imagen, se limitaban a reproducir textos de los bocadillos, realizaban una interpretación subjetiva y no atendían más que a los aspectos formales o a impresiones, se consideró que realizaban una lectura connotativa.

Si por el contrario eran capaces de interpretar el significado de los elementos formales y utilizaban términos abstractos, se calificó la lectura que hacían como denotativa.

Se analizaron los comentarios que los alumnos hicieron de las viñetas con el objeto de comprobar si existía relación entre el grado de conocimientos que poseían y el tipo de lectura que hacían.

a) Análisis de una viñeta de temática histórica

La viñeta histórica que se propuso hacía referencia a un acontecimiento concreto que los alumnos ya habían estudiado a lo largo del curso: la unificación de los tres burgos de Pamplona mediante el Privilegio de la Unión dado por Carlos III en 1423. La viñeta es la siguiente:



Para analizar esta viñeta se siguió el esquema propuesto: sin información /con información y lectura connotativa/lectura denotativa.

Los alumnos que desconocían el tema del que se habla en la viñeta se limitaron a hacer una lectura connotativa de la misma, descriptiva y literal, utilizando expresiones como: «no se llevan bien», «se llevaban muy mal», «se insultaban», «se meten unos con otros» o «como son aburridos los menosprecian». Como se puede comprobar, los gestos de los personajes no se ven como símbolos que representan una idea abstracta (el conflicto), sino como actos concretos (insultos). No alcanzan, por tanto, a comprender el verdadero significado de la viñeta.

Sin embargo, en este caso la mayoría de los alumnos demostró conocer el acontecimiento que se representaba en la viñeta. De ellos, la mitad identificó que «San Nicolás», «San Cernin» y «la Navarrería» eran «burgos» de Pamplona, y así lo mencionan en sus comentarios. Otro grupo de alumnos se refirió a ellos como «barrios», «núcleos» o «zonas»; y un tercer grupo confundió el concepto denominándolos «merindades».

Los alumnos que demostraron conocer el contexto histórico fueron capaces de hacer una lectura denotativa de la viñeta y de sus elementos, como los gestos que se dedican los personajes. En sus respuestas aparecieron conceptos bélicos como «conflicto», «disputa», «enfrentamiento», «rivalidad», «división», «batalla» o «tensión».

A continuación se muestran las respuestas de dos alumnos: el primero no conocía el tema de la viñeta e hizo una lectura connotativa muy elemental, mientras que el segundo demostró tener conocimientos previos e hizo una lectura denotativa:

Respuesta 1:

«Yo creo que esta viñeta quiere decir que en Pamplona se llevaban muy mal hasta ese 'privilegio de la unión' y eso hace a Pamplona una ciudad más aburrida»

Respuesta 2:

«Esta viñeta representa los enfrentamientos de los tres burgos que había en Pamplona en la Edad Media y que estaban separados por murallas. Finalmente, Carlos III los unió y acabó así con las disputas»

b) Análisis de viñetas de actualidad política (I)

En el cuestionario inicial también se propuso a los alumnos que comentasen tres viñetas de actualidad política. Se partía de la base de que no estaban muy informados ni interesados en temas de actualidad (ver Figura 6).

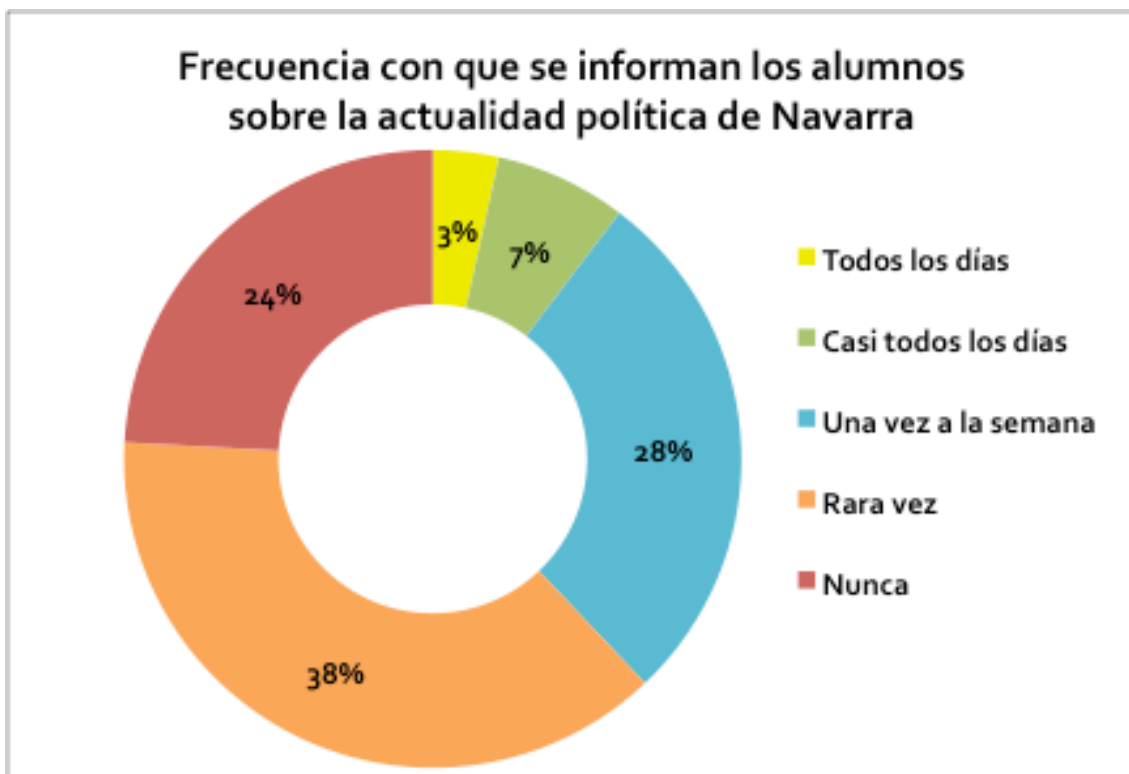


Figura 6: Frecuencia con que los alumnos se informan noticias políticas de Navarra (Elaboración propia)

El grupo de alumnos que no respondió fue mayor que en el caso de la viñeta de temática histórica. Además, solo un 20% de los alumnos demostró tener conocimiento sobre temas de actualidad, tal y como se vio en sus comentarios.

Con el fin de sistematizar el análisis de las viñetas, se ha creado un cuadro en el que se recogen los términos y expresiones utilizados por los alumnos, y que muestran la existencia o no de conocimientos previos, así como la realización de una lectura connotativa o denotativa.

Viñeta de actualidad 1:



Explicación: *La presidenta Barcina decide no dimitir a pesar de las presiones de la oposición y la falta de apoyos parlamentarios, lo que provoca una parálisis en la acción del gobierno de Navarra (marzo, 2014).*

Términos y expresiones empleados por los alumnos	
Sin conocimientos:	«persona que conduce»; «legislatura»; «están en huelga»
Con conocimientos:	«Yolanda Barcina»; «Barcina»; «presidenta»; «gobierno»; «gobierno de Navarra»; «presidenta del gobierno de Navarra»; «el PSN le pidió que dimitiera»
Lectura connotativa:	«el coche donde van montados está encima de unos ladrillos»; «el coche no puede andar»; «el coche está bloqueado»; «están en un coche sin ruedas»; «el coche no está funcionando»; «alguien está conduciendo un coche»; «la madre dice a su hijo que no parará»; «que la legislatura nunca va a terminar»
Lectura denotativa:	«no avanza»; «es una metáfora de que la legislatura no avanza»; «el coche representa el gobierno»

Viñeta de actualidad 2:



Explicación: *La complicada situación de la coalición nacionalista NafarroaBai debido a las discrepancias entre los cuatro partidos que la forman (octubre, 2007).*

Términos y expresiones empleados por los alumnos

Sin conocimientos:	«NafarroaBai tiene que elegir con qué partido pactar»; «el interés de NafarroaBai por controlar a los demás»; «un ciudadano duda a qué partido votar»
Con conocimientos:	«coalición»; «partidos independentistas»; «partidos nacionalistas»; «al final se separan»
Lectura connotativa:	«están todos en el aire»; «está jugando»; «es un personaje que está haciendo malabares»; «el hombre de los malabares»; «está haciendo malabares con los partidos»; «parece que está agotado y cansado»
Lectura denotativa:	«representa el complicado equilibrio que es NaBai»; «si da un mal paso político la coalición se disuelve»

Viñeta de actualidad 3:



Explicación: *El secretario general del PSOE, Alfredo Pérez Rubalcaba, impone su criterio de permitir que Yolanda Barcina siga gobernando en minoría en contra de la opinión de los dirigentes del PSN (marzo, 2014).*

Términos y expresiones empleados por los alumnos	
Sin conocimientos:	«dos políticos»; «el personaje grande»; «cuando el PSN y UPN querían gobernar juntos»
Con conocimientos:	«Rubalcaba»; «líder de los socialistas»; «principal mandatario del PSOE»; «la sede de Ferraz»; «moción de censura a Yolanda Barcina»
Lectura connotativa:	«uno le dice que es una noticia cruel»; «le dice que el PSN no existe»; «intenta consolar a Lizarbe como un padre diciéndole que el PSN no existe»; «el PSN no tendrá acuerdos con Barcina»
Lectura denotativa:	«le dice al PSN que no es un partido influyente»; «el PSN no tiene ninguna influencia»; «muestra la falta de entendimiento entre PSN y PSOE»

En los comentarios de todas las viñetas de actualidad política se encontraron dos tipos de discursos en función de las dimensiones que se habían analizado. Un primer grupo de alumnos empleaba expresiones y terminología con las que demostraban no conocer los contextos de las viñetas. Sus expresiones eran vagas, ambiguas y en algunos casos reflejaban errores de partida que esos alumnos tenían. Estos alumnos, a su vez, se quedaban en un nivel de lectura superficial, atendían a cuestiones formales, describían la viñeta o bien contaban las impresiones que estas les causaban; hacían por tanto una lectura connotativa.

Otro grupo de alumnos, minoritario, demostró estar informado sobre el contexto de las viñetas y utilizaba nombres propios para referirse a los personajes, («[Yolanda] Barcina», «Rubalcaba»), hacía alusión a los cargos que estos desempeñaban («presidenta del gobierno de Navarra», «secretario general del PSOE»), o empleaba terminología precisa («partidos nacionalistas», «coalición», «moción de censura»). Este pequeño grupo, que suponía un 15% de los alumnos, hizo una lectura denotativa de las viñetas, demostrando entender los significados de los recursos estilísticos y las metáforas que aparecían en las imágenes.

Por tanto, se percibió la existencia de una relación directa entre los conocimientos de partida de los alumnos y el tipo de lectura que hacían.

c) Análisis de viñetas de actualidad política (II)

Tras utilizar una serie de viñetas para contextualizar el tema sobre el que se trabajó («La situación política de Navarra en los últimos 25 años»), se pidió a los alumnos que en el cuestionario final realizasen tres comentarios sobre la evolución de los diferentes partidos políticos (izquierda, derecha y nacionalistas) según lo que observaran en las viñetas que se les aportó.

El punto de partida era diferente, pues ahora todos los alumnos contaban con una mínima información previa que se les había suministrado en la práctica en el aula: nombre de personajes, fechas o algunos acontecimientos relevantes.

Para el primer comentario, sobre los partidos de izquierda (PSN-PSOE) se les aportaron las siguientes ilustraciones (ver Viñetas 1 a 4):



Viñeta 1: Gabriel Urralburu es condenado a once años de prisión (septiembre, 1998)



Viñeta 2: Inoperancia del gobierno tripartito formados por PSN, CDN y EA (mayo, 1996)



Viñeta 3: El presidente Otano aparece en las cuentas suizas del PSN (junio, 1996)



Viñeta 4: Tras el «caso Otano» cae el gobierno tripartito. Miguel Sanz, presidente (junio, 1996)

COMENTARIO 1.

Términos y expresiones empleados por los alumnos

Sin conocimientos:

«un político»; «los que están en la cola del banco»; «el presidente del tupé»; «presidentes investigados por Miguel Sanz»

Con conocimientos:

«Urralburu»; «Otano»; «Sanz»; «PSN-PSOE»; «Eusko Alkartasuna»

Lectura connotativa:

«Se encuentra en Suiza»; «van de incógnito»; «parece que ocultan algo»; «se observa la soledad de este político»; «el gobierno había estado ahí durante un año»; «el primer año del gobierno gobernaron CDN, PSN y EA»; «se unieron tres partidos para tener más posibilidades»; «le cortan la cabeza pero los demás le dicen que se levante»

Lectura denotativa:

«es condenado a prisión»; «el gobierno pasa sin hacer grandes cosas»; «el gobierno no ha cumplido sus objetivos»; «son partidos con ideologías diferentes»; «los corruptos se llevan el dinero»; «tienen cuentas ilegales en Suiza»; «Otano deja el gobierno»; «cae el tripartito»; «el gobierno se derrumba»; «la corrupción del PSN acaba con el gobierno»; «entonces llega Sanz al gobierno»

Para que los alumnos comentaran los hechos relevantes que habían girado en torno a los partidos no nacionalistas de derecha, que en el caso de Navarra eran Unión del Pueblo Navarro (UPN), Convergencia de Demócratas de Navarra (CDN) y el Partido Popular (PP), se les presentaron estas seis imágenes (ver Viñetas 5 a 10):



Viñeta 5: I Congreso del CDN, el partido de Alli (noviembre, 1995)



Viñeta 6: UPN gana las elecciones de 1999 pero no con mayoría absoluta (marzo, 2001)



Viñeta 7: UPN y PSN firman un pacto de gobierno para la legislatura 1999-2003 (junio, 1999)



Viñeta 8: Resultados de las elecciones forales 2003. Sanz recurre al CDN para gobernar (mayo, 2003)



Víñeta 9: Fin del pacto UPN-PP (octubre, 2008)



Víñeta 10: Tras la ruptura con UPN el PP se refunda en Navarra con ciertas dificultades (marzo, 2009)

COMENTARIO 2.

Términos y expresiones empleados por los alumnos

Sin conocimientos:

«en las elecciones hay corrupción electoral y Alli gana»; «UPN se queda en la sombra»; «en las elecciones del congreso del partido de Alli gana el CDN»

Con conocimientos:

«Alli»; «Miguel Sanz»; «Rajoy»; «PSN-PSOE»; «Alli anteriormente fue presidente por UPN»; «de UPN sale CDN»; «Alli se va de UPN y funda uno nuevo»

Lectura connotativa:

«Alli consigue mayoría absoluta»; «el pacto que tenían los dos partidos se suspende»; «diversos partidos se acercan al PP para buscar afiliados»; «buscan algún afiliado»

Lectura denotativa:

«Alli crea su propio partido»; «el CDN era Alli»; «Sanz no tiene apoyos»; «UPN busca el apoyo del PSN para gobernar»; «UPN intenta pactar con PSN porque estaba en minoría en el Parlamento»; «UPN se tiene que apoyar en CDN»; «UPN nunca obtenía mayorías absolutas y tiene que buscar alianzas»; «Sanz y Rajoy rompen el pacto»; «UPN y el PP se enfrentan hasta romper el pacto»; «el PP lo tuvo difícil al principio»

Por último se pidió a los alumnos que realizaran el mismo ejercicio con los partidos políticos del ámbito nacionalista a través de la observación de otras tres tiras cómicas (ver Viñetas 11 a 13).



Viñeta 11: Ilegalización de Batasuna por el Tribunal Supremo de acuerdo con la Ley de Partidos (agosto, 2002)



Viñeta 12: Inestabilidad en el seno de la coalición nacionalista Nafarroa Bai (octubre, 2007)



Viñeta 13: Las tensiones entre los partidos de Nafarroa Bai ponen fin a la coalición (septiembre, 2009)

COMENTARIO 3.

Términos y expresiones empleados por los alumnos

Sin conocimientos:

«como Batasuna es ilegal se cambia de nombre a NaBai»

Con conocimientos:

«izquierda abertzale»; «partido de izquierdas»; «la Ley de Partidos»; «el Tribunal Supremo»; «por ser simpatizantes de ETA»; «Eusko Alkartasuna»; «unos partidos son de derechas y otros de izquierdas»; «los nacionalistas juntos sacan mejores resultados»

sigue →

Lectura connotativa: *«el juez espera a que invente otro partido para prohibirlo»; «les obligan a ir cambiando de nombre»; «los jueces ilegalizan Herri Batasuna, Eskalerritorrok (sic) y Batasuna»; «los que son de Nafarroa Bai no saben a qué partido votar»; «los partidos no se sostienen»; «Nafarroa Bai dice que hasta aquí hemos llegado»*

Lectura denotativa: *«la justicia va ilegalizando a los partidos abertzales»; «en realidad Herri Batasuna, Euskal Herritarrok y Batasuna son el mismo partido»; «los partidos nacionalistas forman Na Bai»; «Nafarroa Bai intentaba agrupar a todos los partidos»; «este proyecto no se sostiene»; «Na Bai es un partido inestable»; «hay muchos desequilibrios y al final deciden separarse»; «Aralar se va de Na Bai»; «Nafarroa Bai se termina separando»*

Los tres comentarios que los alumnos hicieron de estas viñetas mostraron la existencia de dos grupos de alumnos: los que demostraron conocer el contexto de las viñetas y elaboraban explicaciones a partir de la lectura denotativa, y quienes no parecían tener conocimientos sobre el tema de cada viñeta y se limitaban a describirlas y a hacer referencias vagas o erróneas y realizaban una lectura subjetiva o connotativa.

En este caso, la mayoría de los alumnos, tras la ejecución en el aula de la propuesta didáctica, demostró poseer conocimientos sobre el contexto de las viñetas. Este grupo (un 75% de los alumnos) reconocía a los personajes caricaturizados («Urralburu», «Otano», «Sanz», «Alli»), identificaba las siglas de partidos («Eusko Alkartasuna») y demostraba conocer instituciones políticas («Parlamento de Navarra», «Tribunal Supremo»). Estos alumnos fueron precisamente los que hacían una lectura denotativa de las viñetas, y comprendían la simbología y metáforas que el dibujante empleaba. Por ejemplo, entendían que el hecho de representar el gobierno tripartito PSN-CDN-EA como un dragón de tres cabezas (ver Viñetas 2 y 4) tenía la intención de reflejar el carácter *contra natura* del mismo («son partidos con ideologías diferentes», «al ser tan distintos no se entendían»).

Por el contrario, el grupo de alumnos que parecía no conocer el contexto de la viñeta fue minoritario, tan solo un 25% del total. Sus observaciones eran imprecisas («un político», «los que están en la cola del banco») o erróneas («los presidentes investigados por Miguel Sanz», «como Batasuna es ilegal se cambia de nombre a NaBai»). Este pequeño grupo de alumnos no alcanzó a hacer una lectura denotativa, sino que se quedó en la descripción de los elementos formales de la viñeta («el presidente del tupé», «van de incognito») o los interpretó subjetivamente («parece que ocultan algo»).

5.3. VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS

Por último, se pidió a los alumnos que valorasen la utilidad de haber empleado viñetas para estudiar esta etapa de la Historia de Navarra (ver Figura 7).



Figura 7: Respuestas de los alumnos sobre la utilidad de las viñetas para aprender Historia (Elaboración propia)

Más del 80% de los alumnos aseguró que el uso de las viñetas humorísticas les había sido de ayuda a la hora de estudiar la situación política de Navarra en los últimos 25 años. El porcentaje está próximo a ese 75% de alumnos que demostraron poseer

conocimientos sobre el contexto de las viñetas en los comentarios anteriormente analizados.

Por último, se pidió a los alumnos que justificaran mediante una respuesta abierta la utilidad personal que habían tenido las viñetas para ellos. En sus respuestas aparecían dos tipos de argumentos: unos causales (*¿por qué?*) y otros finalistas (*¿para qué?*).

Desde el punto de vista causal, los alumnos apelaron a dos aspectos que toda viñeta posee: su carácter visual y su carácter humorístico. Desde el punto de vista finalista se refirieron a dos tipos de logros: adquisición de conocimientos y comprensión de la intencionalidad (ver Figura 8).

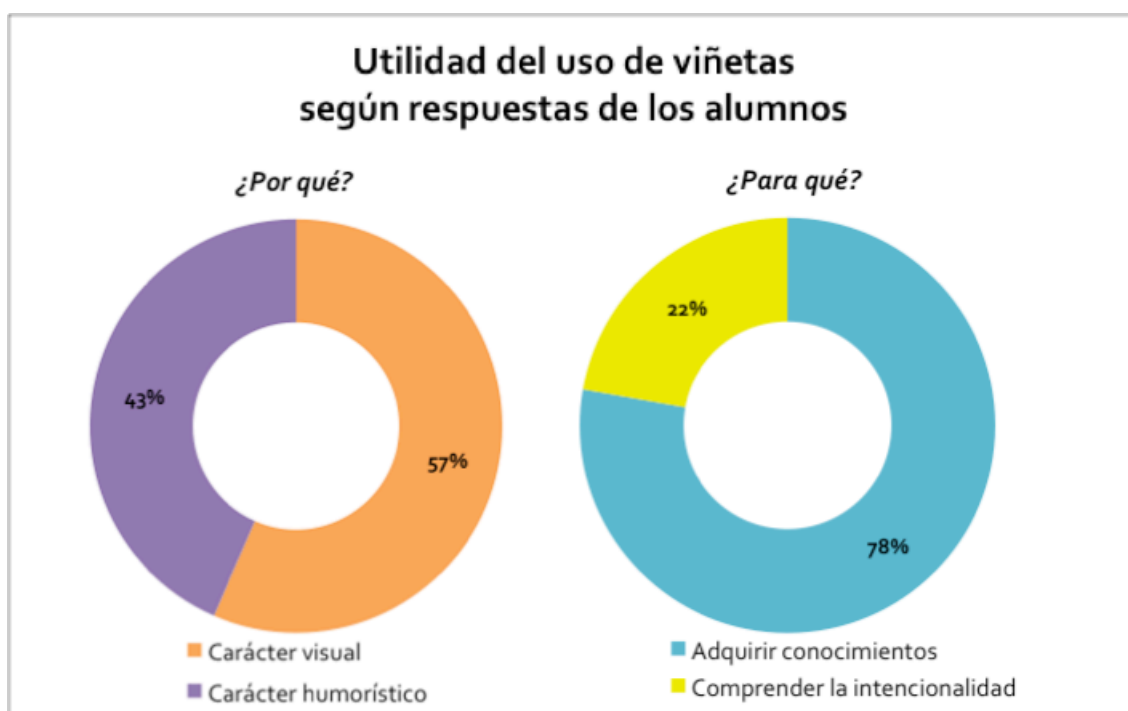


Figura 8: Grado de utilidad del uso de viñetas según respuestas de los alumnos tanto desde el punto de vista causal como finalista (Elaboración propia)

Más de la mitad de los alumnos que justificaron el *por qué* de la utilidad de las viñetas lo hizo apelando a su carácter visual («*porque son muy claras*», «*porque al ser gráfico resulta más fácil*», «*porque con dibujos sencillos se dice mucho*») y un 43% mencionaba el aspecto humorístico («*porque utilizan un tono irónico*», «*porque al ser como chistes parece más fácil entender*», «*porque no es tan aburrido como estudiar del libro*»).

En cuanto a las respuestas que explicaban la finalidad de las viñetas, el *para qué*, casi el 80% aludió a la adquisición de conocimientos («*para conocer un mayor número de partidos y personas*», «*para aprender cosas que antes no sabía*», «*así me hago una idea general*», «*para tener más cultura*»), mientras que algo más del 20% mencionó haber comprendido aspectos relacionados con la intencionalidad («*Oroz se ríe de los políticos*», «*para aprender desde la visión de Oroz*», «*para ver que lo que pasó no es igual que en las noticias*»).

En las valoraciones los alumnos como sujetos de esta pequeña investigación se percibe cierto grado de satisfacción. Sin embargo, esta percepción no puede ser tomada de manera absoluta, sino que ha de servir como apoyo al análisis, ya realizado, de los comentarios que los alumnos hicieron de las viñetas.

6. CONCLUSIONES

En este último capítulo de conclusiones se retoman tanto el objetivo general como los específicos que han guiado este trabajo con el fin de comprobar si se han logrado cumplir satisfactoriamente.

Como ya se mencionó en las primeras páginas, el objetivo fundamental de este estudio fue comprobar si el uso de viñetas humorísticas podía constituir un recurso útil para los alumnos en el aprendizaje de la Historia. Se partía con ciertas limitaciones temporales y materiales, por lo que este trabajo nunca tuvo la pretensión de convertirse en una investigación con mayúsculas, sino tan solo en una aportación a los estudios sobre el empleo de imágenes en la didáctica de las Ciencias Sociales.

Aclarado esto, se puede afirmar que, atendiendo a las evidencias observadas, los alumnos de bachillerato con los que se llevó a cabo esta propuesta mejoraron sensiblemente el conocimiento histórico que tenían con respecto al tema tratado, la Historia reciente de Navarra. El componente humorístico de las viñetas actuó como catalizador a la hora de interesarse por el tema, pues despertó en ellos la curiosidad por conocer de qué trataban aquellas ilustraciones y quiénes eran los personajes que allí aparecían caricaturizados. Este ambiente más distendido que el de una clase habitual propició la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los objetivos específicos, la mayoría de los alumnos adquirió los contenidos factuales que se pretendía al comienzo de esta propuesta. De tal forma que, tras utilizar las viñetas, fueron capaces de identificar los partidos políticos del ámbito navarro, ubicarlos ideológicamente en los ejes *izquierda-derecha* y *centralismo-independientismo*, y reconocer algunos de los personajes más relevantes de la época.

El segundo objetivo concreto que se pretendía alcanzar, la comprensión de la intencionalidad, no se logró de la manera deseable, pues tan solo se manifestó en un pequeño grupo de alumnos. Se partía con la dificultad añadida de que este principio explicativo de la Historia resultaba complejo de trabajar y había sido poco tratado en investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales con escasos resultados.

Frente a otros principios científicos, el de la intencionalidad parte de la conjetura, pues consiste en presumir qué motivaciones tiene un tercero en sus acciones y en buscar las explicaciones en el *para qué*. En el tiempo de que se dispuso fue complicado introducir este tipo de razonamiento complejo entre alumnos acostumbrados a una educación basada en la lección magistral. Sin embargo, alguno de ellos mostró atisbos de haberlo logrado, al preguntarse y reflexionar sobre la pretensión del dibujante a la hora de hacer sus viñetas.

Un gran número de alumnos, aun sin haber alcanzado el objetivo propuesto, sí fue capaz de realizar una lectura denotativa de las ilustraciones tras la práctica en el aula. Y es interesante destacarlo aquí, pues se entendió en el origen de este trabajo que la lectura denotativa era un instrumento para comprender la intencionalidad. En otras palabras, puede pensarse que estos alumnos, al lograr hacer una lectura denotativa de las viñetas, se encontraban en la antesala de la comprensión del principio histórico de la intencionalidad.

Otra de las conclusiones que surgen de este estudio es que el uso de viñetas como recurso en el aprendizaje de la Historia es mejor aprovechado por los alumnos que tienen algún conocimiento previo sobre el contexto. Por ello se recomienda hacer, en futuras experiencias con este tipo de imágenes, algún ejercicio previo de contextualización histórica.

A modo de recapitulación, se quiere animar a seguir trabajando en el uso de viñetas en el aula de Historia, pues en la actual sociedad de la imagen este tipo de ilustraciones se convierte en un recurso útil de conocimiento que tiene la particularidad de no ser ajeno a los códigos de los adolescentes del siglo XXI.



REFERENCIAS

- ABREU, C. (2000). «Dibujo satírico, dibujo humorístico, chiste gráfico y caricatura». *Revista Latina De Comunicación Social*, 2 (36). Recuperado el 5 de mayo de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81933601>
- APARICI, R. (2010). *Cómic y fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. Y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BARRIO PUENTE, J. L. Y FERNÁNDEZ SOLÍS, J. D. (2010). «Educación y humor: una experiencia pedagógica en la Educación de Adultos», *Revista Complutense de Educación*, 21, p. 365-385.
- BERGER, K. S. (2006). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- BRUNER, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha.
- BURKE, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- CARR, E. H. (1961). *¿Qué es la Historia?* (10ª ed.). Barcelona: Ariel.
- CUESTA STAGG, A. (2013). *El cómic como herramienta pedagógica en el aula universitaria*. Guayaquil: Ediciones Universidad Casa Grande.
- EASTON, D. (1965). *A Systems Analysis of Political Life*. Nueva York: John Wiley.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE NAVARRA (2008). «Geografía e Historia de Navarra». En *Currículo. bachillerato (vol. II). Materias optativas: comunes a todas las modalidades. Modalidad de Artes. Modalidad de Ciencias y Tecnología. Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales* (p. 71-77). Pamplona.
- DOMINGO, J. (1991). «150 años de prensa satírica española». En J. Domingo y T. Moreno (coords.), *150 años de prensa satírica española* (p. 11-29). Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- DUVERGER, M. (1988). *Los partidos políticos*. México: FCE.
- FELONES, R., MIRANDA, F. Y CALVO, J. J. (2010). *Geografía e Historia de Navarra*. Madrid: Anaya.

- FERNÁNDEZ-ROYO, R. I. (2006). «Trabajamos el cómic con Astérix y Obélix». *Revista Arista Digital*, 5, p. 279-285.
- FERNÁNDEZ SOLÍS, J. D. Y FRANCIA, A. (1995). *Animar como humor, aprender riendo, gozar educando*. Madrid: CCS.
- GARCÍA RUIZ, A. L. Y JIMÉNEZ LÓPEZ, J. A. (2009). «La implementación de los principios científicos de intencionalidad/racionalidad en la enseñanza de la Historia». *REIFOP*, 12 (1), p. 161-172.
- GIMÉNEZ-DASÍ, M. Y MARISCAL ALTARES, S. (2008). «Principales teorías sobre el desarrollo (I): la teoría de J. Piaget». En M. Giménez-Dasí y S. Mariscal Altares (coords.), *Psicología del desarrollo. Desde el nacimiento a la primera infancia. Volumen I* (p.21-43). Madrid: McGraw Hill.
- GOWIN, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- GRANJA PASCUAL, J. J. (1987). «La utilidad didáctica del cómic» *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, 2, p. 25-52.
- GOOD, T. L. Y BROPHY, J. (1995). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.
- GUTIÉRREZ PÁRRAGA, T. (2006). «El cómic en los adolescentes. Estudio y práctica en el aula. Una propuesta de evaluación». *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, p. 29-56.
- GUZMÁN LÓPEZ, M. (2011). «El cómic como recurso didáctico». *Pedagogía Magna*, 10, p. 122-131.
- INNERARITY, D. (2009). *El futuro y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- INSTITUTO CERVANTES (s.f.). *Metodología cualitativa*. Recuperado el 11 de mayo de 2014 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiqualitativa.htm
- LAGUNA PLATERO, A. (2004). «El poder de la imagen y la imagen del poder. La trascendencia de la prensa satírica en la comunicación social». *IC Revista Científica De Información y Comunicación*, 1, p. 111-132.
- LIPSET, S. M. Y ROKKAN, S. (1992). «Estructuras de división, sistemas de partidos y alineamientos electorales». En VV.AA., *Diez textos básicos de ciencia política* (3ª ed.) (p.231-273). Barcelona: Ariel.
- MOLINER, M. (2007). *Diccionario de uso del español* (3ª ed.). Madrid: Gredos.

- MOREIRA, M. A. (1997). «Aprendizaje significativo: un concepto subyacente». En M. A. Moreira, M. C. Caballero y M. L. Rodríguez (orgs.), *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (p. 19-44). Burgos: Universidad de Burgos.
- MURPHY, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.
- OROZ, C. (s.f.). *La tira de Oroz*. Recuperado el 28 de marzo de 2014 en <http://www.la tiradeoroz.es/diariodenavarra.php>
- OROZ, C. (1995). *Annus horribilis*. Pamplona: Ed. Diario de Navarra.
- OROZ, C. (1997). *Hemos estado ahí*. Pamplona: Ed. Diario de Navarra.
- OROZ, C. (1999). *Camille y otras fieras*. Pamplona: Ed. Diario de Navarra.
- OROZ, C. (2001). *¡Hermano guipuzcoano!* Pamplona: Ed. Diario de Navarra.
- OROZ, C. (2003). *Una de romanos*. Pamplona: Ed. Diario de Navarra.
- RIVERO GRACIA, M. P. (2004). «Cómic en el aula de historia: Apuntes para su creación». *Clío*, 30. Recuperado el 3 de mayo de 2014 en <http://clio.rediris.es/n30/comic.htm>
- SAIZ GARCÍA, M. D. (1991). «La prensa satírica en la España del siglo XIX». En J. Domingo y T. Moreno (coords.), *150 años de prensa satírica española* (p. 37-45). Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ, N. Y PAGÉS, J. (2010). «Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico». En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (coords.), *Metodología de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales* (p. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

ANEXO 1

Cuestionario inicial

CUESTIONARIO SOBRE POLÍTICA NAVARRA

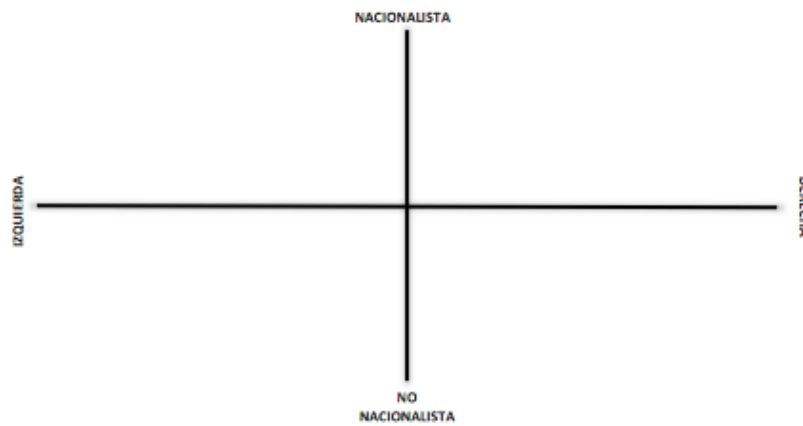
GEOGRAFÍA E HISTORIA DE NAVARRA
IES IBAIALDE, BURLADA
MARZO, 2014

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

CURSO Y GRUPO: _____

1. Cita los partidos políticos que hay en Navarra actualmente

2. Sitúa los partidos políticos en esta gráfica



3. Ordena los partidos políticos según su peso en el Parlamento de Navarra

1.	2.	3.	4.
5.	6.	7.	8.
9.	10.	11.	12.

4. Indica el nombre de los siguientes presidentes y expresidentes del Gobierno de Navarra

1		2		3	
4		5		6	

5. Ordena cronológicamente las siguientes fases de un proceso electoral

- Celebración de elecciones
- Debate de investidura
- Nombramiento de Consejeros/as
- Elección del Presidente del Gobierno
- Campaña electoral
- Constitución del Parlamento

6. Define brevemente los siguientes conceptos

LORAFNA:

Izquierda *abertzale*:

CDN:

Competencias autonómicas:

Disposición transitoria cuarta:

Gobierno de coalición:

7. ¿Te informas de la actualidad política de Navarra? (Indica con una X)

- Sí, a diario
- Al menos una vez por semana
- Pocas veces
- No, nunca

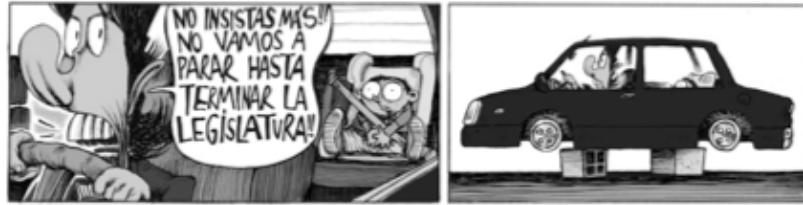
8. Cuando te informas, ¿a través de qué medio o medios de comunicación lo haces?

9. Observa las siguientes viñetas y explica su significado, los personajes y la situación que aparecen en ellas. En caso de no entenderlas, indica qué elementos desconoces (personajes, acontecimientos, texto, época...)

Viñeta 1:



Viñeta 2:



Viñeta 3:



Viñeta 4:



ANEXO 2

Cuestionario final

EVALUACIÓN SOBRE IMÁGENES HUMORÍSTICAS

GEOGRAFÍA E HISTORIA DE NAVARRA
 IES IBAIALDE, BURLADA
 ABRIL, 2014

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

CURSO Y GRUPO: _____

1. Sitúa los partidos políticos de Navarra en esta gráfica



2. Indica el nombre de los siguientes presidentes y expresidentes del Gobierno de Navarra

1		2		3	
4		5		6	

