



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación

Coordinadoras
Luisa Vega-Caro
Alba Vico-Bosch

Dykinson, S.L.

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS
PRÁCTICAS PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

INVESTIGACIONES TEÓRICAS
Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS PARA LA
EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Coordinadoras

LUISA VEGA-CARO

ALBA VICO-BOSCH

Dykinson, S.L.

2022

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS
PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 52 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1377-921-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	12
--------------------	----

LUISA VEGA-CARO
ALBA VICO-BOSCH

SECCIÓN A

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA REDUCIR LAS DESIGUALDADES Y FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

CAPÍTULO 1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ESPACIOS PARA LA CULTURA DE PAZ.....	15
---	----

GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA
EULOGIO GARCÍA VALLINAS
IRIS PÁEZ CRUZ

CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN ISLÁMICA EN LA ESCUELA PÚBLICA: UNA UTOPIA LEJOS DE ALCANZAR	36
---	----

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 3. ¿QUÉ DEPARA A LA EDUCACIÓN ECUATORIANA?	50
---	----

FERNANDO LARA LARA
KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ

CAPÍTULO 4. DOCENCIA EN GESTIÓN EMPRESARIAL DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DE GESTIÓN	67
--	----

IGNACIO BRETOS
MILLÁN DÍAZ-FONCEA
BOGDAN RADU MARHELKA

CAPÍTULO 5. ENSEÑAR LA HISTORIA DE LOS SILENCIADOS: PUEBLOS INDÍGENAS Y BRASIL COMO CASO DE ESTUDIO	88
--	----

CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD

CAPÍTULO 6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DE SU CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA A SU PUESTA EN PRÁCTICA	105
---	-----

AIDA SANAHUJA RIBÉS

CAPÍTULO 7. REVISIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD Y DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA INCLUSIÓN Y LA CONSECUCCIÓN DEL DÉCIMO OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE: REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES.....	130
SHEILA PARRA GÓMEZ MARÍA MARAVÉ VIVAS	
CAPÍTULO 8. PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO, MODERNIDAD-COLONIALIDAD Y ACCIÓN DIALÓGICA. UNA INVESTIGACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	151
JOSE MARÍA BARROSO TRISTÁN CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD	
CAPÍTULO 9. LA HISTORIA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN CÓMIC: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES (OBJETIVO DIEZ DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE)	172
SHEILA PARRA GÓMEZ MARC PALLARÈS PIQUER	
CAPÍTULO 10. PLANETA UAB: EL CAMPUS UNIVERSITARIO COMO DIÁLOGO Y VIAJE AL OTRO.....	192
SANTIAGO TEJEDOR	
CAPÍTULO 11. EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DEL MIES Y MINEDUC DEL CANTÓN DE LATACUNGA ECUADOR.....	208
MARÍA FERNANDA CONSTANTE BARRAGÁN LAURA ALONSO DÍAZ MIGUEL VÁSQUEZ CALAHORRANO	
CAPÍTULO 12. EL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE LA CENTRALIDAD DEL ESTUDIANTE Y SUS IMPLICACIONES FILOSÓFICAS.....	235
ARTIERES ESTEVÃO ROMEIRO	
CAPÍTULO 13. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE PUBLICACIONES EN ESPAÑOL Y EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN STEM EN WOS Y SCOPUS.....	254
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
CAPÍTULO 14. ESTEREOTIPOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO....	273
MA. DOLORES GARCÍA PEREA LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 15. MENORES INFRACTORES EN MADRID CAPITAL: ANÁLISIS DE VARIABLES SOCIOCULTURALES Y SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA COMISIÓN DELICTIVA	297
ROCÍO NICOLÁS LÓPEZ	

CAPÍTULO 16. CALIDAD DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA DESERCIÓN ESCOLAR.....	317
---	-----

SUSAN NATHALI ESPINOSA TORRES
CONSUELO DEL ROSARIO CAMPOVERDE CHAMBA
TERESA NARCISA LÓPEZ MENDOZA

SECCIÓN B

TITULADA LA EQUIDAD PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS

CAPÍTULO 17. EVALUACIÓN DE CALIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	347
--	-----

MARTA CASTILLO SEGURA

CAPÍTULO 18. ESTUDIO PILOTO DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS Y VIRTUDES (CVV).....	370
---	-----

BELÉN OBISPO DÍAZ
JESÚS RODRÍGUEZ BARROSO
JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ
PAULA CRESPI

CAPÍTULO 19. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE <i>EXIT TICKETS</i>	391
---	-----

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 20. LA APORTACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	410
--	-----

MARÍA ÁNGELES MILLÁN GUTIÉRREZ
JULIÁN ROA GONZÁLEZ
JORGE NIETO ORTIZ

CAPÍTULO 21. MEMORIA Y EDUCACIÓN: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA	427
---	-----

MARIA LUISA RICO GÓMEZ
ANA ISABEL PONCE GEA

CAPÍTULO 22. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	448
---	-----

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ
MARIA JESÚS SANTOS-VILLALBA

CAPÍTULO 23. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DEL MÁSTER EN ASESORÍA JURÍDICO-MERCANTIL A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS INICIALES Y FINALES.....	470
--	-----

MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO
PATRICIA CIFREDO ORTIZ

CAPÍTULO 24. EXPERIENCIA DE MEJORA EN LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA “DERECHO MERCANTIL II”	487
MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO FRANCISCO JESÚS MORENO BUENDÍA	
CAPÍTULO 25. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	504
M ^a LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ	
CAPÍTULO 26. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN POR PARES A TRAVÉS DEL TEST RÁPIDO DE RISO-HUDSON	532
INMACULADA BEL OMS ALFREDO JUAN GRAU GRAU AMALIA RODRIGO GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 27. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULADOR E INCENTIVADOR DA GESTÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	548
DAISY ECKHARD BONDAN	
CAPÍTULO 28. EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO UNIVERSITARIO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE	567
JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ	
CAPÍTULO 29. TDAH Y SÍNDROME DE ASPERGER EN EDUCACIÓN MUSICAL: ADAPTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA UNIVERSIDAD	579
MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ MACARENA CASTELLARY LÓPEZ JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA	
CAPÍTULO 30. LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DURANTE SU ETAPA UNIVERSITARIA PERMITE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL AULA	600
TERESA LOURDES MORÁN CALATAYUD	
CAPÍTULO 31. MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DE LA INCLUSIÓN DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE INICIACIÓN TÉCNICO-DEPORTIVA: <i>EL JUEGO EN VALORES</i>	616
SHEILA PARRA GÓMEZ EMILIO GRANDE AMAT	

CAPÍTULO 32. DIVERSIDAD FUNCIONAL FÍSICA POR LIMITACIÓN. EN LA MOVILIDAD Y CON DIFERENTES CAPACIDADES DEL ALUMNADO DE MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD	639
JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ MACARENA CASTELLARY LÓPEZ	
CAPÍTULO 33. EL JUEGO SIMBÓLICO EN NIÑOS CON AUTISMO: CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN.....	669
MARTA CASTILLO SEGURA	
CAPÍTULO 34. REVISIÓN SISTEMÁTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA CREATIVIDAD Y ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS CLAVE	685
MARÍA JOSÉ CUETOS REVUELTA NATALIA SERRANO AMARILLA BEATRIZ MARCOS SALAS	
CAPÍTULO 35. LA CUESTIÓN DE LA MEDIACIÓN DE HEGEL A ADORNO. DERIVACIÓN PEDAGÓGICO-MUSICAL	711
JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO	
CAPÍTULO 36. HACIA UN HORIZONTE DE MOVILIDAD URBANA SOSTENIBLE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN	727
JOSEP M ^a DALMAU TORRES LAURA APARICIO ANGLÉS ESTHER GARGALLO IBORT	
CAPÍTULO 37. LA LECTURA EN EL BACHILLERATO ECUATORIANO: UNA PROPUESTA DESDE SU LITERARIA	749
KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ FERNANDO LARA LARA	
CAPÍTULO 38. EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y DECOLONIALIDAD ¿UN DIÁLOGO POSIBLE?.....	766
CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD JOSÉ MARÍA BARROSO TRISTÁN	
CAPÍTULO 39. EL TIEMPO COMO HERRAMIENTA EN LA CONSTRUCCION DE LA ECOLOGIA DE APRENDIZAJE: UN CONCEPTO META-TECNOLOGICO	784
CARMEN RAMÍREZ-HURTADO VICTORIA CAVIA-NAYA	

CAPÍTULO 40. COMPETENCIAS DOCENTES, METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN SISTEMÁTICA	810
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ MARÍA FERNÁNDEZ CABEZAS CRISTINA BORJA TOMÁS MARÍA ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 41. EDUCACIÓN Y CUIDADO: REFLEXIONES DESDE EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO	834
FERNANDO LARA LARA	
CAPÍTULO 42. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL COMO TAREA COLECTIVA Y CONTEXTUALIZADA: SU ORGANIZACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	850
M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ EMMA M. ALBERT-MONRÓS	
CAPÍTULO 43. LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD: ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN JURÍDICA DE PREGRADO.....	876
AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN	
CAPÍTULO 44. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA.....	893
M ^a LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ	
CAPÍTULO 45. LA ACCESIBILIDAD DE LA FORMACIÓN EN MARKETING <i>ONLINE</i> , PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN DIGITAL EN ESPAÑA: LA FIJACIÓN DE PRECIOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	911
MARICHÉ NAVÍO-NAVARRO	
CAPÍTULO 46. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS ESCUELAS DE LAS MASÍAS DEL SUDESTE DE TERUEL: LA TRANSFORMACIÓN DE UNA SOCIEDAD (1845-1960).....	936
ESTEFANÍA MONFORTE GARCÍA VIRGINIA DOMINGO CEBRIÁN EVA MARÍA JIMÉNEZ ANDÚJAR	
CAPÍTULO 47. DOCENTE, PARADIGMAS EDUCATIVOS Y DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS. AYER, HOY Y MAÑANA.....	955
MA. DOLORES GARCÍA PEREA LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ	

LA HISTORIA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN CÓMIC: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES (OBJETIVO DIEZ DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE)

SHEILA PARRA GÓMEZ
Universitat Jaume I

MARC PALLARÈS PIQUER
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Luchar por la reducción de desigualdades – meta décima de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, de las Naciones Unidas – sigue siendo más necesario que nunca, pues la continua segregación educativa y laboral⁴, el descenso de alumnado con diversidad funcional en niveles superiores de enseñanza, las estadísticas laborales, entre otros aspectos (y solo poniendo el foco en este colectivo), demuestran que queda mucho por hacer. Por supuesto, un importante papel lo representan las políticas que se lleven a cabo, pero no se puede obviar lo esencial que es el aspecto social, pues muchas veces las leyes ya dan fe de un mundo igualitario, sin embargo, en la práctica no se cumplen.

Por otra parte, una sociedad que consume imágenes del modo en el que lo hace la actual, bien a través de la ya clásica televisión, o bien a través de los teléfonos móviles – precisamente sumergida en alguna de las redes sociales en las que las imágenes son el principal vehículo –, no puede dejar de ponerse como objetivo instruir en la lectura de estas

⁴ Con los Centros de Educación Especial y Centros Especiales de Empleo (CEE).

precisamente para abogar por una sociedad más solidaria y empática. Y es que, es mediante dichas imágenes que el alumnado recobra

su experiencia como *ser social* dentro de su grupo cultural y de su contexto tecnológico-digital, dotándole de un ejercicio de autorreflexión en el que tiene la posibilidad de (auto)construirse y proporcionándole alientes adquirir conocimientos y para proyectarlos hacia los infinitos engranajes de la vida (Pallarès & Osorio, 2021, p.252).

Este ser social requiere, pues, de un entendimiento de tales representaciones que, además de conformar su autoconcepto e identidad propias, conozca la de aquellas personas que habitan el mundo con él, emanando respeto y reconociendo el valor de toda vida en tanto humana.

Por todo ello, a modo de justificación, se denuncia en esta introducción, por un lado, la presencia hegemónica en el currículo de asignaturas de Ciencias Sociales, silenciando todavía otras realidades, o situándolas en los márgenes; y, por otro lado, el desconocimiento que existe hacia la diversidad funcional sobre la que, a menos que sea la persona que la tiene, familiares, amigos o profesionales, pesan todavía férreos e imbatibles estigmas.

1.1. PRESENCIA HEGEMÓNICA EN EL CURRÍCULO

Tanto si se sigue empleando libro de texto como si no, y a pesar de los muchos pasos dados hacia el progreso en este sentido en los últimos años, sigue imperando una ideología dominante, que responde a un modelo hegemónico designado tanto por las editoriales y por el profesorado, como por el sistema que, aun habiendo legislado sobre ello, sigue discriminando en sus currículums (Bel-Martínez, 2016; Gómez-Carrasco & Gallego-Herrera, 2016).

Por ejemplificar, trabajos que ponen el foco en las imágenes de dichos manuales de texto de materias de Ciencias Sociales (Sáenz del Castillo Velasco, 2015) demuestran que el volumen de varones representados en dichas páginas conforma alrededor de un 70%, al que se le une el dato de que, de cada cinco mujeres representadas, tres lo son dentro del hogar. Otros estudios (Gómez-Carrasco & Gallego-Herrera, 2016) hablan de alrededor del 60% de imágenes de hombres y de menos del 20% de mujeres. Lo peor de este caso es la actitud de las personas

representadas, ya que los varones suelen mostrar actividades de liderazgo y propias del ámbito público, mientras que, de nuevo, las mujeres son relegadas al privado. López-Navajas (2016), por su parte, aunque analiza todas las asignaturas de la enseñanza, señala que, en el área de Ciencias Sociales, mientras 513 mujeres son aludidas (7%), las evocaciones a varones suman 6985. Llama la atención que mientras que, en asignaturas históricas, la presencia femenina es inferior, no sucede lo mismo en las que tienen un enfoque más instrumental (por ejemplo, de Educación Física).

Esto son solo algunas muestras de esa presencia dominante en asignaturas de Ciencias Sociales, en este caso, con vistas al género, pero extrapolables a cualquier colectivo discriminado, y es que, si hablamos de hombres y mujeres podemos arrojar ciertos datos, pero si se buscara la representación de la discapacidad en el currículum no se pasaría del cero.

No puede haber excusa, pues las asignaturas de Ciencias Sociales son las que más personajes presentan, por lo tanto, son las que mayor capacidad tienen de todas las áreas para dar voz a cualquier persona, sea cual sea su género, condición o etnia. Son muchas las voces que claman por el aumento de figuras con diversidad funcional ejerciendo vidas normalizadas, no solo para inspirar y emancipar a personas en la misma situación, sino para revertir la falta de conocimiento que se señala en el siguiente subapartado.

1.2. DESCONOCIMIENTO HACIA LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

De todas las voces silenciadas, de todas las minorías apartadas y excluidas, la que peor ha salido parada ha sido la voz con discapacidad. Se puede creer que es una más de las causas de discriminación, pero lo cierto es que, como indica Vanier (2019):

En todos los lugares y sociedades hay una clase de gente que los demás rechazan, y aún más abajo, en lo más bajo de la escala está la persona discapacitada, de la que suele pensarse que no tiene valor humano, a la que se está autorizado a matar antes de nacer o a la que se encierra (p. 57).

Sin entrar a señalar las injusticias cometidas mediante los abortos eugenésicos, ni las esterilizaciones forzosas, entre otras prácticas,

tradicionalmente, hay dos aspectos en los que reside la exclusión del colectivo señalado. El primero de ellos es la falta de conocimiento que existe todavía alrededor de la discapacidad. Limitada a quienes la tienen, o a sus allegados y profesionales. Es una realidad prácticamente invisible. Las campañas de visibilización son casi inexistentes, y por más leyes que intentan mejorar muchos ámbitos, o son incumplidas o no tienen eficacia para atacar al error estructural. Al topar con la diversidad funcional, además, las reacciones van del rechazo al morbo, causados por el temible imaginario social que la rodea (Allué-Martínez, 2003; Pié-Balaguer & Planella-Ribera, 2021).

El segundo motivo de exclusión reside en el error de concepción que el ser humano ha dejado en el ADN cultural (Calderón-Almendros, 2014) sobre sí mismo. Esto es, que la imperfección, la enfermedad y la finitud es inherente a todo individuo y, sin embargo, las personas sin discapacidad pecan de inmortales e inmutables, algo que evidentemente no son.

A este respecto, y mediante la creación del recurso que se presenta en el presente trabajo, se busca una aproximación a la realidad de estas personas para encontrar en su pasado común una fuente de conocimiento que, además de incluirlo en el imaginario social común, derumbe ciertos prejuicios que lo envuelven.

2. OBJETIVOS

En base a la justificación presentada en la introducción del presente capítulo, el objetivo principal que se ha marcado es el de diseñar un cómic que presente la historia de las personas con diversidad funcional para completar un conocimiento básico sobre esta realidad entre el alumnado de asignaturas de Ciencias Sociales.

Como objetivos específicos se plantean los que siguen:

- Conocer la definición de cómic.
- Descubrir el origen del cómic.
- Establecer la relación cómic-historia.
- Enumerar las ventajas del uso del cómic en el ámbito educativo.

3. METODOLOGÍA

Para el presente trabajo, se escoge una metodología interpretativa-compreensiva (Ortiz-Ocaña, 2015) puesto que todas las deducciones presentadas a lo largo del recorrido son fruto de una revisión bibliográfica. Así pues, lo que se ha hecho es “reorganizar la biblioteca, colocar unos textos junto a otros, [...], y producir así un nuevo efecto de sentido” (Larrosa, 1995, p. 259). De este modo, se favorece la posibilidad de producir teoría al alcanzar, gracias a esa permeabilidad de textos, un nuevo foco del asunto o asuntos que se observan.

Asimismo, y parte de las pesquisas de ese *reorganizar la biblioteca*, además de producción teórica, se brinda una propuesta educativa en forma de recurso, esto es, un cómic sobre la historia de la diversidad funcional.

4. RESULTADOS

En el presente apartado, como se buscaba en los objetivos, se expone la recapitulación que ha resultado de la revisión bibliográfica. En concreto, la definición del cómic, su origen, su relación con la historia, su empleo como herramienta de cambio y, finalmente, su aplicación en el ámbito educativo.

4.1. DEFINIENDO EL CÓMIC

Suele ser oportuno iniciar cualquier camino deteniéndose en las definiciones. Para ello, se acude a distintas fuentes para tratar de dar unos ingredientes básicos de qué se puede considerar un cómic.

Empezando por el diccionario de la Real Academia Española se describe como una “serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia” (RAE). A la que se suma la de Román Gubern (1981), que dice que se trata de una “estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética”. De forma más concisa e informal, Rollán-Méndez y Sastre-Zarzuela (1986) lo definen como una “narración contada por medio de dibujos con la ayuda de un texto metido en una especie de nubecilla”

(p.19). Asimismo, y siguiendo ahora a García i Quera (2004), se señala como requisito que “el texto y la imagen se deben presentar entremezclados [...] y que la sucesión de viñetas debe tener cierta longitud” (p.79), concretamente para diferenciarlo de la tira cómica.

En síntesis, y presentando los ingredientes básicos que se buscaban, un cómic requiere de: 1) *imágenes*, una iconografía con la que el público esté familiarizada; 2) *texto*, con mayor o menor protagonismo, pues al ser la imagen la protagonista, este es un soporte; 3) *relato*, por lo general, las viñetas cuentan una historia correlativa. La composición y acabado que se le dé al recurso determina su funcionalidad. No todo cómic es educativo ni sirve para cualquier edad. No obstante, los otros ingredientes básicos para convertirlo en un recurso pedagógico se verán más adelante.

4.2. ORIGEN DEL CÓMIC

Tras la revisión conceptual, es conveniente revisar el origen del cómic. Sobre este, aunque tradicionalmente se ha señalado la prensa neoyorquina de finales del siglo XIX como su cuna (Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela, 1986). Actualmente, se presentan tres teorías convergentes (Gracia-Lana & Asión-Suñer, 2018) como posibles orígenes del cómic:

1. Las pinturas rupestres
2. La prensa ilustrada del siglo XIX.
3. La mencionada prensa neoyorquina del mismo siglo, pero de finales.

Aquellas corrientes con una visión más antropológica del cómic, y con una clara intención de equiparar la función creadora del ser humano de imágenes con la producción de escritura, son las que sitúan la cuna del cómic en las primeras manifestaciones de narraciones figurativas, esto es en las pinturas rupestres, frisos y demás representaciones artísticas prehistóricas y de Edad Antigua.

La segunda versión, que apunta a la prensa ilustrada del siglo XIX, y con sede eminentemente alemana, defiende su postura basándose en la riqueza de códigos expresivos que se formaron en esta etapa, así como la preponderancia e importancia autoral en ese momento.

Con mayor consenso, pero no completo y como ya se ha dicho, la tercera corriente sitúa el origen del cómic en la prensa neoyorquina de finales del siglo XIX, pues es cuando realmente la imagen se convierte totalmente en mediática.

Por lo que respecta a España, el origen del cómic se ubica en las Aleluyas – estampas religiosas que devinieron en viñetas acompañadas por frases en su parte inferior – y en las Aucas valencianas – “dibujos enmarcados de origen pagano, derivados casi siempre de los juegos y que solían tener escrito al pie de cada viñeta una frase corta a un terceto” (Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela, 1986, p.21) – que, aunque de origen antiguo, se consolidan ya en el siglo XV.

A mediados del siglo XIX, ya aparecen los “periódicos de la infancia”, entre los que destacan *El museo de los libros* o *La edad dichosa*, entre otros. Para 1904 se publica en Cataluña ENPATUFET, el pionero de los cómics. No obstante, fue en 1917 con T.B.O. de Arturo Suárez, y ya a nivel nacional, cuando se extiende y se convierte en símbolo, llegando a llamar así al resto de cómics. A lo largo del siglo XX (Tabla 1) surgen de forma exponencial cuantiosos cómics del estilo infantil.

TABLA 1. Listado de cómics surgidos en España entre los años 20 y 70 del siglo XX.

En España: Años 20: Pulgarcito, Virolet, Chiquilín, Pinocho, Macaco, etc. Años 30: Pocholo, Yumbo, Aventurero, Tim Tyler, Pelayos, Chicos, Maravillas, etc. Años 40: Roberto Alcázar y Pedrín, Mis chicas, Jaimito, El guerrero del Antifaz, Dumbo, Florita, El Campeón, Hazañas bélicas, etc. Años 50: Mariló, Aventuras del FBI, Yumbo, Sissi, Molinete, El capitán trueno, Pumby, etc. Años 60: Telecolor, Tío Vivo, Topo Gigio, Tintín, Bravo, Piñón, Gran Pulgarcito, etc. Años 70: Trinca, Mortadelo, Héroes del cómic, Tamar, Popeye, Antología del Cómic, Saeta Azul, Zipi Zape, etc.

Fuente: elaboración propia con los datos de Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela, 1986, pp.24-27.

Se sitúa en los años 80 el *boom* del cómic, con la publicación de aquellos inspirados en series de televisión como *Los Pitufos* o *Willy Fog* (Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela, 1986), desde entonces su estela fue fulgurante y aunque en la actualidad se puede haber visto eclipsada por la web 2.0., sin duda, algunas aplicaciones que permiten leer y crear no

solo siguen empujando la industria, sino que la colocan en el ámbito educativo, donde como se verá, es una gran aliada.

Para concluir, el interés crítico hacia el cómic se inicia en el año 1962 con el *Club des Bandes Dessinées* en París (Gracia-Lana & Asión-Suñer, 2018), aunque de forma tardía y con reticencias, la fuerte vinculación del cómic con la semiótica acerca por fin en el siglo XX este al academicismo, donde sigue siendo teorizado en la actualidad. Este retraso, como indican Gracia-Lana y Asión-Suñer (2018) “solo puede ser revelador de un menosprecio cultural, injustificado, quizá insostenible ya en 1962 y que, sin embargo, ha mantenido al cómic en la reticencia artística hasta hoy” (p.18). Como le sucediera en su día a la fotografía, el cómic ha sido arrinconado por su afanosa vinculación al mundo infantil y al entretenimiento.

4.3. EL CÓMIC Y LA HISTORIA

La relación del cómic con la historia no es tampoco reciente. Precisamente en el auge de los años 80 del siglo pasado surgieron cómics que armonizaron ambos elementos, como fueron *3000* de Frank Miller, *Maus* de Art Spiegelman o *Persépolis* de Marjane Satrapi, entre otros (Rivero-Gracia, 2004).

Hernando-Morejón (2018) define el cómic histórico como “aquel con el que se pretende, con mayor o menor éxito, representar un tiempo pasado con la mayor fidelidad y realismo posible y que, normalmente, no han vivido los autores” (p.133). Se podría cometer el error de creer que todo cómic que relate sucesos pasados es histórico, pero evidentemente esto no es así. Para poder hablar de un cómic histórico, al igual que sucede con las novelas, el material debe contar con rigor y ser fiel a los hechos (García i Quera, 2004; García-Sierra, 1996).

Es más, según García i Quera (2004), cuando el cómic lleva todo un trabajo bibliográfico y de investigación detrás es de tipo *histórico divulgativo*, cuando no, es *histórico de entretenimiento*, aunque existe una tercera categoría mixta, que tiene parte de las dos anteriores. En cambio, para García-Sierra (1996), solo hay dos tipos de cómic: *histórico* para el del primer tipo que se acaba de enumerar, e *historicista* para

aquel que está ambientado en un momento histórico determinado, pero que no guarda ninguna relación con sucesos reales. Para considerar una última aportación, Hernando-Morejón (2018) señala dos tipos: la historieta histórica y el tebeo/cómic de historia; entre los que, asimismo, el mismo autor clasifica como:

- *Divulgativos*: sucesos cronológicos de hechos y/o lugares concretos.
- *Histórico-ficticios*: similares a la novela histórica. Quizá el contexto es verídico, pero no así la trama ni necesariamente los personajes.
- *Anacrónicos*: inspiración del pasado para historietas del todo ficticias, por ejemplo: *El capitán Trueno*.
- *Fantásticos*: literalmente un paso más allá de los anacrónicos. Tebeos llenos de magia. Como *Conquistador*.
- *Humorísticos*: vinculados a los infantiles. Para amenizar.

Dentro del tratamiento de la historia en el tebeo, de nuevo, Hernando-Morejón (2018) distingue cuatro fases en la evolución española: aquella entre 1942-1975, sumergida en la censura y centrada en el mero entretenimiento; entre 1975-1990, ya sin censura y cuando empieza a emplearse en la enseñanza; entre 1990-2009, en la que gana peso el rigor histórico y las personas que crean los cómics realizan una revisión bibliográfica previa; y entre 2009 y el presente, con la Ley de Memoria Histórica de 2007 y la legislación de cada autonomía, se traspasa a un público no especializado, además se tratan temas de historia reciente como la Guerra Civil.

4.4. EL CÓMIC COMO HERRAMIENTA PARA CAMBIAR EL MUNDO

A su vinculación como entretenimiento infantil, se le une una gran tradición adulta, en cuyo camino también irrumpió la sátira y crítica para señalar, mediante libelos, situaciones de oprobio u otras circunstancias. En España, tal como se ha señalado con la evolución de la historia en

el cómic, desde 1975 se entra en la Transición, y con ella, ya sin censura, los cómics se convierten en el medio de expresión de la época.

Ocuparon un vacío importante, ya que los dibujantes denunciaron, a través de la imagen y la palabra, la falta de libertades y la presión política; todo ello sin olvidar que, desde los años sesenta, era una evidencia que España no se mantenía al margen de las corrientes de pensamiento cultural y artístico, de modo que editores y dibujantes, conocedores de las tendencias vigentes, establecieron una conexión directa con los nuevos lenguajes, así como revisitaron otros del pasado, que les permitieron actuar como denuncia (Lladó-Pol, 2018, p.229).

Algunos ejemplos se encuentran en los trabajos de Núria Pompeia y su *Maternalis* de 1967, que muestra una desmitificación del embarazo, o de Nazario Luque Vera con *Abecedario para mariquitas* de 1977. Entre otros, fueron y son exhibiciones de otras realidades, de puntos de vista realistas, naturales y que *sacan del armario* todo tipo de condiciones anteriormente ocultadas, bajo la estela de un cómic aliado con los movimientos sociales.

4.5. EL CÓMIC EN EL AULA

Por último, en este apartado sobre el cómic, es momento de hablar de su vertiente pedagógico. Y es que son múltiples las contribuciones positivas de la aplicación en el aula del cómic. Como indica Rivero-Gracia (2004), este habla un lenguaje cercano al alumnado, pues este público «está acostumbrado a la imagen más que al texto»; convirtiendo el recurso en uno muy atractivo y motivador para ellos y ellas.

Sorprendentemente, Pedro Cifuentes explica que no es necesario el uso de las nuevas tecnologías para ser innovador. En su caso, tanto al enseñar mediante cómics, como pidiendo que sea el alumnado quien los cree, además de original, se consigue despertar el ingenio y el interés tanto como si introdujera cualquier TIC. Al ser preguntado, dice:

la innovación pasa por cambiar la mirada. Por trabajar de forma distinta con los chavales, enseñarles a ser creativos mediante el uso de los cómics, la narrativa gráfica y algo que todos tienen, pero poco a poco se va anestesiando: la imaginación (Martínez-Salanova, 2021, p.66).

En definitiva, el recurso del cómic resulta atractivo y muy apropiado para el alumnado en general. El éxito será alto a la hora de transmitir

conocimientos, fomentar competencias y educar en valores, tanto si el cómic lo crean los y las docentes, como si los hace el propio alumnado. Sintetizando, los beneficios del cómic como herramienta educativa, estos son:

- La alta motivación que supone.
- Su gran dinamismo.
- La adaptabilidad por edades o temáticas.
- Su vinculación con metodologías activas.
- El enfoque hacia una población más acostumbrada a lo visual.

Para acabar, y puesto que en el caso presente se trataría de un cómic en materia de historia dentro de las Ciencias Sociales, destaca la especialización de este recurso para dilucidar y trasladar temas de tipo narrativo, asimismo, las “ideas históricas se asocian fácilmente con representaciones visuales, a las que permanecen unidas en la memoria” (Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela, 1986, p.192), por lo que son particularmente idóneas dentro de la materia.

5. DISCUSIÓN

En el apartado que comienza, se propone el diseño del cómic sobre la historia de las personas con diversidad funcional, primeramente, atendiendo a un esquema teórico sobre cómo llevar este a cabo paso a paso. Después se presentan las características de la propuesta llevada a cabo, así como las pesquisas de la indagación sobre la historia mostrada.

5.1. ESQUEMA PARA LA REALIZACIÓN DEL CÓMIC

Siguiendo las orientaciones indicadas por Rollán-Méndez y Sastre-Zarzuela (1986), a la hora de realizar un cómic pedagógico se deben seguir una serie de pasos. Primeramente, se debe llevar a cabo un planteamiento en el que, además de concretar las características del alumnado, se establezcan los objetivos que se desean lograr con la aplicación.

Posteriormente, para la elaboración del guion, se debe tomar la decisión sobre: qué se va a contar, quién o quiénes lo contará/n, dónde sucederá la acción, cuándo tiene lugar y cómo va a ser contado.

Una vez está claro, se procede a producción del guion, resumiendo el argumento, dividiéndolo de forma que permita el montaje en distintos apartados y viñetas, y definiendo la dinámica a seguir a lo largo del proceso para que esté cohesionado y tenga sentido.

Como último paso, se acomete la creación del cómic, es decir, se ejecuta la idea. En este caso, se entiende que es el profesorado quien lo elabora para presentarlo como un recurso acabado. No obstante, ofrecer al alumnado la posibilidad de crearlo con un guion y objetivos preestablecidos también puede ser una propuesta provechosa. De hecho, además de las competencias que se persiguen con la propuesta del presente trabajo, se podrían trabajar otras artísticas y de espíritu emprendedor.

TABLA 2. Esquema para la realización de un cómic para el aula.

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	Hay que tener en cuenta: Edad. Capacidades expresivas. Habilidades. Intereses.
OBJETIVOS	Qué se quiere conseguir. Materias implicadas. Competencias que trabajar.
GUION	Decidir sobre: Argumento. Personajes. Lugares. Tiempo/época. Estructura. Realizar guion: Resumen argumental División del argumento. Planificación. Montaje.
EJECUCIÓN	Ya sea en papel o con alguna herramienta digital, como Make Beliefs Comix, Strip Generator, Pixton, se plasma por fin la historia diseñada.

Fuente: elaboración propia con los datos de Rollán-Méndez & Sastre-Zarzuela (1986).

5.2. LA HISTORIA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN CÓMIC

Por lo que respecta a la propuesta del presente trabajo, se plantea, en primer lugar, para la asignatura de Historia de 4º de la E.S.O., concretamente al abordar los movimientos sociales del siglo XX, ya que, aunque en el guion, como se verá, se vuelve varios siglos atrás, esa retrospectiva permite comprender las reivindicaciones del colectivo en el siglo XX con mayor agudeza.

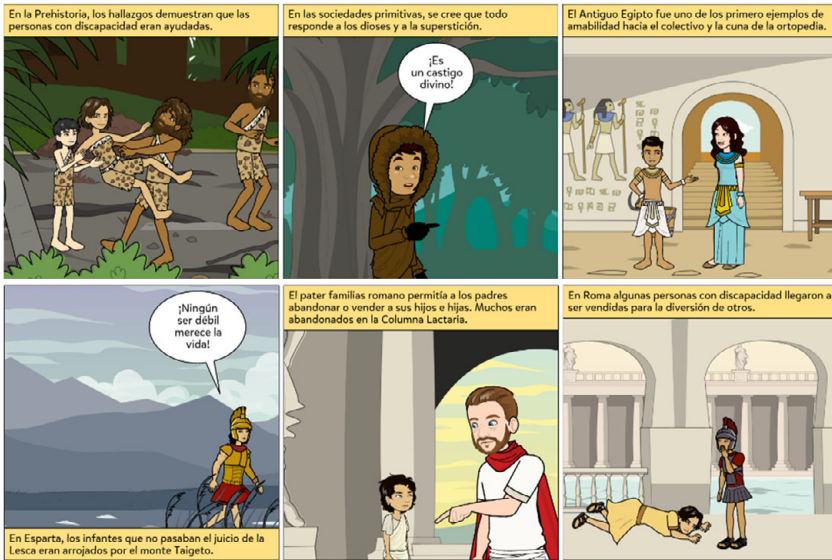
En segundo lugar, por lo que atañe a los objetivos, el principal de ellos, como desprende el título de este trabajo, es el de conocer la historia de las personas con diversidad funcional. Sin embargo, a su vez, se contemplan algunos objetivos secundarios, como:

A la hora de elaborar el guion, primeramente, se lleva a cabo un resumen de la historia de la diversidad funcional, dividida en cinco enfoques cronológicos: 1) de superstición; 2) de marginación; 3) médico; 4) social; y 5) de divertad. Así pues, se esquematizan unas ideas clave de cada contexto y se elige la forma de expresarlo con imágenes y algo de texto. No se fijan personajes, puesto que la historia va desde la Prehistoria hasta el presente. A su vez, los lugares y momentos históricos son múltiples. Se opta, pues, por extender el cómic en cinco apartados, uno por cada enfoque, y que cuente en seis viñetas cada uno esas ideas clave que resumen el tratamiento hacia la discapacidad que se tiene en cada contexto.

5.2.1 Enfoque de superstición

El modelo de superstición (Figura 1) se caracteriza por la visión de la discapacidad con un ente crédulo y animista propio de sociedades primitivas (Aguado-Díaz, 1995).

FIGURA 1. Ejemplo del enfoque de superstición en cómic.



Fuente: Elaboración propia con Pixton.com.

El enfoque comprende la Prehistoria y la Edad Antigua, aunque se puede denominar como tal cualquier pensamiento actual que atribuya la otredad a causas del tipo señalado. Es decir, los enfoques presentados vaya por delante que no se consideran del todo superados por su siguiente en la evolución, sino que conviven en mayor o menor grado (Romañach-Cabrero, 2009).

Son notorios los restos arqueológicos que demuestran que, en mayor o menor medida, personas con alguna diversidad funcional eran ayudadas por sus comunidades en poblaciones nómadas. En Egipto se halla la cuna de la ortopedia y un ejemplo favorable hacia estas personas. No así en Grecia y Roma que supuso su primer momento crítico (Aguado Díaz, 1995; Vergara 2002).

5.2.2. Enfoque de marginación

Ubicado en la Edad Media predominantemente, al enfoque de marginación (Figura 2)– que tradicionalmente se presenta junto al de

superstición y se le llama de prescindencia – lo caracteriza el encierro de las personas con diversidad funcional en hospitales, casas de asilo, etc. No obstante, la marginación ya se venía realizando, como se desprende de la opresión griega y romana anterior.

Otro aspecto determinante de este contexto es la caridad cristiana, que, aunque intenta favorecer al colectivo y así lo hace al acabar con el infanticidio, lo reduce al paternalismo y la caridad (Aguado Díaz, 1995; Vergara 2002).

5.2.3. Enfoque médico

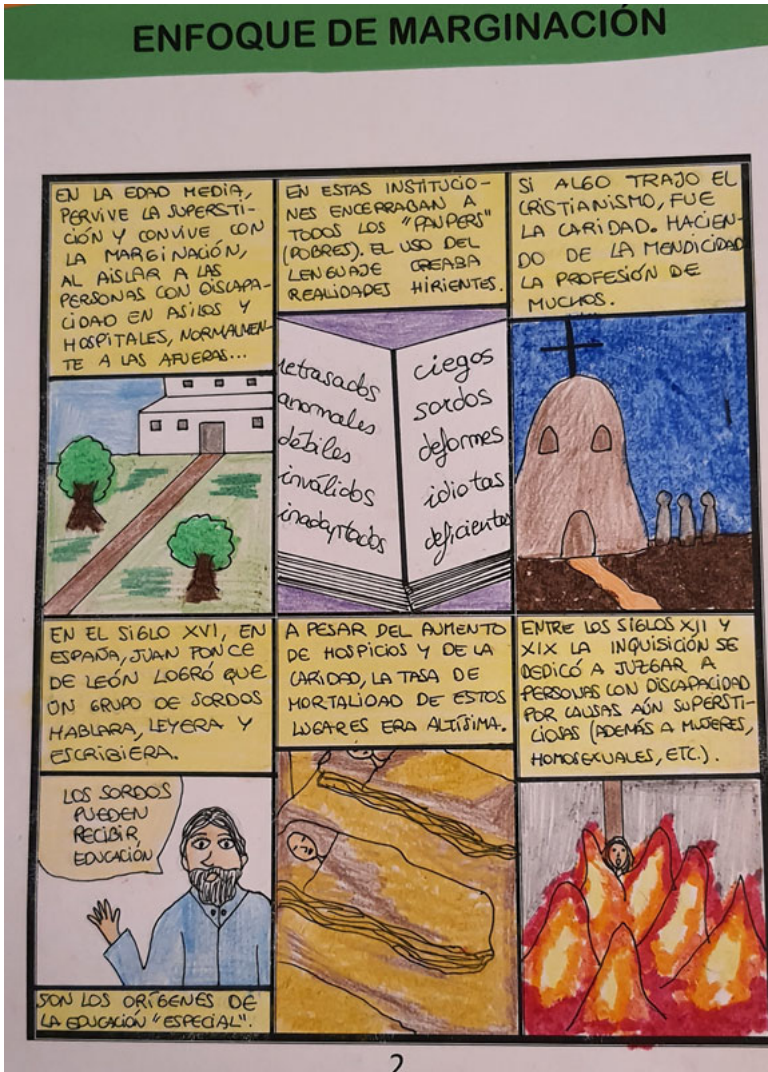
Surgido a partir del siglo XVIII de la mano del positivismo y de los avances en medicina, con este nuevo enfoque se ve a las personas con discapacidad como gente enferma a la que hay que curar, a la que hay que someter a terapia que para ser “normal”. Posteriormente, además de rehabilitación se les empieza a ofrecer educación, si bien de forma especializada y segregada (Aguado Díaz, 1995; Vergara 2002)

5.2.4. Enfoque social

A raíz de la revuelta por los derechos civiles de la comunidad negra estadounidense, en los años 70 del siglo XX, estallan varios movimientos minoritarios, entre ellos el LGTBI y el de personas con diversidad funcional. Con este empuje, surge el modelo social que, en lugar de ver el problema en la persona, sitúa el foco en la sociedad discapacitante y sus barreras (Barnes, 1998; Romañach-Cabrero, 2009).

El movimiento, plasmado en el Foro de Vida Independiente (FVI), entre otros, y en el academicismo con el surgimiento de los *Disability Studies*, ha aportado muchas mejoras a nivel legislativo y social, pero no ha satisfecho por completo y se le critica fuertemente por la ausencia del cuerpo en su discurso, la ausencia de un marco interseccional y por su visión occidocéntrica y hegemónica, etc. (Toboso-Martín, 2018).

FIGURA 2. Ejemplo del enfoque de superstición en cómic hecho a mano.



Fuente: Elaboración propia.

5.2.5. Enfoque de divertad

Aunque es un enfoque sin demasiado consenso más allá del FIV español, el FVID, surge desde 2006 con el término “personas con diversidad funcional” que aportan Agustina Palacios y Javier Romañach-Cabrero. Este último (2009) acuña la palabra “divertad” (mezcla de dignidad,

libertad y diversidad) para reivindicar todos aquellos pasos que el enfoque social no había conseguido emprender.

El modelo persigue una sociedad no discriminatoria, en la que cualquier persona pueda ser feliz y disfrutar, sin importar su edad o sus capacidades. Se defiende que todas las personas son diversas y que esa diversidad es una riqueza.

6. CONCLUSIONES

A modo de cierre, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado después de la revisión bibliográfica y de la creación del recurso educativo propuesto. Por un lado, aunque pueda parecer que el cómic es un producto en decadencia ante el auge de la web 2.0., los múltiples beneficios que aporta al aula, así como los ejemplos de uso reciente, demuestran que tiene total vigencia. Como indicaba Cifuentes, no solo se es innovador al usar TICs.

Asimismo, su gran adaptabilidad – siendo el profesorado o el alumnado el que lo crea – no solo se adecúa a la edad del público, sino que puede tener en consideración las condiciones, es decir, se convierte a su vez no solo en una forma de conocer la otredad, sino de acceder a ella.

Si se atiende al contenido curricular, ampliando de esta forma algunas partes – las que se elijan o consideren oportunas dado el caso – del contenido, no se está desviando en demasía de lo que se demanda, y sin embargo, se está dando la oportunidad de indagar en una historia más social y con el foco en aquellos colectivos silenciados, de forma que, se debilite o suprima la presencia hegemónica.

Sumergida en una cultura visual, la sociedad requiere de una educación en imágenes, algo para lo que los cómics es un gran aliado. No se puede huir de esta realidad, pues como se ha señalado, el consumo de imágenes diario es abrumador. Así pues, las viñetas son un vehículo idóneo para enseñar a leer iconografía. Como indicaban Pallarès y Osorio (2021) se trata de reflexionar, de construir significados y de cimentar un saber estar en sociedad.

Por otra parte, enlazar el cómic con la historia, concretamente en la asignatura homónima que se ha señalado, hace conveniente dotar de rigor el contenido de las viñetas. En el presente capítulo, se ha sintetizado la información obtenida con una revisión de la literatura oportuna. Así pues, es aconsejable tomar esta iniciativa puesto que, a la vez que se busca un recurso educativo efectivo, se enseña al alumnado a contrastar y dar con fuentes veraces.

Por lo que respecta al recurso propuesto, a falta de aplicarlo en el aula, y de los resultados empíricos que eso aportaría, se intuye de antemano el poder transformador de la herramienta. Sin duda, profundizar en el pasado de las personas con diversidad funcional no deja indiferente, y acaba por convertir al conocedor de este en agente de cambio.

7. REFERENCIAS

- Aguado-Díaz, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial Once.
- Allué-Martínez, M. (2003). *DisCapacitados, la reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L.
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental en Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad* [59-76]. Madrid: Ediciones Morata. S.L.
- Bel-Martínez, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 22, 219-233.
- Calderón-Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: CERMI, Cinca.
- García i Quera, O. (2004). El còmic i la història. *Treballs d'Arqueologia*, 10 (Ejemplar dedicado a: Comunicar el passat. Creació i divulgació de l'arqueologia i de la història. Actes del V Seminari d'Arqueologia i Ensenyament. Museu d'Història de Catalunya. Museu d'Història de Tarragona, 25-27 de novembre de 2004), 79-86.
- García-Sierra, J. (1996). El cómic como vehículo de la historia. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 36, 6-13.

- Gracia-Lana, J.A. & Asión-Suñer, A. (2018). *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Gómez-Carrasco, C. J. & Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista electrónica Educare*, 20 (3).
- Gubern, R. (1981). *El lenguaje de los cómics*. Ed. Península.S.A.
- Hernando-Morejón, J. (2018). Tratamiento de la historia en el tebeo, en Gracia-Lana, J.A. & Asión-Suñer, A. (2018). *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar* [133-138]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Larrosa, J. (1995) Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí, en Larrosa, J. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación* [257-329]. Madrid: La Piqueta.
- Lladó-Pol, F. (2018). Iconos de libertad. Obras contemporáneas y pasadas, revisitadas por las revistas de humor satírico (1960-1975), en Gracia-Lana, J.A. & Asión-Suñer, A. (2018). *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar* [229-235]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- López-Navajas, A. (2016). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. <http://roderic.uv.es/handle/10550/50940>
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (entrev.), Cifuentes, P. (entrevistado). (2021). Entrevista a Pedro Cifuentes: «La innovación pasa por cambiar la mirada, enseñar a ser creativos mediante el uso de cómics, narrativa gráfica e imaginación». *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 65-70.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/18853/Entrevista-La-innovacion.pdf?sequence=2>
- Ortiz-Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Pallarès-Piquer, M. & Osorio, F. (2021). Imagen y Pedagogía en Blanco, M. & Parejo, N. (2021). *Historias de la fotografía del siglo XXI* [pp.237-255]. Colección “Contextos”. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Pié-Balaguer, A. & Planella-Ribera, J. (coords.) (2021). *Corpografías de la discapacidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial, S.A.
- Real Academia Española. (2021). *Cómic*. Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). Consultado el 20 de noviembre de 2021. <https://dle.rae.es/c%C3%B3mic>

- Rivero-Gracia, M. P. (2004). Cómics en el aula de Historia, apuntes para su creación. *Clío: History and History Teaching*, 30.
- Rollán-Méndez, M. & Sastre-Zarzuela, E. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Valladolid: Instituto de las Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid.
- Romañach-Cabrero, J. (2009). *Bioética al otro lado del espejo*. Vedra: Diversitas Ediciones (Servicio de publicaciones de Asociación Iniciativas y Estudios Sociales).
- Sáenz del Castillo-Velasco, A. (2015). ¡La Enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de Texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 43-59.
- Toboso-Martín, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55 (3), 783-804.
- Vanier, J. (2019). *La fuente de las lágrimas*. Maliaño (Cantabria): Editorial Sal Terrae.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE: Estudios sobre educación*. (2). 129-144.

