



Trabajo Fin de Máster

Las ilustraciones y caricaturas políticas
como herramienta didáctica de las ciencias
sociales

Illustrations and political cartoons as a
didactic tools of social sciences

Autor/es

Víctor José Sánchez Pardo

Director/es

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TFM-A Máster de profesorado

Año 2021

Índice

Introducción.....	4
Las cinco grandes cuestiones en torno al uso de las ilustraciones como recurso didáctico de las ciencias sociales	7
El empleo de preguntas clave	7
El fomento del debate y la discusión	10
Instrumento de motivación y de construcción del espíritu crítico.....	13
La contextualización de hechos históricos	20
El fomento del trabajo cooperativo	24
Conclusión.....	27
Bibliografía.....	28
Anexo	31

Resumen

Este trabajo trata sobre las posibilidades metodológicas que ofrecen las ilustraciones y las caricaturas políticas en las ciencias sociales. El trabajo hace un recorrido sobre las diferentes propuestas que hacen diversos autores, especialistas o no, eso ha permitido presentar hasta cinco grandes cuestiones que manifiestan en unos casos la utilidad de este tipo de fuentes en el aula y en otros formas de trabajar con las ilustraciones. La primera de ellas consiste en el empleo de preguntas clave que guíen al alumnado, la segunda hace referencia a la enorme capacidad para propiciar el debate en el aula, la tercera trata sobre las posibilidades que ofrece en la motivación del alumnado, tanto para captar su atención como para retenerla, y en la construcción de su espíritu crítico, la cuarta alude a la capacidad de explicación de un contexto histórico a través de estas imágenes y la quinta, y última, se refiere al desarrollo del trabajo cooperativo en el aula presentando a las ilustraciones como eje conductor. Debido a todo ello las ilustraciones se demuestran como una fuente con enormes posibilidades didácticas en el campo de las ciencias sociales.

Palabras clave: ilustraciones, cuestiones clave, debate, contexto histórico, espíritu crítico, motivación, trabajo cooperativo.

Abstract

This Project pretends to bring knowledge about the methodological possibilities offered by illustrations and political cartoons in the social sciences. My target has been to show the different proposals made by various authors, specialists or not, that has allowed to present up to five major questions that manifest in some cases the great usefulness of this kind of sources in the classroom and in other ways of working with the illustrations. The first of them consist of the use of key questions that guide the students, the second refers to the huge ability to promote debate in the classroom, the third deals with the possibilities it offers in the motivation of the students, both to capture their attention and to retain it, and in the construction of their critical thinking, the fourth alludes to the ability to explain a historical context through these images and the fifth, and last, refers to the development of cooperative work in the classroom showing illustrations as central axis. Because of all this, illustrations are demonstrated like a very useful source with huge possibilities in the field of social sciences.

Key words: illustrations, key questions, debate, historical context, critical spirit, motivation, cooperative work.

Introducción

Este trabajo trata sobre diferentes cuestiones, temas fundamentales, que les han surgido a múltiples autores en torno al empleo de las ilustraciones o imágenes satíricas de revista, prensa ... como herramienta didáctica. Estas fuentes históricas ofrecen grandes posibilidades metodológicas en el campo de la didáctica y eso es lo que se explora a lo largo de este trabajo.

Así a través de la consulta de distintos artículos, cuyas propuestas metodológicas giraban en torno a diferentes usos posibles de este tipo de fuentes, se han podido encontrar hasta cinco grandes cuestiones acerca del empleo de las ilustraciones y caricaturas como herramientas didácticas.

Por lo tanto, la metodología del trabajo ha consistido en la consulta de diversas fuentes secundarias, artículos de especialistas, con el objeto de presentar diferentes usos posibles de las ilustraciones, diferentes posiciones del autores en función de sus experiencias y las distintas conclusiones a las que han llegado como consecuencia. De esta forma, a lo largo del trabajo se presentan cinco grandes temas en torno al empleo de las ilustraciones.

El primero de ellos es la metodología que emplea preguntas clave (*key questions*) para trabajar con estas fuentes. Los autores que utilizan esta metodología tienen en común, esencialmente, que distinguen entre dos tipos de cuestiones, unas de carácter más descriptivo o superficial, que son aquellas que están destinadas a llamar la atención del alumnado en primer lugar y a que este se centre en los detalles más llamativos de las imágenes. Esta primera batería de preguntas está destinada a captar la atención de los elementos más centrales de las ilustraciones, pero es la segunda línea de preguntas la que verdaderamente llevará a la reflexión y al debate del alumnado, al tratar ya de los aspectos menos evidentes y más sugerentes de las fuentes, una vez que ya se ha captado la atención del alumnado se le lleva de esta manera al análisis profundo de las ilustraciones. Esto es lo que señalan autores como Jane Card (2010 y 2011), Hetizmann (1998), Horrie (2020), McMichael (2007), Moroz (2016) o Joseph O'Neill (1998).

La segunda cuestión fundamental es el fomento del debate y de la discusión. Esta es consecuencia de la gran capacidad de las imágenes satíricas para reflexionar y contrastar opiniones diversas, es decir diferentes autores han señalado la gran capacidad para emocionar, o conmocionar, al alumnado de este tipo de imágenes y cómo, de esta manera, se puede aprovechar ese impacto para animar a la reflexión y al debate. Las ilustraciones, además, se caracterizan por no tener una única interpretación posible, sino que son abiertas y ese carácter hace todavía más propicio el debate entre diferentes visiones que el alumnado pueda tener. Autores como Jane Card (2010 y 2012), El Refaie, E. y Hörschelmann, K., (2010), Heitzmann (1998) han analizado esta facultad de las ilustraciones para animar a la discusión entre el alumnado y ayudar a la expresión de sus pensamientos y reflexiones.

La tercera gran cuestión es la motivación que suponen las ilustraciones, por encima de otras fuentes como pueden ser las fuentes escritas, y las posibilidades que ofrecen en la construcción del espíritu crítico en el alumnado. Diferentes autores han resaltado que, debido a ese impacto tan importante que tienen las ilustraciones respecto a otras fuentes, las caricaturas ayudan a captar y mantener por más tiempo la atención del alumnado. Hay autores que atribuyen esta capacidad de las ilustraciones a su carácter satírico o humorístico que parece conectar mejor con el alumnado, también tiene que ver, para otros, el mundo actual de cultura visual claramente dominante en esto. Sea como sea en lo que sí parecen coincidir los autores es en las capacidades metodológicas que esto proporciona.

También relacionado con esto están las grandes posibilidades que ofrecen las ilustraciones en la construcción del espíritu crítico del alumnado. Esto se puede relacionar, en parte, con esa gran capacidad de fomentar el debate que se ha comentado y esto es así porque las imágenes ofrecen un mensaje que puede ser interpretado de maneras diversas y ahí es donde el alumnado puede construir su propia visión de estas fuentes. Además de esto estas fuentes no son absolutamente objetivas, evidentemente, y hacer que el alumnado comprenda y se interese por acercarse al punto de vista de quién ha realizado, o quién ha patrocinado esa imagen, es muy importante, así podrán entender mejor cuáles son las intenciones detrás de los símbolos y códigos que allí aparecen, podrán contrastar también el mensaje que se quiere trasmitir con sus conocimientos previos y, de esta forma, se estará desarrollando su pensamiento crítico. Se les enseñar a juzgar y a reflexionar sobre los mensajes que se les quieren dar en lugar de aceptarlos como verdaderos directamente, esa la gran utilidad que ofrecen las ilustraciones, imágenes satíricas y carteles en el desarrollo de esta capacidad. Esto lo han compartido distintos autores, como Bickford (2010), Jane Card (2011 y 2012), Carter (2013), Eker y Karadeniz, (2014), Heitzmann (1988 y 1998), Sperry (2014), Moroz (2016), Schnakeburg, (2010) y Theotokatou (2017).

La cuarta cuestión es la capacidad de las ilustraciones para ayudar a explicar contextos históricos al alumnado, por encima de otro tipo de fuentes. En este caso algunos autores destacan el potencial de estas fuentes para dar a conocer contextos históricos que pueden resultar extraños, lejanos y especialmente ajenos al alumnado, es el caso de varios artículos que tratan el tema de la historia de China, uno a finales del XIX y otro en la actualidad, a través de los carteles para contrastar la imagen externa y la imagen interna de ese contexto. En otros casos las ilustraciones sirven para trabajar sobre determinados eventos históricos, incluso se pueden acompañar de otras fuentes para trabajar sobre los contextos históricos de una manera muy productiva. Las imágenes debido a esos símbolos y códigos que las componen tienen mucha más información de la meramente aparente, además de informar acerca de las intenciones y la perspectiva de quién las realiza, como ya se ha dicho anteriormente, también aportan información de manera no intencionada, de ahí la gran riqueza de estas fuentes. Un ejemplo claro de esto último es el artículo de Jane Card (2015). Otros autores como Knüsel (2017) o Beneítez y Miguel Revilla (2018) han tratado el caso de China, otros autores que han tratado sobre la capacidad de las

ilustraciones a la hora de trabajar contextos históricos son Bickford (2010) o Thomas (2004).

La última cuestión es la posibilidad de desarrollar el trabajo cooperativo en torno a estas fuentes, otra forma distinta de trabajar con estas fuentes. Diferentes autores han apostado por actividades grupales en las cuales los carteles e imágenes satíricas actuaban de eje conductor de la actividad. Se han podido encontrar algunos ejemplos de autores como McMichael (2007), Card (2012), Carter (2013), o Thomas (2004) que presentan distintas actividades grupales en las que las capacidades para la reflexión y el debate de estas fuentes, antes mencionadas, ayudan al desarrollo del trabajo cooperativo. Las ilustraciones se muestran útiles tanto para la investigación y el aprendizaje individual del alumnado como para el debate, la reflexión y el trabajo en grupo.

Las cinco grandes cuestiones en torno al uso de las ilustraciones como recurso didáctico de las ciencias sociales

El empleo de preguntas clave

El primero de los grandes temas que se pueden encontrar en el conjunto de artículos consultado es el empleo de preguntas clave (*key questions* o *close questions* dependiendo del autor) como punto central en la metodología de las actividades basadas en el análisis de imágenes satíricas.

Diferentes autores han considerado que trabajar con preguntas clave que sirvan de guía para el análisis de las imágenes es algo fundamental, aunque es posible encontrar algunas diferencias. En general, los diferentes autores mencionados concuerdan en ir de los aspectos más simples, descriptivos, a los más complejos, así, hay preguntas que actúan como un estímulo inicial para ayudar a la reflexión del alumnado, mientras que otras están orientadas a dirigir la atención de la clase hacia aspectos claves que deben ser analizados.

Muchos autores han coincidido en esto, una de ellas es Card (2010) afirma como una de las claves en el análisis de las imágenes satíricas, junto con dar tiempo al alumnado para que se concentre en los pequeños detalles (esta autora da mucha importancia a que se emplee una adecuada metodología de observación de las imágenes), es que el profesor comience con preguntas sencillas. Para que el alumnado pueda decir, directamente, que ven en la imagen y que eso sirva de comienzo para aportar cualquier idea, independientemente de que sea correcta o incorrecta ya que lo que importa es que el alumnado reflexione y comience a hablar y expresar sus ideas sobre las imágenes. Después cuando ya se entra más en el análisis propiamente de las imágenes, y en su contexto, esta autora también plantea llevar a cabo algunas preguntas centrales (*leading questions*).

Por lo tanto, para esta autora las preguntas son tanto un estímulo inicial, para que se genere el debate y reflexión en torno a las imágenes, como una guía cuando ya es necesario que el alumnado profundice más en el tema. Es decir, sirven para medir el nivel inicial y para ayudar a mejorar al alumnado. En ese sentido las preguntas también sirven para que el alumnado pueda ser conscientes de los detalles más importantes de las imágenes:

The key is again to focus questioning on what details in the drawing pupils' opinions and ideas come from. The choice of questions will vary according to how much pupils already know about the Jarrow March. (Card, 2010).

En otro artículo (Card, 2011) señala que son necesarias preguntas iniciales sencillas como *What can you work out about the man?* En ese texto describe las cuatro etapas que deben atravesar las preguntas: la primera es plantear preguntas sencillas como ¿qué pueden ver? Eso fomenta la participación, el escrutinio inicial y permite identificar ideas erróneas. La segunda etapa consiste en animar al alumnado a sacar sus propias

conclusiones, ahí es donde se puede generar el debate y se reconducen sus aportaciones, la tercera se da cuando los alumnos combinan las distintas inferencias para llegar a una conclusión acerca del mensaje de la imagen y la última etapa se produce cuando el profesor pide al alumnado que relacione lo que ha descubierto con lo que está estudiando en general. Las *closed questions* no se dirigen a la memoria del alumnado sino que están pensadas para, en primer lugar, comprobar si algún alumno/a tiene alguna idea inicial sobre la imagen y, en segundo lugar, acotar las posibles respuestas y sugerir o señalar posibles líneas de pensamiento. Al final se trata de generar una base de conocimiento sobre la que el alumnado pueda luego construir a partir de preguntas más abiertas y el uso de la imagen como fuente de investigación.

También defiende la necesidad de esas cuestiones por la complejidad inherente a este tipo de fuentes. Por su naturaleza ambigua y capaz de múltiples interpretaciones, las imágenes necesitan un cuidadoso escrutinio y análisis: a veces decodificación antes de que puedan usarse. “*Just as a house needs solid foundations to support the walls, so pupils' use of visual sources for historical enquiry needs to be based on an understanding of the conventions and possible (and probably multiple) messages of the source.*” (Card, 2011, p. 143) Por este motivo es necesaria una adecuada planificación y una guía que la autora propone que se realice con cuestiones adecuadas, que inciten a reflexiones, aunque puedan ser erróneas ya que estas se pueden reconducir, para aprovechar plenamente el gran valor de este tipo de fuentes “*Good questions lead to good history*” (Card, 2011).

Otros autores también han puesto su atención a las preguntas clave como elemento central de la metodología de trabajo con fuentes visuales, como Heitzman (1998) que afirma que en el trabajo con imágenes satíricas se ha de comenzar por preguntas simples como ¿Quién/es aparecen? O comparar la caricatura con una imagen realista y preguntar ¿Qué características han sido exageradas y por qué? Todo esto para acercar al alumnado al mensaje y el punto de vista que las imágenes intentan transmitir.

Horrie (2020) también reflexiona sobre el uso de preguntas clave. Propone comenzar dando al alumnado tiempo para observar adecuadamente las imágenes, lo mismo señalaba también Jane Card “*pupils were given time in silence to scrutinise the image, and encouraged to look at it up and down, left to right, and corner to corner.*” (Card, 2011). Después, propone la autora utilizar algunas preguntas como: ¿Qué tipo de fuente es? ¿Puedes describir lo que se observa? ¿Qué está haciendo la gente? ¿Qué llevan puesto? ¿Dónde están? ¿La fuente tiene título? ¿Qué dice? ¿Se puede averiguar cuándo se hizo? ¿Hay pistas en la imagen? ¿Qué preguntas deberíamos hacerle para entenderla? Todas estas preguntas están pensadas para guiar al alumnado y hacerle responsable del análisis de la fuente, el objetivo es fomentar el trabajo autónomo, literalmente Horrie dice que el alumnado debe actuar como si fueran detectives investigando un crimen. También cuestiona a los alumnos y alumnas en último término sobre la intencionalidad de estas fuentes, es decir cuál es la imagen que el autor quiere trasmisir sobre el tema.

McMichael (2007) propone una actividad por grupos en los que de nuevo los alumnos y alumnas se guían por el uso de algunas preguntas, divide la actividad en cuatro partes y se evalúa mediante un ensayo, las preguntas tienen así tanto valor diagnóstico

como estimulante del trabajo del alumnado. Sus preguntas son bastante concretas, en torno a los detalles que se pueden observar en la imagen, a diferencia de lo que señalaba Jane Card de empezar con preguntas lo más simple posibles. Son preguntas que buscan no solo la observación sino también la reflexión sobre los posibles mensajes de las imágenes.

Dentro de la metodología de análisis de las imágenes satíricas que propone Moroz (2016) se encuentra el realizar una serie de preguntas a la fuente. Comienza por preguntar la fecha de realización, luego a qué evento o fenómeno histórico se dedica la imagen, después preguntas del tipo ¿Reconoces al personaje/es representado/os? ¿Cómo está caricaturizado? ¿Qué están haciendo? ¿Cómo visten? Como puede verse son preguntas descriptivas, aunque más concretas que las preguntas iniciales propuestas por Jane Card. Otras preguntas siguientes continúan interrogando al alumnado sobre las figuras y objetos representados ¿Cuán realistas o exagerados son los personajes u objetos? También pasa después a los símbolos, preguntando qué símbolos se utiliza, qué significan y por qué el artista los utiliza. Finalmente, desciende a las intenciones del autor, a su punto de vista respecto al fenómeno representado. Por lo tanto, como en los anteriores ejemplos, va desde preguntas meramente descriptivas de los elementos constitutivos de las caricaturas a las preguntas más concretas del contenido, del mensaje y de lo que ello implica.

Joseph O'Neill (1998) plantea una metodología similar, partiendo inicialmente de la identificación de las figuras (literalmente *the figures*), ya sean las personas o los símbolos que aparecen en la imagen. Después los objetos, identificando cada uno, luego el título y cualquier cosa que esté escrita en la imagen, identificando los mensajes irónicos u humorísticos, luego los detalles del fondo y, finalmente, la actitud del autor y las acciones que aparecen en la imagen, con el objetivo de identificar el mensaje que se quiere transmitir y, de esta forma, relacionarlo con un fenómeno histórico concreto.

Otro autor, Schnakenburg, (2010), también incluye dentro de su metodología las preguntas clave, en su caso comienza por preguntar sobre el tema de la caricatura, después sobre los símbolos que aparecen y, ya como tercera pregunta, sobre el mensaje de la fuente. También pregunta al alumnado qué indica la imagen sobre la opinión política del autor, qué información adicional es necesaria para interpretarla y qué otras preguntas pueden quedar abiertas. Son preguntas más directas que a partir de los detalles más superficiales de las imágenes descienden a los contenidos más difíciles de las mismas.

Sperry (2014) también incluye en su metodología el empleo de preguntas clave. Este autor afirma que: “Classroom decoding leverages the power of mediated knowledge through integrating media literacy with core social studies content. We use questions to prompt students to apply and value their knowledge while practicing critical thinking” (Sperry, 2014, p. 235.). A lo largo del artículo hay alguna imagen que muestra esas preguntas clave (anexo, p. 33).

Por consiguiente se puede ver que a bastantes autores les interesa el empleo de preguntas clave, aunque con algunas diferencias más o menos sutiles, en sus propuestas metodológicas de análisis de las ilustraciones.

El fomento del debate y la discusión

Otro de los temas esenciales que he podido encontrar que comparten diferentes autores es la gran capacidad de las imágenes para fomentar del debate y la discusión. Desde diferentes puntos de vista varios artículos presentan este tema común de la utilidad que suponen las ilustraciones para el desarrollo de debates y, en general, para animar a la participación del alumnado.

En este sentido, Jane Card (2010) señala la importancia de los carteles, como fuente multimodal (de imagen y texto) para el estudio de la sociedad. Además trabajar con estas imágenes supone una introducción fantástica para el alumnado en la idea clave de que las imágenes expresan opiniones –no son inmediatos reflejos del mundo. La autora señala que, en base a su experiencia, el alumnado encuentra más facilidades para identificar que las imágenes han sido realizadas con un propósito que para identificar esto mismo en un texto, a través de su vocabulario, esto también ayuda a una mayor capacidad de verbalización de los conocimientos.

A través de la exposición a las imágenes el alumnado puede expresar más fácilmente que con otras fuentes cómo se siente, debido a que las ilustraciones tienen un impacto emocional muy importante. Así con el ejemplo de presentar a través de un cartel la marcha de Jarrow¹ (anexo p. 31) se puede no solo presentar un tema histórico y ayudar a darlo a conocer de una manera diferente, sino que también se puede animar al debate y a la participación de la clase. Así lo afirma Jane Card:

This image could be used as initial stimulus material, leading on to pupil investigation of the causes and course of the march, and why politicians largely ignored it. Equally, it can be used to conclude a study of the topic by discussing how the image makes pupils feel, what the intended message is, its effect on contemporaries and what drawing tricks the artist uses to get his message over (Card, 2010, p. 11).

En otro artículo, Jane Card (2012) en este artículo la autora defiende que las imágenes constituyen un elemento de motivación emocional, superior sin duda a los textos, y además, vinculado a ello, estimulan el dialogo y el razonamiento o pensamiento crítico, o por lo menos facilitan que el alumnado sea capaz de construir sus propias ideas.

Para defender esto Card cita a David Perkins, que llevó a cabo un estudio para comprobar estas características de las imágenes. La otra fuente en la que se basa es una experiencia real en un centro de educación en Oxfordshire, Didcot Girls' School. Se basa en esas experiencias y la aplicación de las ideas de Perkins para concluir la utilidad de las imágenes a la hora de fomentar el debate y el dialogo en el aula.²

¹ Una protesta contra el desempleo en la ciudad de Tyneside ocurrida entre el 5 y el 31 de octubre de 1936. Una marcha de obreros fue de Jarrow a Londres con una petición a la Cámara de los Comunes para la reapertura del astillero local, cerrado en 1934.

² Perkins, D.N. (1994) *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, Harvard: Harvard Graduate School of Education.

Cita las experiencias de otros autores, como Barton y Levstik (2004) que encontraron que los alumnos y alumnas estaban cómodos y tenían ganas de hablar cuando se les ofrecían imágenes como estímulo. West (1981) ha mostrado como el trabajo con imágenes con niños de primaria les ayuda al desarrollo de su capacidad de expresión oral y su vocabulario, especialmente cuando trabajan en grupos. Joan Blyth (1989) también constató que un enfoque más visual tiene más probabilidades de animar al alumnado a generar una respuesta que un enfoque exclusivamente hablado.³

En EEUU, Marcy Singer Gabella destacó la papel de las imágenes y la música en la promoción del pensamiento y la discusión entre los adolescentes. En Gran Bretaña, Susheela Curtis y Sue Bardwell describieron exactamente cómo dos clases de Key Stage 3 se apoyó en el desarrollo de charlas exploratorias efectivas por medio de una cuidadosa estructuración trabajo en grupo basado en imágenes medievales. Peter Fisher fue tomado por sorpresa por el pura calidad de la discusión entusiasta y el aprendizaje en grupo de pares que vio desencadenado por un actividad basada en imágenes. Durante las lecciones que observé, los alumnos estaban ansiosos no sólo por describir e interpretar las imágenes que se les presentan, pero también para identificar los contrastes y formular hipótesis.

Añade Card que otras estrategias orientadas a la participación del alumnado fueron el planteamiento de preguntas sencillas que todo el mundo pudiera responder de alguna manera, como ¿qué se ve en la imagen?, antes se hicieron preguntas que se acercaban a la vida diaria de los alumnos y alumnas, sobre los detectives de televisión. Cada niño fue sacando sus propios comentarios y a medida que se daba la discusión sus comentarios fueron referidos de nuevo. Muchos comentarios fueron recibidos por el profesor con una sola o pocas palabras como “correcto, esto es interesante, bien hecho, ...” para ser receptivo, también debía ayudar al alumnado que trataba de expresar reflexiones personales mediante más preguntas (Card, J., 2012).

En conclusión, estos autores, y el artículo de Card, transmiten la idea de que las imágenes, las fuentes históricas visuales, animan más que otros recursos al debate y a la reflexión más compleja por parte de los alumnos. Douglas (2009) defiende que las imágenes resultan más útiles a la hora de captar la atención y mantenerla que otras fuentes como las textuales porque las imágenes son más vívidas y resultan útiles tanto como fuente como recurso didáctico, “*Political cartoons should be regarded as much more than that. They are an important historical source which often casts vivid light on events, and which is useful both to the teacher and to the researcher*” (Douglas, 2009, p. 12).

Otros autores han llegado a las mismas conclusiones que Jane Card, es el caso de Hetitzmann, W. (1998), para él las caricaturas tienen la capacidad de transmitir mensajes, a veces sutiles a veces directos, más rápida y fácilmente que las fuentes escritas. Eso ya

³ Barton, K. and Levstik, L. (2004) *Teaching History for the Common Good*, London: Routledge, p.14. Their research papers, with linking essays, are available in a collected volume published in 2008, *Researching History Education: theory, method and context*, Abingdon: Routledge, Blyth, J. (1989) *History in Primary Schools*, Milton Keynes: Open University Press, p. 70 y West, J. (1981) ‘Primary schoolchildren’s perception of authenticity and time in historical narrative pictures’ in *Teaching History*, 29, pp. 8-10.

es una gran ventaja a la hora de emplearlas como herramientas didácticas. Además, añade, se prestan muy bien a iniciar debates en el aula, proporcionar lecciones multidisciplinares, ilustrar conferencias, promover preguntas de mayor dificultad y proporcionar una base para una evaluación más adecuada (Heitzmann, 1998).

It lends it-self nicely to initiating classroom discussion, providing multidisciplinary lessons, illustrating lecturettes, promoting high level questions, and providing a basis for authentic assessment (Hetizman, 1998, p. 3).

Otro artículo muy interesante en esta temática es el de El Refaie y Hörschelmann, (2010), *Young people's readings of a political cartoon and the concept of multimodal literacy*. En él se exploran las posibilidades didácticas del empleo de fuentes multimodales⁴. Estas son aquellas fuentes que utilizan tanto elementos visuales, imágenes, como textuales y dentro de estas las imágenes satíricas, o ilustraciones, ocupan un espacio central. En este sentido afirman que “*Newspaper cartoons are a good example of multimodal texts, since they typically combine the verbal and visual semiotic mode to create meaning*”, aunque también señalan que son más complicadas de comprender que un texto escrito ya que requieren de una alfabetización mayor (El Refaie, Hörschelmann, 2010, p. 195).

El objetivo central de ese artículo era comprobar la visión geopolítica y la implicación de los jóvenes de la ciudad inglesa de Bradford, para lo cual se utilizó como recurso motivador en las entrevistas ilustraciones o caricaturas políticas, de prensa, revistas, ... Así se observa, por lo tanto, como las caricaturas políticas sirven para ayudar a expresar determinadas opiniones en un sector de la población que en ocasiones es criticado por estar al margen de los sucesos políticos. Es un enfoque diferente de las imágenes satíricas como herramienta de apoyo a la comunicación y al debate del alumnado, porque en este caso no se utilizan para animar debates en un aula sino para incentivar la comunicación de unas ideas políticas.

Es una muestra también de cómo las ilustraciones satíricas pueden ayudar a comentar temas complejos o difíciles de verbalizar, siendo así un recurso de gran utilidad en el contexto del aula. Se destaca como un factor relevante en ese valor de las ilustraciones su carácter humorístico y satírico que ayuda a estimular el pensamiento y la comunicación, esto es algo que también reivindican otros autores como Beneítez Y Miguel Revilla, 2018, Eker y Karadeniz, 2014, Heitzmann, 1988, Así afirman:

Matthews (2005) believes that the dearth of detailed and explicit text and the visual imagery, metaphor, and humour so typical of cartoons make them particularly amenable to the goals of the critical pedagogue, since they encourage students to move beyond conventional ways of seeing and to examine processes of truth and knowledge production. (El Refaie, Hörschelmann, 2010, p. 197).

⁴ El concepto de alfabetización multimodal aparece también explicado en el artículo de Jane Care, 2010, en este artículo se explora con mayor profundidad este concepto y sus aplicaciones didácticas.

Esos elementos, no siempre humorísticos, a veces simplemente irónicos o sorprendentes, ayudan a ese propósito de las ilustraciones. Además requieren de una capacidad de interpretación de los elementos simbólicos así como un interés por los asuntos que se representan y una familiaridad con el código, eso demostraría para esos autores la utilidad de esa fuente para demostrar la implicación de los jóvenes de Bradford en asuntos políticos actuales. Así señalan en las conclusiones:

Our study suggests that political cartoons can provide a good way of overcoming some of the barriers to young people's engagement with political issues in an interview situation. Often, it is the perception that they do not know enough about 'politics', combined with their sense of lacking political power, that stops young people from engaging more actively as citizens, giving rise to the impression that they are politically apathetic. Discussing cartoons with the Bradford students showed us that even those who describe themselves explicitly as not interested in politics hold strong views on issues that go beyond national governance and party politics, like the war in Iraq. (El Refaie, Hörschelmann, 2010, p.205).

Aunque también afirman que se encontraron dificultades en la decodificación de algunas de las imágenes, lo que demostró la complejidad que algunas ilustraciones podían tener para ser interpretadas, debido a que requerían un conocimiento amplio del contexto, al que se referían y de los códigos necesarios para descifrarlas. Esto es un contrapunto a la utilidad de estas herramientas, que también presentan sus dificultades y deben ser empleadas en su justa medida y con esas precauciones.

Instrumento de motivación y de construcción del espíritu crítico

La tercera gran cuestión sería la del empleo de las imágenes como instrumento de motivación y también como forma de fomentar el espíritu crítico en el alumnado. Diferentes autores han defendido la utilidad de las ilustraciones como recurso motivador, ya sea por su carácter humorístico o satírico, ya sea por el mayor impacto que producen respecto a otras fuentes, las imágenes parecen animar más al alumnado y centrar más su atención. Por otro lado, al implicar más al alumnado también ayuda a que este sea más responsable de su propio aprendizaje y eso combinado con el carácter propio de esta fuente ayuda mucho al desarrollo del pensamiento crítico. Las ilustraciones y las caricaturas contienen un mensaje propio de quién las realiza, quién las encarga, sus condiciones, ... y que el alumnado sea consciente de que esas fuentes no son objetivas ni deben ser interpretadas sin atender a esas condiciones de quién las realiza y al significado que hay detrás de los símbolos que las acompañan les ayuda a reflexionar y a pensar de una forma más crítica y autónoma.

Las imágenes producen en el espectador un gran choque emocional, ya sea alegría, tristeza, rabia, miedo, ... eso hace que las imágenes tengan una gran capacidad de transmitir mensajes. Esto se puede traducir en que los profesores de historia pueden emplear las imágenes como forma de transmitir complejas ideas políticas o sociales o ideas abstractas que puedan ser de difícil comprensión para el alumnado (Card, 2011). En ese artículo la autora pone un ejemplo práctico en la explicación de la lucha de las

sufragistas británicas por alcanzar el sufragio femenino, las imágenes fueron clave para transmitir los mensajes que esas mujeres querían comunicar en sus carteles, también fue clave para que su alumnado comprendiese el problema real y se situara en el contexto del mismo, eliminando prejuicios, y, finalmente, fueron un elemento de motivación que acercaron al alumnado ante un problema histórico complejo (Card, 2011).

En otro artículo Card propone estrategias para fomentar la participación del alumnado, con alumno/as más tímidos se trató de utilizar preguntas como ¿Quieres decir o quiere decir esto ...? Y las respuestas largas de los alumnos y alumnas fueron simplificadas a así dice tal alumno ... Los comentarios de los alumnos siempre se tomaron en serio, se respetaron sus ideas, debido a la falta de conocimientos era normal que bastantes inferencias fueran incorrectas. Lo importante era el debate y el rigor del mismo. Saber además cómo razonaban los alumnos y si era necesario darles más información. Dice Card que pudo observar respeto en las intervenciones de los alumnos y participación a pesar de las dudas. Si algunas ideas estaban mal concebidas en un principio no importaba siempre y cuando estuvieran bien argumentadas todo este proceso llevó a conclusiones razonables (Card, 2012).

Dentro de las estrategias para fomentar que el alumnado se exprese fue muy importante la interacción entre el alumnado, que se organizó en grupos o por parejas, y el profesor, también que una sección de la clase se dedicó a preguntar al alumnado que les gustaría saber sobre la escena representada en la imagen, para que formularan preguntas. Se les dio tiempo a responder, no se esperó a que fueran respuestas instantáneas, el alumnado habló tanto como el profesor. Además, propone que si fuera necesario la actividad se completaría con pruebas escritas, aunque en el ejemplo que ella vio no fue necesario. Card señala que dejar correr la discusión fue muy importante para ese profesor (Card, 2012).

Otro autor también menciona que en el contexto de trabajo por grupos el empleo de imágenes satíricas permitía abrir debates (Carter, J., 2013). Lo menciona en la primera actividad con imágenes de James Gillray, con una caricatura compleja, que se puede leer en diferentes niveles. Primero se la presenta al alumnado sin título y se les propone que le den un título, que se acerquen por primera vez a la misma. Se genera discusión sobre los diferentes aspectos del dibujo. Después se dividían en pequeños grupos y se les daba algo de información más se les revelaba el título del dibujo y se abría debate sobre los problemas de confiar en una única respuesta a un evento y se hablaba sobre lo que se realizará en futuras sesiones (Carter, 2013).

Las fuentes visuales también son importantes herramientas en la construcción del espíritu crítico del alumnado, así lo señalan diferentes autores. Uno de ellos afirma que el trabajo con imágenes satíricas tiene la capacidad de “(...) *promote critical thinking as in the Bradley Commission's suggestions for developing "History's Habits of the Mind"*”(Heitzmann, 1998).

Aunque este mismo autor también señala más adelante que a pesar de esa utilidad de estas fuentes de fomentar el pensamiento crítico muchos profesores encuentran

grandes dificultades para aplicarlas correctamente, debido a su complejidad “(...) “*Often my students don't get it,*” la-ment many educators. Unfortunately the research to date corroborates such observations.” (Heitzmann, 1998).

Ya en 1930 un investigador descubrió que los estudiantes tenían dificultades para entender las caricaturas (Schaffer, 1930). Otros estudios cuestionaron la capacidad de los escolares o de los adultos para comprender el medio. Dos estudios de 1968 han encontrado resultados sombríos (Brinkman, 1968; Carl, 1968). En el estudio después, solo el 15% de los adultos entendieron el mensaje de los dibujantes.

Añadiendo a esta sombría situación, dos investigadores concluyeron de su estudio titulado *Student Interpretations of PoliticalCartoons* que "Numerosas interpretaciones eran incorrectas y muchas caricaturas ni siquiera se interpretaban" (Bedient y Moore, 1985). Una tesis doctoral anterior de Bedient había descubierto que los participantes no podían entender eficazmente el mensaje del dibujante (Bedient, 1971). Otros investigadores llegaron a la misma conclusión encontrando que el espectador no podía "decodificar los mensajes gráficos en línea con la tienda del dibujante" (DeSousa y Medhurst, 1982).

Por último, Hunter y sus asociados analizaron la investigación y diseñaron un importante estudio, *The Effects of Teaching Strategy and Cognitive Style on Student Interpretations of Editorial Cartoons*. Por desgracia, su investigación reflejaba la conclusión de otros: "Los lectores individuales de caricaturas editoriales deben proporcionar una gran cantidad de información al proceso de interpretación para que sea eficaz". Es decir, "el individuo debe tener una base de conocimiento (tanto visual como otro) para poder interpretar la caricatura (Hunter, Moore y Sewell, 1991).

A la luz de las dificultades documentadas este autor aboga por una estrategia que presenta un enfoque taxonómico de las sub-habilidades para la interpretación de las caricaturas históricas y para el desarrollo del pensamiento crítico. Los profesores de aula en todos los niveles y en todas las materias deben proporcionar a los estudiantes un conocimiento de los contenidos básicos y la información de fondo, antes de comenzar un análisis de las caricaturas históricas (Heitzmann, 1998).

Chris Sperry señala que los profesores necesitan implementar nuevas técnicas para trasmisir los conocimientos de las ciencias sociales al alumnado, aprovechando los medios actualmente disponibles, con metodologías que integren la alfabetización del siglo XXI y una pedagogía centrada en los estudiantes. Defiende que en el mundo digital actual los estudiantes acceden a nueva información de forma constante a través de los medios de comunicación, debido a su gran accesibilidad actual, de ahí que sea tan importante el desarrollo de criterios de selección y de interpretación de la información (Sperry, C., 2014).

En ese texto se señala que el pensamiento crítico está formado por cinco cualidades esenciales:

According to Scheibe and Rogow in their book, The Teacher's Guide to Media Literacy, critical thinking includes five essential qualities: Curiosity: the desire and motivation to question; Inquiry: consistent and continual questioning; Skepticism: knowing what questions to ask; Logical Thinking: valuing good reasoning; and Open-Mindedness: questioning one's own assumptions (Sperry, 2014, p. 235).

Considera que el profesorado puede enseñar y motivar al alumnado a partir de la integración de estas orientaciones del pensamiento crítico en sus vidas, tanto dentro como fuera de las aulas, y mediante actividades que denomina de decodificación constructivista de los media (medios de comunicación).

Además este autor afirma que los estudiantes son capaces de recordar gran cantidad de información que les aportan los medios de comunicación, mientras que por el contrario tienden a olvidar la información que se les proporciona en el aula. De esta forma considera que se ha de acercar la metodología de enseñanza a las formas de comunicación y transmisión de conocimientos que emplean los adolescentes hoy en día, y dentro de esos cambios metodológicos se incluye el uso de imágenes. Esto lo hace desde una perspectiva constructivista.

Sperry es un autor constructivista, por lo tanto defiende que el alumnado es capaz de construir su propio conocimiento y propone que para ello es necesario integrar la cultura popular, una especie de conocimiento propio del alumnado, resultado del medio y la cultura en la que vive, con un conocimiento de contenidos concretos. El constructivismo reconoce que el alumnado construye su propio significado a partir de la información que se le entrega.

We know that students within a classroom (operating at similar developmental levels) are often better able to communicate key concepts to each other than we can. As constructivist teachers, we serve as orchestrators of learning—including acquisition of deep and complex knowledge. (Sperry, 2014, p. 235)

No es el único autor que se puede encontrar que considere fundamentales las fuentes visuales en la construcción del pensamiento crítico. También Moroz, opina que son esenciales. Esta autora se centra en el artículo (Moroz, 2016) en la necesidad de modificar los libros de texto y transformarlos en libros de trabajo, entre otras cosas aprovechando adecuadamente las imágenes que estos contienen.

La autora afirma que:

A modern graduate should not only have a certain amount of fundamental knowledge, but also be able to be independent, to think critically, reasonably defend their point of view, independently analyze the phenomena and processes of social life relations and contradictions, find information about life in the past, analyze, interpret and evaluate it, formulate, express and defend their opinions, make choices and explain the position to debate on historical issues, to think, communicate and collaborate in training (Moroz, 2016).

Para lograrlo es necesario utilizar diferentes fuentes históricas y entre ellas las que aparecen en los libros de texto. El hecho de que las caricaturas, o las sátiras políticas, son ambiguas y, sin duda, parciales hace más necesario si cabe que el alumnado desarrolle el espíritu crítico.

La caricatura crea una imagen vívida, resume breve y esencia de los fenómenos históricos o sociales, los acontecimientos. Pero los autores de los libros de texto deben recordar que este tipo de fuente no se puede utilizar para las características cuantitativas precisas del desarrollo histórico, aunque ayuda a identificar las tendencias clave. En consecuencia, una caricatura es una especie de documento de su tiempo, donde los autores a menudo enfatizan las características típicas de ciertos fenómenos históricos y sociales; revelan su naturaleza política; revelan (a menudo en el lado negativo) la imagen de un político.

Dentro de los pros del uso de las caricaturas políticas Schnakenburg incluye la motivación que provocan en el alumnado. Afirma que las caricaturas se pueden utilizar como material de estímulo inicial (ISM) para motivar a los estudiantes y estimular el pensamiento de los estudiantes. Aunque matiza que si bien eso es cierto en dibujos sencillos, que pueden ser descritos e interpretados en pocos minutos, en otros más difíciles podrían servir como la pieza central a analizar durante una o más clases. También considera un peligro que se subestime a las imágenes y no se enseñen con el mismo rigor que otras fuentes históricas. En realidad las imágenes pueden tener gran complejidad, fundamentalmente la dificultad puede venir de la decodificación de los símbolos. Es necesario conocer esos problemas para analizar adecuadamente las caricaturas y para sacarles el máximo partido como herramientas de enseñanza. Por eso este autor considera que las caricaturas pueden ir mucho más allá de un estímulo inicial (Schnakenburg, 2010).

The evidence showed that using cartoons in history teaching is beneficial for students as it keeps their interest and equips them with critical skills. It also showed the students' call for the emergent use of cartoons analysis in history teaching as they were found both interesting and effective (Theotokatou, 2017).

Para esta autora, que está especializada en buscar alternativas que motiven al alumnado en las ciencias sociales, como demuestra su artículo (Theotokatou, I., 2016) que presenta el éxito de los cómics como herramienta didáctica. Esta autora también considera útil utilizar una serie de preguntas iniciales para motivar a su alumnado. También considera fundamental enseñar los hechos al alumnado antes de entrar en el análisis de las imágenes, eso conecta con la siguiente categoría, la del estudio del contexto a partir de las imágenes satíricas.

Otros autores también han considerado el uso de las ilustraciones satíricas como una herramienta didáctica fundamental para motivar al alumnado y para fomentar su pensamiento crítico y su creatividad. Es el caso de Eker y Karadeniz, 2014, *The Effects of Educational Practice with Cartoons on Learning Outcomes*, en ese artículo se relata una experiencia realizada en un grupo de cuarto grado para comprobar el aumento del rendimiento del alumnado al introducir una metodología práctica, que trabajaba con

imágenes satíricas, como elemento de motivación y como estímulo a la creatividad y al pensamiento crítico del alumnado. También se propone esa metodología como alternativa a una meramente memorística.

Ya desde el principio afirman que hoy en día es necesario un cambio en la metodología educativa para que el alumnado se implique activamente en su propio aprendizaje, con el objeto de contrarrestar un aprendizaje más memorístico de corte tradicional:

Today, science and technology has changed rapidly and people have tried to keep pace with these changes. The students who are expected in this swift and mass process, are not the ones who are rote, passive and can respond quickly by using only the shortest way. On the contrary to, the aim of the education is to train the students who participate in the lesson actively and can create alternative ways to solve a problem and can think critically. This situation has led to that new education and training approaches gain importance in our education system (Eker y Karadeniz, 2014, p. 223).

Para estos autores la clave del éxito motivacional que presentan las ilustraciones reside en su carácter humorístico o satírico que resulta muy atractivo para el alumnado “Cartoons are effective tools which are used in order to teach and advise in addition they are funny. Cartoons can be easily detected by children.” (Eker y Karadeniz, 2014, p. 223).

Además, esta condición de las ilustraciones no solo sirve como motivación inicial, Eker y Karadeniz también destacan la capacidad de esta de mantener la atención del alumnado, sino que también ayuda a la construcción del pensamiento crítico y la creatividad por encima de otras fuentes:

Taking advantages of cartoons in education has not been sufficiently preferred today. However, no tool can make teaching as interesting as a cartoon. So, cartoon visual aids, it motivates the students and creates the opportunity to discussion. Communicating with cartoon is an easy communication which isn't complicated. It is noteworthy and surprising, it will be a part which is memorable. The warmth and the charm of the cartoon, and the comfort, which laughing and smiling, have given make the desired message by utilizing relaxation easier to facilitate insertion into the memory (Özer, 2005) (Eker y Karadeniz, 2014, p.224).

Las ilustraciones son fuentes que superan a otros recursos como elemento motivacional, según estos autores por el efecto humorístico que suponen, al tiempo que son más capaces que otras fuentes a la hora de retener la atención del alumnado ... y lo más sorprendente para estos autores es el efecto que las características de estas fuentes provocan, que los mensajes, las enseñanzas que se quieren transmitir, calen mejor en el alumnado.

A este respecto Heitzmann, 1988, afirma que las ilustraciones satíricas constituyen una herramienta de enseñanza muy útil para diversos objetivos y también destaca la utilidad particular del humor como elemento de motivación del alumnado muy válido intelectualmente:

The technique has wonderful classroom appeal because of its flexibility in meeting a wide range of instructional objectives. Using cartoons lends itself nicely to initiating classroom discussions, illustrating lecture presentations, promoting high-level classroom questions, and providing a basis for test items (Heitzmann 1974; Bennett and Heitzmann 1975). The humor value, which appeals to educator and student, in no way deprecates the intellectual value (Heitzmann, 1988, p. 212).

Viene también a reconocer lo mencionado en los anteriores puntos, la utilidad de las ilustraciones a la hora de animar al debate y la posibilidad de plantear preguntas clave a través de estas fuentes. A lo largo del artículo Heitzmann señala las diferentes sub habilidades que son necesarias en el análisis de las imágenes satíricas, lo que se relaciona con el desarrollo de una serie de competencias, él se centra especialmente en la importancia de reconocer e interpretar los símbolos, pero menciona diferentes habilidades que son necesarias y que, por lo tanto, se desarrollan al trabajar con este tipo de fuentes: como la identificación de referencias históricas, el reconocimiento del tema, apreciar el uso del humor y la exageración, interpretar el mensaje o punto de vista del autor, identificar las técnicas y mensajes de dos o más caricaturas, ... hasta llegar a poder dibujar las caricaturas “At this point in the lesson, it is beneficial to have the students draw a symbol that might be used in a political cartoon” (Heitzmann, 1988, p. 213).⁵

Por último, señala que los carteles políticos tienen una gran utilidad con independencia de la técnica empleada por el profesor, pero también afirma que para que sean entendidas adecuadamente en la mayoría de los casos será necesario una información de fondo sobre las mismas (Johnstone y Nakhen 1987), el éxito de esta metodología dependerá en gran medida del desarrollo de las habilidades de interpretación del alumnado, por lo que dedicar tiempo a desarrollar esas competencias será algo fundamental (Heitzmann, 1988).

Bickford, 2010 también defiende la ventaja de las ilustraciones satíricas como instrumento motivador, como enganche que permite el desarrollo de técnicas de interpretación, de expresión y el desarrollo del pensamiento crítico. Bickford, al igual que Heitzmann, 1988, incorpora la construcción de las imágenes por parte del alumnado como metodología:

This paper investigates how middle school students analyzed various primary and secondary historical documents to construct original political cartoons (...) This approach was successful because of the positive impact that original political cartooning had on students' engagement, interpretational skills, criticality, expressivity, and the class's discussions. The original political cartoons served as engaging teaching and learning tools that enabled students to see history's complex and unsettled nature.” (Bickford, 2010, p. 47).

⁵ No es el único autor que incluye en su metodología el que el alumnado realice sus propias ilustraciones partiendo de otras que haya analizado, es el caso de Card, 2011, Bickford, 2010, Eker y Karadeniz, 2014, McMichael, 2007, ...

Bickford propone el uso de las ilustraciones satíricas como una tecnología novedosa clave para atraer la atención de los jóvenes, “This is especially true for today’s youth who live in a technologysaturated culture where visual images abound (Buckingham, 2003). Visually-minded students are more engaged when utilizing various technologies during hands-on approaches” Bickford, 2010, p. 47.

Para ayudar a “enganchar” al alumnado los profesores de estudios sociales deben proporcionarles diferentes tipos de fuentes, combinando fuentes primarias y secundarias, y, dentro de estas, las ilustraciones cobran un papel muy relevante, Bickford considera que este tipo de fuentes debería ser utilizada más a menudo y con mayor creatividad, por ello propone trabajos cooperativos con diferentes fuentes que llevan incluso a esa construcción por parte del alumnado de las mismas fuentes, incentivándose así el trabajo activo, la construcción del propio conocimiento por parte del alumnado “research indicates that students learn best when cognitively challenged and actively engaged” (Bickford, 2010).

También critica que tradicionalmente se hayan utilizado estas fuentes exclusivamente en el alumnado de mayor edad o en el caso de los superdotados, para Bickford estas fuentes pueden utilizarse de una manera mucho más amplia y ayudar a la enseñanza media y elemental, “This paper will demonstrate that middle school students are capable of higher order thinking and can employ the “taxonomy of subskills” needed for political cartoon interpretation (Heitzman, 2000)” (Bickford, 2010, p. 49).

La contextualización de hechos históricos

Las ilustraciones también pueden ser fundamentales el estudio del contexto histórico. Diferentes autores han empleado las imágenes satíricas como recurso a través del cual acercar a su alumnado eventos históricos, especialmente aquellos que puedan resultar demasiado lejanos. Se pueden encontrar diferentes artículos que están centrados en el uso de las ilustraciones como forma de acercarse a determinados contextos históricos, centrándose no tanto en los mensajes que envían las ilustraciones sino en el marco en el que se realizan y la realidad que representan. Estas imágenes poseen mucha información que puede ser extraída para dar a comprender al alumnado mejor la sociedad que las ha creado y trabajar de esta forma la contextualización de las fuentes.

En un artículo de 2015 Jane Card reflexionaba acerca de esa cualidad de las imágenes para dar mucha más información de la aparente, Card J., 2015 “The power of the context: The portrait of Dido Elisabeth Belle Lindsay and Lady Elisabeth Murray”, *Teaching History*, 160, pp. 8-14: The historical association.

Cuando se interpreta una fuente visual es necesario dar al alumnado toda la información necesaria para que decodifiquen el mensaje que quiere transmitir. Además, muchas veces una imagen da mucha más información que la que resulta fácilmente identificable. Como ya ha dicho esta autora en otros artículos todas las imágenes presentan ciertos grados de ambigüedad y además no es posible interrogar directamente a los creadores de la imagen en cuanto a sus propósitos. “Además, las imágenes no son

ventanas sencillas hacia el pasado, son construcciones que muestran lo que el patrón deseaba que fuera mostrado.” Los artistas despliegan códigos visuales, símbolos y convenciones particulares para su propio tiempo. Los espectadores contemporáneos de la obra tenían unas ideas de moralidad, clase, orden social, … que no son las mismas que las que puede tener el público actual. Por lo tanto los significados que estos encontrarían en la obra son diferentes a los que puede encontrar el alumnado hoy en día (Card, 2015).

Así afirma que establecer el contexto es esencial, puesto que sirve para proporcionar interés de saber más, para que el alumnado quiera profundizar para que quieran construir sus investigaciones, al tiempo que es la forma de evitar los anacronismos y las interpretaciones simplistas. “Because images do not project fixed meanings, it is really important to provide enough background information to enable pupils to test their inferences for plausibility in the context of the period.” (Card, 2015).

La otra idea esencial que aparece en ese artículo es que a partir de una pequeña imagen se puede descubrir al alumnado una gran historia. Las fuentes visuales en la historia a menudo proporcionan rutas accesibles hacia las investigaciones históricas. No obstante, deben desplegarse con el mayor conocimiento contextual posible con el fin de fomentar el rigor y la verosimilitud en el análisis y discusión de los alumnos. La falta de información sobre el encargo de este retrato desafortunadamente hace que la imagen sea más ambigua; por otro lado, este problema existe con muchos otros retratos históricos y, manejados adecuadamente, se pueden hacer más intrigantes para los alumnos, porque se sienten con licencia para pensar, sugerir y debatir. Este es un retrato atractivo, que, junto con lo que se sabe de la vida de Dido, puede servir como un poderoso 'gancho' en el estudio de las actitudes sociales (del siglo XVIII) (Card J., 2015).

Dentro de la metodología de análisis de las sátiras de Gillray que propone Carter es clave profundizar en la mentalidad del autor y el contexto del mismo, para poder entender el mensaje que transmite. También incide claramente en ese texto en la importancia de comprender los diferentes puntos de vista de los ingleses ante la Revolución Francesa, para ello compara diferentes documentos, entre ellos discursos de personajes de la época. Todo ello con el objetivo de que su alumnado pueda ir más allá de los mensajes claros que quiere dar un autor, como es James Gillray en este caso, un autor que quiere trasmitir una imagen claramente negativa de la Revolución y que contrasta con otras reacciones y recepciones diversas en la sociedad inglesa. (Carter, J., 2013).

Un artículo que está centrado más claramente en la importancia del análisis de los contextos a partir de las imágenes es el de Ariane Knüsel. En él la autora analiza cómo a través de las imágenes se puede acceder a un tema histórico complejo y tratar de comprenderlo desde diferentes perspectivas. Coinciendo un poco con el artículo de Carter, 2014, en este, Knüsel, A., 2017, también presenta diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho para que el alumnado pueda ser consciente de las múltiples perspectivas existentes sobre un acontecimiento como la revuelta de los Boxers en China. También señala cómo a través de las imágenes es posible acceder a la visión occidental sobre China

y entender mucho mejor complejos contextos políticos, sociales y culturales (Knüsel, 2017).

Señala que es muy importante que el alumnado sea consciente de la multiplicidad de factores que afectan a un proceso como ese, tanto como los puntos de vista y las valoraciones de los dibujantes, la publicación en la que se hace, la tecnología que se emplea, (por ejemplo la velocidad de circulación de la información entre China, Europa y EEUU), los discursos culturales contemporáneos, el contexto regional, nacional, político, cultural y social y la tecnología de comunicación. Todo estos son factores del contexto, como se puede ver Knüsel le otorga gran importancia al análisis del contexto de las imágenes “Si bien es obviamente muy difícil para los estudiantes investigar todos estos aspectos, es importante que sean conscientes de estos factores y de su influencia entre sí.” (Knüsel, 2017).

Considera que es importante presentar diversos dibujos, para que los alumnos y alumnas no crean que todos son iguales o transmiten los mismos mensajes. Para poder solventar el problema de falta de conocimiento inicial dice Knüsel que asigna a sus estudiantes de secundaria un número mínimo de textos y/o libros que tienen que consultar para sus análisis de las caricaturas con la esperanza de que eso les ayude a obtener una mayor comprensión del contexto social, cultural, económico y político y les permita considerar una mayor variedad de discursos que podrían haber afectado la creación y el aspecto de la caricatura. Pone el ejemplo de la dificultad del alumnado de entender los intereses imperialistas estadounidenses en China, en contraposición a la mayor facilidad de comprender los intereses británicos. Una vez que los estudiantes han leído más sobre la presencia estadounidense en China alrededor de 1900, descubren rápidamente que, mientras que los intereses británicos en China estaban vinculados a las actividades imperiales y económicas británicas, en 1900, los intereses estadounidenses en China eran principalmente comerciales y religiosos *“By the time of the Boxer Uprising, American missionaries dominated the foreign missionary presence in China”* (Knüsel, 2017).

También tratando sobre la historia de China, aunque en este caso la historia actual, otro autor emplea las ilustraciones como forma de acercar al alumnado a una realidad histórica que les resulta verdaderamente ajena. Beneítez y Miguel Revilla (2018) habla sobre una experiencia que llevó a cabo en un instituto de Valladolid en la que para tratar de solventar las dificultades de comprensión del alumnado de hechos que les resultan lejanos se recurrió al empleo de ilustraciones:

En este caso, no cabe duda de que las dificultades se multiplican, pues junto a las barreras para comprender las motivaciones y actitudes de los protagonistas del pasado, se une la necesidad de analizar un contexto completamente ajeno. (Beneítez y Miguel Revilla, 2018, p. 35).

Debido a la escasa idea inicial del alumnado en primer lugar, se le enseñó una serie de recursos visuales que mostraban la visión que desde occidente se tenía de China, después se les enseñó carteles realizados en el país asiático, con el objetivo de que contrastaran las diferentes visiones. Esto, sin duda, recuerda mucho al artículo justo anteriormente mencionado de Knüsel, 2017 que presentaba la visión de las potencias

coloniales europeas y la contrastaba con las representaciones que los chinos hacían de sí mismos. Las diferencias en el uso de los símbolos no solo se pueden aplicar a la historia del XIX sino también a la historia más actual para contrastar a través de las ilustraciones los diferentes puntos de vista existentes

Partiendo de las ideas iniciales del alumnado, se utilizaron portadas de diferentes revistas anotadas digitalmente para comenzar a debatir el papel de este país dentro del fenómeno de la globalización. (Beneítez Miguel Revilla, 2018, p.35).

De esta forma también se generó un debate entre los mensajes enviados por diferentes medios, para que el alumnado pudiese analizar cuál era el interés desde el que se realizaban esas ilustraciones, cuáles eran los símbolos que empleaban y por qué, todo esto ayudándoles a reconstruir y comprender el contexto actual de la globalización y las relaciones con China a través de las ilustraciones.

La utilidad de este tipo de fuentes para acercar al alumnado estos contextos que les pueden resultar extraños queda patente en la conclusión del autor:

No cabe duda de que aproximarse a la historia de un país considerado como ajeno puede resultar complejo. Sin embargo, estos sentimientos de extrañeza o desconcierto pueden ser canalizados para acercarse al pasado de una forma distinta, más atractiva para el alumnado, aprovechando una situación potencialmente problemática y convirtiéndola en una oportunidad. (Beneítez y Miguel Revilla, 2018, p. 37).

Thomas, 2004, es otro autor que considera que las caricaturas son especialmente útiles para comprender fenómenos históricos que puedan resultar ajenos al alumnado. Para Thomas las ilustraciones satíricas ofrecen la posibilidad de apreciar mejor la complejidad de la historia y la importancia del contexto, así como ayudar a llevar a cabo una metodología activa donde el alumnado aprenda y se desarrolle por sí mismo, “context. Students will delight in their development as historical detectives who can, after all, "sort it all out and make sense of it." Working with political cartoons will provide your students, as they have mine, with an experience that is both unique and intellectually engaging, not to mention viscerally satisfying” (Thomas, 2004, p. 428).

También considera que es necesario combinar esas fuentes con otras secundarias, se debe dar accesibilidad a fuentes sobre el periodo o periodos que se está trabajando a través de las imágenes, con el objetivo de que el alumnado pueda investigar, pueda trabajar sobre el contexto previo, pudiendo comprender mejor así los detalles y símbolos propios de las caricaturas que están tratando de entender y analizar. También otorga mucha importancia a las fuentes que se puedan encontrar en Internet, que sean accesibles para su consulta y que estén preseleccionadas, para que sean fiables pudiéndolas trabajar el alumnado (Thomas, 2004).

Todo esto, por lo tanto, van en la línea de reconstrucción del contexto detrás de las fuentes y como una metodología de trabajo activa, para lo cual incluye también trabajo colectivo a través de talleres.

Cartoons, as mirrors of the past, are very valuable tools for enhancing understanding, not only of what was going on at a particular period of time, but also (and ultimately more important) why events occurred and how popular attitudes, emotions, factions, values, and biases both reflected and helped influence the course of events. (Thomas, 2004, p. 435).

Un ejemplo algo diferente a la hora de emplear este tipo de fuentes como instrumento de acceso a contextos históricos complejos es la que propone Bickford, 2010. Este autor plantea una metodología en la que se trabaje con fuentes primarias y secundarias y en la que el alumnado también construya sus propias ilustraciones satíricas como forma de comprender la complejidad de los hechos históricos.

En el artículo relata una experiencia en una unidad temática sobre el internamiento japonés-estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial en la que el alumnado trabajó con diferentes fuentes históricas, entre ellas ilustraciones, después trabajaron en grupos y finalmente, como resultado del aprendizaje previo, pudieron construir sus propias ilustraciones que compararon entre los diferentes grupos y contrastaron con las fuentes originales. Para Bickford esto demostraba la capacidad de análisis de las diferentes fuentes, la capacidad también de interpretación de los símbolos y códigos propios de estas y, sobre todo, la consecución de los tres objetivos que se marca en su metodología: la interpretación de diferentes fuentes históricas, la construcción de ilustraciones propias a partir de lo deducido de esas fuentes y la puesta en común e interpretación entre toda la clase de estas para poner de manifiesto las diferentes interpretaciones posibles (Bickford, 2010).

Al final, todo ello respondía al objetivo de demostrar al alumnado la complejidad de la historia y del análisis de los fenómenos históricos:

Student's successful completion of these three learning goals determined their attainment of the final goal: student's recognition that history is complex, contentious, and derived from various evidence sources (Bickford, 2010, p. 51).

Por lo tanto, es posible observar como de diferentes maneras se pueden utilizar las ilustraciones o carteles satíricos como forma de explicar contextos históricos complejos o de dar a entender en sí misma la complejidad de la historia y de su estudio.

El fomento del trabajo cooperativo

Por último, las ilustraciones pueden ser un recurso útil desde el que desarrollar en mayor medida el trabajo cooperativo, esto se debe a la capacidad que tienen las imágenes para generar debate, como ya se ha visto, y las posibilidades que ofrecen de contrastar ideas y de reflexionar en grupo. Así en este apartado se mencionan a algunos autores que relatan experiencias y proponen sesiones de trabajo grupal que emplean como recursos las ilustraciones satíricas, y en ocasiones van acompañadas de otras fuentes.

Hay diferentes ejemplos del empleo de las ilustraciones como herramienta de trabajo grupal, uno de ellos se puede encontrar en el artículo anteriormente mencionado

de Jane Card (2012). Allí la autora expone una experiencia práctica en un centro escolar, Didcot Girls' School, donde se trabajó en grupos con ilustraciones que servían de catalizador para animar al debate, "Those working with primary school children have described how looking at pictures stimulates talk and widens vocabulary, especially when carried out in groups" (Card, 2012, p. 40).

Otro autor, Carter, 2013, también apuesta por el trabajo cooperativo con ilustraciones. En ese artículo describe dos actividades grupales que diseñó para trabajar sobre la Revolución Francesa y su recepción en Gran Bretaña, a través de las ilustraciones satíricas de James Gillray. En la primera actividad divide la clase en grupos pequeños para trabajar con una de las ilustraciones de Gillray (anexo p. 32). Antes ya se les ha dado la caricatura, que resulta verdaderamente compleja por la cantidad de detalles y mensajes que se pueden extraer, pero se les ha dado sin título. La primera actividad consiste en que le den un título a la imagen, después se divide la clase en grupos pequeños para llevar a cabo un debate, la propia imagen ayuda a generar discusión. Se les da el título y se abre el debate sobre los problemas que pueden existir al confiar en una única visión, un único punto de vista, como es el de Gillray en la imagen, sobre un hecho histórico. Esto es así porque la imagen muestra sin lugar a dudas una visión muy crítica sobre la Revolución Francesa, pero el alumnado comprende que no es la única visión posible, el resto de las sesiones que propone Carter van en la línea de trabajar esos distintos puntos de vista a través de diversas fuentes (Carter 2013).

La segunda de las sesiones que propone Carter (2013) también divide la clase en pequeños grupos. Comienza con una revisión rápida de la visión de Gillray y se compara con otras reacciones a los eventos de julio de 1789. Se comienza a evaluar la "tipicidad" de la respuesta de Gillray. Se divide de nuevo la clase en grupos pequeños, se les da siete fuentes a cada uno, con diferentes reacciones a la revolución, los alumnos deben clasificarlas y que luego expliquen las opciones al resto de la clase. Luego se comparan, en la discusión posterior, con las reacciones de Gillray. Los alumnos deben escribir dos párrafos de deberes, que contribuyan a una redacción sobre el tema.

McMichael (2007) también propone una actividad grupal para interpretar una serie de imágenes, impresiones de la Guerra de Secesión americana. En la actividad se debe repartir una pieza a cada equipo de una imagen impresa titulada "*Freedom to the slave*" (anexo p. 35).

Deberán poseer unos conocimientos básicos previos del contexto de la Guerra de Secesión y la situación de los esclavos en Estados Unidos. Se divide la clase en equipos, cada miembro del equipo debe tener un rol en la actividad, después se pasa una de las piezas de la perspectiva a cada grupo, no se debe permitir a los equipos ver las piezas que tienen los demás. En cada actividad habrá una serie de preguntas sencillas, a lo largo de cuatro actividades y pudiéndose finalizar con un ensayo como opción de evaluación. En la primera, cada equipo llevará a cabo dos preguntas con respecto a la imagen que les ha tocado, aspectos más superficiales y evidentes. En la segunda actividad ya se indica al alumnado que esa pieza forma parte de una imagen más grande titulada "*Freedom to the slave*". Cada equipo, utilizando su conocimiento previo de la esclavitud, la Guerra Civil y la Proclamación de Emancipación, completará la imagen reconstruyendo el resto de la "escena", de esta forma creará una nueva imagen propia. Esto no puede sino recordar a la

metodología de autores anteriormente mencionados como Bickford, 2010, Card, 2011 o Heitzmann, 1988, Eker y Karadeniz, 2014, que de distinta manera proponían que el alumnado realizase sus propias ilustraciones como forma de involucrarlo y ayudarle a acercarse a diversos eventos históricos. Después, hay una fase de presentación y debate entre toda la clase, para, finalmente, acabar proyectando la imagen completa de “*Freedom to the slave*”. Así el alumnado podrá expresar sus reacciones, ¿qué le produce la imagen? ¿era lo que se esperaba? Pueden comparar su propia ilustración con la original, y constestarán preguntas relativas al mensaje que quiere trasmitir esa imagen, todo ello para hacerlos reflexionar sobre el fenómeno de la esclavitud y la situación al final de la Guerra Civil estadounidense. La actividad termina con la lectura de un artículo de Historia Digital sobre la vida familiar de los esclavos en Estados Unidos, para plantearles nuevas preguntas (McMichael, 2007).

Thomas (2004) también propone un ejercicio para trabajar las ilustraciones de forma colaborativa. Aunque matiza que es una actividad que se deberá llevar a cabo cuando el alumnado ya haya realizado una serie de deberes previos preparatorios. La sesión está pensada para ayudarlo a aprender en conjunto a identificar y evaluar el sesgo, es decir el punto de vista, de las ilustraciones. Otra matización que hace es que está pensado para un grupo de clase pequeño aunque se puede abbreviar la actividad si fuera necesario. Divide en tres pasos el trabajo grupal con las ilustraciones:

Primero se debe dividir la clase en grupos de tres, a cada grupo se le entregará una fotocopia en color de una de las ilustraciones que una persona de cada grupo haya trabajado en una tarea anterior o haya presentado oralmente antes ante la clase.

Luego, cada grupo debe discutir sobre los posibles sesgos de la caricatura y debe sugerir los tipos de fuentes que deberán consultar para aprender más sobre los puntos de vista del periodo en el que se sitúa la ilustración que están trabajando. Fuentes que deberán estudiar para poder señalar en qué manera la ilustración está reflejando el espíritu de su época, la perspectiva propia de un momento histórico determinado.

Finalmente, en esa misma clase o en otra posterior, el profesor debe proyectar la imagen correspondiente a cada grupo al tiempo que un representante de cada uno presenta los hallazgos realizados, mientras el resto de la clase deberá atender y podrá aportar sus sugerencias y críticas.

De esta forma es posible observar como el trabajo con las ilustraciones puede permitir un trabajo colaborativo activo que se centre en el punto de vista que presentan las ilustraciones como en este caso y el de Carter.

Sin embargo, también se pueden utilizar las ilustraciones para trabajar en grupos sobre la comprensión de un hecho histórico, prueba de ello es lo que señala Bickford, (2010). Allí este autor muestra una actividad que trataba sobre el internamiento japonés-estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial.

Además acompañaba las imágenes con otras fuentes, fuentes primarias como avisos de evacuación, discursos presidenciales, también las fuentes secundarias, entre las que se encontraban las ilustraciones e incluso una novela de ficción histórica de Barry Denenberg (2003). Todo esto lo trabajaron durante una semana.

El trabajo grupal continuó cuando la clase discutió, sintetizó y debatió los diversos significados de esos relatos con el objeto de llegar a comprender el fenómeno histórico del internamiento. De esta manera las ilustraciones constituían, junto con las otras fuentes, un recurso desde el que acercarse a un fenómeno histórico. Pero, también sirvieron más allá de eso, porque ayudaron a generar debate entre los grupos, también se trasladó esa comprensión del hecho histórico a presentaciones de Microsoft PowerPoint, Microsoft Paint e imágenes de Internet que utilizaron los diferentes grupos para exponer sus puntos de vista y fomentar el debate *“Large and small group discussions ensued as students interpreted the meanings of peers’ original political cartoons”* (Bickford, 2010, p. 48).

Conclusión

En conclusión, a lo largo de este trabajo se han podido observar las principales capacidades didácticas de las ilustraciones, carteles o imágenes satíricas. Se han presentado las ideas de diferentes autores interesados en las posibilidades didácticas de estas fuentes, y a partir de ellas se han expuesto cinco grandes cuestiones. En dos de los casos en los que se observa lo que aportan las ilustraciones, en el fomento del debate y en la motivación, y en los otros tres casos se observan algunas formas de trabajar con este tipo de fuente.

Las ilustraciones se pueden acompañar de preguntas clave que guíen el análisis del alumnado. Preguntas que se pueden plantear a dos niveles diferentes, uno inicial más superficial que anima a atender a los aspectos básicos de las imágenes y permita iniciar el análisis y otro más profundo en el que ya se desciende al análisis de las imágenes propiamente dicho. Una de las utilidades es la capacidad de las ilustraciones para animar al debate, debido a su propia condición que no deja indiferente a nadie y a que no es posible hacer una única interpretación de estas fuentes. Esa cualidad está también relacionada con el impulso de motivación que suponen las ilustraciones, ya sea por su carácter satírico o humorístico o ya sea porque son más accesibles, algo sobre lo que hay cierta discusión, y llamativas que otras fuentes las ilustraciones resultan especialmente atractivas al alumnado y eso ayuda a motivarlo. Otra de las cualidades de las ilustraciones, que se puede relacionar sin duda con las posibilidades para el desarrollo del debate en torno a ellas, es la capacidad para incitar a la reflexión y, por consiguiente, al desarrollo del espíritu crítico. Las ilustraciones pueden servir para que el alumnado cuestione la intencionalidad y la veracidad de los mensajes que contienen, de forma que reflexione sobre el punto de vista de la fuente. Además de ello las ilustraciones pueden servir para dar a conocer toda la realidad histórica que hay detrás de ellas, es decir al trabajarlas permiten aproximarse a contextos complejos de una mejor manera que otras fuentes. Por último, también se han mostrado eficaces para desarrollar actividades grupales que favorezcan el trabajo cooperativo.

Por todo lo anterior, parece claro que se puede afirmar que las ilustraciones constituyen un recurso didáctico de gran valor para las ciencias sociales.

Bibliografía

Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Londres: Routledge.

Beneítez, M.P. y Miguel Revilla, D. (2018). China en primero de bachillerato: propaganda, carteles y caricaturas. *Iber*, 92, 34-37.

Bickford, J. H. (2010). Complicating Students Historical Thinking through Primary Source Reinvention. *Faculty Research and Creative Activity*, 3, 47-60.

Blyth, J. (1989). History in Primary Schools. *Milton Keynes*: Open University Press.

Card, J. (2010). Printed pictures with text: Using cartoons as historical evidence. *Primary History*, 56, 10-11.

Card, J. (2011). Seeing the point: using visual sources to understand the arguments for women's suffrage. *Teaching History*, 143, 15-19.

Card, J. (2012). Talking pictures: exploiting the potential of visual sources to generate productive pupil talk. *Teaching History*, 148, 40-45.

Card, J. (2015). The power of the context: The portrait of Dido Elisabeth Belle Lindsay and Lady Elisabeth Murray. *Teaching History*, 160, 8-14.

Carter, J. (2013). Cunning plan for using Gillray's cartoons to enable pupils in Year 8 to understand Britain in the eighteen century. *Teaching History*, 152, 20-22.

Douglas, R. (2009). Cartoons and the historians. *The historical association*, 2012-2018, 12-18.

Eker, C. y Karadeniz, O. (2014). The Effects of Educational Practice with Cartoons on Learning Outcomes, *International Journal of Humanities and Social Science*, nº 14, pp. 223-234.

El Refaie E. y Hörschelmann, K. (2010). Young people's readings of a political cartoon and the concept of multimodal literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31, 195-207.

Heitzman, W. R. (1988). Political Cartoon Interpretation. *The Social Studies*, 79, 212-213.

Heitzmann, W. R. (1998). The power of Political Cartoons in Teaching History, Occasional Paper. *National Council for History Education*, 1-11.

Horrie, C. (2020). Using different sources to bring a topic to life: The Rebecca Riots. *Primary History*, 85, 20-24.

Johnstone, J. R. y Nakhen, E. (1987). Attitudes of gifted students toward methods of teaching: Political cartoons and contemporary issues. *The History of Social Science Teacher*, 193-196.

Knüsel, A. (2017). Facing the Dragon: Teaching the Boxer Uprising Through Cartoons. *The History Teacher*, 50, 201-226.

McMichael, M. (2007). Teaching with Images: Lincoln and African Americans, *OAH Magazine of History*, 21, 37-40.

Moroz, P. V. (2016). The use of caricatures in the school textbooks of world history (methodology of research-based studying). *Problems of a modern Textbooks*, 409, 241-257.

O'Neill, J. (1998). Teaching pupils to analyse cartoons. *Teaching History*, 91, 20-25.

Perkins, D.N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, Harvard: Harvard Graduate School of Education.

Schnakeburg, U. (2010). Developing multiperspective through cartoon analysis: strategies for analysing different views of three watersheds in modern German history. *Teaching History*, 139, 32-39.

Sperry, C. (2014). Looking at World War I Propaganda. *Social Education*, 78, 235-240.

Theotokatou, I. (2017). The contribution of cartoon analysis in history teaching: evidence from a small-scale research. *The Cyprus research facts*, 8.

Thomas, S. J. (2004). Teaching America's GAPE (Or Any Other Period) with Political Cartoons: A Systematic Approach to Primary Source Analysis. *The History Teacher*, 37, 425-446.

West, J. (1981). Primary schoolchildren's perception of authenticity and time in historical narrative pictures. *Teaching History*, 29, 8-10.

Anexo



Jane Card, 2010, "The travel the road" caricatura sobre La marcha de Jarrow



Carter, 2013, ilustración de Gillray “*Promis d’horrors of the french invasion*”.

Who produced this poster, for what purpose?

Who or what is depicted?

What messages are communicated?

What techniques did the producer of the poster use to convey those messages?

What action did the producers intend to provoke?



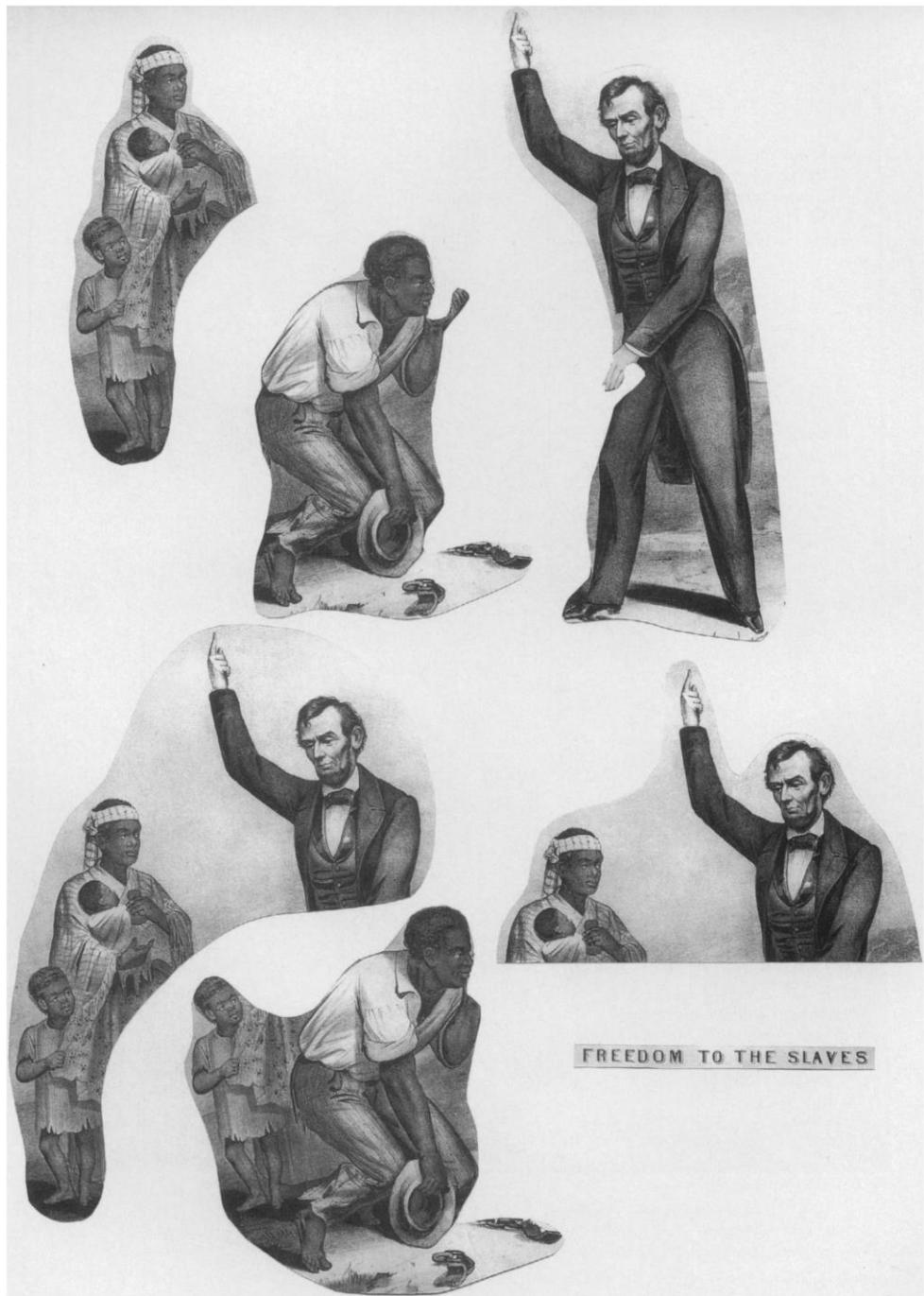
Evil Hun, 1918, Australia, Norman Lindsay

Sperry, C., 2014 Preguntas clave junto con “Evile Hunt”, 1918 de Norman Lindsay

 NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION		
KEY QUESTIONS TO ASK WHEN ANALYZING MEDIA MESSAGES		
formerly AMLA (www.NAMLE.net)		
AUDIENCE & AUTHORSHIP	AUTHORSHIP	Who made this message?
	PURPOSE	Why was this made? Who is the target audience (and how do you know)?
	ECONOMICS	Who paid for this?
	IMPACT	Who might benefit from this message? Who might be harmed by it? Why might this message matter to me?
	RESPONSE	What kinds of actions might I take in response to this message?
MESSAGES & MEANINGS	CONTENT	What is this about (and what makes you think that)? What ideas, values, information, and/or points of view are overt? Implied? What is left out of this message that might be important to know?
	TECHNIQUES	What techniques are used? Why were those techniques used? How do they communicate the message?
	INTER-PRETATIONS	How might different people understand this message differently? What is my interpretation of this and what do I learn about myself from my reaction or interpretation?
REPRESENTATIONS & REALITY	CONTEXT	When was this made? Where or how was it shared with the public?
	CREDIBILITY	Is this fact, opinion, or something else? How credible is this (and what makes you think that)? What are the sources of the information, ideas, or assertions?

This document is an appendix to NAMLE's Core Principles of Media Literacy Education - www.NAMLE.net/coreprinciples

Sperry, C., 2014 Key Questions to Analyze Media Messages



McMichael, 2007, "Freedom to the slaves"