

## Criterios de selección de cómics para el plan lector de Enseñanza Media<sup>1</sup>

### Criteria to select comics for the secondary school reading plan

Victoria Jiménez Arriagada<sup>2</sup>, Jorge Sánchez Sánchez<sup>3</sup>

#### Resumen

Este artículo propone un conjunto de criterios para seleccionar cómics en el contexto del plan lector de enseñanza media. Para ello se consideró lo planteado en las Bases Curriculares chilenas (2015, 2019) y los Programas de Estudio de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación, 2016 – 2020), junto con referentes teóricos claves como Serafini (2015), Bordes (2017), McCloud (2014) y Luch (2012). Desde dichos referentes se proponen, describen y ejemplifican dos criterios que las y los profesores podrían utilizar en su labor docente: el primero, variedad temática; el segundo, dificultad formal. El trabajo concluye con una discusión en torno a la relevancia de la propuesta de criterios de selección de los cómics tanto para la formación inicial como el desarrollo profesional docente.

**Palabras clave:** cómic, criterios de selección, multimodalidad, Formación Inicial Docente, Desarrollo Profesional Docente.

#### Abstract

This article proposes a set of criteria for selecting comics in the context of the secondary school reading plan. For this purpose, the Chilean Bases Curriculares (2015, 2019) and the Language and Literature Study Programs (Ministry of Education, 2016 - 2020) were considered, together with key theoretical references such as Serafini (2015), Bordes (2017), McCloud (2014) and Luch (2012). From these referents, two criteria teachers could use in their teaching are proposed, described and exemplified: the first, thematic variety; the second, formal difficulty. The paper concludes with a discussion on the relevance of the selection criteria for comics for initial teacher education and professional development.

**Key words:** comic, selection criteria, multimodality, Initial Teacher Education, Teacher Professional Development.

---

<sup>1</sup> Esta investigación se enmarca en el proyecto doctoral de Victoria Jiménez Arriagada, el cual es financiado por la Universidad Andrés Bello.

<sup>2</sup> Universidad Andrés Bello. Correo: [v.jimenezarriagada@uandresbello.edu](mailto:v.jimenezarriagada@uandresbello.edu), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9304-7531>

<sup>3</sup> Universidad de Santiago de Chile. Correo: [jorge.sanchez.s@usach.cl](mailto:jorge.sanchez.s@usach.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7115-6916>

## Introducción

La elaboración del canon formativo literario en el aula es clave (Dueñas et al., 2014; Mendoza, 2008; Rueda y Sánchez, 2013). Este influye en las prácticas lectoras y determina, en gran medida, el logro o no de las mediaciones literarias propuestas por el profesorado. Este conjunto de textos está contextualizado en el aula escolar, con un objetivo claro: la educación literaria. Es por aquello que su elaboración está condicionada a objetivos que potencian habilidades comunicacionales y actitudes transversales (Durán y Manresa, 2009; Luch, 2012).

La selección de textos literarios se ha ido poco a poco ampliando respecto al canon hegemonizado por obras clásicas (Colomer, 2009; García, et al., 2013). Esto se debe al surgimiento de nuevas y nuevos sujetos lectores (Colomer, 2005; Munita, 2018) que entienden el acto de lectura de forma diferente: variados códigos, nuevas comunidades lectoras, nuevas valoraciones del acto de leer y, especialmente, el ingreso de las y los adolescentes como lectores, quienes tienen, como enuncia Colomer, “formas de apropiación popular de la literatura” (2005, p.66). Esto implica la entrada de un conjunto de escritos que antes no estaban considerados en el aula: cómics, videojuegos, series animadas, libros álbum, fanzines, entre otros. Estos nuevos géneros discursivos han puesto en tensión las prácticas docentes, ampliando las opciones de textos que pueden ingresar al plan lector y modificando las formas de mediación literaria referidas a las estrategias de enseñanza – aprendizaje y su relación con aspectos microcurriculares y evaluativos.

El cómic es uno de estos nuevos textos que han ingresado en las prácticas docentes. Este es un medio que se caracteriza a nivel formal por incorporar de manera preminente imágenes a partir de un diseño visual en el que viñetas, *gutters*<sup>4</sup>, líneas, formas y colores se conjugan para crear una experiencia lectora particular (Groensteen, 1999; Mc Cloud, 2014). Se suma a esto los variados contextos de producción de las historietas, los que aportan información al momento de construir significados, específicamente al relacionar intertextualidades, afiliaciones a movimientos artísticos, géneros, etc.

Dichos rasgos exigen generar y aplicar estrategias de lectura particulares que difieren, en parte, de las formas de enseñanza empleadas con textos monomodales, los que solo tienen una modalidad semiótica para transmitir un mensaje, específicamente en el ámbito educativo donde predomina la hegemonía del modo escrito. En tensión con aquello, el cómic se sitúa como un texto multimodal, ya que emplea diversos modos (imágenes, lenguaje escrito, entre otros) para elaborar sus mensajes. Ante esto, diversos autores sostienen que su lectura requiere una enseñanza específica que atienda a su estructura narrativa y los diferentes elementos multimodales que lo componen (McClanahan y Nottingham, 2019; Jiménez y Meyer, 2016; Reid y Moses, 2019; Smith y Pole, 2018).

En Chile, en los Programas de Estudio de Lengua y Literatura se han incorporado los cómics en las lecturas sugeridas y en diferentes actividades didácticas relacionadas con la lectura o escritura de estos (Ministerio de Educación, 2016 – 2020). En el caso de las sugerencias de lectura aparecen obras tales como: *Batman* (Kane y Finger); *El hombre araña* (Lee y Ditko); *Hulk* (Lee y Kirby); *Superman* (Siegel y Shuster); *Persépolis* (Satrapi) y *Los años de Allende* (Reyes), entre otras. Sin embargo, estas no están acompañadas de formas de mediación específicas; es decir, se igualan las exigencias de lectura entre los cómics y las demás obras literarias monomodales, lo que es un error, puesto que el cómic, como forma de lenguaje particular, requiere de una y un lector-espectador (Serafini, 2012a; 2012b) que atienda tanto al modo escrito como al

<sup>4</sup> Espacio entre viñetas. También se le denomina calle.

visual, los elementos estructurales y de diseño visual que componen el cómic (Jiménez y Meyer, 2016). Como señalan Farías y Araya (2015) en su estudio realizado a futuras y futuros profesores, “la formación inicial de profesores en especial en el área de Lenguaje no se ha hecho cargo de la incorporación del componente multimodal que interviene en los procesos de comprensión lectora” (p.7). Desde esta perspectiva, es necesaria una alfabetización visual (Serafini, 2017) que permita a la lectora y lector disponer de habilidades para comprender cómo los diferentes recursos del cómic se complementan para construir significados; aspectos que no son abordados en las Bases Curriculares chilenas (2015, 2019).

Un problema anclado a lo anterior son los criterios de selección de obras literarias, acción clave para la mediación lectora y la enseñanza de la lengua (Acosta, Anwandter, González & Valenzuela, 2017; Luch, 2012). La elección de textos literarios debe responder a criterios preestablecidos que conformen un canon formativo (Mendoza, 2008) que potencie la competencia literaria, más que ser un conjunto de textos que solo se alineen con un canon oficial, que no necesariamente se articula con objetivos educacionales (Colomer, 2005). Al respecto, hay muy poca bibliografía o aportes teóricos que se hagan cargo de criterios claros y distintos para la selección específica de cómics en la Educación. Dicha especificidad se requiere porque los criterios que existen hasta el momento se centran solo en textos monomodales y más cercanos al canon literario tradicional.

Algunos de los investigadores que han abordado el problema de la selección de criterios de cómics es el grupo español de Unicómic, quienes proponen un canon literario del cómic (Ortiz-Hernández et al. 2014) basados en un criterio de autoridad. Es decir, la selección/propuesta se basa en una serie de consultas a expertos y asistentes a congresos y encuestas online para lograr tener un corpus de, como ellos sentencian, “obras fundamentales a partir de entrevistas a distintos autores, críticos y docentes especialistas en el cómic, que podríamos incluir en cualquier proyecto de promoción lectora o plan de lectura en Educación Primaria y Secundaria” (p. 771). Si bien enuncian que dentro de sus objetivos está el ser un apoyo didáctico para docentes, esto se transforma en una especie de prescripción de títulos sin indicar ni explicar los criterios y/o razones del porqué serían pertinentes para un canon dirigido a estudiantes, diluyendo todo argumento de la selección en la suma cuantitativa de votos de especialistas (p. 781). Otro ejemplo de lo anterior, es lo señalado por Rovira-Collado (2017), quien presenta el corpus de treinta obras seleccionadas por Unicómic para mostrar “un listado operativo y equilibrado que permita acercarse al noveno arte a cualquier lector competente” (p. 12), mostrando una lista de obras “imperdibles” que configuran su canon artístico.

Estas propuestas son insuficientes debido a que no explicitan el conjunto de criterios empleados para su selección, sino que solamente se enfocan en aspectos temáticos y en razones de autoridad. Si un criterio es la base por la cual se establece una decisión, en este caso de selección de un canon formativo, no basta solo con un criterio de autoridad, porque el acto de lectura está mediado por variados aspectos que aportan a la construcción del significado; por ejemplo, el grado de dificultad lectora. Así, nace la necesidad de ampliar el criterio de autoridad a otros que se hagan cargo de las particularidades del cómic en relación con los objetivos generales planteados en las Bases Curriculares chilenas y los objetivos de lectura que puedan tener las y los profesores.

Frente a este panorama, el presente artículo atiende dicho problema investigativo y propone dos criterios de selección: variedad temática y dificultad formal. Estos criterios pretenden ser un aporte para que las y los docentes los utilicen en la selección de cómics en su plan lector y/o en las propuestas de actividades didácticas.

## Análisis

Para realizar los criterios de selección, se tomó como base lo ya presentado en las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (2015; 2019) y referentes teóricos que proponen criterios de selección. Se revisó la pertinencia o no de estos documentos frente a los aspectos formales del cómic, para luego proponer criterios específicos para este tipo de textos a partir de las particularidades formales y contextuales del cómic.

A partir de la lectura de textos que proponen cómics para el plan lector, se evidenció que el criterio que existe para la selección específica de estos solo es por autoridad; es decir, un sujeto experto determina que un cómic debe incorporarse al plan lector, presentando un tema importante, sin mayor justificación. Al momento de argumentar dicha importancia se aluden, tal como se mencionó en la introducción, a valores propios de la obra, y no a un criterio transferible a otros textos.

Respecto a los textos teóricos que plantean o explican criterios de selección de obras literarias (que podrían desplazarse a la selección de cómics), se evidencia que no consideran los cómics, por lo que resultan poco orientadores. Por ejemplo, en los planes lectores en Latinoamérica (CERLAC, 2019; Acosta, et al., 2017; Luch, 2012) y en las Bases Curriculares chilenas (2015; 2019) se describe un criterio de calidad literaria “deben privilegiarse los textos de autores, hombres y mujeres, antologados o premiados, que aparezcan en historias de la literatura, que sean representativos de algún género o época, que hayan sido publicados o que hayan sido objeto de la crítica especializada.” (p. 37).

Si este criterio se aplicara al cómic, produciría una merma en la cantidad de textos posibles de elegir. Aun cuando existen antologías, estas son muy difíciles de adquirir, dado que en Chile no hay un circuito editorial que los traiga, lo que se suma a que la mayoría están en inglés. Además, este criterio no responde a la lógica literaria común de apelar a una tradición, ya que el cómic tiene aproximadamente apenas 130 años, versus la tradición literaria en sus manifestaciones narrativas y líricas que tienen más de 2.000 años. No hay un símil consensuado de qué historieta se posiciona dentro de una tradición de estilo o valórica de forma tan decidida como en la literatura al ubicar a la *Odisea*; *El Quijote de la Mancha* o *La Divina Comedia* como grandes obras literarias. De esta forma, no es posible hablar de una tradición clara y distinta. Se suma a esto que las antologías de cómic, en general, tienen como función mostrar lo nuevo, más que rescatar recorridos de autores o escuelas particulares.

Otro criterio para conformar un plan lector, que es generalmente propuesto, es el de dificultad (Ministerio de Educación, 2015). Este lo definen como estructuras de textos monomodales y tradicionales a partir del nivel de interpretación exigido; grado de convencionalidad de la estructura del texto; cantidad de información entregada por elementos gráficos; uso de convenciones del lenguaje. Lo problemático es que dichos indicadores del criterio de dificultad no son los mismos en el cómic, o por lo menos, requieren ser adecuados, tanto a las particularidades del contexto de producción de los cómics, como a la estructura de este. Por lo que la operacionalización de dicho criterio traería dificultades.

Ahora bien, existen criterios que se pueden anclar a los del cómic. Los criterios que propone Luch y Zayas (2015) refieren a la potenciación de valores y diversidad (edad, medio, origen, temas). También se destaca tener en cuenta la tradición y potenciar la competencia literaria, junto con que las y los lectores conozcan diversos tipos de cómic (Acosta, et al., 2017).

Respecto a los textos teóricos sobre cómics y su lectura se evidencia una agrupación clara de los cómics, más que por fechas, por asuntos temáticos (Mazur y Danner, 2014; Massota, 2018),

en los que, en general, invisibilizan las producciones latinoamericanas enfatizando obras estadounidenses y japonesas. Por lo tanto, si bien estos modelos ayudan a generar una orientación, al momento de armar el plan lector, estarían invisibilizando producciones cercanas a las de las y los estudiantes, que no necesariamente son estadounidenses o japonesas.

### **Propuesta de criterios para la selección de cómics**

A partir de la información extraída anteriormente, se adecuaron e incorporaron criterios para la selección de cómic en la enseñanza media. Aun cuando daremos ejemplos, lo importante es el criterio, pues este es transferible a los diversos contextos de enseñanza. El enfoque que tendremos es sociocultural, dado que entendemos las estructuras como producciones históricas y, por lo tanto, la dificultad en la lectura es producto de la interrelación entre un conjunto de convenciones y el aparato intertextual de una y un lector que las activa estratégicamente al leer, respondiendo no solo a la base del texto, sino que, además, a los objetivos y los contextos de producción y recepción de la lectura.

Para esto, modificaremos el criterio de autoridad por uno de variedad temática y mantendremos el de dificultad, pero adecuándolo a los rasgos formales y culturales del cómic.

#### ***Criterio temático***

El criterio de calidad propuesto en las Bases Curriculares chilenas (2015) considera la importancia que se le otorga a un escrito por parte de especialistas. Así, un texto se incorporará si está en antologías, es objeto de crítica especializada y/o ha sido premiado.

En el caso del cómic, como ya se explicó, si se tuviera que hablar de géneros o un conjunto de clásicos, la lista sería muy breve y polémica, por lo que proponemos, en su reemplazo, un criterio de variedad temática. Al respecto, Duncan y Smith (2009) señalan que un elemento importante para comprender los cómics son los géneros que nos permiten estudiar los cómics de acuerdo con sus características, tales como narrativa determinada, tipos de personajes, la forma en que se estructuran las historias y los temas que las historias retratan, entre otras. Esta última es una de las convenciones más relevantes para su comprensión, como afirman los autores: “Un tema es un mensaje recurrente dentro de una narrativa o a través de una serie de narrativas [que] puede ser incluido de manera intencional o inconsciente” (p.201).

De acuerdo con lo anterior, proponemos un criterio de variedad temática que considera los grandes temas que ha tenido el cómic a lo largo de su historia y que se ancla en las particularidades históricas desde las que nace. Se une a esto la idea que, en el mundo de la teoría de este tipo de textos, más que antologías existen textos críticos que agrupan temáticamente un conjunto de cómics.

Los temas son variados, pero los pocos que seleccionamos son los que, hasta el momento, tienen mayor bibliografía teórica y masividad. Estos grandes temas permiten una entrada a la breve, pero potente historia del cómic. Cabe, entonces, mencionar que en el recorrido histórico del cómic han existido grandes temáticas frente a las cuales giran las historietas y a las que se asocian formas de presentar la historia, unidas a una estética particular. Así, y como ya se ha mencionado, más que una obra clave, existen temas claves a través de los cuales se puede ingresar para conocer las historietas. Con ello, se genera una especie de agrupamiento de los cómics, que sirve como andamiaje para guiar la lectura de las y los estudiantes. La y el profesor, entonces, al pensar qué cómic puede hacer leer debe considerar la variedad de temas que puede ofrecer. A continuación,

describiremos y ejemplificaremos algunos de estos. Los ejemplos dados se basan en que son reconocidos por la crítica y textos divulgativos. Además de incorporar historietas de variadas zonas geográficas, cuando se podía. Por último, consideramos la accesibilidad a los cómics, es decir, son textos que dentro de la realidad chilena se pueden adquirir en bibliotecas digitales o físicas, en librerías y/o comiquerías.

**1) Superhéroes y superheroínas.** Los cómics de superhéroes marcan el inicio de la hipercomercialización del cómic en el mundo occidental, especialmente desde Estados Unidos. Autores como Masotta (2018), Mazur y Danner (2014) y Morrison (2012), los describen como textos que, a partir de una narrativa clásica, definen o problematizan categorías éticas como lo bueno, lo malo, la justicia, etc. Si bien desde los años ochenta dichos cómics presentan héroes en conflicto con ellos mismos, se sigue con la pregunta sobre el lugar del bien o quién es el que debe impartir justicia.

Aun cuando desde sus inicios han predominado superhéroes hombres, cada vez más aparecen superheroínas, producciones que se deben incorporar en este tema. Stuller (2011) postula que desde los movimientos feministas de los años sesenta y setenta, las editoriales de cómics intentaron generar personajes mujeres vinculados con estas luchas siendo una de las figuras clave *La Mujer Maravilla*. Dicho personaje, luego de la Segunda Guerra Mundial, había quedado relegada “por amor” a ser una vendedora de ropa. Es gracias al movimiento de mujeres y especialmente a Gloria Steinem (periodista feminista estadounidense) que la editorial DC la reinventa y empodera. Dichos personajes, hoy en día, se masifican cada vez más.

Ejemplos (ver referencias completas al final):

- *Superman: Por el Mañana* (Azzarello y Lee).
- *Batman: Todo lo que hacen ellos es vernos matar* (Winick y Mahnke).
- *Spiderman. La última cacería de Kraven* (DeMatteis, Zeck y McLeod).
- *Pájaro Burlón* (Cain, Niemczyk y Moustafa).
- *Harley Quinn. Cristales rotos* (Tamaki y Pugh).
- *Wonder Woman. La verdadera amazona* (Thompson)
- *La imbatible chica ardilla* (North, Henderson y Renzi).
- *Pícara de gambito* (Thompson, Pérez, D’armata)

**2) Memoria.** El cómic testimonial se consolida en los años setenta, especialmente en Estados Unidos, donde Art Spiegelman logra articular la estética *underground* con “una nueva sensibilidad más cerebral y menos interesada en violar tabúes” (Mazur y Danner, 2014, p.41), que intenta intencionalmente actuar como una contra memoria a lo oficial. Al respecto, Chute (2016) destaca que los cómics, a partir de su particular disposición, tensionan las nociones tradicionales de cronología, linealidad y causalidad (p. 4) de textos narrativos monomales más tradicionales. En este tema es importante destacar la producción latinoamericana, la que ha encontrado en el cómic un medio para evidenciar violencias y contranarrativas a las narrativas oficiales apelando a estrategias visuales innovadoras dentro del medio (Reyes, 2007).

Ejemplos:

- *Mause* (Spiegelman).
- *Persépolis* (Satrapi).
- *Fun Home* (Bechdel).
- *Perfect Hair* (Parrish).
- *Historias Clandestinas* (Lizana y Lizana).
- *1973* (Fuentealba).
- *Virus tropical* (PowerPaola).
- *Notas al pie* (Wollenweider).

**3) Ciencia Ficción.** Los cómics de ciencia ficción son parte de la tradición europea, especialmente la franco – belga. Autores como Moebius, Jodorowsky y Jean-Claude Forest sentaron bases que influyen hasta hoy. En Estados Unidos cobra fuerza luego de la censura a los cómics de superhéroes, y en la actualidad tienen una vasta producción. En Japón, los mangas han trabajado el tema de la ciencia ficción, teniendo a grandes representantes como Otomo y Urusawa.

Ejemplos:

- *Watchmen* (Moore).
- *Paper Girls* (Vaughan y Chiang).
- *WE3* (Morrison).
- *Descender* (Lemire y Nguyen).
- *Saga* (Vaughan y Staples).
- *Akira* (Otomo).
- *¿Quién es el 11º pasajero?* (Hagio).
- *Intensa* (Otero).

**4) Terror.** El terror se caracteriza por la inclusión de lo sobrenatural en lo natural y por exponer elementos de suspenso y/o tensión en su historia y mostrar el temor a lo desconocido. Con su énfasis en los elementos visuales de la narración, el cómic es un medio ideal para las historias de terror, ya que el lector puede recordar la presencia de lo sobrenatural viñeta tras viñeta y detenerse en ellas mientras avanza por la historia a su propio ritmo (Gravett, 2005, citado en Duncan y Smith, 2009, p. 212). En el caso del manga, este desarrolla una tradición con el cómic del terror, con la influencia de *Screw Style* (1968), de Yoshiharu Tsuge en adelante y con representantes como Kazuo Umezu, Kazuichi Hanawa y Suehiro Maruo, entre otros. En casos más particulares, el manga puede explorar “los tabúes sociales y encontrar constantemente nuevas formas de repulsión y desafío al lector” (Annwn, 2017, p.334).

Ejemplos:

- *La cosa del Pantano* (Moore).
- *Hellblazer* (Moore y Bisette).
- *The Walking Dead* (Kirkman).
- *Locke and Key* (Hill y Rodríguez).
- *Nijigahara Holograph* (Asano).

- *Uzumaki* (Ito).
- *Midori, la niia de las camelias* (Maruo).
- *Kitaro* (Mizuki).

**5) Basados en textos literarios.** En este acpite nos referimos a cmics que toman textos literarios como referentes y los adaptan. La relacin entre literatura y cmic se refleja desde la dcada de 1960 cuando Dino Battaglia adapta clasicos literarios al formato cmic para la revista italiana *Linus* donde “abogó por el potencial artstico de las pginas de cmic [...] hizo salpicaduras, arañazos e incluso usó un cepillo seco, con lo que creó superficies de atmósferas texturizadas que resultan especialmente eficaces para sus historias sobrenaturales” (Mazur y Daner, 2014, p. 103). Ejemplo de ello, es la obra *Totentanz* en la cual se incluyen adaptaciones de Poe, Hoffmann y Meyrink.

Por su parte, García (2010) seala que existen tres corrientes que vinculan la literatura y el cmic: adaptaciones transparentes, inspiraciones y diálogo entre iguales. La primera, en la que el cmic se basa en el argumento de la obra para plasmarlo en formato cmic; la segunda, donde se toma de referencia el texto literario para crear uno nuevo donde la historia es afín a la original, pero desde una perspectiva diferente; la tercera, en la que el cmic es una propia obra de arte que no puede ser comparada con la literatura, sino más bien evaluada desde su propia autonomía como un espacio distinto y propio.

Ejemplos:

- *Desde el más allá y otras historias* (Kriek).
- *Herbert West. Carne fresca* (Saracino y López).
- *Romeo y Julieta* (de la Parra y López).
- *La tempestad* (García y Peinado).
- *El cuento de la criada* (Nault).
- *La letra Escarlata* (Lee y Crystal).
- *Matadero cinco* (North y Monteys).
- *Fábulas* (Willingham).

Entonces, el criterio de calidad temática es uno de los que la y el profesor debe considerar al momento de seleccionar un cmic, apostando por generar experiencias de lectura que empleen una amplia variedad de temas, no solo de superhéroes, que hasta el momento es la que predomina en la propuesta del Ministerio de Educacin.

### ***Criterio de dificultad formal***

Este criterio refiere a que cuando una o un profesor selecciona un cmic, debe tener en cuenta la dificultad de lectura que este presenta, específicamente por conocimientos que debe tener la y el lector-espectador para leer/visionar este tipo de texto. Los referentes curriculares que orientan sobre cómo determinar la dificultad de un texto no consideran, como ya mencionamos, las especificidades estructurales y contextuales del cmic.

Al respecto, cabe mencionar que la lectura del cmic no es igual que a la de un texto tradicional como una novela puesto que en el caso de los cmics esta no es lineal; es decir, no

existe un camino preestablecido que el lector debe seguir, sino que existen diversos caminos de lectura interactivos que están determinados por la forma en que construimos los significados a partir de los elementos que destacamos.

A partir de lo anterior, consideramos necesarios cuatro criterios para graduar en dificultad según sus tipos de empleo:

**1) Procesos de abstracción de la imagen.** McCloud (2014) sostiene que existen grados de abstracción de la imagen, en donde “cuando más se abstrae el dibujo de la realidad, mayor nivel de percepción se requiere para entenderlo” (p. 49); así, podemos establecer que existe menor dificultad de comprensión en imágenes que son más realistas en contraste con las que son más abstractas, tal como se observa en el siguiente ejemplo en la Figura 1:

Figura 1. Proceso de abstracción de la imagen



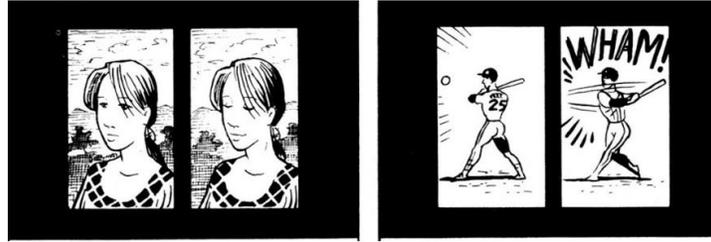
Fuente: Fuentealba (2019, p. 40)

En esta plancha, las imágenes se alejan de referentes reales, exigiendo a la y el lector inferir significados abstractos vinculados con emociones, lo que requiere conocer y emplear estrategias lectoras avanzadas.

**2) Transiciones.** Al leer un cómic uno transita de viñeta en viñeta, infiriendo la relación entre estas (efecto de clausura, como lo denomina McCloud, 2014). Estas se agrupan en:

**A) Transiciones temporales causa efecto:** en las que se exige conectar causalmente dos viñetas, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Transiciones temporales causa efecto



Fuente: McCloud (2015, p. 70)

B) *Transiciones descriptivas*: que actúan como partes descriptivas de un mismo escenario (efecto de metonimia), en Figura 3:

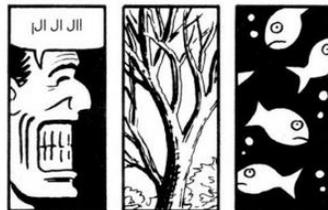
Figura 3. Transiciones descriptivas



Fuente: McCloud (2015, p. 7)

C) *Transiciones elaborativas*: que exige realizar una inferencia que enlace significativamente dos viñetas que en apariencia no se vinculan ni causalmente ni descriptivamente, como en la Figura 4.

Figura 4. Transiciones elaborativas



Fuente: McCloud (2015, p. 72)

La dificultad aumenta al exigirle a la lectora y lector una mayor participación; de este modo, en las de causa efecto (Figura 2) solo hay inferencias de correferencialidad; en las descriptivas (Figura 3) se requiere de un mayor análisis visual; y en las elaborativas (Figura 4) se debe vincular conocimiento global y extratextual.

### 3) Configuración de la página

Groensteen concibe el cómic como un lenguaje visual que destaca por su solidaridad icónica; tal como plantea el autor, las imágenes “presentan la doble característica de estar separadas (sirva esta precisión para excluir las imágenes únicas profusas en motivos y anécdotas) y de estar plástica y semánticamente sobredeterminadas por el hecho mismo de su coexistencia *in praesentia*” (2021, p.29). El autor deja claro que la lectura no es de viñeta a viñeta, sino que la mirada se vuelve plurivectorial, recorriendo la página de diversas formas, no solo de izquierda a derecha, sino que encontrando múltiples conexiones visuales. En consecuencia, un aspecto clave en la lectura del cómic es la comprensión a partir del diseño de la página. Peeters (1998), en diálogo con lo planteado por Groensteen, propone que la construcción de significados no es solo de la viñeta, sino que también de la página, la que se observaría desde un diseño particular, que tendrá en su puesta visual grados de complejidad. A partir de aquello, Peeters propone tres tipos de configuraciones de la página:

**A) Convencional:** responde a una narrativa causal, con viñetas ordenadas de forma clásica; acá no se necesita, generalmente, realizar una lectura de la forma de disposición de la página, que en los cómics occidentales es de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo<sup>5</sup>, como se ilustra en la Figura 5:

Figura 5. Ejemplo de diseño convencional de página



Fuente: Gutiérrez y Toro (2016, p.85)

**B) Decorativo:** la estructura se supedita a una imagen. Acá la organización de la página se impone sobre la narración, ya que, tal como se puede observar en el ejemplo de abajo en la Figura 6, la mirada al recorrer las viñetas “pasa” siempre bajo la imagen central que influye en los significados que se construirán:

<sup>5</sup> En el caso de las producciones orientales como el manga, la lectura es de derecha a izquierda.

Figura 6. Ejemplo de diseño decorativo de la página



Fuente: Otero (2019, p.77)

**C) Retórico:** en este caso, la página se acomoda a la dinámica de su contenido, asumiendo la materialidad o referencia del tema tratado. En el ejemplo en la Figura 7, se observa a la protagonista Dora buscando y recolectando información de diversos diarios. La página, para potenciar el sentido del caos de información, se presenta como un collage de partes distintas del diario:

Figura 7. Ejemplo de diseño retórico de la página



Fuente: Minaverri (2009)

En estas dos últimas disposiciones, retórica y decorativa, de la página se requiere, por parte de la y el lector, inferir un significado a partir de la particular disposición de las viñetas.

Teniendo en cuenta esto se puede plantear que a mayor convencionalidad de la página más sencillo va a ser para la y el lector seguir una ruta de lectura. Esto considerando lo propuesto por Serafini (2012a) quien sostiene que la y el lector-espectador de textos multimodales deberá: *navegar* para escoger un camino de lectura y ver su composición; *interpretar* para darle sentido y

construir el significado del cómic a partir de los diferentes modos presentes y sus conocimientos previos; *diseñar* para elegir en qué elementos centrar su atención o no<sup>6</sup> y escoger el camino de lectura; e *interrogar* para cuestionar las marcas de las prácticas socioculturales, políticas e ideológicas del texto<sup>7</sup>.

A partir de estos roles, la y el lector de cómics debe intentar ordenar la lectura de las secuencias que se plantean, por lo que si están en un “orden usual” como en el diseño de página convencional, sería mucho más sencillo encontrar el camino de lectura ideal, no así en el caso de un diseño retórico o decorativo, en el que tendrá una doble tarea de lectura: por un lado, encontrar la ruta (lectora/lector navegador) y por el otro, dar un sentido global al diseño de la página (lectora/lector intérprete).

**4) Relación entre modo escrito y visual.** Se pueden establecer tres tipos de relaciones entre texto e imagen que difieren en su dificultad lectora (Chiuminatto, 2011). La más sencilla es la de acuerdo, en la que existe una relación muy directa entre imagen y escritura; la imagen refiere a lo dicho, como en la siguiente viñeta, en Figura 8:

Figura 8. Viñeta en la que la escritura y la imagen se corresponden



Fuente: Rocco (2016, p. 37)

La segunda, es la extensión en la que las imágenes otorgan datos que no están en lo escrito, como en la viñeta de abajo en Figura 9, en que el personaje dice no saber qué vio, y en la imagen la y el lector puede identificar la silueta de parte de lo no visto por el protagonista:

<sup>6</sup> El foco de atención de la y el lector-espectador están orientados por sus intereses, experiencias lectoras y “enmarcados” por su ubicación temporal y espacial (Kress, 2010).

<sup>7</sup> De acuerdo con Rose (2011) “las imágenes son un medio importante a través del cual se producen las ideologías y sobre el cual se proyectan las ideologías” (p. 21).

Figura 9. Viñeta en que la imagen aporta significados que la escritura no da



Fuente: Rocco (2016, p. 37)

Una de las relaciones entre imagen y texto más compleja es la de contradicción en la que se manifiesta una distancia entre el mensaje verbal y el construido por las ilustraciones, lo que exige al lector un esfuerzo mayor para construir el significado, tal como se observa en la siguiente viñeta en la Figura 10:

Figura 10. Viñeta en que lo escrito y la imagen no tienen una relación directa.



Fuente: Jason (2015, p.107)

En el ejemplo anterior, lo escrito expresa acciones y sentimientos que no se articulan directamente con la imagen en la que una pareja está comiendo.

Al considerar las estrategias narrativas del cómic se puede evidenciar la dificultad que se tendría al leerlo. Un cómic de lectura simple estaría narrado con imágenes de fácil reconocimiento, secuencias lineales y lógicas, un uso de página convencional y con una relación directa entre modos. Esta estructura se encuentra en la mayoría de los cómics de superhéroes estadounidenses. En cambio, un cómic de difícil lectura estaría compuesto por imágenes abstractas, secuencias sin relación aparente entre ellas, páginas que se conciben como un diseño en sí y una relación entre modos contradictora.

## Discusión y conclusiones

A partir de la lectura realizada de las bases curriculares y referentes teóricos sobre la generación de criterios de selección de textos literarios, se evidenció que se requieren tener unos criterios específicos para la selección de cómics. Para esto, se extrajo información relevante de textos que describen las particularidades de la historieta y, además, sobre las formas de leerla. El producto son dos grandes criterios de selección: variedad temática y dificultad formal. Sin embargo, una limitante de esta propuesta es que debe ser probada empíricamente, tanto en su utilidad en el desempeño diario de las y los profesores, como en la medición de la comprensión lectora de los estudiantes.

En cuanto a la relevancia de esta propuesta, esta radica en la conformación de criterios claros y precisos que consideren los aspectos clave y estructura del cómic (McClanahan y Nottingham, 2019) para que las y los docentes sean conscientes de las estrategias que tomarán para promover su comprensión. Este aspecto es de gran importancia en el contexto de la formación inicial docente chilena y la enseñanza/mediación del cómic, puesto que las diferentes investigaciones especializadas en el tema señalan que las y los futuros profesores tienen escasos conocimientos sobre la multimodalidad y alfabetización visual (Sánchez, 2021; Farías y Araya, 2013; 2015). Este último concepto es clave, pues tal como refiere Serafini (2015): “La alfabetización visual es el proceso de generar significados en la transacción con conjuntos multimodales, incluyendo texto escrito, imágenes visuales y elementos de diseño, desde una variedad de perspectivas para satisfacer los requisitos de contextos sociales particulares”<sup>8</sup> (p.58). Esto nos lleva a una nueva forma de entender la lectura y exige ampliar los tipos de textos que se hacen leer en la escuela y la formación inicial docente, específicamente en las formas de mediación de los cómics en el aula (Connors, 2012; McClanahan y Nottingham, 2018). Los estudios realizados con profesoras y profesores en servicio evidencian que la mayoría de ellos no son lectores asiduos de cómics, no están familiarizados con ellos y escasamente los han ocupado en sus clases (Cook 2017; Lapp, et al. 2012). Se suma a lo anterior que sus relatos revelan una formación inicial docente que poco y nada refirió a las estrategias de enseñanza del cómic (Bartow y Low, 2017). Este contexto exige que para potenciar la alfabetización visual se deben entregar apoyos curriculares, y uno de estos son los criterios de selección.

En esta línea, la labor docente es un pilar fundamental, puesto que este aprendizaje debe partir con la formación docente continua, debido a que, en el caso de Chile, muchas y muchos profesores no tienen conocimientos al respecto y son ellas y ellos mismos los que deben orientar las correctas prácticas de lectura y escritura del cómic al momento de planificar y evaluar las secuencias didácticas.

En relación con los estudios que revisamos referidos a los criterios de selección o canon de cómic que se proponen para espacios educativos, consideramos que nuestra propuesta al operacionalizar y relevar la idea de criterio por sobre un corpus predeterminado, otorga autonomía al profesorado, porque no dependerá de un texto, sino que su ejercicio se centrará en adecuar los criterios a los recursos que ya tiene en la escuela.

---

<sup>8</sup> Nuestra traducción. Original: “Visual literacy is the process of generating meanings in transaction with multimodal ensembles, including written text, visual images, and design elements, from a variety of perspectives to meet the requirements of particular social contexts”.

El desafío ahora está en realizar futuras investigaciones que se centren en estudios empíricos relacionados con la descripción de perfiles lectores (de qué forma están leyendo las y los estudiantes, cómo construyen significados y a qué circuitos lectores pertenecen) y en las dificultades que tienen al reflexionar y leer las historietas.

## Referencias

- Acosta, C.; Anwandter, C.; González, P. & Valenzuela, A. (2017). *Mecanismos y criterios de selección en Chile*. Consejo Nacional de las Culturas y Artes.
- Annwn, D. (2017). Horror comics. En F. Bramlett; R. Cook; & A. Meskin. (Ed.) *The Routledge companion to comics*. Routledge.
- Bartow, K. & Low, D. (2017). Critical Questioning in and beyond the Margins: Teacher Preparation Students' Multimodal Inquiries into Literacy Assessment. *English Education*, 49(3), 226-264.
- Bordes, E. (2017). *Cómic, arquitectura narrativa*. Ediciones Cátedra.
- CERLALC (2010). *El cómic invitado a la biblioteca pública*. Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe.
- Chiuminatto, M. (2001). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Revista Universum*, 26(1), 59 - 77.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000100004>
- Chute, H. (2016). *Disaster Drawn*. Harvard University Press.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Editorial Grao.
- Connors, S. (2012). Altering Perspectives: How the Implied Reader Invites Us to Rethink the Difficulty of Graphic Novels. *The Clearing House*, 85(1), 33-37.  
<https://doi.org/10.1080/00098655.2011.607476>
- Dueñas, J; Tabernero, R; Calvo, V; & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 11, 21 - 43.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02)
- Duncan, R. & Smith, M. (2009). *The power of comics. History, form, and culture*. Continuum.
- Durán, C. & Manresa, M. (2009). Entre países: la acción educativa en nuestro entorno. En: T. Colomer. (Coord.). *Lecturas adolescentes*. (pp. 59-118). Graó.
- Farías, M. & Araya, C. (2013). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104.  
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a08>
- Farías, M. & Araya, C. (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en Lenguaje y Comunicación. *Literatura y Lingüística*, 32, 283-304.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200015>
- García, S. (19 de junio de 2010). La literatura se pasa al cómic. *ABC Cultura*. Disponible en:  
[https://www.abc.es/cultura/libros/previa-cultural-201006170000\\_noticia.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com](https://www.abc.es/cultura/libros/previa-cultural-201006170000_noticia.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com)
- Groensteen, T. (2021). *Sistema de la Historieta*. Nauta.

- Jiménez, L. & Meyer, C. (2016). First Impressions Matter. Navigating Graphic Novels Utilizing Linguistic, Visual, and Spatial Resources. *Journal of Literacy Research*, 48(4), 1-25.  
<https://doi.org/10.1177/1086296X16677955>
- Jiménez, V.; Bañales, G. & Lobos, M. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y literatura en Hispanoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 375- 393.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-375.pdf>
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Lapp, D., Devere, T., Fisher, D. & Frey, N. (2012). Graphic Novels: What Elementary Teachers Think About Their Instructional Value. *The Journal of Education*, 192(1), 23-35.  
<https://doi.org/10.1177/002205741219200105>
- Luch, G. (2012). La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas (del aula y la biblioteca a las políticas públicas). En *Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer?. Perspectivas sobre la lectura en la infancia*. Ministerio de Educación y Universidad Diego Portales. Disponible en:  
<http://www.gemmalluch.com/esp/actividad/la-necesidad-de-construir-criterios-para-la-seleccion-de-lecturas/>
- Masota, O. (2018). *La historieta en el mundo moderno*. Editorial Marmotilla.
- Mendoza, A. (2008). *La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en:  
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>
- Mazur, D. y Danner, A. (2014). *Cómics. Una historia global, desde 1968 hasta hoy*. Blume.
- McClanahan, B. & Nottingham, M. (2019). A Suite of Strategies for Navigating Graphic Novels: A Dual Coding Approach. *The Reading Teacher*, 73(1), 39-50.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.1797>
- McCloud, S. (2014). *Entender el cómic. El arte invisible*. Astiberri
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey- Bass A Wiley Brand
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa de estudio Primero medio Lengua y Literatura*.
- Ministerio de Educación (2017). *Programa de estudio Segundo medio Lengua y Literatura*.
- Ministerio de Educación (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º medio*.
- Ministerio de Educación (2019). *Programa de estudio Tercero medio Lengua y Literatura*.
- Ministerio de Educación (2019). *Programa de estudio Cuarto medio Lengua y Literatura*.
- Morrison, G. (2012). *Supergods. Héroes, mitos e historias del cómic*. Turner.
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Revista álabe*, 17, 1-17.  
<https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Ortiz-Hernández, F.L.; Rovira-Collado, J.; Pomares-Puig, M.P.; Baile-López, E.; Ros-Selva, J.; Sánchez-Verdú, R.; Albero-Gabriel, J.; Álvarez-García, D. & Vidal- Martín-Toledano, J. (2014). Innovar e investigar desde la narrativa gráfica: hacia un canon literario del cómic. En M. Tortosa, J. Álvarez y N. Pellín. (Coords.) *El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*, pp. 771-788. XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante.  
<https://dti.ua.es/es/teletandem-corinei/documentos/pdf/redes-xii-2.pdf>

- Page, R. (2010). *New perspectives on narrative and multimodality*. Routledge.
- Peeters, B. (1998). *Lire la bande dessinée*. Flammarion.
- Reid, S. & Moses, L. (2019). Students Become Comic Book Author-Illustrators: Composing with Words and Images in a Fourth-Grade Comics Writers' Workshop. *The Reading Teacher*, 73, 1-12.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.1864>
- Reyes, C. (2007). *Breve e incompleta mirada a la antigua – nueva historieta independiente chilena*. En *Revista de Teoría del Arte*, 14, 215 – 233.
- Rovira-Collado, J. (2017). Canon artstico y criterios de seleccin de historietas: las propuestas de UNICOMIC. *Umbral. Literatura para la Infancia, Adolescencia y Juventud*, 12, 3-19.  
<http://hdl.handle.net/10045/104553>
- Rueda, J. & Sncchez, J. (2013). Educacin literaria: hacia una didctica. *Foro Educacional*, (21), 31-49.  
<https://doi.org/10.29344/07180772.21.863>
- Sncchez, J. (2019). El cuerpo espasmtico en “1973 La Tormenta” de Ricardo Fuentealba. *Panambí*, (8), 53-63.
- Sncchez, J. (2021). El comic en el corpus literario universitario: desautomatizacin de la mirada y complejizacin del acto de memoria. En P. Valenzuela (Ed.). *Literatura y educacin. Construyendo identidades* (pp. 119-130). Ril Editores.
- Serafini, F. (2012a). Expanding the four resources model: reading visual and multimodal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), 150-164.  
<https://doi.org/10.1080/1554480X.2012.656347>
- Serafini, F. (2012b). Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the schools*, 19(1), 26- 32.
- Serafini, F. (2015). *Reading the Visual. An Introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Columbia University.
- Serafini, F. (2017). Visual literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.19>
- Smith, J. & Pole, K. (2018). What's Going on in a Graphic Novel? *The Reading Teacher*, 72(2), 1-9.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.1695>
- Stuller, J. (2011). Feminism: Second-wave Feminism in the pages of Lois Lane. En M. Smith y R. Duncan (Eds.) *Critical approaches to comics. Theories and methods* (pp.235-251). Routledge

## Cmicos sugeridos

- Asano, I. *Nijigahara Holograph*. Milky Way.
- Azzarello, B. y Lee, J. (2015). *Superman: Por el Maana*. Unlimited Comics.
- Bechdel, A. (2008). *Fun Home*. Reservoir Books.
- Cain Ch.; Niemczyk, K. y Moustafa, I. (2017). *Pjaro Burln*. Panini Comics.
- DeMatteis, J.M.; Zeck, M. y McLedd, B. (2017). *Spiderman. La ltima cacería de Kraven*. Panini comics.
- De la Parra, M.A. y López, R. (2018). *Romeo y Julieta*. Loqueleo.
- Fuentealba, R. (2017). *1973*. Pehuén.

- García, S. y Peinado, J. (2008). *La tempestad*. Astiberri.
- Gutiérrez, Ó. y Toro, C. (2016). *Líneas de fuga*. La Tregua Ediciones.
- Hagio, M. (2016). *¿Quién es el 11º pasajero?* Ediciones Tomodomo.
- Hill, J. y Rodríguez, G. (2021). *Locke & Key Omnibus 1*. Panini Comics.
- Ito, J. (2017). *Uzumaki*. Planeta cómic.
- Jason (2015). *El loro de Frida Kahlo*. Astiberri.
- Kirkman, R.; Moore, T. y Adlard, Ch. (2003) *The Walking Dead*. ECC Ediciones.
- Kriek, E. (2017). *Desde el más allá y otras historias*. La Cúpela.
- Lee, S. y Crystal, Ch. (2016). *La letra Escarlata*. Norma Editorial.
- Lemire, J. y Nguyen, D. (2018). *Descender 1*. Astiberri.
- Maruo, S. (2020). *Midori, la niña de las camelias*. ECC Ediciones.
- Minaverri, I. (2009) *Dora. Número 1*. Editorial Común.
- Mizuki, S. (2010). *Kitaro, volume 1*. Astiberri.
- Moore, A (2012). *WE3*. ECC Ediciones.
- Moore, A. (2015). *La cosa del Pantano*. Unlimited.
- Moore, A. (2021) *Watchmen*. OVNI Press DC.
- Moore, A.; Bissette, S. y Totleben, J. (2020). *Hellblazer*. ECC Ediciones
- Nault, E. (2020). *El cuento de la criada*. Salamandra.
- Monteys, A. y North, R. (2020). *Matadero cinco*. Astiberri.
- North, R.; Henderson, E.; Wicks, M. y Renzi, R. (2015). *La imbatible chica ardilla*. Panini Comics.
- Otero, S. (2019). *Intensa*. Hotel de las Ideas.
- Otomo, K. (2019). *Akira*. Panini Comics.
- Parrish, T. (2018). *Perfect Hair*. Hotel de las Ideas.
- PowerPaola (2009). *Virus tropical*. Catalonia.
- Rocco, C. (2016) *4 Esquinas*. Pánico Ediciones.
- Rojas, A. y Rojas, S. (2014). *Historias Clandestinas*. LOM.
- Saracino y López (2019). *Herbert West. Carne fresca*. Editorial Shazam.
- Satrapi, M. (2014). *Persépolis*. Norma Editorial.
- Spiegelman, A. (2016). *Maus*. Reservoir Books.
- Tamaki, M. y Pugh, S. (2020). *Harley Quinn. Cristales rotos*. H Editorial Hidra.
- Thompson, J. (2017) *Wonder Woman. La verdadera amazona*. ECC Ediciones.
- Thompson, K. Pérez, P. y D'armata, F. (2018) *Pícara de gambito*. Panini Comics.
- Vaughan, B.; Chiang, C.; Wilson, M. y Fletcher, J. (2015). *Paper Girls*. Image.
- Vaughan, B. y Staples, F. (2012). *Saga*. Image.
- Willingham, B. (2016). *Fábulas*. ECC Ediciones.
- Winick y Mahnke (2006). *Batman: Todo lo que hacen ellos es vernos matar*. ECC Ediciones.
- Wollenweider, N. (2017). *Notas al pie*. Maten al Mensajero.