



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.63>

Cómics e historia reciente de España: una investigación sobre la novela gráfica como recurso educativo

Comics and Recent Spanish History: An Investigation into Graphic Novels as Educational Resource

Antonio Calzado-Aldaria  0000-0002-2232-0916

Universitat de València, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, València, España.

antonio.calzado@uv.es

Néstor Banderas-Navarro  0000-0001-8807-1919

Universitat de València, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, València, España.

nestor.banderas@uv.es

Carlos Fuertes-Muñoz  0000-0001-8158-7138

Universitat de València, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, València, España.

carlos.fuertes@uv.es

Fechas · Dates

Recibido: 28 de mayo de 2025

Aceptado: 22 de julio de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Financiación · Funding

Artículo realizado en el marco del proyecto de investigación INCLUCOM (PID2021-122519OB-I00), del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Cómo citar · How to cite

Calzado-Aldaria, A., Banderas-Navarro, N., & Fuertes-Muñoz, C. (2025). Cómics e historia reciente de España: una investigación sobre la novela gráfica como recurso educativo. *REIDICS*, 17, 63-85. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.63>

Resumen

La presente investigación se enmarca en una línea de estudio centrada en las prácticas docentes para la enseñanza del pasado traumático en España. Concretamente, se centra en el conocimiento, la valoración y los usos de los cómics o novelas gráficas sobre la Guerra Civil y el franquismo por parte del profesorado valenciano de Geografía e Historia en Educación Secundaria. Se emplea un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, cuyas respuestas son analizadas mediante procedimientos estadísticos descriptivos y un análisis cualitativo del contenido. Los resultados indican un conocimiento y lectura relativamente generalizados de novelas gráficas contemporáneas sobre el pasado traumático por parte del profesorado encuestado. Estas obras son valoradas positivamente, tanto por su formato como por sus posibilidades pedagógicas para abordar temáticas históricas menos presentes en los manuales escolares. El uso efectivo del cómic se concentra principalmente en 4.º de la ESO y, en menor medida, en 2.º de Bachillerato. Asimismo, el profesorado destaca la importancia de pautas como la contextualización histórica de las obras y su tratamiento riguroso vinculado a la enseñanza de la materia.

Palabras clave: cómic; novela gráfica; docentes; Guerra Civil; franquismo.

Abstract

This research is part of a line of study focused on teaching practices for the teaching of traumatic pasts in Spain. Specifically, it focuses on the knowledge, appreciation, and use of comics and graphic novels about the Civil War and the Franco regime by Valencian Geography and History teachers in secondary education. A questionnaire with closed and open questions is used, the responses to which are analyzed using descriptive statistical procedures and qualitative content analysis. The results indicate a relatively widespread knowledge and reading of contemporary graphic novels about the traumatic past among the teachers surveyed. These works are positively valued, both for their format and for their pedagogical possibilities for addressing historical themes less present in school textbooks. The effective use of comics is concentrated mainly in the 4th year of compulsory secondary education and, to a lesser extent, in the 2nd year of high school. The faculty also emphasizes the importance of guidelines such as the historical contextualization of works and their rigorous treatment in relation to the teaching of the subject.

Keywords: digital comic; graphic novel; teachers; Spanish Civil War; Francoism.

Historia reciente de España, profesorado y cómic

El arco cronológico de 1931 a 1982 se compone de diferentes “momentos matriciales” (Aróstegui & Godicheau, 2006) en la historia de España, muy presentes todavía en el debate público, la producción cultural y los imaginarios políticos de la sociedad española. Un “pasado que no pasa” que es objeto de una constante e ininterrumpida producción historiográfica caracterizada por una fértil y sugerente interdisciplinariedad (con crecientes aportaciones sociológicas, culturales y en el campo de la didáctica). A pesar de las múltiples contribuciones científicas, se trata de un arco cronológico traumático, en la medida en que sigue estando vivo en el imaginario colectivo y generando encendidas reacciones en espacios de sociabilidad informal o en las redes sociales (Delgado, 2024; Junquera, 2025). En este sentido, cualquier iniciativa en el campo de las políticas públicas de memoria –toponimia viaria, memoriales, fosas o, incluso, la reciente iniciativa gubernamental de la celebración de los “50 años en libertad”– suscita una fuerte reacción, especialmente de las extremas derechas.

El tratamiento escolar de este pasado traumático ha sido progresivamente objeto de atención por parte de especialistas en el campo de la historia contemporánea y la didáctica de la historia, configurando una suerte de subcampo que podría conceptualizarse como la Didáctica de la España reciente (c.1931-c.1982), que abarcaría el conjunto de estudios centrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a este periodo. Estos estudios alcanzan una gran relevancia, enfrentándose a diferentes desafíos en su consolidación científica. En primer lugar, atienden a un desafío social: el de la conflictiva construcción de la memoria democrática. El auge desde principios del siglo XXI de los movimientos memorialistas y la regulación (aunque tardía) de políticas públicas de memoria –entre las cuales destaca la Ley de Memoria Democrática de 2022– configuran un contexto en el que, al tiempo que se está produciendo un avance en la dignificación de los vencidos, se está asistiendo a un embate político-cultural de la derecha y la extrema derecha, negacionistas de este tipo de medidas. Al mismo tiempo, estos estudios se enfrentan a un reto académico de configuración de la propia disciplina de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con las particularidades que supone la historia reciente como objeto de enseñanza, y en la que existen diferentes líneas de trabajo complementarias: análisis del currículo, libros de texto, concepciones y conocimientos del alumnado o, entre otras, representaciones y prácticas del profesorado.

Sobre esta última cuestión, entendemos que el profesorado resulta fundamental por su impacto directo en la configuración del pensamiento histórico del alumnado, en un momento como el actual de eclosión de posturas revisionistas, fortalecidas en la esfera digital (Andreu-Mediero & Fernández-Fernández, 2024; Delgado, 2024). Al respecto, existen ya suficientes evidencias para concluir que la formación específica a nivel disciplinar (historia reciente de España) y didáctico (procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia y en particular de los temas conflictivos) es una condición *sine qua non* para construir un tipo de educación histórica crítica y compleja que no evite este tipo de temas controversiales y que los aborde incorporando las recientes (y no tan recientes) investigaciones académicas (Banderas & Fuertes, 2021; Parra & Morote, 2020; Parra et al., 2021). La pervivencia de actitudes y posicionamientos neutrales y equidistantes entre el profesorado pueden suponer incluso no impartir estos periodos históricos durante el curso, lo cual se explica, según las investigaciones recientes,

por el contexto sociopolítico actual, la realidad laboral del profesorado (especialmente de la escuela privada-concertada) y la falta de formación específica (Banderas & Fuertes, 2021; Martínez-Rodríguez et al., 2022). En dicho proceso de formación del profesorado, tanto inicial como permanente, resulta fundamental atender a las titulaciones de origen de los y las docentes y las carencias que existen (Fuertes & Banderas, 2024), pero también a los modos, de tipo más informal, para formarse. Nos estamos refiriendo, en este sentido, a los consumos culturales –especialmente cine, literatura, música y exposiciones culturales–, que actúan en ocasiones como vehículos formativos fundamentales más allá de las obras historiográficas de primer orden.

Este último aspecto al que nos referíamos conecta con la investigación acerca de la materialidad de las prácticas docentes que, aunque sigue evidenciando la preeminencia del manual escolar como objeto con gran tradición en las aulas españolas, dibuja una imagen mucho más compleja de lo que acontece en el aula, lo que ha sido conocido en ocasiones como la “black box of schooling” (Depaepe & Simon, 2005). Los libros de texto conviven en las clases de Historia y, con particular intensidad en las de historia reciente de España, con materiales propios (apuntes, presentaciones, dossiers de trabajo...), uso de audiovisuales (cine, documentales), empleo de tecnología educativa diversa, así como con estrategias de gestión del aula diferentes a la conocida clase magistral (trabajos cooperativos, clase invertida, itinerarios educativos, proyectos...). En este proceso emergen productos culturales diversos que, previamente consumidos por el profesorado –y significando auténticas fuentes de conocimiento histórico–, se reconfiguran como recursos didácticos.

Sobre este particular emerge el cómic o la novela gráfica como producto cultural cada vez más reconocido por su potencial didáctico para el aula de historia, en sintonía con la reivindicación y valorización de una cultura visual, más cercana a los contextos culturales del alumnado de principios del siglo XXI. Aunque los estudios sobre usos didácticos comenzaron en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura, pronto se desarrolló una línea destacada que lo aplicó a la enseñanza del tiempo histórico, especialmente en Estados Unidos (Saitua, 2018a). Su potencial didáctico para aprender historia, concretamente, se basa en diferentes aspectos que lo hacen especialmente atractivo en estos contextos. Por un lado, se trata de un medio multimodal que vincula texto e imagen creando una narrativa única, a caballo entre las artes visuales, la literatura, el cine y el teatro, y exigiendo la participación directa del lector para completar los significados entre viñetas (Falguera-García & Selfa-Sastre, 2023). Esta especificidad del formato implica un tipo de narrativa que genera interés y puede promover la motivación y la lectura. Por otro lado, tiene la virtud de integrar la información histórica de un modo sencillo a la par que complejo; es decir, simplifica procesos históricos que revisten alta complejidad sin perder la pluriperspectividad, ni desatender lo emocional (Vadillo, 2021). En esta línea, la novela gráfica permite recrear ambientes desaparecidos, integrar voces diferentes y desarrollar el pensamiento crítico e histórico (Ponsoda & Ortuño, 2023), así como facilitar la accesibilidad al conocimiento histórico por parte de públicos que no consumen historiografía (Alonso-Carballés & Touton, 2021).

En los años ochenta, superados los debates enconados que, en parte, todavía manejaban la consideración del cómic como subproducto cultural, se produjo un fuerte cambio en su

consideración social. La publicación de *Maus* por parte de Art Spiegelman (la primera parte en 1986 y la segunda en 1991), que trató el tema del Holocausto, fue un punto de inflexión, especialmente tras ganar el Premio Pulitzer en 1992 (Fernández de Arriba, 2015, p. 12). En el caso español se produjo un crecimiento en la publicación de novelas gráficas tras la muerte de Franco, rebajado en los años noventa por la crisis del sector editorial y fuertemente recuperado a inicios del siglo XXI (Matly, 2015). A partir del año 2000, y coincidiendo con una fuerte consolidación de los movimientos por la recuperación de la memoria histórica, se dio un enorme *boom* editorial. Múltiples novelas gráficas fueron publicadas, constituyendo estas auténticas agentes de constitución *desde abajo* de una posmemoria sobre el pasado traumático español que coincidía ya con la generación de los nietos de quienes vivieron la guerra. La historieta para adultos funcionó, en este sentido, como un elemento constituyente de la memoria cultural sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista, mientras que los historietistas se erigieron en algunos casos (hasta el día de hoy) como intelectuales públicos comprometidos (Hernández-Cano, 2021). La visión antifranquista de estas novelas gráficas dio voz a los vencidos, ofreciendo protagonismo a los testimonios y siguiendo una estela histórica de otros artistas que habían representado clases sociales subalternas y la vivencia de conflictos y episodios de violencia política (Jacques Callot, Francisco de Goya u Otto Dix) (Alonso-Carbellés y Touton, 2021, p. 12). Las novelas sobre Guerra Civil y dictadura franquista se centraron mucho más en las consecuencias del franquismo y en la represión y no tanto en cuestiones como los aspectos bélicos del conflicto. Permitieron, además, dar voz a temáticas sobre el pasado traumático que habían estado menos presentes en la memoria social y que enlazaban con las exigencias del nuevo paradigma de la memoria democrática: el activismo LGTBI (*El violeta*, Juan Sepúlveda y Antonio Santos), la represión específica hacia las mujeres (*Cuerda de presas*, Fidel Martínez y Jorge García), la trayectoria de soldados republicanos en la Segunda Guerra Mundial (*Los surcos del azar*, Paco Roca), la vivencia de la guerra desde la mirada de la infancia (*Sola*, Denis Paire) o las fosas comunes (*El abismo del olvido*, Paco Roca).

Existe, por tanto, un amplio catálogo de novelas gráficas sobre la historia reciente de España susceptibles de ser empleadas como recurso didáctico en las aulas. De hecho, la publicación de diferentes experiencias didácticas (Banderas & Boix-Vicente, 2024; Jorge & Becerra, 2016; Mora, 2024; Saitua, 2018b) sugiere una cierta extensión de su uso en las clases de Secundaria. Sin embargo, carecemos todavía de investigaciones más amplias sobre el grado de conocimiento del profesorado de este tipo de cómics sobre guerra civil y franquismo y sobre los diversos usos didácticos, potencialidades y limitaciones de la novela gráfica como recurso para enseñar y aprender sobre el controvertido pasado reciente.

Objetivos y metodología de investigación

En coherencia con lo señalado, el objetivo que planteamos en esta investigación es el de indagar en los conocimientos y usos de las novelas gráficas sobre historia reciente de España –principalmente, Guerra Civil y dictadura franquista– entre el profesorado de Geografía e Historia de Secundaria en activo. Para ello, se ha optado por una tipología de investigación de tipo mixto, dado que permite contrastar las perspectivas que se derivan de los datos cualitativos y cuantitativos (Van Maanen, 1983; Holloway, 1997; Redon & Angulo, 2018). Por un lado, el enfoque cuantitativo facilita la obtención de datos numéricos sobre el fenómeno que

se desea analizar. Por otro, el enfoque cualitativo, cada vez más empleado en investigación educativa, proporciona información profunda sobre casos particulares que se pueden comprender en toda su complejidad y pone el foco en los significados y lecturas de las personas (Van Maanen, 1983, p. 9). La obtención de los datos se ha producido en un contexto específico previamente seleccionado: la realización, entre enero y febrero de 2023, de dos cursos de formación permanente en el ámbito de la Comunitat Valenciana sobre las problemáticas y potencialidades de la enseñanza de la Guerra Civil y la dictadura franquista.

Para obtener estos datos se ha procedido a diseñar y emplear un cuestionario, en formato de formulario *Google*, respondido con ordenador y/o teléfono móvil. Este instrumento de investigación permite, mediante un conjunto limitado de preguntas, obtener información de diferentes sujetos (Torrado, 2019, p. 232), y es ampliamente utilizado en investigación educativa para obtener información diversa, tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa, al combinar preguntas de respuesta cerrada (opción múltiple) con otras de respuesta abierta (tanto cortas como extensas). Junto a una solicitud inicial de datos básicos del participante (edad, sexo, formación, experiencia docente, etc.), el cuestionario se divide en dos partes, como podemos apreciar en la Tabla 1: conocimiento y lectura de novelas gráficas actuales sobre Guerra Civil y franquismo, de un lado; y usos didácticos de las mismas, de otro.

Tabla 1

Encuesta a docentes sobre cómics de Guerra Civil y franquismo

A) CONOCIMIENTO DE NOVELAS GRÁFICAS ACTUALES SOBRE GUERRA/FRANQUISMO	
1.	¿Has leído algún cómic/novela gráfica reciente que trate sobre la guerra civil y el franquismo? (No/Sí, algunos/Sí, bastantes)
2.	En caso de haber leído alguno, indica cuál/cuáles o los autores si no recuerdas el título.
3.	¿Habías oído hablar de alguno de los siguientes cómics? (Listado de cómics y escala: No me suena/Me suena/Lo he leído)
4.	Indica si conoces algún otro cómic/novela gráfica sobre guerra/franquismo no presente en el listado anterior
5.	¿Cómo has llegado a conocer estos cómics?
6.	Si has leído alguno, ¿te ha aportado a nivel formativo leer estos cómics, ayudándote a comprender mejor o replantearte ciertos aspectos de la guerra y el franquismo?
7.	En caso afirmativo, detalla cuestiones que recuerdes que te hayan impactado o apartado más de la lectura de ciertas novelas gráficas.
B) USOS DIDÁCTICOS DE NOVELAS GRÁFICAS ACTUALES SOBRE GUERRA/FRANQUISMO	
1.	¿Con qué frecuencia has utilizado el cómic/novela gráfica actual sobre guerra/franquismo en tus clases? (Nunca/Alguna vez/Bastantes veces)
2.	¿Con qué frecuencia has utilizado el cómic/novela gráfica actual sobre otros temas en tus clases? (Nunca/Alguna vez/Bastantes veces)
3.	¿En qué cursos y asignaturas has utilizado el cómic/novela gráfica actual sobre guerra/franquismo?
4.	Por favor, si has utilizado algún cómic/novela gráfica actual sobre guerra/franquismo en tus clases. Describe en qué consistió la experiencia (curso, objetivos, metodología, resultados, cambios que harías).
5.	Por favor, aunque no hayas utilizado ningún cómic/novela gráfica actual sobre guerra/franquismo en tus clases, imagina y explica cómo y para qué crees que podrían utilizarse. [No responder si se ha respondido la anterior exponiendo una experiencia llevada a cabo]
6.	¿De cuál de las siguientes formas dirías que has utilizado el cómic/novela gráfica actual (sobre guerra/franquismo u otros temas) en tus clases? (Opciones: Puedes marcar más de una opción)
7.	¿Qué aportaciones crees que puede hacer el cómic para acercar la historia al alumnado de primaria/secundaria/bachillerato? (Puedes hacer mención a tu experiencia docente, si has hecho uso de las novelas gráficas)
8.	¿Qué dificultades o límites crees que pueden darse si utilizamos el cómic con alumnado de primaria / secundaria / bachillerato? (Puedes hacer mención a tu experiencia docente, si has hecho uso de las novelas gráficas)
9.	¿Dispone la biblioteca de tu centro educativo o departamento de algunos de estos cómics recientes sobre guerra civil/franquismo?

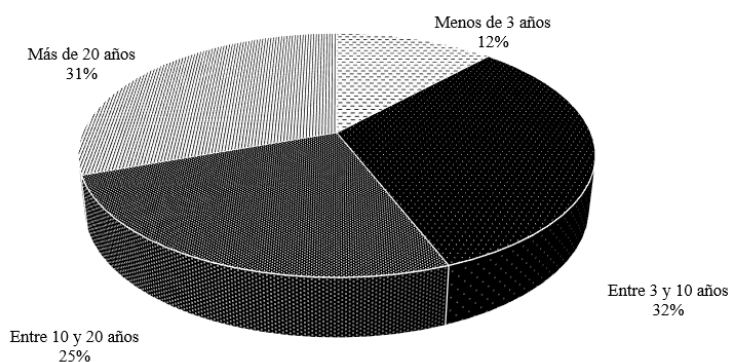
Fuente: elaboración propia

El procedimiento de investigación seguido para analizar la información de los diferentes cuestionarios obtenidos tuvo dos partes claramente diferenciadas. Por un lado, la información cuantitativa, obtenida por preguntas cerradas, ha sido trabajada de forma matemática, empleando estadísticos descriptivos básicos como las medias. Por otro lado, la información cualitativa se ha analizado identificando unidades de significado en las respuestas abiertas (Gibbs, 2012) para, posteriormente, agruparlas en códigos y categorías. El proceso de codificación y categorización a partir de los datos forma parte de la teoría fundamentada o *grounded theory* (Strauss & Corbin, 2002), según la cual la teoría surge de forma inductiva de los datos. A pesar de haber planteado inicialmente una codificación desde arriba (*top-down*), debido al nivel de concreción del cuestionario, se ha modificado ligeramente a partir de la información emergente, obtenida tras el análisis profundo de los cuestionarios (codificación *bottom up*).

En referencia a los participantes de la investigación, se trata de un total de 59 docentes, con experiencia en Secundaria y Bachillerato, escogidos de forma no probabilística y por facilidad de acceso (Flick, 2007), en tanto que pertenecen en su totalidad a un grupo de docentes de dos cursos de formación permanente organizados por la Administración educativa valenciana. La selección intencional de este grupo de docentes se debe fundamentalmente al supuesto interés existente entre este conjunto del profesorado acerca de la reflexión didáctica sobre memoria democrática e historia reciente. No se busca, por tanto, llegar a conclusiones generalizables sino significativas, indagando en los conocimientos y usos del cómic o novela gráfica en un colectivo muy específico: docentes de Geografía e Historia potencialmente interesados por el tratamiento didáctico de la historia reciente.

Entre los participantes, encontramos un relativo equilibrio y diversidad en cuanto a su sexo/género y los años de experiencia docente (figura 1), con un 56% de docentes con más de 10 años de trabajo en secundaria frente a un 44%, más joven, que se encuentra al inicio de su carrera profesional. En cuanto a la formación disciplinar (figura 2) predomina la formación específica en Historia (Grado o Licenciatura). Por lo que respecta a la formación pedagógica, una amplia mayoría (74%) se formaron en el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), con una escasa representación de quienes han cursado el Máster en Profesor/a de Educación Secundaria que no permite atender a la eventual incidencia de una mayor formación pedagógica.

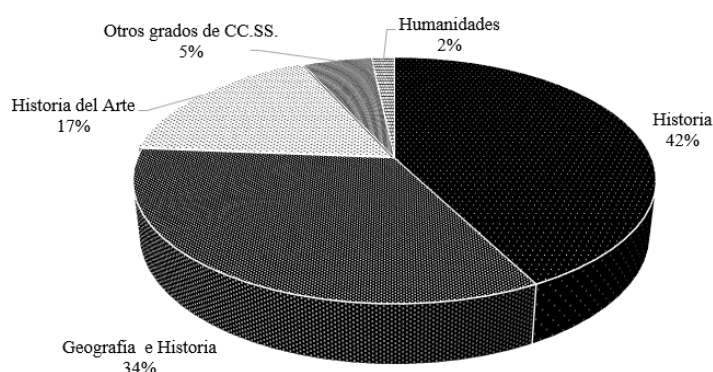
Figura 1
Distribución de los participantes por años de experiencia



Fuente: elaboración propia

Figura 2

Distribución de los participantes por formación disciplinar



Fuente: elaboración propia

Resultados

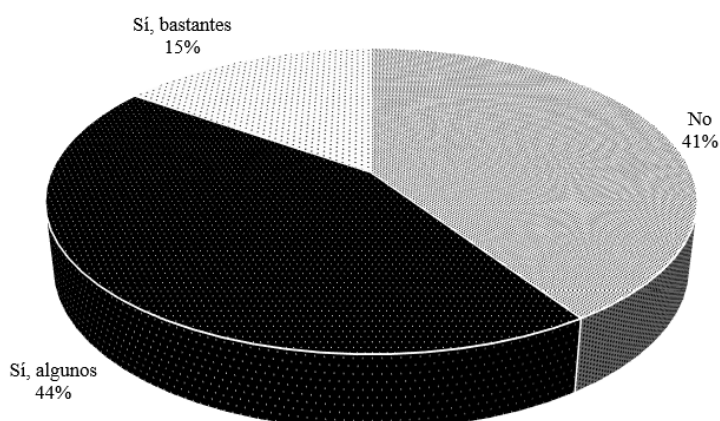
En el siguiente apartado expondremos los resultados, diferenciando entre los conocimientos docentes de cómics sobre guerra y franquismo; las aportaciones didácticas que otorgan a los mismos y, por último, los usos específicos de este tipo de productos literarios para enseñar historia reciente de España.

Conocimientos docentes de cómics sobre guerra y franquismo

En cuanto a los conocimientos docentes acerca de cómics sobre guerra y franquismo, en primer lugar, conviene destacar la abundancia entre la muestra de lectores de cómics sobre el pasado traumático en España, con un 59% que han leído uno o más (figura 3). Si se desglosa el análisis por cantidad de obras leídas a partir del listado facilitado en el cuestionario (figura 4), predomina el profesorado que ha leído entre una y cuatro obras (35%), seguido de quienes han leído entre cinco y diez obras (19%), con una minoría de docentes que han leído más de diez obras (7%).

Figura 3

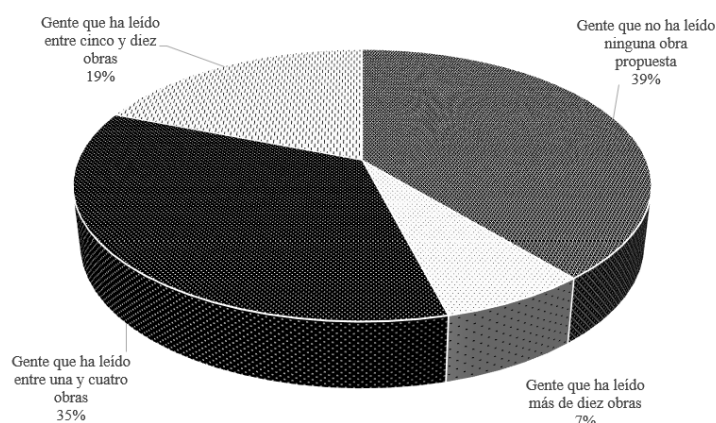
Grado de lectura de cómics sobre guerra y franquismo



Fuente: elaboración propia

Figura 4

Número de cómics sobre guerra y franquismo leídos

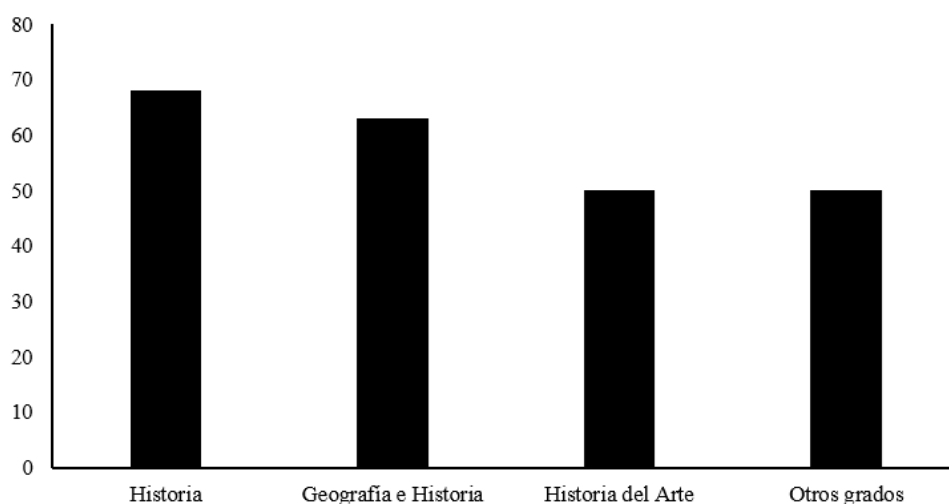


Fuente: elaboración propia

Un análisis más pormenorizado nos indica que los docentes nacidos en las décadas de los setenta y los ochenta porcentualmente corresponden a las franjas con mayor número de lectores. Así, mientras que el 53,3% de los nacidos en la década de los sesenta leen cómics, este porcentaje se incrementa para la década de los setenta (75%) y los ochenta (62,5%), mientras que disminuye entre los nacidos en los años noventa (50%). Cabe apuntar, no obstante, que entre estos últimos docentes –los más jóvenes del estudio–, se dan las cifras más altas de lectura de “bastantes” novelas gráficas. Si establecemos una relación entre lectura de cómics sobre Guerra Civil y franquismo y la formación disciplinar, se observa que el profesorado que lee más asiduamente cómics son quienes más formación tienen en Historia (Licenciatura o Grado en Historia o licenciatura en Geografía e Historia), respecto a los que estudiaron Historia del Arte u otros grados (figura 5).

Figura 5

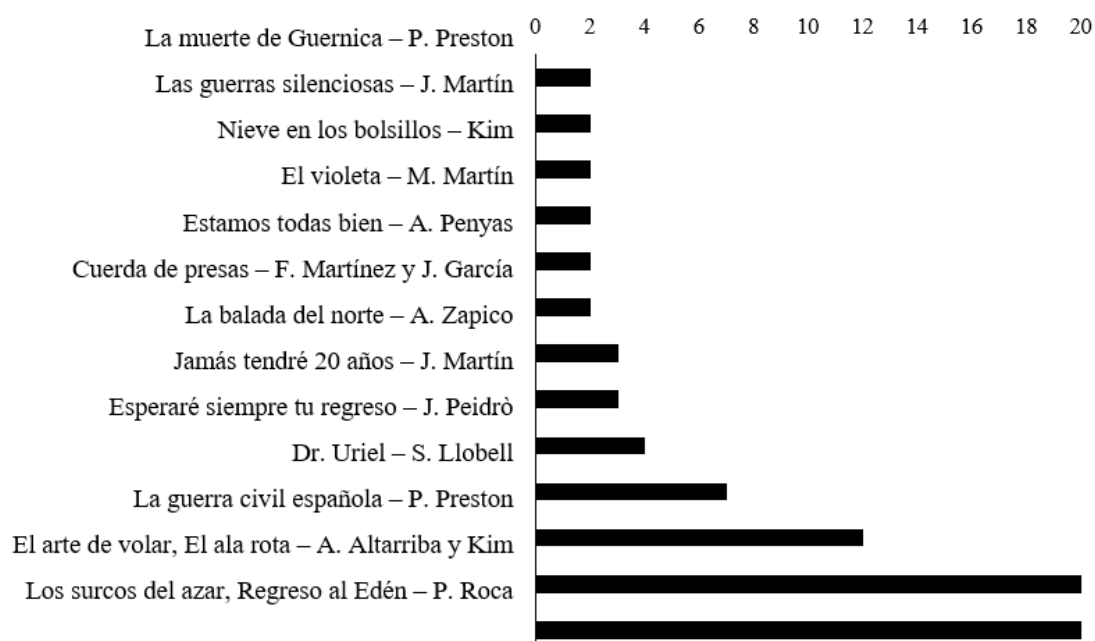
Porcentaje de lectores/as de alguna novela gráfica sobre guerra y franquismo según formación disciplinar



Fuente: elaboración propia

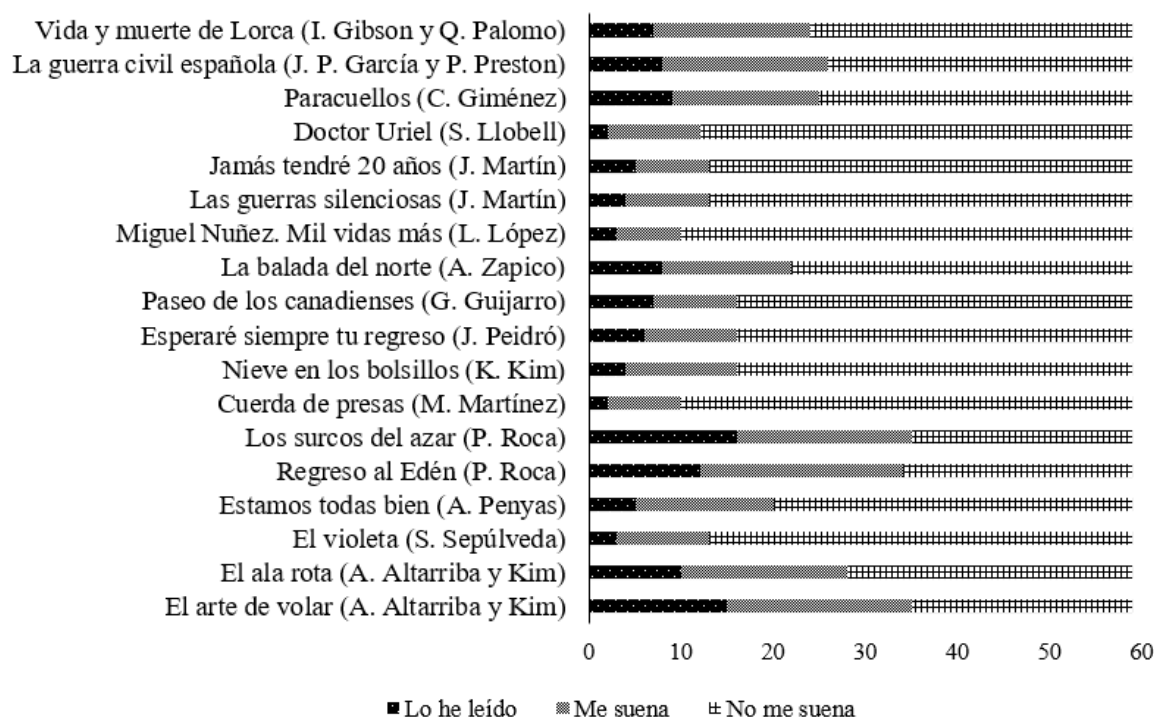
En segundo lugar, en cuanto al conocimiento de obras concretas, adjuntamos dos diagramas de barras, siendo el primero resultado de respuestas espontáneas (figura 6) y el segundo de títulos previamente ofrecidos en una pregunta posterior (figura 7). Como se puede comprobar, existe una clara coincidencia, con una gran concentración en títulos y autores muy conocidos y ampliamente distribuidos, como las obras de Preston (2016) o Gibson (2018) (favorecidas por el conocimiento formativo, lector o mediático de estos hispanistas), Altarriba y Kim (2016 y 2018) o Paco Roca (2019 y 2020), impulsado para el último autor por la difusión mediática en Valencia de la obra –centrada en la posguerra valenciana– *Regreso al Edén*. Sin embargo, llama la atención el desconocimiento y el escaso número de docentes que han leído obras de editoriales con menor alcance mediático y centradas en la represión de género (*Cuerda de presas* o *Estamos todas bien*) o LGTBI (*El violeta*).

Figura 6
Conocimiento de novelas gráficas (respuesta abierta)



Fuente: elaboración propia

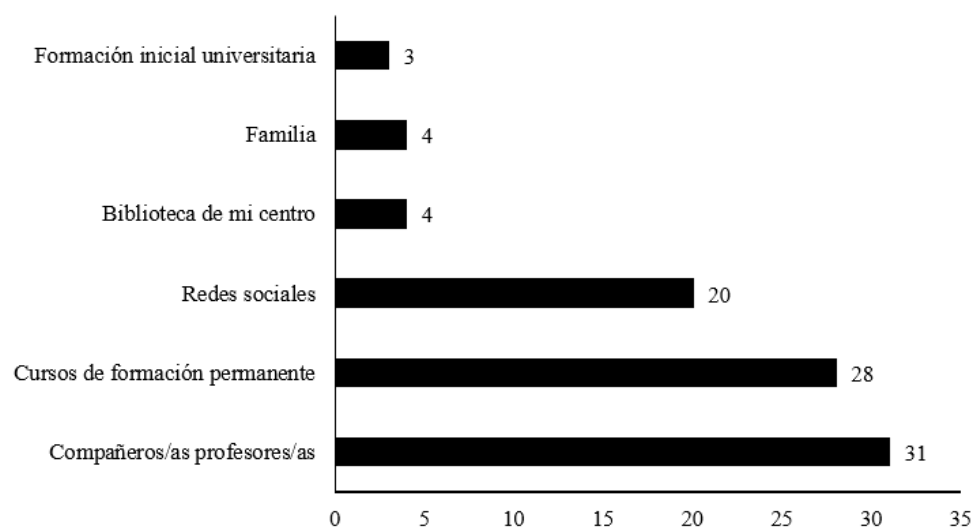
Figura 7
Conocimiento de novelas gráficas (respuesta cerrada).



Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, en cuanto al origen del conocimiento de las novelas gráficas, emergen especialmente el conocimiento informal por sugerencia de otros compañeros docentes y las redes sociales, así como los cursos de formación permanente (figura 8), resultando significativa la escasa incidencia de la formación inicial universitaria.

Figura 8
Fuentes de conocimiento de las novelas gráficas



Fuente: elaboración propia

Aportaciones de las novelas gráficas

Más allá del conocimiento de estas novelas gráficas, a partir del análisis del cuestionario es posible rastrear una serie de aportaciones del cómic a la tarea docente según el punto de vista del profesorado. En primer lugar, se trata de una fuente de conocimiento docente sobre el período, que permite, más allá de la formación inicial y las lecturas historiográficas, renovar las visiones del profesorado sobre la guerra civil y la dictadura franquista. Como señala un entrevistado, “tenint en compte que el meu coneixement sobre història contemporània és autodidacta [...] llegir els còmics de vegades m’ha donat informació que desconeixia i que m’ha esperonat a fer recerques per tal d’augmentar el meu coneixement”¹ (E29²).

En segundo lugar, las novelas gráficas son percibidas como recursos didácticos motivadores para el alumnado. Así, se alude a su formato más atractivo: “claredat argumental, facilitat per arribar a l’alumnat”³ [E49]; “al veure menys text [respecto a la novela] et sents més atret i motivat”⁴ [E59]; “imágenes simbólicas y potentes” [E21]. El profesorado, en términos generales, señala que la mayor cercanía de los cómics a la cultura visual del alumnado permite aportar una perspectiva más visual y cercana y “aprender a través de productos culturales que consumen ellos en su día a día” (E21). Se trata de un lenguaje en que el alumnado se siente más cómodo, “acostumbrado a estímulos visuales potentes” (E46). Ello fomenta el hábito de lectura: “abre la posibilidad de que los alumnos se impliquen en la lectura” [E14]. Sin embargo, ello no es óbice para que algunos docentes apunten, en relación con las mismas características de este producto cultural, a una percepción entre parte del alumnado que dificultaría su uso como recurso didáctico, al considerarlo algo “poco serio” (E44), más vinculado al ocio o la ficción, lo cual puede interferir en la comprensión crítica del contenido histórico; con el riesgo de “quedarse únicamente en lo visual y no interiorizar la información que hay detrás” (E46), de considerar los relatos como comparables a “la ciencia-ficción” (E39) o, directamente, “no tomárselo en serio” (E41).

En tercer lugar, en cualquier caso, el profesorado aprecia de las novelas gráficas su particular potencial formativo para la materia de Historia. Así, según diferentes docentes, los cómics pueden ser una vía para combatir el rechazo o la prevención hacia esta asignatura, concebida como una materia tediosa abordada desde su memorización. “Creo que puede ser muy importante para motivar a los alumnos a acercarse a la historia en un momento muy complicado [en el] que no muestran interés por nada” (E48). Ello parece apreciarse aún más en grupos no ordinarios, señalando un docente que los consideraba una vía particularmente óptima para abordar la materia en la Formación Profesional Básica (FPB) y, así, “hacer más asimilable la parte de las Ciencias Sociales”, habida cuenta de que “el tema de Historia no motiva a los grupos de FPB” (E53).

1. “Teniendo en cuenta que mi conocimiento sobre historia contemporánea es autodidacta [...] leer los cómics a veces me ha dado información que desconocía y que me ha animado a hacer investigaciones para aumentar mi conocimiento”.

2. Para identificar las citas literales del profesorado entrevistado se seguirá esta fórmula: “E” de entrevistado/a, seguido del número que lo identifica.

3. “Claridad argumental, facilidad para llegar al alumnado”.

4. “Al ver menos texto te sientes más atraído y motivado”.

En cuarto lugar, los participantes en esta investigación señalan el específico potencial de estos cómics para desarrollar un aprendizaje más crítico, social y empático sobre el conflictivo pasado reciente español. Así, aluden a la utilidad de las mencionadas novelas gráficas para tratar la guerra y la dictadura atendiendo a temáticas y enfoques menos presentes en otros recursos, proporcionando una “perspectiva más amplia, rica y crítica sobre el conflicto” (E45). Se apunta a la relevancia dada a una historia social de la “gente común”, “dando voz a personajes que no la tienen en los libros de texto” (E30), apuntando al “impacte emocional”⁵ (E28) derivado de “la visió personal i personificada”⁶ (E47), del foco en la “vivencia humana de la guerra” (E1), destacando el especial interés de los cómics “basados en experiencias individuales” (E52). Se incide, en esta línea, en el potencial para generar “empatía” –concepto ampliamente utilizado en las contestaciones– con los vencidos y represaliados, abordando la represión franquista, “siendo críticos con el franquismo” (E27) y promoviendo la “reflexión sobre las memorias” (E1) de la dictadura con tal de desarrollar también su implicación con la sociedad actual: “per comprendre i fer-los tindre interés pel context polític i social present”⁷ (E28).

En un caso se recalca que algunos cómics permiten una “aproximación a historias locales” (E56), y esta es una perspectiva que debería tenerse en cuenta para el futuro, dado el particular potencial de paisajes y lugares próximos al alumnado. Asimismo, el mencionado desconocimiento de los cómics más centrados en la represión de género se traslada a este capítulo y apenas un docente refiere que estos cómics pueden aportar resultar útiles para enseñar y aprender en torno a la represión sobre las mujeres y el colectivo LGTBI.

Usos y prácticas docentes con cómics sobre guerra y franquismo

Poniendo ahora el foco en las prácticas docentes concretas con cómics sobre Guerra Civil y franquismo, nos referiremos, en primer lugar, al grado de utilización en sus clases. Así, hemos detectado que un 47% de los encuestados los han empleado como recurso para trabajar Guerra Civil y franquismo alguna vez –37%– o habitualmente –10%– atisbándose por tanto un uso emergente aún no del todo consolidado o recurrente (figura 9). Asimismo, ese 47%, aun siendo una cifra considerable, contrasta con el hecho de que los que han usado cómics para abordar otros temas –como el mundo grecorromano o la historia medieval– ascienden hasta un 66%.

En cualquier caso, la casi totalidad de los que utilizan cómics sobre guerra y franquismo son lectores de este tipo de obras: por obvio que pueda resultar, dicha lectura previa emerge como un prerequisite para su uso didáctico. Al tiempo, y en relación, una clara mayoría de los lectores, concretamente un 71% de estos, se animan después a utilizarlos en sus clases (figura 10), destacando dentro de este colectivo de 25 docentes, 8 de los 9 que han leído “bastantes” cómics. Por otro lado, un dato que podría ser relevante es que un 60% de los docentes que utilizan en sus clases estas novelas sobre el pasado traumático cuentan con alguna de ellas en sus bibliotecas escolares; mientras que, en contraste, el 58,06% de quienes no utilizan didácticamente estos recursos, afirma no disponer de ellos en las bibliotecas de sus centros.

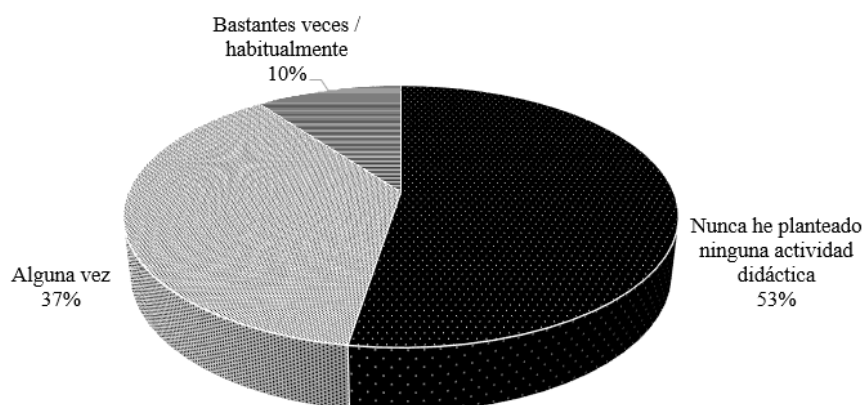
5. “Impacto emocional”.

6. “La visión personal y personificada”.

7. “Por comprender y hacerlos tener interés por el contexto político y social presente”.

Figura 9

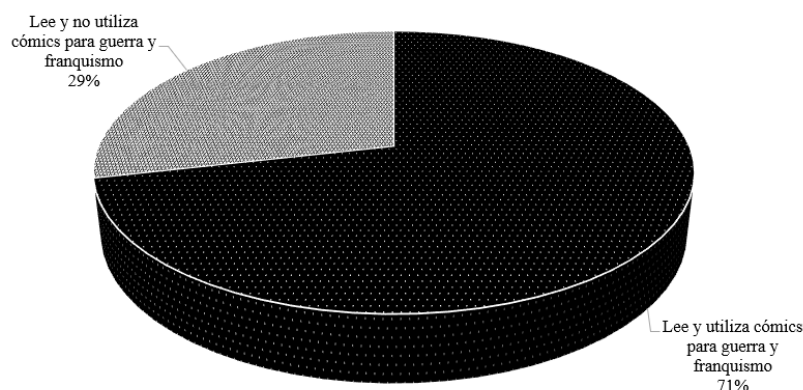
Frecuencia de empleo de novelas gráficas sobre pasado traumático



Fuente: elaboración propia

Figura 10

Relación entre lectura y uso didáctico de cómics



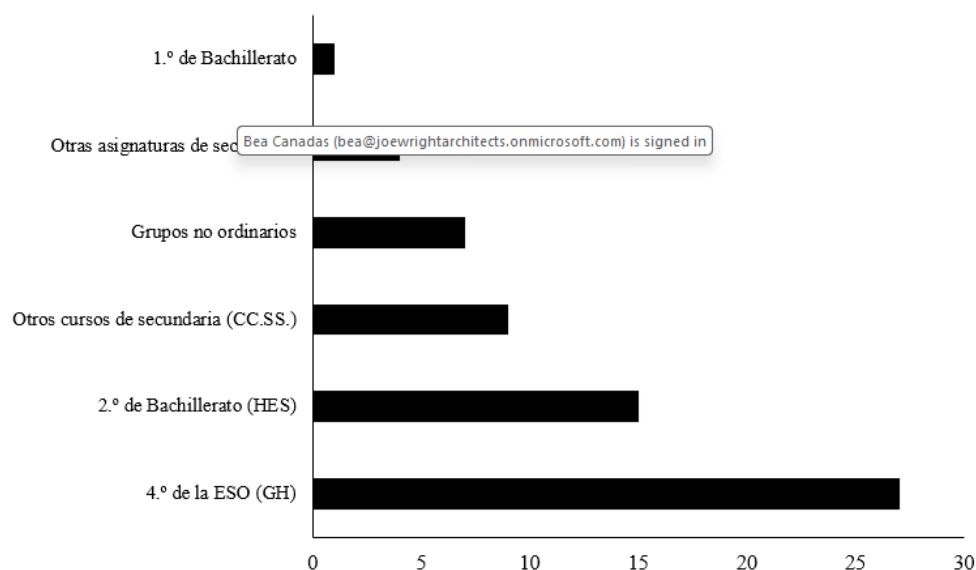
Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, atendiendo a los cursos y materias en que más se utilizan los cómics sobre guerra y franquismo observamos (figura 11) un claro predominio de 4.º de la ESO (Geografía e Historia), seguida de 2.º de Bachillerato (Historia de España) y, ya a mayor distancia, de otros cursos y grupos no ordinarios. Conviene destacar, en este punto, la ambivalente incidencia del currículum, pues, ciertamente, al fijar de forma explícita la historia reciente de España en 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato favorece el uso de cómics sobre guerra y franquismo en estos cursos. Pero, al tiempo, una de las principales limitaciones señaladas por el profesorado es la dificultad de implementar el uso del cómic en 2.º de Bachillerato, debido a la gran densidad de contenidos, con el añadido de la presión de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), lo cual, afirman diversos docentes, entorpece o impide la adecuada contextualización y análisis sosegado de las obras y del propio formato visual. Ello explica que en un curso como 4.º de la ESO, en el que no existe este condicionamiento, se den con mayor frecuencia este tipo de actividades. Aun así, este curso también presenta un temario muy extenso que, como señalan los propios docentes, limita la realización de dinámicas diferentes: “el currículum tan extens que hem d’impartir, no dona temps per a molt” (E59), “el tiempo es mi principal problema”⁸ (E48).

8. “El currículum tan extenso que debemos impartir, no da tiempo para mucho”.

Figura 11

Utilización de novelas gráficas sobre pasado traumático según curso y asignatura

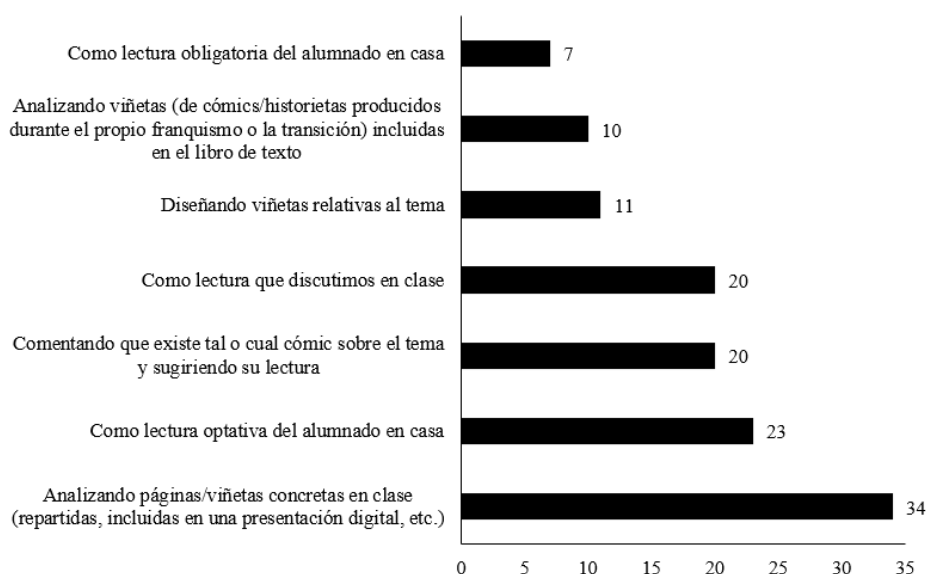


Fuente: elaboración propia

Figura 12

Formas de empleo de la novela gráfica sobre pasado traumático

Formas de empleo de la novela gráfica sobre pasado traumático



Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, si se examina la forma de uso concreto de los cómics, se observa (figura 12) una gran concentración en el análisis de páginas o viñetas concretas que se reparten en clase o que se incluyen en presentaciones digitales, la modalidad que aparece con mayor frecuencia, marcada en 34 ocasiones. Un tipo de uso relativamente cómodo que no implica una inversión tan elevada de tiempo como la lectura íntegra de obras, estrategia extendida pues también aparece marcada en muchas ocasiones: 23 como lectura opcional en casa, 7

como lectura obligatoria en casa y 20 como lectura que incluye una discusión colectiva en el aula. Tras estas, encontramos la mera sugerencia de la lectura de novelas gráficas sobre estos temas y, en menor proporción, el análisis de viñetas de la época que incluyen los propios libros de texto o el diseño de viñetas, una forma más compleja y que supone una mayor inversión de tiempo.

La priorización de unas u otras formas de empleo de novelas gráficas diverge según el curso y materia en que se inserte. Así, en 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato, el empleo de estos productos culturales se vincula de manera mucho más directa al trabajo de contenidos concretos de la historia reciente de España, en relación con su centralidad en el currículo de Geografía e Historia e Historia de España. Pese a ello, se detectan diferencias relevantes entre ambos cursos. Por un lado, en 2.º de Bachillerato es frecuente la lectura opcional autónoma –en casa– de cómics y posterior evaluación por medio de una reseña o trabajo escrito individual. Las características inherentes a este curso dificultan el desarrollo de estas iniciativas –“com no tenen molt de temps són pocs els alumnes que fan la lectura voluntària”⁹ (E59)–, si bien entre el alumnado que ha optado por esta vía, se consiguen resultados óptimos: “siempre ha sido positivo y satisfactorio” (E33). Predomina, en cualquier caso, una utilización como recurso complementario que, como señala un docente, puede cubrir lagunas de los libros de texto de Historia de España, permitiendo “visibilizar algún aspecto tratado en la materia (ej. represión, roles de género, exilio...) a partir de ejemplos en cómic” (E1).

Para 4.º de la ESO, por el contrario, se desarrollan propuestas heterogéneas casi siempre con un marcado acento de trabajo colaborativo y de tertulia dialógica en clase: “Leer y hacer debate en clase” (E48); “Lectura comprensiva i activitats”¹⁰ (E23). Actividades que requieren una intervención muy activa por parte del profesorado, pero también un rol participativo y constructor por parte del alumnado. Sirva este ejemplo a modo ilustrativo: “he fotocopiado unas páginas del cómic, las he repartido para que las lean, las comenten en grupos de dos y respondan a unas preguntas sobre las mismas” (E52). Algunos docentes ponen el acento en el uso del cómic como fuente histórica que permite en este curso “profundizar en los contenidos de forma motivadora” (E56), aproximando al alumnado a aspectos minusvalorados en los libros de texto de Geografía e Historia, funcionando, por ejemplo, como “recolzament puntual a l’explicació de la repressió”¹¹ (E56).

En otros dos casos de 4.º de ESO, se aunó la lectura e interpretación del comic como fuente histórica con la atención a aspectos simbólico-visuales y más relacionados con la Educación Plástica. En el primer ejemplo, “fraccionando [el docente] el cómic en tantos bloques como grupos de trabajo había en el aula, tenían que añadir en forma de prólogo y epílogo acontecimientos anteriores y posteriores. De esta manera crearon de forma indirecta ellos mismos un cómic partiendo del contenido trabajado en clase” (E13). En el segundo caso, eran los propios alumnos quienes elegían pasajes en varios cómics referidos a “aspectes que havíem treballat

9. “Como no tienen mucho tiempo son pocos los alumnos que hacen la lectura voluntaria”.

10. “Lectura comprensiva y actividades”.

11. “Apoyo puntual a la explicación de la represión”.

a clase”¹². Se analizaba “com s’havia representat el fet històric (color o no color, símbols que hi apareixien, representació dels bàndols contendents)”¹³ (E29).

Este carácter transversal y la diversificación en los usos del cómic se aprecia con claridad también en otras materias y cursos. Así, por ejemplo, una docente, también en 4.º de ESO, relata “un proyecto biográfico centrado en Lorca” en el que, a partir de la novela gráfica de Gibson, se implicaron, no sólo su materia de Geografía e Historia, sino también Castellano, Educación Plástica e incluso alumnado y profesorado del Ciclo Formativo de Imagen y Sonido: “Fue súper positivo” (E27), concluye. Otra, igualmente en 4.º pero en la asignatura de Proyectos Interdisciplinarios¹⁴, trabaja “ampliamente” (E47) el cómic atendiendo a aspectos históricos y de otro tipo, aprovechando la flexibilidad del temario de esta asignatura, a partir de la lectura de tres obras: *Paracuellos*, *El arte de volar* y *Los surcos del azar*.

Otros dos ejemplos nos muestran las posibilidades para utilizar creativamente, en la Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de Bachillerato, un curso y materia con menor presión, cómics sobre la historia reciente de España. Esta se conecta, así, con la historia del fascismo, el nazismo y la Segunda Guerra Mundial, temáticas ampliamente tratadas en algunas de las novelas mencionadas, que suelen aludir a la intervención alemana e italiana en la Guerra Civil y al exilio republicano. Al efecto, un docente organizó en su centro y visitó con su alumnado la exposición itinerante *Imatges de la memòria democràtica*, recurso didáctico elaborado para su difusión en institutos por el *Centre de Formació, Innovació i Recursos* (CEFIRE) de la Generalitat Valenciana que, mediante viñetas procedentes de novelas gráficas sobre el pasado traumático en España, realiza un recorrido diacrónico desde inicios del siglo XX hasta la Transición (Sigüenza, 2024). Otro, apostando por el desarrollo de competencias artísticas, solicitó al alumnado de este mismo curso, tras leer alguna de estas novelas gráficas, “realitzar un còmic sobre els republicans espanyols als camps nazis”¹⁵ (E35).

Asimismo, en los grupos no ordinarios con programas de refuerzo o diversificación (PMAR, PR4, FPB), se desarrollan metodologías adaptadas que inciden más en la promoción del hábito de la lectura y en las bondades de los cómics para combatir el rechazo o la prevención hacia una asignatura, la Historia, concebida como una materia tediosa que se aborda desde la memorización. Así, por ejemplo, un docente lleva a cabo un trabajo interdisciplinar en Formación Profesional Básica, uniendo las áreas de lengua (Castellano y Valenciano) a la de Ciencias Sociales mediante “la confección de un cómic por parte del alumnado, tomando como ejemplo viñetas seleccionadas” (E53) procedentes de novelas gráficas sobre guerra y dictadura. En otro caso, un docente expone que en este tipo de grupos no ordinarios trabaja mediante la lectura y comentario de viñetas seleccionadas –pues “no hay cómics para todos y es proyectado”– y su posterior puesta en relación con entrevistas a familiares –“y que pregunten a sus padres si recuerdan ‘batallitas’ de sus abuelos”–. En su opinión, estrategias como estas son

12. “Aspectos que habíamos trabajado en clase”.

13. “Cómo se había representado el hecho histórico (color o no color, símbolos que aparecían, representación de los bandos contendientes)”.

14. La materia de Proyectos Interdisciplinarios fue introducida por la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* en su artículo 24 como asignatura optativa en secundaria, cuya concreción docente ha sido competencia de los centros educativos en el ejercicio de su autonomía pedagógica.

15. “Realizar un cómic sobre los republicanos españoles en campos nazis”.

positivas para incitar a la lectura entre este tipo de alumnado: “Alumnos que no leen, al menos sí que intentan leer el cómic” (E15).

Discusión y conclusiones

El análisis de las respuestas recogidas en esta investigación, en diálogo con la bibliografía y las cuestiones planteadas al inicio, nos permiten dibujar tendencias significativas y apuntar a conclusiones provisionales a la espera de posteriores estudios cuantitativos y cualitativos más amplios. En primer lugar, en cuanto a conocimientos docentes de cómics sobre guerra y dictadura, el mayor conocimiento y lectura entre quienes cuentan con una mayor formación inicial en Historia, parece sugerir la incidencia de la formación disciplinar (Banderas & Fuertes, 2021; Parra & Morote, 2020; Parra et al., 2021), en este caso como condicionante de los consumos culturales, cuyo papel en la formación permanente queda asimismo evidenciado en nuestro estudio. Por otro lado, las elevadas cifras de lectura obtenidas dan cuenta de la difusión social y escolar que existe en torno a estas obras, como en torno a documentales o películas sobre la Guerra Civil y el franquismo (Banderas, 2025), cuya extensión se ubica en el marco de unas políticas de memoria que han experimentado un fuerte auge en España desde inicios del siglo XXI. La producción cultural de la reciente ola memorial alcanza su eco en las aulas a través, especialmente, de los cursos de formación permanente o de vías informales como las redes sociales o los propios compañeros docentes, con un escaso peso de la formación inicial. Cabe seguir insistiendo, en este sentido y en coherencia con la necesidad de fomentar la presencia efectiva de la historia reciente de España y su didáctica en los planes de estudio (Fuertes & Banderas, 2024), en la conveniencia de la inclusión de estos cómics en la formación inicial del profesorado, tal y como apuntan recientes experiencias e investigaciones (Guerrero-Elecalde et al., 2024; Ponsoda & Ortuño, 2023). Algo que capacitaría para un uso docente crítico de este recurso, al tiempo que podría visibilizar otros títulos de editoriales pequeñas y autores poco conocidos, pero con gran potencial para tratar temáticas como la represión sobre las mujeres o el colectivo LGTBI.

En segundo lugar, las novelas gráficas son recursos ampliamente valorados por sus aportaciones tanto para ampliar el conocimiento histórico docente como para su posterior traslación a la enseñanza de la historia. Así, según el profesorado –y pese a la existencia de ciertas prevenciones– el cómic genera un mayor atractivo hacia la materia entre un público joven no especializado en historiografía, en relación con diversas características que han sido señaladas por distintos autores (Saitua, 2018a; Falguera-García & Selfa-Sastre, 2023; Alonso-Carballés & Touton, 2021; Vadillo, 2021). Al tiempo, destacan que contribuye al fomento de la lectura, reforzando –y conectando con– un hábito más arraigado de lo que parece entre la juventud, pues, según el informe de *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2024*, el 75,3% de los jóvenes entre 14-24 años lee en su tiempo libre, mientras que un 13,2% de los mayores de 14 leen cómics, cifra que ha experimentado un crecimiento en los últimos años (Federación de Gremios de Editores en España, 2024). Por último, los participantes en esta investigación señalan el específico potencial de los recientes cómics sobre guerra y dictadura para desarrollar un aprendizaje más crítico, social y empático sobre este conflictivo pasado, atento a las vivencias, testimonios y emociones de la gente corriente y de los vencidos (Matly,

2015; Hernández-Cano, 2021), compensando de algún modo vacíos, silencios y lecturas macro predominantes en los libros de texto (Fuertes, 2023; Jaén et al, 2025).

En tercer lugar, en cuanto a los efectivos usos didácticos del cómic, el estudio nos ha permitido rastrear el cuánto (el grado de utilización del cómic), el cuándo (los cursos y materias en que se emplea) y el cómo (las metodologías y formatos concretos que adopta su uso). Sobre el cuánto, apreciamos un uso considerablemente elevado –alrededor de la mitad de los participantes– de cómics sobre la Guerra Civil y el franquismo, el cual, aunque aún emergente, evidencia la complejidad y pluralidad de recursos áulicos (Depaepe & Simon, 2005; González, 2018). Al hilo, se aprecia una correlación destacada entre la lectura previa de estos cómics y su uso didáctico posterior, con una elevada traslación del consumo-lectura a la utilización con alumnado. Por otro lado, la accesibilidad a las obras en las bibliotecas escolares parece favorecer su utilización didáctica; y es que, por el contrario, en muchos centros, especialmente los rurales, los cómics no están disponibles en las bibliotecas escolares, y su coste puede ser una barrera adicional. Asimismo, llama la atención el contraste entre el 47% de docentes que han utilizado cómics como recurso para enseñar sobre guerra y dictadura; y el 66% que los han usado para abordar otros temas –como el mundo grecorromano o la historia medieval–, algo que quizás podríamos relacionar con la tendencia a abordar más superficialmente que otros períodos el conflictivo pasado reciente español (Banderas & Fuertes, 2021; Martínez, 2013).

Respecto al cuándo y al cómo, destaca el predominio de 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato, así como una importante diferenciación metodológica en función de los cursos y materias. Así, por un lado, en 2º de Bachillerato, profesorado y alumnado están constantemente presionados por las pruebas de acceso a la universidad que prefijan el futuro universitario y dificultan las alternativas de innovación docente (Banderas, Navarro & Tappi, 2023; Sáiz y Fuster, 2014). Pese a ello, detectamos diversas experiencias de utilización del cómic para abordar guerra y dictadura en este curso predominando la lectura autónoma individual y la posterior realización de un trabajo escrito, en coherencia con otras previamente publicadas (Jorge & Becerra, 2016; Mora, 2024) y con su centralidad en el currículo. En 4.º de la ESO, aunque se lamenta que la historia reciente se subsuma en un extenso temario –problema no solucionado por la LOMLOE¹⁶ (Fuertes & Banderas, 2024)–, numerosos docentes se esfuerzan en realizar programaciones que les permitan abordar guerra y dictadura con mayor profundidad y riqueza metodológica. Así, tanto en este curso como en otras materias y grupos no ordinarios, se aprecia un uso más diversificado y creativo del cómic, destacando el trabajo cooperativo, el debate y tratamiento dentro del aula, los proyectos interdisciplinares y el desarrollo de competencias artísticas, con un frecuente recurso al uso de viñetas seleccionadas –frente a la lectura de obras completas–, algo que puede guardar relación también con las dificultades de acceso a estas novelas gráficas.

En relación con el cómo, con la cuestión metodológica, un último aspecto fundamental merece ser destacado. Así, de las encuestas realizadas se desprende que resulta esencial el rol contextualizador del profesorado, la conexión del cómic con el tratamiento de contenidos históricos en el marco de la asignatura, una planificación sistemática y un análisis crítico de

16. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

este recurso. Tal y como se constata en el análisis de las experiencias educativas recogidas, el trabajo práctico con cómics necesita estar precedido por una preparación previa con el alumnado, donde los contenidos históricos ya hayan sido abordados y sirvan de marco de referencia para entender y aprovechar el recurso que, asimismo, debe ser objeto de debate colectivo en el aula. La única experiencia claramente negativa reportada está directamente relacionada con la ausencia de esta contextualización: al no vincular adecuadamente la obra al temario de Historia ni introducirla de forma significativa, el alumnado terminó considerando el cómic como “material infantil” (E21), lo cual anuló su potencial educativo.

Igualmente, a fin de superar la percepción de trivialidad o falta de rigor existente entre una parte del alumnado, se debe explicitar el sentido pedagógico del uso del cómic, dedicando un tiempo a presentar los rasgos propios y particulares de los cómics como fuente y formato creativo (Saitua, 2018b). Esta tarea implica tratar el cómic con pautas específicas, como bien indica un docente: “se tiene que tratar mediante unas pautas diferentes a las lecturas textuales convencionales” (E38). Asimismo, es imprescindible historizar el recurso en sí mismo, es decir, analizar el cómic como un producto cultural situado históricamente, sujeto a crítica y debate (Traverso, 2007), contrastándolo con otras fuentes y explicaciones e integrándolo, en definitiva, dentro de una metodología historiográfica y didáctica rigurosa. Con el objetivo último de evitar, en fin, los riesgos de un uso acrítico similar al que podemos realizar con otros recursos didácticos de ficción histórica como el cine, las novelas no gráficas o, incluso, de las fuentes orales (Ortega-Cervigón, 2024). Riesgos que son claramente percibidos por varios docentes: “Estem incorporant i assumint potser acríticament el discurs de l'autor [...] Estem validant implícitament qualsevol còmic com a font d'informació històrica vàlida”¹⁷ (E16); difundiendo una “visión simplista en ocasiones” (E7) o una “simplificación de contenido histórico” (E20). En definitiva, el cómic puede ser una herramienta valiosa para la enseñanza de la historia –en general y del pasado traumático español en particular– si se utiliza desde un enfoque que combine innovación metodológica, rol docente activo, formación crítica del alumnado y respeto por los fundamentos disciplinares.

17. “Estamos tal vez incorporando y asumiendo acríticamente el discurso del autor [...] Estamos validando implícitamente cualquier cómic como fuente de información histórica válida”.

Referencias

- Alonso-Carballés J., & Touton, I. (2021). Introducción: Historia, conflictos y comic. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 43, 11-18. <https://doi.org/10.5209/chco.78166>
- Altarriba, A. y Kim (2016). *El ala rota*. Norma Editorial.
- Altarriba, A. y Kim (2018). *El arte de volar*. Norma Editorial.
- Andreu-Mediero, B. & Fernández-Fernández, A. (2024). Franquismo y memoria democrática : el continuo reto de la formación ciudadana en Secundaria. *REIDICS*, 14, 28-47. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.02>.
- Aróstegui, J., & Godicheau, F. (2006). *Guerra Civil. Mito y memoria*. Marcial Pons.
- Banderas, N. (2025). Fuentes visuales y audiovisuales para la enseñanza de la historia reciente. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 48, 19-40. <https://doi.org/10.7203/dces.48.29306>
- Banderas, N., & Boix-Vicente, A. M. (2024). Subalternes però no submisos. Les dones sota la dictadura franquista a través de *Regreso al Edén* i *Cuerda de presas*. En V. Galiana & A. Llinares, *Llegir la història. Repensar les fronteres, reinventar les pràctiques* (pp. 159-173). Sembra Llibres.
- Banderas, N., & Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo y Argumento*, 13(33), 1-37. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0105>.
- Banderas, N., Navarro, A., & Tappi, A. (2023). La Transición en las aulas. En A. Tappi & J. Tébar (dirs.), *La Transición española en las aulas. Historia y memoria en la enseñanza secundaria* (pp. 61-90). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Delgado, A. (2024). Sobre la enseñanza del pasado democrático en España. Alumnado, polarización y redes sociales. *REIDICS*, 14, 102-118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.06>.
- Depaepe, M., & Simon, F. (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula. En M. Ferraz (ed.): *Repensar la historia de la educación: Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 337-364). Biblioteca Nueva.
- Falguera-García, E., & Selfa-Sastre, M. (2023). El cómic como lectura crítica de la historia en la construcción de la identidad y la diversidad territorial. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.337
- Federación de Gremios de Editores en España (2024). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2024*. CEDRO y Ministerio de Cultura.
- Fernández de Arriba, D. (2015). *La memoria del exilio a través del cómic: Un largo silencio, El arte de volar y Los surcos del azar*. CuCo, Cuadernos de Cómic, 4, 7-33.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza.
- Fuertes, C. (2023). Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto. En C. Fuertes & D. Parra (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982)* (pp. 15-40). Publicacions de la Universitat de València.
- Fuertes, C., & Banderas, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 135, 329-348. <https://doi.org/10.55509/ayer/2489>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gibson, I. (2018). *Vida y muerte de Federico García Lorca*. Ediciones B.
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Guerrero-Elecalde, R., López-Serrano, M. J., & Medina-Quintana, S. (2024). El cómic para trabajar la ciudadanía democrática en el grado de Educación Primaria: una experiencia con alumnado andaluz sobre el terrorismo de ETA. En J. I. Ortega Cervigón, J. Á. Sánchez Rivera & N. González Monfort (Eds.), *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (pp. 85-92). Octaedro.

- Hernández-Cano, E. (2021). El martillo y el yunque. La memoria cultural de la Guerra Civil y la dictadura franquista en la historieta española (1975-2020). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 43, 31-51. <https://dx.doi.org/10.5209/chco.78169>.
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Wiley-Blackwell.
- Jaén, S., De la Cruz, A. & Cruz, S. (2025). Historia soterrada. La represión franquista en los libros escolares de Bachillerato. *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 25(1), 375-397. <https://doi.org/10.51349/veg.2025.1.15>.
- Jorge, S., & Becerra, D. (2016). La percepción del otro a través de la novela y el cómic histórico en alumnos de 2º de bachillerato: El aprendizaje, con una experiencia didáctica, desde el punto de vista del docente. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, & B. Andreu Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp. 35-43). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Junquera, N. (2 de febrero de 2025): Desconocimiento y apología del franquismo en Tik Tok: el cóctel que empuja a jóvenes al revisionismo histórico. *El País*. <https://elpais.com/espana/2025-02-02/desconocimiento-y-apologia-del-franquismo-en-tik-tok-el-coctel-que-empuja-a-jovenes-al-revisionismo-historico.html>.
- Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M., & Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>.
- Matly, M. (2015). Dibujando la Guerra Civil. Representación de la Guerra Civil (1936-1939) en los cómics publicados desde 1976. *Hispania Nova*, 13, 99-125.
- Mora, M. (2024). "Cosas para recordar", un proyecto para el estudio de la Historia de España a través de las memorias familiares partiendo del cómic *Regreso al Edén* de Paco Roca. *CuCo: Cuadernos de Cómic*, 23, 61-83. <https://doi.org/10.37536/cuco.2024.23.2614>.
- Ortega-Cervigón, J. I. (2024). Las fuentes orales en la formación inicial del profesorado para el estudio de la memoria histórica del franquismo y de la transición. *REIDICS*, 14, 67-80. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.04>.
- Parra, D. & Morote, A. F. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(95.3), 11-32. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>.
- Parra, D., Fuertes, C., Asensi, E., & Colomer, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training. *Humanities and social sciences communications*, 8(64). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5>
- Ponsoda, S. & Ortuño, B. (2023). El cómic como recurso para el desarrollo de las competencias históricas. Análisis de la percepción del futuro profesorado de educación secundaria. *E-SEDLL*, 5, 131-142.
- Preston, P. (2016). *La guerra civil española*. Debate.
- Redon, S., & Angulo, J. F. (2018). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Roca, P. (2019). *Los surcos del azar*. Astiberri.
- Roca, P. (2020). *Regreso al Edén*. Astiberri.
- Saitua, I. (2018a). La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, 18, 65-87. <https://doi.org/10.15366/didacticas2018.18.005>.
- Saitua, I. (2018b). Enseñando la Guerra Civil española en el País Vasco a través del cómic histórico: una propuesta para la educación secundaria. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 27, 43-58.
- Sáiz, J., & Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 47-58. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04>.

- Sigüenza, F. (2024). Aproximación del cómic al alumnado valenciano: La exposición itinerante *Imágenes de la memoria democrática*. *CuCo: Cuadernos de Cómic*, 23, 103–120. <https://doi.org/10.37536/cuco.2024.23.2590>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torrado, M. (2019). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 223-250). La Muralla, S. A.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Marcial Pons.
- Vadillo, J. (2021). El cómic y la enseñanza de la Historia Contemporánea. Apuntes didácticos para la enseñanza de la memoria histórica y los movimientos sociales en distintos niveles educativos. *Didácticas Específicas*, 24, 39-62. <https://doi.org/10.15366/didacticas2021.24.003>.
- Van-Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Sage.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.