



LIBROS POR DERECHO: DIDÁCTICA DEL CÓMIC Y LOS DERECHOS HUMANOS. UN ESTUDIO DE CASO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Daniel Becerra Romero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

daniel.becerra@ulpgc.es

Juana Rosa Suárez-Robaina*

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. IATEXT

juanarosa.suarez@ulpgc.es

RESUMEN: Este estudio de caso busca confirmar las fortalezas comunicativas del cómic. Especialmente pretende validar, a través de un análisis exploratorio, su uso como recurso versátil para reflexionar sobre el necesario cumplimiento de los Derechos Humanos. Se enmarca en un novedoso proyecto universitario de carácter interdepartamental que desarrolla, conjuntamente, otras dos acciones: una de carácter formativo, bajo el diseño de una exposición didáctico-documental sobre la historieta (en formato presencial y virtual), y una tercera acción, con el rango de conferencia de investigación pero que adopta el modelo de charla participativa. Este manuscrito se centra en el análisis exploratorio. Se implementa este en el Grado en Educación Primaria, con una muestra poblacional de 166 estudiantes del último año de la carrera. Sus resultados arrojan datos sobre aspectos situacionales de la lectura (rutinas, perfil y hábito lector), sobre el acceso al cómic (su conocimiento, aceptación y valoración), y sobre la dimensión social de la historieta y su viabilidad transversal para el tratamiento de los valores y, por extensión, de los Derechos Humanos. Evidencia, entre otros aspectos, algunas fisuras en la autopercepción de la competencia lectora (2,4%) o la necesidad de fortalecer la predisposición para leer (9%) y sí constata (95,2%) el reconocimiento del cómic como un recurso idóneo, transversal, para vehicular la reflexión sobre los Derechos Humanos. Al respecto, queda identificado como una suerte de “hipotexto”, recurrente en los hogares desde la génesis lectora de los estudiantes encuestados, y, sobre todo, con proyección de ser empleado en su futura práctica académica como profesionales de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Didáctica del cómic, Derechos Humanos, Formación del Profesorado, Transferencia, Estudio de caso.

BOOKS BY RIGHT: COMIC DIDACTICS AND HUMAN RIGHTS. A CASE STUDY IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This case study seeks to confirm the communicative strengths of the comic. It especially aims to validate, through exploratory analysis, its use as a versatile resource to reflect on the necessary compliance with Human Rights. It is part of a novel interdepartmental university project that jointly develops two other actions: one of a training nature, under the design of a didactic-documentary exhibition on the comic strip (both face-to-face and online), and a third action, with the rank of a research conference but that adopts the participatory talk model. This manuscript focuses on exploratory analysis. This is implemented in the Degree in Primary Education, with a population sample of 166 students from the last year. Its results provide data on situational aspects of reading (routines, profile, and reading habit), on access to comics (its knowledge, acceptance, and valuation), and on the social dimension of comics and their transversal viability for the treatment of values and, by extension, Human Rights. It evidences, among other aspects, some fissures in the self-perception of reading competence (2.4%) or the need to strengthen the predisposition to read (9%), and it does confirm (95.2%) the recognition of comics as an ideal, a transversal resource to convey a reflection on Human Rights. In this regard, it is identified as a kind of "hypertext", recurring in the homes since the reading genesis of the students surveyed, and, above all, with the projection of being used in their future academic practice as teaching professionals.

KEYWORDS: Comic book teaching, Human Rights, Teacher Training, Transfer, Case study.

Recibido: 22/01/2025

Aceptado: 24/03/2025

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This case study analyzes comics as a didactic tool for teaching Human Rights (HR) in Higher Education context. The research is based on the need to explore new methodologies that favor ethical reflection and the comprehensive training of teachers in training, from an inter-area approach (Social Sciences and Spanish Language and Literature), and with the collaboration of other university units such as the specialized Library of Educational Sciences of the ULPGC.

The bibliographic review highlights the comic as an innovative pedagogical tool at all educational levels (Baile et al., 2016; Becerra, 2019; Becerra, 2021b; Becerra and Jorge, 2014; Becerra and Esteban, 2022; Gavaldón et al., 2020; Harguindeguy Barrio, 2021; Martínez Alcaide, 2021; Resano López, 2018; Rovira-Collado and Rovira-Collado, 2018; Sánchez-García, 2019, or Vadillo Muñoz (2021). It highlights its potential in the fields of Social Sciences and Language and Literature. Cultural and social diversity is also studied. Its impact on the development of critical thinking, multimodal literacy, and student motivation is studied, favoring more visual and interactive teaching. Likewise, its possibilities in inclusive education and its capacity to represent gender narratives and emotional-sexual diversity are analyzed. In general, it stands out as an effective resource that favors interdisciplinary approaches and critical perspectives on the construction of cultural imaginaries. The specific bibliography on the challenge that interested us is somewhat scarcer: determining their interest in future teachers to address reflection on Human Rights, although interesting proposals for a thematic approach are documented (Clabough, 2016; Davenport, 2014; Fernández and Ramiro, 2014; Gilbert and Keane, 2015; Tuncel and Ayva, 2010). Lately, there is growing interest in basing its pedagogical strength from a, if possible, more critical perspective: as an organ of denunciation and a format of necessary demands in the educational (and social) space of the school (Caicedo Tapia, 2019; Gullino, Gómez and Schiffino, 2021; Gullino and Schiffino, 2020; Reyns-Chikuma, 2020), but it is necessary to continue delving into this topical.

Methodology

With this purpose, an exploratory study was designed and implemented to determine, together with the reading profiles of the respondents, their perceptions of comics in all its dimensions. From a methodological approach, the study adopts an intrinsic case design (Stake, 2020), observational (Heras-Montoya, 1997) and evaluative (Pérez-Serrano, 1994). It is part of a global project that combines three actions: an exploratory study (core of the project and focus of this article), a didactic-documentary exhibition about the comic strip, and a participatory academic talk. The entire case study is developed in three phases (pre-active, interactive, and post-active), using a combination of techniques and their records: qualitative with participant observation and quantitative through the survey and the questionnaire as its instrument.

In the pre-active phase, the epistemological foundation was reviewed, and the exploratory study and exhibition were jointly planned.

During the interactive phase, all three actions were implemented.

In the post-active phase, the final report was generated.

The manuscript especially develops the exploratory study or analysis, the core of the interactive phase. It pursues two objectives: (1) Diagnose the perceptions of future teachers about their reading competence profile, their knowledge of comics, and the foreseeable effectiveness of this in the teaching-learning process of Human Rights, and (2) Verify whether the focus groups foresee the use of comics as support for the claim of Human Rights in their future professional practice. The questionnaire applied, the procedure, and the sample population are described. An *ad hoc* online questionnaire was designed using *Google Forms*. Its structure integrated the prescriptive section I (sociodemographic profile) and a specific section II, with 20 items of closed questions, scaled with a Likert of six

categories. It culminates with a final open-ended question. A semi-structured model was chosen, reserving initial statements for situational aspects of reading (routines, profile, and reading habit, in items 01 to 06) and allocating the rest to the specific study of comics from six dimensions. The questionnaire focuses on groups from the last year of the Degree in Primary Education belonging to the face-to-face and distance modalities of the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). This is a total random, stratified, intentionally dispersed sample (n = 166).

Results

The results of the exploratory study show that, although there are variations in the reading predisposition of students, there is broad recognition of comics as a valuable tool for teaching values and Human Rights. Generational differences were identified in familiarity with different comic formats: manga and graphic novels have a greater presence among young people, while terms such as "comic" and "comic" are less known. Likewise, 94% of students recognize that the combination of graphic and visual communicative codes increases the attractiveness of comics as an educational resource.

Regarding its didactic potential, the data reflect a positive attitude towards its incorporation in teaching, with 97% of those surveyed agreeing that comics can represent the social dimension of literature. Furthermore, 51.8% of students identify it as an advantageous resource for working on values in the classroom. However, a certain academic detachment towards the comic was detected in some cases, possibly influenced by previous perceptions about its infantilization or by the lack of institutional recognition.

Discussion

Given these findings, the importance of strengthening teacher training in the use of comics as an educational tool and promoting their integration in university libraries and other learning spaces is highlighted. In this sense, it is recommended to expand the exploratory sample to include new students, as well as involve other didactic areas (Second languages, Plastic Expression...) and promote communities of teaching practice that promote comics didactics.

Conclusions

In conclusion, the comic is consolidated as a transversal didactic resource with a high potential to promote ethical reflection in the classroom and the vindication of Human Rights. The study reaffirms the need to continue promoting innovative strategies in teacher training that integrate visual and narrative formats such as comics. It is necessary to continue strengthening its role in Higher Education as a vehicle for teaching values and as a means that promotes the ethical commitment of teachers in training for their future teaching work. The function that Barrero (2002) remembers of the comic as a "window to the world" already more than justifies its necessary anchoring to the classrooms.

1. INTRODUCCIÓN

¿Es el cómic un instrumento idóneo para abordar los Derechos Humanos en el aula? No cabe duda de que la peculiar narrativa gráfica de la *historieta*, desde su doble *input* comunicativo y estético (léxico y pictográfico) entretiene, pero, al mismo tiempo, ofrece un enorme potencial también, éticamente hablando, para reivindicar los derechos fundamentales (en adelante, DDHH).

Por una parte, y con un bagaje y una trayectoria claramente asentada (Giner, 2021), especialmente en lo que atañe a su valor pedagógico y didáctico, y con un notable auge en los últimos años en su enfoque universitario, el número de publicaciones ha experimentado un más que significativo avance desde que Rodríguez Diéguez (1986) se ocupara del tema en su clásica monografía. Desde entonces, numerosas investigaciones (especialmente en las áreas de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura) se han hecho eco de ello abordando el cómic como una herramienta pedagógica innovadora en diferentes niveles educativos y disciplinas, resaltando su potencial especialmente en la enseñanza de la Historia, la Geografía o la Antropología, con especial énfasis en la memoria histórica, el colonialismo y la representación de la diversidad cultural y social, abordando su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización multimodal y, especialmente, en la motivación estudiantil e insistiendo, finalmente, en cómo se favorece con el cómic una enseñanza más visual e interactiva, con perspectiva interdisciplinar y con enfoques críticos sobre la construcción de imaginarios culturales (Baile et al., 2016; Becerra, 2019; Becerra, 2021b; Becerra y Jorge, 2014; Becerra y Esteban, 2022; Gavaldón et al., 2020; Harguindegay Barrio, 2021; Martínez Alcaide, 2021; Resano López, 2018; Rovira-Collado y Rovira-Collado, 2018; Saitua, 2018; Sánchez-García, 2019, o Vadillo Muñoz (2021).

Por otro lado, resultaría extraño, en pleno siglo XXI, preguntarse si podemos recurrir al cómic como herramienta útil para ayudar a conocer los DDHH. Recordemos las reflexiones de Charles Bayet (en Perrot y Fau, 1902), a comienzos del siglo XX, durante una conferencia en la Sorbona:

Volontiers, je mettrai d'abord entre le mains des enfants un imagier. Le premier livre à l'école, devrait être un livre un d'images, où il n'y aurait pas de lettres, où des histoires très simples seraient traduit aux yeux, en trois ou quatre scènes de façon que l'effort de l'enfant consistât à faire le récit oral de ces scènes qu'il aurait eu à regarder et à étudier (p. 2).

Sus palabras adquieren un mayor sentido si conocemos su trayectoria profesional: historiador especializado en Arte bizantino, director de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación francés (1896-1902) y posteriormente de Enseñanza Superior (1902-1914). Ahora bien, la revisión de la literatura científica revela que el número de estudios focalizados en el tema que nos ocupa sería muy

reducido: especialmente aquellos que trazan una línea directa entre, por ejemplo, los DDHH y la novela gráfica, concretando cómo se alinea el género con algunos de los artículos de la Declaración Universal, cómo se violenta esta y cómo, por tanto, se reivindica su uso para la enseñanza (Clabough, 2016; Davenport, 2014; Fernández y Ramiro, 2014; Gilbert y Keane, 2015; Tuncel y Ayva, 2010). Y se advierte, en los últimos años, un creciente interés por fundamentar aún más su fortaleza pedagógica desde una perspectiva, si cabe, más crítica, como órgano de denuncia y formato de reivindicación necesaria en el espacio educativo (y social) de la escuela (Caicedo Tapia, 2019; Gullino, Gómez y Schiffino, 2021; Gullino y Schiffino, 2020; Reyns-Chikuma, 2020).

A su vez, dentro del ámbito gráfico (creativo), existen unas pocas obras que se han ocupado de forma específica y otras transversalmente o de modo indirecto. Como ejemplo, citamos proyectos sobre los DDHH como el de finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa, de la desaparecida editorial Ikusager, y títulos tan significativos como *Maus* de Spiegelman (1980-1991), *Persépolis* de Satrapi (2000-2003) o *Hierba* de Suk Gendry-Kim (2018). No podemos dejar de mencionar iniciativas de corte institucional como la realizada por la Biblioteca Nacional de Argentina *Historietas por la identidad* (2015) o la del Consejo General de la Abogacía española en homenaje a su 60 aniversario (2008). La última que hemos conocido, propiciada por la editorial belga Dupuis, #SPIROU4RIGHTS, visibiliza a través de sus personajes más populares los treinta derechos originales (2018).

El cómic, como modelo literario de comunicación ha sido utilizado con motivos ideológicos por su marcado valor “social”. Baste recordar, a modo de ejemplo, el papel que jugaron las tiras de prensa diarias de la popular serie estadounidense *Terry y los piratas*, de Caniff, durante la Segunda Guerra Mundial (Sáez de Adana, 2017) o, en el espectro contrario, la locura desatada durante la siguiente década en el mismo país en torno a su mala incidencia en la juventud (Fernández Sarasola, 2019). De hecho, su influencia en la cultura popular como medio de difusión de masas ya fue abordada por Eco en *Apocalípticos e integrados* (1964). En un ámbito más cercano, muestras de este mismo proceso, ligado a la etapa de transición española, quedaron recogidas en revistas como *El Víbora*, *Cairo*, 1984, *Madriz* o *Rambla* (Gracia Lana 2022; Pérez del Solar, 2013).

Como afirman Fernández y Ramiro (2014, p. 256), la historieta, como literatura que es, participa de ser un “instrumento artístico de acción social”; su lectura involucra, además, un ejercicio muy activo desde el momento en que hay que ordenarla con el objetivo de acceder a interpretar su sentido. Insisten estos autores en cómo “se han empleado en muchas ocasiones para vehicular un mensaje a favor o en contra de los derechos humanos, a favor o en contra de una ideología política concreta, a favor o en contra de un determinado acontecimiento histórico” (2014, p. 245). Trabajos como los del Equipo Crónica durante la segunda mitad de los años

sesenta del siglo XX (Ruiz Bago, 2020) o la construcción del imaginario africano (Becerra, 2022), son más que significativos.

Libros por derecho: didáctica del cómic y los Derechos Humanos. Un estudio de caso en la Enseñanza Superior reivindica como meta, desde las tres acciones indicadas, y bajo el modelo del estudio de caso, confirmar afirmativamente la pregunta de investigación con la que se introduce este artículo. Aprovecha así el potencial estético, social y cultural de la *historieta*, junto a su evidente atractivo motivador, como centro de interés de un proyecto global que articula un análisis exploratorio (en el que este manuscrito pone el foco), una exposición didáctico-documental y una charla académica participativa. El conjunto de estas acciones, activadas en el contexto universitario del Grado en Educación Primaria de la ULPGC, desde la perspectiva inter-área (Didácticas de la Lengua y la Literatura española y de las Ciencias Sociales) y con la colaboración de la biblioteca universitaria, aborda dimensiones e intereses transversales pues indaga en la competencia lectora que se espera del futuro profesorado, implementa metodologías y recursos motivadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recuerda el compromiso ético en el seno de la comunidad universitaria y visibiliza su amplio fondo bibliográfico.

2. METODOLOGÍA

2.1. Breve descripción del estudio de caso en el contexto del proyecto global: fases y acciones

El proyecto escoge el estudio de caso como marco metodológico, concretamente uno de naturaleza exploratoria, definido como intrínseco (Stake, 2020), observacional (Heras-Montoya, 1997) y evaluativo (Pérez-Serrano, 1994). Cumple con las habituales tres fases de los estudios de caso generales: preactiva, interactiva y postactiva (Martínez-Bonafé, 1990; Pérez-Serrano, 1994) y con la diversificación de sus fuentes y técnicas de recogida de información (registros). En la fase preactiva se tuvieron en cuenta los fundamentos epistemológicos derivados de investigaciones previas en las que se discuten las posibilidades didácticas del cómic, entre ellas, Baile et al. (2016); Barrero (2002); Becerra (2021a); Gavaldón et al. (2020); Gullino y Schiffino (2020); Martínez-Bonafé (2021); Paré y Soto-Pallarés (2017); Resano López (2018); Sánchez-García (2019); Sempere Palomares et al. (2018) y Tuncel y Ayva (2010). Asimismo, se determinaron los objetivos y el nivel académico de la población de muestra del análisis exploratorio junto con la concreción de la pregunta básica de investigación (¿Es el cómic un instrumento idóneo para abordar los Derechos Humanos en el aula?) Finalmente, se decidió planificar la exposición temática (comisariada por los autores), en sincronía con las otras acciones, y se definieron las fuentes e instrumentos de recogida de información. En la fase interactiva se concentran las tres acciones imbricadas. Se promovió, en primer lugar, la visita a la exposición didáctico-

documental *Cómic y DDHH* (Becerra y Suárez-Robaina, 2022), preservada también en formato digital (<https://biblioteca.ulpgc.es/exposicion-comic-y-derechos-humanos>). Se concibe como fuente documental y como modelo inspirador y didáctico, e ilustra el vínculo entre el cómic y la declaración de los DDHH a partir del articulado primigenio de 1948 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En segundo lugar, se instó a los grupos participantes a cumplimentar el cuestionario del análisis exploratorio. Este registro permitió obtener una aproximación a su perfil lector competencial junto a una detallada valoración sobre el cómic y sus dimensiones, hasta su concreción en la temática elegida. Finalmente, un avance de los resultados del análisis exploratorio es compartido en la charla participativa *Percepciones sobre el cómic y los valores (ética y estética)*, charla que los autores (como ponentes) ofrecen, a modo de actividad de transferencia, en el campus sede del Proyecto. En la última fase, la postactiva, se genera el informe final sobre el que se sustenta este artículo.

Respecto a los registros, el proyecto contempla dos fuentes y técnicas básicas de recogida de información (Cebreiro-López y Fernández-Morante, 2004). En primer lugar, la acción directa de los investigadores como observadores participantes. Se convierte esta en una constante para documentarse durante todo el proceso si bien es especialmente significativa, durante la fase interactiva, en la exposición y en la charla participativa. Y, en segundo lugar, el registro concreto del diagnóstico exploratorio, a través del instrumento del cuestionario diseñado.

En adelante, nos ceñiremos en este manuscrito a la acción concreta de dicho estudio exploratorio.

2.2. Objetivos y metodología del estudio exploratorio

Objetivos

Los objetivos específicos del estudio exploratorio de la fase interactiva son los siguientes:

O1. Diagnosticar mediante el instrumento del cuestionario las percepciones de estudiantes del último curso del Grado en Educación Primaria sobre su perfil lector competencial, su conocimiento del cómic y la previsible efectividad de este en el proceso de enseñanza aprendizaje de los DDHH.

O2. Verificar, tras la reflexión motivada por la encuesta, si los grupos focales (inminente profesorado) prevén el recurso del cómic como apoyatura para la reivindicación de los DDHH en su futura práctica profesional.

Metodología del estudio exploratorio: población de muestra, instrumento y procedimiento

El estudio, de carácter exploratorio y descriptivo, recoge las percepciones del estudiantado (inminente profesorado) mediante la técnica cuantitativa de la encuesta a través del instrumento del cuestionario. La población diana la conforman dos grupos focales del último curso del Grado en Educación Primaria de las dos modalidades (presencial y a distancia) que ofrece la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Conforman una muestra total aleatoria estratificada, intencionadamente dispersa ($n = 166$). Se diseñó un cuestionario *ad hoc* online mediante *Google Forms*. Su estructura integró el prescriptivo bloque I (perfil sociodemográfico) y un bloque II, específico, con 20 ítems de preguntas cerradas, escaladas con una Likert de seis categorías. Culmina con una pregunta final de carácter abierto. Se optó por un modelo semiestructurado reservando enunciados iniciales para aspectos situacionales de la lectura (rutinas, perfil y hábito lector, en los ítems 01 al 06) y destinando el resto al estudio específico sobre el cómic, desde seis dimensiones (Tabla 1) que abarcan su tipología, apego y valoración, su vinculación social y su anclaje transversal para el tratamiento de los valores y, por extensión, de los DDHH.

Tabla 1. *Relación de dimensiones y sus ítems correspondientes. Bloque II del cuestionario*

Dimensiones	Ítems
Lectura	01 - 06
El Cómic: presencia y formato	07 - 08
El cómic: valoración	09 - 11
Cómic: ética y estética	12 - 13
¿Tener cómic?	14 - 15
Dimensión social y transversal del cómic	16 - 20

Su versión inicial fue validada mediante la técnica Delphi, se implementó a través del campus virtual y cumplió con el consentimiento informado: información previa sobre su intencionalidad, finalidad académica, protocolo ético y garantía del anonimato, entre otros aspectos (Creswell, 2007). El análisis de los datos se efectuó con la herramienta estadística del software.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

Los datos obtenidos del diseño exploratorio, verdadero núcleo de la fase interactiva del proyecto, arrojan información muy valiosa para este estudio de caso.

La dimensión 1 del cuestionario recoge primeramente en los ítems 01 (Figura 1) y 02 (Figura 02) datos sobre la práctica personal y el nivel de lectura. Sorprende cómo la mayor parte de quienes educarán en el futuro reconocen que, al menos teóricamente, resulta muy positiva y necesaria la lectura, tanto más en un Grado en el que deben de implicarse como educadores de las futuras generaciones. No obstante, impacta el grupo que, aunque minoritario, apenas valora dicha acción, sin la que difícilmente podrían alcanzar el nivel necesario para el desarrollo de las competencias para vivir en sociedad, o incluso, finalizar sus estudios.

Figura 1. La práctica de la lectura, en general, es una herramienta de progreso y mejora personal y profesional

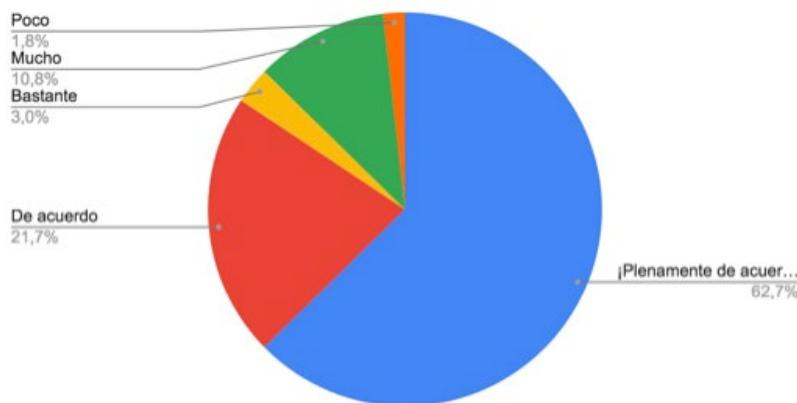
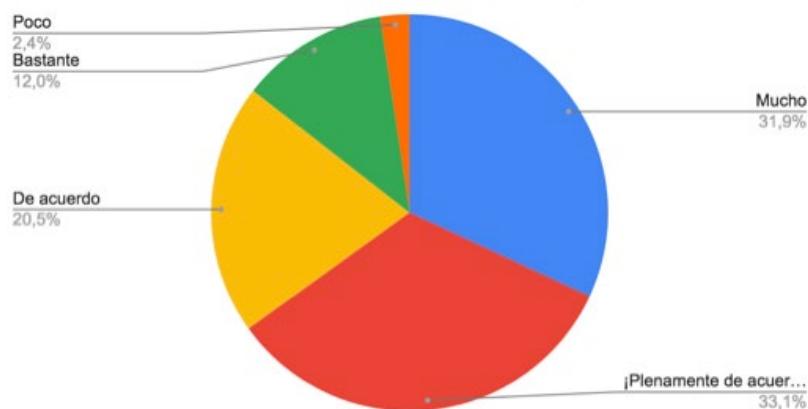


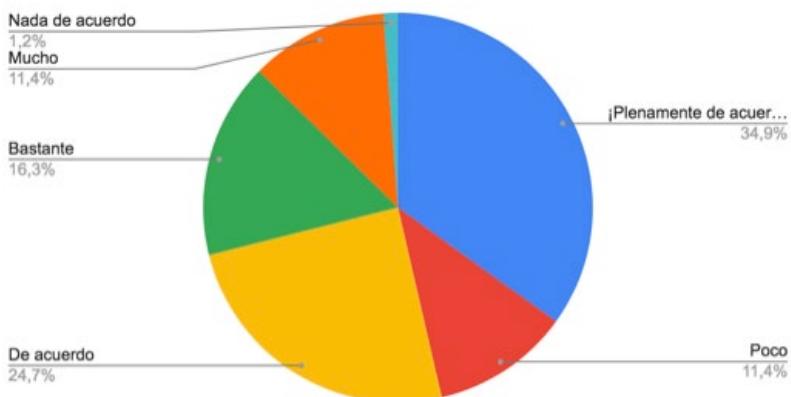
Figura 2. Como estudiante del último año o fase de la carrera, creo que mi “nivel” de lectura (comprensión, fluidez, percepción crítica...) es el adecuado



Cuando se ahonda en la percepción del alumnado, la fragmentación es significativa. Casi dos tercios reconoce que su “nivel” personal de lectura (comprensión, fluidez, percepción crítica...) es significativamente elevado; no obstante, la suma de ambos (Plenamente de acuerdo y Mucho), -65%- representaría una cierta disminución de la competencia lectora si atendemos al gráfico inicial en el que un 73,5% la estima necesaria, lo que no se correspondería con la madurez esperada en este nivel de 4º. En ambos ítems no figura el nivel de máximo desacuerdo.

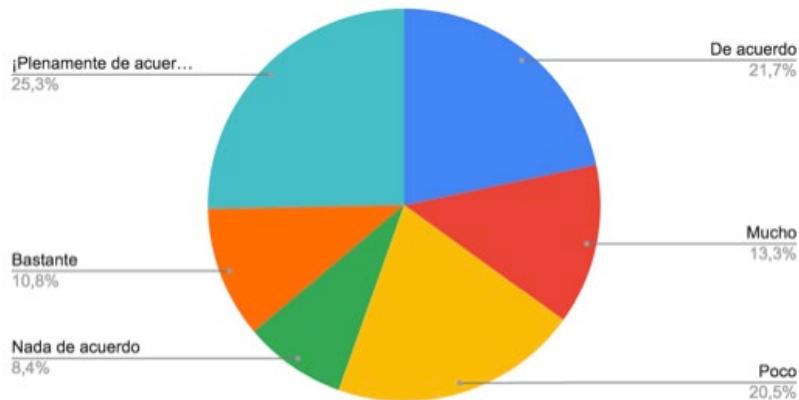
En el ítem 03 se recogen observaciones sobre la práctica placentera de la lectura (Figura 3). La disminución en torno a su valor y, a pesar de los resultados anteriores, es claramente significativa. La suma de los dos parámetros principales no alcanza el 50%. Vendría a reflejar que, a pesar de su importancia, no es lo suficientemente atractiva para mantener una línea de continuidad, quizás por el impacto de otros estímulos, tanto más cuando ya en la primera cuestión la valoración se estimaba en más del 70%. Por otra parte, nuevamente se observan diferencias y contradicciones entre quienes no lo estiman relevante. Centrándonos en los parámetros medios, si inicialmente casi el 25% la considera un ejercicio necesario para la mejora y el desarrollo personal, en esta ocasión un 41% estima que es placentero dedicarle una parte del tiempo personal a este hábito: un aumento en la valoración, a pesar de no llevarlo a la práctica. Sorprende, de nuevo, la cifra de que la lectura no vendría a representar, en general, una acción atractiva (12,6%), en particular en quien ha de fomentar el hábito lector en el futuro.

Figura 3. *La lectura (gratificante) forma parte, de modo natural, también de mi "tiempo de ocio" (leer por placer)*



El ítem 04 refiere la práctica temprana (Figura 4). De nuevo, los datos son clarificadores y apuntan en una dirección positiva. Poco más del 38% tuvo una infancia en la que la lectura, como hábito, fuera representativa. Atendiendo a los datos del ítem anterior, supondría que el número de lectores no solo habría aumentado aun cuando no se dieran las mismas condiciones en todos los hogares, sino que habría ejercido una clara influencia en el desarrollo de la persona. De hecho, en torno al 33 % reconoce dicha influencia. Finalmente, el casi 29% restante sería una cifra elevada, aunque, en su conjunto, incidiría en la misma línea: no habría impedido el disfrute y aprendizaje con la lectura.

Figura 4. *En mi caso particular, la lectura en casa se alimentó (estimuló) desde la infancia (Lectura temprana)*



Cierran la dimensión 1 los ítems 05 y 06 referidos respectivamente a la autopercepción sobre la convicción (Figura 5) y la competencia (Figura 6) lectora. Los parámetros se invierten y más del 50% se muestra plenamente convencido del necesario rol formativo de la lectura. Mucho más, insistimos, en un Grado como el de Educación Primaria: llamativo que casi el 32% se sitúe en un nivel medio de incertidumbre (Bastante y De Acuerdo); el casi 14% restante es muy significativo, ya no solo por su papel de formador, entre cuyas competencias se incluye el fomento lector, sino porque casi vendría a coincidir con los porcentajes de la tercera cuestión, aquella en la que no se considera una práctica placentera, de ahí que difícilmente pueda transmitirse como tal a las siguientes generaciones. Por otro lado, no debe perderse de vista la segunda parte de la cuestión, la lectura por convicción, lo que vendría a reforzar la importancia de acciones transversales como el plan lector.

Figura 5. *Me desconcierta tener que motivar a leer en el aula (como inminente profesional docente) y no ser realmente una persona lectora “por convicción”*

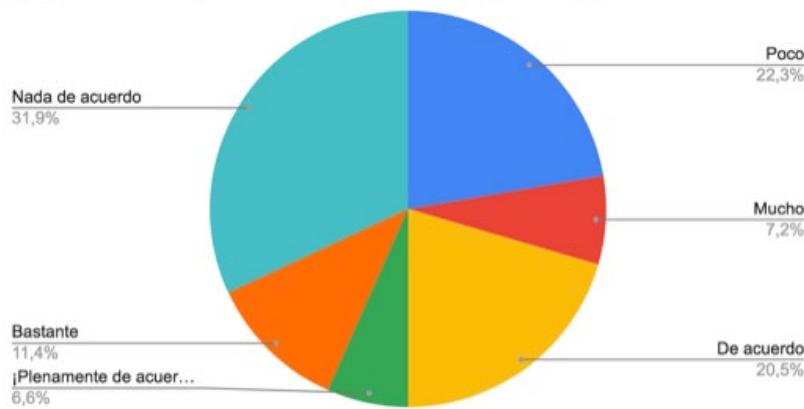
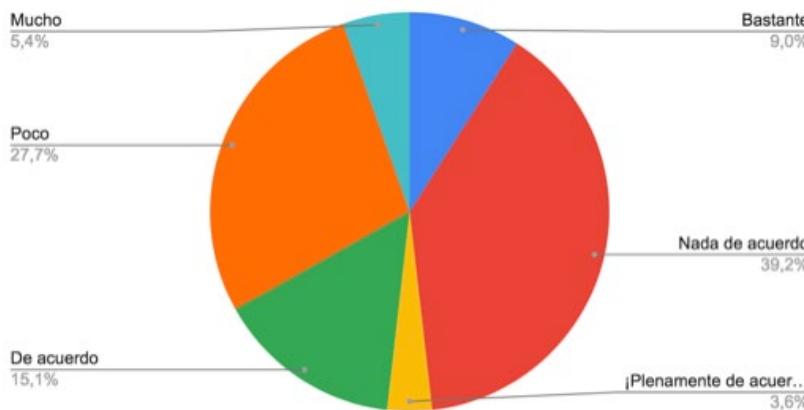


Figura 6. *He llegado a 4º de carrera sin haber reflexionado (con anterioridad) sobre mi competencia lectora*

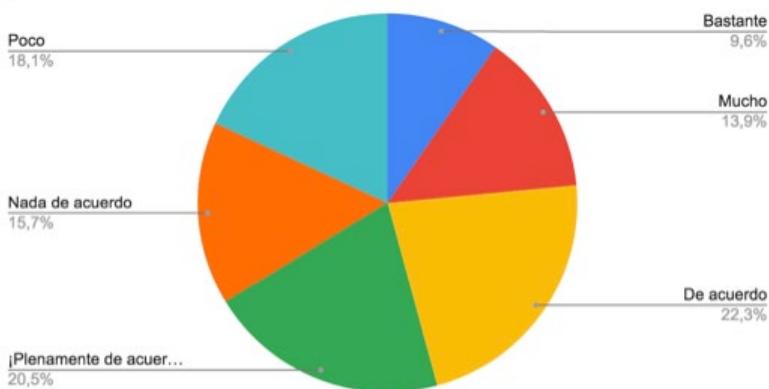


Las cifras obtenidas, una vez más, se enfocan en la línea de continuidad establecida hasta ahora. Únicamente alrededor del 9% del alumnado estima que se encuentra a punto de finalizar su Grado sin ser consciente de su competencia lectora, dato que habría que correlacionar con la segunda cuestión ligada al nivel de lectura. No obstante, la respuesta podría generar dudas ya que, al ser una percepción personal, no puede excluirse el hecho de que no se haya reflexionado, justamente, por asumir como algo natural e interiorizar lo que es un proceso de aprendizaje. Muy claramente los parámetros principales (Nada y Poco de acuerdo) inciden en que sí se ha tenido en cuenta su importancia. El posicionamiento del

alumnado en ese sentido es importante. El 24,1% restante se situaría en un nivel intermedio, pero apuntando en la misma dirección.

La dimensión 2, El cómic: presencia y formato, comienza indagando por la presencia del cómic en casa (ítem 07) y se ilustra en la Figura 7.

Figura 7. *Recuerdo ver cómics en casa, formando parte de las lecturas disponibles, a nuestro alcance*

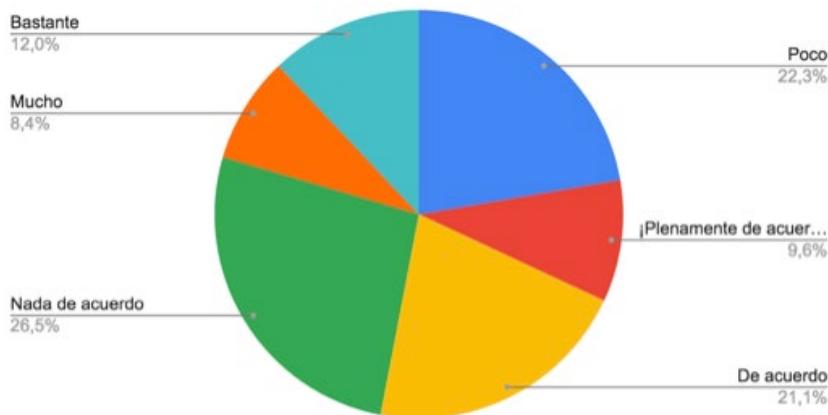


Se sabe que, entre los factores fundamentales para generar el hábito lector en la sociedad, que sea visible y tenga continuidad, se encuentra la facilidad de acceso al material, tanto en el ámbito doméstico como en el público (bibliotecas, centros educativos...). Resulta relevante observar que en su mayoría el cómic, como objeto de lectura, esté presente o lo haya estado en los hogares, incluso entre quienes lo recuerdan con muy poca profusión. Basta con reparar en que la suma de los indicadores arroja una presencia muy reveladora, que respondería a los hábitos de comportamiento heredados de etapas anteriores, esa que Altarriba definió como “la España del tebeo” (2001) y que, hoy, a raíz de las ventas del manga, casi podría cambiar su denominación. Finalmente, sobre los motivos por los que no se recuerda como lectura disponible o al alcance, convendría investigar sus causas con mayor profundidad.

Y el ítem 08 interroga por la tipología y variantes (Figura 8). Sorprende que, en un mundo visual, poco más del 26% reconoce la diferencia entre los distintos términos que atañen a este Arte, lo que habría de responder al nivel de edad, asociado a su vez a la experiencia de vida. Para la juventud acostumbrada al manga que, -como fenómeno social arranca en España en la primera mitad de los noventa-, conceptos como el de tebeo o historieta quedarían lejos de su acervo cultural. Otro tanto podría decirse del de novela gráfica (que remite a aquellas “novelas gráficas

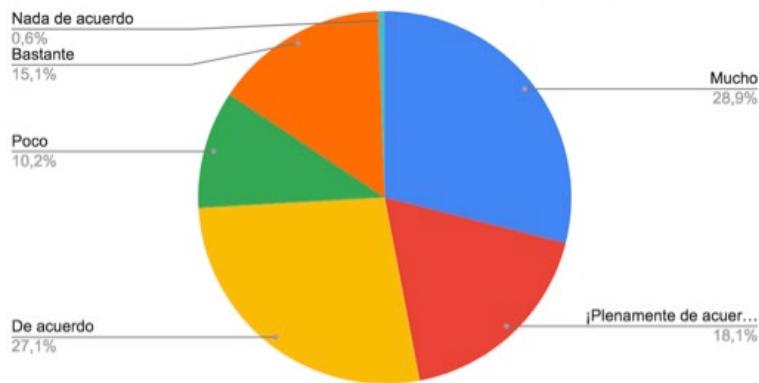
para adultos" de la segunda mitad del siglo XX), si bien la definición contemporánea lo vincularía más, en términos generales, a una obra de autor, diferenciándola de aquellas publicaciones aparentemente destinadas a un público más joven o con otros intereses. Aun así, existe un elevado porcentaje (22,3%) que, si bien no lo tiene del todo diferenciado, sí que participaría activamente o al menos lo habría hecho de la cultura de la viñeta. De otra forma no se entendería que sepan diferenciar, aunque a grandes rasgos, un tipo de literatura gráfica de otra. El 51% restante reflejaría bien esa dicotomía entre quienes participan de unos y de otras lecturas, lo que incluye a quienes no acostumbran a acercarse a esta forma de expresión artística.

Figura 8. Reconozco no tener muy clara la distinción: historieta (cómic), tebeo (TBO), manga, novela gráfica...



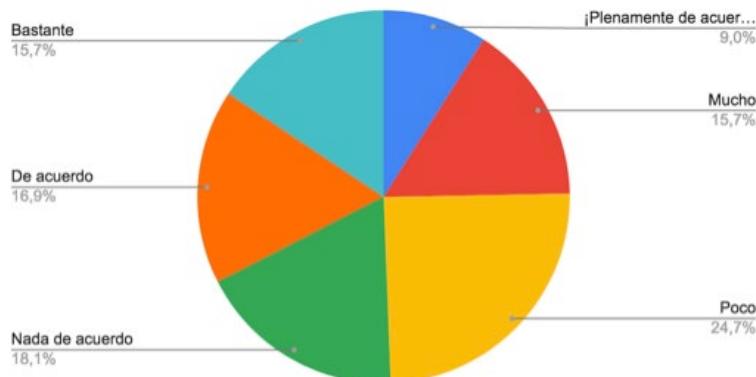
La dimensión 3, El cómic: valoración, abarca tres ítems. El 09 aborda el aspecto del reconocimiento (Figura 9). Curiosamente, a pesar de los datos anteriores, alrededor del 18% tiene una elevada percepción sobre los valores artísticos que representa, aspecto que se refuerza con el resto de los porcentajes que siguen la misma línea, pero con un menor convencimiento hasta extremos muy reduccionistas. Y ello a pesar de contar desde 2007, con un Premio Nacional de Cómic organizado por el Ministerio de Cultura, iniciativa esta con la que habría crecido la mayoría del alumnado del Grado, independientemente de si participa o no de ella.

Figura 9. En general, creo que el cómic, con su consideración de noveno arte, ha ganado en consideración y reconocimiento



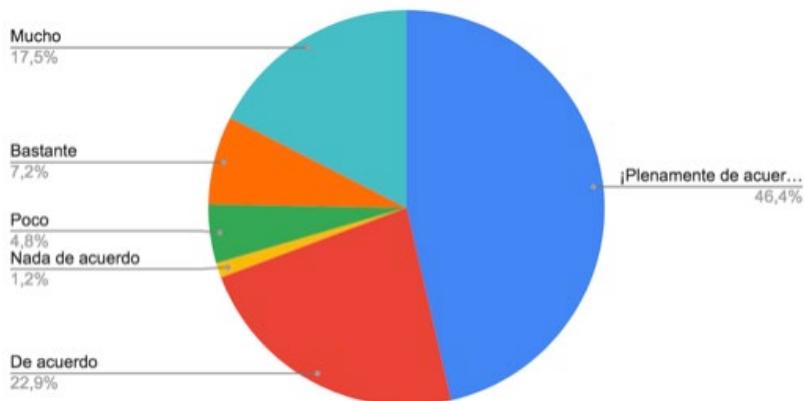
El ítem 10 indaga por el desafecto hacia el cómic (Figura 10). Las valoraciones se muestran mucho más diferenciadas. Llama la atención que casi un 43% (Nada y Poco de acuerdo) revelaría que el cómic se encontraría entre las opciones y recursos potenciales del ámbito académico (por ejemplo, en el área de Lengua y Literatura). Aun así, la mayoría se decanta por un acercamiento mucho más reducido en su paso por las aulas, quizás por estar asociado a una visión infantil por parte de los equipos docentes, o a una falta de conocimiento de sus posibilidades. Ciertamente el hecho de que en España existan ya cuatro cátedras de investigación ligadas a este campo, e incluso un máster específico, es más que concluyente sobre su importancia social y educativa.

Figura 10. En algún momento he llegado a percibir cierto "desapego" académico hacia el producto cómic



Y el último ítem de la dimensión tres (ítem 11), indaga sobre uno de los motivos que confiere atractivo al cómic (Figura 11). La respuesta de aceptación mayoritaria, en torno al 64%, se participe o no de su lectura como vimos anteriormente, es clarificadora de la relación entre imagen y lectura ya comentada. Esta cifra aumenta si le añadimos los parámetros intermedios de Bastante y De acuerdo (94%). Extraña el porcentaje que no observa correlación alguna, o que esta sea escasa, cuando los álbumes infantiles están repletos de imágenes, muchos incluso en secuencia, en línea con lo comentado por Bayet (en Perrot y Fau, 1902).

Figura 11. *La fusión de códigos comunicativos gráficos y visuales que incorpora el cómic favorece su atractivo y aceptación*



Dos ítems (12 y 13) conforman la dimensión cuatro denominada Cómics: ética y estética. El ítem 12 plantea el abordaje de valores desde el cómic (temática, historias...) y las cifras (Figura 12) hablan por sí solas. Se participe o no de su lectura o de su ámbito de actuación, la apreciación es concluyente. Como recurso didáctico y expresión cultural que manifiesta un discurso, los futuros docentes son conscientes de las perspectivas para canalizar una reflexión pedagógica sobre los valores que nos conforman como sociedad. De hecho, cada vez más se encuentran publicaciones que se ocupan de este tipo de escenarios.

El ítem 13 (Figura 13) pone el foco en la percepción de valores desde el personaje. A medida que crecemos como personas interiorizamos valores de nuestro ámbito cercano tras las habituales interacciones. Y nos acordamos de aquellos personajes que han marcado de algún modo nuestra vida y forma de actuación. Al respecto, los datos son reveladores pues la mayoría tiene presente dichos personajes. El porcentaje de quien no participa de esta perspectiva es sumamente reducido: ¿falta de lecturas? ¿dificultad en su acceso? ¿desinterés por este género?

Figura 12. Valores como la convivencia, el ecologismo, el pacifismo, la interculturalidad, la diversidad sexual, el espíritu democrático, el feminismo... pueden abordarse, pedagógicamente, desde el cómic

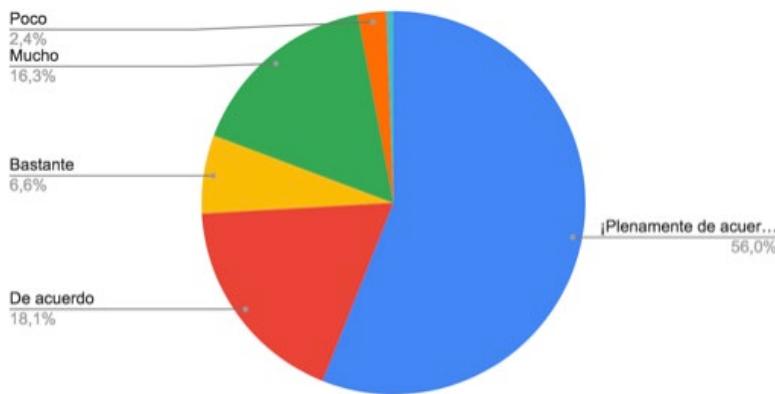
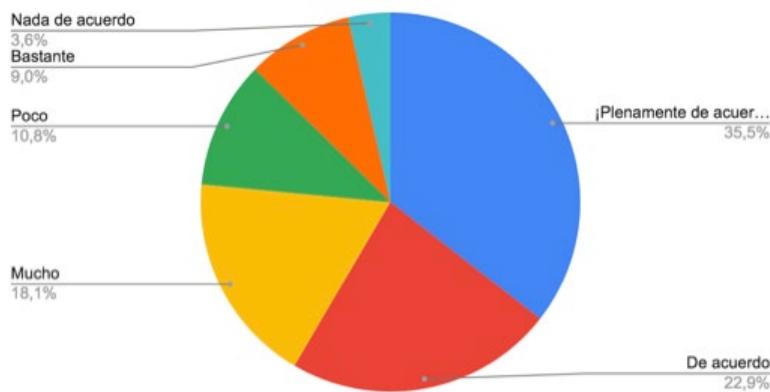


Figura 13. Puedo recordar personajes de cómic (del pasado o del presente) que representan o defienden valores: defensa de la democracia, solidaridad, igualdad, conciencia ecológica, libertad, lucha contra el racismo, dignidad, etc.



Bajo la identificación ¿Tener cómic?, la denominación 5 abarca los ítems 14 y 15 que indagan por la presencia del cómic en casa y en el aula respectivamente. En cuanto a tenerlo en casa (Figura 14), sabemos que la experiencia de leer viene marcada por la facilidad de acceso a la obra. Tradicionalmente ha estado condicionada por su precio y debe tenerse en cuenta en contextos de crisis económica, si bien existen vías alternativas (bibliotecas, préstamo entre iguales...). Esta circunstancia se reflejaría en ese casi 25% que no los posee como objeto en sus hogares, aunque dadas las cifras anteriores, en algunos casos, participa o ha

participado de su lectura. El resto de los porcentajes se encuentra fragmentado, con cifras llamativas (entre el 11 y el 18%). Constan su presencia en casa como una forma habitual de esparcimiento.

Respecto a tenerlo en el aula (Figura 15), la mayoría se muestra favorable a reservarle un hueco, como un recurso didáctico más de los que conforman el trabajo de aula, dato coincidente con los previos. Únicamente un muy reducido grupo -6%- no percibe que se deba de alinear al mismo nivel que otras formas de expresión literaria. Un 9% como Poco probable, resulta llamativo en el contexto contemporáneo donde numerosas editoriales han apostado por este formato ante sus posibilidades didácticas, con colecciones centradas en el rango de edad que nos ocupa (Astronave, Bang, Astiberri, Sally books, Nuevo Nueve...).

Figura 14. *El cómic ocupa un espacio en el estante de libros de casa*

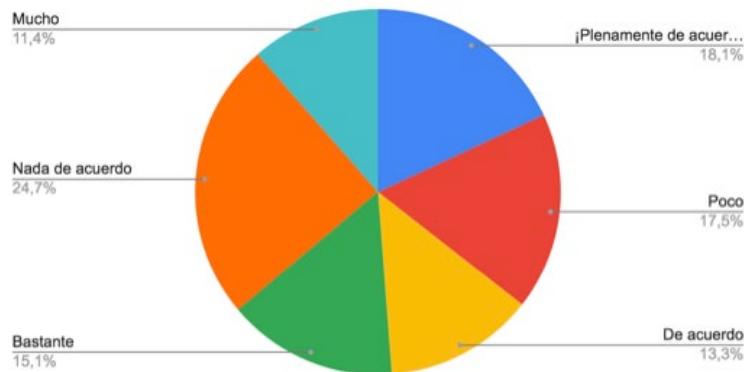
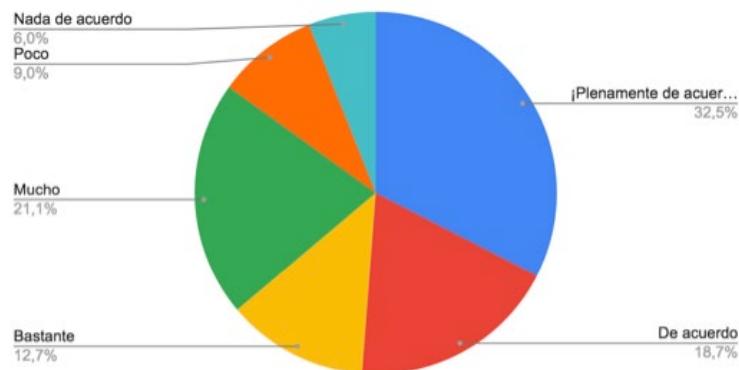
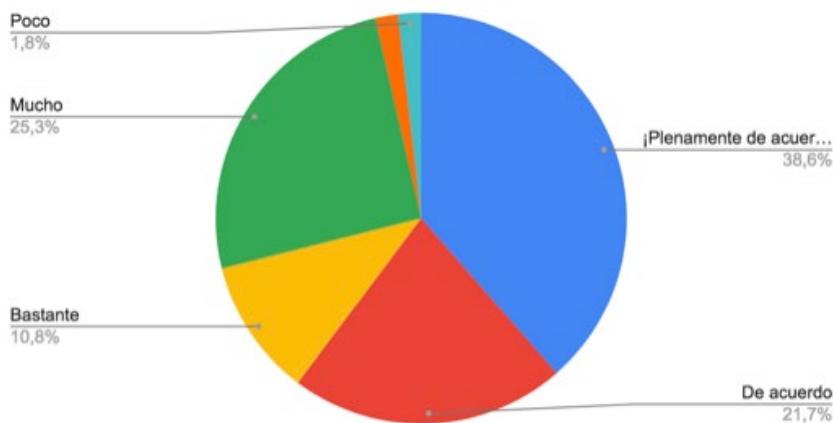


Figura 15. *El cómic ocupa (o bien ocupará) un espacio en la biblioteca o rincón de lectura de mi aula*



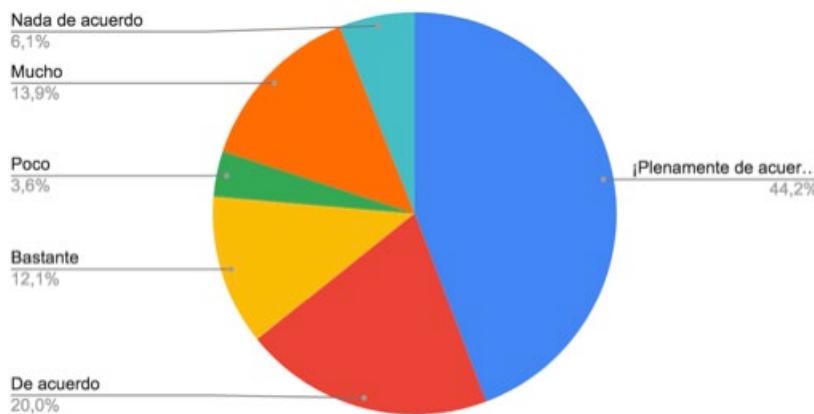
Finalmente, en el sexto y último bloque, la Dimensión social y transversal del cómic, se contemplan cinco ítems (del 16 al 20). En el 16 (Figura 16) se cuestiona si el cómic es un producto que representa la dimensión social de la literatura. Una vez más, la mayoría resultante es muy significativa. Prácticamente el 97% coincide en sus percepciones, si bien con oscilaciones en el grado de representación, en torno a la capacidad de este medio gráfico para reflejar la realidad social circundante, con sus poliédricas visiones; es un dato compatible con los anteriores, incluso con una valoración mayor que cuando se abordan contenidos asociados a los valores de un modo más explícito (como en los ítems 12 y 13).

Figura 16. *El cómic puede representar (también) la dimensión social de la literatura*



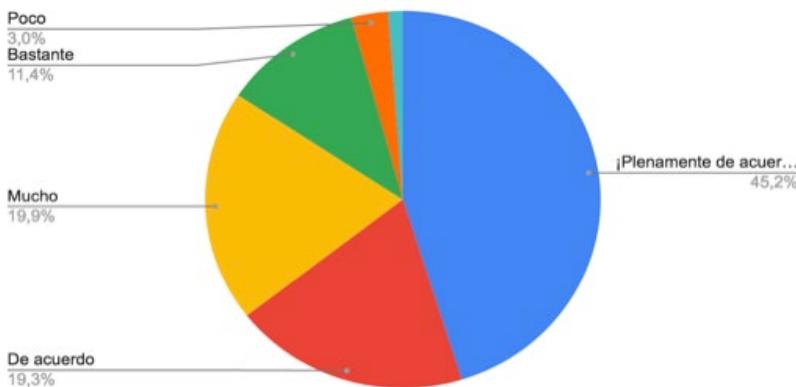
El ítem 17 interroga por la lectura de la viñeta, presente en la prensa e historietas (Figura 17). Al respecto, habrá que pensar si el salto generacional entre la prensa digital y de papel o la selección de autores del ítem, perteneciente a diferentes etapas históricas, podría ser el factor que ha fragmentado las respuestas. Sin embargo, más del 56% afirma conocer la estructura de la viñeta solitaria que se publica diariamente en múltiples cabeceras de periódicos. Una circunstancia que se vería reforzada por ese otro 32% que participa de la misma visión si bien en menor medida. El porcentaje restante revelaría que no es un formato atractivo para dichas personas o bien que, por su estilo, no capta su atención.

Figura 17. *He leído en algún momento alguna "viñeta" (unidad mínima narrativa del cómic) en la prensa o en historietas (Morgan, El Roto, Padylla, Forges, Moderna de Pueblo, Montecruz, Flavita Banana...)*



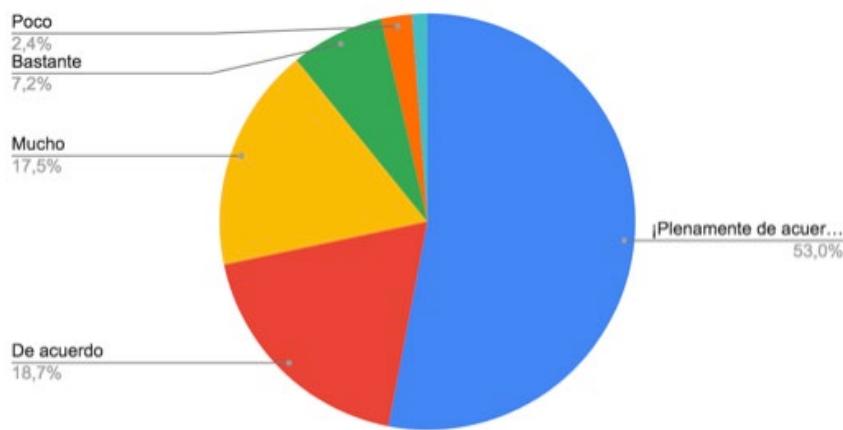
En línea con los resultados de los ítems 12 y 13 se sitúa el 18 que vincula al cómic con la cultura de la imagen (Figura 18). Las cifras son muy elevadas. Casi podría hablarse de unanimidad sobre la potencialidad que ofrece para visibilizar problemáticas de toda índole. No en vano, numerosas campañas institucionales (gobiernos, ONG, asociaciones, colectivos...) recurren a este medio para exponer asuntos espinosos difíciles de mostrar de otro modo.

Figura 18. *La relación del cómic con la "cultura de la imagen" es una fortaleza para visibilizar determinados valores en la ciudadanía*



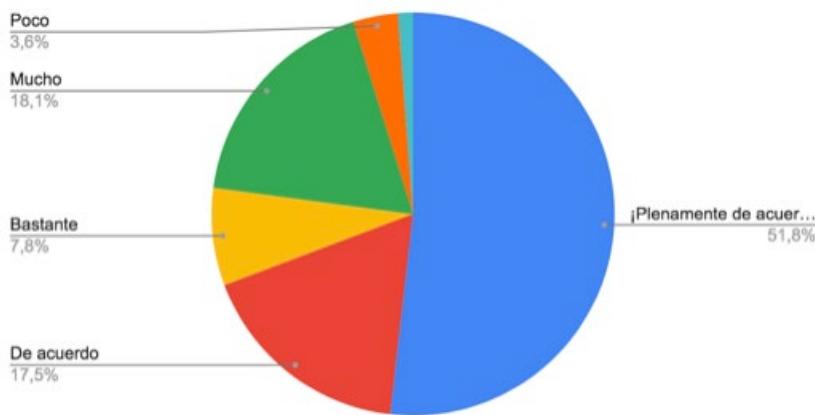
El ítem 19 redonda en el potencial transversal del cómic. Las respuestas (Figura 19) se sitúan en la misma línea contundente que la anterior cuestión. Vuelve a haber conformidad en sus posibilidades para abordar todo tipo de contenidos de forma transversal. El reducido porcentaje que no lo reconoce estaría justificado por los motivos ya mencionados anteriormente.

Figura 19. *Encuentro viable el uso del cómic para reforzar un aprendizaje transversal (valores o ejes transversales)*



Por último, el ítem 20 interroga por la percepción de si el cómic sería ventajoso para trabajar valores en el aula (Figura 20). Acorde al patrón de esta dimensión, puede decirse que prácticamente las mismas cifras se repiten: son homogéneas y coincidentes. Frente a otros momentos del pasado, lo interesante es que el alumnado no diferencia entre un tipo de lectura y otro, es decir, entre un manga, una novela gráfica y un *comic book*, por citar algunos ejemplos, a la hora de observar y analizar sus posibilidades y ventajas. El concepto de tebeo pertenece a otra generación, si bien la reciente aprobación por parte del Ministerio de Cultura y Deportes de declarar el 17 de marzo “Día del Cómic y del Tebeo” probablemente influirá en su percepción y valoración futura. Puede decirse que el alumnado es plenamente consciente de que cada género tiene su estilo y sus particularidades, lo que favorecería su empleo en el aula.

Figura 20. Puedo encontrar ventajas para trabajar valores con el cómic, al margen de su tipología y procedencia (occidental, oriental...)



En definitiva, el resumen de su dimensión social presenta como valor más votado de la escala positiva el de Plenamente de acuerdo: 38,6 % (n = 64), que reconoce su posible anclaje con la literatura social; un 44,2 % (n = 73) identifica la presencia de la viñeta (como unidad del cómic) en la prensa; un 45,2 % (n = 75) confirma (por su cultura de la imagen) que visibiliza valores a la ciudadanía; un 53 % (n = 88) coincide en que refuerza la transversalidad y, finalmente, un 51,8 % (n = 86) lo identifica como producto ventajoso para abordar en el aula los valores. La pregunta abierta del cierre del cuestionario invita a la reflexión libre sobre la relación entre el cómic (de cualquier tipo, modalidad, estilo...) y los DDHH. Un análisis detallado en categorías emergentes explicitaría los resultados; sin embargo, las limitaciones de espacio de este manuscrito lo impiden.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Lejos de debates teóricos genéricos, nos interesaba conocer las percepciones de futuro profesorado sobre un recurso didáctico que ha evidenciado ser un oportuno telón de fondo para reflexionar sobre los DDHH, en la línea de los recientes estudios comprometidos de García-Saiz (2023) y Webb y Schallie (2023), y desde la perspectiva, ética e implicada también, de quienes han de enseñar a las próximas generaciones. Se ha puesto de manifiesto la percepción positiva del medio y, por extensión, su validez para acercar este género híbrido al aula actual, lo que incluye la Educación Superior, en consonancia con otras universidades nacionales, y seguir así una línea de continuidad por parte de los futuros docentes.

La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos ha facilitado el cruzar datos para verificar si se llega a las mismas conclusiones y comprobar la idoneidad de diseñar acciones “a tres bandas” que aspiren a fortalecer la sensibilidad y compromiso hacia los DDHH. La observación participante activada en este estudio ha evidenciado la predisposición de la comunidad investigada por las metodologías activas, alimentadas con el diálogo, la discusión grupal y la cooperación presentes en este proyecto. Esto último ha sido esencial para seguir cuestionándonos cómo queremos enseñar y cómo queremos aprender (Díaz-Barriga, 2003). Se ha advertido un estudiantado imbuido *a priori* de una motivación intrínseca (contexto ideal de aprendizaje según Ryan y Deci, 2000): motivado por querer incorporar a su bagaje pedagógico formatos y recursos que fomenten el enseñar mejor. Y ha sido significativo aportarle una motivación extrínseca mediante el estímulo de un *input* excepcional (Baquero y Limón-Luque, 1999). A ello contribuyeron la muestra expositiva y la charla participativa, acciones (abiertas, públicas) que subrayaron además el compartir conocimiento con el conjunto de la comunidad educativa, pero también con la social (Hendriks, 1999; Huysman y De Wit, 2004).

Por su parte, el análisis de los resultados del estudio exploratorio evidenció su sintonía e idoneidad para abordar, entre otras, temáticas sociales y especialmente la focalizada en este artículo. Al mismo tiempo, se infiere de ellos la necesidad de fortalecer acciones que mejoren el compromiso lector en general del estudiantado. Este pudo experimentar en la práctica lo que en parte de la bibliografía de referencia se discute: cómo se reivindica la valía del cómic para dar por superada su anterior defenestración como “paraliteratura” (Caballero-Ramírez et al., 2018). Y determina cómo el cómic deviene en una suerte de “hipertexto”, es decir, un referente en la génesis lectora de estos estudiantes, y un recurso con porvenir en su futura práctica letrada como inminente profesorado.

A diferencia de lo expresado por Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2022) y Gallo (2017) respecto a la presencia anecdótica del cómic en las bibliotecas universitarias, nuestra institución abraza un corpus de más de 2756 registros específicos (1761 de ellos ubicados en la biblioteca especializada de Ciencias de la Educación); advertimos por ello unos resultados más halagüeños que los aportados por Gallo (2017), fruto de la fuerte apuesta (desde el 2015) de la ULPGC, con otros eventos temáticos en su honor y la creación, en 2022, del Aula de Cómics.

Respecto a la consecución de los objetivos específicos del análisis exploratorio, los consideramos cumplidos si bien asumimos su revisión. Se identifican dos líneas de mejora: por un lado, el ampliar la muestra exploratoria al alumnado de nuevo ingreso; ello permitiría contrastar patrones lectores en los niveles extremos del Grado. Por otro lado, es prioritario fortalecer en el equipo docente del Grado el sentido de pertenencia a una misma comunidad de práctica profesional, interesada en intercambiar experiencias y asesoramiento mutuo, en este caso, sobre el cómic.

Al respecto, involucrar en el estudio exploratorio a otras áreas didácticas (Segundas lenguas, Expresión Plástica...) hubiera sido un acierto.

En definitiva, la sugerencia de abordar el articulado de los DDHH desde fórmulas y estrategias metodológicas exploratorias, expositivas y dialógicas se alinea con las actuales exigencias competenciales del marco universitario. Brinda oportunidades para reivindicar el que consideramos un patrimonio cultural relevante, en el contexto de las lecturas de los universitarios, y en el de su aprovechamiento -como soporte crítico y visual-, para generar discusión y compromiso en su futura práctica profesional. La función que Barrero (2002) recuerda del cómic como “ventana al mundo” ya justifica sobradamente su necesario anclaje a las aulas.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la revista científica *El Guiniguada* la publicación de la *Noticia de la exposición documental y didáctica vinculada a este Proyecto* (Becerra y Suárez-Robaina, 2022). También el compromiso de la Biblioteca universitaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria con la preservación digital de parte de dicha muestra (<https://biblioteca.ulpgc.es/exposicion-comic-y-derechos-humanos>). Finalmente, nuestro profundo agradecimiento al Vicerrectorado de Cultura, Deporte y Activación Social de los Campus, y particularmente a la Dirección de Activación de los Campus, de la ULPGC que, hasta el momento actual (comienzos de 2025), y en una suerte de transferencia, ha gestionado la rotación de parte de la muestra expositiva por los diferentes edificios y facultades de la ULPGC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarriba, A. (2001). *La España del tebeo*. Espasa.
- Baile, E., Maestre, A., Ortiz, F.J., Rovira-Collado, J., Pomares, P., Soler, G., Villaverde, A., Bernabé, C., Rovira-Collado, J.M., Sánchez, R., Serna, R., y Martín, J.V. (2016). Cómic como instrumento didáctico. La narración gráfica en ámbito universitario. En Rosabel Roig Vila, Josefa E. Blasco Mira, Asunción Lledó Carreres y Neus Pellín Buades (Coords.) *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: retos, propuestas y acciones* (pp. 1620-1634). Universidad de Alicante.
- Baquero, R. y Limón-Luque, M. (1999). *Teorías del aprendizaje*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Barrero, M. (2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. En *Jornadas sobre Narrativa gráfica*, 23 de febrero, Jerez de la Frontera (Cádiz). <http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>

- Becerra Romero, D. (2019). Aprender y Reaprender la “normalidad”. Desde los zoológicos humanos a la viñeta comprometida. *Anclajes*, 23 (3), 71-84. <https://doi.org/10.19137/anclajes-2019-2336>
- Becerra Romero, D. (2021a). La profesión de maestro en la viñeta española del siglo XX: el profesor Tragacanto y su clase, que es de espanto. Perspectiva didáctica de antaño. En Pastora Calvo Hernández, Víctor Manuel Hernández Suárez y Juana Rosa Suárez-Robaina (Coords.). *La investigación acompañando a la vida. Estudios en Homenaje a Emigdio Repetto Jiménez* (pp. 69-88). ULPGC Ediciones.
- Becerra Romero, D. (2021b). *La balada del mar salado* de Hugo Pratt. Enseñar y aprender Ciencia Sociales desde los exóticos mares del Sur. En Julio A. Gracia Lana, Ana Asión Suñer y Laura Ruiz Cantera (Coords.). *Dibujando historias. El cómic más allá de la imagen* (pp. 329-345). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Becerra Romero, D. (2022). Aprendiendo a ser caníbal. Didáctica y reflexión sobre la construcción del imaginario africano en los tebeos del siglo XX. En Francisco Pomares Rodríguez (Coord.). *Cómics & Estudios Culturales 2* (pp. 173-191). Ediciones Idea.
- Becerra Romero, D. y Esteban Artiles, M. (2022). Egipto en el aula: las aventuras de Papirus como recurso didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Primaria. En Francisco Pomares Rodríguez. (Coord.). *Cómics & Estudios Culturales 2*, 2 (pp. 193-212). Ediciones Idea.
- Becerra Romero, D. y Jorge Godoy, S. (2014). Un acercamiento didáctico a la primera mitad del s. XX a través de los cómics. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V Historia contemporánea*, 26, 15-40. <https://doi.org/10.5944/etfv.26.2014>
- Becerra Romero, D. y Suárez-Robaina, J.R. (2022). Exposición Cómics y Derechos Humanos. *El Guiniguada*, 31, 168-173. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2022.514>
- Caballero, S., Correa, J.L., Perera, Á., Sánchez, M., Suárez-Robaina, J.R. y Suárez, B. (2018). *Educación literaria y estética en la Enseñanza Primaria*. Manuales Universitarios de Teleformación, 75. Ediciones ULPGC. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/72616>
- Caicedo Tapia, D. (2019). Cómics, memoria y procesos masivos de violación de derechos. Una breve visita a Iberoamérica. *Foro. Revista de Derecho*, 31, 23-54. <https://doi.org/10.32719/26312484.2019.31.2>
- Carano, K. y Clabough, J. (2016). Images of struggle: Teaching Human Rights with graphic novels. *The social studies*, 107 (1), 14-18. <https://doi.org/10.1080/00377996.2015.1094723>

- Cebreiro-López, B. y Fernández-Morante, M.C. (2004). Estudio de casos. En Francisco Salvador Mata, José L. Rodríguez Diéguez y Antonio Bolívar Botía (Dirs.) *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Aljibe.
- Creswell, J.W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Davenport, C. (2014). States, superheroes and storytellers: Human Rights through comics and graphic novels. En Anja Mihr & Mark Gibney (Eds.). *The SAGE Handbook of Human Rights* (pp. 479-498). Sage publishing.
- Fernández Sarasola, I. (2019). *El pueblo contra los cómics. Historia de las campañas anticómics (de Norteamérica a Europa)*. ACT ediciones.
- Fernández, M.J. y Ramiro, M.A. (2014). Derechos humanos y cómics: un matrimonio estéticamente bien avenido. *Revista Derecho del Estado*, 32, 243-280.
- Gallo, J.P. (2017). Presencia del cómic en las bibliotecas universitarias españolas. BiD: textos universitaris de biblioteconomía i documentación, 38. <https://doi.org/10.1344/BiD2017.38.7>
- García-Saiz, L. (2023). Acercamiento a los fenómenos migratorios a través del cómic. Experiencia didáctica, en Francesc Rodrigo Segura, Jerónimo Méndez Cabrera y Dominika Fajkisová (Coords.) *Enseñar con el cómic: investigación y aplicación* (pp. 213-222). Dykinson.
- Gavaldón, G., Gerbolés, A.M. y Sáez de Adana, F. (2020). Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 89, 143-166. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi89.3801>
- Gilbert, J. y Keane, D. (2015). Graphic reporting: human rights violations through the lens of graphic novels. En Thomas Giddens (Ed.). *Graphic Justice: Intersections of Comics and Law* (pp. 236-254). Routledge.
- Giner Monfort, J. (2021). Apuntes para una sociología del cómic. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 197 (801), julio-septiembre, a614. <https://doi.org/10.3989/arbor.2021.801004>
- Gracia Lana, J.A. (2022). *El cómic de la democracia. La influencia se la historieta en la cultura contemporánea*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Gullino, S., Gómez, M. y Schiffino, B. (2021). La historieta documental como recurso estético-político para abordar la problemática de la violencia institucional. *Perspectivas. Revista de Ciencias Sociales*, 6, (12), 498-511. <https://doi.org/10.35305/prcs.vi12.532>
- Gullino, S. y Schiffino, B. (2020). La historieta como recurso didáctico para el abordaje de los derechos humanos en la escuela. *Conexión. Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas*, 16, 1-20.

- Harguindegay Barrio, B. (2021). La clave de los sueños. Las historietas pedagógicas de *Le chat noir* como fuente de la lección de cosas en René Magritte. En Julio A. Gracia Lana, Ana Asión Suñer y Laura Ruiz Cantera (Coords.) *Dibujando historias. El cómic más allá de la imagen* (pp. 71-77). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Hendriks, P. (1999). Why Share Knowledge? The Influence of ICT on the Motivation for Knowledge Sharing. *Knowledge & Process Management*, 6, 91-100. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1441\(199906\)6:2<91::AID-KPM54>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1441(199906)6:2<91::AID-KPM54>3.0.CO;2-M)
- Heras-Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Aljibe.
- Huysman, M. y De Wit, D. (2004). Practices of managing knowledge sharing: towards a second wave of knowledge management. *Knowledge and Process Management*, 11 (2), 81-92. <https://doi.org/10.1002/kpm.192>
- Martínez Alcaide, J. (2021). El cómic como herramienta didáctica para la docencia de las Ciencias Sociales. En Julio A. Gracia Lana, Ana Asión Suñer y Laura Ruiz Cantera (Coords.) *Dibujando historias. El cómic más allá de la imagen* (pp. 363-371). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Martínez-Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En Juan Bautista Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Paré, C. y Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16 (1), 134-143. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1300
- Pérez del Solar, P. (2013). *Imágenes del desencanto. Nueva historieta española 1980-1986*. Iberoamericana Vertuert.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Perrot, J. y Fau, F. (1902). *30 histoires en images sans paroles a raconter par les petits*. Librairie Classique Fernand Nathan.
- Resano López, J.C. (2018). Cómics y futuros educadores: una reflexión personal como docente universitario. En Julio A. Gracia Lana y Ana Asión Suñer (Coords.). *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar* (pp. 309-314). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Reyns-Chikuma, C. (2020). #spirou4rights: a critical perspective on promoting human rights through comics. *Modern & Contemporary France*, 28, (3), 309-327. <https://doi.org/10.1080/09639489.2020.1752164>
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1986). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Gustavo Gili.

- Rovira-Collado, J. y Rovira-Collado, J.M. (2018). Cómics en las aulas: propuestas de trabajo en el ámbito universitario. En Julio A. Gracia Lana y Ana Asión Suñer (Coords.). *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar* (pp. 323-332). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ruiz Bago, J. (2020). De cómo Equipo Crónica filtró el mundo a través del cómic y cómo influyó en su pintura. *Estudios sobre Arte Actual*, 8, 221-246.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sáez de Adana, F. (2017). La recepción de Terry y los Piratas durante la Segunda Guerra Mundial. *Dixit*, 27, 13-27. <https://doi.org/10.22235/d.v0i27.1493>
- Saitua, I. (2018). 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>
- Sánchez-García, S. (2019). La vida en viñetas: posibilidades del cómic en la educación superior. *Anuario ThinkEpi*, 14, e14c03. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2020.e14c03>
- Sempere Palomares, A., Rovira-Collado, J. y Baile López, E. (2018). Cómics en el aula de Educación Primaria: propuesta para aprendizajes multidisciplinares. En Rosabel Roig Vila, Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres y Neus Pellín Buades (Coords) *Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 609-617). Universidad de Alicante.
- Stake, R.E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tuncel, G. y Ayva, Ö. (2010). The utilization of comics in the teaching of the "Human Rights" concept. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1447-1451. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.216>
- Vadillo Muñoz, 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>
- Webb, A. y Schallie, C. (2023). Teaching with comics for Human Rights. En Francesc Rodrigo Segura, Jerónimo Méndez Cabrera y Dominika Fajkisová (Coords.) *Enseñar con el cómic: investigación y aplicación* (pp. 223-233). Dykinson.