

Máster en profesorado de Educación Secundaria  
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional  
y Enseñanzas de idiomas

Especialidad Geografía e Historia

# LA HISTORIA EN VIÑETAS

El cómic como herramienta didáctica en el aula de  
Historia: propuesta a través de *Los surcos del azar*  
de Paco Roca

Modalidad 6. Materiales didácticos

Autora: Ángela Mas Esteve

20484886-M

Director: Javier Soriano Martí



UNIVERSITAT  
JAUME•I

## **Resumen**

El presente trabajo analiza el cómic con el objetivo de demostrar su utilidad como herramienta en la enseñanza de la Historia. Para ello, se expone brevemente la evolución de este desde los orígenes del medio y se realiza una clasificación del cómic histórico. Se analizan a continuación los elementos que hacen del cómic un recurso especialmente eficaz para conseguir el aprendizaje del alumnado y su desarrollo competencial. Finalmente, se desarrollan actividades para el trabajo con este medio, centradas en su mayor parte en el análisis de la obra *Los surcos del azar* de Paco Roca.

## **Palabras clave**

*Guerra Civil Española, Segunda Guerra Mundial, cómic, novela gráfica, alfabetización multimodal, pensamiento crítico, pensamiento histórico, competencias.*

## ÍNDICE

1.	Introducción.....	1
2.	Concepto y breve historia del cómic.....	2
3.	Clasificación del cómic histórico .....	4
4.	Por qué el cómic como material didáctico de la Historia.....	8
5.	Por qué <i>Los surcos del azar</i> de Paco Roca.....	15
6.	El lenguaje del cómic .....	17
7.	Propuestas didácticas: Guía para el análisis de <i>Los surcos del azar</i> de Paco Roca .....	22
7.1.	Material para la introducción del lenguaje del cómic.....	34
7.2.	Actividades previas y a realizar durante a la lectura.....	36
7.2.1.	Antes de la lectura .....	36
7.2.2.	Durante la lectura .....	37
7.3.	Guía de lectura.....	39
7.4.	Tras la lectura de <i>Los surcos del azar</i> .....	45
7.4.1.	Entrevista a Miguel.....	45
7.4.2.	Los refugiados .....	46
8.	Conclusiones .....	50
9.	Bibliografía.....	51
10.	Anexos.....	56
10.1.	Viñetas utilizadas en la guía de lectura .....	56
10.2.	Entrevista a Miguel.....	65
10.3.	Los refugiados.....	68

## 1. Introducción

El punto de partida del presente trabajo es la defensa del uso del cómic como una herramienta eficaz en el aula de Historia. La propuesta que se desarrolla demuestra cómo el cómic no es únicamente un elemento que puede actuar como motivador, sino que es por sí mismo un medio que debe ser trabajado. El cómic es un medio complejo que aúna lenguaje visual y lingüístico y permite, por tanto, ayudar en la alfabetización multimodal<sup>1</sup> necesaria para la comprensión del mundo actual, en el cual los mensajes que recibe el alumnado son cada vez más complejos. Este será uno de los principales motivos para la elección del tema y el desarrollo del presente trabajo.

Pero los beneficios del cómic van más allá de su capacidad para desarrollar una alfabetización multimodal en las aulas. Se muestran en el presente trabajo otros muchos aspectos positivos en el aprovechamiento del cómic: “La historia dibujada puede ayudar al alumnado a integrar información histórica [...] en una representación coherente” (Saitúa, 2018); como ya se ha mencionado, es motivador; pero también es visual, permanente, hace de intermediario con contenidos complejos y es popular (Yang, 2006); fomenta la lectura, el pensamiento crítico (Vera, 2017) y el pensamiento histórico<sup>2</sup>. Finalmente, el cómic es especialmente útil para formar en valores ya que facilita la identificación con el personaje de la historia, ayuda por tanto “a adoptar perspectivas diferentes” de la propia (Fernández y Ramiro, 2014).

Así pues, los objetivos principales de este trabajo se pueden dividir en tres: el primer objetivo es la comprensión del medio del cómic y específicamente del cómic histórico. En segundo lugar, concretamente en los apartados 4 y 5, se busca analizar las razones que hacen del cómic una herramienta tan útil en la enseñanza de la Historia y también en el desarrollo de múltiples competencias en el alumnado. Finalmente, como tercer objetivo se encuentra el de plantear material de trabajo que muestre cómo se puede utilizar este medio de manera efectiva en las aulas. Esta propuesta didáctica se realiza atendiendo al desarrollo de competencias en alumnado.

---

<sup>1</sup> “La comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación como el texto, imágenes, gráficos, sonido, música, etc. de manera simultánea. Por esta razón, para entender el significado de un acto comunicativo hay que tener en cuenta todos los modos utilizados en él y no se pueden estudiar de forma aislada, por cuanto están estrechamente relacionados entre sí”. (Kress: 2005)

<sup>2</sup> Es [...] una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado” (Martineau, 1999: 154)

Se pretende por tanto con el presente trabajo mostrar la utilidad del cómic para la enseñanza de la Historia y se espera como resultado futuro el aumento en la utilización del medio del cómic en las aulas.

## 2. Concepto y breve historia del cómic

El concepto de cómic ha sido formulado por McCloud (2005: 9) en su obra *Estudio sobre el cómic realizado en forma de cómic*, como “ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada que buscan transmitir información y obtener una respuesta estética en el lector.” Así, Román Gubern dirá que “los cómics constituyen un medio expresivo perteneciente a la familia de medios nacidos de la integración del lenguaje icónico y del lenguaje literario”. (Gubern, 1972: 105)



Una característica de gran importancia para este medio, por tanto, es la combinación de imagen y palabra: “el cómic conjuga diferentes lenguajes de manifestación: signos de tipo plástico e icónico con los propios de las lenguas naturales, constituyéndose, entonces, en una semiótica sincrética, lo que produce una simultaneidad de códigos y una aglutinación de componentes, también en simultaneidad, contraria a la sucesividad característica del signo lingüístico.” (Muro, 2004: 36). Se diferencia de otros medios visuales, como el cine. “No importa que los espectadores de una película sepan leer, mientras que en los lectores de cómic es una condición indispensable. A menos que el lector de historieta conozca el lenguaje de las imágenes y complete las elipsis creadas por el desglose de viñetas, no se establecerá una comunicación eficaz. El autor de cómics está obligado a servirse de imágenes que deben ser reconocidas por la imaginación del lector.” (Eisner, 2003: 71)

Una vez definido lo que se entiende por cómic es imprescindible repasar brevemente sus orígenes y evolución. Si se busca su inicio histórico, se relacionan con el concepto moderno de cómic elementos tan antiguos como los jeroglíficos egipcios, la columna de Trajano o el medieval *Tableau de Bayeux*, aunque el origen más comúnmente referido y aceptado para iniciar una historia del cómic se halla en los grabados satíricos del siglo XVIII y XIX como los de Hogwart y Topfner, representados a la



derecha, como comenta McCloud (2005: 15). Será el momento en el que se realizarán estos trabajos con la consciencia de estar produciendo un elemento diferente, despertando recelos e incluso odio y rechazo hacia el nuevo producto cultural, incluso produciendo censura. “La litografía, [...] permitió incluir en las publicaciones de prensa ilustraciones de gran calidad que en un principio se usaron con fines meramente ilustrativos e informativos, pero que pronto revelaron su verdadero poder como herramienta de crítica contra el sistema. Es el nacimiento de la caricatura.” (Vilches, 2014: 18)



La evolución sigue y, mientras en Japón se desarrolla el manga, en Estados Unidos se comienza a desarrollar el *comic-book* con la aparición de personajes como el conocido Superman, ya en los años 30 del siglo XX. En Europa en este periodo aparecerán personajes como Tintín, que se iniciará con *Tintín en el país de los Soviets* (en la imagen superior) (1930), obra que contiene una marcada ideología anticomunista.

En cuanto a España (Vilches, 2014: 48), “Dominguín (1915) está considerado por los historiadores como el primer tebeo español.” Pero “la Guerra Civil española trunca la buena progresión del cómic español. Durante la contienda, el bando nacional publicó cómics con una fuerte carga adoctrinante dirigidos a los niños. Por ejemplo, *Flechas y Pelayos*.” El control ideológico posterior entrará en juego en la evolución del género en España.

El cómic evolucionará haciendo más complejas sus estructuras y ampliando el espectro temático hasta que ya a finales del siglo XX se produzca otro cambio. A partir de este momento el prestigio del cómic aumentará bajo el concepto de *novela gráfica* y empezará a verse como un canal para la narración de la Historia. Las viñetas llegarán incluso a ser reconocidas con el premio Pulitzer, como en el caso de la obra *Maus*, de Art Spiegelman, que será mencionada más adelante.

### 3. Clasificación del cómic histórico

Tras la presentación del concepto de cómic y su evolución, se considera necesario establecer una clasificación que permita mostrar y comprender cómo el cómic puede inscribirse en la narración histórica. El conocimiento de esta clasificación puede resultar muy útil para capacitar al docente en el uso del cómic como material didáctico para la enseñanza de la Historia.

Así, el cómic se aproxima a la memoria bajo formas diversas. Para comprender el uso del cómic en la narración de la memoria se ha seguido de manera general la clasificación propuesta por David F. de Arriba (2019). No obstante, se ha tenido también en cuenta la aportación de Jacobo Hernández Morejón (2018) que permite completar el panorama del cómic que muestra la historia. La clasificación que se desarrolla a continuación aparece sintetizada en la siguiente tabla.

TABLA I. CLASIFICACIÓN DEL CÓMIC HISTÓRICO		
Según el enfoque de la cuestión – David F. de Arriba (2019)		
TIPO	FORMA	EJEMPLOS
<b>Cómic autobiográfico</b>	El dibujante narra sus experiencias vitales a través del dibujo.	<i>Persépolis</i> – Marjane Satrapi <i>El árabe del futuro</i> – Riad Sattouf <i>El juego de las golondrinas</i> – Zeina Abirached
<b>Memoria directa</b>	Los autores transmiten sus vivencias o las de sus familiares a través de la transcripción de su relato.	<i>Un largo silencio</i> – Miguel Gallardo
<b>Memoria familiar</b>	Los autores narran las historias de padres o abuelos de guionistas y dibujantes.	<i>Maus</i> – Art Spiegelman
<b>Memoria ficción</b>	Se crea una falsa biografía o autobiografía para narrar la historia.	<i>Los surcos del azar</i> – Paco Roca
<b>Biografía</b>	Se narra la vida tanto privada como pública de una figura pública.	<i>Hitler</i> – Shigeru Mizuki
<b>Ensayo histórico</b>	Se adapta un ensayo en prosa al lenguaje del cómic.	<i>La primavera de los árabes</i> – Jean-Pierre Filiu / Cyrille Pomès <i>La Guerra Civil Española</i> – Paul Preston
<b>Cómic periodístico</b>	El autor recoge sus impresiones en el país analizado. Ejerce de reportero de guerra o de analista del presente. El autor aparece en la historia como un personaje más.	<i>Notas al pie de Gaza</i> – Joe Sacco <i>Pyongyang</i> – Guy Delisle

Según estructura del mensaje y del público al que se pretende llegar – Jacobo Hernández (2018)		
TIPO	FORMA	EJEMPLOS
<b>Divulgativo</b>	Pensado para narrar cronológicamente ciertos hechos. Creado normalmente con la intención de ser utilizados en el ámbito educativo o para transmitir la historia de un territorio.	<i>Historia del arte en cómic: El mundo clásico</i> – Pedro Cifuentes
<b>Fantástico y humorístico</b>	Aquellos que pueden servir para analizar la mentalidad del momento en el que fueron creados. Su uso es recreativo o de evasión.	<i>El capitán trueno</i> – Víctor Mora y Miguel Ambrosio <i>Capitán América</i> – Jack Kirby y Joe Simon

De Arriba (2019: 52-56) propone clasificar los cómics a utilizar en función de su enfoque de la cuestión. Así, se sigue su recorrido a través del cómic autobiográfico, la memoria directa y la familiar, la memoria ficción, la biografía, el ensayo histórico y finalmente el cómic periodístico.

La autobiografía será el medio elegido por numerosos dibujantes para la narración de sus experiencias vitales. Es imposible llevar a cabo una enumeración completa de las obras que han elegido el medio de la novela gráfica para transmitir sus vivencias, pero sí que es necesario destacar la obra de Marjane Satrapi (2009), *Persépolis*, en que explica cómo vivió la Revolución islámica en Irán durante su paso de la infancia a la edad adulta. También cabe destacar la obra *El árabe del futuro*, de Riad Sattouf, que aproxima al lector a su infancia en Libia, Siria y Francia o *El juego de las golondrinas*, de Zeina Abirached, memoria de la infancia de la autora durante la guerra civil del Líbano.

A través de la memoria directa los autores transmiten sus vivencias o la de sus familiares. Destaca *Un largo silencio*, de Miguel Gallardo, consistente en la transcripción de las memorias que su padre dejó de la Guerra Civil y el exilio. Gallardo acompaña la narración de su padre con viñetas que ayudan a mostrar los momentos más dramáticos sin modificar su narración.

Bajo la categoría de memoria familiar se inscriben aquellas obras que narran las historias de padres o abuelos de guionistas y dibujantes. La obra fundamental de esta corriente es *Maus*, de Art Spiegelman, hijo de un judío que vivió el horror de la Segunda Guerra Mundial como prisionero en un campo de concentración. Spiegelman (2005) contará la historia a través de conversaciones con su padre. Hablando de su obra el autor dirá que "la fantasía ha perdido su batalla contra la realidad" (Mark Daniels, 2009). *Maus* es conocida como la primera novela gráfica merecedora de ganar el premio Pulitzer.

Dentro del concepto de memoria ficción se insieren aquellas obras que “en muchas ocasiones jugando con la realidad y la ficción [...] han recuperado historias a menudo olvidadas”. (de Arriba, 2019: 54) Comenta sobre *Los surcos del azar* de Paco Roca que “el autor valenciano [Paco Roca], a través de una falsa autobiografía, en que él mismo viaja a Francia a entrevistar a un también figurado excombatiente de La Nueve [Miguel, que se basa en la figura de Manuel Campos], nos relata las peripecias de los republicanos españoles que lucharon en el ejército de la Francia Libre y liberaron París de la ocupación alemana”.

En el ámbito de la biografía se pueden encontrar obras en forma de cómic sobre la figura de Nelson Mandela, Adolf Hitler, James Joyce, Miguel Hernández, y muchos otros. Las obras suelen mostrar tanto la esfera privada de sus vidas como su participación en el devenir histórico.

El ensayo histórico adopta también el formato del cómic utilizando las viñetas para transmitir sus narraciones. Destaca la obra *La primavera de los árabes*, de Jean-Pierre Filiu y Cyrille Pomès, “explican las revueltas que se iniciaron en 2010 en varios países del norte de África y el Oriente medio”. También se ha realizado la adaptación a formato cómic de la obra de Paul Preston *La Guerra Civil Española*, adaptación a cargo de José Pablo García.

Por último, dentro de esta clasificación se trata el cómic periodístico. Dentro del desarrollo de esta categoría debe hablarse de Joe Sacco que inicia el subgénero con sus obras sobre el conflicto palestino-israelí y las guerras de los Balcanes. Dada su condición de periodista, viaja en busca de la información para llevar a cabo sus obras, en las que él será un personaje más. Narra, en forma de reportaje gráfico, conflictos bélicos, y a través de testimonios recogidos en el territorio en conflicto muestra las vivencias de las personas afectadas por dicho conflicto. “Los dibujos de Joe Sacco hablan del desarraigo, de la dificultad de sobrevivir día a día, de la desorientación, del no lugar, de la ausencia de hogar, del desplazamiento y de cómo se afronta la vida viviendo bajo la ocupación. Sus imágenes sacan a la luz lo que casi nunca vemos en los medios de comunicación” (Yoldi, 2017: 56). Este es el valor de la obra del periodista/historietista, como plantea Hal Foster (2001: 37): “Sacco actúa como un etnógrafo que observa y describe los aspectos característicos de un determinado grupo humano [...] y de sus condiciones vitales y sociales.” Así se verá, por ejemplo, en su obra *Notas al pie de Gaza*.

Otra figura interesante dentro del cómic periodístico es Guy Delisle, autor de cómics que narra en ellos sus experiencias. En obras como *Shenzen, Pyongyang y Crónicas Birmanas*, relata su paso por Asia como supervisor de animación o viajando con Médicos sin Fronteras. Delisle aprovecha su experiencia personal para mostrar realidades muy diferentes a la occidental y

obliga a sus lectores a pensar sobre ellas, creando una distancia y sobre todo utilizando el humor como medio para expresar sus ideas. Así, en *Pyongyang* (Delisle, 2015) retrata el régimen de Corea del Norte, país al que viaja llevando junto a él el libro de George Orwell 1984. Delisle no puede evitar establecer comparaciones entre dicha obra y las situaciones que vive en un entorno que no es el suyo.

Tras esta útil clasificación del cómic a través del enfoque que realizan de la cuestión, se considera que es importante no dejar de lado la aportación de Jacobo Hernando (2018: 136-137) que atenderá en su clasificación a la estructura del mensaje y del público al que se pretende llegar. Centrándonos en su clasificación se añadirían a los bloques ya establecidos el del cómic divulgativo, el fantástico y el puramente humorístico.

Así, Hernando habla de cómic divulgativo, aquel que está pensado específicamente en la narración cronológica de los sucesos más importantes de una zona concreta sin centrarse en un solo personaje. Un ejemplo que plantea serán las obras patrocinadas por instituciones del Estado como Ayuntamientos o gobiernos autónomos. También se incluiría en esta sección el cómic con intención didáctica, como ocurre en el trabajo de Pedro Cifuentes; en su caso el cómic “está protagonizado por un profesor que imparte clase a cinco o seis alumnos que recorren el arte antiguo [y el medieval] gracias a la magia de las viñetas. Pasan de una a otra, de las ruinas al esplendor de un antiguo coliseo romano, por ejemplo. El tebeo y el material didáctico están pensados fundamentalmente para alumnos de Primero y Segundo de ESO, de 11 a 13 años” (Bono, 2019). Sobre este tipo de material didáctico Cifuentes afirma que “en Sociales, vemos cómo a los chavales les cuesta entrar en el arte, pero el cómic lo facilita todo. Les sirve para valorar el patrimonio y aprender al tiempo que disfrutan” (Bono, 2019).

Otro bloque sería el de aquellos cómics que pueden servir para analizar la mentalidad del momento en que fueron creados más que el momento histórico en el que se sitúan. Serían los cómics fantásticos o anacrónicos como *El capitán Trueno* o *Conquistador* en España o los cómics de superhéroes como *Capitán América* en el panorama de Estados Unidos. Dentro de este apartado el análisis se centraría en el cómic como documento histórico de la época en que se realiza, no por su narración de hechos históricos. Se trata del cómic que no se realiza para hacer memoria de la Historia, sino que tiene un uso principalmente recreativo o de evasión y como transmisor de ideología o propagandístico en el momento de publicación. Jorge y de la Maya (2006: 22) distinguen “[...] tres ejes [...] a propósito de la proyección ideológica de los tebeos en tiempos de guerra: propaganda; resistencia; evasión.” Por tanto, dicen (Jorge y García en Jorge y de la Maya, 2006: 18): “Durante los conflictos bélicos más

importantes del siglo XX y finales del XIX, incluso en el escenario larvado de la 'guerra fría', el cómic ha servido tanto al poder, para fines propagandísticos; como a los sectores sociales que repudiaban la guerra, como expresión de resistencia y necesidad de evasión."

Pero en los tebeos la acción no se centra únicamente en el esfuerzo bélico. Jorge y García (Jorge y de la Maya, 2006: 22) recuerdan que "la guerra; las exigencias de adscripción y la reflexión crítica sobre sus consecuencias, se proyecta sobre metáforas que exigen variados marcos narrativos: el terror, la recreación histórica, la comedia, la biografía, etc." No es necesario alejarse de aquello que el mercado reconoce como popular para encontrar ejemplos de cómics contemporáneos a los hechos que tienen un significado más allá de la simple diversión. Los superhéroes son una muestra de este tipo de cómic. El *Capitán América* nace como imagen, icono de la nación americana en su lucha contra el mal, Hitler y el fascismo en Europa durante la Segunda Guerra Mundial.

#### **4. Por qué el cómic como material didáctico de la Historia**

El cómic debe tenerse en cuenta como fuente para el estudio y la enseñanza de la Historia. Los beneficios de su uso son múltiples y cada vez son más numerosos los estudios que analizan estos beneficios. Los que se busca alcanzar en la propuesta didáctica planteada en el presente trabajo, puesto que el aprovechamiento de cómics como *Los surcos del azar*, de Paco Roca, en el aula de Historia potencia el aprendizaje del alumnado. Las palabras de Saitúa (2018: 79) evidencian las bondades del uso del cómic histórico como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales:

"El cómic histórico como recurso didáctico para la enseñanza de la historia ha suscitado cierto interés del mundo académico. Se puede decir que la novela gráfica – en sus diferentes versiones– es una valiosa herramienta que proporciona grandes beneficios para la enseñanza de la historia. Este medio artístico permite fomentar la motivación y promover la lectura, enriqueciendo así el vocabulario y mejorando la comprensión de un texto. Los cómics posibilitan visualizar y comprender mejor el mensaje que encierra el texto histórico. Por ello, la historia dibujada puede ayudar al alumno a integrar información histórica (conceptos, nombres, fechas, lugares...) en una representación coherente. Este medio brinda al alumno una excelente oportunidad de relacionar los contenidos de una novela gráfica determinada con los contenidos de la asignatura de historia. Asimismo, la utilización de la novela gráfica en el aula de historia sirve de andamiaje para desarrollar el pensamiento crítico e histórico. Esta herramienta permite al alumno desarrollar habilidades para leer, reflexionar y pensar

históricamente. Más concretamente, el cómic hace posible que el alumno desarrolle la capacidad de identificar, corroborar y principalmente contextualizar la información en un texto. Esto dependerá, por supuesto, de las posibilidades que ofrezca cada novela gráfica”

Prueba de todo ello, como afirma María Jesús Aparicio (2019: 419), “son los innumerables estudios en los que se le atribuye [a la novela gráfica] unas excepcionales aptitudes para el aprendizaje de la Historia (Mathews, 2015: 236; Decker y Castro, 2012: 182)”. También Antonio Malalana (2013: 140) afirma que “este tipo de publicaciones conforma un conjunto, no compacto, muy heterogéneo, de fuentes de información; incuestionable para indagar en las sociedades de cada etapa histórica y de cada país. Asimismo, también son un recurso alternativo para indagar en la propia Historia”.

Como escribe Aparicio (2019: 420), el cómic “es una fuente más, un escrito que amplifica y aporta sucesos que se recogen en otros documentos, teniendo en cuenta que son fuentes primarias y secundarias a la vez, en las que tienen cabida todo tipo de documentaciones como retratos de líderes políticos, mapas, fotos, cartas, etc.” Esta versatilidad es la que convierte al cómic en una poderosa herramienta docente, especialmente en el caso del cómic histórico. La enseñanza de la Historia sale del libro de texto y convierte el cómic en el texto a analizar. Y el cómic histórico es, en numerosas ocasiones, intertextual, con lo que ayuda a desarrollar la competencia intertextual<sup>3</sup> en el alumnado.

Gene Yang (2006) resume los puntos fuertes del cómic como herramienta en educación a través de cinco características:

- Es motivador: El mayor beneficio del cómic es su capacidad para estimular a los estudiantes. Como ha sido probado por numerosos estudios, el alumnado aprende de forma más fácil e interesante a través de este medio.
- Es visual: Siendo un medio pictórico, el cómic tiene una ventaja sobre otros materiales didácticos ya que el contenido se hace más cercano. Personalizar ciertos temas proporciona una conexión emocional con el alumnado. Además, el aprendizaje visual se suma a la teoría de las inteligencias múltiples ampliamente difundida entre los educadores en la actualidad.
- Es permanente: El lenguaje y la imagen permanecen estáticos, mientras que en películas y animación la imagen y el sonido fluyen. Esto permite que la información sea

---

<sup>3</sup> La competencia intertextual implica que “el estudiante debe ser capaz de identificar aquellos elementos que implícita y explícitamente el historietista utiliza para referirse a otros textos” (Machecha, 2012).

asimilada a la velocidad en que el lector desplaza su visión sobre la página. También permite el retroceso. Así, también Rodríguez (1991: 27) afirma, en relación con la permanencia de imagen y texto en el cómic, que “el sujeto que lee puede adaptar el ritmo de lectura –y por lo tanto de análisis- a su propio ritmo de decodificación, sin sentirse condicionado por una imposición temporal exterior, como puede ser el caso del cine o la televisión. De este modo [...] se facilita la posible intercomparación de los distintos elementos significativos que utiliza.”

- Hace de intermediario: Yang escribe que el cómic puede servir de paso intermedio ante los contenidos complejos, principalmente para los estudiantes que no disfrutan de la lectura. Trabajar con cómics puede ser el paso inicial para desarrollar tareas de pensamiento crítico o alcanzar la capacidad para abordar temas complejos. Además, pueden servir de base a numerosos proyectos interdisciplinarios para desarrollar competencias diversas.
- Es popular: Los cómics son una expresión de la cultura contemporánea y por tanto es buena idea incorporarlos en el currículum. Trabajando con el cómic el profesorado puede vincular el aprendizaje con la vida real. Además, el uso del cómic desarrolla la alfabetización en medios y puede convencer a los alumnos de convertirse en consumidores críticos de los mensajes de los medios.

De capital importancia es comprender que el cómic es un lenguaje mixto, creado a través de la unión de palabra e imagen. Este texto complejo es por tanto multimodal y como tal requiere de una alfabetización específica para su comprensión. La alfabetización en la lectura del cómic es necesaria, puesto que en el mundo que rodea, tanto a profesorado como a alumnado, los mensajes son cada vez más multimodales.

“By embracing the idea of multimodal literacy in relation to comics, then, we can help students to engage critically with ways of making meaning that exist all around them, since multimodal texts include much of the content on the Internet, interactive multimedia, newspapers, television, film, instructional textbooks, and many other texts in our contemporary society.” (Jacobs: 2007)

Will Eisner afirma que (2003: 3) “el alfabeto visual se ha incorporado a la colección de habilidades que requiere la comunicación de este siglo. Y los cómics están en el centro de ese fenómeno.” Puesto que en el cómic “nadie sabe a ciencia cierta si se leen antes los diálogos o si se contempla el dibujo. Tampoco podemos asegurar que su lectura se realice al unísono. Leer palabras y mirar dibujos son dos procesos cognoscitivos diferentes” (Eisner: 2003: 59).

Son procesos diferentes que aparecen cada vez más unidos en los mensajes a los que se enfrentan hoy en día los seres humanos.

“Vemos cultura visual en televisión, en los museos, en las revistas, en los cines, en los anuncios, en los ordenadores, en los centros comerciales... y la evidencia de su influencia es sobrecogedora. Como resultado, aprender sobre las complejidades de la cultura visual se está haciendo algo más crítico para el desarrollo humano, y se necesitan cambios en las concepciones del arte y de la educación.” (Freedman: 2006, 20)

Jacobs<sup>4</sup> (2007) afirma que los cómics proporcionan un medio complejo para la negociación del significado, empezando por la disposición de la página en sí. Esta página se divide en múltiples paneles separados físicamente, o no, por espacios a través de los cuales se establecen conexiones y se negocian los significados. Establece que es el lector el que debe rellenar los vacíos entre estos paneles para establecer conexiones.

El cómic, por tanto, es una herramienta de gran versatilidad para la necesaria alfabetización multimodal del alumnado. Pero no únicamente para alcanzar la alfabetización multimodal, como expone Llull (2014), “in essence, reading comics is a straightforward way not only to increase an assortment of multiliteracies, as defined by Winch et al. (2010), but also to know what society is about”. Y en la comprensión del mundo en que vive la especie humana el estudio de la Historia es imprescindible puesto que, como expone Gubern (1999: 16), “el ojo humano no es un perceptor neutro, pasivo, automatizado e inocente, sino un instrumento condicionado y sujeto a un aprendizaje cultural y a un autoaprendizaje. En nuestra cultura, se aprende a leer las imágenes casi al mismo tiempo que se aprende a hablar, gracias a la inmersión social del niño.”

Miguel Ángel Pallarés (2018: 293), que plantea el uso del cómic del vikingo Olaf en la enseñanza del período altomedieval en Educación Secundaria introduce diversos conceptos para tener en cuenta cuando afirma que:

“Desde hace años se viene contando con él [el cómic] como recurso didáctico, puesto que fomenta la lectura, que se ve facilitada con el apoyo de dibujos; secuencia el

---

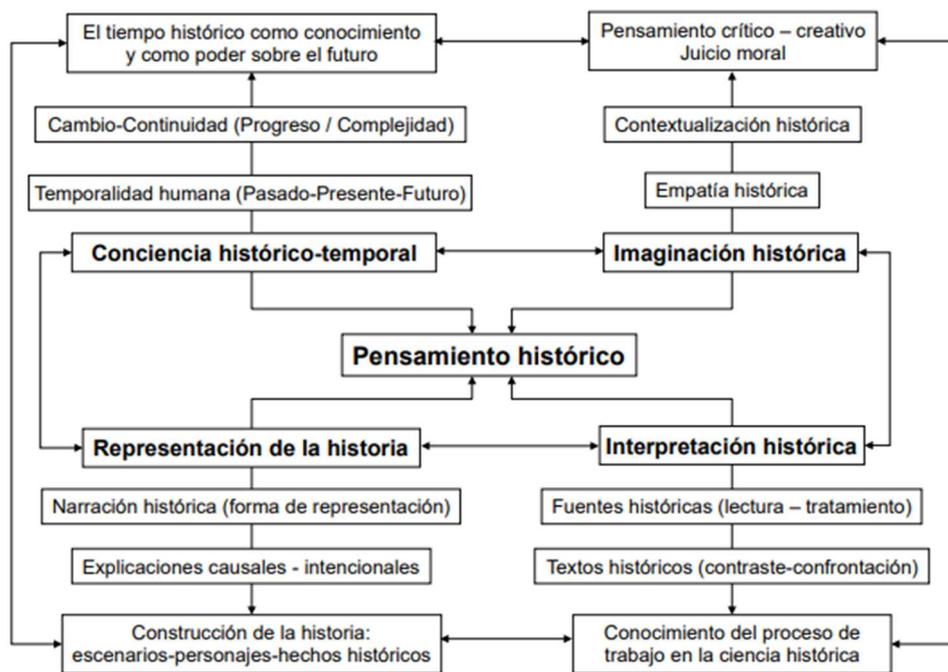
<sup>4</sup> Texto original: “As texts, comics provide a complex environment for the negotiation of meaning, beginning with the layout of the page itself. The comics page is separated into multiple panels, divided from each other by gutters, physical or conceptual spaces through which connections are made and meanings are negotiated; readers must fill in the blanks within these gutters and make connections between panels.”

espacio y el tiempo; favorece el desarrollo de la expresión oral y escrita; insta a la creación y al desarrollo del pensamiento artístico; resulta económico y fácil de adquirir, y constituye un medio eficaz para la educación en valores, una ventana abierta a la formación de ciudadanos con actitud crítica”

Sería necesario detenerse en el último aspecto mencionado por Pallarés. En cuanto a la formación de ciudadanos con actitud crítica, siguiendo el estudio de Godoy Vera (2017), el aporte que la enseñanza de la historia realiza en el desarrollo del pensamiento crítico se puede organizar en tres tipos de habilidades. En primer lugar, las intelectuales, entre las que se incluyen investigar, analizar, sintetizar, evaluar, seleccionar, argumentar y debatir... información obtenida de fuentes históricas diversas. En segundo lugar, las habilidades sociales como: opinar, generar empatía, “participar en debates sobre temas históricos o sociales pasados o presentes en la sociedad”. Y finalmente habilidades históricas como: “reconocer pensamientos, decisiones, puntos de vista de personas que vivieron en otro momento de la historia y ser capaz de evaluarlos y comprenderlos en su contexto generando empatía histórica y participar en la sociedad como ciudadano activo y consciente”. Se busca fomentar a través de la enseñanza de la Historia, por tanto, el pensamiento reflexivo, definido por Dewey (2007:24) como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende”. El cómic es una fuente más que permite el desarrollo de este pensamiento crítico y reflexivo en el estudio de la Historia. En la formación de este ciudadano crítico se busca desarrollar el pensamiento histórico:

“El pensamiento histórico es pues una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado” (Martineau, 1999: 154)

Para Godoy (2017), este pensamiento histórico es el que permite el desarrollo del pensamiento crítico, como se plasma en el esquema conceptual elaborado por Santiesteban, González y Pagés en su obra (2010) y reproducido a continuación, que “resume las habilidades históricas que debería ser capaz de adquirir un(a) estudiante con el fin de comprender y actuar históricamente”.



Fuente: Santiesteban, González y Pagés (2010)

El presente trabajo plantea un análisis competencial de la propuesta didáctica que realiza porque las competencias centran el mundo educativo actual y están presentes en el trabajo con el cómic. Dentro de este modelo de análisis se sigue la clasificación establecida en Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que plantea ocho competencias clave a desarrollar en el alumnado. No obstante, se ha considerado que, dentro del ámbito específico del trabajo en Historia, es especialmente útil atender también a la clasificación que se desarrolla a continuación, especialmente en la aportación de Natalia Machecha (2012). Es por ello por lo que se añaden estas competencias específicas al análisis de las competencias clave marcadas por la LOMLOE ya que se consideran básicas para analizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje planteado en el presente trabajo.

Seguiríamos por tanto a Pagés (2009: 2) cuando afirma que “la principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico” puesto que a través de esta formación se desarrolla su pensamiento crítico. Y como ya se ha mencionado anteriormente el cómic es un recurso didáctico que supone “una ventana abierta a la formación de ciudadanos con actitud crítica” (Pallarés, 2018).

Además, de acuerdo con Carrizo (2008), “la lectura de historietas no sólo ayuda a promover el pensamiento crítico en los estudiantes sino además su imaginación y creatividad”. Pero esta

creatividad e imaginación, en el caso de las historietas históricas “se produce sobre aquella que específicamente se denomina ‘imaginación histórica’, este concepto hace referencia al conjunto de imágenes mentales compartidas por un colectivo, referentes al pasado” (Lowenthal, 1985: 213).

El uso del cómic se ve como un mecanismo para el fomento de la lectura, pero “la formación de lectores también implica que los estudiantes aprendan que la lectura no es un acto pasivo, sino una acción por medio de la cual se produce discurso” (Vilches, 1997: 100). Esta capacidad para producir discurso debe desarrollarse, puesto que se busca conseguir el desarrollo de un alumnado activo y crítico. En cuanto al desarrollo de la competencia lectora<sup>5</sup>, capacidad que el trabajo con el cómic es capaz de mejorar, Natalia Machecha (2012: 188-189) divide esta habilidad en diversas competencias. Estas competencias serán analizadas de manera específica en el desarrollo de la propuesta didáctica del presente trabajo. La competencia intertextual, a través de la cual “el estudiante debe ser capaz de identificar aquellos elementos que implícita y explícitamente el historietista utiliza para referirse a otros textos”. La competencia enciclopédica, que supone el desarrollo de la capacidad del estudiante para identificar personajes, contextos y sus posibles significados. La competencia estética, puesto que el alumno debe “ser capaz de analizar el componente estilístico de la composición, además de conocer las convenciones gráficas e icónicas de la historieta. Y finalmente, la competencia historiográfica, puesto que “el estudiante debe estar familiarizado con otras representaciones históricas relativas al mismo hecho o proceso tratado en la historieta”.

En cuanto a la educación en valores a través del cómic Fernández y Ramiro (2014: 253-254) dirán que “el texto literario retrata el sistema de valores y creencias que definen a una determinada época, y la sociedad construye los relatos en los que se miran sus miembros”. Los autores de cómic “en los últimos tiempos han mostrado un creciente interés por denunciar los abusos sobre los derechos que acontecen en el entorno más inmediato”. Son estos relatos los que resultan especialmente atractivos para las aulas. Los cómics de este tipo “generan empatía, un sentimiento imprescindible, [...] para concienciar acerca de derechos humanos” (Fernández y Ramiro, 2014: 260) Es así porque, como comentan los autores mencionados, el cómic facilita la identificación con el personaje de la historia, “se muestra la disposición a sentir lo que siente el otro y, en consecuencia, a que una persona se ponga en su lugar: es decir, a adoptar perspectivas diferentes, reprimiendo la violencia, el racismo y la intolerancia”.

---

<sup>5</sup> Competencias tenidas en cuenta en el desarrollo de la propuesta didáctica junto a las competencias clave establecidas por la LOMLOE. Se desarrollan en el punto 7 del presente Trabajo.

Como también afirman Salomé Sola y Gonzalo Barroso sobre la novela gráfica de no ficción: “estas fuentes alternativas son de gran relevancia para la creación de imaginarios, valores y opiniones compartidas acerca de los conflictos bélicos del público general –que difícilmente recurre a los libros de historia para informarse del presente– es preciso investigarlas en profundidad. (Sola y Barroso, 2014: 232).

Para conseguir estos objetivos, identificarnos con los personajes de las historias y conocer la historia de los conflictos bélicos actuales, podría ser muy interesante el trabajo con obras como las mencionadas en el apartado de clasificación, entre las que se podría destacar *Maus*, de Art Spiegelman, que pone al lector en la piel de un joven dibujante, hijo de un superviviente del Holocausto judío que recupera la historia a través del relato de su padre.

Tras establecer por qué el cómic o novela gráfica puede ser una buena herramienta para trabajar con el alumnado, debe pasarse a la consideración de por qué se ha elegido desarrollar una propuesta didáctica principalmente a partir del cómic *Los surcos del azar* del autor Paco Roca.

##### **5. Por qué *Los surcos del azar* de Paco Roca**

Fernández de Arriba considera *Los surcos del azar* un buen ejemplo de “memoria recreada” que utiliza la ficción dentro de la ficción de manera efectiva para rescatar del olvido un episodio concreto (de Arriba, 2015: 17). En esta obra, Paco Roca usa el testimonio de Miguel Ruiz, personaje de ficción basado en Miguel Campos, combatiente de La Nueve, a partir de una serie de entrevistas que el mismo Paco Roca realiza como personaje dentro de la propia novela. Este testimonio sirve para mostrar cómo los exiliados ven la Segunda Guerra Mundial como una continuación de la Guerra Civil (Samper, 2011).

El diálogo entre Paco Roca y Miguel Ruiz sirve para explicar las acciones del protagonista y se construye una conexión entre las generaciones actuales y pasadas (Samper, 2011). Aproxima la historia a través de la personalización. “Gracias a la personalización, el lector se identifica y se acuerda de un cómic más que de un frío artículo” (Magi, 2010).

Es una obra de ficción, pero “aunque la recreación es ficcional, todos los datos que utiliza Paco Roca son fruto de la investigación histórica, el rastreo de fuentes orales y el análisis de documentales fílmicos” (Bórquez, 2016: 47). Paco Roca afirma que tiene como objetivo en la realización de su obra “no planteármelo como una aventura con una base real, sino intentar ir al máximo de realidad, de detalle. Y poder contar todos los matices de la historia” (Bórquez 2014).

La historia de La Nueve sirve para recuperar la memoria de un periodo cuya historia ha sido silenciada durante mucho tiempo como afirma García:

“The Spanish Civil War, unlike the Second World War, did not result in the demise of fascism. After victory and the very violent repression of the defeated, Franco’s dictatorship secluded the memory of the war within the private sphere, denying it a public space for free discussion and imposing an official discourse that excluded the version of events as recounted by the defeated, who were thus condemned to shame and fear.

During the Spanish Transition to democracy (1975–1982), political agreements included a pact of amnesty and tacit silence for the sake of national reconciliation, a silence limited to the political arena, because society and the media began initiatives to revise the historiography and cultural hegemony of Francoism. Therefore, there has been an added delay in creating a public forum for discussing the traumatic events in Spain”. (García, 2018)

Por tanto, “el tema profundo que se va revelando es un comentario sobre la España del presente. *Los surcos del azar*, principalmente, de la historia, y de cómo esta es una construcción política producto de negociaciones entre el poder, la memoria y los hechos” (García, 2015: 278).

Para el autor, Paco Roca, “ya es algo personal: me interesa conocer mi historia y hablar de temas que me parecen increíbles que no conozcamos, que es interesante saber para conocer nuestro presente y que no se repitan en un futuro (Bórquez, 2014). Roca pone en boca de su personaje en el cómic: “Yo creo que deberían interesarles a todos, para que no volvamos a sufrir algo así por culpa de las ideas fascistas, ¿no?” (Roca 2013, 41). Y para conseguir ese interés, el autor ve en el medio del cómic una herramienta didáctica: “Es lo que tiene el cómic, el tema del dibujo que hace que todo sea muy didáctico”. Para Roca esto se consigue porque según sus palabras: “Tienes la parte visual de un documental o de una película y el tiempo reposado de un libro, la posibilidad de volver para atrás, de ver los detalles. Por lo cual tienes esos dos mundos para hacer accesible cualquier historia”.

*Los surcos del azar* ayuda, por tanto, a hacer la historia del periodo que trata más cercana, más fácil de recordar y más comprensible. También permite plantear preguntas que motivan la reflexión del alumnado sobre el pasado, la creación del pensamiento histórico, un pensamiento activo y crítico. Finalmente, también permite la alfabetización en un medio multimodal. Para conseguir esa alfabetización es importante conocer y trabajar el lenguaje del cómic, punto que se trata a continuación.

## 6. El lenguaje del cómic

Para trabajar con el cómic debe tenerse en cuenta su lenguaje específico, puesto que este género trabaja bajo ciertas convenciones que hacen de las viñetas elementos comprensibles. Como afirma Natalia Machecha (2012), “los docentes también deben apropiarse y tener un dominio amplio de las características formales, las convenciones y la sintaxis icónico-verbal de la historieta”. Con el objetivo de conseguir un acercamiento al lenguaje utilizado en la novela gráfica, se sintetizan a continuación los elementos que componen este lenguaje del cómic a través del trabajo de Pepe Gálvez (2019, 32-42) Los elementos que son descritos a continuación se muestran en la siguiente tabla ejemplificados con imágenes, material que puede resultar útil a la hora de presentar el lenguaje del cómic al alumnado.

TABLA II. ELEMENTOS QUE CONFORMAN EL LENGUAJE DEL CÓMIC		
ELEMENTO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
<b>VIÑETA</b>	Escena enmarcada de manera más o menos definida.	
<b>ORDEN</b>	Orden en la lectura, situación del personaje, planos y ángulos. En occidente orden de lectura de izquierda a derecha, como se observa en el ejemplo.	
<b>PLANOS</b>	PLANO MEDIO: Personajes de cintura para arriba.	<div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 2; padding-left: 10px;"> <p>PLANO AMERICANO: Corte a la altura de las rodillas.</p> </div> <div style="flex: 1;">  </div> </div>



<p><b>METÁFORAS VISUALES</b></p>	<p>Representación de un concepto a través de una imagen.</p>	
<p><b>ONOMATOPEYAS</b></p>	<p>Palabras que imitan un sonido.</p>	
<p><b>LÍNEAS CINÉTICAS</b></p>	<p>Líneas para transmitir sensación de movimiento.</p>	<p>para la de</p> 
<p><b>SECUENCIA</b></p>	<p>Serie de viñetas que dan sensación de movimiento y paso del tiempo.</p>	

<p><b>ELIPSIS</b></p>	<p>Acciones no representadas entre viñetas.</p>	
<p><b>MONTAJE</b></p>	<p>Disposición de los elementos en la página. Puede ser más o menos regular. Generalmente regular en los cómics históricos.</p>	

En primer lugar, el cómic se estructura en viñetas. Las viñetas son “una unidad de lenguaje consecuencia de la interacción de distintos signos gráficos: marco, imágenes dibujadas, organización de las viñetas, onomatopeyas, signos cinéticos... y de las relaciones que mantienen con otras viñetas”. El marco limita el escenario. Pero el marco de la viñeta es “flexible en lo referente a la realidad, pues admite modificaciones”. Por ejemplo, se usa el marco para indicar cambio en el tiempo, una línea recta habla del presente, algo seguro, mientras que una línea menos definida sirve para hacer referencia a la memoria o la imaginación. También se puede apoyar la referencia al pasado con el uso del color, así, los tonos sepia se relacionan con la idea del pasado.

En segundo lugar, la imagen y la narración. “En la historieta, medio dominado por la voluntad de comunicar, el dibujo busca [...] facilitar la comprensión, generalmente de la manera más directa posible”. El dibujo debe ser legible y sigue un “principio de economía narrativa”. “Ningún dibujo, por realista que sea, llega a recrear toda la realidad, pero sí una parte de ella,

de forma que nuestra mirada consiga completarla. Por este motivo, la lectura del cómic siempre incorpora un componente de participación”.

Para comprender la viñeta debe tenerse en cuenta el orden dentro del escenario. Se referiría tanto a los elementos del código visual que establecen la perspectiva de la imagen como al sentido de lectura (de izquierda a derecha en Occidente). Es importante también la situación del personaje principal en la escena o el equilibrio visual de la imagen.

Este orden y la comprensión de la imagen depende de la misma manera de los planos y los ángulos. Así, como en el cine, estos planos se clasifican en relación con la proximidad o lejanía a aquello que representan desde el plano general que se utiliza generalmente para situar en el contexto. Los planos que describen situaciones: plano medio (los personajes se representan de cintura para arriba), plano americano (el corte se produce a la altura de las rodillas) y plano entero (dibuja el cuerpo entero). También los planos que representan un momento decisivo de la acción o expresan emociones. Son: el primer plano (representa sólo un rostro o un objeto) y el plano detalle (se dibuja una parte de un rostro, objeto... con la finalidad de destacar especialmente ese fragmento).

“La perspectiva desde la que se nos describe el relato condiciona en parte nuestra relación con él. [...] Un picado, en que la perspectiva se obtiene desde arriba, produce una sensación de alejamiento y, al tiempo, nos reafirma en nuestra condición de lector. En cambio, un contrapicado -desde abajo- resalta mensajes angustiosos...”

La relación entre imagen y palabra se representa a través de los bocadillos y cartuchos. La palabra es un complemento a la imagen e inicialmente se explicaba con palabras la imagen representada. El bocadillo se acepta como la representación de la voz humana. Es cartucho es un espacio rectangular “donde el guionista escribe textos o diálogos que permiten avanzar la acción o aportan información no visualizada”.

Para superar las limitaciones del medio gráfico se ha creado un vocabulario gráfico propio:

Las metáforas visuales “son imágenes que representan una idea, una acción, una actitud... Por ejemplo: un corazón para designar un enamoramiento, [...] una bombilla como la aparición de una idea, etc.” Ayudan a crear atmósferas o describir lo que no es posible ver y también pueden sustituir a las palabras.

Las onomatopeyas, palabras que imitan un sonido, dependen para la comprensión de su significado de la forma y la medida de esta onomatopeya.

Las líneas cinéticas, que se usan para transmitir la sensación de movimiento en personajes y objetos a las imágenes estáticas del cómic.

La secuencia, una serie de viñetas que consiguen transmitir la sensación de “desplazamiento en el espacio y de evolución en el tiempo”.

La elipsis, no se puede conseguir la representación de todas las acciones de la narración, este será el espacio entre viñetas. El espacio en blanco o calle representa esas acciones que no están dibujadas pero que se sugieren en los cambios entre viñetas para que el relato sea comprensible.

Finalmente, debe hablarse del montaje de la página y por tanto de la relación entre las viñetas. Se busca el equilibrio visual de la página o doble página. La distribución de las viñetas y su tamaño puede ser regular y así suele ser en la novela gráfica de contenido histórico puesto que facilita la narración y la lectura de la página.

## **7. Propuestas didácticas: Guía para el análisis de *Los surcos del azar* de Paco Roca**

La propuesta didáctica que se presenta a continuación ha sido realizada a partir del trabajo con materiales diversos entre los que destaca, en primer lugar, el análisis directo de la novela gráfica *Los surcos del Azar* de Paco Roca (2013). También se ha utilizado, como fuente de información para la elaboración del material didáctico, el trabajo de David F. de Arriba (2015) *Memoria y viñetas: la memoria histórica en el aula a través del cómic*.

Las actividades que se plantean están dirigidas al trabajo del periodo entre el fin de la Guerra Civil y el fin de la Segunda Guerra Mundial. El material se propone para trabajar este periodo dentro de la asignatura de 4º de ESO. Se considera un material idóneo para el trabajo en dicho nivel por diversos motivos. En primer lugar, porque el cómic *Los surcos del azar* muestra un nivel de contenido adecuado a la etapa. La narración es muy visual y no presenta una elevada complejidad narrativa. Y finalmente, porque los contenidos y conceptos históricos que introduce coinciden con el currículum vigente para el curso.

Aunque se considera una propuesta especialmente útil para el trabajo en el curso de 4º de ESO, el material elaborado en la guía de lectura del cómic *Los surcos del azar* podría también ser utilizado en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato puesto que el contenido referido a la Segunda Guerra Mundial coincide también con el currículum de dicha asignatura.

Para acercar al alumnado al periodo histórico que se trata se plantean una serie de actividades. Estas actividades se pueden clasificar entre: aquellas dirigidas al análisis directo del cómic *Los surcos del azar* a través de la guía de las preguntas establecidas; las actividades dirigidas a la creación por parte de los alumnos, con elaboración de un mapa en el cual situar el recorrido del protagonista de la historia que se narra sobre el mapa y la redacción de nuevos diálogos para los personajes de la historia; y el análisis de material que relaciona el pasado con la actualidad con material para trabajar la cuestión de los refugiados. Se muestran a continuación las actividades desarrolladas en el presente trabajo en una tabla resumen:

<b>TABLA III. CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS</b>	
<b>7.1. Análisis del lenguaje del cómic</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación de definiciones sobre los elementos del cómic.</li> <li>2. Análisis de los elementos visuales propios del lenguaje del cómic.</li> </ol>	
<b>7.2. Antes y durante la lectura</b>	
<b>Antes de la lectura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preguntas previas a la lectura para situar la historia que narra el cómic en su contexto.</li> </ol>
<b>Durante la lectura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creación de un mapa en Google MyMaps para situar geográficamente los hechos narrados.</li> <li>2. Búsqueda de información sobre los documentos reales utilizados en el cómic <i>Los surcos del azar</i>.</li> <li>3. Análisis del color como elemento del cómic que aporta significado.</li> </ol>
<b>7.3. Guía de lectura del cómic <i>Los surcos del azar</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dividida en capítulos con preguntas de cuatro tipos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Preguntas para asegurar la comprensión de los hechos narrados.</li> <li>b. Preguntas para potenciar la reflexión de el alumno sobre la Historia y sobre sí mismo.</li> <li>c. Preguntas para facilitar el análisis y la comprensión del lenguaje del cómic.</li> <li>d. Preguntas sobre los hechos históricos que requieren búsqueda de información por parte del alumnado.</li> </ol> </li> </ul>	
<b>7.4. Tras la lectura de <i>Los surcos del azar</i></b>	
<b>7.4.1. Entrevista a Miguel</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creación de diálogos por parte del alumnado.</li> </ol>	
<b>7.4.2. Los refugiados</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura y análisis de las páginas 80-83 y 85-86 del cómic <i>El arte de volar</i> de Antonio Altarriba con el objetivo de:           <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Analizar la situación de los refugiados españoles en Francia tras la Guerra Civil Española.</li> <li>b. Potenciar la reflexión del alumnado sobre la situación.</li> </ol> </li> <li>2. Análisis de documentos diferentes del cómic con el objetivo de:           <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Capacitar al alumnado para extraer y relacionar información de fuentes diversas.</li> <li>b. Potenciar la relación entre la Historia estudiada y el presente.</li> </ol> </li> </ol>	

3. Análisis de gráficas e infografías sobre la situación actual de los refugiados en el mundo.
4. Uso de una fuente adicional en Internet para despertar el interés del alumnado sobre la cuestión de los refugiados.

La propuesta didáctica que se desarrolla a continuación se plantea dentro del marco legislativo de 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. (LOMLOE). Aunque se atiende a la nueva ley en lo que respecta al desarrollo de competencias por parte del alumnado, especialmente en relación a las ocho competencias clave que desarrolla la LOMLOE, el presente trabajo sigue teniendo en cuenta el currículo vigente en la actualidad que sigue la legislación anterior.

En cuanto a la propuesta de actividades, por tanto, se busca atender a las indicaciones establecidas por la LOMLOE en su artículo 19.1.:

“Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas.

De igual modo, se trabajarán la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión.”

También se considera de especial interés para el trabajo desarrollado, lo establecido en el artículo 19.3. de la LOMLOE cuando afirma que deben desarrollarse “planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes”. Para conseguir este propósito la ley en su artículo 19.5 regula que “los centros establezcan medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos y promuevan alternativas metodológicas, a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado”. Elemento este que se toma en consideración durante la elaboración del presente trabajo.

Del mismo modo, en su artículo 25, tratando específicamente el curso de 4º de Educación Secundaria obligatoria la LOMLOE establece que:

Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social

y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.”

La formación en aspectos transversales se desarrolla dentro de la propuesta didáctica, atendiendo en este caso especialmente a la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la competencia digital, el fomento del espíritu crítico, la educación en valores y la creatividad.

En cuanto al currículum, las actividades planteadas para trabajar a partir del cómic *Los surcos del azar* de Paco Roca, se adapta a lo establecido en el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el cual se establece el currículum y se desarrolla la ordenación general de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Valenciana, con atención a las modificaciones introducidas por el Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell y el Decreto 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell.

Se trabajarán diversos aspectos de los apartados indicados en la siguiente tabla, establecidos en el currículum de la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO para la Comunidad Valenciana. No se limita la selección a un único bloque puesto que se pretende potenciar en el alumnado su capacidad para relacionar procesos. Esta capacidad para relacionar el proceso histórico estudiado con el presente, y poder ponerse en el lugar del personaje de la historia narrada, el personaje histórico, es un elemento clave en la propuesta didáctica desarrollada en el presente trabajo. Esta relación entre pasado y presente, y con los personajes históricos se potencia a través de preguntas que permiten al alumnado situarse en la posición del personaje protagonista y le ayudan a ver y analizar los hechos históricos desde otra perspectiva. La relación de los elementos busca ayudar al alumnado a crear una concepción más directa del proceso histórico y a relacionar los hechos estudiados con el mundo presente en el que se desarrolla y sobre el que influye. Se incorporan a continuación aquellos contenidos y criterios de evaluación trabajados en las actividades propuestas. Esta tabla ha sido elaborada seleccionando la información pertinente del Documento Puente para la asignatura de Geografía e Historia de 4º de ESO y se adjunta puesto que permite la clasificación de los contenidos y criterios de evaluación que aparecen codificados en la siguiente tabla y que serán vinculados junto a las competencias trabajadas con cada actividad. Se indican, por tanto, en la siguiente tabla, los apartados a trabajar a lo largo de las actividades propuestas con la numeración que se utilizará para identificarlos en la tabla resumen VI.

**TABLA IV. CONTENIDOS A LOS QUE ATIENDE ESPECÍFICAMENTE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

**Bloque 1: Contenidos comunes al aprendizaje de Geografía e Historia. Curso 4º ESO**

Contenidos	Criterios de evaluación
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estrategias para definir problemas y formular preguntas o hipótesis en torno a sobre las causas y consecuencias, el significado, las transformaciones de la historia contemporánea.</li> <li>2. Uso de diversos procedimientos para obtener y registrar información sobre hechos históricos contemporáneos a partir de fuentes variadas presentados en diferentes lenguajes (verbal, audiovisual, cartográfico, estadístico) pertenecientes a diversos géneros y obtenidos por varios medios como uso de bibliotecas, visitas a museos o Internet.</li> <li>3. Uso crítico de buscadores en Internet: consideración de la calidad, fiabilidad y sesgo de las fuentes.</li> <li>4. Uso de estrategias de comprensión lectora y oral adecuadas a su nivel.</li> <li>5. Fomento de la lectura de textos divulgativos sobre temas históricos contemporáneos.</li> <li>6. Uso de procedimientos de análisis de diversos documentos para establecer comparaciones, identificar los cambios y continuidades, las relaciones de causalidad entre diversos hechos históricos y para explicar las interconexiones que subyacen en el proceso de globalización.</li> <li>7. Uso de herramientas TIC para organizar (marcadores sociales, hojas de cálculo), interpretar la información y crear contenidos en diferentes formatos: textos, líneas de tiempo, gráficas, blog, wiki, web, presentación de diapositivas, murales, pósteres, vídeo, debates, exposiciones orales, etc.</li> <li>8. Habilidades de comunicación propias de su nivel.</li> <li>9. Imaginación y creatividad.</li> <li>10. Autoconocimiento. Valoración de fortalezas y debilidades. Autoconcepto positivo. Proactividad.</li> <li>11. Estrategias de pensamiento: pensamiento alternativo, causal y consecencial, medios-fin, de perspectiva y alternativo.</li> </ol>	<p>BL1.2. Seleccionar y organizar la información relevante, de acuerdo con unos objetivos previos, a partir de la comprensión de textos orales y escritos, continuos y discontinuos, usados como fuentes, a las que se puede acceder a través de diversos medios (bibliotecas, Internet, museos) y aplicar estrategias, acordes a su nivel, de búsqueda, registro, selección y organización de la información.</p> <p>BL1.3. Interpretar los datos, evidencias e información mediante su representación en forma de gráficas, líneas de tiempo, diagramas, tablas, informes o síntesis de conclusiones y reconocer la importancia de la perspectiva histórica para dar sentido a los hechos históricos fundamentales.</p> <p>BL1.4. Comunicar de forma oral o por escrito el proceso de aprendizaje y sus resultados mediante textos correspondientes a diversos géneros, cumplir los requisitos formales, la adecuación, la coherencia y la corrección gramatical correspondiente a su nivel educativo para transmitir de forma organizada sus conocimientos, interactuar en diversos ámbitos con un lenguaje no discriminatorio y utilizar la terminología conceptual adecuada.</p> <p>BL1.5. Usar diferentes herramientas informáticas para buscar, seleccionar y almacenar diversos documentos, considerados como fuentes, de forma contrastada en medios digitales y colaborar y comunicarse para elaborar contenidos e interpretarlos compartiendo dicha información en entornos virtuales de aprendizaje y adoptar un comportamiento que prevenga malas prácticas.</p> <p>BL1.8. Realizar de forma eficaz tareas o proyectos, tener iniciativa para emprender y proponer acciones siendo consciente de sus fortalezas y debilidades, mostrar curiosidad e interés durante su desarrollo y actuar con flexibilidad buscando soluciones alternativas.</p>

12. Sentido crítico y de la responsabilidad.	
<b>Bloque 5: Las crisis de Entreguerras y la II Guerra Mundial. Curso 4º ESO</b>	
Contenidos	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Los orígenes de la guerra civil española, sus consecuencias y el contexto internacional.</li> <li>b. Noción de causalidad múltiple: Contexto internacional y causas de la II Guerra Mundial.</li> <li>c. Fases de la guerra: De guerra europea a guerra mundial. Las repercusiones en la población civil y la retaguardia.</li> <li>d. El Holocausto. Las evidencias históricas y la diversidad de interpretaciones historiográficas.</li> </ul>	<p>BL5.2. Analizar la evolución de la II República, los desafíos sociales, económicos y políticos que trató de afrontar mediante reformas y relacionar todo ello y el contexto internacional con la guerra civil.</p> <p>BL5.3. Analizar la evolución de la II Guerra Mundial para convertirse en una guerra total a partir de una narración de los hechos con el apoyo de una línea de tiempo y mapas de diferente escala y establecer algunas consecuencias demográficas, sociales y políticas de la guerra apoyándolas con gráficas, mapas y descripciones de la vida cotidiana.</p>
<b>Bloque 7: España: de la dictadura franquista a la democracia. Curso 4º ESO</b>	
Contenidos	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>e. La dictadura de Franco en España: características, mecanismos de control del poder, apoyos sociales y oposición.</li> <li>f. El valor de la memoria histórica.</li> </ul>	<p>BL7.1. Explicar las causas que condujeron al establecimiento de una dictadura en España, tras la guerra civil y se mantuviera hasta la muerte del dictador y analizar los factores internos y externos marcaron su evolución señalando los cambios y continuidades más relevantes.</p> <p>BL7.3. Comparar los procesos de democratización que representó la II República y el reciente proceso de transición teniendo en cuenta sus diferentes contextos y debatir el papel desempeñado por la memoria histórica como referente de las decisiones de los agentes sociales que impulsaron dicho proceso.</p>
<b>Bloque 8: Los desafíos del siglo XXI: cambios geopolíticos, globalización y crisis ambiental. Curso 4º ESO</b>	
Contenidos	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>g. Las perspectivas históricas y geográficas como formas de pensamiento para entender los problemas de las sociedades actuales y tomar decisiones informadas.</li> </ul>	<p>BL8.2. Poner en perspectiva el proceso de globalización destacando los factores relativos a la difusión de las tecnologías de la comunicación, a los movimientos de mano de obra, de bienes (de consumo y culturales) y de capitales y sus consecuencias a diversas escalas (local, regional, nacional y global) y reflexionar sobre la importancia de disponer de una perspectiva histórica para entender el presente y proyectar un futuro posible.</p>

Por último, la LOMLOE establece el trabajo a través de competencias y plantea 8 competencias básicas a desarrollar en el alumnado, siguiendo las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea de 2018 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Dentro de estas competencias, el presente trabajo desarrolla especialmente las siguientes:

<b>TABLA V: COMPETENCIAS ANALIZADAS</b>		
<b>COMPETENCIAS LOMLOE DESARROLLADAS</b>	<b>SIGLAS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
En comunicación lingüística	CCL	Comunicación en ciertas prácticas sociales. Incluye expresión oral, escrita o audiovisual. Implica comprensión del lenguaje en sus registros.
Plurilingüe	CPL	Utilizar diferentes lenguas para comunicarse y aprender.
Digital	CD	“Uso creativo, crítico y seguro de las TIC”.
Para aprender a aprender	CPAA	El alumnado puede “iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje” siendo cada vez más autónomos.
Sociales y cívicas	CSC	Usar lo que se conoce sobre la sociedad para promover conceptos como la justicia, la solidaridad o los Derechos Humanos.
Conciencia y expresiones culturales	CEC	Conocer, comprender, valorar, apreciar con espíritu crítico manifestaciones culturales y artísticas. Entender la importancia del patrimonio y la riqueza cultural de los pueblos.
<b>COMPETENCIAS MACHECHA (2012)</b>		
Lectora	CL	Comprender que la lectura no es pasiva, sino que crea un discurso.
Intertextual	CI	Identificar elementos provenientes de otros textos o documentos en el discurso.
Enciclopédica	CE	Identificar personajes, contextos y sus posibles significados.
Estética	CEST	Analizar el componente estilístico del cómic. Conocer las convenciones gráficas del medio.
Historiográfica	CHIST	Conocer otras representaciones históricas sobre el mismo hecho narrado.

La competencia en comunicación lingüística (CCL) que se entiende como el “resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) y que incluye elementos como la expresión oral y escrita o la comunicación audiovisual a través de la tecnología. Implica que los estudiantes lleguen a comprender la diversidad del lenguaje, en sus diversos registros. Se establece el desarrollo en el alumnado de la capacidad de comprender textos complejos. Y también la capacidad de desarrollar alumnos

predispuestos a un diálogo crítico y constructivo y que sean conscientes del efecto del lenguaje en sus interacciones con su medio.

Dentro de esta competencia en comunicación lingüística, como se ha introducido con anterioridad, se sigue la propuesta de Machecha (2012: 188-189) en cuanto al análisis, dentro de la CCL, de la competencia lectora (CL). El análisis de la competencia lectora se dividirá a su vez en: la competencia intertextual (CI), la competencia enciclopédica (CEN), la competencia estética (CEST) y la competencia historiográfica (CHIST).

La competencia plurilingüe (CPL), que implica la capacidad para utilizar diferentes lenguas para el aprendizaje y para la comunicación, se plantea la utilización de documentos en otras lenguas como medio para desarrollarla dentro de la propuesta del presente trabajo.

La competencia digital (CD), por su parte, “implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). En el desarrollo de esta competencia busca “impulsar la familiaridad con los entornos digitales y el uso de las herramientas adecuadas para resolver problemas o situaciones de la vida diaria, buscando información, creando contenido o valiéndose de los canales de comunicación disponibles, además de otras funcionalidades. Es central también el fomento de una actitud crítica y un uso ético y seguro de las TIC”. En el presente trabajo se potencia la búsqueda de información por parte del alumnado para responder ciertas preguntas. Por otro lado, se utilizan las TIC a través de los documentos planteados para el análisis en las actividades. Finalmente, se potencia el uso de Google MyMaps para ayudar a situar geográficamente la historia narrada.

La competencia para aprender a aprender (CPAA) que se define como la “habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje, conociendo los propios procesos cognitivos para gestionarlos de manera cada vez más autónoma”. Dentro de esta competencia es importante que el alumno o alumna se sienta protagonista de su propio aprendizaje. En el trabajo que nos ocupa la búsqueda de información por parte del alumnado es uno de los elementos más importantes. Pero el conocimiento no se produce únicamente durante la búsqueda de la información teórica, sino que se potencia en las actividades que plantean la reflexión del alumnado frente a las cuestiones que se les plantean.

Las competencias sociales y cívicas (CSC) que consisten en:

“la habilidad de usar los conocimientos sobre la sociedad para interpretar y afrontar problemas sociales, procurando el bienestar individual y colectivo y promoviendo

conceptos como la democracia, la justicia, la igualdad, la solidaridad o los Derechos Humanos. Para ello, es primordial el conocimiento de los acontecimientos históricos (especialmente de los más recientes), la comprensión de los procesos sociales y culturales, así como la construcción de una cultura del respeto, de la implicación social y de la colaboración” (Vicens Vives, 2022).

Para conseguir el desarrollo de estas competencias se debe habilitar al alumnado para ser capaces de “expresar sus puntos de vista respetando los ajenos, de ser tolerantes respecto a las diferencias, y de tener una mirada crítica sobre el mundo, gracias a la cual puedan cuestionar sus propios prejuicios” (Vicens Vives, 2022). El desarrollo de estas competencias se plantea especialmente en las actividades del presente trabajo a través del análisis del concepto de memoria histórica y de las actividades sobre la situación de los refugiados, vinculando el estudio del pasado con el presente del alumnado.

Finalmente, se busca el trabajo de la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC). Esta competencia “implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico las diferentes manifestaciones culturales y artísticas y entender su importancia como patrimonio y riqueza cultural de los pueblos.

A continuación, se presenta una tabla que muestra las competencias trabajadas en las actividades planteadas en el presente trabajo, los contenidos desarrollados y los criterios de evaluación.

**TABLA VI: RESUMEN DE LAS COMPETENCIAS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS**

ACTIVIDADES	COMPETENCIAS					CONTENIDOS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
	CC L					CP L	C D	CPA A	CS C	CE C		CONTENIDOS COMUNES	CONTENIDOS ESPECÍFICOS
	CL	CI	CE N	CES T	CHIS T								
<b>7.1. Introducción</b>													
Ejercicio 1	X			X		X				X	9	BL1.2	
Ejercicio 2	X			X		X				X	9	BL1.2	
<b>7.2.1. Antes de la lectura</b>													
Ejercicio 1	X		X		X			X	X		2, 8	a, b, e	BL1.2, BL1.4, BL5.2
<b>7.2.2. Durante la lectura</b>													
Ejercicio 1	X	X			X		X	X			7, 8, 9	a, c, d	BL1.5, BL1.8, BL5.3
Ejercicio 2	X	X	X		X			X	X		1, 2, 4, 8, 11	c, f	BL1.2, BL1.4, BL1.5, BL1.8,
Ejercicio 3	x			x				x			1, 2, 3, 5, 8, 11	f	BL1.2, BL1.4
<b>7.3. Guía de lectura</b>											1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12	a, b, c, d, e, f, g	BL1.2, BL1.3, BL1.4, BL1.5, BL1.8, BL5.2, BL5.3, BL7.1, BL7.3
<b>Capítulo 1</b>													
1, 2, 5	X		X		X			X	X				
3, 4	X								X	X			
6,	X			X									
Investiga	X		X		X		X	X	X				
<b>Capítulo 2</b>													
1, 2, 4,	X		X					X	X	X			
3,	X			X				X	X				

Investiga	X		X		X			X	X				
Capítulo 3													
1, 4, 6,	x				x			x	x				
2, 3, 5, 8, 9, 10,	x				x			x	x				
7, 11	x		x	x				x	x				
Investiga	x		x		x			x	x				
Capítulo 5													
1, 3, 4, 5, 6,	x		x		x			x	x	x			
2	x		x		x				x	x			
7	x		x		x			x	x	x			
Investiga	x		x		x			x	x				
Capítulo 6													
1, 2, 3	x		x		x			x	x				
Investiga	x		x		x			x	x				
Capítulo 7													
1, 2, 3, 5.	x		x		x			x	x				
4, 7, 8, 9	x	x						x	x	x			
6,	x			x				x					
Investiga	x		x		x		x	x	x				
Capítulo 8													
1, 2, 3	x		x		x			x	x				
Capítulo 9													
1, 2, 3, 6, 7, 8, 9	x		x		x			x	x	x			
4	x			x				x	x				
5	x	x					x	x	x				
Investiga	x		x		x			x	x				
Capítulo 10													
1, 2, 3, 4	x		x		x			x	x				

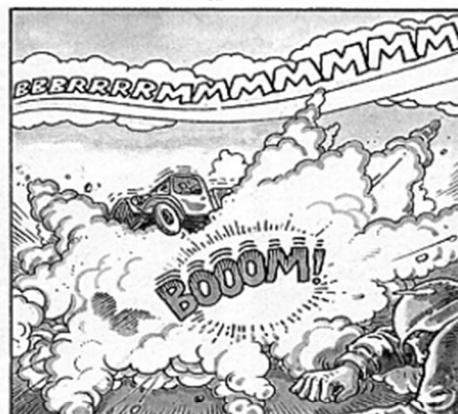
Investiga	x		x		x			x	x				
Capítulo 11													
1, 2, 4	x		x		x			x	x				
3, 5, 6, 7	x				x			x	x	x			
Investiga	x		x		x			x	x				
<b>7.4. Tras la lectura</b>													
<b>7.4.1. Entrevista a Miguel</b>	x			x	x			x	x	x	1, 8, 9	c, f	BL1.2, BL1.4, BL1.8
<b>7.4.2. Los refugiados</b>	x	x	x		x	x	x	x	x	x			
Ejercicio 1	x	x	x	x	x			x	x	x	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12	g	BL1.2, BL1.4, BL1.8, BL5.2, BL5.3, BL7.1, BL8.2
Ejercicio 2	x	x	x		x		x	x	x	x	1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12	g	BL1.2, BL1.3, BL1.4, BL1.8, BL8.2
Ejercicio 3	x	x	x		x			x	x	x	1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12	g	BL1.2, BL1.3, BL1.4, BL1.8, BL8.2
Ejercicio 4	x		x		x	x	x	x	x	x	2, 6, 8, 12	g	BL1.5, BL8.2
CI: COMPETENCIA INTERTEXTUAL; CEN: COMPETENCIA ENCICLOPÉDICA; CEST: COMPETENCIA ESTÉTICA; CHIST: COMPETENCIA HISTORIOGRÁFICA CPL: COMPETENCIA PLURILINGÜE; CD: COMPETENCIA DIGITAL; CPAA: COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER; CSC: COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS; CEC: COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES													

### 7.1. Material para la introducción del lenguaje del cómic

Para trabajar y comprender correctamente el lenguaje del cómic es necesario que formemos al alumnado en sus características específicas. Es por ello que se aportan ciertos materiales con el objetivo de conseguir en el alumnado ese aprendizaje.

1. Relaciona cada una de las definiciones con el concepto apropiado:	
1. Viñeta	a. Una serie de viñetas que consiguen transmitir la sensación de desplazamiento en el espacio y de evolución en el tiempo.
2. Plano medio	b. Palabras que imitan un sonido, dependen para la comprensión de su significado de la forma y la medida de esta onomatopeya
3. Orden	c. Espacio de representación de la voz humana. Indica el lugar de procedencia de la voz.
4. Elipsis	d. Escena en que los personajes se representan de cintura para arriba.
5. Plano americano	e. Espacio rectangular donde el guionista escribe textos o diálogos que permiten avanzar la acción o aportan información no visualizada.
6. Secuencia	f. Escena en que los personajes se representan desde la altura de las rodillas.
7. Línea cinética	g. Se representa únicamente un rostro o objeto.
8. Picado	h. Imágenes que representan una idea, una acción, una actitud... Por ejemplo: una bombilla indica la aparición de una idea.
9. Bocado	i. Recuadro que contiene uno de los dibujos de la serie que forma una historieta o cómic. El marco puede estar más o menos definido.
10. Plano entero	j. Perspectiva desde arriba que produce sensación de alejamiento.
11. Metáfora visual	k. Elementos que establecen la perspectiva de la imagen, el sentido de lectura y la situación del personaje principal en la escena.
12. Onomatopeya	l. Perspectiva desde abajo que ayuda a resaltar mensajes angustiosos.
13. Primer plano	m. Acciones que no están dibujadas pero que se sugieren en los cambios de viñeta para que el relato sea comprensible.
14. Contrapicado	n. Escena en que los personajes están representados con el cuerpo entero.
15. Plano detalle	ñ. Formas usadas para transmitir la sensación de movimiento en personajes y objetos a las imágenes estáticas del cómic.
16. Cartucho	o. Se representa una parte de un rostro, objeto... con la finalidad de destacar especialmente ese fragmento.

2. A continuación, se presentan algunas imágenes de la novela gráfica *El arte de volar* de Antonio Altarriba. En esta obra se narra, como en *Los surcos del azar*, la vida de una persona que vivió la Guerra Civil Española.
- Señala, en las siguientes imágenes, al menos, un ejemplo de viñeta, cartucho, bocadillo y onomatopeya.
  - En el segundo grupo de viñetas: ¿Se produce alguna elipsis? ¿Qué información no vemos representada en las viñetas, pero sabemos que ocurre?



3. Indica los planos utilizados en las siguientes viñetas del cómic *Los surcos del azar* (pág. 19, 23, 42 y 126):



## 7.2. Actividades previas y a realizar durante a la lectura

### 7.2.1. Antes de la lectura

Estas breves preguntas servirían para situar en su contexto la obra que se disponen a leer los alumnos. Se plantean como un ejercicio a realizar y comentar en el aula.

1. Con ayuda del manual de la asignatura responde brevemente las siguientes preguntas:
  - a. ¿Cuál fue la participación de España en la Segunda Guerra Mundial?
  - b. ¿Cuál fue el papel de Francia en la Segunda Guerra Mundial? ¿Y el de sus colonias?

### 7.2.2. Durante la lectura

Se plantea una actividad que se debe realizar a lo largo de la lectura. El objetivo es ayudar al alumnado a situar los hechos espacial y temporalmente. Los alumnos deberán crear un mapa a través de MyMaps en el que indiquen las localizaciones que aparecen en la obra y la fecha en la que los personajes se desplazan a esa localización. Cada alumno haría entrega del mapa creado a través del enlace que permite compartirlo.



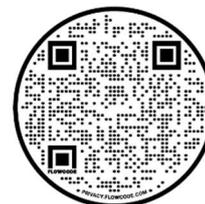
Port d'Alacant

28 de marzo de 1939 - Salida de España desde el puerto de Alicante porque el ejército de Franco está a punto de tomar la ciudad.

38.33551, -0.48705

1. Crea un mapa en la página *MyMaps* entrando a través del siguiente enlace: [https://www.google.com/intl/ca\\_es/maps/about/mymaps/](https://www.google.com/intl/ca_es/maps/about/mymaps/).
  - a. Pon título al mapa.
  - b. Introduce las localizaciones que aparecen en *Los surcos del azar*. El mapa debe contener las diferentes localizaciones que recorren los personajes de la historia.
  - c. Indica en la descripción de la localización información sobre el motivo por el cual se desplazan a ese lugar siguiendo el ejemplo de la imagen que se adjunta. Si es posible indica la fecha. Puedes añadir una imagen que ilustre el momento.

Se puede acceder a un ejemplo de ejecución de la tarea a través del siguiente enlace ([https://www.google.com/maps/d/edit?hl=ca&mid=1BbltCO3XTZEAh6bF6\\_ki0NM3ZsrgcGQL&ll=48.677696420269996%2C3.318453333646456&z=7](https://www.google.com/maps/d/edit?hl=ca&mid=1BbltCO3XTZEAh6bF6_ki0NM3ZsrgcGQL&ll=48.677696420269996%2C3.318453333646456&z=7)) o siguiendo el código QR que acompaña el texto.



En segundo lugar, en el ejercicio 2 se plantea la reflexión sobre los documentos que aparecen en el cómic y el uso que se hace de ellos. Esta actividad ayuda a trabajar la competencia intertextual en el alumnado. Esa capacidad para reconocer la utilización de otros documentos en el discurso, las referencias en este caso a documentos reales que utiliza Paco Roca para mostrar cómo su trabajo se basa en un análisis documentado históricamente.

El ejercicio 3 promueve el análisis del lenguaje del cómic y conduce al alumnado a razonar el porqué de las decisiones que toma en su uso del medio. Esta actividad tiene como objetivo mejorar la capacidad del alumnado en la lectura e interpretación de imágenes ya que plantea la necesidad de reflexión sobre elementos como el color o el orden de la narración.

Tanto el ejercicio 2 como el 3 se plantean como actividades de trabajo individual que podrían evaluarse a través de una entrega por escrito. El alumnado desarrollará por tanto su competencia en comunicación lingüística. Deberá organizar su discurso de manera que presente sus ideas de manera coherente, cohesionada y adecuada.

2. A lo largo de la obra, Paco Roca utiliza documentos reales para ayudar a contar su historia. Además de las fotografías que aparecen, utiliza el libro *Carnets de Route*, que narra las memorias de Raymond Dronne, y la portada del periódico *Libération* del 25 de agosto de 1944.
  - a. Explica brevemente la información que aportan a la narración.
  - b. Responde: ¿Por qué crees que el autor incluye estos documentos?

**LISTA DE DOCUMENTOS UTILIZADOS**

PÁGINA	DOCUMENTO
157	Libro <i>Carnets de Route</i> , memorias del capitán Raymond Dronne.
274	Portada del periódico <i>Libération</i> del 25 de agosto de 1944

3. A lo largo del cómic Paco Roca utiliza el color para ayudarnos a distinguir la historia. Por ejemplo, el presente, la entrevista que Paco Roca realiza a Miguel a través de sus conversaciones, aparece en blanco y negro.
- Explica los cambios en el uso del color. ¿Qué parte de la historia se narra en cada uno?
  - ¿Utiliza el color para llamar la atención sobre algún objeto o hecho a lo largo de la obra? Indica cuándo lo hace y por qué.
  - ¿Cambia algo más en la forma de dibujar las dos líneas temporales?

### 7.3. Guía de lectura

La guía de lectura se estructura a través de una serie de preguntas organizadas siguiendo los capítulos de la obra con la intención de ayudar al alumnado en el recorrido a través de la novela gráfica haciendo que se detenga en aquellos aspectos que se consideran interesantes para su análisis.

La propuesta que se desarrolla a continuación es extensiva, se plantean un gran número de preguntas para la respuesta por parte del alumnado. Para evitar que el trabajo a realizar suponga una carga excesiva, se plantea trabajar la guía de lectura de manera conjunta en el aula. Todos los alumnos realizan la lectura, pero las cuestiones a responder son repartidas equitativamente entre los grupos formados por el profesorado de la asignatura. Los elementos analizados por cada grupo, así como el conocimiento adquirido a través de las preguntas de investigación serán transmitidos a través de su exposición en el aula. Además, las respuestas elaboradas por escrito serían finalmente unidas en una guía conjunta que quedaría a disposición de todo el alumnado. Finalmente, se seleccionarían las cuestiones que el docente considere más interesantes para motivar el debate en el aula, puesto que en muchas de las preguntas planteadas se propone la reflexión del alumnado buscando que este analice la situación desde el punto de vista del protagonista de la narración: ¿qué harías tú si...? ¿Crees que harías lo mismo? A continuación, se desarrolla una tabla con los objetivos que persigue la actividad, la posible metodología a seguir en el trabajo con la guía de lectura y los elementos que posibilitarían la evaluación de la tarea.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

OBJETIVOS	METODOLOGÍA
<ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer diferentes aspectos sobre elementos como la Guerra Civil Española, la Segunda Guerra Mundial, la posguerra, los exiliados, el concepto de memoria histórica.</li><li>- Motivar la reflexión del alumnado sobre las cuestiones propuestas.</li><li>- Desarrollar la empatía facilitando la posibilidad de ponerse en el lugar de otros al analizar una cuestión.</li><li>- Analizar de manera eficiente los aspectos estéticos del lenguaje del cómic.</li><li>- Debatir utilizando los mecanismos adecuados: respeto del turno de palabra, participación, escucha activa, capacidad de argumentación.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- División de los alumnos en grupos a los que se les asignan parte de las preguntas de la guía de manera equitativa.</li><li>- Elaboración por parte de los grupos de la respuesta a las preguntas por escrito.</li><li>- Elaboración por parte de los grupos de una exposición de los conocimientos adquiridos a través de la respuesta a las preguntas.</li><li>- Sesión o sesiones finales de debate. En estas sesiones se plantean las cuestiones que han motivado la reflexión del alumnado.</li><li>- Creación de una guía conjunta con las respuestas elaboradas por los diferentes grupos.</li></ul>
<b>ELEMENTOS PARA SU EVALUACIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Documento con las respuestas a las preguntas.</li><li>- Exposición oral de los conocimientos teóricos adquiridos.</li><li>- Valoración del debate.</li></ul>	

## GUÍA DE LECTURA

*Los surcos del azar*

Paco Roca, 2013

### CAPÍTULO 1: MARTES / EL FIN

1. ¿Cuál era la situación de la Guerra Civil el 28 de marzo de 1939?
2. ¿Por qué están esperando en el puerto? ¿Por qué intentan llegar al barco sea como sea?
3. ¿Por qué quiere hablar Paco con Miguel?
4. ¿Por qué piensas que Miguel no quiere hablar sobre su vida con Paco?
5. ¿Por qué no se permite fumar en el barco que los transporta (pág. 27)?
6. ¿Qué crees que significa el cambio de color de las viñetas del primer capítulo?

Investiga: ¿Quién es el general Leclerc mencionado en la página 25?

### CAPÍTULO 2: MIÉRCOLES / EL EXILIO

1. ¿Cómo se sentían mientras esperaban el barco en el puerto?
2. ¿Qué muestran las viñetas de las páginas 36 y 37? ¿Por qué crees que lo hicieron?
3. ¿Por qué el autor utiliza el color rojo en la viñeta de la página 36?
4. ¿Estás de acuerdo con las palabras de Paco sobre el porqué de contar la historia de Miguel de la imagen (pág. 41)?



Investiga: ¿Qué es la división Littorio? ¿Cuál fue su papel durante la guerra?

### CAPÍTULO 3: JUEVES / LA CÁRCEL DE ARENA

1. En la página 46 Miguel dice que es tarde. ¿Para qué es tarde? ¿Por qué crees que se ha producido este hecho?
2. ¿Qué ocurre a la llegada del barco Stanbrook a Orán?
3. ¿Cuándo les dejan finalmente bajar del barco?
4. ¿Cuáles son las opciones que les dan a los hombres al bajar del barco? ¿Cuál hubieses elegido y por qué?
5. ¿Cómo era la vida en Morand?
6. ¿Qué significa el discurso De Gaulle? ¿Crees que fue importante para los refugiados españoles?
7. En la página 69 se menciona el título del cómic. Es un fragmento del poema de Antonio Machado que se adjunta. ¿Qué significa el título?

II

¿Para qué llamar caminos  
a los surcos del azar?...  
Todo el que camina anda,  
como Jesús, sobre el mar.

8. ¿Qué supone para los refugiados que las colonias francesas estén bajo el control del gobierno del mariscal Pétain?
9. ¿Cómo es la vida en el campo de concentración donde se encuentra Miguel?
10. Aunque en las páginas 77 y 78 no se utiliza apenas texto, las imágenes cuentan una historia. Resume brevemente los hechos que narran las distintas viñetas de estas páginas. ¿Por qué el oficial hace que no se dispare al fugitivo?
11. ¿Qué canción canta el personaje que aparece en la página 81?

Investiga:

- ¿Quién fue el comandante Amado Granell?
- Busca información sobre la figura de Antonio Machado. ¿Dónde está enterrado?
- ¿Qué fue el gobierno del mariscal Pétain?
- ¿Qué fue la Resistencia?

### CAPÍTULO 4: VIERNES / A LAS ARMAS DE NUEVO

1. ¿En qué consistía el *Cuerpo Franco de África*?
2. Explica el significado de la discusión de la página 93.

3. ¿Qué información nos dan los mapas de la página 102?

4. ¿Qué fueron las Brigadas Internacionales?

Investiga:

- ¿Quién fue el *zorro del desierto*? ¿Cuál fue su papel durante la segunda guerra mundial?
- ¿Quién fue el general Putz del que se habla en la página 119?

#### CAPÍTULO 5: VIERNES TARDE / EL EJÉRCITO DE LA FRANCIA LIBRE

1. Cuando hablan en el hospital, ¿qué creen Miguel y Granell que pasará después de la liberación de Francia?

2. ¿Bajo qué bandera quieren luchar los personajes de las viñetas? ¿Crees que es importante para ellos? ¿Por qué?



3. ¿Por qué Leclerc no puede llevar a los soldados del Chad a Europa?

4. ¿Qué dice Leclerc de los soldados españoles para convencer a Raymond Dronne que los dirija (pág. 141-143)?

5. ¿Cómo son los soldados americanos según Miguel? ¿Qué diferencia existe con los españoles?

6. ¿Qué nombres ponen a los camiones de combate? ¿Qué significan?

7. ¿Por qué se cambian el nombre antes de ir a luchar a Europa? ¿Cómo afecta al estudio de la Historia?

Investiga:

- ¿A quiénes se les llamaba *pieds-noirs*?
- ¿Quién fue Raymond Dronne?

#### CAPÍTULO 6: SÁBADO / REGRESO A EUROPA

1. ¿A quién llaman *Paca la culona*?

2. ¿Cuál es la *leyenda roja* que precede a los militares españoles? ¿Qué se quiere conseguir con esa historia?

3. En la siguiente imagen (pág. 173) se indica que algo ha empezado. ¿Qué empieza? ¿En qué consiste?



Investiga:

- ¿Qué es *la leyenda roja*?

### CAPÍTULO 7: SÁBADO TARDE / LA INVASIÓN DE FRANCIA

1. ¿Qué fue la batalla de Dunkerque? ¿Cuándo ocurrió?
2. ¿Qué hacen los soldados arrodillados de la página 183? ¿Por qué?
3. ¿Por qué llaman los alemanes “mecheros” a los tanques Sherman? ¿Cómo los refuerzan?
4. ¿Con qué negocian con los americanos? ¿Estarías de acuerdo con participar en estos intercambios?
5. ¿Por qué *La Nueve* era enviada a la cabeza?
6. ¿Qué sensaciones producen los hechos narrados entre las páginas 197 y 203? ¿Crees que verlo representado en cómic cambia en algo esas sensaciones respecto a una descripción escrita o una película? ¿Cómo?
7. ¿Qué crees que piensa Miguel cuando encuentra la fotografía en la página 210?
8. ¿Por qué crees que las mujeres que habían hecho tratos con los alemanes eran perseguidas?
9. En la imagen (pág. 221) se ve una discusión entre Miguel y Paco Roca. ¿Qué piensas de la discusión que mantienen? ¿Comprendes por qué se sienten así? Coméntalo brevemente.



Investiga:

- ¿Quiénes fueron Eisenhower, Montgomery y Patton?
- Compara cómo eran los tanques utilizados por alemanes y aliados en combate.
- ¿Qué significa boches? ¿Con qué intención se utiliza esa palabra?
- ¿Qué eran las SS?

### CAPÍTULO 8: LUNES / ÉCOUCHÉ ASEGURADA

1. ¿Qué le ocurre al soldado nazi herido en la toma del castillo? ¿Por qué dice Miguel que luchaban contra el fanatismo?
2. ¿Qué significa llevar “de paseo” (pág. 227)? ¿Qué siente Miguel en el presente respecto a las acciones como la narrada en la página 227? ¿Estás de acuerdo con la afirmación: “Había que vencer como fuera al fascismo”?
3. ¿Qué conflicto existe entre los dirigentes de los diferentes ejércitos? ¿Por qué crees que ocurre (pág. 242)?

### CAPÍTULO 9: LUNES TARDE / DIRECTOS A PARÍS

1. ¿De quién es la tumba con la inscripción “camarada Estrella”?
2. ¿Por qué temían iniciar la toma de la ciudad de París? Realiza un esquema con lo que pensaba cada dirigente que era mejor hacer respecto de París.
3. ¿Cómo son recibidos los soldados de *La Nueve* en París? ¿Por qué?
4. Explica qué ocurre en las páginas 270 y 271. ¿Qué consigue el autor con el mapa?
5. ¿Qué significa la noticia del periódico que aparece en la imagen?



6. ¿Qué significan las campanas?
7. ¿Por qué el miliciano condecorado por De Gaulle dice que lleva más tiempo que él en la resistencia?
8. ¿Por qué Miguel cree que Francia debe reescribir su historia?
9. ¿Qué ocurre con las banderas en los camiones que llevan a las tropas españolas en el desfile de la victoria? ¿Por qué cambian la bandera?

Investiga:

- ¿Quién es Hemingway? ¿Cuál es su participación en la Guerra Civil Española? ¿Y en la Segunda Guerra Mundial?
- ¿Cuáles son las canciones que cantan en la página 279? ¿Por qué crees que las cantan?
- ¿De dónde toma la frase “París era una fiesta” Paco Roca?
- ¿Quién es el general Dieter Von Choltitz?

### CAPÍTULO 10: LUNES NOCHE / CAMINO DE MADRID

1. ¿Qué crees que quiere decir Estrella cuando afirma que “todos son ahora resistentes”? ¿Por qué habla del brazalete que llevan?
2. ¿Qué comenta Miguel con Estrella sobre la invasión de España?
3. Miguel y Granell piensan que los aliados actuarán de manera distinta respecto a la dictadura de Franco en España. ¿Qué cree cada uno?

4. Explica cómo Miguel *desaparece*. ¿Por qué lo hace?

Investiga:

- ¿Qué es la línea Sigfrido?

#### **CAPÍTULO 11: MARTES / LOS SIN PATRIA**

1. Explica el título del capítulo, “Los sin patria”.

2. ¿Hasta dónde llega luchando *La Nueve*?

3. ¿Por qué no se pone Miguel en contacto con ninguno de sus compañeros?

4. ¿Cómo explica Miguel la falta de intervención en España para eliminar la dictadura de Franco?

5. ¿Quién era Pepa? ¿Qué piensas de las decisiones de Miguel respecto de su familia en España?

6. ¿Por qué no se queda Miguel en España?

7. Ahora qué conoces la historia completa de Miguel: ¿qué piensas de él? ¿Crees que debería haber actuado de otra manera? ¿Cuándo y por qué?

Investiga:

- ¿Qué era el “nido del águila” de Hitler?

- ¿Qué fue la invasión del Valle de Arán?

#### **7.4. Tras la lectura de *Los surcos del azar***

##### **7.4.1. Entrevista a Miguel**

El lenguaje del cómic hace que sea necesario tener especial cuidado a la hora de seleccionar la información que se introduce en los bocadillos de los personajes y en los cuadros de texto. Se plantea por tanto una actividad que fuerce a los estudiantes a elaborar el texto para ciertas viñetas puesto que:

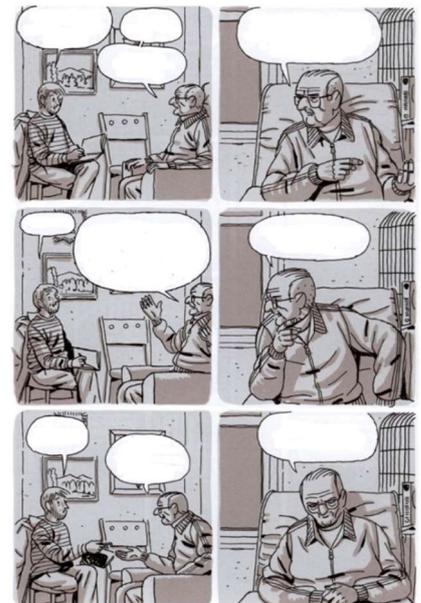
“One limitation of comic books is that they are restricted to only a very few “cells” and to very abbreviated dialogue. This forces students to synthesize the elements of the story down to the essence. [...] The discussions over “what has to go in” and “what isn’t necessary” have the students contemplating at very deep levels and they often get pretty “animated” themselves!” (Burmark, 2008: 14)

Se considera por tanto una actividad interesante la que conlleva la elaboración de texto que debe incluirse en las páginas de un cómic por parte del alumnado. Se elabora una tabla en que se exponen los objetivos que persigue la actividad, así como una breve exposición de la metodología y los elementos que permiten su evaluación. A continuación, se plantea el enunciado de la actividad y se adjuntan en anexos diversas páginas preparadas para el desarrollo de la tarea propuesta.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

OBJETIVOS	METODOLOGÍA
<ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollar la imaginación a través del lenguaje del cómic.</li><li>- Adaptarse a las limitaciones del medio a través de la selección de información.</li><li>- Sintetizar los elementos relevantes para adaptarlos al espacio de los bocadillos del cómic.</li><li>- Empatizar con los protagonistas de las viñetas poniéndose en su lugar a la hora de plantear preguntas y responderlas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El alumnado debe completar los bocadillos de una o diversas páginas extraídas del cómic <i>Los surcos del azar</i>.</li><li>- Exposición de las mejores páginas por su contenido en el aula o en el centro.</li></ul>
ELEMENTOS PARA SU EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Los diálogos elaborados por los alumnos son objeto de evaluación atendiendo especialmente a la pertinencia de las preguntas, la capacidad del alumnado para adaptarse al medio y su capacidad para producir un discurso adecuado y coherente.</li></ul>	

1. Elige una de las páginas propuestas. Redacta texto para incluir en cada uno de los bocadillos presentados en las viñetas de la página elegida. Para ello, piensa qué preguntas le harías a Miguel si pudieses entrevistarle. Imagina también cuáles podrían ser las respuestas de Miguel a tus preguntas.



### 7.4.2. Los refugiados

En su obra Paco Roca habla de las condiciones de vida en los campos de refugiados en el norte de África y de cómo estos campos pasaron a ser campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial. En las páginas que se muestran a continuación, extraídas del cómic *El arte de volar* de Antonio Altarriba, se explica la situación en que se encuentran los españoles que, tras la derrota de la República, abandonan España y pasan a ser refugiados en Francia.

En la actividad propuesta se plantea el análisis del contenido de las páginas 80 a 86 del cómic de Antonio Altarriba que se adjuntan en el anexo 10.3 del presente trabajo. Estas páginas narran la situación de aquellos refugiados en los años 40 del siglo XX. La relación con la situación actual de los refugiados por motivos políticos en el mundo se establece a través del análisis de un artículo de prensa que muestra la vida en un campo de refugiados hoy en día. A continuación, se desarrollan los objetivos que se persigue alcanzar con las actividades de este apartado, así como la metodología y los productos evaluables que resultan de su trabajo.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	
OBJETIVOS	METODOLOGÍA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la situación de los refugiados, tanto en el pasado como en el presente.</li> <li>- Ser capaz de relacionar el pasado con el mundo en el que vive el alumnado hoy en día.</li> <li>- Usar lo que se conoce sobre la sociedad para promover conceptos como la justicia, la solidaridad o los Derechos Humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respuesta a las actividades a través del trabajo individual del alumnado.</li> <li>- Puesta en común de las respuestas en el grupo clase.</li> <li>- Para la actividad 3: sesión previa de introducción al análisis de gráficas e infografías si esta no se ha producido con anterioridad durante el curso.</li> </ul>
ELEMENTOS PARA SU EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento con las respuestas a las preguntas.</li> <li>- Valoración de la reflexión del alumnado durante la puesta en común de las actividades.</li> </ul>	

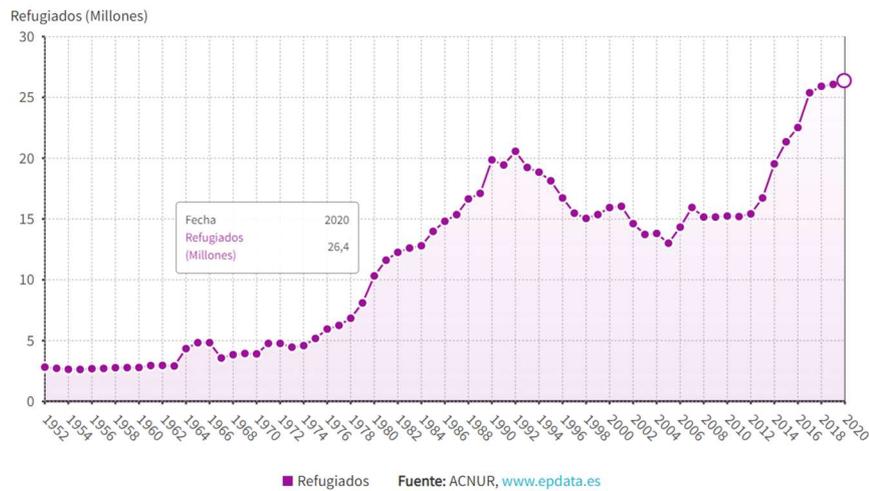
1. Las siguientes páginas muestran la salida hacia Francia de los españoles que, tras la victoria de Franco en la Guerra Civil, cruzan la frontera. Lee y analiza las páginas proporcionadas del cómic *El arte de volar*, de Antonio Altarriba, a través de las siguientes preguntas:
  - Resume de manera breve la historia que se narra en el fragmento.
  - ¿Dónde se sitúa el campo de refugiados? ¿Cómo se siente el protagonista cuando llega la noche?
  - ¿Para qué construyen puestos de vigilancia armados y vallas? ¿Qué piensas sobre estas medidas?
  - La prensa visita el campo de refugiados. ¿Qué cambios provoca esta visita?
  - Los franceses plantean una elección a los refugiados, ¿cuál es? ¿Qué crees que quieren conseguir con ello? ¿Qué crees que hubieses elegido en su lugar?
  - ¿Estás de acuerdo con la afirmación de que los españoles que eligen el campo son unos cobardes? ¿Por qué?
2. A través de los enlaces proporcionados lee el artículo sobre cómo se vive actualmente en un campo de refugiados y mira el vídeo que también muestra cómo es esa vida. A continuación, responde las preguntas planteadas:

Artículo: <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20190619/462544849644/vida-campo-refugiados.html>

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ioQyNgYku54&t=4s>

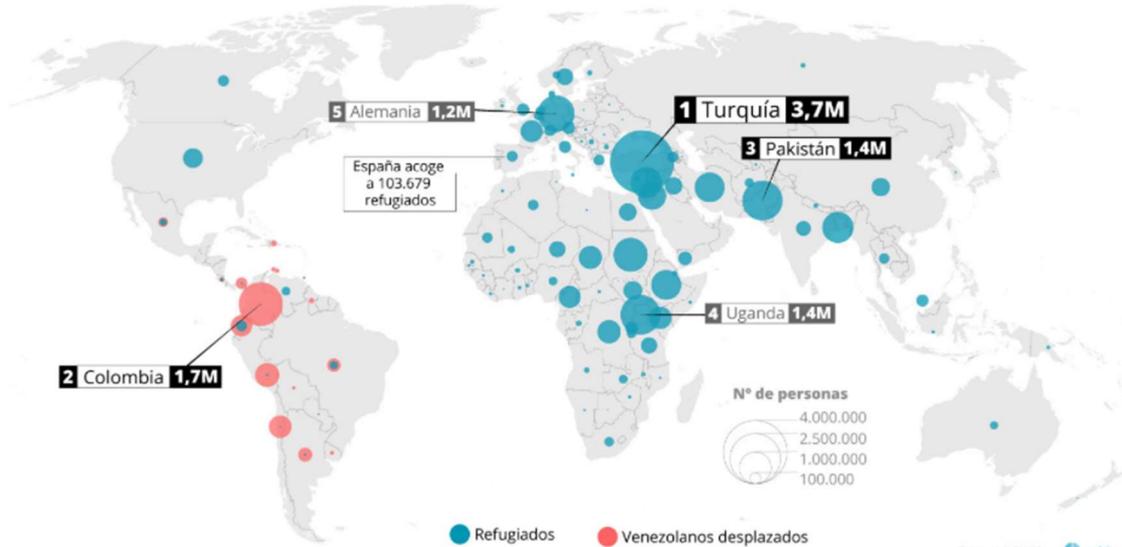
- ¿Encuentras elementos comunes entre los hechos que relata la noticia y el fragmento del cómic sobre los refugiados de la Guerra Civil Española en Francia? ¿Cuáles?
  - ¿Qué diferencias encuentras?
3. Observa las siguientes imágenes que aportan información sobre la cantidad de refugiados que hay actualmente en el mundo y responde:

Evolución en el número de refugiados en el mundo



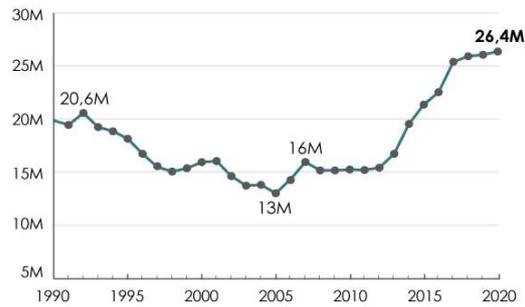
- ¿Cómo es la evolución que muestra la gráfica? ¿A qué crees que se debe el aumento o la disminución del número de refugiados en el mundo?

### EL 39% DE LAS PERSONAS DESPLAZADAS DE SUS FRONTERAS SE CONCENTRAN EN 5 PAÍSES DE ACOGIDA

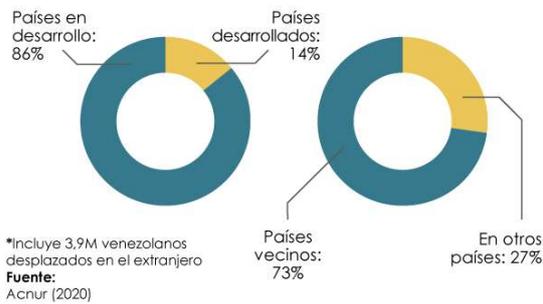


# La situación de los refugiados

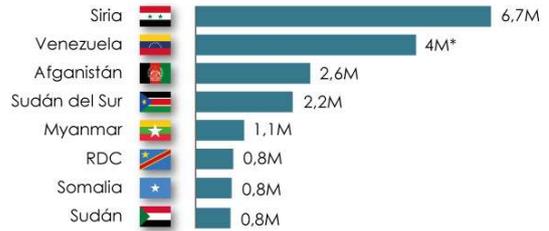
Evolución del número de refugiados



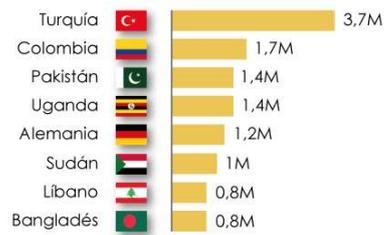
¿Dónde se encuentran?



Principales países de origen



Principales países de acogida



- ¿Cuáles son los países que acogen más refugiados?
  - ¿Qué piensas de esta distribución? ¿Por qué?
4. Para saber más accede a la siguiente página en que se recogen datos sobre el desplazamiento de refugiados por países entre 1975 y 2020:
- <https://www.therefugeeproject.org/#/2020>

## 8. Conclusiones

En el origen de la realización del trabajo se consideró la posibilidad de utilizar el cómic como una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Se planteaba su uso como un elemento motivador para el alumnado. Durante la investigación teórica sobre la cuestión, sin embargo, se amplió la visión sobre los beneficios del uso del cómic en las aulas. Aunque el cómic facilita la identificación de la situación histórica a través de la imagen, al mismo tiempo, se presenta como un medio de análisis complejo.

En el análisis del cómic, este se muestra capaz de mejorar la alfabetización del alumnado en la lectura de medios mixtos, aquellos que reúnen imagen y texto. Demuestra su utilidad como herramienta para el desarrollo de competencias en el alumnado, como el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, que se trabaja tanto de manera oral, como escrita y en registros variados durante la elaboración de las tareas propuestas.

Así mismo, debe hacerse especial referencia al trabajo que permite en competencias sociales y cívicas a través del conocimiento que impulsa sobre la sociedad pasada y actual, promoviendo la reflexión en temáticas que plantean el desarrollo de los Derechos Humanos y el análisis de conceptos como justicia o solidaridad.

Es por todo ello que se considera el trabajo con el cómic en el aula de Historia una herramienta eficaz para obtener del alumnado los aprendizajes y el desarrollo de las competencias que establece el sistema educativo como pertinentes para la etapa para la que se plantea el presente trabajo. Siendo especialmente provechoso el trabajo con la obra *Los surcos del azar*, de Paco Roca, puesto que supone un material excelente para la adquisición de los contenidos históricos pertinentes pero que además permite el trabajo más allá de estos para conseguir formar alumnado más crítico y cívico.

La propuesta realizada en este trabajo no es más que un grano de arena dentro de la inmensa potencialidad del cómic como herramienta de trabajo en el aula de Historia. Las actividades desarrolladas a partir de la obra *Los surcos del azar* pueden ser la base para el desarrollo de materiales con numerosas obras gráficas que permitirán a los docentes acercar el medio del cómic a las aulas y aprovechar los beneficios derivados de su uso. A través de los materiales presentados se espera, por tanto, conseguir los objetivos planteados. Potenciar las capacidades del alumnado, desarrollar sus competencias y, en definitiva, que se conviertan en un alumnado activo, más empático, crítico y cívico.

## 9. Bibliografía

- ABIRACHED, Z., (2009). *El juego de las golondrinas*. Ediciones Sinsentido, Madrid.
- ALTARRIBA, A. y KIM, (2009). *El arte de volar*. De Ponent, Alicante.
- APARICIO GONZÁLEZ, M. J. (2019). “‘Ser y valer’: Tres retratos de la diáspora femenina plasmados en la novela gráfica por mujeres artistas” en *Historia y comunicación social*. Ediciones Complutense, Madrid.
- BONO, F. (2019, ABRIL 7). “El cómic para aprender historia que triunfa y ninguna editorial quiso”. El País. [https://elpais.com/sociedad/2019/04/07/actualidad/1554616375\\_397853.html](https://elpais.com/sociedad/2019/04/07/actualidad/1554616375_397853.html)
- BÓRQUEZ, N., (2016). “La historieta de la memoria: la Guerra Civil y el franquismo en viñetas”. *Diablotexto Digital* 1: 29–55.
- BURMARK, L., (2008). “Visual Literacy: What you get I what you see.” En FREY, N.; FISHER, D. (ed.) (2008). *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Corwin press, California.
- CARRIZO, C. (2008). “Socializar la historieta - la historieta en las escuelas”. Recuperado de [http://www.tebeosfera.com/documentos/textos/socializar\\_la\\_historieta\\_-\\_la\\_historieta\\_en\\_las\\_escuelas.html](http://www.tebeosfera.com/documentos/textos/socializar_la_historieta_-_la_historieta_en_las_escuelas.html). En Mahecha, N. (2012). “De lo distractivo a lo instructivo. Algunas aproximaciones al uso de la historieta histórica en la enseñanza de la historia”. *Praxis Pedagógica* 13: 166-191.
- DANIELS, M. (director) (2009). *Comic books go to war* [Película], GA&A Productions, Italia.
- DE ARRIBA, D. F., (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.
- DE ARRIBA, D. F., (2019). “La memoria y el cómic”. En F. de ARRIBA, D. (coord.) (2019). *Memoria y viñetas: la memoria histórica en el aula a través del cómic*. Desfiladero Ediciones, España.
- DECKER, A. C. y CASTRO, M. (2012). “Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel. *The History Teacher*”, 45 (2), pp. 169- 187. En MALALANA, A. (2013) *Métodos y técnicas de investigación para historiadores y periodistas*. CEU Ediciones, Madrid.
- DELISLE, G. (2014). *Pyongyang*. Astiberri, Bilbao.

- DEWEY, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós. En GODOY VERA, F. (2017). "Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico". *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Universidad de La Plata, Argentina.
- EISNER, W., (2003). *La narración gráfica*. Norma editorial, Unión Europea.
- FERNÁNDEZ GIL, M. J., & RAMIRO AVILÉS, M. Á., (2014). "Derechos humanos y comics: Un matrimonio est-éticamente bien avenido". *Revista Derecho Del Estado*, 32.
- FILIU, J. P. y POMÈS, C., (2016). *La primavera de los árabes*. Norma Editorial, España.
- FOSTER, H., (2001) *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*, Madrid, Akal Contemporáneo, 2001.
- FREEDMAN, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro, Barcelona.
- GÁLVEZ, P., "El lenguaje del cómic" En F. de ARRIBA, D. (coord.) (2019). *Memoria y viñetas: la memoria histórica en el aula a través del cómic*. Desfiladero Ediciones, España.
- GARCÍA, J. C. P. (2018). "The representation of traumatic memory in spanish comics: Remembering the civil war and francoism in panels". *European Comic Art*, 11(2), 55-78. doi:<http://dx.doi.org/10.3167/eca.2018.110204>
- GODOY VERA, F. (2017). "Enseñanza de la historia escolar. Un aporte al desarrollo del pensamiento crítico". *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Universidad de La Plata, Argentina.
- GUBERN, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Península, España.
- GUBERN, R. (1999). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Anagrama, Barcelona.
- HERNANDO MOREJÓN, J., "Tratamiento de la historia en el tebeo". En GRACIA LANA, J. A. Y ASIÓN SUÑER, A. (coords.), (2018). *Nuevas visiones sobre el cómic*. Prensa de la Universidad de Zaragoza, España, pp. 133-138.
- JACOBS, D. (2007). "More Than Words: Comics as a Means of Teaching Multiple Literacies". *English Journal*, Jan 2007; 96, 3, p. 19
- JORGE ALONSO, A., DE LA MAYA RETAMAR, R., CORTÉS GONZÁLEZ, A. (coord.) (2006). *Las dimensiones social y política del cómic*, CEDMA, Málaga.

KRESS, G., (2005). "Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico". En KRESS, G. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (pp. 49-82). Ediciones Aljibe, Granada, España.

LOWENTHAL, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

LLULL, J. (2014). Comics and CLIL: Producing quality output in social sciences with Hergé's Adventures of Tintin. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7 (1), pp. 40-65.

MACHECHA, N. (2012). "De lo distractivo a lo instructivo: Algunas aproximaciones al uso de la historieta histórica en la enseñanza de la historia. *Praxis Pedagógica*, 12 (13), pp. 166-193.

MAGI, L. (24 de abril 2010). *Noticias dibujadas*. El país. [https://elpais.com/diario/2010/04/24/babelia/1272067933\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2010/04/24/babelia/1272067933_850215.html)

MALALANA, A. (2013). *Métodos y técnicas de investigación para historiadores y periodistas*. Madrid: CEU Ediciones, p. 140.

MARTINEAU, R., (1999). *L'Histoire a l'école. Matière à penser...* L'Harmattan, París.

McCLOUD S. (2005). *Entender el cómic: el arte invisible*. Astiberri, Bilbao.

MATHEWS, S. A. (2015). "Using Howard Zinn's A People's History of American Empire to Develop a Critical Stance: Possibilities and Pitfalls". *The History Teacher*, 48 (2), pp. 225-244. En

MALALANA, A. (2013)

MELÉNDEZ MALAVÉ, N. "La libertad de expresión más allá de los límites de la viñeta: de Charles Philippon a Alí Lmrabet" En JORGE ALONSO, A. (coord.). (2006) *Las dimensiones social y política del cómic*. Málaga, CEDMA. Pp. 71-87

MURO MUNILLA, M. Á., (2004). *Análisis e interpretación del cómic. Ensayo de metodología semiótica*. Universidad de la Rioja, Logroño.

PAGÈS, J. (2009). *El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía*. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

PALLARÉS JIMÉNEZ, M. A., "El vikingo Olaf el terrible, de Dik Browne: otro cómic como recurso didáctico en la asignatura de Ciencias Sociales de Educación Secundaria". En GRACIA LANA, J. A. Y ASIÓN SUÑER, A. (coord.), (2018). *Nuevas visiones sobre el cómic*. Prensa de la Universidad de Zaragoza, España, pp. 294-300.

- PRESTON, P., y GARCÍA, J. P., (2016). *La Guerra Civil Española*. Debate, España.
- ROCA, P., (2013). *Los surcos del azar*. Astiberri. Bilbao.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., (1991). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Colección medios de comunicación en la enseñanza. Ediciones G. Gilli, México.
- SACCO, J. (2010) *Notas al pie de Gaza*. Reservoir Books, Barcelona.
- SAITÚA, I. (2018) “La Enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente”. *Revista de Didácticas Específicas*, (18), pp. 65-87
- SAMPER PRUNERA, E. (2021). “La figura de l'exiliat en la trilogia de l'exili de Paco Roca”. *Dictatorships & Democracies. Journal of History and Culture* 9: 117–140. doi: <https://dx.doi.org/10.7238/dd.v0i9.378006>
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N. & J. PAGÈS (2010). “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”. En ÁVILA, R. M.; RIVERO, P. & P. L. DOMÍNGUEZ (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (115-128). Institución Fernando el Católico, Zaragoza.
- SATRAPI, M. (2009). *Persépolis*. Norma Editorial, Barcelona.
- SATTOUF, R. (2020). *El árabe del futuro*. Salamandra Graphic, España.
- SOLA MORALES, S., & BARROSO PEÑA, G. (2014). “El cómic de no-ficción como fuente para el estudio de los conflictos bélicos: Crónicas de Jerusalén”. *Historia y Comunicación Social*, 19, 231-248.
- SPIEGELMAN, A. (2005). *Maus*. Reservoir books, Barcelona.
- VILCHES, G. (1997). *La lectura de la imagen: Prensa, cine, televisión*. Paidós, Barcelona.
- VILCHES, G. (2014). *Breve historia del cómic*. Ed. Nowtilus, Madrid.
- YANG, G. (2006). Comics in education. Acceso desde <http://www.geneyang.com/comicsedu>
- YOLDI LÓPEZ, M. (2017). “Joe Sacco: viñetas, periodismo y el conflicto palestino-israelí”, *EME Experimental Illustration, Art & Design*, 5. pp. 56-67.

## Marco normativo

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Decret 51/2018, de 27 d'abril, del Consell, pel qual es modifica el Decret 87/2015, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat a la Comunitat Valenciana.
- Decret 136/2015, de 4 de setembre, del Consell, pel qual es modifiquen el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària en la Comunitat Valenciana, i el Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat en la Comunitat Valenciana.
- Para el trabajo con competencias:
  - *¿Qué son las competencias clave en la LOMLOE y cómo te afectan?* (19 de enero de 2022). Vicens Vives BLOG. <https://blog.vicensvives.com/que-son-las-competencias-clave-en-la-lomloe/>

10. Anexos

10.1. Viñetas utilizadas en la guía de lectura

VIÑETAS PARA LA GUÍA DE LECTURA

Página 27



Páginas 36 y 37

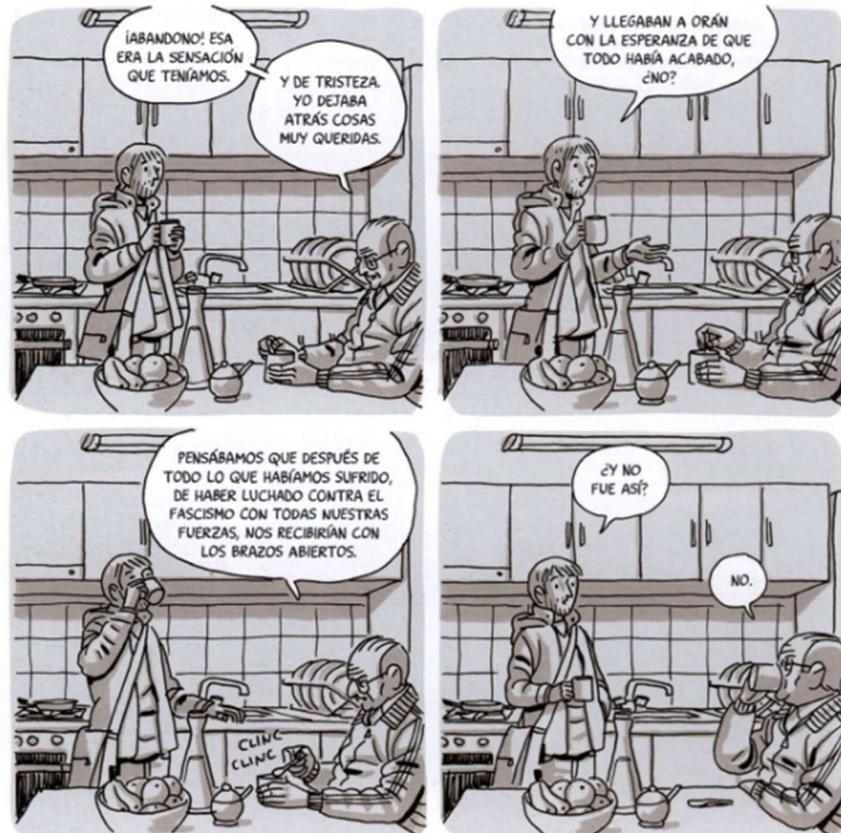


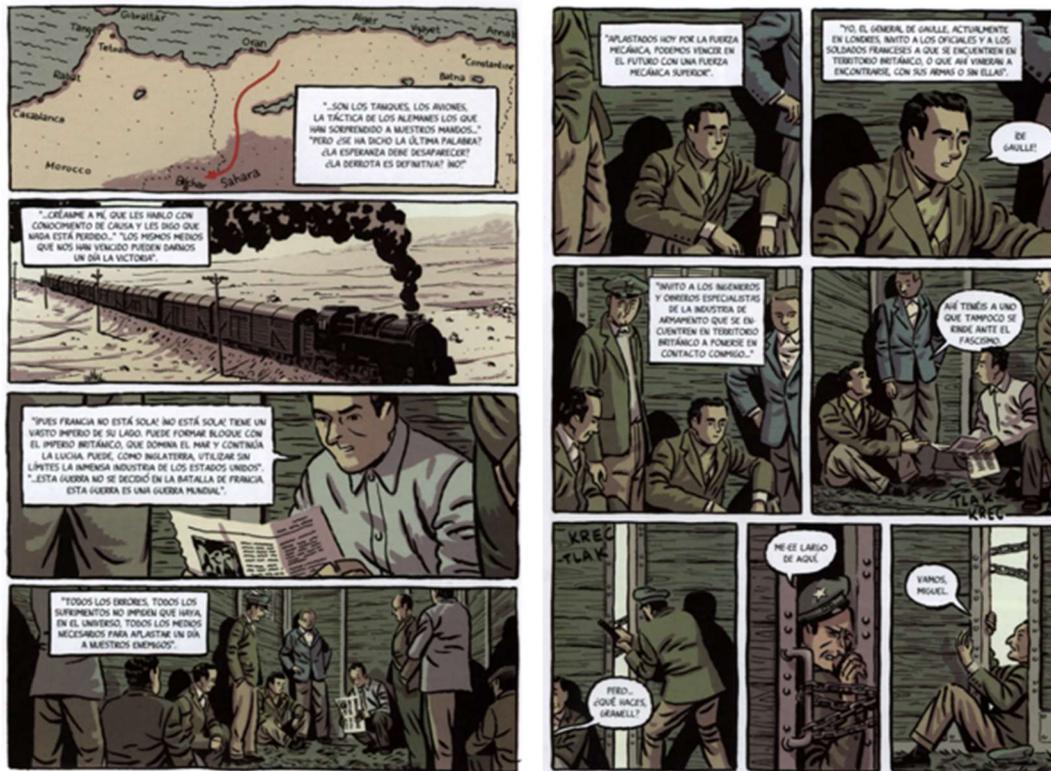
pág. 36

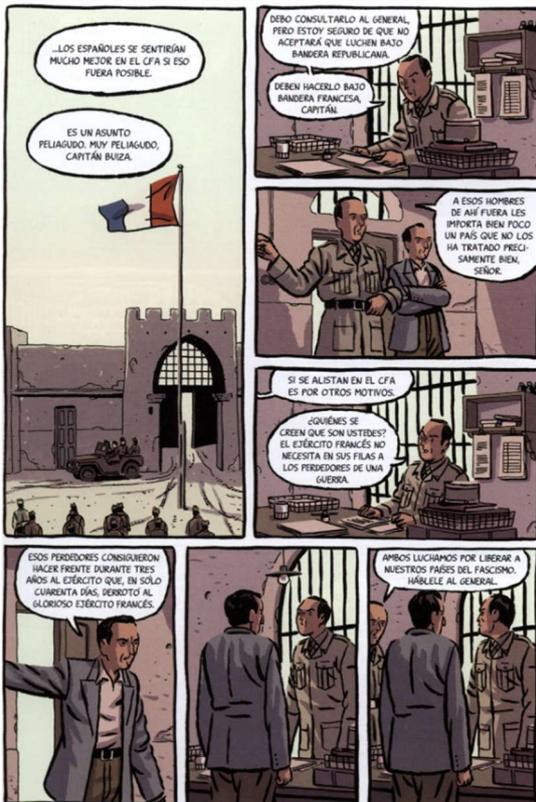


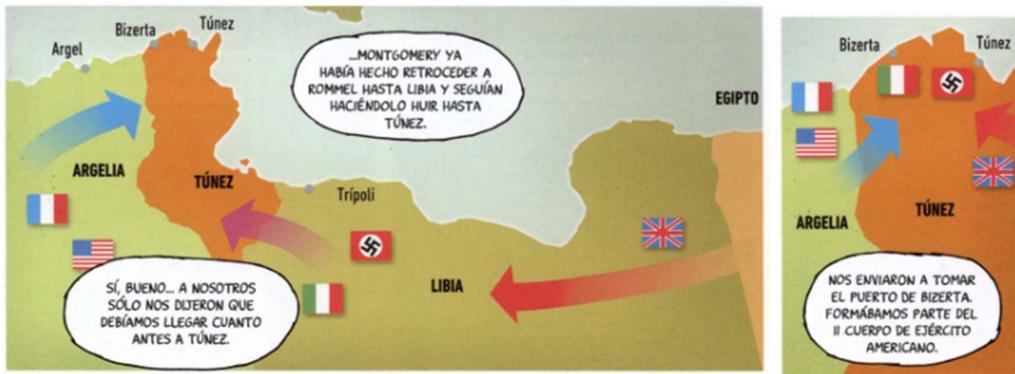
pág. 37

Página 46











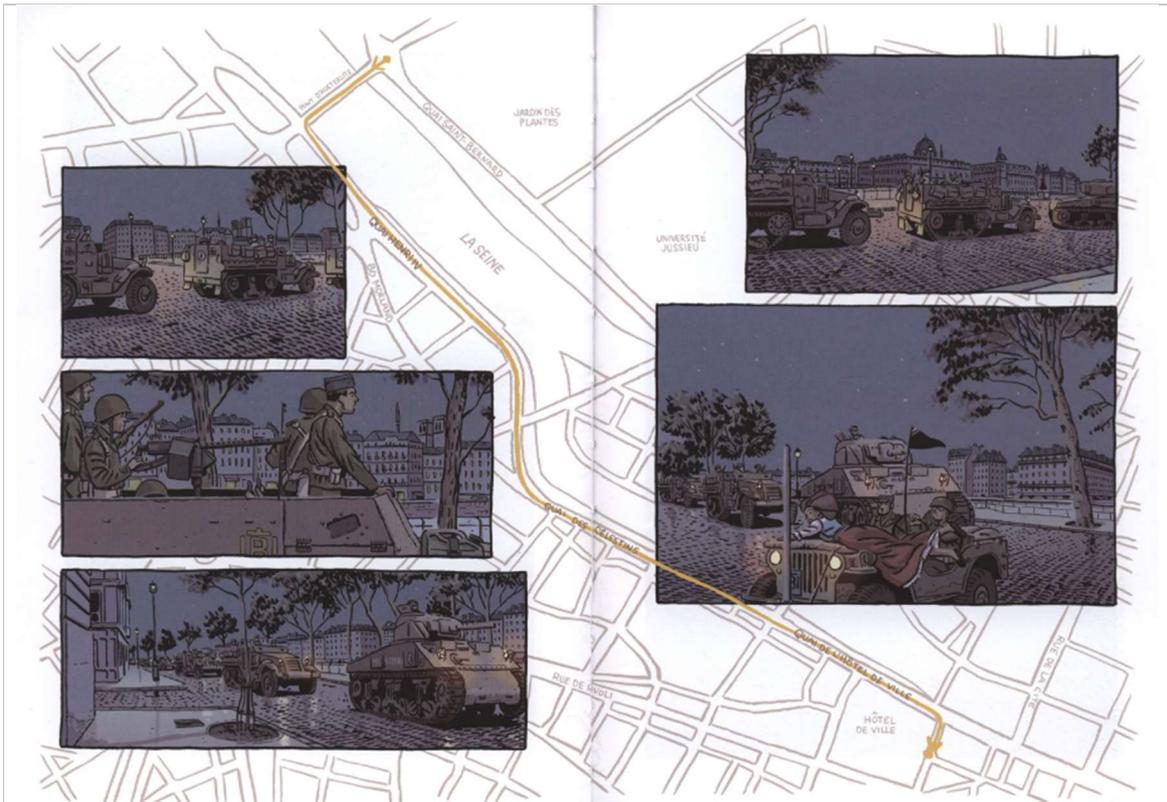




Página 228



Página 270-271

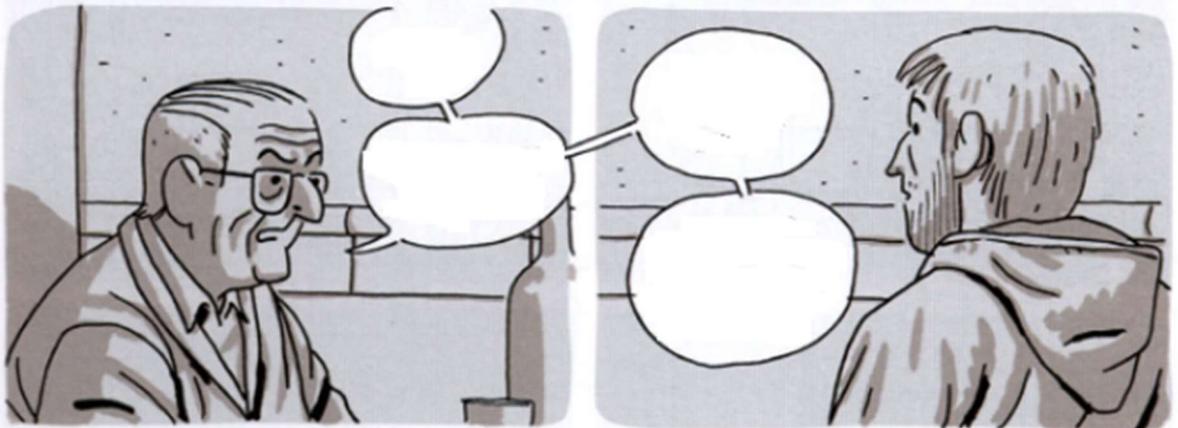
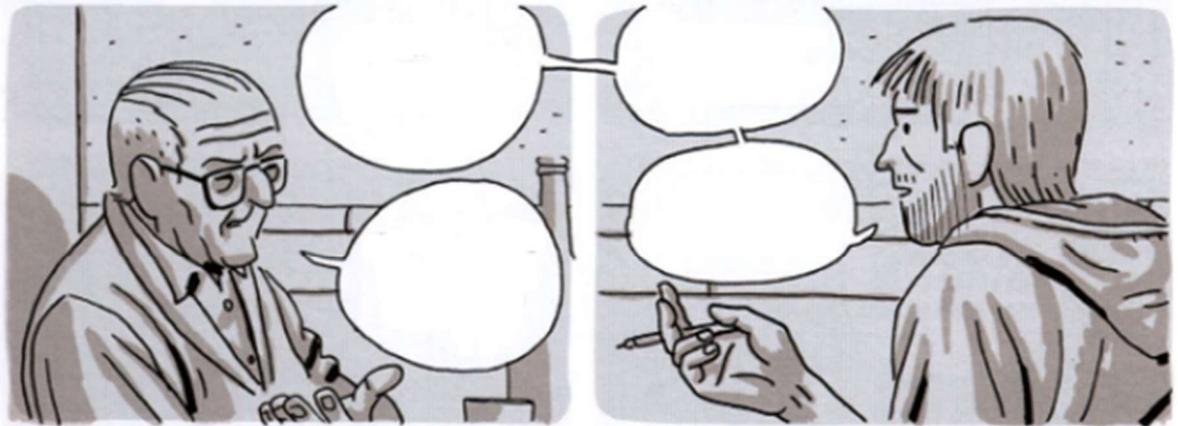
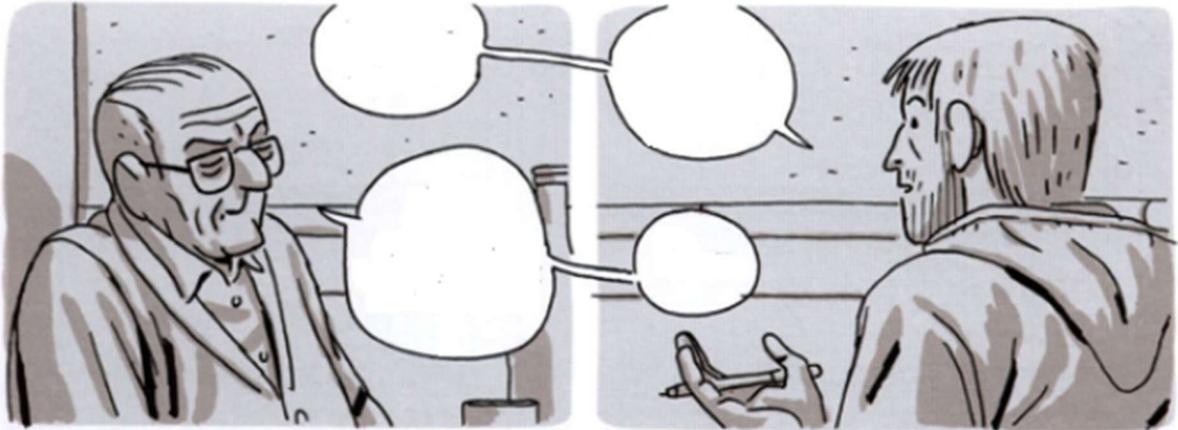


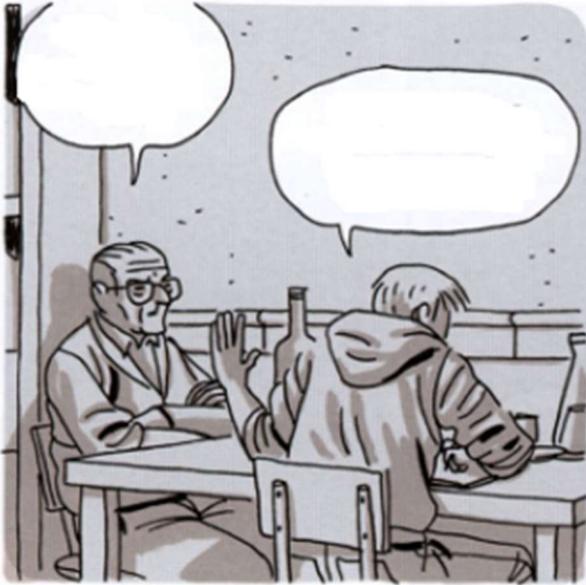
Página 279



10.2. Entrevista a Miguel







### 10.3. Los refugiados

- EL COMANDANTE DEL PUESTO SUPO REACCIONAR Y NOS RECIKLAMOS EN SERVICIO DE ASISTENCIA Y COCINA... REQUISABAMOS ALIMENTOS EN LAS MASÍAS DE LOS ALREDEDORES Y LOS REPARTIAMOS ENTRE LOS FUGITIVOS... ALGUNOS LLEVABAN SEMANAS VAGANDO POR LOS CAMPOS CATALANES ...



- LLEGO EL MOMENTO EN QUE NOSOTROS TAMBIÉN TUUVIMOS QUE UNIRNOS A LA MULTITUD DE DESTERRADOS...

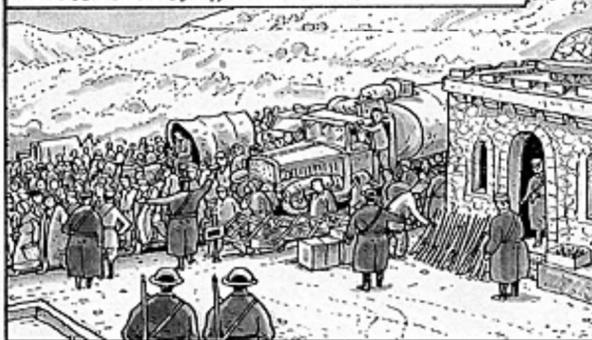


- A PESAR DE LAS CIRCUNSTANCIAS, ME ALEGRO ENCONTRAR A MARIANO YA SU FAMILIA ... LAS PENALIDADES SE SOPORTAN MEJOR EN BUENA COMPAÑÍA...

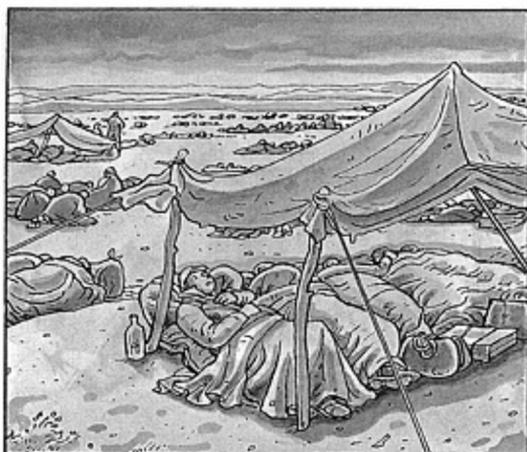
- SUBÍ AL CAMIÓN... PASAREMOS JUNTOS LA FRONTERA... ¡ANTONIO, QUÉ ALEGRÍA!  
- ¡MIRAD NIÑOS, ES ANTONIO!



- TARDAMOS 6 HORAS EN RECORRER EL TRAYECTO ENTRE FIGUERAS Y FRANCIA ... LLEGAMOS A LA FRONTERA A LAS 4 DE LA TARDE DEL 7 DE FEBRERO ... ESE DÍA CUMPLÍA 29 AÑOS ... ME SENTÍA VIEJO Y, DESDE LUEGO, DERROTADO...

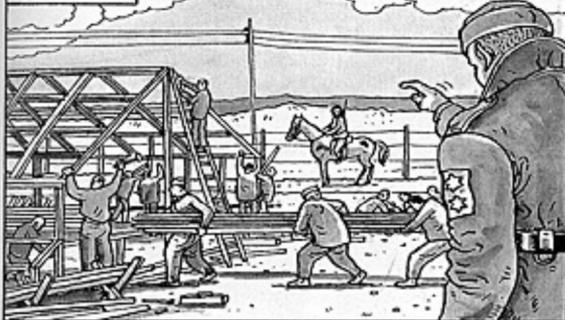








- LA PRESIÓN DE LA PRENSA SIRVIÓ PARA QUE NOS CONSTRUYERAN BARRACONES... EN REALIDAD LOS CONSTRUIMOS NOSOTROS... ELLOS METIERON 100 PERSONAS EN CADA UNO Y PUSIERON UN OFICIAL AL FRENTE... LOS MISMOS QUE OCULTARON LOS GALONES AL PASAR LA FRONTERA LOS VOLVIERON ASACAR...



- LLEGÓ LA PRIMAVERA, EL RANCHO MEJORÓ Y ALGUNOS DESCUBRIERON QUE, BAJO LOS RIGORES DEL CAMPO, SEGUÍA EXISTIENDO LA PLAYA...



- NO TARDARON EN SEPARAR A LOS HOMBRES DE LAS MUJERES Y LOS NIÑOS... DIJERON QUE ERA POR HIGIENE... ERA PARA PRIVARNOS DE CUALQUIER ATISBO DE FELICIDAD...



- LOS FRANCESES BUSCABAN FÓRMULAS PARA ORGANIZARNOS Y A SER POSIBLE, QUITÁRSELOS DE ENCIMA... LA PEOR ERA LA QUE LLAMÁBAMOS "LA GRAN OPCIÓN"...



- ATTENTION, ESPAGNOLS DE MES DEUX...! ¡AQUÍ FRANCO...! ¡AQUÍ LEGIÓN EXTRANJERA...! ¡AQUÍ CAMPO...! ¡ESCOGEG...!

- ANTES DE ENFRENTARNOS CON LA GRAN OPCIÓN, PRACTICABAN REGISTROS Y REQUISABAN... NOS PRESIONABAN PARA QUE ACABÁRAMOS ACEPTANDO SUS ALTERNATIVAS... CUALQUIERA DE ELLAS SUPONÍA CASI SIEMPRE LA MUERTE...



- ¡LOS QUE QUEDAR EN EL CAMPO NO PODEG PROTESTAG...! ¡TODOS COBAGDES...!

