

La innovación en audiovisuales mediante programas educativos multimodales para la educación primaria

Innovation in audiovisuals through multimodal educational programs for primary education

Dolores ALVAREZ-RODRIGUEZ. *Universidad de Granada (España)*. alvarezr@ugr.es

Resumen: La formación en el manejo de los lenguajes audiovisuales como parte de la alfabetización del individuo debería de ser básica en la educación general en las sociedades contemporáneas debido a la preeminencia de estos en el mundo actual. De hecho, la competencia en los sistemas simbólicos culturales propios es central en la educación de los individuos y comunidades. Así, desde la implementación de la última legislación educativa en España, es contenido explícito en la educación primaria, dónde se aparece como parte de la programación de educación artística. A pesar de esta inclusión como contenido, no se imparte de manera efectiva en los centros escolares básicamente por carecer de horas lectivas para ello. Debido a esta circunstancia, el aprendizaje se produce espontánea y autónomamente de manera informal. Los audiovisuales integran varios lenguajes artísticos que presentan gramáticas específicas que se conciben como un todo. Desde esta perspectiva son productos culturales unitarios cuyo estudio debe enfocarse como tal. Para ello es interesante recurrir al análisis multimodal que ha surgido como forma de conocimiento y análisis en contextos de narrativas múltiples simultáneas. En este artículo se reflexiona sobre esta situación y se presentan algunas experiencias innovadoras de formación en audiovisuales para en el periodo de los seis a los doce años, momento en que se produce la alfabetización en los lenguajes propios de la sociedad contemporánea.

Palabras clave: educación audiovisual, educación primaria, programas innovadores, educación artística, análisis multimodal.

Abstract: Training in the management of audiovisual languages should be basic as part of the individual's literacy in general education in contemporary societies due to the pre-eminence of these in today's world. In fact, to get competency in using

symbolic systems of one's own cultural is central to the education of individuals and communities. Thus, since the implementation of the last educational legislation in Spain, audiovisual language is content in primary education, where it appears as part of the artistic education program. In spite of this inclusion as content, it is not taught effectively in the schools basically because there are no teaching hours for it. Due to this circumstance, learning occurs spontaneously and autonomously informally. Audiovisuals integrate several artistic languages with specific grammars conceived as a whole. From this perspective are unitary cultural products, whose study should be focused as such. For this, it is interesting to resort to the multimodal analysis that has emerged as a form of knowledge and analysis in contexts of multiple simultaneous narratives. This article reflects on this situation and presents some innovative audiovisual training experiences for the period from six to twelve years. In this period the acquisition of literacy in the languages of contemporary society takes place.

Keywords: Audiovisual education, primary education, innovative programs, art education, multimodal analysis.

Introducción

Es necesario plantear en los temas de investigación asuntos novedosos y emergentes para el avance del conocimiento. Esta afirmación es evidente en todos los campos del conocimiento, aún lo es más en el ámbito de la educación artística que ha experimentado una gran evolución en los últimos 50 años, como consecuencia inicial de algunos hitos de mediados del siglo XX, como el auspicio de la UNESCO para las artes y la creación de la Sociedad Internacional de Educación a través de las Artes (InSEA) o la publicación y la difusión mundial de algunos textos fundamentales (Lowenfeld, 1961; Read, 1982), entre otros, que supusieron una especie de pistoletazo de salida para una evolución posterior. En estos años se ha sucedido un despliegue de temáticas de interés para la educación en las artes visuales que han ido en consonancia con la actualidad y el avance de los dos campos de los que se nutre la educación artística: las artes visuales y las ciencias de la educación. Por otra parte, la sociedad misma ha evolucionado en estos años de forma sorprendente de tal manera que podemos decir que en estos años los cambios han sido profundamente radicales. Si a finales del siglo pasado existía un cierto acuerdo en que la educación artística debía mantener un carácter disciplinar, entendido este como campo de estudio en el sentido de Bruner (1972), esta concepción especialmente necesaria para conseguir y mantener cierto estatus en la educación formal, fue superada por otras tendencias más integradoras y transversales que evitan el carácter epistemológico de la materia. Nuevas ideas se han ido sumando en la búsqueda de intersecciones enriquecedoras que han permitido replantear y reestructurar las ideas previas en una constante búsqueda de la diversidad necesaria y bienvenida. Así, a pesar de la juventud del área, y de la constante redefinición de los fines y funciones, existe una cierta tradición epistemológica que se conjuga

para constituir un cuerpo propio de conocimientos conceptuales y procedimentales específicos, aunque inevitablemente influidos por el devenir de las artes visuales, de las ciencias sociales, en concreto de la educación y, sobre todo, de las demandas de la propia sociedad.

Dos momentos clave para la educación en audiovisuales vinculados con la educación artística

Debido a esa incesante búsqueda de temáticas novedosas y actuales de la investigación en educación artística, cuando se plantea el papel del cine y de los audiovisuales en la educación pudiera parecer, en primera instancia, que nos retrotraemos a los años setenta del siglo pasado. El binomio cine y educación tiene ya su historia. El cine se empieza a introducir en esta época en la educación formal y se habla de cine en las etapas educativas, sobre todo en la educación secundaria, junto con otros contenidos que se consideraron interesantes como la publicidad en un momento de apertura que en nuestro país se desplegó en los años ochenta, y que vinieron de la mano de un desarrollo académico de la semiótica como ciencia y de la comunicación en la praxis, y que tuvieron su eco en la educación (Péninou, 1972; Rodríguez Diéguez; 1978). En ese momento fue una manera de ampliar los contenidos de la educación artística, ya no sólo basados en las bellas artes, en el dibujo, pintura o escultura, para incluir las artes populares como el comic, la fotografía, el cine, la publicidad o el diseño. Se puede decir que estos fueron los inicios de la educación mediática tan común hoy día, a partir de estos desarrollos y los de décadas posteriores (Aparici y García Matilla, 1987; Alonso y Matilla, 1990; De la Torre, 1996; Buckingham, 2004, 2005). La imagen, fija y en movimiento, se convirtió en objeto de estudio desde una perspectiva crítica y analítica. El contenido no era productivo sino analítico, ya que para producir una imagen era necesario un equipo profesional que requería un gran presupuesto y un conocimiento técnico especializado.

En este devenir de la función educativa de los audiovisuales, un nuevo salto cualitativo se ha producido desde el inicio de este siglo con el advenimiento de la sociedad digital, que ha provocado cambios en la manera de producir y consumir imágenes visuales y productos audiovisuales. Se ha creado una cultura visual que, casi desde un primer momento, formó parte de la propia experiencia comunicativa de los medios digitales y de las redes y que tuvo en Internet su principal medio de difusión a escala global (Álvarez-Rodríguez, 2005). Con la fotografía digital, el vídeo digital e Internet y contando con las posibilidades comunicativas de las redes sociales y el uso masivo de los dispositivos móviles más adelante, el interés por los medios audiovisuales en la educación pareció tomar un nuevo impulso en la medida en que la propia sociedad fue asumiendo la imagen y el vídeo como parte de su vida: la forma de presentarse, de comunicarse y de crear significados. Estos mensajes audiovisuales ya no sólo son creados por profesionales ni responden únicamente a ciertos objetivos comerciales usando medios artísticos ni, de hecho,

están desarrollados por profesionales, fotógrafos o dibujantes de comic u otros. Por el contrario, son producidos y consumidos por cualquier persona sin conocimiento técnico o artístico especializado. Se trata de mensajes ubicuos cuya presencia en las redes es paralela a los productos profesionales. Esto se ha favorecido por el hecho de que los canales no son las productoras de cine o televisión, o las editoriales comerciales o académicas, sino que el canal ha sido internet que ha permite a cualquier persona difundir un producto visual, de carácter cultural, realizado con medios digitales que están completamente a su alcance: un ordenador personal, una cámara digital o un simple teléfono móvil. Durante estos años de siglo ha habido un interés fluctuante en cómo se relacionan los medios de comunicación y sus productos audiovisuales con la educación, y cómo intervienen en la formación de los niños y niñas en toda la educación obligatoria.

Situación actual de la educación en audiovisuales en la formación básica

En este panorama de aparente desarrollo con una cierta trayectoria, parecería anacrónico hablar de cine o audiovisuales en educación como un tema emergente en investigación en educación artística. Sin embargo, precisamente cuando nos centramos en esa relación de los medios audiovisuales como el cine, videojuegos, u otros productos audiovisuales con la educación formal, lo que realmente sucede es que en la práctica apenas existe y, cuando lo hace, se produce de manera muy marginal o esporádica.

Prestando atención a las etapas de la educación formal, y generalizando mucho, tradicionalmente ha sido más frecuente encontrar programas que integren cine y educación, en la etapa de secundaria que en la educación primaria (Ambros y Breu, 2007; Álvarez y Timón, 2010) o no digamos ya en la educación infantil que ni se contempla. Quizá la causa sea debido a que se piense que los chicos y chicas de secundaria son más usuarios de productos culturales en formato audiovisual, tanto películas de ficción como otro tipo de géneros y que tienen a su disposición dispositivos personales como teléfonos móviles. Son, por tanto, consumidores de audiovisuales pero también creadores, lo que ahora en términos mediáticos se denomina “prosumidores” (Toffer, 1980), y tienen el formato audiovisual completamente integrado en su vida diaria.

Además, también se les supone una mayor capacidad crítica para abordar la visualización de películas y audiovisuales con mayor habilidad para el análisis y de manera más informada y aguda. De hecho, el abordaje del cine en la educación secundaria suele tener un enfoque analítico y crítico más que productivo. Pero también, por otra parte, se les supone mayor habilidad en el uso de las tecnologías y, por tanto, más capacidad para la creación de audiovisuales por sí mismos, o con una mínima formación. Formación que, hoy día, les proporciona directamente el canal *YouTube*, en formato, a su vez, audiovisual, y producido por usuarios.

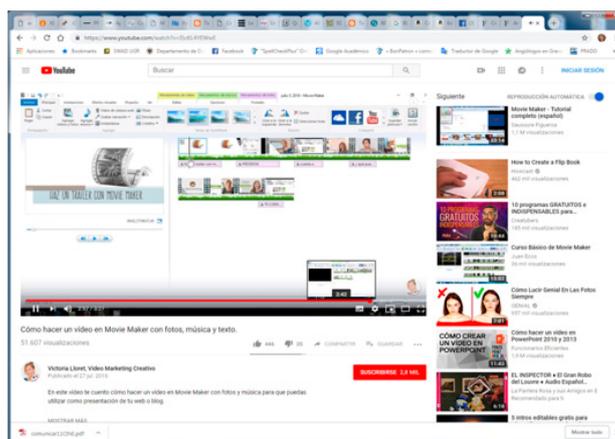


Figura 1. El canal YouTube como vía de formación en educación audiovisual con el material elaborado por los propios usuarios.

La educación primaria tiene un matiz diferente porque el objetivo, en este caso, es proporcionar una formación que permita el manejo de los sistemas simbólicos y culturales propios de una sociedad: el lenguaje oral y escrito, los códigos matemáticos, etc. y uno de esos códigos debería ser el lenguaje audiovisual. Así, conscientes de la situación, para paliar una inexistencia de formación audiovisual en la escuela primaria, los legisladores educativos incluyeron en la ley de educación actualmente vigente en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014), el tratamiento de los audiovisuales de dos maneras: una como elemento transversal para su inclusión en todas las áreas como “comunicación audiovisual” y otra específica como parte del área de Educación Artística, como “Educación audiovisual”, junto a “Expresión artística” y “Geometría”. Así, hoy día, el área de Educación Artística en la educación primaria presenta todo un bloque de contenidos denominado Educación Audiovisual, con su correspondientes “Estándares de aprendizaje evaluables” y sus “Criterios de Evaluación” para trabajar los audiovisuales. Así el área se conforma en tres bloques de contenido que se unen a los otros tres bloques de contenidos de la educación musical. Para una formación completa en la etapa de los 7 a los 12 años en artes. Pero se olvidaron de incluirlo en el horario lectivo. De hecho, el tratamiento del área en la legislación es como asignatura “específica”, no considerada troncal, por lo que sólo se desarrollan los criterios de evaluación y estándares generales de aprendizaje y se deja al segundo nivel de concreción curricular, en las comunidades autónomas, el establecimiento de contenidos, especificación de criterios de evaluación por ciclos, recomendaciones metodológicas y horarios. Por ejemplo, en la comunidad andaluza los contenidos se concretan en la Orden de 17 de marzo de 2015 (BOJA, 2015), por bloques de la educación artística, plástica, y por ciclos. En la mayoría de los centros andaluces actualmente se dedica una hora semanal a la Educación Artística, plástica y musical, por lo que de media sale a dos horas al mes que, junto al tratamiento de los otros bloques: “Expresión artística” y “Geometría”, quedaría de media, unas tres horas al año para el bloque de “Educación audiovisual”. Claro y también el tratamiento transversal en todas las áreas de la Comunicación Audiovisual.

No hay que perder de vista que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, vigente (LOMCE, 2013), establece un enfoque del currículo por “competencias clave”, en consonancia con las recomendaciones y los documentos europeos (Eurydice, 2003). De hecho, cuando se establece el currículo básico de la educación primaria, las competencias se definen como

un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias, y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran. (Real Decreto 126, de 28 de febrero de 2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria)

Y en la introducción se indica:

El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto. Se adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Se identifican siete competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas. (Real Decreto 126, de 28 de febrero de 2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria)

Entre las competencias clave enumeradas en el decreto encontramos “Conciencia y expresiones culturales” que es la que se vincula de manera más directa con la formación en audiovisuales y seguimos en la paradoja de cómo desarrollar una competencia sin dedicarle tiempo escolar. En este círculo sin salida, quizá la solución sea pensar que los niños y niñas no lo necesitan, ya que conocen el lenguaje audiovisual de manera intuitiva, y los consumen de manera espontánea, por lo que se produce de nuevo la contrasentido de que se aprende mucho más fuera que dentro de la escuela, al menos en este campo. Así, el logro de objetivos, valores y capacidad crítica que se supone en el desarrollo de la competencia se deja, en gran medida, al arbitrio y la posible autorregulación de los propios estudiantes, ya que no son aspectos que se trabajen en el horario lectivo escolar. Aquí es dónde tiene cabida y sentido la comunidad de aprendizaje que se debe crear en torno a la escuela (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003) y el aprendizaje dialógico (Aubert, Garcia y Racionero, 2009).

Marco multimodal para la innovación en programas educativos en audiovisuales

Las experiencias, fuente del aprendizaje, se producen en contexto, que puede ser muy variado. De hecho, el consumo y la creación de productos audiovisuales, ya

sea en el propio ámbito escolar o en otros; ya sea en los entornos de los dispositivos móviles, la televisión o los ordenadores, implican comunicaciones con varios lenguajes artísticos y formas de expresión cultural. El concepto de multimodalidad resuelve de manera bastante eficaz este compendio de comunicación de varios lenguajes en contexto. Cada vez somos más conscientes de que la comunicación, que es clave en los procesos educativos, no depende de un solo lenguaje o modo, sino que se produce en una gran diversidad de formas. La lingüística se ha ocupado tradicionalmente de la comunicación oral y escrita, fundamental para el desarrollo de la cultura, pero hoy día nuestras experiencias, y aún más las que podríamos llamar educativas, dónde se produce el aprendizaje, se amplían considerablemente y hay que incluir las visuales, sonoras, performativas, etc. Por otra parte, ya no sólo se circunscriben a contextos reales de aprendizaje, sino también virtuales y creados, y, en todos ellos, la experiencia es multimodal. Esto es todavía más evidente cuando nos referimos a productos culturales concretos como son los audiovisuales, hechos con un fin específico.

La gestión de las narrativas multimodales es una competencia básica a desarrollar en la educación. Las artes visuales han operado tradicionalmente como sistemas simbólicos conllevando significados complejos pero manejándolos de forma bastante poderosa al mismo tiempo, presentándose como un todo-imagen. Esta potestad comunicativa se ha extendido hoy a los nuevos medios de comunicación que se presentan en forma múltiple y combinada en relatos interconectados. Así, los productos audiovisuales conllevan significados en contextos de conocimiento multi-experiencia.

El uso diario de artefactos electrónicos es cada vez más intuitivo e integrado y esto implica que la experiencia diaria es multimodal y, por lo tanto, lo es el aprendizaje que se produce en todo momento y en todo lugar (Siemens, 2005). La creación y la comprensión de los significados de las acciones interactivas tienen poco que ver con los textos tradicionales lineales visuales o de audio, incluso los conformados en medios audiovisuales. Estas narraciones que se crean instantánea y constantemente suponen nuevos significados aportados por las nuevas formas de adquirir conocimientos y, por esta razón, aspectos como la creatividad, asumen una nueva relevancia en base a los usos dados a estos dispositivos y las narrativas que se crean y consumen.

En este contexto multimedia de creación y uso inmediato hay una representación de la experiencia y es necesario analizarla para entender cómo contribuyen los medios a dar forma a ese conocimiento. Para ello las metodologías multimodales pueden ser de gran ayuda. La multimodalidad como enfoque analítico asume tres premisas básicas (Bezemer y Jewitt, 2010), por una parte que (1) la representación y la comunicación se materializan en una multiplicidad de modos que contribuyen conjuntamente a la producción de significado de manera que analizando diversos recursos representativos y poniéndolos en contexto es cómo se produce el significado. Por otra parte y en segundo lugar, que (2) toda forma de representación y, por tanto,

toda comunicación, como lenguaje que es, se ha conformado a través de los usos culturales, históricos con un sentido social y, a consecuencia, su significado no sólo lo conlleva en el contexto social que la representación ha sido creada sino que la propia representación o modo lo conforman las motivaciones, intereses y usos de quienes lo generan en su contexto social. En tercer lugar, (3) los significados que conlleva cada modo siempre están en relación con los significados que pueden conllevar otros modos o formas de representación que se presentan simultáneamente en la comunicación y es esta interacción la que produce significado.

De esta forma el análisis multimodal se focaliza en los procesos de los individuos y colectivos para crear significados a partir de las elecciones desde una red de opciones comunicativas. Otro aspecto clave es determinar cómo los diversos modos son capaces de expresar o comunicar de manera eficaz determinado contenido y cómo se materializan en la práctica, por ejemplo en el caso de las creaciones audiovisuales (Kress y van Leeuwen, 1996), siempre teniendo en cuenta que la comunicación multimodal se produce en un contexto concreto. Algunas situaciones típicas son las interacciones que se producen en un aula en una clase, la experiencia del visitante en un museo o al navegar por Internet (Álvarez y Bajardi, 2016). La interacción con los productos de la cultura material audiovisual como los videojuegos o las páginas web se produce desde una experiencia multimodal situada (van Leeuwen, 2011).

Así, los audiovisuales son productos culturales que conllevan la integración de varios lenguajes artísticos: literario, narrativo, visual, musical, performativo, y ese producto material es el resultado único de la conjunción de la diversidad de medios que han de combinarse de manera unitaria y que, a su vez, se consume o se crea para un determinado contexto o entorno. Así, la experiencia en algunos entornos es también audiovisual y creada y consumida en el instante a partir de las interacciones del usuario y este hecho multiplica exponencialmente las posibilidades de experiencia audiovisual.

Experiencia: Taller audiovisual en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada como ejemplo de programa educativo multimodal

En esta situación en que la inclusión de contenidos relacionados con la competencia audiovisual aún se presenta como una apuesta innovadora en la educación general, y en la educación artística en particular, es interesante presentar algunos programas educativos que se han desarrollado con buenos resultados. El carácter innovador de estos programas se entiende por lo inusual de su presencia en la educación formal, no por el contenido de sus propuestas ni por el uso de tecnologías avanzadas.

Para encontrar programas que desarrollen competencias en audiovisuales, en algunas ocasiones, hay que remitirse a programas externos a la educación formal que, de alguna manera, colaboran con el contexto escolar en distintos grados, pero que, inevitablemente son ajenos a propio sistema escolar, aunque no a la cultura

escolar, y que conforman parte de la comunidad de aprendizaje de los centros. Algunos ejemplos de ello son los talleres que se han desarrollado en el Colegio Público José Hurtado de Granada desde el año 2010, en el propio centro o bien en colaboración con el Museo Casa de los Tiros de Granada situados ambos en el barrio del Realejo. En estos talleres ha participado la comunidad educativa del centro, fundamentalmente los niños y niñas, a los que se ha facilitado la creación de productos audiovisuales propios, donde han trabajado en equipos siguiendo de manera consensuada todo el proceso para la creación del mismo, desde el desarrollo de la idea, elaboración de los guiones, confección de *storyboard*, escenarios, grabación, rótulos, hasta el montaje de las secuencias en el producto final.

En este sentido también es de destacar la experiencia de creación de un Taller audiovisual en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, como extensión de Aula de Educación Musical Temprana para hijos de empleados de la propia universidad. En esta experiencia, durante un curso académico, se trabajó con un grupo de unos diez participantes, que se introdujeron en el lenguaje audiovisual y cinematográfico a partir del conocimiento de los mecanismos básicos de la imagen en movimiento de los pioneros del cine Méliès y Segundo de Chomón. Se construyeron taumatromos, *flipbooks*, y se trabajó el cine de animación con dibujo, fotografías y modelado en plastilina. Igualmente se hizo una producción al estilo de las que se emite por televisión, con noticias, entrevistas, reportajes y publicidad. En todos estos procesos se desarrollaron diversidad de lenguajes artísticos para la creación de los productos audiovisuales, a la vez que se profundizó en el conocimiento del lenguaje cinematográfico y televisivo desde una perspectiva analítica y crítica. Finalmente se organizó una exposición didáctica en la propia facultad que mostraba los procesos y los resultados del trabajo realizado en el taller además del material original generado, y se presentaron públicamente los resultados mediante la proyección de los audiovisuales.



Figura 2. Elaboración de taumatropos y proceso de grabación de una versión de “El viaje a la luna” de Méliès con animación en plastilina en el Taller audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.



Figura 3. Proceso de trabajo para la elaboración de una producción audiovisual en el Taller audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

Conclusiones

En esta revisión sobre la situación actual de la formación en audiovisuales en la educación básica encontramos evidencia de dos hechos. Por una parte que no existe tal formación en la educación primaria a pesar de que la legislación educativa lo incluya como uno de los bloques de contenidos y estándares de aprendizaje evaluables en una de las asignaturas del currículum: educación artística, además de considerarlo como uno de los elementos transversales y ser parte fundamental de las competencias clave. Por otra parte la experiencia de los individuos y colectivos en la sociedad actual conlleva la creación y consumo de productos audiovisuales que se hacen de manera espontánea como forma natural de comunicarse en la sociedad digital. Se evidencia, por tanto, la necesidad de incluir programas de audiovisuales en los centros educativos, sobre todo en la educación primaria, teniendo en cuenta el enfoque multimodal, lo que conlleva atención no sólo al lenguaje audiovisual, sino al contexto, los usos y las relaciones. El objetivo de la educación primaria siempre ha sido la alfabetización en los sistemas culturalmente establecidos en sociedad y está claro que manejo del lenguaje oral y escrito es básico en la escolarización. Igual debería serlo en los medios que se usan hoy día para la comunicación y que conforman la experiencia y el conocimiento. Debido a la falta de agenda lectiva para estos aprendizajes a veces se suplen con la implementación de programas educativos específicos en horarios extraescolares y puntuales que son considerados innovadores por su escasa presencia pero que, en realidad, desarrollan conceptos y procesos que son habituales en la vida diaria y que forman parte de la cultura desde hace ya bastante tiempo.

Referencias

Alonso, M. y Matilla, L. (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.

Álvarez Rojas, M. y Timón Benítez, L. M. (2010). *El cine en la escuela como recurso en el área de educación visual: aspectos educativos y actividades para su desarrollo en la ESO*. Sevilla: Wanceulen.

Álvarez-Rodríguez, D. (2005). Educación artística "on line": la investigación del aprendizaje artístico basado en la web. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.

Álvarez-Rodríguez, D. y Bajardi, A. (2016). Patrimonio e identidad en la investigación educativa basada en las artes desde un enfoque multimodal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2) 215-233. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.47964

Ambrós, A., y Breu, R. (2007). Cine y educación. *El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

Aparici, R y García Matilla, A. (1987). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Aubert, A., Garcia, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.

Bezemer, J. y Jewitt, C. (2010). Multimodal Analysis: Key issues. En L. Litosseliti (Ed.) *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum, 180- 197.

Bruner, J. (1972). *El Proceso de la Educación*. México: Uthea.

Buckingham, D. (2004). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós,

De la Torre, S. (1996). Cine formativo. *Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA número 50 de 13/03/2015. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1>

Eurydice (2003). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Comisión Europea. Recuperado de: <http://formacion>.

educalab.es/pluginfile.php/110561/mod_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf

Ferrés i Prats, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38: 75-82.

Flecha, R., Padrós, M., y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.

Herbert, R. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Jewitt, C. (Ed.) (2009): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). «BOE» núm. 295, de 10/12/2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. BOJA número 60 de 27/03/2015. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>

Péninou, G. (1972). *Semiótica de la publicidad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Raposo Rivas, M. y Sarceda Gorgoso, M. C. (2011). El lenguaje audiovisual: el cine y su utilización educativa. En M. Cebrián de la Serna, y M. J. Gallego Arrufat, *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.

Real Decreto 126, de 28 de febrero de 2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Rodríguez Diéguez, J. L. (1978). *Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2.1, 3-10.

Toffer, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.

Van Leeuwen, T. (2011). Multimodality and Multimodal Research. En E. Margolis, y L. Pauwels (Eds.), *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. London: Sage.