

Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os. Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de *Malamente*¹

Laura Triviño Cabrera²; Carmen Vaquero Cañestro³

Recibido: Febrero 2019 / Evaluado: Julio 2019 / Aceptado: Septiembre 2019

Resumen. Este artículo plantea un estudio teórico sobre la discordancia que en la actualidad presenciamos entre los sistemas de información, comunicación y ocio en la juventud, esencialmente virtuales, y los discursos conceptuales, metodológicos y experienciales que proporciona la escuela. Para ello propone un recorrido por el impacto de las redes sociales en la juventud atendiendo a cómo repercuten en la configuración de sus identidades y la necesidad de generar alternativas educativas capaces de desarrollar una alfabetización audiovisual esencialmente crítica y activa. Tras la fundamentación teórica, se presenta un estudio de caso realizado en dos asignaturas del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga en torno al videoclip *Malamente* de la cantante Rosalía. Se propone que, a partir de un instrumento de análisis basado en la categorización sustantiva de problemáticas sociales, el alumnado deconstruya el videoclip y produzca relatos audiovisuales alternativos con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico, creativo y social, lo que permitirá, a su vez, profundizar en las características fenomenológicas de este proceso y así vislumbrar el impacto real de un proyecto de concordancia entre sistema educativo y sistema comunicativo en la formación de maestros y maestras. El doble proceso deconstrutivo y creativo en torno a la cultura mediática experimentado por los grupos implicados, ha generado nuevas posibilidades de concebir la experiencia educativa en la formación de profesorado, posibilitando la extrapolación futura del proyecto.

Palabras clave: alfabetización audiovisual, performance, pensamiento crítico, pensamiento creativo, juventud, estudio de casos, redes sociales

[en] Artistic and citizenship education in the initial training of primary school teachers. A case study for developing critical, creative and social thinking through *Malamente*

Abstract. The present theoretical study focuses on today's unmistakable discrepancy between the information, communication and leisure systems of youth, that are mostly virtual systems, and the conceptual, methodological and experiential discourses emanating from school. To this end, we sought to understand the impact of social networks on youth, how they affect the configuration of their identities and the need to generate educational alternatives capable of developing an essentially critical and active audiovisual literacy. After describing the theoretical framework, a case study within the Primary Education Degree of the University of Malaga is presented in relation to the *Malamente* clip of the singer Rosalía. The study proposes an analysis instrument based on categorising of social issues. Using this instrument, students deconstruct the videoclip and produce audiovisual and alternative narratives in order to develop critical, creative and social thinking. Therefore, we studied the phenomenological characteristics of this process more in depth and thus begin to envision the real impact of a project that conjugates educational and communication systems in teacher training. This dual deconstructive and creative process experienced by groups of students using media culture has generated new opportunities for educational experience of teachers in training. In this way, it would be possible the future extrapolation of this project.

Keywords: Audiovisual literacy; performance; critical thinking; creative thinking; youth; case study; social networks

Sumario. 1. Introducción: una juventud entre redes sociales y sillas de pala 2. La formación desinformada de maestras y maestros 2.1. De *consumer* a *prosumer*: el doble proceso alfabetización audiovisual-práctica performativa en la formación inicial de maestras y maestros. 2.2. Educación artística y educación ciudadana para el desarrollo del pensamiento crítico-

¹ Proyecto I+D del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2018-2022. Prodsusage cultural en las redes sociales: industria, consumo popular y alfabetización audiovisual de la juventud española (FEM2017-83302-C3-3-P).

Proyecto Innovación Educativa (PIE 17-172). Alfabetización Audiovisual para la Práctica Performativa (2017-2019). Universidad de Málaga.

² Universidad de Málaga (España).
laura.trivino@uma.es

³ Universidad de Málaga (España).
cvaquero@uma.es

creativo-social 3. El método: El texto-audiovisual *Malamente* como pretexto-competencial audiovisual: un estudio de caso 4. De *Malamente* a Buenamente. El impacto formativo del proyecto 5. Conclusiones. Educación artística y ciudadana para el empoderamiento audiovisual 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Triviño, L. y Vaquero, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os en Educación Primaria. Desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de *Malamente*. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 375-385.

1. Introducción: una juventud entre redes sociales y sillas de pala

La sociedad actual, inmersa en el espacio alternativo que ofrecen los sistemas de comunicación virtuales, experimenta un tiempo de apariencias (Martín Prada, 2018) y, al habitar este residuo espacial virtual, parece ajena a la problemática real, la vivencia y la experimentación natural y social en lo que ya es un contexto deshumanizado, industrializado y mercantilizado que somete sus recursos a procesos agonizantes (Bustamante, 1993; Marín, 2018).

Las relaciones sociales, en esta deriva, y especialmente entre la juventud, optan por transmutarse, en la creencia de una comunicación global desde infinitos cuartos propios conectados (Zafra, 2010) que, de forma progresiva, genera nuevos cauces de representación, de comunicación y, consecuentemente, de construcción de identidades (Boyd 2008, 2014 y Livingstone, 2014). Martín Prada (2018), haciéndose eco de esta esclavitud al selfie y a la instantánea fotográfica y audiovisual, habla del cuerpo como trípode, en una metáfora visual especialmente dolorosa y vívida. Un cuerpo que en el siglo XXI se repliega, se domestica y se entrega a una vivencia ficticia y en la alternatividad que ofrece el espacio virtual. Cuerpos trípodes que, cuando hablamos de la juventud, quedan expuestos: “los programas y productos audiovisuales orientados al entretenimiento tienen tanta participación o más en la construcción de valores, creencias y actitudes de las personas, bien sean jóvenes o adultas, que los generalmente considerados educativos” (Marcellan-Baraze, Calvelhe, Agirre, y Arriaga, 2008, p. 532).

Las imágenes educan y, en un alto porcentaje, pueden convertirse en referentes éticos para la ciudadanía. Estamos ante el contexto del ascenso de lo que Ferry (1990) denomina “individualismo democrático” (p. 355) como consecuencia de la aparición de ideologías narcisistas, que aboga por el “be yourself” y que se ha convertido en un lema imprescindible para la cultura *mainstream*.

La sociedad actual, atrapada en el ciberespacio, la controversia y el espectáculo (Debord, 1967 / 2006), demanda el desarrollo de generaciones empáticas, comprometidas con un entorno físico y social en crisis y dispuestas a asumir el reto de la sobresaturación informativa y la hiperestimulación digital (Bauman, 2007).

La inflación icónica (Martín Prada, 2018) y su uso interesado, manipulado y mercantilizado, es por antonomasia, –o debería ser– un foco de interés central a partir del cual desarrollar otras pedagogías capaces de impulsar el pensamiento crítico y la acción performativa necesaria para el verdadero cambio. Del mismo modo, la emergencia de las redes sociales y nuevos entornos y sistemas comunicativos imperantes, deberían encontrar su eco en las escuelas (Gutiérrez, 2003). Sin embargo, a pesar de la emergencia continua de proyectos puntuales que optan por integrar los no-lugares (Augé, 2000) que ofrecen los espacios virtuales y educativos, hoy por hoy, es evidente el desfase comunicativo entre las tecnologías digitales y las redes sociales y los sistemas reproductivos que proliferan en las aulas (Aparici, 2011). Para Giroux (2005),

esta desavenencia, lejos de ser casual, responde al interés de las diferentes reformas educativas por anestesiar con el consumo a ciudadanas y ciudadanos mediante la no-acción educativa interesada y perpetuada. De esta forma, el espacio del aula, sigue siendo, en la mayoría de los casos, un entorno pasivo, obsoleto y anodino en el que nunca pasa nada. Un espacio ajeno al dinamismo, a la rapidez y a la interacción que caracteriza al mundo actual (Aparici, Escaño y García, 2018).

Este modelo reproductivo, que domina en las aulas de primaria y secundaria (Aparici, Escaño y García, 2018) y que se encuentra sometido al libro de texto (Gimeno, 1998), no es ajeno al contexto universitario en el que estos sistemas se perpetúan entre sillas de palas, apuntes y clases magistrales. Como manifestase Acaso (2009), “si un profesor del siglo XII diese un salto en el tiempo y se situase en nuestro mundo de ahora, se sentiría totalmente desorientado en cualquier contexto menos en el educativo” (p. 48).

Este trabajo expone la necesidad de superar la discordancia entre ambos entornos y propone su confluencia en el ámbito educativo. Este proceso pasa por la inclusión en el aula de espacios virtuales, redes sociales y/o cualquier tipo de artefactos culturales generados en los mismos y que tienen un impacto importante en la juventud. Para ello, es determinante optar por un paradigma esencialmente crítico y activo que, desde la alfabetización audiovisual y la práctica performativa, propicie la incursión en las aulas de cualquier ciclo educativo, de procesos esencialmente reflexivos y comprometidos socialmente.

Es importante, por ende, que los[as] maestros[as]-estudiantes aprendan a analizar expresiones de cultura de masa y popular, tales como vídeos musicales, televisión y cine. En esta forma, una exitosa aproximación de estudios culturales proveería una importante avenida teórica para que los maestros comprendan cómo las ideologías se inscriben a través de las representaciones de la vida diaria. (Giroux y McLaren, 1998, p. 120)

Para evaluar la importancia de esta confluencia, este trabajo propone una doble vía metodológica que facilita una comprensión holística del fenómeno: un estudio teórico y un estudio de caso en el que se implementa el *Método para detectar la caverna global y construir ágoras locales*⁴ (Triviño y Vaquero, 2019), que consiste en analizar artefactos de la cultura mediática y construir herramientas educativas y artísticas alternativas que, abordando problemáticas sociales de forma crítica, les sitúe como agentes del cambio social. De este modo, propusimos al alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, iniciar a partir del videoclip *Malamente* (Rosalia, 2018), un proceso de deconstrucción a partir a través de categorías propuestas y la construcción de una alternativa audiovisual creativa y esencialmente crítica en el ámbito de la educación artística y la educación ciudadana.

Por todo lo expuesto, considerando el desarrollo de la propuesta en torno al videoclip en dos grupos y asignaturas diferentes, a la alfabetización audiovisual y crítica que perseguimos se suman dos objetivos determinantes: por un lado, incidir en la importancia de superar la discrepancia entre la vivencia del alumnado en el contexto educativo formal frente a la que experimenta en su tiempo de ocio en espacios digitales y, por otro, evaluar el impacto del proyecto desarrollado en ambos grupos a partir de un diseño compartido, flexible y adaptado, valorando así la posibilidad de su extrapolación a otros contextos, aulas, grupos y asignaturas.

2. La formación desinformada de maestras y maestros

La escuela actual, en el obcecado sometimiento a sistemas reproductivos (Acaso, 2009), ha olvidado uno de sus ejes de acción fundamentales: proveer al alumnado de las competencias críticas necesarias para una interacción autónoma con los formatos comunicativos emergentes (Aparici, Escaño y García, 2018). Tal como afirma Gutiérrez (2003) “es necesario que los aprendizajes sobre la tecnología digital y los lenguajes multimedia, la alfabetización digital, se produzca en contextos educativos y responda a los fines últimos de la educación como herramienta de transformación social” (p. 11).

Las jóvenes generaciones de futuras maestras y futuros maestros conocen las tecnologías digitales mejor que ninguna otra generación puesto que ha crecido junto a ella y en ella misma, es la generación por excelencia nativa digital (Prensky, 2001). Sin embargo, su alto desenvolvimiento en tecnologías digitales y medios audiovisuales va parejo a una baja o nula competencia crítica para abordar los contenidos que esos medios crean y difunden. El profesorado en formación inicial mira a través de las redes sociales pero no piensa críticamente sobre aquello que éstas le muestran. De ahí la importancia “de integrar los medios de comunicación en los procesos educativos para reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, sus maneras de informar sobre el mundo y sus poderosas armas para recrearlo y construirlo” (Aguaded, 2005, p. 27). Un reto que adquiere aún más importancia si cabe, puesto que es paradójica

la brecha que, en el contexto español, existe entre nuestra experiencia cotidiana –rodeada de imágenes que nos interpelan y que ayudan a configurar nuestra identidad y nuestra visión del mundo –y la escasa atención prestada en los diferentes niveles educativos a la alfabetización audiovisual. (Belmonte, 2014, p. 150)

En la formación de maestros y maestras, resulta determinante iniciar y subvertir este proceso de forma inmediata ya que las y los estudiantes han experimentado estas prácticas docentes interiorizando sus procesos. Por otra parte, en sus manos está el cambio, suponen la única alternativa posible: “civic education movement that incorporates teachers as principal agents of change” (UNESCO, 2011, p. 11). Así pues, “a pesar de ese estado de deterioro general que vive la escuela y la universidad, existe un espíritu de resistencia, pero también de acción proactiva crítica y performativa” (Aparici, Escaño y García, 2018, p. 12).

Este planteamiento supone un compromiso docente por el que sumarnos a un movimiento de educación cívica iniciado por la UNESCO (2011) para que el profesorado se convierta en uno de los principales agentes de un cambio que se está dando en el siglo XXI a nivel “cualitativo en las condiciones lingüísticas y semiológicas de la especie humana” (Pérez, 1997, p. 105) que haga frente hacia una sociedad audiovisual que “potencia la superficialidad desde la nueva cultura de la imagen, la apariencia, la espectacularidad y el mosaico” (Aguaded, 2005, p. 28).

2.1. De *consumer* a *prosumer*: el doble proceso alfabetización audiovisual-práctica performativa en la formación inicial de maestras y maestros

Existen varios conceptos que aluden al proceso por el que se adquieren herramientas críticas para empoderar a una ciudadanía inmersa en la sociedad de la información / sociedad postmoderna / sociedad del espectáculo, etc.; que está pasando de ser una ciudadanía urbana a una ciudadanía mediática (Pérez, 2005): alfabetización mediática e informacional (UNESCO, 2011), literacidad crítica (Cassany y Castellà, 2011), alfabetización multimodal (Walsh, 2009), etc. En cualquier caso, de acuerdo con Gutiérrez (2003), debemos atender a una

⁴ En la Tabla 2 se muestra una selección de las categorías que conforman el modelo al que se alude.

alfabetización múltiple que contemple “tres referentes básicos, imprescindibles e inevitablemente relacionados entre sí: la información, la persona y la sociedad” (p. 50). Así pues, dado el uso de la cultura audiovisual en redes sociales como núcleo de esta investigación, nos decantamos por el término alfabetización audiovisual, entendiendo por ésta

una aproximación a la educación del siglo XXI. Suministra el marco necesario para posibilitar el acceso, análisis, evaluación y creación de mensajes en sus diferentes formas, ya sean en formato impreso, audiovisual o internet. La alfabetización audiovisual permite comprender el papel de los medios de comunicación en la sociedad actual, al mismo tiempo que facilita las habilidades de investigación y auto-expresión necesarias para el ciudadano de una democracia. (Center for media literacy de Estados Unidos, citado en Zarandona de Juan; Basterretxea; Idoyaga y Ramírez de la Piscina, 2008, p. 121)

Asimismo, nuestra concepción de alfabetización audiovisual involucra un segundo paso. Es así como el profesorado en formación alcanza la emancipación desde dos dimensiones explicadas por Freire y Macedo (1989) como “por un lado, los estudiantes necesitan alfabetizarse respecto de sus historias, experiencias y la cultura del entorno inmediato. Por el otro lado, también deben apropiarse de aquellos códigos y culturas de los círculos dominantes, para poder trascender sus propios entornos” (p. 65). Ese segundo proceso es el que hemos denominado práctica performativa, entendida como el proceso por el cual el profesorado en formación se dispone a crear textos performativos (videocreación, happening, dramatización, etc.) que ofrecen una visión distinta del texto *mainstream* pero utilizando sus mismos mecanismos de producción.

Para ello proponemos la noción de práctica performativa como plataforma de actuación que implica compromiso, acción social, proceso artístico y autoría compartida invirtiendo la dinámica de docentes reproductores a docentes creadores (Acaso, 2012) y entendiendo que nuestro alumnado debe generar un contrarrelato a partir de producciones propias, alternativas discursivas artísticas capaces de minimizar el impacto de las metanarrativas. El doble proceso alfabetización audiovisual – práctica performativa permite al profesorado en formación inicial pasar de ser mero receptor y deconstructor de redes sociales a ser emisor y constructor de cultura audiovisual; de consumidor a *prosumer*. Así pues, nos basamos para la realización del doble proceso alfabetización audiovisual-práctica performativa en la figura de *influencer* nacida en el seno de las redes sociales como líder de opinión y como vehículo de des/información para esta juventud, relacionada directamente con el fenómeno *prosumer* o *prosumidor* (Rego y Romero, 2016), esto es, cuando pasan de ser meramente receptores de información a participar como espectadores y producir unidades de contenido. El profesorado en formación inicial debe proponerse ser *influencer* para el cambio social de sus estudiantes y es por ello que debe pasar de ser un *prosumer* narcisista a un *prosumer* comprometido socialmente.

Se trata de promover un proceso de empoderamiento audiovisual, es decir, de dotar de herramientas críticas y creativas a maestras y maestros para que puedan comprender y analizar críticamente los relatos audiovisuales de las redes sociales y ejerzan su papel de creadoras y creadores audiovisuales que construyan los relatos mediáticos que han deconstruido previamente desde el pensamiento crítico.

2.2. Educación artística y educación ciudadana para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social

Nuestro estudio implica la formación del perfil profesorado filósofo-artista (Triviño, 2018) para generar pensamiento crítico-creativo desde la educación artística y la educación ciudadana. Siguiendo a Santisteban (2011), el pensamiento crítico puede no ser creativo; pero el pensamiento creativo necesita ser crítico. Hoy más que nunca, vivimos en una sociedad que demanda la creatividad con fines comerciales; pero la creatividad desde nuestra propuesta debe recuperar su compromiso social.

Es necesario reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área imprescindible para la educación ciudadana y para la activación social en la medida en que genera vínculos comunitarios esenciales (Bamford, 2009). Es fundamental visibilizar la importancia de la educación artística, de incorporar procesos de análisis, de deconstrucción y de cuestionamiento y de generar espacios que posibiliten la experimentación, de forma que las aulas universitarias vayan más allá del análisis crítico del consumo cultural que educa día a día a nuestro alumnado para convertirse en espacios de producción cultural (Acaso, 2012) ya que, tal como afirma Freedman (2006) “la educación artística adquiere una responsabilidad cada vez más importante en cuanto que los límites entre educación, alta cultura y entretenimiento se difuminan, y los alumnos cada vez aprenden más a partir de las artes visuales” (p. 41).

En cuanto a la educación ciudadana se apoya en sensibilidades, disposiciones éticas y estéticas. Desempeñando un papel relevante los relatos y las imágenes que proveen los medios de comunicación de masas (Buckingham, 2000), siendo uno de los rasgos de la postmodernidad, en palabras de Jameson (2006), el interés por la difuminación de límites entre la “cultura superior y la llamada cultura popular o de masas” (p. 166). A nuestro juicio, la educación ciudadana no solamente va encaminada a utilizar la cultura *mainstream*, más cercana al alumnado, como recurso de aprendizaje; sino a alzarse como contenido en sí mismo mediante los que proporcionar instrumentos que favorezcan el desarrollo del “pensamiento social” (Pagès, 1998; Santisteban, 2011; Canals, 2013) y, por consiguiente, el despliegue de una educación ciudadana crítica (Ross, 2013).

3. El método. El texto-audiovisual *Malamente* como pretexto-competencial audiovisual: un estudio de caso

El planteamiento que articula este trabajo basado en la necesidad de superar la discordancia entre realidad y escuela no debe abordarse sólo desde fundamentos teóricos. Es de vital importancia generar estructuras de acción extrapolables a contextos reales que, además, contribuyan a visibilizar propuestas educativas emergentes que indagan en este desajuste y lo superan. En este sentido, en el seno del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, se propone el desarrollo simultáneo del *Proyecto Malamente* en dos grupos tutorizados por dos profesoras desde dos áreas de conocimiento: la Didáctica de la Expresión Plástica, en la asignatura *Educación en Artes Plásticas y Visuales* (en adelante EAPV) con 78 estudiantes, y la Didáctica de las Ciencias Sociales, en la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (en adelante EPC) con 40 estudiantes del grupo bilingüe en inglés. De esta forma, y a partir de una metodología de investigación esencialmente cualitativa, se analiza el fenómeno de forma holística y su concreción práctica a través del proyecto y, a la vez, y de acuerdo con Gutiérrez (2005), se parte de la exploración de un caso para conocer las características del fenómeno.

La elección del videoclip *Malamente* como eje articulador del proyecto se debe a posibilidades que ofrece para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social. Elegir el formato videoclip permite el desarrollo de este triple pensamiento porque supone reflexionar sobre su publicidad subliminal – a través de marcas de ropa – que promueven una estética y ésta a su vez, transmite una serie de roles y estereotipos de género, culturales, etc. promovidos por multinacionales, expandiendo una cultura hegemónica y unificadora. Por otra parte, estrellas de la música pop, como Rosalía, ejercen una poderosa influencia en los valores y la ideología de la juventud (Illescas, 2015). Por último, el videoclip es difundido a través de la red social Youtube, dando lugar a que un único vídeo pueda obtener millones de visualizaciones; en el caso de *Malamente*, acumula más de noventa y cinco millones de visitas. Es fundamental prestar atención a este tipo de plataformas y la repercusión que adquiere en la ciudadanía global.

Asimismo, el videoclip pertenece a la cultura popular que los y las jóvenes consumen y que suele ser pensada como una cultura inferior respecto a lo que podríamos calificar de *cultura universitaria* o *alta cultura*, suponiendo que la juventud es un grupo alienado, carente de sentido estético, y fácilmente manipulable. Diferentes investigaciones inciden en la relevancia de importar al aula los sistemas, plataformas o códigos que proporciona la red (véase, entre otros, los trabajos de Aguaded, 2005; Ambròs y Breu, 2011; Vázquez-Martínez y Cabero-Almenara, 2015). Por otra parte, experiencias previas en ambas direcciones y dimensiones ponen de manifiesto el alto impacto educativo de esta línea de investigación y acción educativa: proyectos anteriores como las *II y III Jornadas Internacionales Clara Peeters y las historias de Óbidos* (Triviño, 2018), desarrolladas en marzo de 2018 en la Universidad de Málaga y fundamentadas en el la alfabetización audiovisual del alumnado desde el trabajo por proyectos y el desarrollo de un método que integra dos procesos diferenciados pero interdependientes: la detección y la deconstrucción de la caverna digital global y la construcción del ágora glocal a través de producciones artísticas propias y emancipadoras (Triviño y Vaquero, 2019).

Por último, el videoclip *Malamente* con una duración de 2 minutos y 48 segundos había supuesto un auténtico *fenómeno de masas posmoderno*, convirtiéndose en “el mayor fenómeno de la música popular española en prácticamente las dos últimas décadas” (Andrés, 2018) y concentrando en sí mismo, un producto audiovisual atractivo para la juventud pero al mismo tiempo, una oportunidad para repensar los tópicos de la cultura andaluza y española y los valores y los contravalores que pudieran desprenderse de ella desde una lectura *mainstream* (Valdés, 2018). La ambigüedad del videoclip permitía que estudiantes pudieran pensar que estaba posicionándose a favor y en contra de determinados temas como por ejemplo la tauromaquia al mismo tiempo, lo que propiciaba realizar una cuidadosa lectura crítica audiovisual.

El desarrollo de este tipo de proyectos supone abordar fundamentalmente la competencia en comunicación audiovisual en un intento por subvertir su mínima presencia en los currículos educativos (Ferrés, 2007). A esta educación en comunicación audiovisual, cuyo objetivo principal sería dotar a la ciudadanía de las pertinentes herramientas para ser competente en la interpretación crítica de la representación de esas imágenes (Ambròs y Breu, 2011), se puede llegar desarrollando unas competencias básicas establecidas por la UNESCO (2011) y que son alcanzables a través de la alfabetización mediática e informacional (AMI), entendida como un proceso de enseñanza aprendizaje y de pensamiento crítico para recibir y producir medios de comunicación de masas. Esto implica el conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto con posibles y difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía. Sin embargo, es fundamental entender que “una alfabetización mediática debe promover un pensamiento divergente: fomentando pensamiento crítico a la par que el pensamiento (inter)creativo. No existe una alfabetización sin creatividad. Además de leer el mundo, debemos con urgencia crear otros mundos” (McLaren, Escaño y Jandric, 2018, p. 44).

En el marco de la docencia universitaria, y más aún en el contexto específico del alumnado del Grado en Educación Primaria, docentes en proceso de formación, el desarrollo de estas competencias y su experimentación a través de prácticas pedagógicas emancipadoras resultan fundamentales en la medida en que facilitan su exportación a la docencia en Primaria. El diseño temporal y secuencial propuesto (Tabla 1) se adapta a partir del modelo para los estudios de

casos elaborado por Gutiérrez (2005) y, de acuerdo con la misma autora, parte de una modalidad observacional en la medida en que el análisis se desarrolla en sincronía con la situación analizada y desde la observación activa (Gutiérrez, 2005). En este sentido resultan determinantes las grabaciones y fotografías del proceso.

Tabla 1. Fases del Proyecto *Malamente*

Fases	EPC	EAPV
Elección del tema y justificación metodológica	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Bilingüe Inglés). N-40	Educación en Artes Plásticas y Visuales. N-78
Elección del objeto de estudio: negociación inicial	<ul style="list-style-type: none"> – Visionado en clase del videoclip <i>Malamente</i> con letra tanto en inglés como en castellano. – Elección de 7 temas: apropiación cultural, animalismo, violencia de género, sororidad, cultura mediática, religión y la educación de las niñas y de los niños. – Búsqueda de información para el desarrollo de los debates. 	<ul style="list-style-type: none"> – Visionado en clase del videoclip <i>Malamente</i>, debate grupal y detección de temáticas.
Trabajo de campo. Recogida de datos mediante: recursos para observar la realidad (notas de campo, grabaciones...) y recursos para interrogarla (entrevistas, cuestionarios...)	<ul style="list-style-type: none"> – Comentario Individual Libre. – Debates Audiovisuales Grupales (Tertulia Dialógica). – Coevaluación Grupal (Rúbrica de la profesora y asamblea). – Creación de producciones audiovisuales grupales. – Elaboración de un portafolio docente crítico-creativo individual sobre el proceso de trabajo. – Evaluación individual mediante cuestionario anónimo de evaluación de la asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> – Experimentación de prácticas de producción artístico-críticas mediante la escenificación de una secuencia del videoclip. – Creación de producciones audiovisuales grupales. – Elaboración de un dossier grupal sobre el proceso de trabajo. – Evaluación individual mediante cuestionario anónimo de evaluación de la asignatura.
Tratamiento de los datos recogidos: <ul style="list-style-type: none"> – Reflexión inicial – Estructuración de los datos en categorías – Generalización 	<ul style="list-style-type: none"> – Detección individual de debilidades y fortalezas en la argumentación de un posicionamiento respecto a las temáticas detectadas. – Detección grupal. – Análisis de las categorías (a partir del reparto consensuado). – Conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Detección grupal de debilidades y fortalezas en la argumentación de un posicionamiento respecto a las temáticas detectadas. – Enumeración y análisis de las categorías más recurrentes detectadas en el método propuesto. – Conclusiones.

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo para los estudios de casos propuestas por Gutiérrez (2005)

En el desarrollo del proyecto, el *Método para detectar la caverna global y construir ágoras locales* (Triviño y Vaquero, 2019) se convierte en un instrumento de análisis que propone un desglose de categorías provenientes de la cultura hegemónica y del fenómeno de la globalización que, al mismo tiempo, encuentran una respuesta en otras categorías alternativas, organizándose por pares. Véase como ejemplo: egolatría / empatía social.

Esta categorización dual, además de facilitar el proceso de deconstrucción del videoclip, propone alternativas a considerar en la elaboración de la propuesta audiovisual de cada grupo de trabajo. De esta manera, el alumnado en grupos determinó las cuestiones sociales observadas en *Malamente* a través del uso del instrumento facilitado en el que se establecía un listado con un total de 23 categorías dobles. Por otra parte, para la evaluación del proceso se optó por dos recursos: el portafolio (en adelante Pf) y el cuestionario (en adelante Ct). Así la codificación de los

resultados atiende a: alumnado o número de respuesta (en este caso incluye la pregunta del cuestionario), asignatura e instrumento de recogida, ya sea Pt o Ct.

La Tabla 2 muestra las categorías prevalentes tanto para el análisis del videoclip como para la elaboración de los relatos audiovisuales.

Tabla 2. Fragmento selectivo del *Método para detectar la caverna global y construir ágoras locales*.

Categorías	Método para detectar las cavernas digitales	Categorías	Método para construir las ágoras locales
Etnocentrismo	<p>¿Cómo son contempladas otras etnias, minorías, creencias religiosas, etc.?</p> <p>¿Existen semejanzas o diferencias en la forma de contemplar éstas en tu realidad?</p>	Relativismo Universal	¿Cómo promover la tolerancia de otras etnias, minorías, creencias religiosas, etc. que respeten los Derechos Humanos Universales?
Machismo	¿Están representados roles y estereotipos de género que manifiestan la superioridad de los hombres y la inferioridad de las mujeres? ¿Reconoces esos roles y estereotipos de género en tu realidad?	Feminismo	¿Cómo representar la igualdad entre mujeres y hombres?
Hetero- normatividad	<p>¿Están representados una única orientación sexual, la heterossexualidad? En caso de que no, ¿cómo quedan representadas las otras orientaciones sexuales?</p> <p>¿Observas problemas en tu realidad para reconocer otras orientaciones sexuales?</p>	Diversidad sexual	¿Cómo visibilizar la diversidad sexual?
Homogeneización y/o Apropiación Cultural (Alienación)	<p>¿Por qué las personas están homogeneizadas o están procediendo a una apropiación cultural?</p> <p>¿Dónde se produce homogeneización y/o apropiación cultural en tu realidad?</p> <p>En tal caso, ¿quiénes establecen la homogeneización y/o la apropiación cultural en tu realidad?</p>	Identidad Individual Diferenciada y/o Asimilación (Alteridad)	¿Cómo reivindicar la libertad para elegir la identidad propia (ya sea individual / colectiva / cultural / sexual...)?
Especismo	<p>¿Cómo están representados los animales? En caso de que aparezcan, ¿cómo son tratados?</p> <p>¿Cómo son tratados en tu realidad?</p>	Animalismo	¿Cómo promover la sintiencia hacia los animales?
Manipulación	¿De qué te ha convencido el relato audio/visual?	Empoderamiento	¿Cómo conseguir que el relato nos de voz?
Individualismo	<p>¿Por qué y cómo fomenta el individualismo el relato audio/visual?</p> <p>¿Por qué y cuándo eres individualista?</p>	Humanismo	¿Cómo fomentar el humanismo?

Fuente: Elaboración propia a partir de Triviño y Vaquero (2019)

4. De Malamente a Buenamente. El impacto formativo del proyecto

La evaluación del impacto del proyecto pasa por establecer la situación de la que partían los grupos al inicio del mismo. En primer lugar, en términos generales, se evidencia una falta de concreción en la elaboración de una opinión argumentada inicial, suponemos que fruto del “abandono que la alfabetización audiovisual ha sufrido en la educación básica” (Gutiérrez, 2003). Así lo evidencia un portafolio de EAPV a partir del debate inicial:

Se defienden con algo que acaban de inventar para quitar razón a quien la tiene, nada más que decir de hoy, en conclusión, un videoclip para que sintamos, para que opinemos, se convierte en un debate que solo tiene un fin, el decir “a quien no le guste que no vaya”, ahí podemos ver el nivel de esta clase de personas que van a educar a cientos de niños, una pena no poder describirlas más, pero ni es el lugar, ni tengo ganas. (Alumno 53EAPV_Pf)

Por otra parte, se detectan intervenciones puntuales desde un posicionamiento crítico con una visión explícitamente feminista que, en el contexto andaluz generado desde las elecciones autonómicas del 2 de diciembre, genera una respuesta inmediata en un sector mínimo abiertamente contrario. La visibilidad de estas opiniones propicia el debate continuo (sistematizado o no) en diferentes fases del proyecto.

Ante la pregunta sobre cómo futuros/as maestros/as definen el proyecto *Malamente*, el alumnado considera que *Malamente* ha resultado ser reflexivo, democrático, interesante, imprescindible, especial, creativo, empático y activo. Para algunos estudiantes, este proyecto supuso *reflexionar, debatir y estudiar temas muy importantes que en ninguna otra asignatura habíamos tratado en ninguna asignatura* (Alumna 22EPC_Pf) o *muy interesante para involucrarnos y ser partícipes en una problemática social actual, para poder contribuir y decir lo que no queremos* (resp01/01EAPV_Ct). En otros casos, se alude a que el proyecto se ha convertido en un espacio democrático, hecho insólito dado que *no nos dejan opinar en las asignaturas* (resp11/03EPC_Ct), *me ha permitido transformar libremente el videoclip original con la creación de uno propio* (resp40/03EPC_Ct) o *El aprendizaje ha sido poder expresar y sacar ese pensamiento y esas emociones que llevamos dentro, hacer repensar nuestro punto de vista y cuestionarnos numerosos temas como el machismo, la diversidad... y plasmarlo en diversas actividades, ya sea un vídeo, un comentario...* (resp15/03EAPV_Ct).

La elección de temáticas para la creación del audiovisual a partir de las problemáticas detectadas en *Malamente*, se ha llevado a cabo de forma diferente en cada uno de los grupos de forma que, por una parte, se han abordado temas propuestos y trabajados en un debate previo: apropiación cultural, animalismo, violencia de género, sororidad, cultura mediática y educación de las niñas y de los niños y por la otra, la elección ha sido libre a partir del videoclip-detonante, apareciendo: sororidad, el sometimiento a la búsqueda de la perfección, el peso de la tradición, feminismo, la amenaza tecnológica, el “postureo”, estereotipos de género, opresión social de las mujeres, acción ante la manipulación mediática, lucha por la igualdad, lucha contra el machismo, violencia de género y necesidad de encajar en la sociedad. La enumeración visibiliza una mayor preocupación por temáticas relacionadas con la igualdad de género. De cualquier modo, al margen de las problemáticas detectadas, ambos grupos mostraron una gran motivación que dio lugar a que por iniciativa propia propusieran otros textos mediáticos para ser debatidos.

Después de un proceso de meditación y pensamiento, logramos comprender que el tema escogido debía ser aquel que nos motivase como adolescentes, como personas del nuevo mundo con voz y voto, y con el que pretendiésemos a partir de sus quejas y manifestaciones, construir un mundo mejor. (Alumna 18EAPV_Pf)

5. Conclusiones. Educación artística y ciudadana para el empoderamiento audiovisual

Actualmente, el profesorado en formación inicial pertenece a la generación *millennial*, entendiéndolo como aquélla que ha vivido durante su adolescencia el auge y la masificación de las TICs. Este hecho hace que este futuro profesorado sea usuario y experto en el aprendizaje e interiorización de las tecnologías y sus aplicaciones (Merelo y Tricas, 2012); y por consiguiente, existe un cambio en la configuración social en la forma en que la juventud mira y se acerca al mundo.

Para afrontar el reto de una informada formación de maestros y maestras, se procede a asumir como eje principal la alfabetización audiovisual y la práctica performativa, comprendiéndose que entre ambas existe un vínculo inseparable; puesto que tan importante es saber pensar e interpretar críticamente los textos audiovisuales como llegar a convertirse en productoras y productores de ese tipo de textos. De este modo, para abordar esta problemática, es necesaria la introducción de las redes sociales y la cultura popular en las aulas (Walker, 2006). Así surge el proyecto *Malamente* que emplea como recurso didáctico el videoclip homónimo de la cantante Rosalía en las asignaturas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y *Educación en Artes Plásticas y Visuales* en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Dicho vídeo nos permitió desarrollar la alfabetización audiovisual del profesorado en formación inicial, reflexionando sobre la de/construcción de roles y estereotipos sexistas y culturales, creencias, tradiciones y valores; y proceder a la producción de creaciones audiovisuales propias que abordasen dichas discusiones detectadas en *Malamente* desde la educación ciudadana y educación artística, dando

lugar al *produsage*, prácticas de producción y uso por parte de la juventud en las redes sociales (Arnett, 2000) que empoderen a la ciudadanía.

Siguiendo con el impacto del proyecto, el proceso ha favorecido la inmersión de cada pequeño grupo de trabajo en cuestiones y problemáticas sociales que parten de sus propios intereses a partir del detonante que supone el videoclip, lo que implica la puesta en marcha de un trabajo de cooperación y empatía constante. Además, ha supuesto una experiencia emocionante que favorece la formación holística del alumnado fomentando el desarrollo de:

- *competencias empáticas*: fortalece la unión del grupo en la medida en que empatizan con el relato a veces íntimo de otros proyectos.
- *competencias empoderadoras*: fortalece la visión de sí mismos/as al comprobar que son capaces de afrontar retos creativos con profundidad e implicación.
- *competencias estéticas*: favorece la experimentación del aula desde la emoción, desde la autonomía y desde el compromiso social.

Respecto a su transferencia a otros contextos, entendemos que es vital partir de estructuras y estrategias de acción compartidas con compañeras y compañeros, lo que posibilita un cambio de paradigma en el profesorado en activo y en formación inicial al proponer un paso de inercias individualistas a propuestas de cooperación. Estos procesos compartidos favorecen, además, el desarrollo de recursos e instrumentos complejos y cuya implementación supone una mejora ostensible en el desarrollo de las asignaturas. Por otra parte, entendemos que la extrapolación futura de la experiencia sólo es posible si el profesorado en formación experimenta en primera persona otras prácticas basadas en la acción, en el trabajo colaborativo y en la deconstrucción de lo que nos rodea.

6. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Aguaded, J. I. (2005). Estrategias de educomunicación en la sociedad audiovisual. *Revista Comunicar*, 24, pp. 25-34.
- Ambrós, A., Breu, R. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.
- Andrés, S. (2018). Rosalía, un fenómeno de masas posmoderno Se ha convertido en el mayor fenómeno de la música popular española en prácticamente las dos últimas décadas. *SER*. Recuperado de https://cadenaser.com/ser/2018/11/09/cultura/1541759777_257178.html
- Aparici, R. (2011) (coord.). *Conectados en el espacio*. Madrid: UNED.
- Aparici, R., Escaño, C. y García, D. (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Augé, M. (2000). *Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu! El papel de las Artes en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Belmonte, J. (2014). Del arte cinematográfico a la imagen posttelevisiva: Coeducación audiovisual ante las representaciones de la feminidad. *Dossiers feministes*, 19, 149-167.
- Boyd, D. (2008). Why Youth ♥ Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. Buckingham, D. (Ed.). *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, MA: The MIT Press, 119-142.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens. Young People, New and Politics*. Nueva York: Routledge.
- Bustamante, J. (1993). *Sociedad informatizada, ¿sociedad deshumanizada?: una visión crítica de la influencia de la tecnología sobre la sociedad en la era del computador*. Madrid: Gaia.
- Canals, R. (2013). Las noticias de actualidad: un recurso para desarrollar la competencia social y ciudadana en el alumnado de secundaria. En Matarranz, José Díaz, Santisteban Fernández, Antoni y Cascajero Garcés, Áurea (Eds). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Ed. AUPDCS y Universidad de Alcalá, pp. 187-195.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, v. 28(2), 353-374.
- Debord, G. (1967 / 2006). *La sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. En *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, nº 29, XV, 100-107.
- Ferry, L. (1990). *Homo Aestheticus. A invenção do gosto na era democrática*. Lisboa: Ed. 70.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Curriculum, estética y vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. España: Paidós.

- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H. (2005). Manifiesto por una pedagogía crítica. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística*. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla, 127-150.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística*. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla, 127-150.
- Jameson, F. (2006). Postmodernidad y sociedad de consumo. En Foster, Hal (1985/2008). *La posmodernidad*. Barcelona: Editorial Kairós, pp. 165-186.
- Illescas, J. E. (2015). *La dictadura del Videoclip*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Livingstone, S. (2014). *EU Kids Online: Findings, methods, recommendations*. London: EU Kids Online, LSE.
- Marín, J.A. (2018). La deshumanización de la cultura: humanismo y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Puebla-Martínez, B., Magro-Vela, S. y Rubira-García, R. (coords.). *Comunicación y cultura en los nuevos contextos mediáticos*. 13-27. Sevilla: Egregius, 13-27.
- McLaren, P.; Escaño, C.; Jandric, P. y Álvarez, D. (2018). Por una pedagogía crítica digital. retos y alfabetización en el s. XXI. En Aparici, R., Escaño, C. y García, D. (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED.
- Marcellan-Baraze, I., Calvelhe, I., Agirre, I., Arriaga, A. (2008). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 25, núm. 3, 2013, pp. 524-534.
- Martín, J.M. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Madrid: Ediciones Akal.
- Merelo, J. & Tricas, J. (2012). La irresistible ascensión del WhatsApp. *ReVisión*, 6(2), 3-4.
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, 152-164.
- Pérez, J.M. (1997). "La competencia comunicativa en un contexto mediático". En Cantero, F.J.; Mendoza, A. y Romea, C. (Eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX*. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Universidad de Barcelona, 105-112.
- Pérez, J.M. (2005). El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación en medios. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25, 247-258.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5 MCB Univeristy Press. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rego, S. y Romero-Rodríguez, L.M. (2016). Representación discursiva y lenguaje de los youtubers españoles: estudio de caso de los gamers más populares. *Index Comunicación*, volumen I, número 6, pp. 197-224. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/27>
- Rosalía (2018). Malamente. El Mal Querer [Youtube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Rht7rBHUXW8>
- Ross, W. E. (2013). Spectacle, Critical Pedagogy, and Critical Social Studies Education. En Matarranz, J. D., Santisteban Fernández, A. y Cascajero Garcés, Á. (eds). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Ed. AUPDCS y Universidad de Alcalá, pp. 19-43.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar. En Pagès y Santisteban (coord.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Triviño, L. (2018). «Clara Peeters y sus otras historias»: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 719-737. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53645>
- Triviño, L. y Vaquero, C. (2019). Didáctica de la eutopía o cómo enseñar y aprender pensamiento crítico-creativo a través del artivismo. En Jivkova Semova, D., Aladro Vico, E., y Popelka Sosa Sánchez, R. (Eds.). (2019). *Entender el artivismo* Berna, Suiza: Peter Lang UK. Consultado el 19 de febrero de 2019, de <https://www.peterlang.com/view/title/68256>
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valdés, I. (2018). 'Malamente': historia de España en la nueva canción y videoclip de Rosalía. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/05/30/tentaciones/1527658870_184631.html
- Vázquez-Martínez, A.I. y Cabero-Almenara, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, 253-272. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078
- Walker, T. (2006). Adventures in Metropolis: Popular Culture in Social Studies. En A. Segall; E. Heilman & C.H. Cherryholmes (Eds.) (2006). *Social Studies. The New Generation. Researching in the Postmodern*. New York: Peter Lang.

- Walsh, M. (2009). Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy. En Tan Wee Hin, L. y Subramaniam, R. (eds.). *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. Singapur: National Institute of Education, Singapore.
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto) gestión del yo*. Madrid: Fórcola ediciones.
- Zarandona de Juan, E.; Basterretxea, J.; Idoyaga, P. y Ramírez de la Piscina, T. (2008). La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y propuesta de intervención. *Comunicación y Sociedad*, núm. 9, 119-143.