



INVESTIGACIÓN DE LOS PARADIGMAS NARRATIVOS AUDIOVISUALES EN ENTORNOS DIDÁCTICOS CON ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES. PARADIGMAS DE LA NARRATIVA VISUAL DIGITAL

*AUDIOVISUAL RESEARCH CONCERNING NARRATIVE PARADIGMS IN DIDACTIC
ENVIRONMENTS WITH HIGH CAPABILITIES STUDENTS. PARADIGMS OF THE
DIGITAL VISUAL NARRATIVE*

Francisco Cuéllar Santiago
Universidad Miguel Hernández de Elche

Isidro López-Aparicio Pérez
Universidad de Granada

<http://www.doi.org/10.5281/zenodo.7654585>

.....
Recibido: 28 12 2019

Aceptado: 15 03 2020

Publicado: 01 07 2020
.....

Cómo citar este artículo

Cuéllar Santiago, Francisco; López-Aparicio, Isidro 2020. "Investigación del videoarte como recurso narrativo y didáctico en una experiencia con alumnado de altas capacidades. *ASRI. Revista de Investigación y Humanidades Digitales*. (18), 79-96.

Recuperado a partir de <https://revistaasri.com/article/view/4755>



Resumen

La presente investigación se desarrolla dentro de la necesidad de aportar a la sociedad útiles para la alfabetización mediática de los individuos y su relación con las artes, ante el nuevo paradigma educacional y tecnológico que acontece en España. Analizaremos los resultados de una metodología educativa de las competencias mediáticas a través del videoarte, desarrollado en educación no formal para estudiantes con altas capacidades intelectuales de 3º de la E.S.O., a partir de una investigación comparada.

Palabras clave Alfabetización Mediática, Videoarte, tecnologías digitales, Interdisciplinar, Prácticas Artísticas.

Abstract

The present research is developed within the need to contribute to society with tools for the media literacy of individuals and their relationship with the arts, as an answer to the new educational and technological paradigm that is taking place in Spain. We will analyze the results of an educational methodology of the media skills (developed in non-formal education for students of high intellectual capacities of 3rd ESO, based on comparative research.

Keywords: Media Literacy, Video Art, digital technologies, Interdisciplinary, Artistic Practices.

Introducción

La sociedad de finales del siglo XX al XXI ha cambiado a una velocidad vertiginosa. La explosión de las tecnologías de la comunicación en los primeros años del siglo XXI está provocando que los efectos de estos cambios sean aún más evidentes. Y como es lógico, la educación no vive al margen de estas transformaciones, como reseña Guillermo Orozco, citado por García Matilla en el suplemento publicado por ESCUELA y Cuadernos de Pedagogía sobre el seminario celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander con el título “La educación y la escuela en los medios de comunicación” (Mirapeix, 2009), con esta cita en la que apunta que:

«Además de estar viviendo en una sociedad del conocimiento o de una sociedad de la información, estamos viviendo en una sociedad de la educación. Esto significa que hemos transitado de una sociedad con un sistema educativo a una sociedad educativa.»

Aún así, estos cambios sociales en torno a la educación siguen sin eliminar los estigmas más recalcitrantes de la educación del siglo XX. En España, el transcurso de una clase dada sigue marcada por el excesivo uso de la lectoescritura y las clases magistrales, donde el docente expone la materia de forma unidireccional, y el alumno observa aquello que debe aprender sobre un encerado o pizarra digital.

Autores como María Acaso, expresan su disconformidad ante esta situación de la educación en nuestro país, y marcan que se debe realizar una revolución educacional (Acaso, 2015):



«La meta que persigo es la de desplazar el (des)aprendizaje hasta el (a)prendizaje y crear alternativas a los modelos hegemónicos de ejercicio de la pedagogía, construyendo dinámicas que operen como microrrevoluciones y socaven el sistema a través de la configuración de ciudadanas y ciudadanos que generen su propio cuerpo de conocimientos.»

Se trata de abandonar una pedagogía que se ha quedado estancada, para caminar a una pedagogía actual y contemporánea que responda a las nuevas posibilidades tecnológicas. Para ello, Acaso defiende que se deben eliminar las fronteras entre las materias para generar proyectos interdisciplinares, ya que estos favorecen y enriquecen el aprendizaje.

Durante los últimos diez años ha crecido enormemente el interés por la alfabetización mediática, sobre todo desde la promulga de la UNESCO en el año 2010 y publicado al año siguiente en España (UNESCO, 2011). Por ello, diferentes autores expresan que “dada la importancia de medios como la televisión, videojuegos o internet en la educación informal de los niños y jóvenes, sería impensable que la escuela permaneciese ajena a la influencia de los medios” (Gutiérrez, 2012), así se generan nuevos términos referentes a la sociedad actual como el de prosumidor (García-Ruiz, 2014), proponiendo que en la actualidad el prosumidor mediático produce y consume información “asumiendo un papel protagonista en el nuevo paradigma de la cultura participativa propiciado por la interactividad tecnológica”, recogiendo las palabras de Sandoval y Agueda (Sandoval, 2012).

El videoarte (*entendido este término de forma actualizada semánticamente conforme a las tecnologías digitales del S. XXI*) en el entorno educativo, ha vivido (y sigue haciéndolo), una etapa de oscurantismo que no muestra signos de cambio en los próximos años. Son pocos los docentes que se han atrevido a llevarlo a cabo en la educación reglada básica, quizás, por la falta de conocimiento del propio medio en cuestión. Esta disciplina artística ha venido marcada en los últimos 50 años por una evolución muy relacionada a su capacidad de extensión hacia otras disciplinas o áreas, como pueden ser la sociología, las comunicaciones, la teoría de la información, la cibernética, la ecología, etc. como nos señala Pedro O. (Ortuño, 2014), además, apunta una retrospectiva de la evolución del videoarte: «Con el paso de los años, el videoarte ha recorrido, en manos de múltiples artistas, diversos estadios dentro de las manifestaciones actuales.».

Pero para conocer bien a qué nos atenemos cuando hablamos de videoarte, debemos mencionar a Eugeni Bonet (Bonet, 1987), el cual describe las connotaciones que tuvo el videoarte en sus orígenes en los años 70, anotando que eran en su mayoría “documentos de performances y abstracciones sintetizadas, experimentos técnicos y proyecciones egotistas, testimonios sociopolíticos y propuestas auto-reflexivas, actividades procesales e instalaciones escultóricas, etc., y todo circulaba por los mismos ámbitos, incluidos los museísticos”, es decir, muy lejos de las propuestas audiovisuales que suelen manejarse en los entornos educativos y en las que las narrativas tradicionales son alteradas en una clara implementación creativa.

Metodología

La presente investigación pretende demostrar los factores que contribuyen a mejorar la adquisición de las competencias mediáticas de los discentes, a través del uso del videoarte, para alcanzar los objetivos exigido por la UNESCO en cuanto a la alfabetización mediática. En nuestro trabajo hemos desarrollado



una serie de dinámicas de trabajo, con el videoarte como herramienta, que sirva al discente para un proceso de aprendizaje rico en matices e interdisciplinar. Con esta metodología se pretende analizar al alumnado en un entorno de aprendizaje que aúne conceptos del currículo, el arte contemporáneo a través del videoarte y la satisfacción de la producción de nuevo conocimiento.

Para el diseño de la investigación se detallaron las competencias centrales que la UNESCO (UNESCO, 2011) plantea para los profesores y que deben ser la base para una completa alfabetización mediática de los discentes:

1. Entender el papel de los Medios y de la información en la democracia.
2. Comprensión del contenido de los Medios y sus usos.
3. Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente.
4. Evaluación crítica de la información y las fuentes de información.
5. Aplicar los formatos nuevos y tradicionales en los medios.
6. Situar el contexto sociocultural del contenido de los Medios.
7. Promover la Alfabetización Mediática e Informativa entre los estudiantes y manejo de los cambios requeridos.

El objetivo de estos siete puntos está explicado de manera resumida por los autores en que:

«El objetivo de esta amplia área temática es el de desarrollar un entendimiento crítico de cómo los medios y la información pueden mejorar la habilidad de los profesores, estudiantes y ciudadanos en general para que se comprometan con los medios y utilicen las bibliotecas, archivos y otros proveedores de información como herramientas para la libertad de expresión, el pluralismo, el diálogo intercultural y la tolerancia y como ciudadanos que aportan al debate democrático y al buen gobierno.»

Diseñamos el curso siguiendo el estudio híbrido propuesto por Álvarez y Jurgenson (Álvarez, 2003), en el que se utilizó algunas herramientas de tipo cuantitativo dentro de una investigación cualitativa. Recabamos datos a través de dos cuestionarios, uno previo al curso y otro posterior al mismo, con preguntas cerradas dicotómicas y cuestiones cerradas categorizadas de respuesta sugerida. Además, partiendo de los objetivos bien definidos por la UNESCO, iremos revisando los resultados con una investigación cualitativa, mediante la observación directa del alumnado, en el transcurso de las dinámicas diseñadas para el taller.

En nuestra investigación era muy importante seguir el rastro del aprendizaje significativo, siguiendo las bases planteadas, y bien conocidas por los docentes, del aprendizaje significativo de David Ausubel (D. Ausubel, 1963) en su investigación *Psychology of Meaningful Verbal Learning*, y que más tarde sufriría una parcial modificación (D. Ausubel, Novak, D., & Hanesian, H., 1978), en donde explica la clave de la teoría del aprendizaje significativo en contraposición al aprendizaje memorístico.

Por ello es tan importante hacer ver al alumnado que otra forma de aprender es posible y que somos los docentes los que tenemos que mostrarles el camino y, para que esto realmente se logre, nos dice González García (González García, 1992) es necesario que el alumnado incremente su conocimiento en: «1. El proceso de aprendizaje, 2. La naturaleza del conocimiento y 3. Cómo extraer significados de los materiales estudiados.»



En la primera jornada de taller, se le entregó al alumnado un cuestionario en el que se analizó los procesos de desarrollo y comprensión respecto a su percepción personal del entorno educativo. Se sigue un proceso de preguntas que evoluciona de lo más general hasta las preguntas más concretas y se busca que el alumnado demuestre su capacidad de abstracción por medio del dibujo y la expresión escrita, por lo tanto, usamos cuestiones abiertas y cerradas dicotómicas y cuestiones cerradas categorizadas de respuesta sugerida. En el cuestionario diseñado podemos medir las dimensiones de los conceptos-objetivos de nuestra investigación (Metodología de Trabajo, Metodología de Estudio, Estructura Mental y, por último, Sentimiento de Pertenencia).

El cuestionario cuenta con 24 ítems, de los cuales siete son de tipo abierto y diecisiete de tipo cerrado. Las dimensiones a medir corresponden en un porcentaje del 15% al tipo de alumno según sus calificaciones, otro 15% a las creencias respecto a sus capacidades, en un 20% medimos las dimensiones referentes a la autonomía en relación a las asignaturas, con otro 10% medimos las metodologías que siguen para estudiar y con un 10% su entorno de aprendizaje, con otro 10% medimos la capacidad de abstracción conceptual en base al dibujo y la palabra, y por último, con un 20% medimos los sentimientos de inclusión hacia sus compañeros y su centro educativo por medio del sentimiento de orgullo o vergüenza.

En la aplicación de los conocimientos adquiridos por parte del alumnado conviene destacar la importancia del arte contemporáneo, el cual sirve de nexo relacional de conceptos a través de las emociones a los elementos cotidianos. Con la muestra de diferentes piezas video-artísticas de importantes creadores audiovisuales (tales como Bill Viola, Chris Marker, Nam June Paik, entre otros), se clasifican previamente al inicio de las dinámicas una tipología de emociones, que servirán de punto de partida en donde encontrar empatías de trabajo. Creemos que, estas empatías emocionales, crearán un recuerdo más fiel en el alumnado de las piezas audiovisuales mostradas, así tener un recurso al que recurrir a la hora de trabajar nuestros propios trabajos audiovisuales.

Para la investigación se toman como participantes al alumnado de altas capacidades intelectuales pertenecientes a un programa de enriquecimiento extracurricular de la Región de Murcia, los discentes pertenecen a una misma franja de edad y curso educativo (14-15 años / 3º de la ESO), con un total de 20 participantes. La investigación de campo se desarrolló en un periodo de 6 meses, con un total de doce sesiones de tres horas de duración cada una. Cada sesión se programó quincenalmente.

La metodología diseñada para el taller constaba de tres grandes bloques dividiendo cada una de las sesiones, los cuales incluían diferentes competencias de la AMI, durante la realización de las sesiones del taller. Obviamente, algunas de las dinámicas podrían entrar dentro de varias competencias al mismo tiempo (Tabla 1). En la primera sesión se les entrega el cuestionario inicial, donde se les pide rellenarlo in situ antes de comenzar ninguna dinámica. En la última sesión se les entrega el cuestionario final para evaluar la satisfacción de cada alumno.

Tabla 1. Fases de la investigación y su relación con las competencias en AMI. Fuente: propia

	Fases de la Investigación		
Competencias AMI UNESCO	FASE 1: CONTEXTO Sesiones 1, 2	FASE 2: ANÁLISIS Sesiones 3 - 6	FASE 3: EJECUCIÓN Sesiones 7 - 12
Competencia 1	<ul style="list-style-type: none">Presentación.Dinámica de grupo basada en	<ul style="list-style-type: none">Dinámica de grupo en donde cada alumno debe redactar una	<ul style="list-style-type: none">Construcción de actividad grupal (cortometraje) en base a planteamientos



	<p>experiencias psicológicas y conocimiento personal del alumno.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Dinámica de grupo denominada “El cine en tu cabeza”, donde los alumnos toman roles diferentes sobre el cine: actores/actrices, narradores y espectador.	<p>noticia poniéndose en la piel de un medio de comunicación distinto.</p>	<p>presentados por los alumnos, los cuales tratan de un contenido global escolar.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Presentación pública de las actividades realizadas, desde las personales hasta las colectivas.
Competencia 2	<ul style="list-style-type: none">▪ Muestra de trabajos de videoartistas y análisis de las emociones implícitos en ellos: clasificación de las emociones encontradas.▪ Dinámica de grupo denominada “El cine en tu cabeza”.	<ul style="list-style-type: none">▪ Dinámica redacción de noticia.▪ Dinámica de grupo e interacción en torno al Viaje del Héroe y la Estructura del Mito Único de Joseph Campbell.▪ Construcción de un lenguaje propio mediante el uso de diferentes técnicas de videoarte.	<ul style="list-style-type: none">▪ Elaboración del guion literario y técnico a partir de las ideas presentadas por los alumnos.▪ Construcción de actividad grupal (cortometraje).▪ Dinámica de grupo en torno a los conocimientos impartidos por el docente sobre el Arte del Montaje (edición de video digital).▪ Presentación pública.
Competencia 3	<ul style="list-style-type: none">▪ Visionado y análisis del programa de RTVE Informe Semanal de esa semana, contrastando las informaciones aportadas dentro del programa con las noticias de otros medios generalistas.	<ul style="list-style-type: none">▪ Dinámica redacción de noticia.▪ Dinámica de trabajo individual denominada ¿Y esto para qué? En donde el discente expone aquellos contenidos de materias que creen que no les servirá para nada en un futuro profesional. A través del audiovisual deberán investigar y obtener información con la que explicarles a sus compañeros, el uso y la finalidad de dicha información.	<ul style="list-style-type: none">▪ Para la elaboración del guion se pone en conocimiento del discente varias herramientas de escritura y estructura de guion. Además, se les nombras diferentes plataformas de contenidos webs muy útiles para el desarrollo de una narrativa completa.
Competencia 4	<ul style="list-style-type: none">▪ Muestra de trabajos de videoartistas y análisis de las emociones▪ Análisis fílmico de cinematografía en clave de arte dentro de los circuitos comerciales.▪ Visionado y análisis de reportajes y noticias dentro de los Telediarios de RTVE, en contraposición a los Informativos de	<ul style="list-style-type: none">▪ Dinámica redacción de noticia.▪ Dinámica de grupos (pieza de noticia del instituto)▪ El docente les entrega unos marcos de cartón de 10x12cm a cada alumno, los cuales deberán lanzarlos al aire y analizar la información de lo que haya quedado enmarcado, creando posteriormente con lo visto en su interior una	<ul style="list-style-type: none">▪ Elaboración del guion literario y técnico a partir de las ideas presentadas por los alumnos.▪ Construcción de actividad grupal (cortometraje).▪ Dinámica de grupo en torno a los conocimientos impartidos por el docente sobre el Arte del Montaje (edición de video digital).



	cadenas generalistas.	noticia, un poema y un eslogan publicitario.	
Competencia 5	<ul style="list-style-type: none">Dinámica de grupo denominada "El cine en tu cabeza", donde los alumnos toman roles diferentes sobre el cine: actores/actrices, narradores y espectador.	<ul style="list-style-type: none">Dinámica el Viaje del HéroeDesarrollo de dinámicas de inclusión al grupo a través del videoarte, partiendo, en cada caso, de emociones básicas, e ir analizándolas cada una de ellas.Construcción de un lenguaje propio mediante el uso de diferentes técnicas de videoarte.A través de los Smartphone crear videoartes de un minuto de duración en casa.	<ul style="list-style-type: none">Construcción de actividad grupal (cortometraje).Dinámica de grupo en torno a los conocimientos impartidos por el docente sobre el Arte del Montaje (edición de video digital).
Competencia 6	<ul style="list-style-type: none">Muestra de trabajos de videoartistas y análisis de las emociones implícitos en ellos: clasificación de las emociones encontradas.Visionado y análisis de reportajes y noticias dentro de los Telediarios de RTVE, en contraposición a los Informativos de cadenas generalistas.	<ul style="list-style-type: none">Dinámica redacción de noticia.A través de los Smartphone crear videoartes de un minuto de duración en casa.Dinámica creatividad (marcos)	<ul style="list-style-type: none">Dinámica de grupo en donde observamos la realidad a través de las ventanas del aula. Con una música dada por el docente los alumnos deben contextualizar a los viandantes, para posteriormente generar ideas narrativas a partir de los datos observados.Elaboración del guion literario y técnico a partir de las ideas presentadas por los alumnos.Presentación pública
Competencia 7		<ul style="list-style-type: none">Dinámica de grupo en donde cada alumno debe redactar una noticia poniéndose en la piel de un medio de comunicación distinto.Dinámica de grupos (pieza de noticia)Dinámica creatividad (marcos)	<ul style="list-style-type: none">Elaboración del guion literario y técnico a partir de las ideas presentadas por los alumnos.Construcción de actividad grupal (cortometraje).Presentación pública.

Todas las dinámicas expuestas en la tabla 1 siguen cuatro objetivos comunes, que se les hace saber a los discentes antes del comienzo de cada una de ellas:

1. Planteamiento de expectativas y metas de estudio.
2. Integración para el trabajo colaborativo y desarrollo de competencias básicas correspondientes a cada dinámica.
3. Desarrollo personal.
4. Desarrollo académico y personal e identidad generacional.



Para el análisis de la investigación se ha seguido el procedimiento de la Teoría Fundamentada: concretamente un análisis comparativo utilizando el método de análisis comparativo constante de Glaser y Strauss (Andréu, 2007). A través de esta metodología podemos descubrir aquellos aspectos que son relevantes de una determinada área de estudio (Strauss, 1990). Con este modelo buscamos una mejor comprensión de los datos obtenidos de la observación de los talleres, de los datos recabados a través de las piezas audiovisuales realizadas por los alumnos, y de las respuestas vertidas por éstos en los cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas que se plantearon, tanto al inicio como al final del taller. Hemos utilizado para el análisis estadístico de los datos el programa SPSS versión 25.

Con los datos obtenidos de los cuestionarios iniciales (CI), rellenados por los alumnos participantes en la investigación, pudimos realizar el análisis para su clasificación, de la cual daremos cuenta en el apartado de resultados, ahora nos centraremos en explicar el análisis cualitativo que hemos realizado a través de la Guía de Observación (GdO), llevada a cabo a lo largo de los seis meses de taller, con un total de 12 sesiones. La GdO evalúa al alumno desde tres ángulos diferenciados: a) Participación en el aula durante los visionados y análisis de los media planteados por el docente; b) La participación en clase a lo largo del taller durante la realización de las dinámicas planteadas; c) Exposición y explicación del videoarte personal realizado.

Los datos fueron recogidos a través de la observación directa utilizando unos ítems preestablecidos en una tabla, creada a partir de la Guía de Observación para la Detección de Necesidades Educativas propuesta por El Consejo Nacional de Fomento Educativo de México (Secretaría de Educación Pública., 2010), y que fue adaptada para los discentes españoles. Dicha guía adaptada constaba de las siguientes dimensiones (Cuadro 1):

Cuadro 1: Dimensiones GdO. Fuente: propia

Guía de Observación (Diseñada para la investigación en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.	
Secundaria	
Indicadores de observación en secundaria	
<u>Ámbito Cognoscitivo.</u>	
1.	Se distrae fácilmente y pierde el interés y la atención en clases.
2.	Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado.
3.	Muchas veces no puede realizar la actividad solo; necesita de asesoría directa.
4.	Necesita que le repitan una instrucción varias veces para poder comprenderla.
5.	Deja incompletos sus trabajos escolares.
6.	Presenta dificultades significativas en la escritura.
7.	Manifiesta dificultades significativas en la lectura.
8.	Muestra dificultades significativas en la comprensión de textos.
9.	Experimenta dificultades para acceder a nuevos contenidos.
10.	Presenta dificultades para transmitir un mensaje con claridad y darse a entender.
11.	Sus diálogos son cortos y algunos sin sentido.
12.	Al redactar un texto libre, lo hace con gran dificultad y poca claridad.
<u>Ámbito Psicomotor.</u>	
1.	Enfrenta dificultad para tomar de manera adecuada el lápiz, los colores, un



cuaderno, etcétera.
2. Presenta dificultades para los trabajos manuales.
Ambito Psicosocial.
1. Con frecuencia cambia de estado de ánimo durante un mismo día: de estar muy contento a muy enojado o triste.
2. Se enoja con facilidad; incluso puede llegar hasta los golpes.
3. Le cuesta trabajo adaptarse a cualquier situación de convivencia.
4. Se relaciona muy poco o nada con sus compañeros.
5. No respeta reglas.
6. Es reservado al manifestar sus sentimientos, y muy poco expresivo.
7. Con frecuencia actúa sin pensar, de forma impulsiva.
8. Muestra comportamientos agresivos.
9. La mayor parte del tiempo se le ve desmotivado para realizar cualquier actividad.

Nota: La selección de las dimensiones preparadas para la investigación de este artículo han seguido un proceso de criba con respecto a los propuestos por el CONAFE.

Los datos recogidos a través de la observación se realizaron en dos fases, una primera para los contenidos teóricos, dinámicas y exposición de cada alumno, y una segunda recogida de datos durante el proceso de grabación del cortometraje y los videoartes.

Los indicadores cognoscitivos están centrados en todos aquellos aspectos referentes a la concentración, atención y capacidad del alumno para el estudio y el trabajo en clase. Por su parte, los indicadores del psicomotor se centran en los aspectos físicos del alumno y sus capacidades motoras y de destrezas. Por último, los indicadores psicosociales miden los aspectos relacionales del alumno con su entorno educativo, ya sean docentes o compañeros. Cada apartado cuenta con diferentes indicadores de observación del alumno, que fueron evaluados individualmente día a día en dos fases diferenciadas, una inicial (primeras tres semanas de taller) y otra final (dos últimas semanas de taller) donde poder realizar, de esta manera, una comparativa de evolución. Para concluir el análisis, se les solicitó a los alumnos que rellenasen unos cuestionarios finales de satisfacción (CF).

Resultados

De la primera fase de investigación obtuvimos de los CI una clasificación de los alumnos dividida en cuatro estadios, los cuales nos sirvieron para mostrar especial atención en aquellos que denotaban mayor dificultad para adquirir los conocimientos necesarios (Tabla 2):

Tabla 2: Tipología de alumnado obtenido de los cuestionarios iniciales. Fuente: propia

Tipología de alumnos	
Tipo 1	Alumnado altamente autónomo y con gran capacidad de abstracción simbólica, con alto sentimiento de pertenencia al centro escolar y hacia sus compañeros.
Tipo 2	Alumnado con necesidades de atención, pero lo suficientemente autónomos como para sacar provecho de los estudios. Nivel intermedio de abstracción simbólica, pero con alta capacidad psicomotriz (destreza). Poseen un amplio sentimiento de pertenencia hacia sus compañeros, pero no tan alto hacia el centro escolar.
Tipo 3	Alumnado con necesidades de atención y concentración, pero alta capacidad para los trabajos de destreza manual. Nivel bajo de abstracción simbólica. Bajo sentimiento de pertenencia en cualquier ámbito.
Tipo 4	Alumnado con bajas capacidades de atención y concentración y bajas capacidades en destreza. El sentimiento de pertenencia al centro y a los

compañeros apenas existe.

Esta tipología es global y generalizadora para los discentes observados, pero debemos anotar que el porcentaje de alumnado predominante fueron los Tipo 1 y 2, dejando en minoría a los 3 y 4.

Una vez clasificados el alumnado por su tipología, debemos ofrecer los resultados de las tipologías de emociones que fueron clasificadas por estos en las primeras sesiones tras el visionado de los videoartes. Estas emociones son las que los discentes posteriormente trabajaron en sus propias piezas audiovisuales, en las dinámicas planteadas por el docente y, además, se recurrieron a ellas para construir la idea central del cortometraje común. De la observación y exposición de los alumnos obtuvimos la siguiente clasificación de emociones y el porcentaje de uso en sus trabajos audiovisuales (Tabla 3):

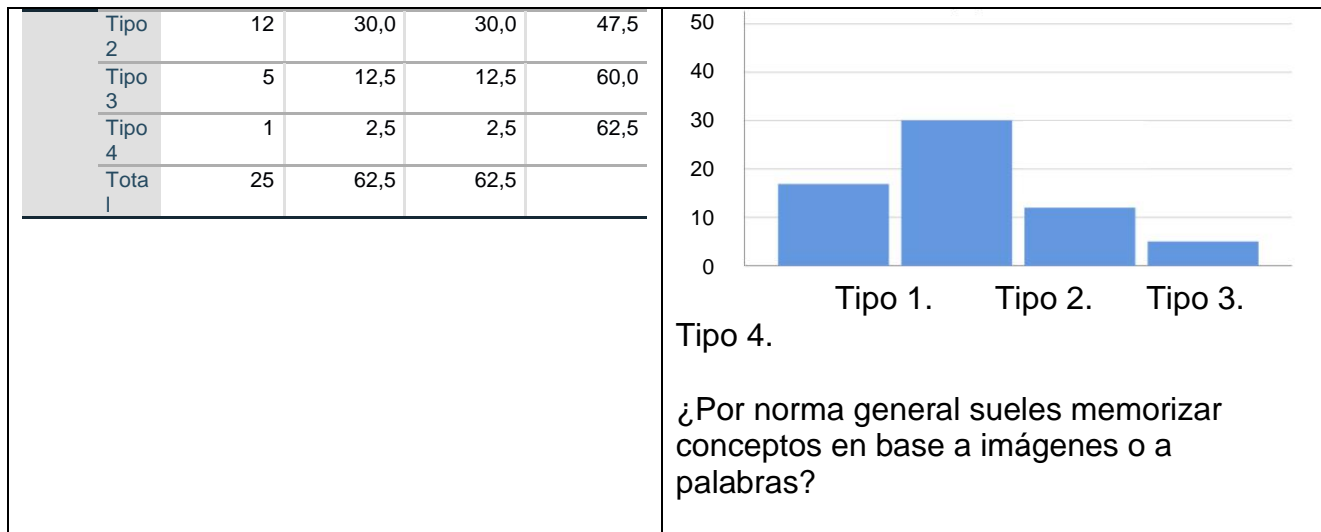
Tabla 3: Emociones analizadas por ACL. Fuente: propia

Emociones analizadas por ACL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Miedo	2	10,0	10,0	10,0
	Felicidad	5	25,0	25,0	35,0
	Repulsión	1	5,0	5,0	40,0
	Odio	3	15,0	15,0	55,0
	Cariño	3	15,0	15,0	70,0
	Furia	4	20,0	20,0	90,0
	Tristeza	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Nota: Emociones trabadas por el grupo de Altas Capacidades de Lorca

Los resultados de las emociones expuestas por el alumnado fueron comparadas con las que el psicólogo Daniel Goleman clasificó en el año 1995 en su libro Inteligencia Emocional (Goleman, 1996), y que sirvió para que los discentes entendieran la importancia de las emociones en nuestro entorno diario, tanto laboral como personal. La clasificación que Goleman propuso se resumía en dos grandes apartados donde incluirlas, por un lado, tendríamos las emociones básicas o primarias, que vienen marcadas por una expresión facial; existe cierta polémica para llegar a un entendimiento en su clasificación, pero normalmente se suele usar la de: Alegría, Tristeza, Miedo, Asco e Ira.

Tabla 4: Respuesta CI19 - Memorización					Tabla 5: Respuesta CI19 - Memorización	
Memorización del alumno					Tipología de alumno	
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje	
Válido	Tipo 1	7	17,5	17,5	17,5	



Fuente: propia

Por otro lado, tendríamos las emociones secundarias o complejas, ya que surgen de las primarias y no presentan expresiones faciales, como pueden ser la Satisfacción, la Pena, el Terror, la Repulsión o la Furia respectivamente.

El cuestionario inicial diseñado tenía cuatro fases de análisis (método de trabajo, estudio, estructura mental y sentimiento de pertenencia), por lo que era importante investigar el nivel de abstracción de los alumnos, es por ello, que, tras analizar los CI, obtuvimos los siguientes resultados de aquellos alumnos con altas capacidades en su estructura mental en base a la siguiente cuestión: ¿Por norma general sueles memorizar conceptos en base a imágenes o en base a palabras? Mostraron en un 17,5% mayor grado de relación con la imagen que con la palabra, mientras que para los alumnos Tipo 2 observamos que en un 30% del total memorizaban en base a imágenes; y sólo un 12,5% los Tipo 3 y 2,5% los Tipo 4, como podemos observar en la Tablas 4 y 5.

En relación directa a la cuestión planteada en el cuestionario inicial de palabra e imagen, se les solicitaba a los alumnos un pequeño ejercicio de interpretación de una imagen dada, a modo de pregunta abierta de la que podemos obtener un dato fiable para el análisis (Figura 1).

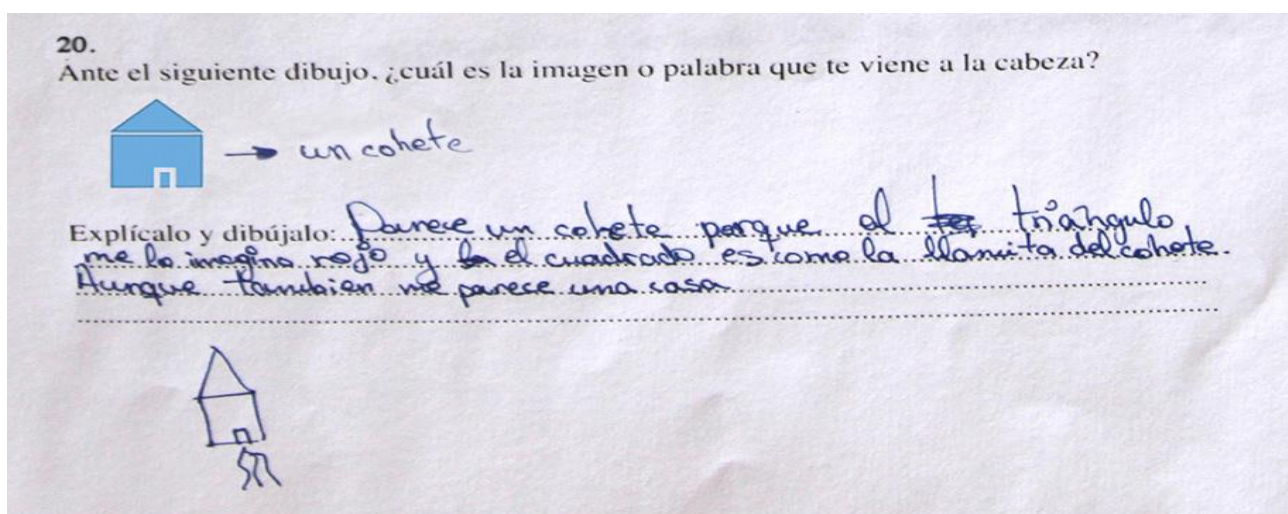
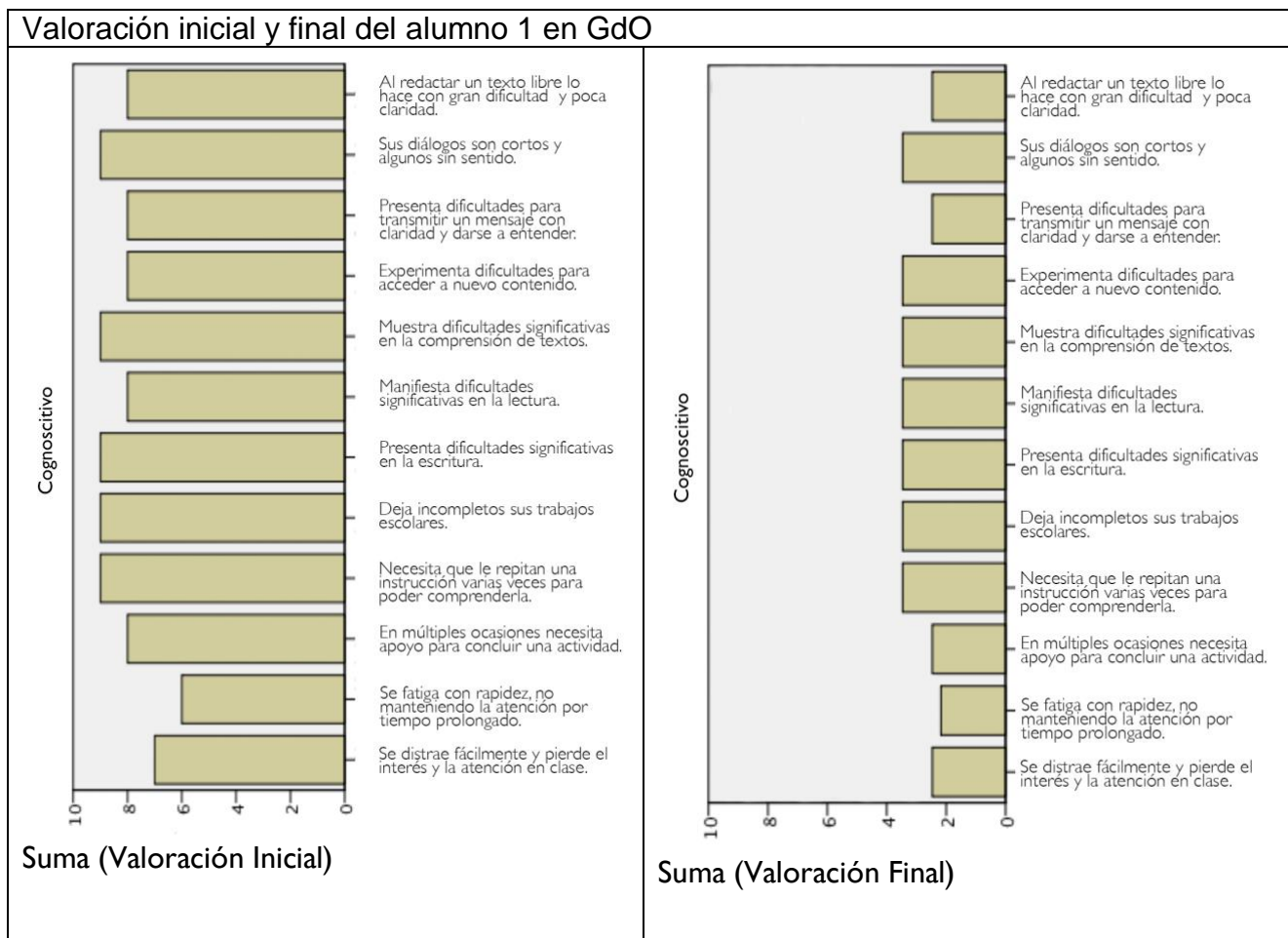


Figura 1: Respuesta CI20 (2019). Alumno 14. Fuente: propia

Los resultados de la primera fase de Guía de Observación denotaron unos datos esclarecedores en relación con las carencias de concentración y atención del alumnado, situación que se ve agravado en las cuestiones psicomotriz y psicosocial. En relación con las dimensiones Cognoscitivas de inicio y final del taller, observamos que las capacidades de atención y fatiga se ven reducidas a nivel global en un 30% tras el desarrollo de las dinámicas de grupo referentes a los trabajos enfocados a la investigación y la crítica, al igual ocurre con los valores de comprensión, en donde los márgenes de mejoría se han visto superados en un 20% en los tipos de discentes 3 y 4.

Pongamos de ejemplo dos polos opuestos de discentes para mostrar las mejorías en los aspectos cognoscitivos, donde vemos que el Alumno 1 (Tipo 1), obtuvo una mejoría leve en los doce inputs de GdO cognoscitivo, debido a que en la observación inicial del curso obtuvo muy buenas puntuaciones en todos los ámbitos de estudio, aún así consiguió mejorar en diferentes inputs en la recogida de datos final de la observación, como podemos ver en las Tablas 6 y 7.

Tablas 6 y 7: Valoración inicial y final GdO. Fuente: propia



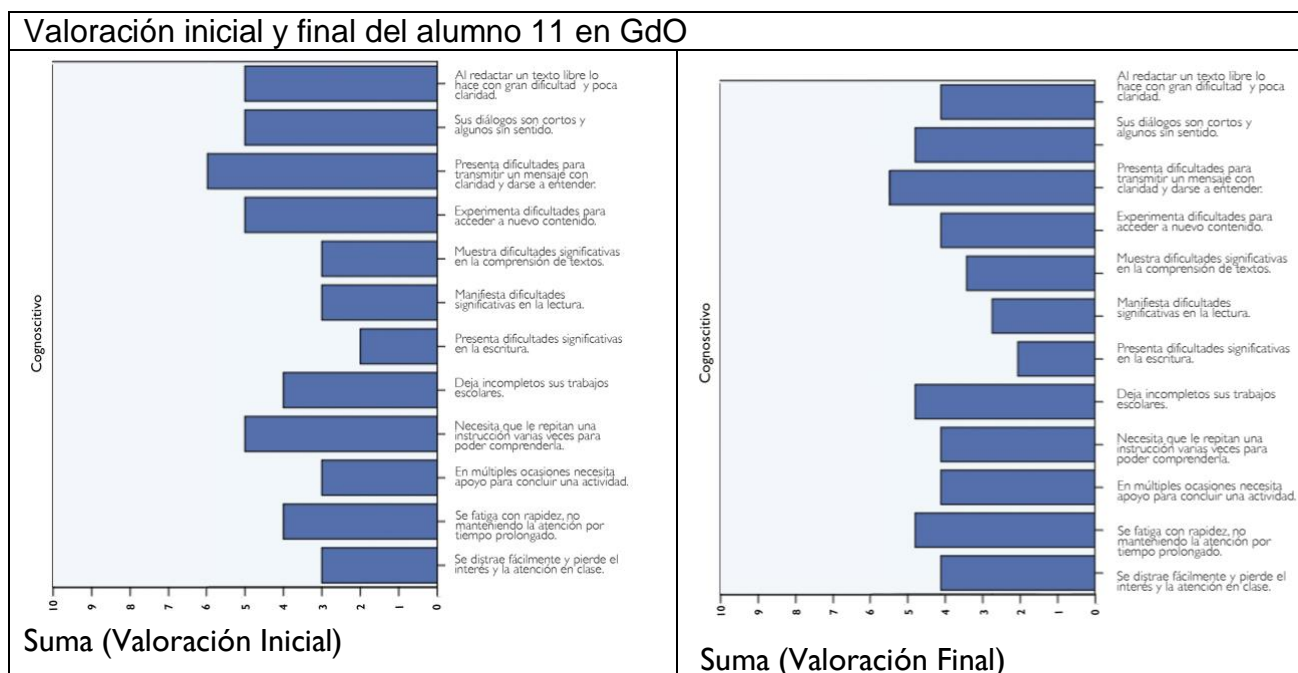
Observamos que el nivel de desviación de mejoría ha sido muy bajo, ya que, el rango mínimo de puntuación en la observación inicial estaba en 6 puntos para el input número 11 y el máximo en 9 en



inputs como el 2, 5, 7, 8 y 9. En la observación final observamos que hay mejoría en algunos inputs que permiten obtener una media más favorable en las variables del alumno.

En cuanto al Alumno 11 (Tipo 4), observamos la gran mejoría que demostró tras la realización del curso, en donde llegó a mejorar sus niveles en todos los inputs de la GdO cognoscitiva (Tabla 11). Además, observamos en las estadísticas el nivel de desviación ha sido muy alto, consiguiendo mejorar su nivel de concentración más del doble que en la fase inicial de la GdO, con un valor inicial medio de 0,937 puntos y un valor final de 0,492 puntos.

Tablas 8: Valoración inicial y final Gdo. Fuente: propia



Anotar que en las mediciones realizadas en ACL respecto a los inputs 6 y 7 en relación con la lectoescritura, no observamos grandes mejorías para todos los discentes. Hecho que habrá que considerar para futuras investigaciones.

El porcentaje de mejoría en los parámetros cognoscitivos de los discentes queda patente en la Tabla 9, donde podemos comprobar el incremento, que la gran mayoría de alumnos, han obtenido desde la observación inicial a la final seis meses después.

Tabla 9: GdO Cognoscitivo ACL. Fuente: propia

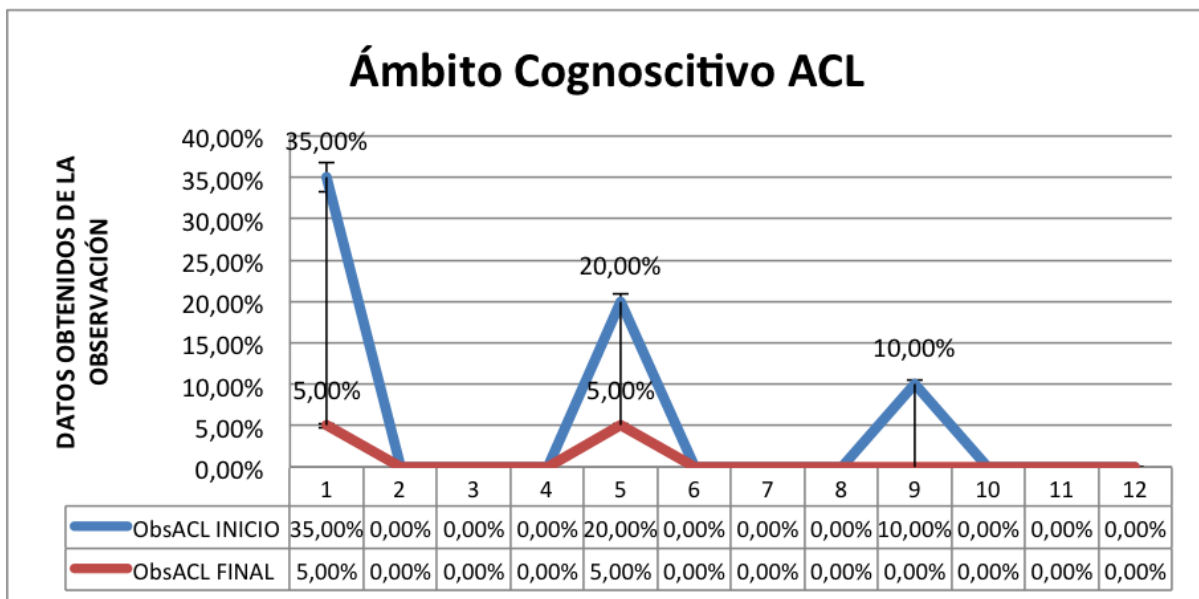


Gdo Cognoscitivo		Porcentaje mejoría parámetros cognoscitivos GdO																			
		variable %																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Válido	1. Se distrae fácilmente y pierde el interés y la atención en clases	15,0	20,0	32,0	23,0	34,0	20,0	22,0	10,0	23,0	40,0	50,0	23,0	32,0	22,0	10,0	15,0	10,0	13,0	32,0	29,0
	2. Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado	10,0	29,0	19,0	36,0	28,0	23,0	22,0	24,0	40,0	20,0	45,0	39,0	21,0	12,0	22,0	28,0	12,0	15,0	27,0	34,0
	3. Muchas veces no puede realizar la actividad solo; necesita de asesoría directa	5,0	30,0	43,0	23,0	34,0	34,0	12,0	23,0	15,0	16,0	54,0	23,0	36,0	14,0	23,0	26,0	23,0	13,0	34,0	12,0
	4. Necesita que le repitan una instrucción varias veces para poder comprenderla	5,0	30,0	23,0	33,0	23,0	13,0	17,0	23,0	34,0	20,0	34,0	26,0	33,0	15,0	34,0	21,0	11,0	16,0	22,0	24,0
	5. Deja incompletos sus trabajos escolares	5,0	35,0	27,0	13,0	16,0	15,0	12,0	25,0	32,0	19,0	45,0	27,0	21,0	16,0	23,0	34,0	13,0	13,0	12,0	23,0
	6. Presenta dificultades significativas en la escritura	0,0	25,0	23,0	23,0	34,0	23,0	16,0	32,0	12,0	26,0	9,0	25,0	27,0	23,0	32,0	12,0	16,0	12,0	26,0	20,0
	7. Manifiesta dificultades significativas en la lectura	0,0	26,0	25,0	16,0	11,0	32,0	12,0	31,0	23,0	23,0	12,0	5,0	35,0	23,0	12,0	24,0	17,0	16,0	23,0	20,0
	8. Muestra dificultades significativas en la comprensión de textos	5,0	23,0	37,0	7,0	26,0	11,0	15,0	21,0	25,0	32,0	23,0	26,0	27,0	27,0	29,0	27,0	17,0	15,0	19,0	15,0
	9. Experimenta dificultades para acceder a nuevos contenidos	5,0	23,0	34,0	23,0	23,0	23,0	32,0	15,0	34,0	34,0	17,0	25,0	22,0	33,0	23,0	23,0	13,0	15,0	12,0	33,0
	10. Presenta dificultades para transmitir un mensaje con claridad y darse a entender.	20,0	27,0	23,0	16,0	15,0	24,0	23,0	13,0	43,0	36,0	45,0	23,0	23,0	26,0	33,0	26,0	27,0	12,0	34,0	12,0
	11. Sus diálogos son cortos y algunos sin sentido	5,0	25,0	37,0	26,0	16,0	33,0	16,0	16,0	23,0	29,0	33,0	27,0	26,0	23,0	27,0	33,0	12,0	10,0	32,0	22,0
	12. Al redactar un texto libre, lo hace con gran dificultad y poca claridad	35,0	25,0	26,0	23,0	43,0	34,0	12,0	16,0	36,0	23,0	15,0	28,0	32,0	21,0	34,0	43,0	15,0	10,0	30,0	18,0

 Tipo 1
 Tipo 2
 Tipo 3
 Tipo 4

El alumnado denotó una gran mejoría en las mediciones 1 y 5 de la GdO Cognoscitiva, al tener un porcentaje de mejoría del 30% (medición 1) y del 15% (medición 5) respecto a la medición inicial (Tabla 10).

Tabla 10: GdO Cognoscitivo ACL. Fuente: propia



En cuanto a los aspectos psicomotrices los alumnos ven aumentadas significativamente sus capacidades gracias a los aspectos manuales de la realización de las dinámicas “El cine en tu cabeza”, “Realización de videoarte personal” y el “Cortometraje grupal”, en donde los alumnos debían construir las escenografías y vestuarios, además del manejo de todos los equipos técnicos de un rodaje, como pueden ser los equipos de iluminación, sonido, producción y cámara (Tabla 11). Observamos que, dos alumnos de ACL, poseían cierta dificultad a la hora de sostener con destreza los utensilios, a lo que se

le intentó hacer ver su error para corregirlo, pero el exceso de costumbre del alumno y la falta de tiempo necesario por parte de los docentes para una completa atención, hizo imposible su mejoría.

Tabla 11: GdO Psicomotor ACL. Fuente: propia

Gdo Psicomotor		Porcentaje mejora parámetros psicomotrices GdO																			
		variable %																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Válido	1. Enfrenta dificultad para tomar de manera adecuada el lápiz, los colores, un cuaderno, etcétera, en clases	20,0	16,0	43,0	32,0	17,0	26,0	23,0	29,0	15,0	25,0	5,0	21,0	23,0	35,0	33,0	6,0	19,0	21,0	22,0	25,0
	2. Presenta dificultades para los trabajos manuales	9,0	11,0	14,0	23,0	11,0	21,0	24,0	28,0	13,0	28,0	3,0	34,0	16,0	10,0	12,0	9,0	12,0	18,0	19,0	21,0

Nota: marcamos en gris los dos alumnos a los que les fue imposible readaptar las dinámicas para una mejor atención.

Tipo 1 Tipo 2 Tipo 3 Tipo 4

En relación con el análisis de las mediciones psicosociales, tenemos que anotar que uno de los valores fundamentales del audiovisual es el trabajo en equipo, sin el cual sería imposible la realización de cualquier pieza compleja, por ello, se hizo hincapié en este sentido, donde observamos en un inicio a dos alumnos con muy baja capacidad de empatía y sentimiento de pertenencia, debido a una situación personal complicada.

Tabla 12: GdO Psicosocial ACL. Fuente: propia

Gdo Psicosocial		Porcentaje mejora parámetros psicosocial GdO																			
		variable %																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Válido	1. Con frecuencia cambia de estado de ánimo durante un mismo día: de estar muy contento a muy enojado o triste	23,0	23,0	27,0	34,0	23,0	27,0	26,0	22,0	26,0	32,0	56,0	34,0	22,0	21,0	19,0	43,0	23,0	31,0	23,0	25,0
	2. Se enoja con facilidad; incluso puede llegar hasta los golpes	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	3,0	8,0	2,0	3,0	4,0	5,0	7,0	2,0	2,0	1,0	1,0
	3. Le cuesta trabajo adaptarse a cualquier situación de convivencia	12,0	23,0	19,0	22,0	26,0	23,0	23,0	12,0	25,0	23,0	29,0	23,0	12,0	21,0	20,0	19,0	17,0	12,0	19,0	12,0
	4. Se relaciona muy poco o nada con sus compañeros	12,0	15,0	10,0	12,0	10,0	14,0	16,0	12,0	10,0	19,0	21,0	13,0	16,0	11,0	5,0	7,0	9,0	6,0	9,0	10,0
	5. No respeta reglas	2,0	3,0	2,0	4,0	3,0	2,0	2,0	6,0	3,0	4,0	45,0	3,0	7,0	3,0	5,0	34,0	3,0	2,0	8,0	5,0
	6. Es reservado al manifestar sus sentimientos, y muy poco expresivo	1,0	23,0	25,0	23,0	33,0	23,0	27,0	25,0	13,0	16,0	29,0	22,0	16,0	22,0	11,0	27,0	12,0	23,0	16,0	16,0
	7. Con frecuencia actúa sin pensar, de forma impulsiva	0,0	2,0	2,0	7,0	4,0	2,0	1,0	4,0	3,0	2,0	12,0	5,0	6,0	4,0	2,0	10,0	3,0	4,0	6,0	5,0
	8. Muestra comportamientos agresivos	2,0	7,0	5,0	4,0	9,0	8,0	10,0	6,0	9,0	4,0	25,0	6,0	6,0	4,0	7,0	20,0	7,0	6,0	7,0	9,0
	9. La mayor parte del tiempo se le ve desmotivado para realizar cualquier actividad	21,0	23,0	26,0	27,0	23,0	21,0	27,0	25,0	27,0	23,0	24,0	28,0	29,0	21,0	28,0	22,0	29,0	25,0	24,0	25,0

Tipo 1 Tipo 2 Tipo 3 Tipo 4

Durante las semanas siguientes observamos que los alumnos poco a poco entraban en las dinámicas con mayor soltura y entendimiento con el resto de sus compañeros, así vemos las grandes mejorías en aspectos como la medición n°4, en donde las relaciones entre iguales dentro del grupo mejoraron en más de un 30%; al igual ocurrió con la motivación a la hora de realizar las actividades, donde en un 25% se vieron incrementados los estímulos hacia las dinámicas. Más dificultades encontramos a la hora de mostrar los sentimientos, donde el nivel de mejoría fue más bajo, tan solo de un 10%. Al respecto de los estados de ánimo las mejorías también fueron moderadas, siendo un reflejo común en discentes de estas edades (Tabla 12).

Con el cuestionario final (CF) quisimos ver la respuesta de los alumnos a cuestiones planteadas en el CI y ver si se producían cambios en su manera de entender las diferentes fases de análisis planteadas. El alumnado marcó como muy beneficioso el poder trabajar con las imágenes, en donde poder manipular

aquellos conceptos de una manera crítica, lo que los animó a generar nuevos conceptos alterando las narrativas tradicionales e incluyendo sus experiencias en el uso de las distintas tecnologías.

Fue importante observar, cómo alumnos que anteriormente habían marcado que nunca habían relacionado contenidos de otras asignaturas, con la que estaban estudiando, habían comenzado a realizarlo consiguiendo una visión más global de los contenidos, el porcentaje de alumnos que así lo realizaron fue de un 45%.

En relación con el sentimiento de pertenencia, afirmaron con un 100% que tras la utilización de la metodología se había creado un clima apropiado para el aprendizaje, así, del mismo modo, afirmaron que se sentían orgullosos de las interacciones y del grupo que se había formado.

Conclusiones

La intervención del videoarte, entendido este como receptor y dinamizador de la actividad tecnológica de los estudiantes, se muestra como una herramienta capaz de generar mayor atención y motivación al discente, entroncando directamente con las emociones, aportando un bagaje personal y emocional a los alumnos que disfrutarán de unas clases donde saber mostrar su realidad transmedia, expandiendo sus conocimientos más allá de los reglados en los planes de estudio y, consiguiendo de esta forma, una completa alfabetización mediática, adquiriendo conocimientos sólidos del ente audiovisual, junto con una capacidad crítica del bombardeo informacional diario que vivimos. El docente entiende el aula como un espacio escénico, donde poder interactuar con nuevas narrativas, mostrando los conocimientos por medio de herramientas técnicas audiovisuales, plásticas o performativas, y que lleven al alumno a través de las emociones del contenido educativo.

Los resultados experimentales en la investigación cualitativa desarrollada muestran que los alumnos prefieren este tipo de métodos en comparación con el tradicional método de lección magistral propuesta por Brown y Atkins (Brown, 1988).

Desde el primer día de clase las emociones forman parte fundamental de todos los contenidos, se intentan argumentar a través de historias narradas repletas de alegorías emocionales audiovisuales, para introducir la alfabetización audiovisual, así los alumnos tendrán vía libre para explicar sus sentimientos, sin necesidad de hablar en primera persona y mostrar estados psicológicos empáticos, que ayuden al sentimiento de pertenencia a través de sus compañeros. Este hecho fue patente en el CF a través de las mediciones CF24.1 y CF24.2, en donde alumnos como 09 reflejaron el sentimiento de pertenencia hacia sus compañeros y la satisfacción que ello le produjo (Figura 2):

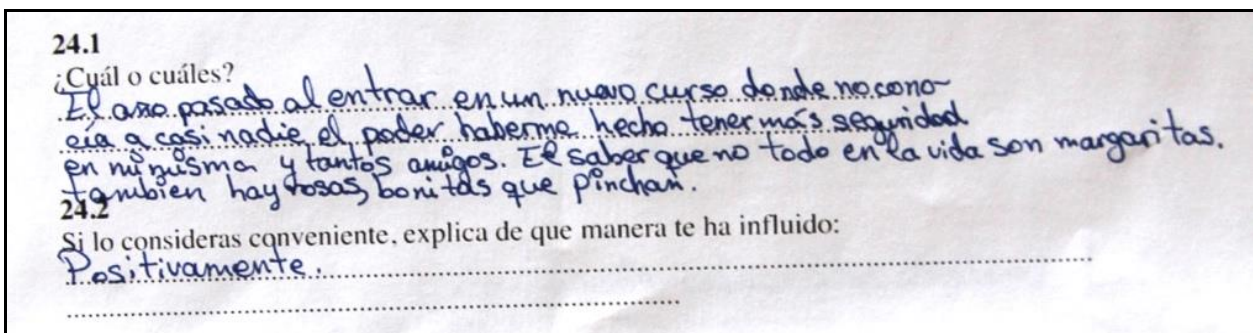


Figura 2. Cuestionario alumno 09. Fuente: propia



Por lo tanto, un alumno motivado siempre será un alumno aventajado en cuanto a esfuerzo, sabrá dosificar sus competencias y complementarse con el resto de sus compañeros, desarrollando de esta forma el trabajo en equipo. Cada alumno es único y sus motivaciones son distintas, el aprendizaje es múltiple y como tal, debemos ofrecer una visión múltiple de la educación para diseñar un nuevo modo de pensar en el discente.

Por otro lado, habrá que definir más dinámicas de trabajo, no sólo individuales, dentro del aula para poder abarcar el mayor número de asignaturas posibles. Entendemos que algunas asignaturas son más proclives al uso de ideogramas y dinámicas grupales que otras, y por ello, debemos preparar un mayor número de supuestos escenarios, a los que los discentes se puedan enfrentar en su etapa educativa.

Los datos de la investigación indican que la necesidad de la alfabetización mediática es toda una realidad, los alumnos piensan en imágenes, sueñan en imágenes y viven en imágenes, en una infinidad de soportes digitales en los que interactúan. Son alumnos que han interiorizado todo el argumentario audiovisual dentro del devenir de sus acontecimientos diarios reales y virtuales, por ello, la educación no puede vivir al margen, tenemos que educar en y con el audiovisual. El alumnado se siente cómodo dentro de contextos audiovisuales y tecnológicos, saben expresarse y encontrar los argumentos necesarios para relacionarse con sus compañeros, así lo demuestran los datos de nuestra investigación. Son ellos los primeros en introducir nuevos conceptos audiovisuales a sus hábitos diarios, nosotros los docentes, debemos ser parte de ellos.

La alfabetización mediática de los docentes actualmente se ve gravemente mermada por la falta de medios para su propia actualización, en un sector extremadamente dinámico y cambiante, el cual requiere de una mayor atención para no entrar en desfase con los discentes, pero con la tan intrusiva LOMCE, no están dejando margen a los docentes para poder crear conocimientos en esta línea de nuevas narrativas audiovisuales. Por ello, se hace más necesario aún, introducir la alfabetización mediática por otras vías dentro de nuestro sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós Ibérica.
- Álvarez, J. L., & Jurgenson G. . (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Editorial Paidós Mexicana S.A.
- Andréu, J., García, A., & Pérez, A. M. (2007). Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo. *Cuadernos Metodológicos* N° 40.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune y Stratton.
- Ausubel, D., Novak, D., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart y Winston.
- Bonet, E. (1987). Metavideo. Del estado del video, su historia y estética. En *La Imagen Sublime (catálogo)*. Madrid: Ed. Ministerio de Cultura (Museo Centro de Arte Reina Sofía).
- Brown, G., & Atkins, M. . (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Routledge.
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, XXI (Julio-Diciembre). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15831058003>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional* (4ª edición). Kairós.
- González García, F. M. (1992). Los mapas conceptuales de J.D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 10. N°2, 148-158.



- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar XIX* (1º semestre)(38), 31-39.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823083005>
- Mirapeix, F. (2009). *La educación y la escuela en los medios de comunicación. Paper presented at the La educación y la escuela en los medios de comunicación*, Cantabria.
- Ortuño, P. (2014). Hacia una definición y praxis del videoarte. *Cuadrivio.net*, 13. Recuperado de <https://cuadrivio.net/hacia-una-definicion-y-praxis-del-videoarte/>
- Sandoval, Y., & Aguaded, J.I. (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la conver-gencia digital. *Icono 14*, 10 (3), 8-22. doi:10.7195/ri14.v10i3.-197
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía de observación para la detección de necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en niños de educación básica*. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/guia-educacion-basica.pdf>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA.: Sage publications.
- UNESCO (Ed.) (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional, Curriculum para profesores*. Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

BIO



Isidro López-Aparicio es profesor titular de la Universidad de Granada en la Facultad de Bellas Artes. Miembro del Instituto de Investigación de la paz y los conflictos. Presidente de honor del *Fine Art European Forum*. Director del Grupo de Investigación HUM 653. Doctor en Bellas Artes y Máster en Gestión Medioambiental. Portavoz de la Mesa Sectorial del Arte Contemporáneo. Docentes en el Máster en Dibujo: Ilustración, cómic y creación audiovisual, Máster en Producción y e investigación en Arte, Máster en cultura de paz conflictos, educación y derechos humanos.

Ha impartido docencia y desarrollado su investigación en más de cincuenta instituciones públicas y privadas en los cinco continentes. Su trabajo profesional se desarrolla desde un fuerte activismo social en la defensa de los derechos humanos desde la educación y la creación artística. Entre sus últimos libros que han tenido un gran impacto se encuentra: *Arte Político y Compromiso Social. El Arte como transformación creativa de conflictos*, CENDEAC, 2017.



Francisco Cuéllar Santiago es un profesional proactivo y multidisciplinar con formación y especialización en audiovisuales, educación, diseño editorial y web. Desarrolla actividades creativas e innovadoras para proyectos publicitarios, editoriales y de marketing dentro del proyecto editorial *Puntodepapel* (puntodepapel.es). Por otro lado, trabaja como realizador y editor de la productora *Pulsarec* (pulsarec.es). Es profesor asociado en la Universidad Miguel Hernández de Elche dentro del departamento de Artes. Se doctoró Cum Laude en Bellas Artes por la Universidad de Granada en el año 2019, dentro del departamento de Historia y Artes. Imparte cursos de formación para el profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria para entornos relacionados con la creatividad y el audiovisual, dentro de diferentes Centros de Profesorados de Extremadura, Madrid y Murcia. Además, imparte cursos de formación para alumnado de Altas Capacidades de la Región de Murcia, en los ciclos de primaria y secundaria; proyecto perteneciente a la Consejería de Educación y Ciencia de la Región.