

# La utilización de material audiovisual para el acceso a los conocimientos previos en el aprendizaje de Geografía e Historia

The use of audio-visual material for accessing prior knowledge in Geography and History learning

Nora Ramos Vallecillo, Víctor Murillo Ligored, Alfonso Revilla Carrasco (\*)

---

## Resumen

En el presente estudio se realiza un análisis sobre la efectividad de los recursos audiovisuales en la clase de Geografía e Historia, en primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. El método de trabajo ha sido cualitativo, incluyendo como herramientas de documentación las entrevistas individuales semiestructuradas al alumnado y observación del trabajo de aula, con anotaciones en el cuaderno de campo. Las herramientas audiovisuales facilitan el incremento de comprensión, activación de conocimientos previos, atención y motivación, ya que transforman algunos contenidos que resultan aburridos en algo más atractivo para el alumnado. Los propios estudiantes así lo valoran, por ello, consideran más útil la introducción de los temas a través de estos recursos debido a su naturaleza gráfica y dinámica.

**Palabras Clave:** Geografía e Historia, recursos audiovisuales, conocimientos previos, secundaria, aprendizaje.

## Abstract

This study analyses the effectiveness of audiovisual resources in the Geography and History class in the first cycle of high school. The working method has been qualitative, including as documentation tools: semi-structured individual interviews with students and observation of classroom work, with notes in the field notebook. Audiovisual tools facilitate an increase in understanding, activation of prior knowledge, attention and motivation, as they transform some content that is boring into something more attractive for the students. The students themselves value this and, therefore, consider the introduction of the topics through these resources to be more useful due to their graphic and dynamic nature.

**Key words:** Geography and History, audiovisual resources, prior knowledge, high school, learning.

## 1. Introducción

Nos encontramos en un momento de cambio que radica en tomar conciencia de la importancia que supone poner la atención en la interacción que se produce en el proceso de aprendizaje del alumnado, en el método (Caeiro et. al., 2021) y el diseño de situaciones contextuales que lo faciliten (Espinar y Viguera, 2020). Para que el

\* Universidad del Zaragoza (España), Ramos, N. (0000-0002-4524-7459). Murillo, M. (ORCID 0000-0001-6829-1738). Revilla, A. (ORCID 0000-0002-0832-649X). • Autora de correspondencia: Ramos, [noramos@unizar.es](mailto:noramos@unizar.es).

Ramos Vallecillo, N.; Murillo Ligored, V. y Revilla Carrasco, A. (2021). La utilización de material audiovisual para el acceso a los conocimientos previos en el aprendizaje de geografía e historia. *Clio. History and History Teaching*, 47, 161-177 [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2021475706](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475706); Recibido 30-06-2021. Aceptado 9/11/2021.

aprendizaje se produzca es preciso el papel activo de los estudiantes mediante el desarrollo de una actividad mental que posibilite la reelaboración y ampliación de sus esquemas de conocimiento.

Actualmente el alumnado está en constante exposición a contenidos visuales (García, Tur-Viñes, & Pastor, 2018). Se puede afirmar que la cultura audiovisual forma parte de las nuevas generaciones de escolares y, sin embargo, nos encontramos todavía con una gran permeabilidad entre la esfera social y escolar (López y De la Caba, 2010). Si estos recursos están presentes en la realidad y en las vidas de los estudiantes los educadores deberían integrarlas en la cotidianidad escolar (Ambrós y Breu, 2011). La incorporación de situaciones cercanas a la realidad del alumnado permite la creación de actividades significativas y funcionales.

La escuela debe armonizar las necesidades sociales desde la implementación de programaciones didácticas capaces de formar en un consumo racional de imágenes (Cislaghi, 2020). El marco de la educación integral de los ciudadanos es un contexto cada vez más tecnológico, cargado de experiencias con los medios de comunicación (Aguaded, 1999; Dewey, 2008). Los centros escolares deben ser el lugar formal para transmitir usando la imagen, donde adquiere relevancia y trascendencia (Lois y Hollman, 2013).

Al introducir recursos audiovisuales como elemento educador en el aula, el modelo didáctico adquiere un punto de vista integrador, abierto y flexible (Aguaded, 2005). Estos medios exponen una gran oferta formativa para que el alumnado explore, descubra y aprenda por sí mismo (Lozana, 2019).

Se deben tener presentes los cambios que se están produciendo, a un ritmo vertiginoso, en la forma en que la sociedad consume y crea contenidos visuales (Ramos y Murillo-Ligorred, 2019). Los docentes tienen que ser conscientes de esta mediatización de la sociedad y, por ello, resulta imprescindible trabajar con el alumnado empleando como recurso la animación (Aragón y Patiño, 2010). No se trata de usar estos recursos como producto de entretenimiento, sino de utilizar las animaciones como estrategia pedagógica y didáctica para mejorar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; de ofrecer andamios a los estudiantes para promover una

lectura contextualizada y significativa con el objetivo de favorecer el pasaje de la mirada espontánea y rápida hacia una mirada detenida y abierta.

A la hora de planificar las actividades de aprendizaje, es necesario tener en cuenta qué procesos mentales se activarán en el alumnado para facilitar la construcción de conocimientos nuevos y la reelaboración de sus estructuras de conocimiento.

Son varios los autores que aseguran que el uso de recursos visuales en el aula contribuye a una mejora en los procesos de aprendizaje del alumnado (Alonso, 2005; García, 2012; López et al. 2014; Llorente, 2000; Llorente y Marín-Díaz, 2013; Rigo, 2004). A su vez, el currículo de la ESO de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dentro de las orientaciones metodológicas de la asignatura, recomienda la introducción del cine en el aula como refuerzo al aprendizaje de la Geografía y la Historia y con el objetivo de contribuir a la alfabetización audiovisual del alumnado (Orden ECD/489/2016). En este marco, presentamos una experiencia desarrollada en torno al uso de recursos educativos audiovisuales, tales como cortometrajes o fragmentos de películas de animación.

El presente estudio realizó un experimento controlado sobre la validez didáctica de los recursos audiovisuales de animación centrando el análisis en un conjunto de grupos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La investigación se desarrolló en el marco de la disciplina de Geografía e Historia, una asignatura obligatoria en primer ciclo de ESO. Los contenidos base de la experiencia fueron en primer ciclo de ESO del “bloque 1: El medio físico” y en segundo fueron seleccionados contenidos del “bloque 3: La Historia” (Real Decreto 1105/2014).

En cuanto a los materiales utilizados para el desarrollo del trabajo se centró en los recursos audiovisuales de animación. Como condición previa fue imprescindible que el visionado del corto o fragmento estuviera integrado en el currículo del área, con el fin de evitar improvisaciones que impidieran obtener el provecho máximo del material (Ruiz, 1994).

<i>Título</i>	<i>Tipo</i>	<i>Producción</i>	<i>Curso</i>	<i>Contenido General</i>	<i>Contenido Específico</i>
Lava	Cortometraje de animación	Pixar	1ºESO	Los factores que modelan el relieve del planeta	Creación de los volcanes
Tarzán	Fragmento de película de animación	Estudios Walt Disney Feature Animation		La diversidad bioclimática	Clima Ecuatorial
El reyleón		Estudios Walt Disney Pictures			Clima cálido
Pocahontas		Estudios Walt Disney Feature Animation	Clima continental		
Aladdín	Fragmento de película de animación	Estudios Walt Disney Feature Animation	2ºESO	El islam y el proceso de unificación de los pueblos musulmanes	Configuración de las ciudades musulmanas
El Jorobado de Notre Dame		Estudios Walt Disney Pictures		La Plena Edad Media en Europa (siglos XI, XII y XIII). Del feudalismo al renacer de la ciudad medieval	Configuración de las ciudades medievales

Tabla1 Resumen de los recursos utilizados para el estudio

## 2. Objetivos

El objetivo específico de este estudio fue comprender cómo los estudiantes perciben las actividades introductorias a los temas de Geografía e Historia mediante recursos audiovisuales.

A su vez, se plantearon una serie de objetivos generales como avanzar en el conocimiento de cómo planificar una clase que incorpore recursos visuales y conocer si estas actividades pueden ser utilizadas como puentes para fomentar la comprensión, motivación, atención y participación en las aulas de secundaria.

### 3. Metodología

El emplazamiento del campo de estudio fue un colegio concertado de Zaragoza ubicado en un barrio del Casco Antiguo zaragozano, llamado San Pablo, y es considerada una de las zonas más diversas de la ciudad.

Se optó por un modelo de investigación etnográfico mediante el método de estudio de caso (Velasco y Díaz de Rada, 2006) debido a que el tema de estudio estaba relacionado con la práctica educativa (Woods, 1998).

Se comenzó con la selección de la muestra que iba a formar parte de la investigación. Al tratarse de un diseño de tipo cualitativo los investigadores decidieron a qué personas iba a observar y entrevistar, sin necesidad de recurrir a técnicas de muestreo aleatorio. En el estudio participaron 143 estudiantes, 74 alumnas y 69 alumnos, siendo 72 de primer curso de la ESO y 70 de segundo curso. Los sujetos de la investigación estuvieron implicados de una forma natural en el fenómeno y todos lo hicieron de manera activa.

Siguiendo a Gutiérrez (2005) los procedimientos empleados para la recogida de datos fueron recursos para analizar e interrogar la realidad. Para el examen del contexto se utilizó la observación, notas de campo y registros, junto al análisis de documentos.

En las sesiones de aula se recurrió a la observación sistematizada (González, 2010). Se llevaron a cabo multitud de notas de campo (descriptivas, textuales y aproximativas) junto con un registro anecdótico (Hammersley y Atkinson, 1994). Su redacción se realizó con el objetivo de ilustrar la información del relato oral y comportamiento no verbal de los participantes, para minimizar el nivel de deducción y facilitar su reconstrucción para su análisis.

Una primera codificación se trabajó con estas notas de campo ya que se trataban de documentos extensos y con descripciones minuciosas. Mediante su comparación se obtuvo una codificación inicial de tipo descriptiva (Gibbs, 2012).

La principal herramienta utilizada para el cuestionamiento de la realidad fue las entrevistas semiestructuradas. Las preguntas de esta entrevista fueron diseñadas a partir de la organización de un primer sistema de categorías realizado en el proceso de

clasificación inicial de los datos. Se consideró que la visión particular de los participantes en el caso era esencial para una buena investigación.

Las categorías, preparadas en esta fase, fueron organizadas en redes de relaciones, entre las categorías y la estructuración de los hallazgos (Varguillas, 2006).

Para el análisis de los datos siguió un método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Este proceso inductivo de análisis de datos abordó la recopilación de información a través de preguntas y las notas de campo de los investigadores.

La comparación se realizó dentro del emplazamiento, es decir, se contrastaron sistemáticamente acontecimientos, situaciones o contextos desde el punto de vista de los objetivos de la investigación. Además, se establecieron diferentes tipos de comparaciones en cada una de las etapas del análisis de los datos.

La teoría se desarrolló mediante el registro sistemático de información de campo. No obstante, antes los investigadores reflejaron en un diario el proceso de codificación y creación de categorías y temas. Para su realización utilizó la técnica que plantea Flick (2012) de realización de preguntas básicas (qué, quién, cómo, cuándo, cuánto, por qué, para qué y por quién), para conseguir el estudio de los textos de manera regular.

Para el análisis se realizaron reiteradas reducciones de datos. Se comenzó con una extracción de unidades de análisis del contexto para obtener una codificación abierta (códigos ad hoc) (Flick, 2015). Para este examen se combinó el proceso con la herramienta computacional ATLAS.ti, que favoreció la revisión simultánea de una amplia gama de materiales y facilitó su organización y clasificación. Con la ayuda de esta herramienta se buscaron patrones y relaciones entre los datos obtenidos.

#### **4. Resultados**

Las categorías que se analizaron en relación al uso de recursos audiovisuales como elemento de apoyo en la introducción de los bloques temáticos del área de Geografía e Historia en primer ciclo educación secundaria fueron:

- Mejora en la comprensión inicial del contenido conceptual del tema

- Aumento del grado de motivación del alumnado frente a los nuevos contenidos presentados
- Predisposición en una participación activa en la sesión de la clase introductoria del tema
- Mejora de la capacidad creativa e imaginativa en los estudiantes
- Activación de los contenidos previos

A continuación se exponen los resultados de las respuestas de los estudiantes durante las entrevistas. Se realiza de manera globalizada mediante diferentes gráficos, en primer lugar, ordenadas las respuestas por cursos y, posteriormente, por ciclo.

En relación a la ayuda que supuso los recursos audiovisuales para la comprensión de los nuevos contenidos presentados, el alumnado de ambos cursos lo valoró positivamente y a que consideraron que contribuía en la interpretación de aquellos conceptos que eran más abstractos, como por ejemplo la creación de un volcán. El uso de estos recursos favoreció la comprensión por parte de los estudiantes y facilitó la posterior explicación del docente.

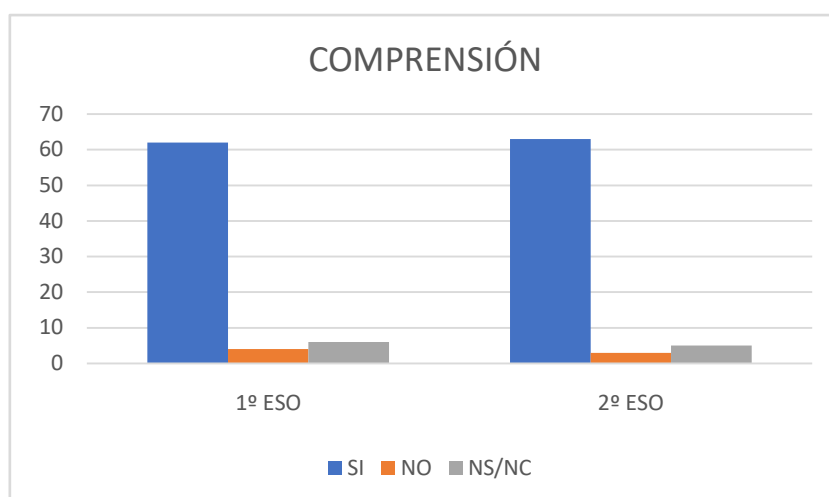


Gráfico 1: Resultados comparativos entre 1º y 2º de la ESO obtenidos de las entrevistas en relación a la categoría relacionada con la mejora en la comprensión inicial del contenido conceptual del tema

En las entrevistas los estudiantes destacaron que este sistema de trabajo había hecho que mostraran una mayor motivación durante la introducción al tema trabajado. Se debe destacar que el alumnado consideró que su grado de motivación hacía el desarrollo de los contenidos aumenta. El alumnado de primer curso expuso que les ayuda a tener una actitud favorable para aprender los contenidos y tener un mayor interés por el área. Los estudiantes de segundo, en los que la percepción de la motivación fue menor, puntualizando en las entrevistas que fue debido a que los recursos audiovisuales ya los utilizaban también en primero y por tanto el factor de la novedad era menor.

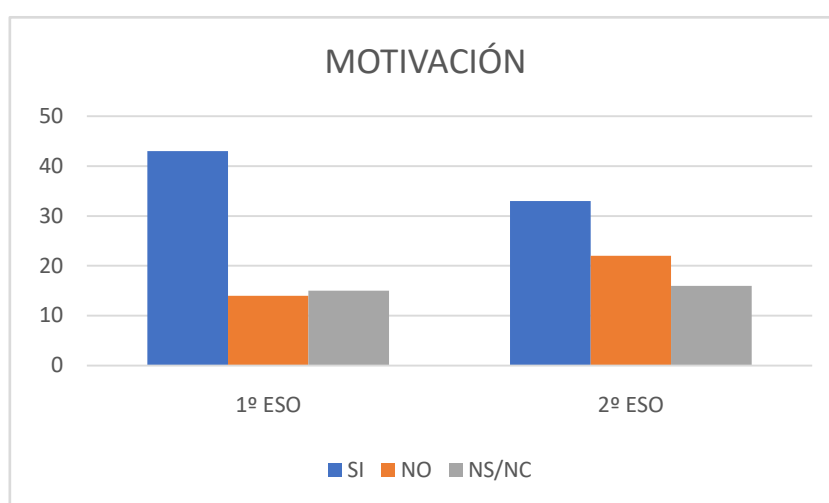


Gráfico 2: Resultados comparativos entre 1º y 2º de la ESO obtenidos de las entrevistas en relación a la categoría relacionada con la percepción de los estudiantes con el aumento del grado de motivación frente a los nuevos contenidos presentados

Los entrevistados consideraron que, en la fase inicial de introducción al tema, la participación consistía principalmente en exponer las dudas o contestar a las preguntas que el docente realizaba. El alumnado de primero manifestó que los recursos audiovisuales los animaban desarrollar una participación más activa que cuando se utilizaban otro tipo de recursos. Durante la observación en el aula se destacó que los estudiantes de este curso participaban de forma dinámica respondiendo de manera mayoritaria a las preguntas que realizaba el profesor. A pesar de ello es uno de los aspectos que más le cuesta a la hora de iniciar un nuevo tema en clase. Los estudiantes de segundo consideraron que el uso de recursos



audiovisuales no les hace participar de una manera diferenciada. A pesar de esta percepción por parte del alumnado de segundo la observación realizada en el aula también terminó una participación activa. En las entrevistas se destacó la importancia de la actitud de los docentes en el aula. Consideraron que sus profesores tienen una actitud muy positiva y abierta ante sus dudas y preguntas y eso es muy importante a la hora de fomentar su participación.

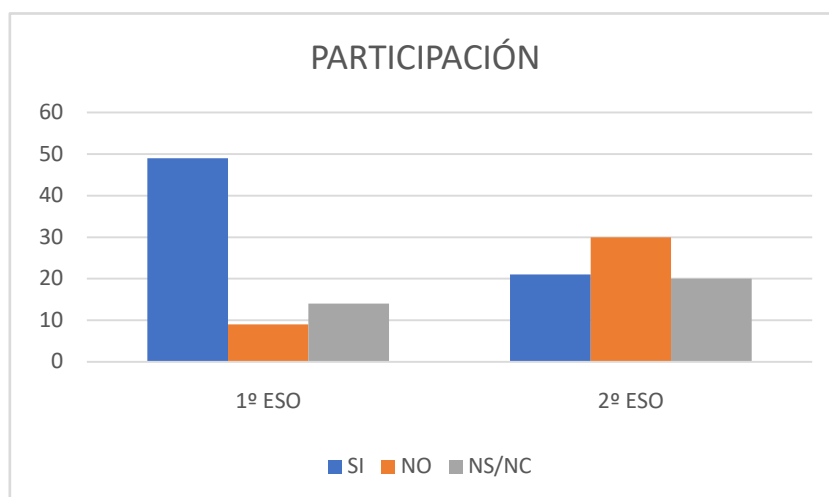


Gráfico 3: Resultados comparativos entre 1º y 2º de la ESO obtenidos de las entrevistas en relación a la categoría relacionada con la percepción de los estudiantes con grado de participación del alumnado en las sesiones introductorias al tema.

Casi la totalidad de los discentes estimó que el uso de este tipo de recursos como un elemento dinamizador de la metodología en la enseñanza de Geografía e Historia, mejorando su creatividad e imaginación en las fases iniciales de presentación de los contenidos. Tanto los estudiantes de primer curso como los de segundo concluyeron que la imagen animada era un buen recurso para ayudarles a imaginar de manera mucho más concreta algunos escenarios que, incluso por medio de las imágenes, les resulta complejo. Por medio de los recursos audiovisuales les ayuda a comprender, explicar y recrear escenarios y situaciones cercanas. Ellos consideran que están muy familiarizados con este tipo de imágenes y por ellos les cuesta poco esfuerzo reconocerlas y asociarlas a la realidad.

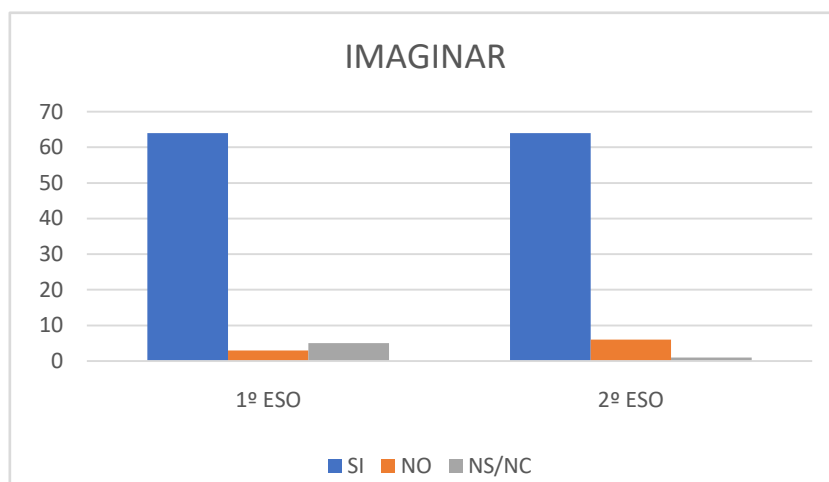


Gráfico 4: Resultados comparativos en 1º y 2º de la ESO obtenidos de las entrevistas en relación a la categoría relacionada con la capacidad de imaginar situaciones gracias a los recursos audiovisuales.

Los estudiantes explicaron que el tener referentes visuales de los contenidos facilita la recreación de espacios y ayuda a ubicarse. Este hecho les ayudó a activar sus conocimientos previos. Además, asocian la importancia de imaginar los contextos con el de ser capaces de recordarlos durante mayor tiempo. El alumnado consideró que el visualizar los contenidos es uno de los aspectos importantes para su correcta comprensión y la causa para recordarlos en el tiempo. Consideran que les resulta más sencillo recordar las imágenes que las palabras y por tanto los conceptos expuestos permanecen mucho más tiempo en su memoria en comparación con aquello introducido de forma oral o escrita.

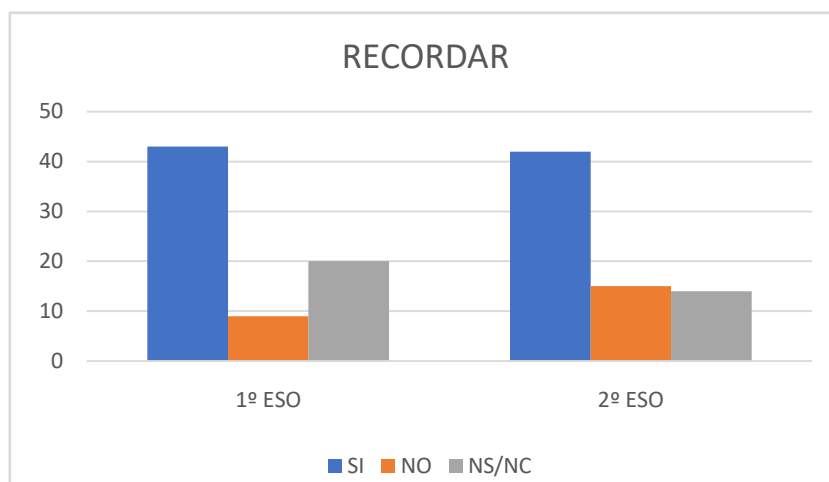


Gráfico 5: Resultados comparativos en 1º y 2º de la ESO obtenidos de las entrevistas en relación a la categoría relacionada con la percepción de los estudiantes respecto al tiempo en el que recuerdan los conceptos trabajados.

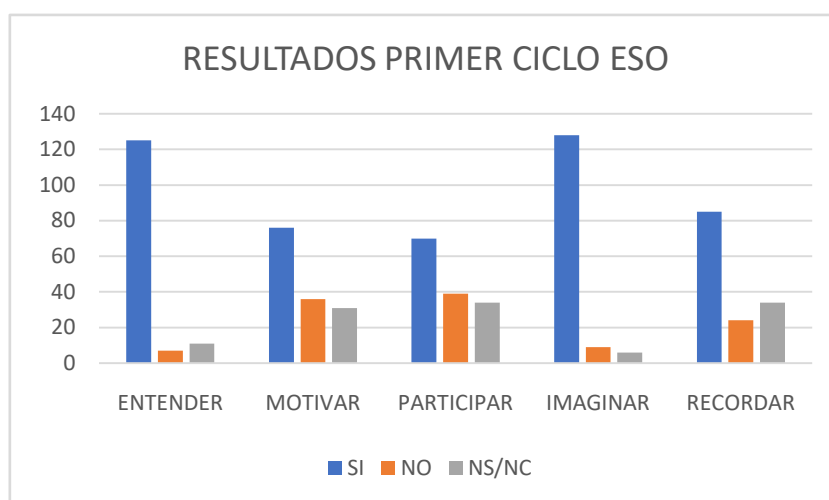


Gráfico 6: Resultados totales, de primer ciclo de ESO, agrupados por categorías.

## 5. Discusión

Los estudiantes que participaron en este estudio, al igual que en el estudio de López y otros (2014), aceptaron y vieron el material audiovisual utilizado para la introducción de los temas como útil.

Las películas de animación muestran la representación de la imagen mental que el alumnado tienen de la realidad, por su temática y estilo, la banda sonora, el montaje, el color, la línea, el espacio, etc. (Ivelic, 2017). Esto les permite ubicarse espacialmente y comprender los contenidos. Los estudiantes aprenden de forma principalmente visual, prefieren aprender en el momento, es decir, necesitan acceder a la información que precisan de forma inmediata y a que están acostumbrados a la gratificación instantánea (Granado, 2010).

Brewster y Fager (2000) resaltan que el compromiso y la motivación por parte de los estudiantes es lo que posibilita el alcance de logros relevantes. Los estudiantes que no están motivados para participar en el aprendizaje es poco probable que tenga éxito.

Por medio de la selección de fragmentos que ilustren conceptos curriculares se logra evitar una actitud pasiva frente a la pantalla (Ivelic, 2017). El docente debe lograr que el alumnado diferencie entre los recursos audiovisuales como medio de ocio, donde predomina la inactividad y sobreestimulación, y su empleo como recurso didáctico.

A pesar de ser un gran consumidor de imágenes, tanto fijas como en movimiento, los estudiantes todavía no están habituados a aprender de ellas, ni las consideran fuentes serias de información útil, faltando cierta anticipación en ellos (Ranciére, 2010). Desde los entornos educativos se debe lograr que se utilice este sistema de comunicación simbólico para que el alumnado comprenda y participe, pase de mirar a actuar (Aguirre, 2015), de los intercambios comunicativos y productos culturales de su entorno (Llorente, 2000).

Los recursos audiovisuales en el aula se deben emplear de manera eficaz para fomentar la proactividad de los discentes, ya que requiere de una participación activa del estudiante, de su interacción con los medios y materiales y con el resto de compañeros y compañeras (Ramos y Moreno, 2020). Mientras que la televisión se centra en el espectáculo y en el entretenimiento, alejándola del carácter formativo que, por otro lado, sí tiene la educación, esta centra su trabajo en una perspectiva histórica, que necesita de una constante actualización para evitar la obsolescencia de los contenidos (Aguaded, 1997).

A pesar de que en la etapa de primer ciclo de la ESO fomentar la participación del alumnado es complejo, por medio de los recursos audiovisuales hace que, la

presentación de los contenidos sea más dinámica y facilita la comunicación (Seva y Vera, 2010). En este sentido, es importante tener en cuenta que planificar actividades partiendo del simple hecho de que la secuencia tenga un “carácter activo” no es suficiente. Las actividades que se propongan al alumnado deben promover una intensa actividad de reflexión sobre los aprendizajes que se trabajan y esta actividad ha de ser directamente proporcional a la complejidad y dificultad de su comprensión.

Debido a la emoción que los dibujos animados provocan en el alumnado, gracias a su sencillo lenguaje y a sus coloridas imágenes, resultan un elemento muy atractivo (Marín y González, 2011).

El valor estético integra tanto lo sensible como lo inteligible, lo que sirve de estimulante para los estudiantes debido a que desarrolla su intelecto, su imaginación y su sensibilidad. Muchas películas de animación presentan contenidos con un gran poder educativo y de influencia social, además, es de logro captar su atención, les permite aprender a través de la imaginación, la fantasía y la ilusión de forma lúdica (González et al., 2018).

Cuando los discentes se enfrentan a la presentación un nuevo contenido, la primera actividad mental que pondrá en funcionamiento será la de acceder a sus conocimientos previos. Sin embargo, en el momento en que dichos conocimientos no sean suficientes o no respondan adecuadamente al nuevo conocimiento o situación de aprendizaje, será cuando activará otro tipo de procesos mentales que le ayudarán a hacer frente al desajuste producido por el conflicto cognitivo.

La presencia de pistas visuales ayuda a los estudiantes a recopilar el conocimiento previo que habría sido menos accesible si sólo hubieran estado trabajando con fuentes verbales o escritas (Barton y Levstik, 2008).

En la presentación de nuevos conceptos teóricos se debe lograr que el alumnado integre los nuevos contenidos a las estructuras cognitivas ya existentes y esto exige, la realización de actividades que le ayuden en este proceso, de acuerdo con su nivel de desarrollo cognitivo, en relación a la complejidad del nuevo contenido o aprendizaje. Por este motivo, las actividades que se proponen durante esta la secuencia inicial deben ser diversas y estar enfocadas a trabajar cada uno de los diferentes procesos mentales que los estudiantes deben poner en funcionamiento durante el proceso de

aprendizaje. Si la actividad planteada tiene relación con la cotidianidad del alumnado, como es el visionado de un recurso audiovisual, se pueden activar los conocimientos previos y los vuelva a poner en funcionamiento.

## 6. Conclusiones

El uso de material audiovisual como apoyo a la introducción de los temas supone un buen complemento para reforzar la comprensión de la materia siempre que su selección y planificación sea correcta y complemente las explicaciones del docente. Es imprescindible un trabajo previo del docente para la selección de un material audiovisual adecuado que facilite su contextualización dentro de la dinámica de la clase y de los contenidos curriculares.

Las actividades planteadas por medio de recursos audiovisuales durante la introducción de los temas no deben responder solo al hecho de que el alumnado se mantenga “activo”, sino que deben ser diseñadas teniendo en cuenta el tipo de contenido que se trabajará y qué procesos mentales se activarán durante su realización para promover un verdadero aprendizaje significativo.

Es importante reflexionar sobre el potencial de la cultura audiovisual y el papel que desempeñan en la actualidad dentro de las aulas. Es una herramienta que permite introducir contenidos curriculares de Geografía y la Historia de forma motivadora lo que permite un posterior análisis y profundización de los temas.

Por todo ello, la puesta en funcionamiento de habilidades, como la observación, el análisis e implementación de estrategias de aprendizaje, ayudarán al alumnado a reestructurar y ampliar sus conocimientos para, finalmente, conseguir la acomodación del nuevo aprendizaje.

## 7. Agradecimientos

Grupo de investigación ARGOS S50\_17R (Gobierno de Aragón), Instituto de Investigación de Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA) y Red-14 de investigación en enseñanza de las ciencias sociales (RED2018-102336-T), MINECO/AEI.

## 8. Referencias

- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación de una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57, 5-15
- Aguaded, J. I. (1997). La televisión en el nuevo diseño curricular español. *Comunicar*, 8, 97-109.
- Aguaded, J. I. (1999). Prácticas de utilización didáctica de la televisión en las aulas. Aula de encuentro. *Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 3, 13-33.
- Aguaded, J. I. (2005). Enseñar a ver la televisión: un aspecto necesario y posible. *Comunicar*, 25, 51-55.
- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: perspectiva de los alumnos. En VV.AA., *La orientación en centros educativos* (pp. 209-242). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *Educación en medios de comunicación*. Graó.
- Aragón, P. A. y Patiño, M. B. (2010). Dibujos animados en la enseñanza. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las ciencias (Bogotá, Colombia)*, 5(1), 38-42.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brewster, C. y Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Caeiro Rodríguez, M., Callejón Chinchilla, M. y Chacón Gordillo, P. (2021). El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 33(3), 769 -790. <https://doi.org/10.5209/aris.69263>
- Cislaghi, A. (2020). Imágenes en la práctica de la enseñanza. *Actas de diseño* 31, 8 1-87. <https://pub.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/2088/5840>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Espinar, E. y Viguera, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1-4.
- Flick, U. (2012). Introducción a la colección: Investigación cualitativa. En M. Angrosino, *Cualitativa, Etnografía y observación participante en investigación* (pp. 9-13). Morata.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- García, A., Tur-Viñes, V. y Pastor, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias. *Icono* 14, 16(1), 22-46. <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1101>
- García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación*(1).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación Cualitativa*. Morata.

- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- González, G. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 167-173). Institución "Fernando el Católico"(C.S.I.C.).
- González, M. C., Gómez, E. M. y Domínguez, M. C. (2018). Cine de animación y educación. Modelos de películas de animación y sus virtualidades educativas. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7, 99-126.
- Granado, J. (2010). Un instrumento de análisis para la investigación del uso de las tic-tac en la enseñanza de la geografía para el desarrollo sostenible. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 313-325). Institución "Fernando el Católico"(C.S.I.C.). AUPDCS
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín-Viadel, *Investigación en Educación Artística* (págs. 151-174). Universidad de Granada.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós Básica.
- Ivelic, R. (2017). Televisión infantil y dibujos animados. *Revista Aisthesis*, 55-63.
- Llorent García, V. J. y Marín-Díaz, V. (2013). La integración de los dibujos animados en el currículo de Educación Infantil. Una propuesta teórica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (1), 73-82.
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica* 9, 1-19.
- Lois, C. y Hollman, V. (2013). *Geografía y Cultura Visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Prohistoria Ediciones.
- López, D., García, M., Campello, L., Formigós, J. A., Lax, P., Fernández-Sánchez, L. y Maneu, V. (2014). Uso de material audiovisual como apoyo en las clases teóricas. En VV.AA., *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (págs. 122-131). Universidad de Alicante.
- López, R. y De la Caba, M. (2010). Metodología de investigación para la evaluación de competencias de autonomía y ciudadanía en relación con el afrontamiento del conflicto entre iguales. En R.M. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 263-271). Institución "Fernando el Católico"-AUPDCS
- Lozana, P. (2019). El uso de medios audiovisuales en el aula. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/10/medios-audiovisuales-aula.html>
- Marín, V. y González, I. (2011). La televisión ¿medio para el desarrollo de la Educación Infantil? *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 345-360.
- Orden E CD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la



Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2 de junio de 2016, núm. 105, pp. 12859- 12885

Ranciére, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.

Ramos, M. y Moreno, M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 13(1).  
<https://revistas.urosario.edu.co/xml/51115/5111562674008/html/index.html>

Ramos, N. y Murillo-Ligorred, V. (2019). La cinematografía artística como recurso didáctico para la expresión visual y plástica: una experiencia docente con el alumnado de l grado de maestro en educación infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 53-67.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 297-304.

Rigo, D. (2004). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. *ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 6, 1-9.

Ruiz, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar* 3, 74-80.

Seva, F. S. y Vera, M. (2010). La práctica docente en las ciencias sociales: un análisis cualitativo. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 175 -183). Institución " Fernando el C atólico"-AUPDCS

Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido Upel. Instituto pedagógico rural de Mácaro. *Revista de educación*, 12, 73-87.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trolla.

Woods, P. ( 1998). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Paidós/MEC.

Publicado bajo licencia internacional [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) (CC-BY-NC-SA 4.0). Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.