



## DESCONSTRUCCIÓN FÍLMICA

### Tres instrumentos de análisis audiovisual en investigación basada en las artes

Filmic deconstruction: three tools for audio-visual analysis in arts-based research

ANDRÉS TORRES-CARCELLER  
Universidad de Barcelona, España

---

#### KEYWORDS

*Arts-based research  
Audio-visual  
Film editing  
Deconstruction  
Quantitative analysis  
Communication  
Visual arts*

---

#### ABSTRACT

*Arts-based research is a methodological approach that questions rational and objective scientism as the only valid means of enquiry, developing a corpus of procedures linked to the arts whose main objective is not so much to provide evidence, but to offer new perspectives by incorporating artistic disciplines as a means of investigation. The compositional features of five audio-visual creations are analysed on the basis of deconstruction by studying their visual configuration in frames and filmic rhythm, using two instruments of quantitative visual analysis and visual averages.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Investigación basada en las artes  
Audiovisual  
Montaje fílmico  
Deconstrucción  
Análisis cuantitativo  
Comunicación  
Artes visuales*

---

#### RESUMEN

*La Investigación basada en las Artes es un enfoque metodológico que cuestiona el cientifismo racional y objetivo como única vía válida de indagación, desarrollando un corpus de procedimientos vinculados con las artes cuyo objetivo principal no es tanto la evidencia, sino ofrecer nuevas perspectivas al incorporar las disciplinas artísticas como medio de investigación. Se analizan a partir de la deconstrucción los rasgos compositivos de cinco creaciones audiovisuales a partir del estudio de su configuración visual en encuadres y ritmo fílmico, mediante dos instrumentos de análisis visual cuantitativo y medias visuales.*

---

Recibido: 14/ 09 / 2022

Aceptado: 20/ 11 / 2022

## 1. Arte y ciencia, en lugar de arte o ciencia

Las formas de producir conocimiento son múltiples, diversas y variables. Es indiscutible que el progreso experimentado en los últimos siglos que ha permitido mejorar la calidad de vida de nuestras sociedades está ligado al desarrollo de la ciencia, estableciendo con rigor directrices para alcanzar resultados medibles y objetivos. Sin desmerecer sus méritos, no puede considerarse como el único medio válido para producir conocimiento. El cientifismo ha influido en disciplinas de ámbitos diversos a las ciencias exactas, que además de integrar o adaptar metodologías, han acabado incorporado la palabra ciencia para mejorar su estatus. Desde nuestra escolarización queda clara la distinción entre las materias determinantes y las conocidas como marías. Las lenguas y las matemáticas son las asignaturas clave -pronto se sumará también la programación- mientras que las artes y la educación física se perciben como un entretenimiento, materias que permiten desconectar de la exigencia intelectual y desfogarse. En Educación Infantil, la expresión plástica se pone en práctica de forma recurrente, pero a medida que van pasando los cursos y empiezan a tratarse contenidos académicos, la práctica artística va quedando relegada a un uso instrumental, reforzando la idea de que es algo distinto a un modo de comprensión y comunicación (Delupi, 2022).

El conocimiento no solo se construye mediante procesos vinculados a la razón y lo cartesiano, el pensamiento divergente (Guilford, 1980) y postulados dionisiacos pueden ser igualmente formas válidas de exploración, integrando la intuición como una potente directriz para la indagación y el azar como un posible detonante de nuevas vías de investigación. La consecuencia cultural más significativa de las producciones artísticas no es su belleza estética, sino su contribución al conocimiento transmitido en una construcción física o conceptual. Las artes son muy diferentes a otras formas de expresión. Como forma de representación, las artes pueden ser muy eficaces para comunicar aspectos emocionales o abstractos (Varto, 2018). La información que transmite una esquila no puede ser lo mismo que la expresión que alcanza una obra artística como *Ein deutsches Requiem* de Brahms.

El Arte es una categoría intrínsecamente humana. Su propia actividad es uno de los rasgos que determinan la aparición de nuestra especie. Desde entonces, ha tenido funciones sacras, simbólicas, reivindicativas, decorativas..., ligadas siempre a procesos perceptivos, emocionales e intelectuales y ha tenido igualmente estilos diversos que han ido evolucionando junto con la sociedad y la tecnología. El arte nos interpela directamente para llamar nuestra atención, causando impresiones significativas y duraderas. Situando al espectador frente a tensiones y ambigüedades al tiempo que mantiene abiertas posibilidades para la reflexión crítica, la reconstrucción, la construcción de sentido y el cambio (Torres, 2020; Fernández Sarasola, 2021). De esta manera, el arte y los artistas tienen el potencial de -en términos académicos- generar impacto. Las obras visuales facilitan la reflexividad (Sontag, 2008) al tiempo que provocan, conmocionan e inspiran a ver, escuchar y experimentar ideas, conceptos y contextos de manera diferente. Las prácticas artísticas pueden definirse como comportamientos autoorganizados a través de los cuales los seres humanos construyen y combinan sistemas de significado que emplean metodologías vinculadas al material, específicas del lenguaje y/o actividades críticas, todas ellas con consecuencias informativas y culturales (Torres, 2015).

En la historia de la ciencia, la verdad tiende a ser percibida como un hecho literal y la imaginación como irrealidad y fantasía. La ficción utiliza la imaginación como una forma de conocimiento basada en la empatía que explora intuitivamente las dimensiones de los acontecimientos, especialmente, de las experiencias y vivencias humanas complejas que no pueden reducirse a la presentación literal de los hechos (Leavy, 2009a). Berns, Blaine, Prietula y Pye (2013) observaron como el cerebro tiene predilección por conectar con relatos ficcionados. No se puede comprender la condición humana sin narraciones (Storr, 2022). La ficción artística no debe entenderse -siempre- como una creación fantasiosa alejada de la realidad, pudiendo también construir relatos que narren o reconstruyan contextos y hechos incidiendo en aspectos críticos, didácticos y/o reflexivos que trascienden la mera documentación para ofrecer una interpretación. La narrativa es la forma de organizar, dar coherencia y significado tanto al proceso de investigación como a los resultados (Munita, 2016). Pudiendo abordar tanto un enfoque imparcial y objetivo, o desde la posición de investigador-participante plenamente inmiscuido en el proceso, ofreciendo una visión vivencial desde el detalle. Las prácticas artísticas ofrecen desde la espontaneidad la multiplicidad de significados, en lugar de imponer afirmaciones cerradas, ofreciendo más una evocación de significados que no su denotación.

Existe una disonancia lingüística sobre qué se entiende como investigación. Nick Sousanis (2015) desarrolló su tesis doctoral en la Universidad de Columbia en formato cómic, que posteriormente fue publicada por la prestigiosa editorial académica de la Universidad de Harvard como *Unflattening*. Desafiando las formas convencionales del discurso académico para desarrollar una investigación sobre las formas de construir conocimiento. Carson (2017) se doctoró con una tesis doctoral en la Universidad de Clemson comunicando su estudio en forma de canciones de Hip-hop, creando un álbum de 34 canciones con el título de *Owning My Masters: The Rhetorics of Rhymes and Revolutions*.

Estas propuestas chocan con los principios de la investigación científica, al emplear lenguajes artísticos como medio de indagación y expresión, generando controversia sobre si son medios válidos para la investigación académica o no.

Investigar se entiende como un proceso sistemático y sostenido en el tiempo en el que buscamos, reunimos información, hechos, conocimientos y pruebas; realizamos experimentos para mejorar la forma en que hacemos las cosas o entendemos la experiencia; consideramos las posibles causas y fuentes de las acciones, incluidos los problemas y las dificultades; hacemos descubrimientos y formulamos ideas sobre la naturaleza de las cosas.

Para poder desarrollar procesos sistemáticos es clave definir una forma de llevar a cabo la investigación, un método. El término está formado etimológicamente por *meta* (más allá; después) y *hodos* (camino) con el significado de *camino a seguir*, siendo “un conjunto de principios y procedimientos que orientan una acción” (Gouvêa-Pimentel, 2009. p.33). En investigación han predominado dos enfoques metodológicos y una opción intermedia por mixtura. El primero, el cuantitativo, aplica un enfoque positivista que se centra en medir con total exactitud unas variables en base a los objetivos definidos y delimitados, aplicando un análisis estadístico a los datos recopilados. El segundo enfoque, el cualitativo, adopta una postura interpretativa para describir y analizar las acciones, conductas, percepciones o sentimientos de los participantes mediante la observación y la interrogación desde posturas con mayor o menor grado de implicación directa del equipo de investigación. Las investigaciones pueden tener finalidades descriptivas o interpretativas a partir de una variable intervenida por el equipo investigador (experimental) o de variables sin modificar (no experimental), aplicándose enfoques transversales acotados en un periodo breve o longitudinales para extender el estudio durante años o décadas. El progreso científico es una marcha continua de relevos que produce y documenta nuevos conocimientos mediante procesos dinámicos de experimentación y observación que sirven para solventar un problema o para replantear más eficazmente las cuestiones que lo rodean, creando un conjunto interconectado de principios, que a su vez, ayudan a la investigación posterior, generando más experimentación, observación y análisis (Hoy, 2010; Denzin y Lincoln, 2013). Investigación, escribía Wilson (1997, p.1), “as re-search, to search again, to take a closer second look”.

Los estándares de calidad requeridos, cuando se imponen desde una posición férrea, pueden suponer un freno a nuevos enfoques provocando una tendencia a homogeneizar las maneras de investigar. La investigación académica debe estar avalada por el rigor de los datos, fruto en gran medida de la forma de obtenerlos, por lo que el sistema acaba primando los métodos con mayor aceptación, favoreciendo la perpetuación de procedimientos preexistentes establecidos por el paradigma dominante. Resultando una limitación de los enfoques de investigación, al perpetuar un sistema que favorece la plétora de los métodos aprobados.

Desde la concepción positivista de que no existen conceptos universales y absolutos es necesario adoptar un posicionamiento flexible, que acepte distintas perspectivas como medio para enriquecer planteamientos y enfoques de indagación que permitan explorar aspectos que las ciencias exactas no pueden abordar.

## 2. Investigación basada en las Artes

De la misma forma que la investigación académica busca rigurosamente respuestas en la evidencia del mundo que nos rodea, el arte ha sido desde hace milenios una vía de indagación, expresión y cuestionamiento de la realidad (Macleod y Holdridge, 2006). Conocidos son los ejemplos de artistas plásticos, que como parte intrínseca de su oficio, se interesaban por investigar y difundir sus conocimientos. Más allá del sobresaliente ejemplo de Da Vinci; Cennini, Pacheco o Palomino, son algunos ejemplos destacados que forman parte de una élite de artistas ilustrados. Pero la práctica experimental que obligan los procesos artísticos hace que de forma natural se busquen alternativas y, mediante la intuición y la experiencia del acierto-error, se construya conocimiento. Su objetivo se enfocaba en realizar una obra, aunque practicaban para ello la investigación como una estrategia intuitiva de mejorar su arte (Frayling, 1993). Igualmente, la ciencia ha empleado el arte como medio de registro y comunicación, el naturalista Ernst Haeckel o el médico Ramón y Cajal utilizaron sus habilidades artísticas para sus trabajos científicos. Sin embargo, arte y ciencia difícilmente pueden converger sin que uno se adapte a los condicionantes del otro debido a que ambos son manifestaciones de un espectro de pensamiento e investigación con marcos conceptuales distintivos. Los paradigmas de cada uno sostienen diversas nociones sobre cómo abordar los sistemas naturales y relacionales o sobre protocolos procedimentales. La ciencia se sustenta en la razón, la factualidad y la demostración, la ciencia prima lo objetivo, mientras que el arte parte del sujeto, sin reprimir sus emociones ni precisar de procesos sistemáticos, adoptando en ocasiones el azar o lo inesperado como detonante de su indagación. La práctica artística se concibe igualmente como un proceso compartido, estableciendo conexiones y diálogos entre personas (Torres y Castell, 2019). En la educación artística, el arte contemporáneo se utiliza a menudo como referencia y punto de partida, marcado por una postura contextual, procesual y dialógica más que por el enfoque en la formación de habilidades técnicas y la autoexpresión que caracterizó a la era modernista (Rubio, 2018). El individualismo ha sido suplantado por el diálogo y la participación de la comunidad. El arte enfatiza los vínculos con la vida cotidiana, momentos y lugares, en oposición a los aspectos universales enfatizados en el modernismo (Ruiz, 2014). Las ciencias exactas no pueden dar las mismas respuestas a cuestiones éticas

o filosóficas, pudiéndose abordar los mismos planteamientos desde enfoques diametralmente diversos sin que exista una predominancia de uno sobre otro, al partir cada uno de su propio paradigma.

El arte busca influir sensorialmente, fundamentalmente de forma visual, auditiva y audiovisual, para alterar, rechazar o afianzar concepciones preexistentes. Las formas artísticas de representación no tienen codificaciones comparables (Sullivan, 2010). En ellas se prima el uso idiosincrático de la forma, tanto visual y auditiva como discursiva, para transmitir de forma no literal y literal los significados que desea expresar. Un método artístico de investigación es esencialmente un modo flexible de indagación, a veces impulsado por el proceso y a veces por el producto, dirigido alternativamente a generar sistemas de creación de significado. Mientras que el lenguaje científico expone la información con fidelidad literal, evitando lo poético o lo metafórico. Esto no quiere decir que estos enfoques no tengan cabida en la investigación científica, sino que los significados transmitidos aspiran a la forma literal más que a la figurativa (Eisner, 2003). La IBA permite romper la hegemonía de una postura excesivamente deudora de las metodologías de las ciencias exactas, que establecía un marco reductor que menospreciaba otras formas de conocimiento.

Con el objetivo de abordar la investigación desde otras perspectivas para abrir nuevos campos de conocimiento, recogiendo la experiencia en la práctica indagatoria de artistas, diseñadores, músicos, actores o escritores, impulsando la creación artística como medio de investigación, entendiendo el hacer, el fabricar, el crear o el realizar, como vías de exploración, se configura la *Investigación basada en las Artes* (en adelante IBA) (Barone y Eisner, 2012; Cahnmann-Taylor, y Siegesmund, 2017; Davis y Butler-Kisber, 1999; Finley, 2008; Leavy, 2017) como un punto de intersección entre el eje artístico y el eje académico, donde el enfoque artístico no se desvirtúa adaptándose a los postulados de las ciencias exactas, ni pretende emularlas o limitarse a reproducir datos.

La práctica de la IBA implica la decisión de utilizar el arte con un enfoque transdisciplinar como una forma de responder a preguntas y cuestiones particulares que pueden implicar a disciplinas variadas, que van desde la historia, los estudios literarios, la filosofía, las ciencias sociales y naturales (McNiff, 2013). Siendo utilizado principalmente en el ámbito artístico y educativo, no en bando, se configura a partir de procesos de investigación en educación artística, aunque también en antropología, economía, enfermería y psicología (Boydell et al., 2012). Una de las corrientes con las que rápidamente conectó fue con la *No ficción creativa*, surgida en la década de 1970 como recurso para enriquecer mediante fórmulas literarias los informes de investigación sin perder veracidad (Caulley, 2008).

No existe un consenso sobre si debe entenderse la IBA como un enfoque autónomo, o debe inscribirse en la investigación cualitativa (Leavy, 2015). La investigación cualitativa y la artística no presentan grandes diferencias (Chilton & Leavy, 2014), en ambas, la figura del investigador adquiere una relevancia fundamental en el análisis de los datos (Leavy, 2015). Para Hanauer (2010, p. 2) la IBA "is different from other qualitative approaches in that it does not describe another's experience but rather recreates it for the reader/observer... . This reconstruction of experience is actually the practice-process-product". El conjunto de metodologías basadas en los procesos artísticos constituye para Rolling (2013), algunas de las estrategias más dinámicas para la conservación, organización y regeneración de los datos que informan más eficazmente a los seres humanos sobre quiénes somos, de dónde venimos, cuál es nuestro propósito y hacia dónde podemos ir. Pero no por su interdisciplinariedad debemos entender a la IBA como una suma de cosas, sino como un sistema en base a la definición de Meadows (2008), como un conjunto de elementos que se organizan e interconectan coherentemente en un patrón o estructura que, más que la suma de sus partes, produce un nuevo conjunto característico. En lugar de buscar desentrañar la verdad, busca verdades (Bochner y Riggs, 2014), centrándose en la creación de significados, tratando de superar las restricciones que fijan las convenciones que limitan la comunicación para expresar una multiplicidad de significados que de otro modo serían inexplorados (Barone y Eisner, 2012). El arte no se aborda como una disciplina académica o como algo exclusivo para aquellos con talento y formación específica, sino como una forma transdisciplinar para explorar, conocer y comunicar (Viega, 2016). El arte no fomenta el lenguaje corriente ni las formas estereotipadas, igualmente, la IBA prima la singularidad y no aspira a su replicabilidad como estándar. La dependencia exclusiva del paradigma científico caracteriza paradójicamente todos los campos que aplican las artes a la investigación.

Así, la aportación de la Investigación artística a la academia, no se basa en el intento, siempre imposible e ingenuo, de reducir, contener o simplificar el proceso de las cosas y, en concreto, del proceso artístico, sino en visibilizarlo para actuar a través de él. En consecuencia, estas nociones señalan la fortaleza y el coraje de este tipo de investigaciones, no tanto en su plan, metodología o conceptos elegidos a priori, sino en el hecho de que la ausencia de ese mapa predefinido, promueve otros tipos de movimientos no lineales, ni unidireccionales, que dan cuenta del funcionamiento del conocimiento en su tensa relación con el pensamiento en marcha propio de todo agente productor. (Sanzo-San Martín, 2020, p.31)

La diversidad de los lenguajes artísticos se equipara con un medio de codificación de información con la misma validez académica que el lenguaje verbal o matemático. De tal forma, que la capacidad de expresión artística influirá en la calidad de la investigación del mismo modo que en un estudio de cualquier disciplina influye el

grado de conocimiento lingüístico (Leavy, 2009b). Para Eisner (2006), las cualidades artísticas y estéticas son aspectos determinantes en la aportación de la IBA a la investigación, y serán aspectos determinantes también para su evaluación (Barone y Eisner, 2012; Chilton y Leavy, 2014; Faulkner, 2009). Por lo tanto, este proceso de indagación implica que los investigadores participen en la creación artística como una forma de conocimiento (McNiff, 2014), adoptando un nuevo rol de artista-investigador (Dubatti, 2020) y en los estudios del ámbito educativo, artista-investigador-docente (Ramos, 2021).

Las prácticas basadas en las artes pueden recurrir a cualquier forma de arte y de representación que incluya, pero no se limite, a las formas literarias (ensayos, cuentos, novelas, escritura experimental, guiones o poesía); formas performativas (música, danza o teatro) formas visuales (fotografía, dibujo, pintura, collage, instalaciones, escultura, arquitectura, cómic, o textil); formas audiovisuales (cine, vídeo o videojuegos); y formas multimétodo (que combinan dos o más formas artísticas).

Dado que las prácticas artísticas son tanto un medio de exploración como de comunicación, el IBA es asimismo un método de recogida de datos como de análisis y transmisión de significados que trasciende la mera comunicación multimodal. De tal forma, que las etapas tradicionales de recopilación de datos, análisis y presentación de informes sobre la investigación a menudo se confunden, de modo que se puede utilizar cualquier combinación de formas artísticas para cualquiera de los fines de recopilación de información, análisis o representación. Sin embargo, al observar ejemplos de investigación que utilizan múltiples artes, nos enfrentamos al reto de comprender numerosos tipos de diseños de métodos mixtos.

Para McNiff (2011), la IBA no se limitaría a un uso sistemático de procesos y expresiones artísticas como una forma principal de comprender y analizar la experiencia desde el punto de vista del artista-investigador, sino también desde la perspectiva de las partes interesadas. Fruto de un profundo debate epistemológico para revisar críticamente las formas convencionales de producción académica, la IBA promueve prácticas de investigación que fomenten la participación y la horizontalidad. En esa voluntad de fomentar relaciones no jerárquicas, se concibe a los participantes como colaboradores (Finley, 2011). Jones y Leavy (2014) identifican como IBA cualquier investigación social o humana que adapte principios artísticos como parte de la metodológica para la recopilación de datos, en procesos de análisis y en la interpretación y difusión de los resultados como elementos comunicativos o estéticos. Del mismo modo que el arte es poliédrico y produce una gran variedad de enfoques -en ocasiones, incluso contradictorios-, la IBA también recoge enfoques del arte comunitario y crítica social (Finley, 2010). Estos proyectos crean espacios para intercambios abiertos y dialógicos de ideas en contextos locales para fomentar el diálogo comunitario y la reflexión, mediante proyectos participativos que integren la voz de comunidades desfavorecidas o marginales. En este tipo de investigación crítica basada en las artes, los investigadores-artistas utilizan sus diversas formas de manera simultánea como enfoque de investigación y como metodología para llevar a cabo el activismo social. Las prácticas críticas de IBA se basan en la acción, son comunales y a menudo efímeras; no existe un *producto* de estas actuaciones que pueda exhibirse en una galería de arte, un museo o en las páginas de una revista académica (Hauser, 2010). Por lo tanto, la presentación de los diálogos de actuación como formas de comunicar estas conversaciones intencionadas, de mostrar la información generada en los intercambios conversacionales e incluso, de satisfacer la demanda de *resultados* por parte de las instituciones -universidades y museos- ha dado lugar a una amplia gama de prácticas de documentación artística y representaciones alternativas e innovadoras de investigación artística. Vinculada a la IBA, el equipo de investigación A/R/T/S de la Universidad de British Columbia desarrolló en el año 2000 la A/r/tografía (Irwin, 2013), un método que imbrica la investigación, la enseñanza y el aprendizaje a través de las expresiones visuales, teatrales y musicales (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

La IBA ha provocado una evolución en la epistemología de la investigación educativa, generando nuevos enfoques metodológicos que puedan abrir nuevos puntos de vista sobre la práctica y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Introducir los procesos artísticos como medio de investigación académica favorece la capacidad de estimular la reflexión y mejorar la conciencia (Lapum et al., 2015; Parsons et al., 2013), incidiendo en cómo la práctica del arte contribuye a la toma de conciencia como educadores en continua formación (González-García, 2020). Favoreciendo desarrollar procesos de indagación experimental con el alumnado, mediante un enfoque transdisciplinar para la construcción de conocimiento mediante los principios de las artes creativas en contextos educativos para fomentar un aprendizaje experiencial, que permita ser conscientes del propio proceso, ayudando a interpretar y comprender las cualidades de lo vivido y nuestras identidades tal y como se forman, informan y transforman por esa experiencia. (Torres, Clemente y Marín, 2022).

### 3. La encrucijada de la evaluación

La propia concepción de la IBA, rechazando la estandarización y abogando por una libertad creativa, que emplea los procesos artísticos como medio de investigación, genera a su vez una gran dificultad para definir sus enfoques metodológicos y su evaluación (Chilton, Gerber, y Scotti, 2015). Coemans y Hannes (2017) observaron una falta

de reflexión metodológica en los métodos basados en las artes. Una de las mayores lagunas en estos métodos ha sido su escasa evaluación (Mitchell, Dupuis y Jonas-Simpson, 2011).

Para evitar juicios arbitrarios centrados exclusivamente en valores estéticos y de originalidad, Chilton y Leavy (2014) defienden que es indispensable fijar unos criterios de evaluación claros. Dada la mutabilidad de los enfoques de los proyectos de IBA los criterios serán específicos y adaptados a cada contexto particular (Barone y Eisner, 2012; Chilton y Leavy, 2014; Cole y Knowles, 2008; Norris, 2011). Faulkner (2016) se refiere a ellos como *criterios flexibles*, más vinculados a cómo el método se relaciona con los objetivos pedagógicos, sociales o filosóficos y en provocar respuestas emocionales y cognitivas que en tratar de casar los criterios específicos que puede determinar cada género artístico con los criterios generales de una investigación cualitativa convencional, en base a que los resultados sean creíbles, fiables, confirmables o replicables (Wang et al., 2017).

Para Butler-Kisber (2010) es imprescindible mantener un cuestionamiento continuo durante las distintas fases de un proyecto de IBA sobre su utilidad y su singularidad. El no disponer de estándares homogéneos de evaluación de los estudios de IBA, supone una dificultad para establecer criterios claros, que eviten interpretaciones subjetivas y alejadas de la especificidad del ámbito artístico o de los métodos del IBA (Nindl, Reckling, y Wald-Bruckner, 2022). Lafrenière y Cox (2012) proponen establecer los criterios en base a tres ejes, el normativo, referido a aspectos metodológicos y éticos; el sustantivo, sobre criterios técnicos y artísticos; y el eje performativo. Barone y Eisner (2012) apuntan a seis criterios clave: *incisividad, concisión, coherencia, generatividad, significado social y evocación e iluminación*. Incidiendo en que el enfoque del tema de estudio debe ser directo y sin divagaciones, evitando la demostración, centrándose en aportar elementos que permitan un conocimiento más profundo, además de abordar o estar enfocada a temas sociales, exponiendo el contexto social de la investigación, para, por último, influir cognitivamente en el lector-espectador para transmitir los significados generados de forma eficiente mediante la experiencia estética -teniendo en cuenta, que esta es la parte más subjetiva donde las formas de representación de significados pueden conectar o no con los esquemas de interpretación del lector-espectador. Leavy (2018) también plantea seis criterios en base a: la metodología y su justificación; la utilidad, importancia o contribución; la transferencia; exégesis; creatividad; y ética. Norris (2011) ofreció cuatro apartados de evaluación para proyectos de IBA: *pedagogía, poiesis, política y posicionamiento público*. Traff-Prats y Castro-Varela (2022) determinan que la IBA no debe comprometer el rigor científico ni el artístico, valorando no sólo la metodología y el diseño de la investigación, sino también el proceso creativo, como pieza clave de la investigación. Dahl (2022) apunta también sobre la importancia de flexibilizar los criterios, para que puedan adaptarse a la propia naturaleza variable de la producción artística, cuyo plan de partida puede transformarse en un proceso fluido y dinámico. Como modo de evaluación pueden establecerse igualmente indicadores que ayuden a determinar el grado de cumplimiento de los objetivos (Castell, Torres y Redondo, 2019), pudiendo identificar una serie de *indicadores blandos*, centrados en la percepción y autoevaluación de los participantes, en base a los niveles de adecuación y satisfacción de los intereses y expectativas. Pudiendo acompañarse de *indicadores duros*, referentes a la eficiencia del estudio.

#### 4. Pedagogía y lenguaje audiovisual: Sofrito teórico

Una de las actividades de la asignatura de *Educación Visual y Plástica* del grado de *Maestro en Educación Primaria* aborda cuatro referentes pedagógicos en educación artística desde cuatro enfoques distintos, para que por grupos, deban idear y realizar una producción audiovisual donde expongan de forma no literal uno de los referentes mediante un enfoque determinado sin superar los 2'30" (Clemente, 2022). La perspectiva *clasicista* parte de una concepción instrumental de la educación artística, primando el dominio técnico y la representación; la *expresionista* aboga por otorgar la máxima libertad y suprimir las indicaciones para no influir; el enfoque *formalista* se centra en la alfabetización visual y la estética; y el enfoque *iconoclasta* adopta posturas posmodernas para que el arte y la educación actúen como mediadores disruptores para afluir la crítica social.

Para ello deben primero destilar la información para conseguir los rasgos esenciales de cada enfoque pedagógico, para luego, mediante su actitud performática y el lenguaje audiovisual plasmarla en un vídeo de corta duración que será compartido y coevaluado.

Esta actividad integra contenidos teóricos básicos que deben codificarse en el medio audiovisual para favorecer que el alumnado experimente y compruebe cómo la forma también informa. El estilo, tipología de encuadres, movimientos de cámara, montaje... debe estar vinculado con el referente teórico para potenciar el mensaje del vídeo y comunicar el referente teórico sin hacer una mención explícita.

Aunque la inmensa mayoría del alumnado haya nacido en el siglo XXI, creciendo rodeados de pantallas, donde la imagen y el audiovisual son el medio predominante, mantienen un perfil de usuarios principalmente como observadores (Torres, 2021), sin haber adquirido, ni por su experiencia, ni en su formación anterior -cosa que la nueva ley educativa trata de paliar (España, Cortes Generales, 2020)- una alfabetización audiovisual. Las producciones visuales fruto de esta actividad serán el objeto de análisis de este estudio.

## 5. Objetivos

El objetivo de este estudio es evaluar la adaptación de dos instrumentos de análisis cuantitativo en IBA y de *medias visuales* para identificar rasgos compositivos en las creaciones audiovisuales del alumnado a partir de un estudio desconstructivo de su empleo de los planos y el montaje.

1. Analizar el ritmo y los esquemas compositivos mediante el uso de planos en las producciones audiovisuales.
2. Identificar rasgos expresivos a partir del montaje audiovisual.
3. Evaluar los instrumentos de *diagrama visual de barras*, *gráfico de burbujas* y *medias visuales*.

## 6. Metodología

Realizando un estudio en base a una muestra de N=5 producciones audiovisuales realizadas por 47 alumnos y alumnas de la asignatura de Educación Visual y Plástica del grado de Maestro de Educación Primaria del curso 2022-2023.

Para la recolección de los datos se ha creado ad hoc una tabla donde registrar la duración y la tipología de cada uno de los planos que integran el vídeo, para determinar la media de duración de cada plano y cuantificar los tipos de plano utilizados, estableciendo nueve categorías: *plano general*, *plano conjunto*, *plano americano*, *plano medio*, *plano medio corto*, *primer plano*, *primerísimo primer plano*, *plano detalle* e *intertítulos* -quedando excluidos los títulos de crédito, porque se limitan a informar sobre la autoría pero no aportan valor expresivo-.

Los datos recogidos se han analizado mediante dos instrumentos cuantitativos de Investigación basada en las Artes, diagrama visual de barras (Marín-Viadel y Roldán, 2014) y gráfico de burbujas, y medias visuales (Molinet, 2016; Roldán y Mena, 2017).

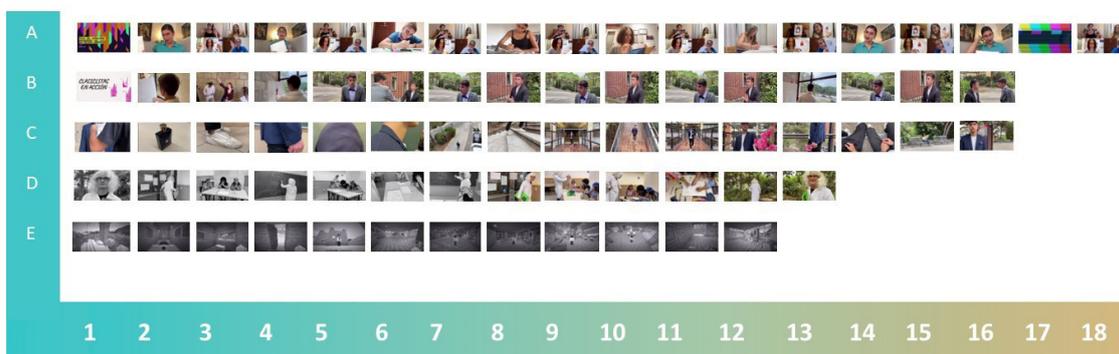
Los dos primeros son adaptaciones que utilizan imágenes (el primer fotograma de cada plano) para comunicar visualmente la información. El diagrama visual de barras, en este caso, horizontal, sirve para evidenciar el número de fotogramas utilizado por cada uno de los vídeos. El gráfico de burbujas, diseñado para este estudio como herramienta de análisis de producciones audiovisuales, muestra la secuencia de planos distribuida en el tiempo (eje X) y su tipología (eje Y), adecuando el tamaño de la burbuja, que en este caso son los propios fotogramas, según su duración.

La *media visual* es un instrumento que compacta distintas imágenes en una sola para sintetizar ese conjunto y poder establecer por palimpsesto relaciones, similitudes o disonancias. Resultando con mayor saturación y opacidad las partes donde existan coincidencias y un efecto velado en las divergentes.

## 7. Resultados

Las cinco producciones audiovisuales analizadas, identificadas alfabéticamente (A, B, C, D y E), muestran una diversidad de usos del lenguaje visual para enfatizar el mensaje conceptual de sus vídeos. El primero, el **A**, tiene una duración de 2'26" y ha utilizado dos tipos de plano, una vez plano medio (5,56%) y dieciséis el medio corto (88,89%) además de los intertítulos (5,56%), con una distribución de tiempo de 1'59" para el plano medio corto (87,5%), 13" para el medio (9,56%) y 4" para intertítulos (2,94%). Habiendo en toda la cinta un total de dieciocho cambios de plano, que determinan una media de 8" por plano.

Figura 1. Número de planos



Fuente: Elaboración propia.

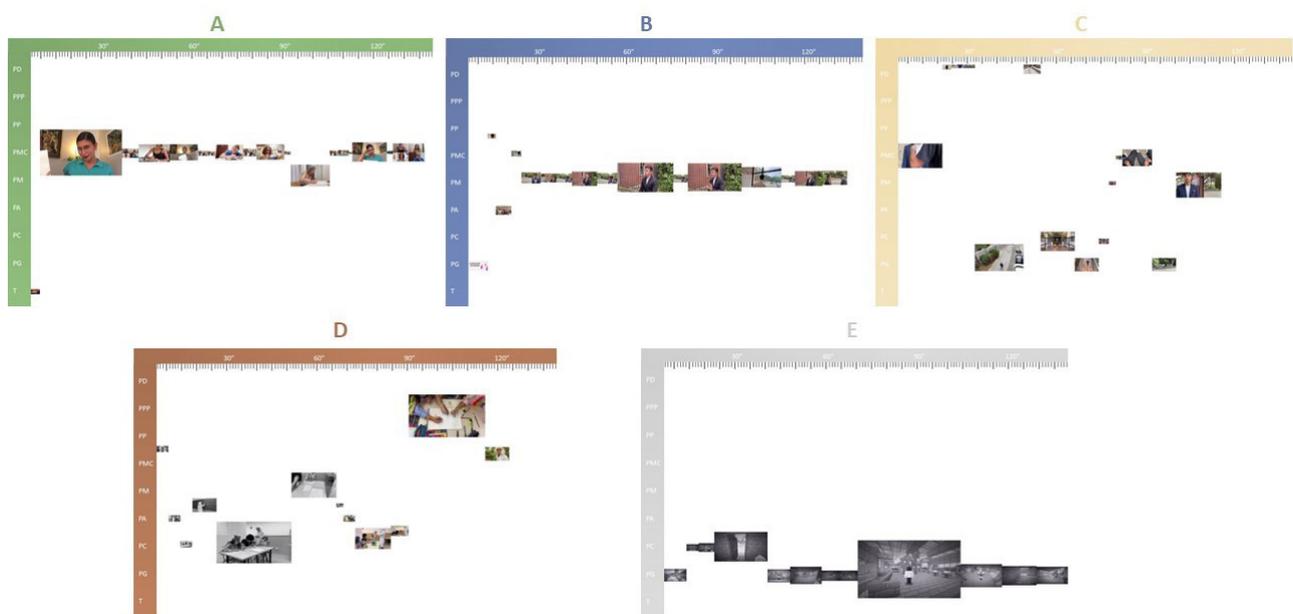
El vídeo **B** tiene una duración de 2'14" y está compuesta por dieciséis planos, un plano americano (el 6,67%), siete planos medios (46,67%), cinco planos medios cortos (33,33%), un primer plano (6,67%) y uno de títulos (6,67%), que representan un porcentaje de la duración de: 3,73% con plano americano (5"), un 67,91% el plano medio (1'31"), un 20,90% el plano medio corto (28"), 1,49% el primer plano (2") y 5,97% los intertítulos (8"). Habiéndose utilizado cuatro tipologías de plano.

El vídeo **C**, tiene una duración de 1'48" y se configura a partir de dieciséis planos, tres planos generales (18,75%), dos planos conjunto (12,50%), dos planos medios (12,5%), tres planos medio corto (18,75%) y seis plano detalle (37,5%), que suponen un porcentaje de la duración de: 31,48% con plano general (34"), 11,11% de plano conjunto (12"), 12,96% de plano medio (14"), 28,70% de plano medio corto (31") y 5,74% de plano detalle (17"). Habiéndose utilizado cinco tipologías de plano.

El vídeo **D**, tiene una duración de 1'47" y se desarrolla mediante trece planos, cuatro planos conjunto (30,77%), dos planos americanos (15,38%), cuatro planos medios (30,77%), un plano medio corto (7,69%), un primer plano (7,69%) y un primerísimo primer plano (7,69%), que suponen un porcentaje de la duración del vídeo de: 43,93% con plano conjunto (47"), 12,15% con plano americano (13"), 29,91% con plano medio (32"), 3,74% con plano medio corto (4"), 3,74% con primerísimo primer plano (4"). Habiéndose utilizado cinco tipologías de plano.

El vídeo **E**, tiene una duración de 2'20" y se configura mediante doce planos, ocho planos generales (66,67%) y cuatro planos conjunto (33,33%), que suponen un porcentaje de la duración del vídeo de: 72,14% mediante plano general (1'41") y 27,86% con plano conjunto (39"). Habiéndose utilizado dos tipologías de plano.

**Figura 2.** Tipología de planos y duración



Fuente: Elaboración propia.

En términos globales, el plano general representa un 18,33% de frecuencia de uso y un 20,72% del tiempo de los vídeos; el plano conjunto un 15,32% de frecuencia de uso y un 16,38% de la duración; el plano americano un 4,33% de frecuencia de uso y un 3,18% del tiempo; el plano medio un 18,52% y un 24,07% del tiempo; el plano medio corto un 29,32% de frecuencia de uso y un 28,17% del tiempo; el primer plano un 2,79% de frecuencia de uso y un 1,61% del tiempo; el primerísimo primer plano un 1,54% de frecuencia de uso y un 0,75% del tiempo; el plano detalle un 7,50% de frecuencia de uso y un 3,15% del tiempo; y por último, los intertítulos un 2,36% de frecuencia de uso y un 1,78% del tiempo de todos los vídeos.

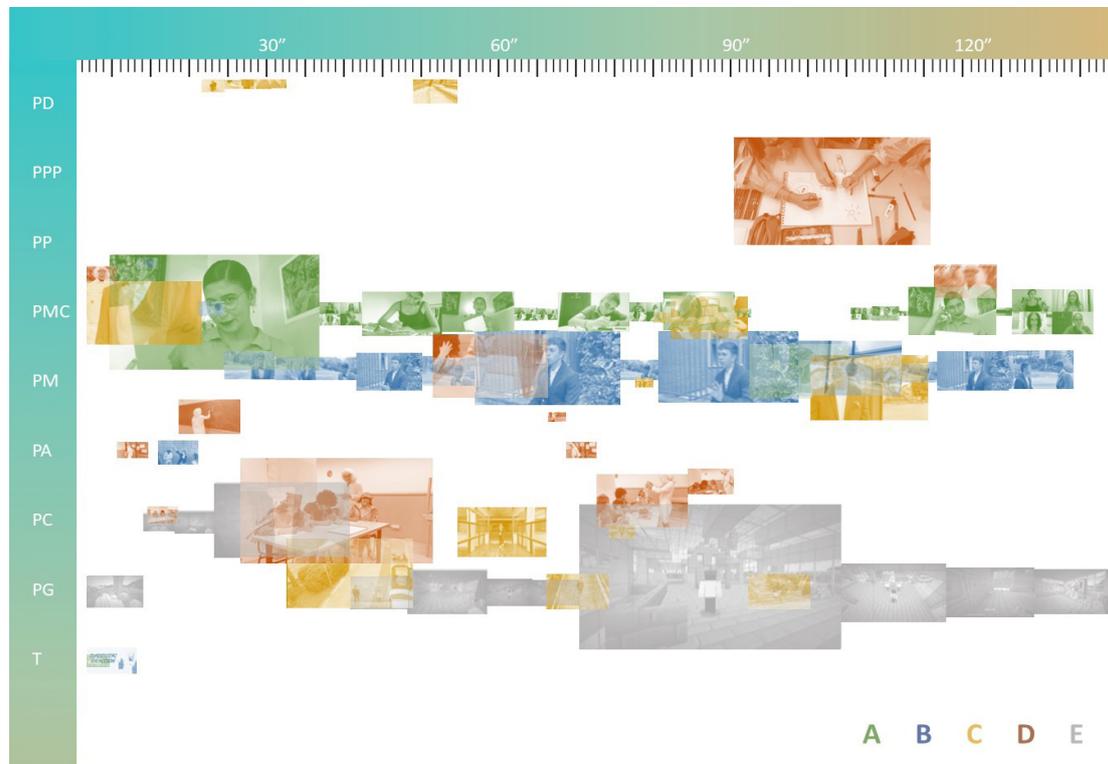
Lo que determina que los planos más utilizados (en frecuencia y tiempo) han sido, por este orden: el plano medio corto, el plano medio, el plano general y el plano conjunto. En todos ellos se corresponde de mayor a menor sus porcentajes de uso, indicando con claridad que han sido los predilectos para construir los mensajes audiovisuales, asumiendo un papel estructural. A partir de ahí, se desconecta la relación entre la proporción de la frecuencia de uso y el tiempo, determinado por planos que son utilizados un mayor número de veces, pero con una duración más corta, simplemente para enfatizar puntualmente algún aspecto, como ejemplifica el plano detalle, cuya proporción de frecuencia de uso es un 7,50%, mientras su duración representa el 3,15%.

Es posible, que el mayor uso de los planos medio y medio corto se corresponda con que son los que el alumnado observa con más frecuencia en las redes y utiliza de forma natural al grabarse con su dispositivo móvil.

Si nos centramos en el diseño audiovisual de las producciones, comprobamos la variedad de estilos, con vídeos con un desarrollo de planos lineal, con preponderancia de encuadres similares (A, B y E) y vídeos con un mayor dinamismo compositivo (C y D), con usos extremos que pasan en dos ocasiones de un plano detalle a un plano general y a un plano conjunto (C). La traslación de los datos en información visual permite evidenciar rasgos del montaje, como la morfología simétrica de gran parte del vídeo B mediante el empleo del plano contraplano; la poca utilización de planos cerrados en todos los vídeos, con preferencia por los medios y los más abiertos. Los

gráficos de burbujas recogen también el ritmo de las producciones, existiendo una correlación entre el dinamismo de los encuadres de los vídeos con la duración de los planos, por ejemplo, en líneas generales el *A* mantiene una duración similar de sus planos y su tipología, mientras que el *C* o el *D* combinan planos de corta y larga duración y encuadres cerrados y abiertos.

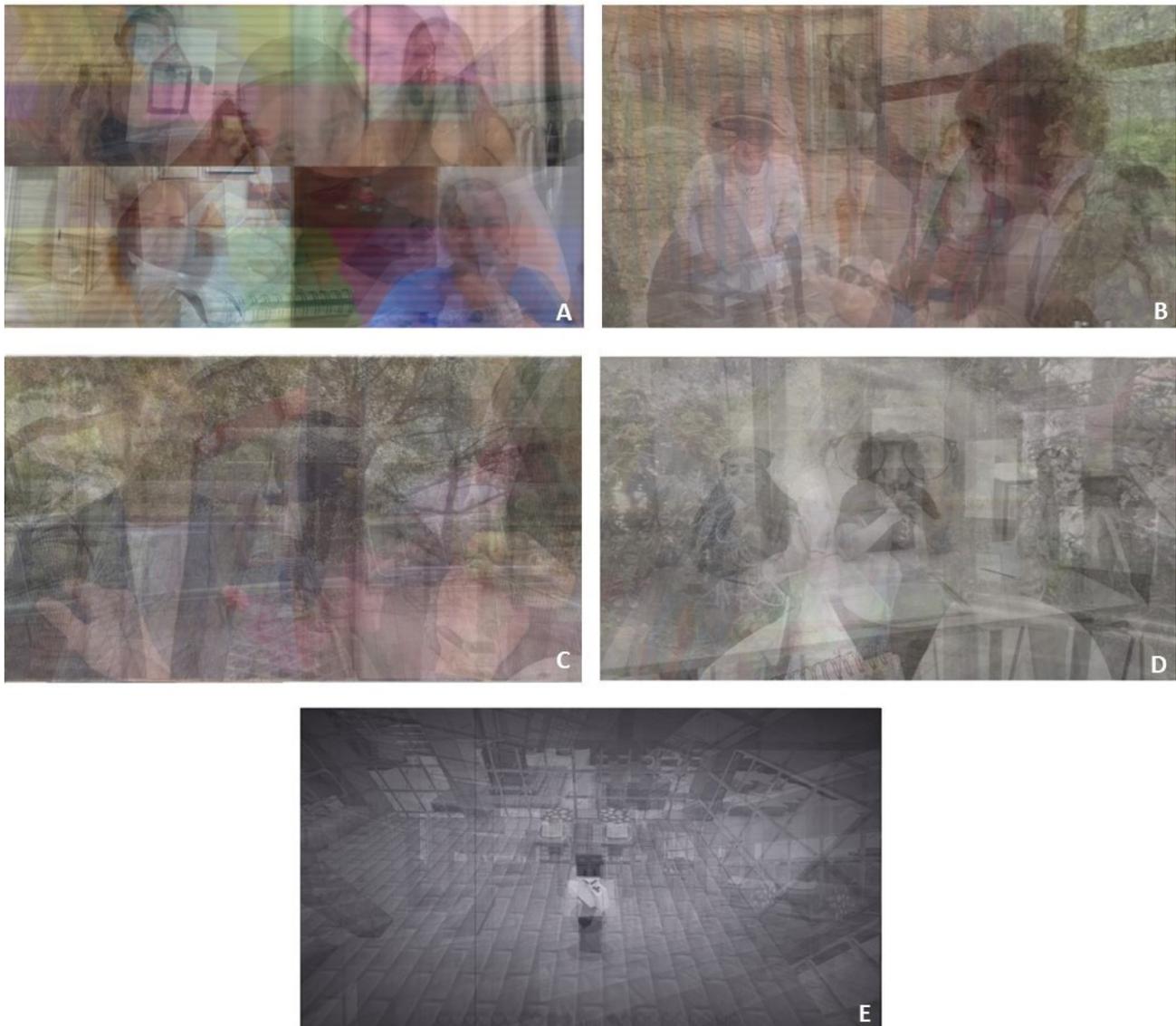
**Figura 3.** Comparativa global de la tipología de planos y duración



Fuente: Elaboración propia.

Las medias visuales de cada uno de los vídeos evidencian la preponderancia del peso visual de las producciones o la continuidad o poca variedad de encuadres, comprobando como el vídeo *E* mantiene una uniformidad visual al mostrar al personaje protagonista siempre en la misma ubicación en el centro del plano. El vídeo *A* también muestra una estructura visual que se reduce -fundamentalmente- a dos composiciones con plano medio corto. Una a toda pantalla y otra dividiéndola por cuatro, simulando una reunión telemática con una adaptación del plano contra plano mediante pantallazos. En el vídeo *B* se observa un vector dinámico que abre la escena del margen izquierdo hacia el derecho que concentra el mayor peso. Los vídeos con los encuadres más contrastados, los vídeos *C* y *D*, presentan resultados más difusos, fruto de los distintos cambios de encuadre, aunque no presentan un desequilibrio perceptual al mantener una proporción simétrica.

Figura 4. Secuencia de medias visuales de las producciones audiovisuales



Fuente: Elaboración propia.

## 8. Conclusiones

Como apuntaba Eisner (1997), durante mucho tiempo se concibió la investigación como el lenguaje de la ciencia, cuando es más preciso entender la ciencia como una herramienta de las muchas que empleamos en la búsqueda de conocimiento a través de la investigación. La IBA conecta dos concepciones de abordar la creación de conocimiento, la concepción científica desarrollada durante siglos, para definir estándares y métodos de recolección y análisis de datos para sustentar las afirmaciones mediante evidencias fácticas, donde prima lo objetivo y lo racional, frente a los procesos de creación artística, donde sin reprimir las emociones, se abordan de forma libre y subjetiva procesos de experimentación. El artista emplea sus métodos de indagación para diseñar proyectos de investigación sin renunciar a los fundamentos de los procedimientos y lenguajes artísticos. Asumiendo que el Arte puede contribuir significativamente al conocimiento mediante enfoques innovadores y diversos.

En términos generales existen tres paradigmas de indagación para plantear preguntas significativas: el paradigma de la investigación cualitativa, que es ricamente descriptivo de las cualidades de los sistemas tal y como se relacionan entre sí y como nosotros nos relacionamos con ellos; el paradigma de la investigación cuantitativa, que clasifica y mide sólo los índices conocidos u observables de los sistemas y sus elementos interrelacionados y el paradigma de la IBA, que abduce de las experiencias vividas y las relaciones contextuales mediante la actividad creativa híbrida. La IBA es una respuesta disruptiva para desmontar las anquilosadas estructuras de investigación académica (Bradbury y Reason, 2008) que revoluciona la investigación educativa y social, contribuyendo a una comprensión más incisiva de los fenómenos sociales, educativos y culturales. La IBA permite abordar desde

nuevas perspectivas los fenómenos educativos que centran el foco de la investigación mediante la acción artística, favoreciendo la plasmación de una mirada particular de los contextos situacionales, comportamientos sociales o representaciones simbólicas.

En la actualidad, el desafío es superar los estereotipos que consideran el Arte y la IBA como un enfoque de investigación científico y por tanto, poco fiable. Para evitar interpretaciones sesgadas de la IBA que provoquen que se convierta en un generador de ruido y confusión, mediante una deriva a enfoques elitistas y egocéntricos, es imprescindible atender a los criterios de transferibilidad y exégesis como elementos sustanciales para que la IBA cumpla éticamente con sus principios de dinamizar las formas de conocimiento. Siendo necesario continuar con el desarrollarlo de paradigmas de referencia que no se basen en normas, reglas o prescripciones concretas que terminen por producir una nueva estandarización, promoviendo criterios e indicadores abiertos y flexibles que se adapten a la singularidad de los proyectos de IBA para facilitar elementos de juicio.

El debate ilustra que el trabajo impulsado por la IBA en un contexto académico está lleno de paradojas. Empezando por que la mayoría de los manuales o publicaciones de investigaciones de IBA expone sus fundamentos y resultados mediante los códigos tradicionales de comunicación académica. Debiendo traspasar las fronteras de la propia disciplina, para comunicar a otros ámbitos los principios de la IBA y el potencial del arte como medio de conocimiento para transformar los rígidos estándares de la concepción general sobre investigación académica. La IBA desafía las respuestas definitivas o las posiciones absolutas tanto en sus formas intencionales como subliminales. Evitando la demostración de teorías para generar nuevos conocimientos al superar algunos sesgos inherentes al paradigma científico, que busca explicaciones generales a través de teorías, mientras que la IBA no hace sino ampliar el ámbito de la investigación. Mientras que las teorías científicas se enmarcan como hipótesis comprobables, los estudios basados en los procesos artísticos se entienden como representaciones *autoexplicables*, que más que tratar de exponer respuestas unívocas, presentan resultados evocadores.

La utilización de los instrumentos *diagrama visual de barras, gráfico de burbujas y media visual* ha facilitado el análisis y la interpretación al evidenciar aspectos que cuantitativamente se habían registrado en la hoja de cálculo pero que al visualizarse se han mostrado con mayor claridad. Permitiendo además, aflorar aspectos que en un principio habían pasado desapercibidos y que su traslación a instrumentos basados en la imagen ha permitido identificar. Aunque el enfoque predominante de la IBA hibride fundamentalmente con el análisis cualitativo, ambos instrumentos proporcionan una herramienta que facilita un análisis cuantitativo sistematizado basado en parámetros visuales que permite obtener resultados fiables y comunicar de manera eficaz la información.

Los instrumentos han sido efectivos para analizar el empleo del lenguaje audiovisual por parte del alumnado para potenciar el mensaje de sus vídeos, deconstruyendo su estructura visual en base al tiempo y la composición para informar del ritmo de sus producciones. La superposición analítica de las creaciones del alumnado con fragmentos de referentes visuales no denota una evidente influencia formal en la disposición de sus creaciones visuales, evidenciando que la asunción de modelos compositivos no es fruto exclusivo de una absorción inconsciente, sino que debe ser reforzada mediante la práctica analítica y la cultura visual. Estos instrumentos nos permiten analizar las producciones visuales a partir de la deconstrucción (Derrida, 2020), y si el lenguaje como sistema de signos y palabras sólo tiene significado por el contraste entre estos, el estudio fragmentado de las partes bajo una perspectiva de conjunto, permite hacer explícitas las decisiones y jerarquías intrínsecas de las producciones audiovisuales.

La mayor limitación del estudio ha sido el hecho de registrar y comunicar desde la imagen contenido audiovisual. Al contrario que la producción estática de imágenes absolutas (dibujo, pintura, fotografía..., y todas aquellas que se contemplan en su totalidad en un instante, aunque podamos detener en ellas nuestra mirada durante horas, no variarán), en el medio audiovisual, el tiempo es un elemento clave, y como en la música o una obra literaria, necesitan un lapso para percibir todo su contenido. Asentar en un medio estático uno que no lo es comporta limitaciones y pérdida importante de información. Un claro ejemplo son los movimientos de cámara, puesto que además de los planos estáticos, puede haber una transición entre uno u otro, o un plano secuencia donde sin corte la cámara vaya adoptando distintos encuadres, es difícil trasladarlo al medio estático. Debiendo desarrollar nuevas categorías para registrar estos datos.

La IBA emplea un enfoque holístico que disuelve las artificiales fronteras disciplinares, ayudando a concentrarse más en las formas de conocer y en la creación de métodos de investigación basados en un esfuerzo por diseñar el mejor enfoque para abordar cuestiones y problemas concretos. Facilitando que los métodos se ajusten de forma pragmática, librándose de protocolos preestablecidos. Pero precisamente la libertad que ofrece no debe entenderse como un *laissez faire* que reste rigor a la investigación, optando mediante resultados crípticos -aunque muy estéticos- por la desorientación más que por la información, incumpliendo el objetivo ético de transferencia de conocimiento. La IBA abre nuevas vías y perspectivas de investigación sobre las múltiples dimensiones recónditas de la experiencia, pero debe establecer siempre unos criterios flexibles que sostengan y den solidez al proyecto, para indagar a través de una mirada plural e intersubjetiva, identificando los procesos artísticos y la estética como formas de conocimiento.

## 9. Agradecimientos

El presente artículo es fruto de las actuaciones desarrolladas en el marco del proyecto PID2019-104628RB-E00, *Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social*.

## Referencias

- Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short- and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain Corinectivity*, 3(6), 590-600.
- Bochner, I P., & Riggs, N. (2014). Practicing narrative inquiry. In P, Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 195-222). Oxford University Press.
- Boydell, K., Gladstone, B. M., Volpe, T., Allemang, B., y Stasiulis, E. (2012). The production and dissemination of knowledge: A scoping review of arts-based health research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1711>
- Bradbury , H. & Reason , P. (2008). Issues and choice points for improving the quality of action research . In M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health* (pp. 225 – 239 ). Jossey-Bass.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and artsinformed perspectives*. Sage.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (2017). *Arts-based research in education*. Routledge.
- Carson, A.D. (2017). *Owning My Masters: The Rhetorics of Rhymes & Revolutions*. Clemson University. [https://tigerprints.clemson.edu/all\\_dissertations/1885](https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/1885)
- Castell, J., Torres, A., & Redondo, M. (2019). Educación artística y competencia digital: Una mirada interfacultativa para favorecer la integración de procesos evaluativos a través de rúbricas. En J. J. Gásquez (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades* (pp. 245-256). Dykinson.
- Caulley, D. N. (2008). Making qualitative research reports less boring: The techniques of writing creative nonfiction. *Qualitative Inquiry*, 4(3), 424-449.
- Chilton, G., & Leavy, P. (2014). Arts-based research practice: Merging social research and the creative art. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 403-422). Oxford University Press.
- Chilton, G.; Gerber, N. & Scotti, V. (2015). Towards an aesthetic intersubjective paradigm for arts-based research: An art therapy perspective. *UNESCO Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts*, 5(1), 1-27. [https://education.unimelb.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/2889593/UNESCO-E-JOURNAL-V511-06-CHILTON.pdf](https://education.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/2889593/UNESCO-E-JOURNAL-V511-06-CHILTON.pdf)
- Clemente, R. (2022). *Sofregit teòric* [manuscrito inédito]. Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona.
- Coemans, S. & Hannes, K. (2017). Researchers under the spell of the arts: Two decades of using arts-based methods in community-based inquiry with vulnerable populations. *Educational Research Review*, 22, 34-49.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (Eds.). (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Inquiry: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues*. Sage.
- Dahl, C. (2022). Border Threads: How Ethical Dilemmas of User Involvement in Art Become a Driving Force for Developing Artistic Practice. *Nordic Journal of Art and Research*, 11(1). 1-29.
- Davis, D., & Butler-Kisber, L. (1999). Arts-Based Representation in Qualitative Research: Collage as a Contextualizing Analytic Strategy. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431790.pdf>
- Delupi, B. U. (2022). ¡Carnaval, toda la vida! Discursos artistas de resistencia en Barcelona: el caso Enmedio. *Perspectivas de la Comunicación*, 15(1), 249-273.
- Denzin, & Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa. manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Derrida, J. (2020). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida, with a new introduction*. Fordham University Press.
- Dubatti, J. (2020). El artista-investigador y la producción de conocimiento territorial desde el teatro: una Filosofía de la Praxis. *La Escalera-Anuario de la Facultad de Arte*, (29), 11-48.
- Eisner, E. (1997). The new frontier in qualitative research methodology. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 259-273. <https://doi.org/10.1177/107780049700300301>
- Eisner, E. (2003). On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. *Visual Arts Research*, 29 (57), 5-11.
- Eisner, E. (1976) *The Arts, Human Development and Education*. McCutchan.
- España, Cortes Generales. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30-12-2020, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Faulkner, S. L. (2009). *Poetry as method: Reporting research through verse*. Left Coast Press.
- Faulkner, S. L. (2016). The art of criteria: Ars criteria as demonstration of vigor in poetic inquiry. *Qualitative Inquiry*, 22(8), 662-665.

- Fernández Sarasola I. (2021). La represión a las tiras cómicas de los periódicos en los Estados Unidos (1890-1945). *Historia y Comunicación Social*, 26(1), 57-65. <https://doi.org/10.5209/hics.75701>
- Finley, S. (2008). Arts-based research. In J. G. Knowles, & A. L. Cole (Eds.) *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 72-82). Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452226545.n6>
- Finley, S. (2010). Freedom's just another word for nothing left to lose: The power of poetry for young, nomadic women of the streets. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 10(1), 58-63. <https://doi.org/10.1177/1532708609351158>
- Finley, S. (2011). Critical arts-based inquiry: The pedagogy and performance of a radical ethical aesthetic. En N. Denzin, Y. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-450). Sage.
- Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers series* 1(1). Royal College of Art. [https://researchonline.rca.ac.uk/384/3/frayling\\_research\\_in\\_art\\_and\\_design\\_1993.pdf](https://researchonline.rca.ac.uk/384/3/frayling_research_in_art_and_design_1993.pdf)
- González-García, R. (2020). La perspectiva A/R/Tográfica y la correspondencia de las artes en programas de mediación socioeducativa. *Tercio Creciente (Monográfico extraordinario III)*, 39-54, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra3.5756>
- Gouvêa-Pimentel, L. (2009). Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (55), 31-42.
- Guilford, J. P. (1980). La creatividad. En A. Beaudot (Ed.) *La Creatividad*. Narcea.
- Hanauer, D. I. (2010). *Poetry as research: Exploring second language poetry writing*. John Benjamins.
- Harris, A. (2008). The artist as surgical ethnographer: Participant observers outside the social sciences. *Health*, 12(4), 501-514.
- Hauser, J. (2010). Observations on an art of growing interest: Toward a phenomenological approach to art involving biotechnology. In B. da Costa & K. Philip (Eds.), *Tactical biopolitics: Art, activism, and technoscience* (pp. 83-104). Massachusetts Institute of Technology Press.
- Hoy, W. K. (2010). *Quantitative research in education: A primer*. Sage.
- Irwin, R. L. & de Cosson, A. (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215,
- Janesick, J. J. (2010). *Oral History for the Qualitative Researcher: Choreographing the Story*. The Guilford Press.
- Jones, K. y Leavy, P. (2014). A conversation between Kip Jones and Patricia Leavy: Arts-based research, performative social science and working on the margins. *The Qualitative Report*. 19 (38), 1-7.
- Kara, Helen (2015). *Creative research methods in the social sciences. A practical guide*. Bristol: Policy Press.
- Knowles, J. G. & Cole, A. L. (Eds.) (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples and issues*. Sage.
- Lafrenière, D. & Cox, S. M. (2012). If you can call it a poem: Toward a framework for the assessment of arts-based works. *Journal of Qualitative Research*, 13(3), 318-336.
- Lapum, J., Liu, L., Hume, S., Wang, S., Nguyen, M., Harding, B., et al. (2015). Pictorial narrative mapping as a qualitative analytic technique. *International Journal of Qualitative Methods*, 14, 1-15.
- Leavy, P. (2009a). *Method meets art: Arts-based research practice*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (2009b). *Oral history: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (Ed.). (2018). *Handbook of arts-based research*. The Guilford Press.
- Macleod, K., Holdridge, L. (2006). *Thinking through Art. Reflections on Art as Research*. Routledge.
- Marín-Viadel, R. & Roldán, J. (2014). 4 Instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes visuales. En Marín-Viadel, R., Roldán, J. y Pérez Martín, F. (eds.). *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística* (pp. 71-114). Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- McNiff, S. (2011). Artistic expressions as primary modes of inquiry. *British Journal of Guidance and Counselling*, 39 (5), 385-396.
- McNiff, S. (2013). *Art as research: Opportunities and challenges*. Chicago University Press.
- McNiff, S. (2014). Art speaking for itself: Evidence that inspires and convinces. *Journal of Applied Arts and Health*, 5(2), 255-262.

- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea Green.
- Mitchell, G., Dupuis, S., & Jonas-Simpson, C. (2011). Countering stigma with understanding: The role of theatre in social change and transformation. *Canadian Theatre Review*, 146(22), 22-27.
- Molinet, X. (2016). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales una investigación educativa basada en las artes visuales* [Doctoral thesis]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/44251>
- Munita, R. G. H. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 155-177.
- Nindl, E., Reckling, F., & Wald-Bruckner, A. (2022). External evaluation of the Programme on Arts-based Research (PEEK): Statement of the Austrian Science Fund FWF on the evaluation report. [https://repository.fteval.at/591/1/PEEK\\_Evaluation\\_FWF-Statement.pdf](https://repository.fteval.at/591/1/PEEK_Evaluation_FWF-Statement.pdf)
- Norris, J. (2011). Towards the use of the "Great Wheel" as a model in determining the quality and merit of arts-based projects (research and instruction). *International Journal of Education and the Arts*, 12, 1-24.
- Parsons, J., Heus, L., & Moravac, C. (2013). Seeing voices of health disparity: Evaluating arts projects as influence processes. *Evaluation and Program Planning*, 36(1), 165-171.
- Ramos, A. V. (2021). Crónica de un artista-investigador-docente. *Arte, entre paréntesis*, 1(12), 29-39.
- Roldán, J. & Mena, J. (2017). Instrumentos de investigación basados en artes visuales en Educación Artística. En R. Marín y J. Roldán (Eds.), *Ideas visuales. Investigación basada en Artes e investigación artística*. Universidad de Granada.
- Rolling, J. H. (2013). *Arts-based research primer*. Peter Lang.
- Rubio, A. (2018). Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje. *ANIAY-Revista de Investigación En Artes Visuales*, (3), 67-79.
- Ruiz, C. M. (2014). Arte medioambiental y ecología: Elementos para una reflexión crítica. *Arte y políticas de identidad*, 35-54.
- Sanzo-San Martín, I. (2020). Hacia una investigación artística sin concepto, ni método, o sobre cómo acariciar una mesa. *AusArt* 8 (1), 129-143. <https://doi.org/10.1387/ausart.21540>
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. De bolsillo.
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Harvard University Press.
- Storr, W. (2022). *La ciencia de contar historias: Por qué las historias nos hacen humanos y cómo contarlas mejor*. Capitán Swing.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. Sage.
- Torres, A, Clemente, R. & Marín, E. (2022). El portafolio multimodal como generador de pensamiento divergente. *Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística*, (11), 12-32.
- Torres, A. & Castell, J. (2019). Nuevas formas de educar artísticamente desde y para el museo. El descubrimiento espacial de lo habitado como elemento potencialmente transformador. *Artseduca*, (24), 101-116.
- Torres, A. (2015). Forma y Color: La grisalla en la pintura; aproximación a un procedimiento inadvertido. *Barcelona, Research, Art, Creation*, 3(2), 179-200. <https://doi.org/10.17583/brac.2015.1350>
- Torres, A. (2021). Prácticas artísticas de creación colectiva incomunicada: experimentación del lenguaje audiovisual con futuros maestro. En *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital* (pp. 601-619). Dykinson.
- Trafi-Prats, L., & Castro-Varela, A. (2022). Visual participatory arts-based research in the city: Outlining posthumanist approaches. En *Visual Participatory Arts Based Research in the City* (pp. 1-19). Routledge.
- Varto, J. (2018). *Artistic Research. What is it? Who does it? Why?* Aalto University.
- Viega, M. (2016). Science as art: Axiology as a central component in methodology and evaluation of arts-based research (ABR). *Music Therapy Perspectives*, 34(1), 4-13.
- Wang, Q.; Coemans, S.; Siegesmund, R. & Hannes, K. (2017). Arts-based methods in socially engaged research practice: A classification framework. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 2(2), 5-39, <https://doi.org/10.18432/R26G8P>
- Wilson, B. (1997). The second search: Metaphor, dimensions of meaning, and research in art education. En S. La Pierre & E. Zimmerman (Eds.), *Research methods and methodology for art education* (pp. 1-32).