

REVISIÓN CRÍTICA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA COMUNITAT VALENCIANA. EL TRATAMIENTO DE LA CULTURA VISUAL DISNEY EN RELACIÓN A LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA VIGENTE.

Critical review of the child education curriculum of the Valencian Community. The treatment of Disney visual culture in relation to current educational legislation.

Vicente Monleon. *Maestro de infantil y Doctor en Artes Visuales. (España)*

Contacto: vicente.monleon.94@gmail.com

Fecha recepción: 12/11/2019 - Fecha aceptación: 18/05/2020

RESUMEN

En el contexto sociológico actual, la cultura visual del cine y la televisión tiene una influencia significativa en la confección de la identidad y la personalidad de quienes pertenecen al colectivo de menores, sobre todo debido a la cuantía de horas que destina a consumir estos productos de manera pasiva y recibiendo mensajes que indirectamente calan en su subconsciente. Este impacto es mucho mayor cuando se atiende a marcas comerciales de gran alcance mundial como Disney, las cuales llegan a quienes pertenecen a la infancia a través de todo el *merchandising* elaborado. Por ello, se plantea la necesidad de analizar críticamente los aspectos del currículo de Educación Infantil vigente para la Comunitat Valenciana; estudiando la cabida y el respaldo legal que tiene la cultura visual como contenido de aprendizaje en la primera etapa de escolarización. Asimismo, para conseguirlo se recurre a una metodología descriptiva – interpretativa y de revisión. Gracias a esta es posible determinar el escaso tratamiento que tiene la Educación Artística – disciplina en la que se enmarca la cultura visual – en el currículo de Educación Infantil a lo largo de la historia de la educación. No obstante, en contraposición, se volara positivamente la apertura que supone dicho marco legal para que cada docente introduzca aquellos aspectos que suponen una necesidad para la formación integral de quienes componen su grupo-clase y que no quedan especificados, entre otros, la cultura visual de Disney como formadora de identidades y personalidades.

PALABRAS CLAVE

Cultura visual, Disney, currículo, Educación Infantil, Educación Artística.

ABSTRACT

In the current sociological context, the visual culture of film and television has a significant influence on the creation of the identity and personality of those who belong to the group of minors, especially due to the amount of hours spent consuming these products in a passive way and receiving messages that indirectly penetrate its subconscious. This impact is much greater when it attends to world-wide commercial brands such as Disney, which reach those who belong to childhood through all the elaborated merchandising. Therefore, there is a need to critically analyze aspects of the current Infant Education curriculum for the Valencian Community; studying the place and legal support that visual culture has as a learning content in the first stage of schooling. Likewise, to achieve this, a descriptive - interpretive and revision methodology is used. Thanks to this, it is possible to determine the poor treatment of Artistic Education - a discipline in which the visual culture is framed - in the Infant Education curriculum throughout the history of education. However, in contrast, it will positively fly the opening that this legal framework implies for each teacher to introduce those aspects that represent a need for the integral formation of those who compose their class group and that are not specified, among others, the visual culture Disney as an identity and personality trainer.

KEYWORDS

Visual culture, Disney, curriculum, Early Childhood Education, Artistic Education.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de cultura visual se entiende como todo aquel conjunto de saberes, creencias y pautas de comportamiento que quedan normativizados para un grupo social concreto y que se transmiten para ser percibidos por medio de los órganos de la visión (Acaso, 2006; Aranguren, Arguello y Bustamante, 2004; Duncum, 2007; Monleón, 2018).

La cultura visual con todas las manifestaciones en las que se presenta – cine, televisión, imágenes, *mupis*, *merchandising*, etc. – influye en el colectivo de personas que la consume prácticamente de manera involuntaria a través del impacto visual de las ciudades donde viven y/o transitan. No obstante, es necesario atender al pensamiento de Grando (2003), quien indica en su trabajo que “la imagen es manipulable, la personalidad no debe serlo” (p. 155) para así evitar la imposición de unos intereses políticos, ideológicos, económicos, religiosos y culturales que quienes tienen el poder desean perpetuar a través de las (re)creaciones comercializadas.

Estos aspectos contribuyen a que quienes pertenecen a la infancia reciban una educación visual sesgada e impositiva de manera inconsciente, sin respetar las libertades de quienes se ubican en este periodo vital (Alonso-Sanz, 2016; Ambrós y Breu, 2007; Huerta, 2002, 2003, 2005, 2009 y 2011). De hecho, esta recepción con ausencia de visión crítica al respecto es la consecuencia de la ausencia de una alfabetización visual de calidad desde en edades tempranas (Asebey, 2011). De hecho, el sistema educativo español, y concretamente la manifestación en la Comunitat Valenciana (Decreto 37/2008, Decreto 38/2008 y Real Decreto 1630/2006), no contempla como necesidad la formación de plantillas docentes en temas de cultura visual así como tampoco su introducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de quienes se escolarizan en las escuelas. En contraposición, “cuando la gente coge las riendas de los medios, los resultados pueden ser maravillosamente creativos” (Jenkins, 2008, p. 28).

Educación para ver la televisión, para resignificar sus sentidos y transformar sus usos sociales, es una tarea de primer orden, y en el adelanto de esta tarea la educación es el sector clave para impulsar los cambios que coadyuven al fortalecimiento político, educativo y cultural de la televisión. [...] Implementar la oferta televisiva en los diseños curriculares de forma que se amplíen los lenguajes y recursos expresivos disponibles [...] y contribuir con esto al enriquecimiento de las prácticas de simbolización y representación impartidas desde la escuela. (Aranguren, Arguello y Bustamante, 2004, p. 135)

Concretamente, una de las productoras con mayor impacto a nivel mundial entre el colectivo infantil en lo que respecta a formadora de identidades y mantenedora de una ideología que atenta contra los derechos de la humanidad es el monopolio Disney (Giroux, 1995 y 1996; Dundes, 2001). Resultando todavía más problemático que en las aulas de Educación infantil se continúen utilizando dichos recursos audiovisuales como meros elementos pasivos para entretener a las criaturas sin valorar el impacto que tienen en el desarrollo de su personalidad (Asebey, 2011; Cantillo, 2011).

Tras la manifestación de esta tendencia social se plantean los siguientes interrogantes, que a su vez son la base de toda la investigación realizada sobre el currículo actual de Educación Infantil en la Comunitat Valenciana y la cabida que en este tiene la cultura visual de Disney. ¿Qué concepción se perpetúa entre la sociedad sobre la Educación Artística?, ¿qué tratamiento se le concede al área dentro de la legislación vigente para la Educación Infantil? y ¿qué posibilidades tienen las platillas docentes de introducir en sus programaciones anuales la cultura visual Disney como un contenido didáctico?

Con todo, estas cuestiones son discutidas a lo largo del artículo a través de una metodología descriptiva – interpretativa (Quecedo y Castaño, 2002; Ducuara y Jurado, 2013) y de revisión (Garcés-Cano y Duque-Oliva, 2007; Fernández, Llamas y Gutiérrez, 2019; Villaes-

cosa, 2018) del concepto Educación Artística y currículo de Educación Infantil. Son aquellas utilizadas en investigaciones en las que se pretende analizar y/o revisar conceptos desde una perspectiva teórica.

2. SITUACIÓN TEÓRICA ACTUAL

2.1. Antecedentes históricos. Concepción y connotación negativa del término Educación Artística.

Las disciplinas o áreas en las que quienes son estudiantes participan y se involucran a lo largo de su escolarización se les atribuye una consideración social en relación a diversos criterios. Posicionando la atención en la Educación Artística, una amplia autoría comparte la relegación de dicha área a los escalones del estatus social más bajos. De entre ellos, se destaca el trabajo de Agirre (2005) donde se pone de manifiesto esta tendencia social en el territorio español que desprestigia la labor de la Educación Artística como área para desarrollar integralmente a quienes se escolarizan; considerándola de una manera sesgada como banal y tildada de entretenimiento. Asimismo, Eisner (2014) añade que “el espectro de la educación artística continúa cayendo en picado tanto en la educación primaria, como en secundaria y en la universidad” (p. 12).

Tras una revisión histórica de la disciplina se advierte que un agravamiento de esta desvalorización acontece durante el Franquismo español. En este momento la Educación Artística se relaciona únicamente con los contenidos plásticos basados en la acción y en la ejecución; sin contemplar el componente cognitivo que se precisa previamente. Así se contribuye a extender una falsa creencia que resta importancia a este ámbito del desarrollo; negándole la importancia que realmente tiene (Agirre, 2005).

Por ello, para contrarrestar todos los lastres pedagógicos del siglo pasado que solamente perpetúan la elevación en importancia de los códigos disciplinares tradicionales; se proponen otros países como Brasil, China o India, tomándolos como referencia, ya que le conceden una primacía a la Educación Artís-

tica y la consideran el motor principal del progreso, innovación y emprendimiento social (Eisner, 2014; Mesías e Iglesias, 2018; Escaño, Maeso, Villalba y Zoido, 2016).

2.2. Situación teórica actual. Panorama legislativo para introducir la cultura visual como contenido de la Educación Artística en Educación Infantil

Partiendo de una perspectiva histórica que explica la desvalorización del arte como materia escolar y siendo conscientes de dicha problemática española actual cabe preguntarse, ¿qué cabida tiene en la legislación educativa vigente en la Comunitat Valenciana?

Por un lado, atendiendo a los currículos de Educación Primaria (Decreto 108/2014 y Real Decreto 126/2014) y de Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1105/2014; Decreto 51/2018 y 87/2015) se encuentra como específica el área de Plástica. No obstante, atendiendo a la legislación para Educación Infantil (Decreto 37/2008 y 38/2008; Real Decreto 1630/2006) y al carácter globalizado de la etapa se encuentra que esta aparece inmersa en el “Área III. Los lenguajes: Comunicación y Representación”. Esta característica resulta positiva, ya que la ausencia de una nomenclatura para la disciplina es la posibilidad que ofrece a las plantillas docentes consecuentes para designarla Educación Artística y no Plástica.

Concretamente, el primer y segundo ciclo de Educación Infantil (Decreto 37/2008 y 38/2008) incluyen objetivos y contenidos de área que si un miembro de plantilla docente los toma como referencia para la elaboración de actividades de aula, se relacionan con posibles objetivos y contenidos didácticos sobre la cultura visual y las producciones cinematográficas de Disney. La relación directa se encuentra con los bloques de contenidos 4 (El lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación) y 5 (El lenguaje plástico) del “Área III. Los lenguajes: Comunicación y Representación”. A continuación, se presentan dos tablas de elaboración propia confeccionadas a partir

de la información presentada en los currículos citados.

Tabla 1. Objetivos y contenidos del "Área III. Los lenguajes: Comunicación y Representación" para el Primer Ciclo de Educación Infantil. Tabla elaborada a partir del Decreto 37/2008

Primer Ciclo de Educación Infantil	
Área III. Los lenguajes: Comunicación y Representación	
OBJETIVOS DE ÁREA	
Conocer y experimentar las formas culturales y lingüísticas heredadas, en la construcción de la identidad, y al mismo tiempo, aprender a vivir en una sociedad plural, en continuo cambio y evolución.	
Descubrir sencillas obras artísticas como medio para desarrollar las capacidades creativas e interpretativas.	
CONTENIDOS	
Bloque 4. El lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación	
Acercamiento a producciones infantiles sencillas y breves por medio de TIC.	
Bloque 5. El lenguaje plástico	
El descubrimiento del lenguaje plástico como medio de comunicación y representación.	
La experimentación y descubrimiento de los elementos del lenguaje plástico: el color.	
La comunicación de hechos, sentimientos, emociones y vivencias a través de producciones plásticas realizadas con técnicas sencillas.	

Tabla 2. Objetivos y contenidos del "Área III. Los lenguajes: Comunicación y Representación" para el Segundo Ciclo de Educación Infantil. Tabla elaborada a partir del Decreto 38/2008

Segundo Ciclo de Educación Infantil	
Área III. Los lenguajes: Comunicación y Representación	
OBJETIVOS DE ÁREA	
Conocer los diferentes lenguajes y aplicar técnicas para que desarrollen la imaginación y la creatividad.	
Utilizar las distintas formas de representación para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos conocidos, vividos o imaginados.	
Valorar y apreciar las producciones propias, las de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas del patrimonio conocidas mediante TIC o "in situ" y darles un significado que les aproxime a la comprensión del mundo cultural al que pertenecen.	
Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la	

expresión artística a través de los distintos lenguajes.

Interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, con el fin de descubrir e identificar los elementos básicos de la expresión artística.

CONTENIDOS

Bloque 4. El lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación

La aproximación a las producciones TIC breves y sencillas.

La iniciación en el uso de los instrumentos TIC.

Bloque 5. El lenguaje plástico

El descubrimiento del lenguaje plástico como medio de comunicación y representación.

La aplicación de las técnicas básicas para el lenguaje plástico y la creatividad.

El descubrimiento y la utilización de la gama de colores primarios y sus mezclas.

El interés, respeto y valoración por las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

El descubrimiento de la diversidad de obras plásticas que se encuentran presentes en el entorno y que el niño y la niña son capaces de reproducir.

El mantenimiento y cuidado de utensilios plásticos básicos que se utilizan para expresar el lenguaje plástico.

El afianzamiento de la motricidad para conseguir el movimiento preciso en la producción plástica.

Como aspecto positivo de este marco legal para la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana se destaca la gran diversidad de contenidos que aborda, encontrándose una justificación legislativa para la introducción de la cultura visual Disney en las aulas. Entendiendo este apéndice como una educación en valores (Stenhouse, 1984; Apple, 1986).

Creo que es importante utilizar el cine como elemento curricular para la educación artística. El profesor de arte depende de imágenes tecnológicas e imágenes de medios en general. El momento más importante para introducir este tipo de estrategias educativas son los cursos iniciales para capacitar al docente. (Huerta, 2011, p. 55)

No obstante, para conseguir introducir dicha alfabetización visual en las aulas como un

contenido curricular específico que conste en las programaciones didácticas, es preciso que previamente se forme a las plantillas docentes, debido a las dificultades que presentan por desconocimiento del tema tal y como apuntan Alonso-Sanz (2016), Ambrós y Breu (2007) y Huerta (2011).

2.3. Líneas de actuación futuras. La introducción del cine de animación Disney en las aulas de Educación Infantil

Una vez demostrada la cabida que tiene dicha temática en las aulas de Educación Infantil de acuerdo con la legislación vigente en relación a los objetivos y contenidos de la tercera área cabe preguntarse: ¿cómo deben introducirla las plantillas docentes en sus aulas?

Una metodología idónea para abordarlo es a través de los proyectos de trabajo (Barniol, 2015; Gimeno, 2004; Gómez y Carbonell, 1993), es decir, a partir de una situación concreta un/a discente propone estudiar en el aula los largometrajes Disney; siendo aprovechado dicho contexto por la figura docente para enseñar a su clase a decodificar, interpretar y criticar los mensajes de las películas de la cultura visual.

No obstante, esperar a que una temática tan significativa en la realidad educativa actual sea propuesta por quienes componen el grupo-clase es una tendencia peligrosa ya que existe la posibilidad de no ser abordada. Por ello, se propone recurrir a la metodología de los centros de interés (Monereo, 1990; Hernández, 2000). Esta manera de proceder equivale a la de los proyectos de trabajo aunque diferenciándose en el origen, ya que la figura docente propone un tema que atrae y motiva a quienes estudian para iniciar con su estudio, pero no surge en esencia del colectivo de estudiantes.

En cualquier caso, la introducción de la temática en las aulas debe potenciar la utilización también de una pedagogía crítica que ayude a que quienes son menores perciban la realidad desde un posicionamiento diferente al que el poder normativo impone. De esta manera, es posible educar en democracia, libertades, valores de respeto y toleran-

cia, así como en cualquier tipo de diversidad. Debe ayudar al colectivo de menores a utilizar la reflexión crítica no solo para decodificar los mensajes transmitidos por la cultura visual, sino cualquier información que alguien trate de imponerles y por medio de la defensa de la alteridad, valorándola como necesaria para el progreso social. De hecho, todas estas ideas son defendidas por una gran autoría (Escaño, 2013; Saura, 2015) según la cual, la combinación de todos estos propósitos debe ser el fin último de la educación del presente para las mejoras sociales y ciudadanas del futuro.

Con todo, resulta significativo indicar que las inteligencias múltiples de Gardner (1993, 1998 y 1999) resultan potencialmente positivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva indica que hay 8 maneras diferentes – lingüística, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, naturalista, visual-espacial, corporal-cenestésica y musical – de las que quien es menor dispone para alcanzar unos saberes, conocimientos y experiencias; por ello resulta indispensable facilitárselas todas y potenciar aquellas para las que cada miembro de la infancia presenta una predisposición mayor.

3. CONCLUSIONES

Tras esta revisión crítica del currículo de Educación Infantil de primer y segundo ciclo se extraen las siguientes conclusiones:

- La legislación educativa vigente para la edad comprendida entre 0-6 años es la consecuencia de unos lastres históricos y códigos disciplinares que elevan áreas troncales y descentralizan otras materias como la Educación Artística, que en la actualidad todavía se denomina Plástica.
- El currículo de Educación Infantil de ambos ciclos es un marco legal extenso y abierto que permite la introducción de cualquier tema en el aula. Los objetivos generales, así como los objetivos y contenidos de área

permiten tomarlos como referente legal a partir de los cuales justificar objetivos y contenidos didácticos sobre la cultura visual Disney en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la Educación Infantil.

- De la amplitud de metodologías existentes para este tramo de escolarización, se recomienda recurrir a los proyectos de trabajo y/o en su defecto a los centros de interés; recurriendo también al aprendizaje basado en la potencialidad de las inteligencias múltiples. Todo ello orientado siempre a mejorar la calidad educativa, desarrollando una educa-

ción que contemple valores de tolerancia y respeto hacia la diversidad como motor de cambio social.

Con todo, a partir de estas conclusiones, se anima a las plantillas docentes de las escuelas de Educación Infantil a que introduzcan el tema de la cultura visual Disney en sus aulas, enseñando a las criaturas a decodificar los mensajes impuestos por una productora de animación con impacto mundial. También a compartir dichas iniciativas didácticas en revistas especializadas para promover el aprendizaje y la formación de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Octaedro – EUB.
- Alonso-Sanz, A. (2016). El cine infantil como herramienta de cambio en la educación. En Pardo Iranzo, V. (Coord.). *Aportacions entorn del desenvolupament territorial i social valencià. Conferències 2014 i 2015. Col·lecció Universitat i Territori* (153-163). València: Vicerrectorat de Participació i Projectió Territorial. Universitat de València.
- Ambrós, A.; Breu, R. (2007). *Cine y educación*. Barcelona: Graó.
- Aranguren, F.; Arguello, R.; Bustamante, B. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar*, 22, pp. 132-136.
- Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), pp. 241-251.
- Barniol, E. (2015). Pensament pedagògic i acció educativa de Zoltán Kodály. *Comunicació educativa*, 12, pp. 36-41.
- Cantillo, C. (2011). Análisis de la representación femenina en los medios. El caso de las princesas Disney. *Making of: Cuadernos de cine y educación*, 78, pp. 51-61.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Decreto 27/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.
- Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana.
- Decreto 87/2015, de 5 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunitat Valenciana.
- Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

- Ducuara, Y.; Jurado, P. (2013). Competencias lectoras. Estudio de caso de un instituto, bajo la metodología de investigación descriptiva. *Revista de Investigaciones*, 9, pp. 56-74.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), pp. 285-295.
- Dundes, L. (2001). Disney's modern heroine Pocahontas: revealing age-old gender stereotypes and role discontinuity under a façade of liberation. *The Social Science Journal*, 38(3), pp. 353-365.
- Eisner, E. W. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *EARI- Educación Artística Revista de Investigación*, 5, pp. 11-22.
- Escaño, C. (2013). Educación Move Commons. Procomún, Cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte Individio y Sociedad*, 25(2), pp. 319-336.
- Escaño, C., Maeso, A., Villalba, S. y Zoido, M. (2016). Educación Artística y Desarrollo Humano: un proyecto de cooperación al desarrollo en India. *ASRI*, 10, pp. 1-16.
- Fernández, J. R.; Llamas, F.; Gutiérrez, M. (2019). Revisión bibliográfica y evolución del término resiliencia. *Revista Educativa Hekademos*, 26, pp. 40-47.
- Garcés Cano, J. E.; Duque Oliva, E. J. (2007). Metodología para el análisis y la revisión crítica de artículos de investigación. *Innovar*, 17(29), pp. 184-194.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The theory of multiples intelligencias*. Nueva York: Editorial Basis Book. (1998). Are there additional intelligences? En Kane, J. (Ed.). *Education, information and transformation* (96-102). Prentice Hall: Englewood Cliffs. (1999). Aproximaciones Múltiples a la Comprensión. En Reigeluth, C. (Ed.). *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos Santillana* (77-98). España: Aula XXI.
- Gimeno, A. G. (2004). *La educación infantil: métodos, técnicas y organización*. España: Grupo Planeta.
- Giroux, H. (1995). Animating youth: The Disneyfication of children's culture. *Socialist Review*, 24, pp. 23-55. (1996). Política e inocencia en el maravilloso mundo de Disney. En Giroux, H. (Ed.). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular* (49- 79). Barcelona: Paidós Educador.
- Gómez, M.; Carbonell, L. (1993). Los proyectos de trabajo y el aprender a aprender en Educación Infantil. *Aula de innovación educativa*, 11, 38-44.
- Hernández, F. (2000). Per a sortir de la "calma blanca" a l'escola primària. *Temps d'Educató*, 23, pp. 185-197.
- Huerta, R. (2002). Euromedia Project: enseñando los media en secundaria. *Comunicar*, 18, pp. 157-161. (2003). Almas gemelas: artes y medios. *EARI – Educación Artística Revista de Investigación*, 1, pp. 233-246. (2005). Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación. En Marín, R. (Ed.). *Investigación en educación artística* (421-448). Granada: Universidad de Granada. (2009). Mirarse como maestras: sistemas identitarios. La formación de docentes en educación artística a través del vídeo. En Beltrán, J. (Coord.). *Escenarios de Innovación* (139-154). Alzira: Alemania. (2011). Hybridization Between Media Education And Visual Arts Education. Miyazaki's Cinema As A Revulsive. *Acta, Didáctica Napocensia*, 4, pp. 55-66.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Mesías, J. M.; Iglesias, J. L. (2018). La importancia de políticas creativas y de mediación cultural para una Educación contemporánea: el caso de la ciudad de Nueva York. *Pulso*, 41, pp. 183-200.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 13(50), pp. 3-25.

- Monleón, V. (2018). “El malo de la película”. Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos de Walt Disney (1937-2016). *EARI*, 9, pp. 131-148.
- Quecedo, R.; Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 14, pp. 5-39.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Saura, Á. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción*, Año 31, 6, pp. 765-789.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Villaescusa, C. (2018). La interacción de la familia en la escuela. Padres y profesores: nuevas vías de comunicación. *Revista Educativa Hekademos*, 25, pp. 62-72.