



La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas

Mariona Masgrau-Juanola¹; Karo Kunde²

Recibido: 9 de abril de 2018 / Aceptado: 28 de junio de 2018

Resumen. Este estudio propone la traslación de la teoría estética de la intermedialidad en el campo de la educación como marco teórico que sugiera nuevas concreciones de la competencia artística en las aulas. El punto de partida de nuestra investigación, fundamentada en el análisis del currículo y de sus concreciones en las aulas de distintos centros educativos de Educación Primaria, es la necesidad social de potenciar la recepción y creación de formas artísticas híbridas, que se sirvan de todos los lenguajes, medios, técnicas y recursos que tenemos hoy a nuestro alcance; de este modo el alumnado podrá ser, no solo consumidor de contenidos intermediales, sino también creador. Para ello proponemos hacer un paso atrás y un paso adelante en la mayoría de propuestas didáctico artísticas más comunes de nuestras escuelas y empoderar al alumnado en el proceso creativo: por un lado, debemos proponerles retos que les permitan elegir el género con que van a vehicular su respuesta, el discurso propio; y por el otro debemos propiciar, a través de los medios de comunicación, que sus producciones lleguen a un público interesado y crítico, y no únicamente al docente. Este enfoque exige también una concepción más fluida de los géneros artísticos.

Palabras clave: Intermedialidad; géneros; creatividad; comunicación; educación; alfabetización multimedia.

[en] Intermediality: A Basic Approach To Address New Complex Classroom Communicative Phenomena in Education

Abstract. This study proposes the translation of the aesthetic theory of intermediality in the field of education as a theoretical framework that fosters new concretions of artistic competence in the classroom. The starting point of our research, based on the analysis of the curriculum and its concretions in the classrooms of different Primary Education institutions, is the social need to promote the reception and creation of hybrid artistic forms, which use all the languages, means, techniques and resources that we have today at our reach. In this way, the students would be not only consumers of intermediate contents, but also creators. Therefore, we propose to take a step back and a step forward in most of common didactic artistic proposals of our schools and empower students in the creative process: on the one hand, we must propose them challenges that allow them to choose the genre with which they will answer and generate their own speech; and on the other we must promote, through mass media, that their productions reach an interested and critical audience, and not only the teacher. This approach also requires a more fluid conception of artistic genres.

Keywords: Intermediality; genres; creativity; communication; education; media literacy.

¹ Universidad de Girona (España)
E-mail: mariona.masgrau@udg.edu

² Universidad de Girona (España)
E-mail: karolin.kunde@udg.edu

Sumario: 1. La intermedialidad. Introducción y estado de la cuestión. 1.1. Enfoques intermediales sincrónicos. 1.2. Enfoques intermediales diacrónicos. 1.3. Apuntes para una definición adaptable al sistema educativo. 2. Integrando la intermedialidad en la educación. 2.1. ¿Por qué implementar enfoques intermediales en las aulas? 2.2. Estado de la cuestión. 3. Propuestas de intervención ¿Cómo abordar este panorama cambiante? 3.1. Un paso atrás: la selección. 3.2. Un paso adelante: el compromiso. 4. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Masgrau-Juanola, M.; Kunde, K. (2018) La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(3), 621-637.

1. La intermedialidad. Introducción y estado de la cuestión

La intermedialidad, como concepto estético, cultural y comunicativo, ampara toda aquella obra o producto que hibrida técnicas y recursos propios de más de un lenguaje artístico. El término se atribuye originalmente al poeta visual Dick Higgins (1967, p. 1), el cual lo acuñó para diferenciar las obras en que hay interacción entre los medios respecto a aquellos que solo los yuxtaponen: “This is the intermedial approach, to emphasize the dialectic between the media. A composer is a dead man unless he composes for all the media and for his world.” Las palabras de Higgins ponen de relieve el objetivo último de algunas prácticas intermediales como la poesía visual: el de expandir los recursos creativos de un determinado lenguaje integrando los recursos de otras disciplinas, géneros o lenguajes, con el fin de potenciar exponencialmente su capacidad expresiva.

Los estudios críticos de perspectiva intermedial están muy arraigados en países como Alemania, Quebec, Estados Unidos o Inglaterra desde mediados de los años noventa; se trata de una línea de investigación eminentemente interdisciplinar, aunque tiene claras raíces en los estudios literarios, la estética de la recepción y los estudios de la comunicación. Consideramos que es un enfoque básico para el análisis de muchos fenómenos culturales actuales, ya que pone el foco en la fusión de lenguajes artísticos y ayuda a desentrañar la maraña de interrelaciones, referencias y el intercambio de técnicas entre medios comunicativos.

La abundante bibliografía que se ha generado en torno a este concepto conlleva que no haya hoy una sola definición de rigor consensuada, sino que vaya tomando distintos matices según cada autor y se vaya ampliando cada vez más su ámbito de estudio. Asimismo no existe tampoco una definición consensuada del concepto *media*. Su estudio, definición y delimitación es sin duda una cuestión compleja y en constante evolución que puede adquirir perspectivas antropológicas, postestructuralistas y deconstructivistas o técnicas (Krämer, 2008, pp. 65-66). Se observa que el término *media*, en la bibliografía sobre intermedialidad se aparta de sus usos cotidianos que lo equiparan a las plataformas de comunicación y difusión –prensa, radio, televisión, Internet-, adopta una perspectiva más amplia y se usa de modo flexible: puede ser entendido como los canales de comunicación o bien como sistemas semióticos –los lenguajes artísticos, los géneros literarios e incluso las tipologías textuales– (Wolf, 1999, pp. 35-36; Rajewsky, 2002, p. 7). En nuestro caso concebimos los medios como ámbitos de comunicación propios de las creaciones artístico culturales: pueden ser así espacios, plataformas, productos, acciones, etc.; un medio aúna y concreta sistemas semióticos, cuestiones transmisivas y convenciones culturales (Wolf, 1999, pp. 18-19); en muchos casos son inseparables conceptualmente de los lenguajes

artísticos (visual, verbal –oral y escrito–, musical o corporal), los géneros e incluso de las disciplinas.

La crítica intermedial genera herramientas para abordar productos artísticos y culturales singulares desde un punto de vista sincrónico pero también es útil en su enfoque diacrónico, para entender cómo cristalizan los nuevos géneros. Así pues, la perspectiva sincrónica se ocupa de desplegar una tipología de formas intermediales específicas y de describir las estrategias de hibridación de medios; y la perspectiva diacrónica analiza los cambios históricos de forma y función de las prácticas intermediales, las cuales, por extensión conllevan también cambios en las concepciones del arte, las especificidades de los lenguajes artísticos y los medios por parte de sus usuarios. A continuación, revisamos algunas de las contribuciones más importantes de este campo de estudio.

1.1 Enfoques intermediales sincrónicos

Desde el enfoque sincrónico, Rajewsky (2005, pp. 51-52) propone una subcategorización de los fenómenos intermedia:

- a. Las transposiciones mediales: Aquellos productos mediales que se han transformado en un nuevo producto en otro medio (y tienen en su sustrato propiedades del género original). Es el caso, por ejemplo, de las películas basadas en una novela.
- b. Las hibridaciones de medios: Aquellas creaciones compuestas por la mezcla de dos o más formas mediales. La morfología del nuevo producto intermedio está compuesta de un modo genuino por distintas formas mediales reconocibles, aunque su suma puede dar pie a nuevas técnicas y figuras retóricas. En las formas más exigentes de intermedialidad, además, ninguna predomina por encima de la otra. Es el caso de las instalaciones, la poesía visual, pero también de otros géneros más consolidados, como la canción.
- c. Las referencias intermediales: La creación intermedial se sirve de un medio específico y hace referencia a otra creación singular de otro medio, subsistema medial o sistema medial específico, integrándolo en su estructura. Puede hacerlo de forma más o menos explícita: incluimos en esta categoría desde las citas hasta la incorporación de técnicas propias de otros lenguajes. En esta acepción, la intermedialidad es un concepto muy afín a la intertextualidad. Es también ejemplo de ello el écfrasis.

Las tres subcategorías se pueden combinar en un mismo producto medial. Este es el caso, por ejemplo, de los *fan fiction*.

Por otro lado, Wolf (1999, pp. 37-50) propone unos indicadores para identificar y analizar productos intermediales. Considera que un producto intermedial se define por (1) la implicación manifiesta o implícita de dos medios de modo determinante en la configuración de significado del producto; y/o (2) la presencia indirecta o encubierta de un segundo medio a través de referencias o indicios “dentro” de un producto caracterizado por la prominencia de un primer medio. Wolf, además, considera fundamental analizar cuantitativamente la intermedialidad en una obra, el peso de cada medio en el producto final. Así, por ejemplo, la aparición o citación de una sinfonía en una novela nos situaría delante de un producto de intermedialidad

parcial; en cambio, la ópera es un género de intermedialidad total. En esta misma línea, apunta el término de *dominancia medial*, que ha de servirnos para analizar qué medio es determinante en una obra, puesto que no siempre sus contribuciones son relevantes, explícitas o fácilmente detectables. Por ejemplo, algunos narradores utilizan encuadres cinematográficos para sus descripciones literarias –zooms, enfoques cenitales, contrapicados– o algunas películas generan escenas claramente inspiradas en cuadros más o menos identificables, según la cultura artística de cada uno: estos son ejemplos evidentes de dominancia medial, en que las contribuciones cinematográficas son puntuales y sutiles (aunque no por ello menos interesantes). Por otro lado, la dominancia medial, por ejemplo, es un término fundamental para revisar críticamente la edición de álbumes ilustrados en el Estado español y estudiar su eclosión y evolución en la última década: un análisis detallado probablemente mostraría como la dominancia ha ido decantándose del medio literario al medio artístico, y probablemente este estudio nos permitiría reflexionar sobre como los lenguajes pierden y ganan prestigio social en cada época. Este término también es útil para entender el proyecto artístico de los concretistas brasileños en los años sesenta y setenta del siglo XX. Estos autores perseguían la quimera de hacer una poesía *verbocovisual* (Campos et al., 1987, p. 40) en que no hubiera predominancia de ningún lenguaje: en sus creaciones de la época la palabra, la imagen y la música debían hibridarse en perfecto equilibrio y ser perceptibles instantáneamente, en un solo impacto multisensorial. Esta búsqueda se concebía como una estrategia para regenerar el arte y la comunicación, ya que esta mezcla perfecta sin duda generaría una nueva retórica más adecuada a las pulsiones del inminente cambio de siglo, en el cual todavía estamos inmersos.

Wolf aborda también la intermedialidad desde la perspectiva diacrónica y propone analizar la génesis de las creaciones para determinar si fueron concebidas de forma primaria como obras intermediales –como en los cómics– o si, como en el caso de las versiones musicadas de un poema, la intermedialidad se añade posteriormente. Las formas básicas que se dan a partir de esta tipología se pueden ver en este diagrama (Fig. 1).

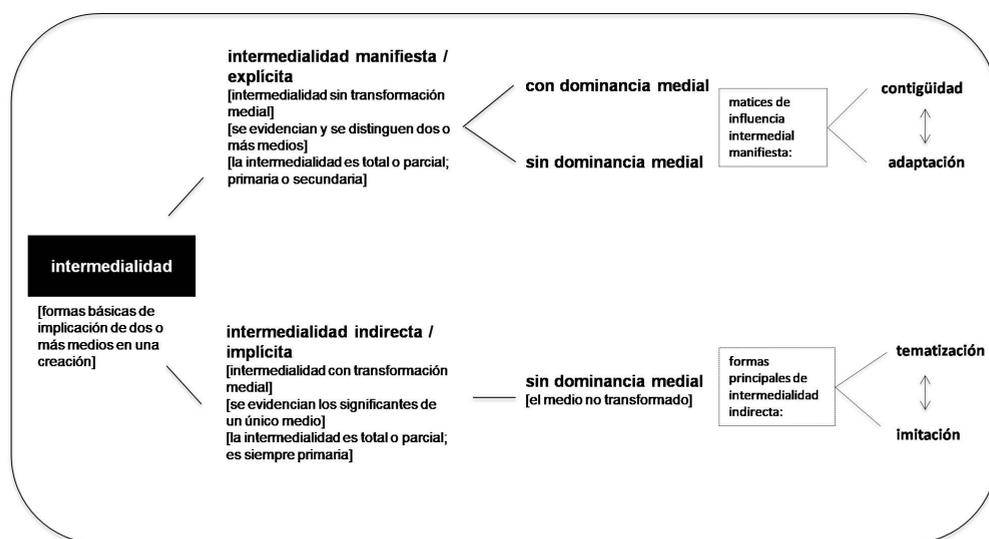


Figura 1. Diagrama de la intermedialidad de Wolf (1999).

1.2. Enfoques intermediales diacrónicos

El enfoque diacrónico –que, como anticipábamos, se centra en la perspectiva evolutiva de los géneros intermediales– revela algunos denominadores a lo largo de la historia: por ejemplo, se pone en evidencia que la hibridación reiterada de más de un género a la larga conlleva la constitución de un nuevo género (Rajewsky, 2005, p. 52); y el segundo denominador, derivado del primero, es la tensión que se genera cuando nace un nuevo género que lucha por consolidarse entre los ya existentes. Este proceso causa *per se* una situación paradójica, ya que, si bien el nuevo género pugna por distinguirse, se requiere de la existencia de unos géneros consolidados y una relación transformadora entre ellos para ser engendrado (Schröter 1998, pp. 141-143). Por otro lado, la definición esencial de un nuevo género, y hasta cierto punto la identificación (e interpretación) por parte del público receptor necesita una delimitación diferencial respecto de otros géneros, por lo que establece una relación interdependiente con otros medios. Es lo que llama Schröter la *intermedialidad ontológica* (*ibid*, pp. 146-148). Este fenómeno paradójico se ve reflejado en los nombres propios de algunos nuevos géneros, como *poesía visual* o *arte sonoro*.

Mientras Rajewsky, Wolf o Schröter se centran sobre todo en el análisis de la intermedialidad en el producto final, hay críticos que dirigen la mirada hacia aspectos semióticos, y tienen en cuenta que el estudio de un sistema semiótico implica tanto el análisis de su emisión como de su recepción (véase Marci-Boehncke 2008, 2014).

Sin que sea necesario saber clasificar las creaciones intermediales según estas o cualquier otra categorización, sí que es importante saber apreciar su naturaleza híbrida y ser capaces de distinguir las aportaciones estructurales y conceptuales de cada medio a la creación final, para comprenderla mejor y poner de relieve el valor añadido que conlleva la mezcla de lenguajes.

1.3. Apuntes para una definición adaptable al sistema educativo

A partir de todos estos referentes y de la propia investigación, nuestro grupo de investigación concibe los estudios intermediales como una perspectiva de análisis crítico de creaciones artísticas y culturales transgresoras en las que la hibridación de lenguajes artísticos es determinante (en su razón de ser y en su morfología). Por extensión, las creaciones intermediales son aquellos productos culturales en que esgrimir o dirimir la confluencia de lenguajes es parte fundamental del juego creativo e interpretativo. El enfoque analítico intermedial es fundamental para comprender estas obras en profundidad pero lo es también para entender la gestación, evolución y consolidación de nuevos géneros artísticos: sus tropos, las técnicas de creación y los horizontes de expectativas (Jauss, 1992) con que los abordan su público receptor. El término *transgresor* no es baladí en esta concepción de la intermedialidad, puesto que la hibridación de géneros o lenguajes artísticos conlleva romper las convenciones del medio y la voluntad de transformarlo, hacerlo evolucionar respecto de su tradición.

Finalmente, queremos diferenciar el término *intermedialidad* del de *transmedialidad*, un concepto en auge en el mercado audiovisual y un ámbito de estudio que se ocupa de concretar las estrategias de disseminación de los productos y las narrativas a través de los medios de comunicación y su capacidad de seducción de los distintos segmentos de público. Pratten lo define de este modo: “transmedia storytelling and multiplatform stroytelling is the attempt to create synergy between

the content and a focus on an emotional, participatory experience for the audience.” (2011, p.3). Los dos términos sin duda se solapan: algunos autores consideran que la transmedialidad supera el concepto de intermedialidad porque ha sido capaz de abarcar también los fenómenos propios de internet o alude a una lógica que sobrepasa o esquivo la simple adición, que transgrede un límite, que se produce “cuando diversos elementos mediales concurren dentro de un concepto estético, cuando se constata un empleo multimedial de elementos y procedimientos o cuando éstos aparecen en forma de citas, es decir, cuando se realiza un diálogo de elementos mediales y se produce un meta-texto-medial.” (De Toro, 2007, p. 27 citado en Crespo, 2018, p. 98). Este es un debate terminológico de matiz sin conclusiones taxativas. Desde nuestra perspectiva de estudio, nos servimos básicamente de la investigación y la bibliografía intermedial, por sus notables contribuciones sobre las hibridaciones mediales y la recepción estética.

Por otro lado, creemos que la intermedialidad tiene unas ambiciones más concretas que la interdisciplinariedad, puesto que parte de fenómenos comunicativos propios del día a día, de nuestra forma de vivir, de una sociedad en que se busca el impacto y la seducción comunicativa.

2. Integrando la intermedialidad en la educación

Así pues, a pesar de que la intermedialidad es un término en discusión y un campo de estudio de muchas ramificaciones, tiene un gran potencial porque nos ayuda a tomar conciencia de la materialidad de las prácticas comunicativas (Rajewsky, 2005, p. 44) y está abierto a las tendencias actuales –cotidianas, artísticas y culturales– de la sociedad. Navegar por la red es una práctica estética en esencia intermedial, puesto que continuamente consumimos contenidos que mezclan imagen, verbo y música; y como usuarios propiciamos también la hibridación de estímulos y contenidos de distintos medios.

A continuación argumentamos la importancia de adoptar una perspectiva intermedial en educación, ponemos de relieve algunos planteamientos didácticos comunes en las escuelas que arraigan en el currículum y que convendría llevar a colación. Esta reflexión genérica deriva de propuestas didácticas más específicas llevadas a cabo en distintas escuelas los últimos años (Masgrau, 2011; Kunde, tesis doctoral en curso) y del análisis de buenas prácticas observadas en el territorio o publicadas.

2.1. ¿Por qué implementar enfoques intermediales en las aulas?

Los productos intermediales son inherentes a las posibilidades tecnológicas de cada momento histórico (Ludión, 2011) y hoy día las posibilidades de hibridar lenguajes artísticos e inventar nuevos géneros son enormes y muy eclécticas. Y no solo eso, son accesibles a la mayoría de usuarios, puesto que cualquier terminal –ordenador o teléfono móvil– pone a nuestro alcance la posibilidad de producir, editar y publicar contenidos de todo tipo. Los nuevos recursos tecnológicos o el abaratamiento de muchos de ellos tiene repercusiones de largo alcance en la creación artística actual (la cual ya difícilmente es monomedial): las videoinstalaciones o los photobooks son ejemplos consolidados de ello. Y hay que tener en cuenta, además, las formas

de arte participativas en que el público receptor puede añadir nuevas capas de intermedialidad a las obras. No obstante, sería un error pensar que la intermedialidad es un producto exclusivo de la postmodernidad: las tentativas de mezclar lenguajes y géneros pueden documentarse a lo largo de toda la historia; en el caso de la poesía visual, por ejemplo, se remontan al siglo III a. C. (Dencker, 1972).

De hecho, si nos acogemos al término de dominancia medial, el concepto se flexibiliza en gran manera y llegamos fácilmente a la conclusión que todas las obras son intermediales en menor o mayor medida, puesto que a menudo grandes obras juegan a violentar o transgredir las convenciones o la tradición del propio género (o del lenguaje o medio) e invitan al receptor a plantearse sus límites. Sin ir más lejos, la sinestesia es un tropo con muchos siglos de tradición de base intermedial. Y si los límites son difíciles de definir en los procesos creativos, más lo son aun en la recepción, puesto que la experiencia estética es siempre compleja. El receptor goza de los productos artísticos con los cinco sentidos y con todas las herramientas lógicas e imaginativas interpretativas que tiene a su alcance: evoca conocimientos y experiencias vitales, y la experiencia estética e interpretativa, se convierte en una experiencia global.

Por ello, nos parece un anacronismo priorizar prácticas artísticas monomediales en las aulas. La educación debe ser permeable a las prácticas comunicativas sociales y asimismo servirse de las posibilidades tecnológicas que tiene a su alcance y que tienen también la mayoría del alumnado. Consideramos imprescindible incorporar la perspectiva intermedial a la hora de comprender mejor las obras y creemos que es también un recurso motivador para incrementar exponencialmente la capacidad expresiva del alumnado. Por ello, los profesores de artes, de todas las artes, deben propiciar las hibridaciones de lenguajes artísticos, la exploración de los límites de cada medio y nuevos modos de transgredirlos, e incluso la invención de nuevos géneros.

Implantar planteamientos educativos que fomenten la creación y la recepción de obras artísticas intermediales en todas las etapas educativas, empezando por la Educación Infantil y Primaria, es una estrategia urgente de innovación y pone de relieve un error de planteamiento que abasta todo el sistema educativo: la excesiva parcelación de los objetos de estudio en áreas estancas y autosuficientes. Los horarios escolares, la especialización de los profesionales de la educación o las áreas curriculares perpetúan dinámicas de enseñanza y aprendizaje en que docentes y discentes se aproximan a la realidad siempre de modo fragmentado, poniendo en juego unos determinados saberes que permiten profundizar en aspectos puntuales. Esta estrategia siempre ha tenido detractores en todas las etapas educativas que reclaman planteamientos holísticos que garanticen procesos cognitivos más naturales y motivadores. Esta crítica ha tomado relieve los últimos años con planteamientos como la educación emprendedora o metodologías como el aprendizaje por proyectos, pero cabe recordar que es también la base pedagógica de los métodos naturales de Célestin Freinet (1973) que propone que el niño sea responsable de su trabajo escolar —entendiendo el trabajo no como las tareas que imponen los adultos sino “las actividades que responden a las necesidades de los niños y satisfacen sus anhelos de curiosidad, crecimiento y conquista.” (p. 22)—; de los métodos globales de Ovide Decroly (1987), en que la cotidianidad brinda oportunidades de aprendizaje que ponen en juego todas las áreas de conocimiento; o del discurso pedagógico de John Dewey (1897), que estableció las bases del trabajo por proyectos ya en los años

cincuenta, por el cual aprender es en un proceso de investigación y la educación es un proceso de la vida, y no una preparación para la vida. En el terreno artístico comunicativo, Loris Malaguzzi (1987) y la escuela de Reggio Emilia reivindican desde hace décadas la necesidad de establecer planteamientos educativos ecológicos que brinden experiencias de aprendizaje complejas, en que los niños y niñas se expresen con todos los lenguajes que tienen a su alcance indistintamente, sin necesidad de discernirlos. Estos planteamientos, reivindicables y explorables aun hoy, son de base intermedial.

2.2. Estado de la cuestión

Mediante distintos canales de interacción con las escuelas de Educación Infantil y Primaria de nuestro sistema educativo –proyectos de innovación docente, procesos de investigación-acción, grupos de debate e investigación en que participan maestros de Infantil y Primaria y profesores de Secundaria y Universidad (Grepai, Metre)–, hemos detectado tres enfoques comunes en la enseñanza de géneros intermediales que nos interesa llevar a colación.

En primer lugar, observamos que a menudo se trata de modo diferenciado la comunicación cotidiana y la comunicación artística, a pesar de que muchos de los textos cotidianos son de gran ingenio artístico y muchas obras de arte se acercan cuanto les es posible a los modos de comunicación habituales. Si focalizamos en la didáctica de las artes, también se parcelan de forma nítida la literatura, las artes visuales y la música, básicamente; la danza y otras artes corporales han perdido peso en nuestro contexto educativo y a menudo se abordan de modo esporádico desde la educación física; y, finalmente, dentro de estas disciplinas también se enseñan géneros y tipologías textuales diferenciándolos de modo meridiano. No proponemos en ningún caso de banalizar el legado artístico tratándolo indistintamente junto con impactos publicitarios u otros productos transmedia, pero sí nos parece interesante ayudar al alumnado a darse cuenta que unos y otros pueden tener una supraestructura o algunos recursos expresivos compartidos; y que no siempre la distinción entre arte, no-arte y antiarte es clara y meridiana (Kaprow, 2007).

Los currículos también propician este tipo de planteamientos: este es el caso del currículo de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que divide netamente los contenidos por áreas; si tomamos, por ejemplo, el área de Lengua Castellana y Literatura, observamos que se insiste una vez más en las tipologías textuales:

El profesorado debe proponer al alumnado la lectura de distintos tipos de texto, con diferentes grados de adecuación y complejidad, presentes en la vida cotidiana: “textos continuos” (textos narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos, persuasivos, prescriptivos, etc.) y “textos discontinuos” (cuadros/gráficos, tablas, diagramas, mapas, listas, formularios, anuncios); textos humanísticos, científico-técnicos, periodísticos, publicitarios, literarios, administrativos... El acercamiento, por parte del alumno a esta multiplicidad textual le va a permitir desenvolverse e integrarse con más facilidad en la sociedad actual. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, pp. 33978-9).

Estas directrices conllevan que en un gran número de escuelas se enseñe a escribir mediante las tipologías textuales. Para ello se utiliza la tipología de Adam (1987), la cual distingue entre modelo dialógico, explicativo, instructivo, narrativo,

poético literario, descriptivo, predictivo y argumentativo. Esta propuesta didáctica supuso un avance trascendental en la década de los ochenta, en el marco del enfoque comunicativo, ya que dio pie a trabajar la escritura de un modo mucho más significativo y dejó atrás la denostada redacción, un tipo de texto muy laxo, estrictamente escolar, que habitualmente tenía como único eje vertebrador los límites de una hoja. En cambio, proponer al alumnado componer una noticia, un cuento o una carta, incorporaba avances muy notables: en cuanto a la lectura, ayudaba a reconocer marcadores de texto, familiarizarse con expresiones retóricas tipificadas (formas de introducción, de transición temática, de conclusión, etc.); y en cuanto a la escritura, exigía estructurar un texto de principio a fin, permitía diversificar los hipotéticos receptores de textos y tenerlos en cuenta a la hora de componer, incorporar protocolos retóricos específicos (semánticos y sintácticos); así, se podía trabajar con textos paralelos y en general disponer de un molde –de unas convenciones formales– que ayudaran a desarrollar las propias ideas. Además, la voluntad de innovación de muchos maestros, profesores e investigadores ha hecho que esta tipología, que no deja de ser estructural, se fuera diversificando con nuevas propuestas concretas al uso: desde los relatos históricos, al correo electrónico, el sms, los whatsapp o los twit (que permiten trabajar la síntesis y los conceptos clave) o el microcuento.

Pero es importante plantearse si estas preceptivas no deberían evolucionar en pleno siglo veintiuno. En primer lugar, en el currículum observamos una curiosa distinción entre *textos continuos* y *discontinuos*: dentro de los continuos encontramos la clásica tipología textual, que va perpetuándose un currículo tras otro. Esta clasificación, ha sido reformulada por Adam en distintas ocasiones (1985, 1992) y en la bibliografía más reciente el mismo autor la ha redefinido de un modo menos categórico y más relativista: “Esta hipótesis también tiene por fin, (...), tener en cuenta una categorización relativamente intuitiva y aproximada de los juicios espontáneos de los sujetos a partir de la cual, dadas ciertas condiciones, será posible desarrollar un número determinado de proposiciones teóricas.” (1992, p. 1). Adam aclara también de modo reiterado que, de esta macroclasificación, se desprenden después distintos modelos textuales o géneros de características muy específicas, que son los que usamos e identificamos en nuestros intercambios cotidianos. Esta distinción tan importante entre tipologías y géneros textuales no se recoge en el currículum y da pie a confusiones: en las aulas se fosiliza la ejercitación de esta tipología textual sin más transposición didáctica y sin tener en cuenta que se trata de una categorización teórica para comprender denominadores comunes de los géneros propios de la cotidianidad. Es decir, los y las estudiantes de primaria escriben un texto argumentativo en vez de una instancia de reclamación o una carta al director; o una descripción, en vez de un folleto turístico sobre un determinado paraje.

Finalmente, a parte de los textos continuos y discontinuos, la tercera clasificación de la cita por áreas o especialidades –textos humanísticos, científico-técnicos, periodísticos, publicitarios, literarios, administrativos...– añade más confusión a esta tipología curricular, puesto que pone de manifiesto que no hay un criterio de sistematización formal o temático sino que ambos se mezclan. Y, como decíamos al principio, la distinción de una categoría literaria puede llevar a proponer la composición de textos literarios en el aula sin más concreciones, obviando otra vez que la literatura se compone de géneros y subgéneros, que participa de todas las tipologías textuales continuas –descriptiva, narrativa, etc.–, que puede ser también discontinua –y lo es cada vez más– y que difícilmente se puede distinguir de los

textos humanísticos o periodísticos. La práctica del aula, pues, a menudo se adapta a los preceptos teóricos del currículum en vez de ser el currículum el que se adapte a los retos comunicativos sociales actuales.

Ponemos de relieve otros dos factores que contribuyen decisivamente al envejecimiento de las propuestas didácticas comunicativas de nuestro sistema escolar, aunque remarcamos también que se están redirigiendo rápidamente en las escuelas de nuestro contexto: Por un lado, la costumbre de separar la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación de los contenidos curriculares: en muchas escuelas continúa habiendo aulas u horas de informática; de este modo, se convierte en contenido lo que en realidad es un vehículo, un medio de aprendizaje. Así difícilmente las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) podrán convertirse también en tac (tecnologías de aprendizaje y conocimiento) o tep (tecnologías de empoderamiento y participación) (Barberà, Reig, 2010): tres conceptos para designar una misma realidad, según el uso que hagamos de ella.

Finalmente, queremos debatir la tendencia a tratar de un modo muy diferenciado la producción y la recepción artística. Aunque las actividades de recepción a menudo preceden e inspiran las actividades de creación, ambas propuestas suelen tener una relación de contigüidad pero no se conciben de modo integrado. Así pues, a partir de la lectura de un cuento se propone la composición de otro cuento; otra práctica intermedial de larguísima tradición y muy habitual en las aulas es proponer al alumnado dibujar una escena del relato que se ha leído previamente; pero este ejercicio tan común no acostumbra a dar pie a otras formas de hibridación medial más complejas, que incluyan, por ejemplo el uso de las tecnologías. Observamos, además, que en la mayoría de centros, en literatura se prima la lectura en detrimento de la escritura literaria –una tendencia extendida en muchos países y orientada desde los currículos, que no deja de tener connotaciones políticas. Tal y como observa Barrio (2007), esta opción puede deberse a las exigencias de la evaluación (los resultados de lectura son más fácilmente homologables y comparables), pero puede haber también otras motivaciones más sutiles y transcendentales:

Y siguiendo en la línea de las explicaciones políticamente incorrectas, puede deberse a que la lectura se sitúa en el lado de la recepción y la escritura en el de la emisión. Parece que los componentes personales de creatividad, iniciativa, autonomía, se situarían más cerca de la escritura, la olvidada en esta polémica (p. 86).

En cambio, constatamos a menudo que en educación visual, la tradición es la contraria: se dedican más esfuerzos a la creación que a la interpretación y la culturalización. Nuestra opción didáctica en este sentido es proponer prácticas de lectura creadora, como las que sugieren Lacau (1966) o Sunyol (2013), que inviten al alumnado a profundizar en la interpretación artística de imágenes y textos a partir de actividades creativas. Estas iniciativas pueden actualizarse integrando todo tipo de géneros y medios: prácticas vernáculas como el *fan fiction* (o *fanfic*) pueden ser de alto rendimiento académico, si se incorporan adecuadamente a las aulas. Estas prácticas creativas toman una serie, película, novela de culto, etc. como germen de nuevas creaciones. El interés de estas nuevas producciones artísticas es que no necesariamente se llevan a cabo en el mismo medio o género: así, una serie televisiva puede dar pie a un cortometraje, una narración puede inspirar un fanzine o *dōjinshi*. Estas creaciones no son posibles sin una comprensión profunda de la obra original (puesto que a menudo son compartidas con otros fans que no aceptarían que se

perdiera su esencia): así se invita a agudizar la recepción mediante la creación y ambas habilidades se potencian mutuamente. La creación como vía para fomentar la comprensión crítica de los productos culturales es una alternativa muy fértil a los ejercicios de comprensión lectora (que proponen básicamente resúmenes y preguntas, y son de uso abusivo en nuestro sistema escolar).

Entendemos que la categorización es un modo de comprender la realidad; aceptamos también que hay que conocer las tipologías textuales canónicas porque ello ayuda a la comprensión, genera los horizontes de expectativas con los que afrontar un texto en primera instancia, son un espacio compartido entre emisor y receptor que facilita que ambos se entiendan por muy alejados que estén (Ruiz y Camps, 2009, p. 219) y a partir de los cuales el autor puede jugar a transgredir convenciones. Pero una concepción estática y rígida de las diferencias entre lenguajes, disciplinas y géneros puede tener un efecto contrario, ya que frena en las escuelas una intermedialidad casi natural, de uso espontáneo, en todos los ámbitos sociales actuales. La realidad es mucho más líquida y evolutiva. Los géneros textuales elegidos para el aula deben ser reflejo de nuestro tiempo, y en una era altamente tecnificada, las posibilidades creativas crecen exponencialmente. No solo eso, los géneros se hibridan entre ellos de modos muy distintos y espontáneos, diversificando los productos comunicativos: un correo puede contener un anuncio, un anuncio puede partir de una obra de arte, una obra de arte puede construirse a partir de tres o más lenguajes.

Estas polinizaciones intermediales también comportan cambios sustanciales en los géneros, más trascendentes de lo que puede parecer, y cuestionan algunas concepciones muy asentadas en nuestros imaginarios. No estamos delante de un incremento de posibilidades técnicas que comporte un *patchwork* modal; las hibridaciones son profundas y conllevarán transformaciones en los usos de los lenguajes y sus connotaciones culturales: por ejemplo, el lenguaje oral se hibrida con la imagen (videos o diapositivas) y da paso a los tutoriales o las conferencias grabadas. Y a pesar de ello, cuando pedimos a los estudiantes (desde Primaria hasta los grados universitarios) que definan la comunicación oral, a menudo destacan aún su carácter efímero e informal, aunque estas ya no sean características obligadas del oral, hoy en día. En definitiva, cada vez son menos frecuentes los textos puros (entendamos por puros los textos concebidos en un único lenguaje). Las cajas de letra son cada vez más pequeñas e interactivas. A partir de aquí, trazar una tipología de los géneros textuales del primer decenio del siglo XXI es complejo; y lo será cada vez más, ya que el cambio se acelera. Es quizá más oportuno detectar las variantes que los componen y tenerlas también en cuenta a la hora de abordar los procesos creativos y receptivos. A continuación hacemos una propuesta ontológica que puede ayudar a replantearse la propia práctica educativa integrando una perspectiva intermedial.

3. Propuestas de intervención ¿Como abordar este panorama cambiante?

Siguiendo a Morín (1995), creemos que es importante educar para la complejidad, aunque ello instale al alumnado en la incertidumbre:

Ciertamente, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (...). En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional.

Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento complejo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia (p. 23).

El posicionamiento de Morin implica el reconocimiento de un principio de incompleción y de incertidumbre, y conlleva también el reconocimiento de los vínculos entre las entidades que nuestro pensamiento debe discernir, pero no aislar entre sí. Por ello, es importante evitar presentar los saberes de modo canónico y cerrado al alumnado, y plantearlos de manera evolutiva y discutible. De hecho, situar a los y las estudiantes en la incertidumbre y en el cuestionamiento en vez de asegurarles respuestas sería una buena estrategia global de innovación para todos los ámbitos.

Este enfoque, cuando se abordan procesos de comunicación sociales, culturales y artísticos, implica empoderar al alumnado de los géneros de todo tipo y enseñarlos a modelarlos según sus necesidades o las posibilidades tecnológicas que tengan a su alcance. Proponemos, pues, actualizar la tipología textual planteándola de modo flexible y evolutivo en las aulas: concretándola en géneros al uso en sociedad, pero al mismo tiempo siendo capaces de analizarlos críticamente, escogerlos y performarlos según los objetivos comunicativos de cada momento. La propuesta no es inundar las aulas de nuevos géneros propios de las redes o del mundo del marketing sin más consideraciones, sino concebirlas como posibilidades comunicativas a nuestro alcance. Como docentes, debemos ser capaces de detectar los nuevos productos *mass media*, ver cuál es su valor añadido respecto de géneros más consolidados y escoger y adaptar un u otro género según nuestros propósitos didácticos. Por ejemplo, no consideramos interesante saber hacer un *elevator pitch per se*, pero es un género de un gran potencial en el aula porque implica hacer una síntesis extrema de contenidos, exige ser sugerentes y obliga a preparar la intervención previamente de un modo preciso, casi quirúrgico. Estas tres características hacen del *elevator pitch* un género de alto potencial educativo.

Por otro lado, la democratización de distintos medios tecnológicos, que están hoy al alcance de todos, permiten cerrar el círculo de los procesos artístico comunicativos del alumnado buscando un público real a sus obras. Ya no hace falta que las niñas y niños se dirijan a un público hipotético sino que pueden aspirar a tener lectores o espectadores interesados en el discurso infantil o adolescente: las familias, el barrio, u otros niños y niñas o adolescentes. Proporcionar una audiencia real a las producciones artísticas infantiles, no solo implica dignificar el arte infantil y juvenil –dejar de concebirlo como probaturas de producciones artísticas posteriores–, sino que conlleva también modificar substancialmente la experiencia creativa, añadiéndole una nueva dimensión: la difusión, la exposición pública.

Pero virar hacia la intermedialidad no supone solo replantearse el objeto de estudio sino también las interacciones docentes. Como ya hemos argumentado, la tradición lleva a la categorización: esta es sin duda una estrategia de comprensión de largo recorrido didáctico pero que puede conllevar dejar a un lado fenómenos híbridos, recientes, más difíciles de ser conjugados, un criterio que lleva las aulas a la obsolescencia comunicativa.

Por todo ello, nuestras propuestas de innovación didáctica y de investigación intermedial en educación son hacer un paso atrás y un paso adelante en los procesos comunicativos junto con el alumnado: implicándoles en la elección de género textual

que van a escribir según sus objetivos y haciendo llegar sus producciones a un público real e interesado. Paralelamente, nos parece primordial también investigar la acción didáctica, analizar los gestos de los profesores que son capaces de potenciar interpretaciones y creaciones intermediales, y los que deyectan o prescindan de los componentes intermediales tanto en los procesos receptivos como en los productivos.

3.1. Un paso atrás: la selección

Hemos constatado que el abanico de recursos, lenguajes, medios y géneros comunicativos al alcance de los y las estudiantes y educadores es muy basto: esta riqueza conlleva el riesgo de perderse, sentirse desbordados. Por ello, muchos maestros y profesores caen en la tentación de delimitar la perspectiva a un elenco reducido y manejable de posibilidades (los géneros más comunes y arraigados). Para que el alumnado aborde con garantías un panorama rico y cambiante de géneros, proponemos iniciar las propuestas didácticas artísticas y cotidianas en un estadio previo al habitual: sugerimos situar al alumnado delante de retos que lo impele a elegir y a aprender a elegir; de este modo los hacemos copartícipes en la toma de decisiones trascendentales en los procesos comunicativos, como

- La concreción de objetivos
- La definición del destinatario real, potencial o deseado
- La selección del género (o la hibridación de más de uno)
- El uso de los medios tecnológicos y los medios de comunicación a nuestro alcance

Todo ello debe hacerse en función de las posibilidades reales y de las propias circunstancias. Sugerimos, pues, que no sea (siempre) el docente quien anuncie el género que se va a trabajar en el aula –la carta, el reportaje, la entrada de blog– sino que proponga al alumnado retos que impliquen la selección del género más adecuado para alcanzar los objetivos. Así deberán elegir también de modo ineludible los lenguajes y los medios tecnológicos y de difusión apropiados (y a su alcance) para llegar al receptor deseado. Un ejemplo muy fértil que hemos desplegado con alumnado de sexto de Primaria que están a punto de finalizar esta etapa y, dejar por tanto, el centro escolar es el siguiente: ¿Después de nueve años de convivencia en esta escuela, qué huella quieres dejar en ella? Esta pregunta tan simple puede abordarse de modo expeditivo o puede convertirse en un proyecto del último semestre.

Tomar decisiones conscientes sobre los géneros y los medios es básico para poner todos estos factores al servicio del propio discurso (y no al revés, modelar el propio discurso al servicio de un molde textual). De este modo, la tipología textual se convierte en una serie de subcompetencias derivadas de la competencia comunicativa que hay que desarrollar como habitantes del siglo XXI: argumentar, documentar, convencer, llamar la atención, seducir, analizar, etc.; puesto que hoy día no solo es importante saber elaborar mensajes sino también saber hacerse escuchar.



Figura 2. Decisiones y selecciones propias de las creaciones intermedias.

Este tipo de planteamiento didáctico, sin duda implica dedicar tiempo de calidad a la planificación de las producciones, ya que se convierte en un proceso compartido, y no determinado a priori: por un lado, se transfieren muchas decisiones que habitualmente toma el profesor al alumnado; por el otro, se requiere más tiempo para la gestación y desarrollo de ideas complejas, en que entran en juego más factores.

Si planteamos así las propuestas comunicativas, la intermedialidad se convierte en una opción natural, cotidiana y muy fértil, y no en una actividad de aula excepcional.

3.2. Un paso adelante: el compromiso

Pero hay que hacer también un paso adelante y conseguir que los y las alumnos/as se comuniquen de modo efectivo y se comprometan con sus producciones. Proponemos sacar partido de la diversificación de medios de difusión para que los estudiantes completen el proceso comunicativo buscando un público específico para sus composiciones y obteniendo un *feedback* ecléctico. Si las propuestas comunicativas de aula dejan de ser simulaciones en su mayoría y se anima al alumnado a difundir sus producciones, probablemente investigarán géneros textuales actuales, más propios de la vida cotidiana, en detrimento de los modelos académicos.

Para ello, hay que introducir en las aulas los recursos tecnológicos que permitan llegar a soluciones intermediales (aunque no conozcamos a fondo todo su potencial y asumiendo que en muchas ocasiones será el discente quien nos descubra nuevos géneros y productos comunicativos). Los maestros, como guías del proceso, deberán

introducir géneros eclécticos –minoritarios, complejos, marginales, oficiales o burocráticos– que los y las estudiantes quizás no abordarían por iniciativa propia. También es importante dejar que se mezclen arte y cotidianidad, que uno y otro ámbito compartan técnicas y estrategias.

Este enfoque garantiza aprendizajes más significativos y un enfoque realmente comunicativo, puesto que exige competir con otras voces y otras producciones para hacerse escuchar y conseguir un público interesado por afinidad, proximidad o por la propia capacidad de convicción.

Pero una de las mayores virtudes de este paso adelante es conseguir que el alumnado se comprometa con su discurso, sea capaz de manifestar su punto de vista en sociedad y defenderlo (Paré, 1992), una parte del proceso comunicativo especialmente delicada en la comunicación artística. Entendemos el compromiso, tal y como lo define Garcés:

El compromiso, cuando nos asalta, rompe las barreras de nuestra inmunidad, nuestra libertad clientelar de entrar y salir, de estar o no estar, de cogerlo o dejarlo. Así, nos abre y nos desplaza en lo que somos o en lo que creemos ser. Nos incorpora a un espacio que no controlamos del todo. Cuando nos vemos comprometidos ya no somos una conciencia soberana ni una voluntad autosuficiente (2011, s. p.).

Si queremos potenciar la competencia comunicativa de las y los estudiantes es fundamental romper la burbuja escolar y acompañarlos en su incorporación en los medios como agentes receptores y también emisores: animarles a compartir sus creaciones, investigaciones y puntos de vista, cuando estén elaborados y revisados. Este paso adelante implica obtener un *feedback* real, no necesariamente complaciente ni amable. Ellos y ellas pueden recibir una respuesta o comentario dispar con el del profesor/a, hecho que les confrontará otra vez con la complejidad y les ayudará a darse cuenta de que los juicios artísticos son siempre discutibles y discutidos. Obtener respuestas y comentarios eclécticos a las propias producciones es un modo de evaluación eficaz y significativo, aunque deba compartirse y analizarse en clase. Durante la educación obligatoria los y las estudiantes deben aprender a exponerse, a asumir las contrapartidas de la comunicación y saber resolver sus problemas derivados.

Este enfoque didáctico es también una opción política que responde a una concepción de la niña o del niño como ciudadano de pleno derecho, con visiones, perspectivas y necesidades propias que deben ser tenidas en cuenta. Se trata de erigir la voz de niños, niñas y jóvenes en un panorama comunicativo cada vez más polifónico, hacerles entrar en mayor o menor medida en la maraña intermedial que son hoy los *mass media* y ver como la propia producción deriva en otras variantes o se acomoda a otros formatos o medios afines o inesperados.

El proceso de comunicación artística y cotidiana: una propuesta de aprendizaje holística



Figura 3. El proceso de comunicación en el aula.

4. Conclusiones

Las transformaciones sociales en los modos de comunicarse y en las manifestaciones culturales evidencian la necesidad de abordar la intermedialidad, tanto en la enseñanza-aprendizaje de las artes, como de la comunicación cotidiana; sin duda, es un reto urgente, ya que las nuevas producciones son de naturaleza cada vez más híbrida. Continuar abordando la expresión y la recepción artística y comunicativa en las escuelas de forma parcelada y disciplinar no haría más que agravar el desfase histórico entre lo que se enseña en la escuela y lo que sucede en sociedad; es urgente paliar este déficit para convertirnos en usuarios conscientes e indagativos de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por ello, consideramos adecuado integrar en las aulas géneros intermediales de nueva creación y otros ya más consolidados: los géneros artísticos y comunicativos, lúdicos, efímeros, puesto que con todos ellos podemos potenciar la competencia comunicativa de un modo más holístico y maleable. Estos géneros pueden servir tanto para la reflexión o el trabajo en equipo como para la comunicación en el aula o en sociedad.

Asimismo, consideramos que debemos invitar al alumnado a explorar las posibilidades que se abren más allá de la gramática de cada lenguaje; creemos que niños y niñas debe atreverse a transgredir, por ejemplo, el pensamiento lingüístico lineal (Tusón, 2002) y saber elegir los recursos (lenguajes, géneros y medios) que consideren más adecuados a sus objetivos comunicativos. Y para conseguirlo, sin duda deben empoderarse de los procesos comunicativos del aula e implicarse en las decisiones fundamentales (para qué, como y para quién me expreso).

Solo con la incorporación de la intermedialidad en el aula, el alumnado podrá entender de manera compleja fenómenos muy propios del siglo XXI, como la autoría y la creación colectiva, la diseminación transmedia de los productos culturales (y sus derivadas comerciales) y la edición de contenidos (o la ausencia de edición en la generación y difusión), la obra –abierta (interpretable y reinterpretable, pero también sin principio ni fin, eternamente incompleta)–, o la alternancia cada vez más inmediata de los roles de emisor y receptor y sus consecuencias.

Referencias

- Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie* 56, 54-79.
- Adam, J.-M. (1992). *Les Textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue* (3a ed.). París: Nathan.
- Barberà, J. (27 marzo 2012). Entrevista a Dolors Reig: cap a una intel·ligència col·lectiva. Recuperado de <http://www.ccma.cat/tv3/alicarta/e-function/type-function/video/4020670/>
- Barrio, L. (2007). Los primeros pasos (por atajos y veredas) hacia la lengua escrita. En P. Fernández, *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria* (67-93). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Campos, A. de; Camps, H. de; Pignatari, D. (1987). *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Brasiliense.

- Crespo, B (2018). Consideraciones sobre transmedialidad, interdiscursividad e interactividad comunicacional en el Libro-arte digital (Hiperlibro-arte). *Arte, individuo y sociedad* 30(1), 95-110. doi: 10.5209/ARIS.56456
- Decroly, O. (1987). *La funció de globalització y altres escrits*. Vic: Eumo.
- Dencker, K. P. (1972). *Text-Bilder. Visuelle Poesie International. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Colonia: M. DuMont Schauberg.
- Dewey (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*. v. LIV(3), 77-80.
- Freinet, C. (1973). *Els plans de treball*. Barcelona: Laia.
- Garcés, M. (2011). “El compromís”. *Nativa*. Recuperado en <http://www.nativa.cat/2011/04/el-compromis/>
- Higgins, D. (1967). Statement of intermedia. En W. Vostell (ed.), *Dé-coll/age (décollage) 6*, Frankfurt: Typos Verlag.
- Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora Ediciones.
- Krämer, S. (2008). Medien als Mitte und Mittler. Grundlinien einer Medientheorie aus dem Geiste des Botenganges. En K. Siebenhaar (ed.), *Medien im 21. Jahrhundert. Theorie-Technologie – Markt* (19-32). Berlin: Münster.
- Lacau, M. H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ludión (2011). “Poética/política tecnológica”. *Glosario*. Recuperado en <http://www.ludion.com.ar>
- Marci-Boehncke, G. (2008). Intermedialität als perspektivierter Prozess: Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs Medienintegrierter Deutschunterricht. En B. Lecke (ed.), *Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik* (79-94). Frankfurt am Main: Lang.
- Marci-Boehncke, G. (2014). Intermedialität: -oder: Vom kulturellen Vergnügen des Rezipienten. *DoLiMette*, 2(3), 7-12.
- Masgrau, M. (2011). “Sobre poesia visual: aprenent a llegir davant les línies”. Girona: Universitat de Girona. [Tesis doctoral].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Currículo de Educación Primaria. 33978-9
- Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Paré, J. (1992). “La pràctica de la filologia”. Conferencia en la Facultat de Filosofia y Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona. 3-1-1992.
- Pratten, R. (2011). Getting Started with Transmedia Storytelling. Autoeditado. Recuperado en <http://videoturundus.ee/transmedia.pdf>
- Rajewsky, I. (2005). Intermediality, intertextuality, and remediation: A literary perspective on intermediality. *Intermedialités*, 6, 43–64. doi: 10.7202/1005505ar
- Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228.
- Schröter, J. (1998). Intermedialität: Facetten und Probleme eines aktuellen medienwissenschaftlichen Begriffs. *Montage/av*, 7(2), 129-154.
- Sunyol, V. (2013). *Esriptura creativa*. Vic: Eumo.
- Tuson, J. (2002). Imatge y paraula. *Anàlisi*, 29, 119-127.
- Wolf, W. (1999). *The Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediality*. Amsterdam: Rodopi.