EL TIEMPO COMO MATERIA EDUCATIVA: METODOLOGÍAS SLOW EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

José Patricio Pérez-Rufí (Universidad de Málaga, España)
María Isabel Pérez-Rufí (Investigadora independiente, España)



Fuente: imagen generada con IA (OpenAI, 2026).

Introducción: aceleración digital y aprendizaje audiovisual

- Crear una pieza audiovisual solvente exige hoy menos tiempo que hace una década. Cámaras ligeras, programas accesibles, bibliotecas digitales y sistemas generativos aceleran la obtención de argumentos, imágenes, voces o música. Esa velocidad mejora la ejecución, pero no garantiza que el alumnado comprenda las decisiones que sostienen el resultado (Petrie & Stoneman, 2014; Miao & Holmes, 2023).

- En Comunicación Audiovisual, el acabado puede ocultar la observación del espacio, la intención del encuadre, la escucha o la relación entre planos. El problema es pedagógico: una entrega formalmente correcta no siempre permite valorar el aprendizaje desarrollado durante el proceso.

- La propuesta examina el tiempo como materia educativa. Aprender a mirar antes de producir significa proteger los momentos en los que el criterio se forma y documentar las razones que transforman una primera intuición en una decisión audiovisual argumentada.



Fuente: imagen generada con IA (OpenAI, 2026).

Marco teórico: ecología de medios y ritmos de trabajo

- La ecología de los medios permite comprender la enseñanza audiovisual como un sistema donde tecnologías, hábitos de uso e instituciones organizan también el tiempo de aprendizaje. Una aplicación de montaje no actúa como herramienta neutra: invita a probar sin anticipar, acumular materiales, aplazar decisiones o confiar una estructura a la plantilla disponible (Scolari, 2015).

- La cámara digital favorece el ensayo y la corrección inmediata, aunque también puede trasladar hacia la posproducción cuestiones que deberían resolverse durante la planificación o el rodaje (Petrie & Stoneman, 2014).

- La alfabetización mediática incluye, por tanto, una alfabetización temporal. El alumnado necesita reconocer cuándo la rapidez sirve al proyecto y cuándo empobrece la decisión expresiva. Este enfoque evita una nostalgia del soporte analógico y recupera su disciplina temporal como principio formativo, sin idealizar sus barreras económicas o jerarquías profesionales.



Fuente: elaboración propia a partir de Boud & Molloy (2013) y Schön (1983).

Marco teórico: pedagogía slow, atención y observación

- La pedagogía slow aporta una respuesta a la aceleración educativa cuando vincula el tiempo con la observación, la experiencia situada y el cuidado de los procesos. Payne y Wattchow (2008, 2009) relacionaron el conocimiento con la permanencia en un lugar; Berg y Seeber (2016) cuestionaron la productividad continua en la universidad.

- En la enseñanza audiovisual, desacelerar no implica alargar cualquier tarea. La pausa adquiere valor si se sitúa allí donde una decisión necesita observación, escucha o contraste. El slow looking de Tishman (2018) resulta decisivo porque enseña a describir antes de valorar y a sostener interpretaciones en indicios perceptibles.

- La imagen en movimiento añade dificultad: composición, gesto y sonido cambian mientras la secuencia transcurre. Alternar un visionado continuo con repeticiones orientadas o escucha sin imagen convierte la atención en una práctica guiada y evaluable (May & Elder, 2018; Tishman, 2018).



Fuente: imagen generada con IA (OpenAI, 2026).

Marco teórico: producción audiovisual y aprendizaje situado

- Aprender producción audiovisual depende del contacto con cuerpos, espacios, equipos y acuerdos colectivos. La práctica no se reduce al dominio técnico de una cámara o un programa: exige coordinar responsabilidades, anticipar necesidades y comprender cómo una decisión formal afecta al conjunto (Dooley & Sexton-Finck, 2017; Romero Walker, 2022).

- Los estudios sobre screen production education recuerdan que el taller, el visionado colectivo y la materialidad del oficio han sido elementos centrales en la formación audiovisual (Petrie & Stoneman, 2014). La docencia remota confirmó después el peso de la interacción situada en las habilidades de rodaje (Henry & Maric, 2023).

- Desde este marco, detenerse para ensayar un desplazamiento o comprobar una instrucción forma parte del saber profesional. La pausa no suspende la práctica: la vuelve más consciente y hace visibles dependencias que el grupo principiante tiende a dar por supuestas.



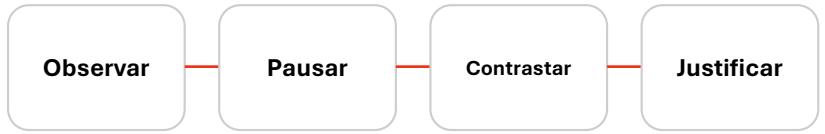
Fuente: imagen generada con IA (OpenAI, 2026).

Marco teórico: evaluación, retroalimentación y proceso

- Si la evaluación se concentra en el producto final, las decisiones que condujeron hasta él quedan fuera de campo. Cuesta distinguir el aprendizaje desarrollado en la asignatura del dominio técnico previo que el estudiante ya traía consigo (Florén et al., 2025).

- Boud y Molloy (2013) vinculan la eficacia de la retroalimentación con el uso que el alumnado puede hacer de ella. Una devolución recibida después de la entrega solo funciona como comentario retrospectivo. Integrada durante el proceso, reorienta la pieza cuando todavía permanece abierta.

- El modelo slow responde a esta cuestión mediante evidencias ligeras: cuaderno de visionado, alternativas descartadas, parte de cámara, lista de decisiones de montaje y portafolio selectivo. Estas huellas muestran la evolución del juicio y permiten evaluar la reflexión durante la acción formulada por Schön (1983), sin convertir el proyecto creativo en burocracia.



Pausa con propósito = decisión protegida + evidencia ligera

Fuente: elaboración propia a partir del modelo teórico-propositivo.

IA generativa: velocidad, agencia humana y posición posdigital

- La inteligencia artificial generativa intensifica la distancia entre rendimiento visible y aprendizaje efectivo. Una herramienta puede mejorar la entrega, proponer soluciones formales y acelerar la búsqueda, mientras deja intactas las capacidades que la asignatura pretende desarrollar (OECD, 2026).

- Miao y Holmes (2023) sitúan la agencia humana en el centro de la adopción educativa de la IA. En Comunicación Audiovisual, esa agencia se protege cuando la herramienta entra después de una primera elaboración propia. Así, el alumnado dispone de una referencia desde la que evaluar propuestas automáticas, detectar sesgos o reformular el encargo.

- Raffaghelli et al. (2025) interpretan la lentitud como posición posdigital: una manera de negociar los ritmos de la automatización. La pausa no rechaza la tecnología; crea distancia crítica entre generación, selección y autoría. El aprendizaje se localiza en esa revisión.



Fuente: imagen generada con IA (OpenAI, 2026).

Objetivo, pregunta e hipótesis

- El objetivo principal es formular un marco de metodologías slow aplicable a los estudios universitarios de Comunicación Audiovisual. La propuesta localiza momentos del proceso creativo donde la aceleración debilita la observación o aplaza el criterio, y los vincula con actividades realizables en el aula.

- La pregunta de investigación se plantea así: ¿cómo puede una regulación selectiva del ritmo reforzar la atención y la justificación de decisiones dentro del trabajo colectivo en la enseñanza universitaria de la producción audiovisual?

- La hipótesis sostiene que las pausas breves, insertadas en los umbrales de decisión y asociadas a evidencias concretas, hacen visible el aprendizaje y refuerzan la autonomía del alumnado. Pausar no significa detener el proyecto, sino observar de nuevo, contrastar una alternativa, escuchar al equipo y revisar consecuencias antes de cerrar una elección.



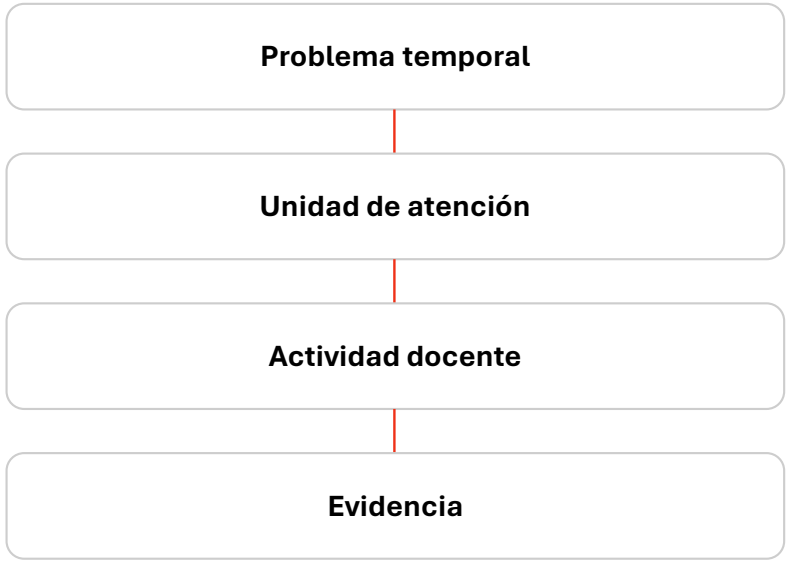
Fuente: elaboración propia a partir de Boud & Molloy (2013) y Schön (1983).

Metodología: revisión teórica integradora

- Para responder a la pregunta se adopta una revisión teórica integradora, adecuada cuando varias líneas de investigación han avanzado por vías paralelas y se busca construir una síntesis conceptual transferible (Snyder, 2019).

- El corpus reúne trabajos fundacionales sobre pedagogía slow y slow media, junto con investigaciones sobre atención digital, alfabetización mediática y enseñanza de la producción audiovisual. También se incorporan documentos recientes sobre inteligencia artificial en educación superior (Biggs, 2014; Miao & Holmes, 2023; Raffaghelli et al., 2025).

- Cada fuente debía explicar un problema temporal del aprendizaje o aportar una práctica vinculada con atención, evaluación o formación audiovisual. El resultado no pretende una exhaustividad bibliométrica, sino una articulación razonada del campo. La fase empírica posterior deberá comprobar efectos sobre atención, autonomía y trabajo colectivo.



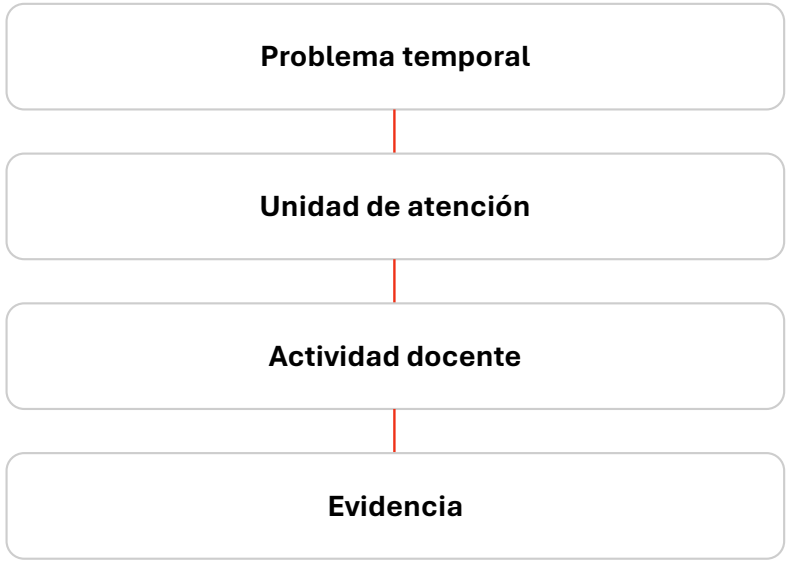
Fuente: elaboración propia a partir del procedimiento metodológico.

Metodología: dimensiones de codificación y traslado al flujo audiovisual

- Durante la lectura comparada se registraron cuatro dimensiones: el problema temporal descrito por cada estudio, la unidad sobre la que recaía la atención, las actividades docentes propuestas y las evidencias mediante las cuales cabía apreciar el aprendizaje.

- El cruce de estas dimensiones reveló coincidencias entre observación prolongada, práctica reflexiva, cuidado del trabajo colectivo y trazabilidad de decisiones. Después, las categorías se trasladaron al flujo de trabajo audiovisual: recepción y análisis, preproducción, rodaje, montaje y evaluación.

- En cada momento se buscó una decisión que mereciera protección temporal y una actividad realizable dentro de una asignatura. El alineamiento constructivo de Biggs (2014) permitió vincular resultados de aprendizaje, actividades y evaluación. La reflexión durante la acción de Schön (1983) ayudó a diferenciar la decisión tomada durante la práctica de su examen posterior.



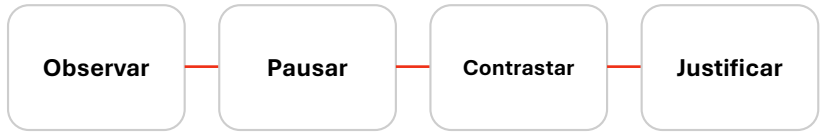
Fuente: elaboración propia a partir del procedimiento metodológico.

Modelo general: pausas con propósito

- El modelo se basa en pausas breves, situadas en los momentos donde se concentran las decisiones. En lugar de extender por igual todas las actividades, reserva tiempo allí donde la primera respuesta tiende a cerrar prematuramente una opción.

- Ejecución y demora se alternan según la tarea. Durante un rodaje puede ser necesaria una reacción rápida; en cambio, el visionado, la selección de concepto o la revisión de montaje reclaman distancia. De este modo, una asignatura mantiene su calendario y modifica el ritmo interno de los encargos.

- Cada pausa protege una decisión y deja una huella ligera: una anotación de observación, una alternativa descartada, un parte de cámara, una lista de edición o una respuesta a la crítica. La evidencia no sustituye a la obra final, pero permite valorar el proceso que la hizo posible (Boud & Molloy, 2013; Florén et al., 2025).



Pausa con propósito = decisión protegida + evidencia ligera

Fuente: elaboración propia a partir del modelo teórico-propositivo.

Resultados: visionado y escucha antes del juicio

- Frente al comentario inmediato que suele seguir a una proyección, la primera pausa se sitúa en la recepción. El recorrido comienza con una exposición completa a la secuencia y un registro de lo recordado. Después llega un segundo visionado orientado hacia composición, movimiento, luz o duración.

- Más tarde, la escucha sin imagen concentra el análisis en la construcción sonora. Entre una aproximación y otra, el alumnado anota cambios en su percepción. Así se diferencia impresión inicial y análisis, donde descripción e interpretación mantienen funciones relacionadas.

- Durante el desglose, cada corte y cada movimiento pasan a formar parte de un mapa temporal. Comparar el primer recuerdo con las anotaciones posteriores muestra qué detalles aparecieron cuando el objeto recibió atención sostenida. Esta práctica adapta el slow looking a una experiencia que transcurre en el tiempo (May & Elder, 2018; Tishman, 2018).



Fuente: imagen generada con IA (OpenAI, 2026).

Resultados: preproducción y latencia antes de la automatización

- La segunda pausa aparece entre la recepción del encargo y la elección del concepto. Antes de abrir buscadores o herramientas generativas, cada estudiante reformula el propósito comunicativo, precisa destinatarios y bosqueja vías posibles.

- Guion, storyboard, referencias y planta de cámara crean una huella temprana del razonamiento. Gracias a esa materialización, la tutoría interviene cuando todavía cabe modificar el proyecto y el acabado visual no ha clausurado la discusión.

- Cuando interviene IA generativa, su entrada diferida crea una primera referencia propia desde la que valorar salidas automáticas. El alumnado puede solicitar variaciones, buscar contraejemplos, contrastar fuentes y examinar sesgos. El dosier recoge una decisión relevante y explica su fundamento. Esta secuencia sostiene la responsabilidad autoral y coloca la herramienta al servicio del aprendizaje, en consonancia con Miao y Holmes (2023).



Fuente: elaboración propia a partir de Boud & Molloy (2013) y Schön (1983).

Resultados: rodaje, ensayo y coordinación

- Durante el rodaje, presión y contingencia exigen una regulación distinta. La pausa adopta la forma de protocolo breve antes de cada toma: revisión de encuadre, foco, exposición, sonido y acción. Pedagógicamente interesa hacer explícitas responsabilidades que el grupo principiante suele dar por supuestas.

- Antes de grabar, un ensayo sin registro contrasta la planificación con el espacio real. Allí se observan desplazamientos, posiciones de micrófono y dependencias entre departamentos. Si surge una modificación, el equipo anota el motivo y comprueba sus efectos.

- Un presupuesto razonable de tomas obliga a justificar repeticiones y frena la acumulación preventiva de material. La pausa actúa como coordinación y como aprendizaje del oficio. Enlaza la reflexión durante la acción con una enseñanza explícita de la colaboración (Schön, 1983; Dooley & Sexton-Finck, 2017; Taylor, 2019).



Fuente: imagen generada con IA (OpenAI, 2026).

Resultados: montaje, versiones y escucha sin pantalla

- En montaje, el marco separa versiones y asigna una pregunta a cada una. Un primer ensamblaje atiende a la estructura general; después, la revisión se concentra en duraciones y relación sonora. Limitar inicialmente transiciones, plantillas o correcciones automáticas desplaza el esfuerzo hacia el enlace entre materiales.

- Comparar dos montajes constituye una evidencia de criterio más rica que la versión final aislada. Basta modificar un aspecto decisivo, como el punto de entrada o la duración de un silencio, y explicar sus consecuencias.

- La escucha con pantalla oculta revela discontinuidades, ritmos o relaciones espaciales que la imagen suele enmascarar. Finalmente, la proyección completa devuelve la experiencia de la obra como unidad. El equipo selecciona observaciones, razona descartes y desplaza la revisión desde la obediencia al docente hacia el juicio profesional (Florén et al., 2025).



Fuente: imagen generada con IA (OpenAI, 2026).

Resultados: crítica, portafolio y evaluación del proceso

- Evaluar comunica qué merece tiempo. Un portafolio breve reúne observaciones, alternativas de preproducción, partes de rodaje y versiones significativas. Corresponde al estudiante escoger evidencias y relacionarlas con decisiones; así, la trazabilidad mantiene una escala razonable y queda integrada en el proyecto creativo.

- La memoria final puede concentrarse en dos elecciones transformadas durante el trabajo. Después, una defensa oral aclara la contribución individual y el aprendizaje derivado de un error.

- En la crítica entre iguales, describir precede a preguntar por intenciones. Quien presenta escucha antes de responder y explica qué comentarios modificaron la pieza. El producto terminado conserva una parte sustancial de la calificación, junto con la calidad de la argumentación y la participación acreditada. Este equilibrio reconoce oficio y mantiene visible el proceso (Boud & Molloy, 2013).



Fuente: imagen generada con IA (OpenAI, 2026).

Resultados: IA generativa y pausa de contraste

- Para trabajos que incorporen IA, el portafolio añade la finalidad de uso, los materiales aportados al sistema, el criterio de selección y las modificaciones realizadas. La valoración se dirige a la pertinencia de la decisión y a su coherencia con el proyecto.

- Entre la respuesta automática y su adopción queda una pausa destinada al contraste. Allí se sitúa buena parte del aprendizaje: comprobar una fuente, comparar versiones, identificar sesgos o explicar por qué una solución generada no responde al encargo.

- Este planteamiento evita que la herramienta funcione como sustituto del criterio y reduce la ventaja asociada al acceso a modelos de pago. La sofisticación de la salida pierde peso si no va acompañada de una revisión justificada. La agencia humana se demuestra en el examen de la propuesta, no en la velocidad con la que fue obtenida (OECD, 2026; Raffaghelli et al., 2025).



Fuente: elaboración propia a partir de Boud & Molloy (2013) y Schön (1983).

Tabla de síntesis: decisiones protegidas y evidencias

- El marco slow se resume en una correspondencia operativa: cada momento del proceso audiovisual protege una decisión, activa una pausa y deja una evidencia breve.

- En visionado y escucha se protege qué se percibe antes de interpretar; en preproducción, qué idea merece desarrollarse; en rodaje, qué necesita cada plano y cada integrante del equipo; en montaje, qué relación construyen los materiales; en crítica y evaluación, cómo se argumenta el proceso.

- La tabla no pretende añadir una carga burocrática. Su función es orientar al profesorado hacia registros mínimos, útiles para valorar el razonamiento. La evidencia debe ser ligera, situada y conectada con el resultado final. Bajo esta lógica, el aprendizaje audiovisual se observa en la transición entre versiones, en la justificación de cambios y en la capacidad de responder a una crítica antes del cierre del proyecto.

Momento	Decisión	Evidencia
Visionado	Percibir	Cuaderno
Preprod.	Elegir idea	Dosier
Rodaje	Coordinar	Parte
Montaje	Relacionar	Versiones
Crítica	Argumentar	Portafolio

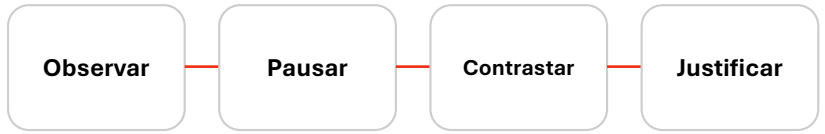
Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla 1 del estudio.

Discusión: coherencia interna y límites del modelo

- Los resultados desplazan el debate desde la cantidad de tiempo hacia la calidad de su disposición. Ser slow implica reconocer los puntos donde una decisión necesita observación y contraste dentro de una conversación orientada. Según la tarea, también la velocidad sirve al aprendizaje.

- La hipótesis encuentra respaldo en la coherencia interna del modelo: cada pausa protege una decisión y deja una evidencia ligera para su evaluación. Pedir razones en distintos momentos reduce la delegación del criterio en la herramienta o en el juicio final del docente.

- El modelo debe evitar dos riesgos. El primero sería transformar cada pausa en trámite documental. El segundo sería prolongar trabajo fuera del aula y aumentar desigualdades de tiempo disponible (Mountz et al., 2015). Por eso las pausas se concentran en momentos lectivos, con registros breves y evaluables dentro del proceso.



Pausa con propósito = decisión protegida + evidencia ligera

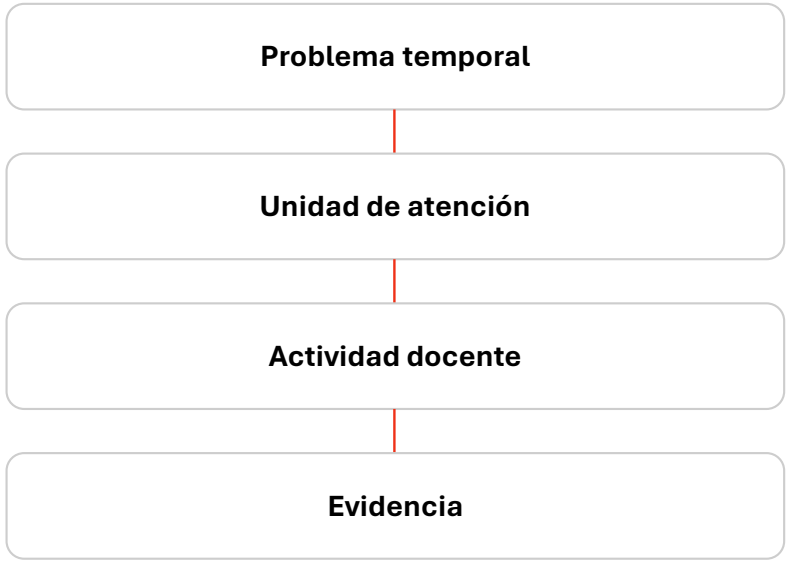
Fuente: elaboración propia a partir del modelo teórico-propositivo.

Condiciones de implementación universitaria

- La aplicación del modelo exige seleccionar pocas pausas por asignatura y vincularlas con competencias concretas. En un ejercicio de análisis bastará un cuaderno de visionado y una comparación posterior; en una pieza de producción conviene priorizar latencia conceptual, ensayo de rodaje o contraste entre montajes.

- La ratio de estudiantes y la disponibilidad de equipos condicionan la profundidad del seguimiento. No todas las evidencias pueden evaluarse con el mismo detalle, de modo que la rúbrica debe distinguir entre presencia del registro, pertinencia de la decisión y calidad de la justificación.

- Si la actividad incorpora IA, la universidad debe garantizar acceso equivalente o una alternativa comparable. También debe aclarar qué materiales pueden cargarse en servicios comerciales. La ética de la automatización se concreta en la tarea: cuándo interviene la herramienta, qué conserva el estudiante y cómo justifica su adopción (Miao & Holmes, 2023).



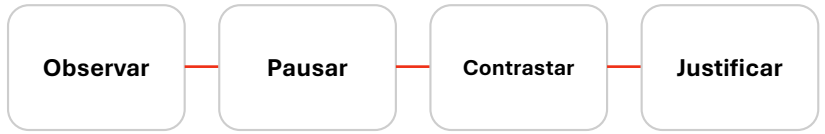
Fuente: elaboración propia a partir del procedimiento metodológico.

Conclusiones

- El trabajo confirma que el tiempo puede formularse como materia educativa en Comunicación Audiovisual. La aceleración digital y la IA generativa obligan a distinguir entre rapidez útil y cierre prematuro del criterio.

- Las metodologías slow propuestas no buscan ralentizar todo el proceso, sino situar pausas breves en los umbrales donde se decide el sentido de una pieza. Visionado, preproducción, rodaje, montaje y evaluación reciben así una organización temporal capaz de hacer visible el aprendizaje.

- La aportación principal reside en articular un marco transferible de pausas con propósito, asociado a evidencias ligeras y a una evaluación del proceso. El alumnado aprende a mirar antes de producir y a defender sus elecciones con pruebas. Queda pendiente una validación empírica mediante portafolios, defensas orales y comparación entre cohortes. Bajo estas condiciones, la responsabilidad autoral recupera presencia dentro de una ecología mediática acelerada.



Pausa con propósito = decisión protegida + evidencia ligera

Fuente: elaboración propia a partir del modelo teórico-propositivo.

Referencias bibliográficas

Aquilia, P., & Kerrigan, S. (2018). Re-visioning screen production education through the lens of creative practice: An Australian film school example. *Studies in Australasian Cinema, 12*(2–3), 135-149.

Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto Press.

Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education, 1*, 5–22.

Boud, D., & Molloy, E. K. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(6), 698–712.

Burgueño López, J., & Adams, K. (2026). Slow pedagogy in the age of artificial intelligence: Towards an understanding of the tension between the immediate and the spiritual in the classroom. *Journal of Beliefs & Values*. Advance online publication.

Collett, K. S., van den Berg, C. L., Verster, B., & Bozalek, V. (2018). Incubating a slow pedagogy in professional academic development: An ethics of care perspective. *South African Journal of Higher Education, 32*(6), 117–136.

Dooley, K., & Sexton-Finck, L. (2017). A focus on collaboration: Fostering Australian screen production students' teamwork skills. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 8*(1), 74–105.

Florén, H., Bezemer, J., & Domingo, M. (2025). Assessing film in higher education: Straddling academic and professional conventions. *Learning, Media and Technology*. Advance online publication.

Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar, 19*(38), 31–39.

Henry, C., & Maric, M. (2023). Lessons for screen production pedagogy from pandemic-era experiences of teaching online. *Media Practice and Education, 24*(3), 309–326.

Köhler, B., David, S., & Blumtritt, J. (2010, 2 de enero). *The slow media manifesto*. Slow Media.

Martin, F., Long, S., Haywood, K., & Xie, K. (2025). Digital distractions in education: A systematic review of research on causes, consequences and prevention strategies. *Educational Technology Research and Development, 73*, 3423–3451.

May, K. E., & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*, Article 13.

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Mountz, A., Bonds, A., Mansfield, B., Loyd, J., Hyndman, J., Walton-Roberts, M., Basu, R., Whitson, R., Hawkins, R., Hamilton, T., & Curran, W. (2015). For slow scholarship: A feminist politics of resistance through collective action in the neoliberal university. *ACME: An International Journal for Critical Geographies, 14*(4), 1235–1259.

OECD (2026). *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education*. OECD Publishing.

Payne, P. G., & Wattchow, B. (2008). Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education, 12*(1), 25–38.

Payne, P. G., & Wattchow, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education, 14*, 15–32.

Petrie, D., & Stoneman, R. (2014). *Educating film-makers: Past, present and future*. Intellect.

Raffaghelli, J. E., Ferrarelli, M., & Lugo Rodríguez, N. (2025). Slowness as postdigital positionality in the era of generative AI: A conversation. *Postdigital Science and Education, 7*, 1224–1249.

Rauch, J. (2018). *Slow media: Why slow is satisfying, sustainable, and smart*. Oxford University Press.

Romero Walker, A. (2022). A more equitable film pedagogy: Including media literacy in higher education film classrooms to result in better media practitioners. *Journal of Media Literacy Education, 14*(1), 153–167.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Scolari, C. A. (Ed.). (2015). *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.

Scolari, C. A., Masanet, M.-J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M.-J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El Profesional de la Información, 27*(4), 801–812.

Shaw, P. A., & Russell, J. L. (2013). Determining our own tempos: Exploring slow pedagogy, curriculum, assessment, and professional development. *To Improve the Academy, 32*(1), 319–334.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339.

Taylor, A. (2019). There is no ‘E’ in ‘constraints’: Teaching creativity in higher education screen production. In C. Batty, M. Berry, K. Dooley, B. Frankham, & S. Kerrigan (Eds.), *The Palgrave handbook of screen production* (pp. 403–414). Palgrave Macmillan.

Tishman, S. (2018). *Slow looking: The art and practice of learning through observation*. Routledge.