

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

# EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL: ESPACIOS COMUNES

RAFAEL MARFIL CARMONA

DIRECCIÓN

DR. FRANCISCO MAESO RUBIO Y DRA. ANA SEDEÑO VALDELLÓS

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Rafael Marfil Carmona

ISBN: 978-84-9125-383-9

URI: <http://hdl.handle.net/10481/41360>

**Universidad de Granada**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Bellas Artes**

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Programa de doctorado: Educación Artística. Aprendizaje y enseñanza de las artes visuales

**TESIS DOCTORAL**



**Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes**

Presentada por  
Rafael Marfil Carmona

Dirección  
Dr. Francisco Maeso Rubio  
Dra. Ana Sedeño Valdellós

Granada, noviembre de 2015



*A Carmen.*

**Referencia:**

Marfil-Carmona, R. (2015). *Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

**Créditos:**

Diseño de cubierta: Xana Morales.

Finalizada en noviembre de 2015.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>Agradecimientos .....</b>	<b>9</b>
<b>Resumen y palabras clave .....</b>	<b>11</b>
<b>Abstract &amp; Keywords.....</b>	<b>12</b>
<b>I. PRESENTACIÓN .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1. Introducción .....</b>	<b>15</b>
<b>1.2. Finalidad de la investigación .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3. Motivaciones personales.....</b>	<b>25</b>
<b>1.4. Justificación y pertinencia social, científica y profesional .....</b>	<b>27</b>
<b>1.5. Estructura de la tesis. Explicación de las secciones .....</b>	<b>32</b>
<b>II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1. Problemática planteada y preguntas de la investigación.....</b>	<b>35</b>
2.1.1. Preguntas sobre los casos de enseñanza analizados.....	37
2.1.2. Preguntas sobre la experiencia docente.....	37
2.1.3. Preguntas sobre la creación de un modelo interdisciplinar de análisis de la imagen .....	39
<b>2.2. Objetivos .....</b>	<b>40</b>
<b>2.3. Hipótesis.....</b>	<b>43</b>
<b>2.4. Metodología .....</b>	<b>44</b>
2.4.1. Casos estudiados. Prácticas de 2001 a 2014.....	44
2.4.2. Bases metodológicas de la investigación .....	62
2.4.3. Procedimiento, técnicas e instrumentos utilizados .....	81
2.4.4. Aplicabilidad de los resultados.....	85
2.4.5. Cuestiones de estilo y género .....	87
<b>III. MARCO TEÓRICO. Educación Artística y enseñanza de la Comunicación Audiovisual .....</b>	<b>91</b>
<b>3.1. Estado de la cuestión. Investigaciones actuales .....</b>	<b>92</b>
3.1.1. Referencias de la Educación Artística .....	92
3.1.2. Educación Mediática y análisis de la imagen .....	103
3.1.3. Investigaciones actuales relacionadas con la temática de la tesis.....	111

<b>3.2. Teoría de la Comunicación Audiovisual .....</b>	<b>119</b>
3.2.1. Educar para una ciudadanía crítica y creativa.....	119
3.2.2. Redes. El factor relacional en el siglo XXI.....	128
3.2.3. Bases teóricas de la Comunicación Audiovisual.....	132
3.2.4. Bases metodológicas del análisis de textos audiovisuales .....	165
<b>3.3. Educación Artística. Principales corrientes pedagógicas.....</b>	<b>201</b>
<b>3.4. Espacios comunes para la Educación Audiovisual .....</b>	<b>210</b>
<b>IV. MARCO EMPÍRICO. TEORÍA Y ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL ..</b>	<b>223</b>
<b>4.1. Escuela Superior de Comunicación y Marketing. Datos básicos .....</b>	<b>223</b>
<b>4.2. Asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual.....</b>	<b>226</b>
<b>4.3. Contraste con una asignatura de especialidad: Análisis Audiovisual.....</b>	<b>235</b>
<b>4.4. El enfoque de la teoría y el análisis crítico .....</b>	<b>239</b>
<b>V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>241</b>
<b>5.1. Exposición de casos y análisis de contenido .....</b>	<b>241</b>
5.1.1. CASO 1. El texto audiovisual. Intervenciones de G.W. Bush y Osama Bin Laden .....	243
5.1.2. CASO 2. Iconicidad. Análisis del corto de animación “Atención Pastillas” .....	263
5.1.3. CASO 3. Composición y expresión de la imagen fija. Análisis de una fotografía .....	276
5.1.4. CASO 4. Comunicación e información. Documental Granada en el exilio .....	290
5.1.5. CASO 5. Lo audiovisual como lenguaje. Análisis del corto “Extraños” (David del Águila, 2003) .....	297
5.1.6. CASO 6. Análisis de un fragmento televisivo. Serie <i>Lost</i> .....	307
5.1.7. CASO 7. Comunicación e información. Análisis spot La Caixa .....	316
5.1.8. CASO 8. Comunicación e información. Análisis spots elecciones generales 2011.....	329
5.1.9. CASO 9. Comunicación e información: Spot “Comienza algo nuevo”, de Ikea (2013).....	343
5.1.10. CASO 10. Análisis de una fotografía. “Barcelona demonstration”, de Emilio Morenatti, 2013 .....	353
<b>5.2. Análisis comparativo de los casos de enseñanza.....</b>	<b>363</b>
<b>5.3. Contraste con casos de especialidad. Análisis Audiovisual .....</b>	<b>371</b>
<b>5.4. Resultados generales del análisis de contenido .....</b>	<b>386</b>
5.4.1. La evaluación de los 10 casos en datos .....	386



## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

5.4.2. Casos centrados en la secuencialidad audiovisual .....	388
5.4.3. Casos centrados en la fotografía .....	399
5.4.4. Resultado general de los casos de enseñanza 2001-2014.....	402
<b>5.5. Narración (auto)biográfica docente de casos de enseñanza .....</b>	<b>408</b>
5.5.1. Grupos, personas y experiencia docente.....	410
5.5.2. Balance de las prácticas. Objetivos cumplidos, aciertos y desaciertos .....	419
5.5.3. Sistema de evaluación. Los comentarios del profesor .....	429
5.5.4. Percepciones, balance final y algunas cuestiones de interés .....	430
<b>5.6. Discusión .....</b>	<b>435</b>
<b>VI. CONCLUSIONES .....</b>	<b>457</b>
6.1. Conclusiones de la investigación .....	457
6.2. Espacios comunes. Propuesta para la Educación Audiovisual .....	468
6.3. Limitaciones y balance de la metodología de investigación.....	472
6.4. Sugerencias para futuras investigaciones .....	476
<b>VII. FUENTES, BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS UTILIZADOS .....</b>	<b>480</b>
7.1. Referencias bibliográficas .....	480
7.2. Otras fuentes .....	509
7.2.1. Filmografía.....	509
7.2.2. Imágenes .....	511
7.2.3. Música .....	511
7.2.4. Webgrafía .....	511
<b>Índice de tablas .....</b>	<b>512</b>
<b>Índice de figuras .....</b>	<b>514</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>518</b>



## Agradecimientos

Quiero dar las gracias a mi familia por la comprensión y el apoyo, sobre todo a Carmen y a mis padres, en unos años complejos, llenos de saltos a un dulce vacío. Igualmente, ningún avance hubiera sido posible tampoco sin el impulso inicial de Diego Oliva, Miguel Ángel Rodríguez Pinto y de la primera promoción de ESCO. Despertaron la vieja inquietud de ser profesor, una vocación que ya es para siempre.

En lo académico y en lo personal, dar las gracias a Francisco Maeso y Ana Sedeño es muy poco. Cualquier palabra de reconocimiento a su apoyo no haría justicia a toda la comprensión, a sus indicaciones y, sobre todo, a su talante, conscientes de que esto último es un bien escaso. De la misma forma debo expresar mi gratitud a María Dolores Álvarez, María Jesús Gallego y Pedro D. Chacón por sus conocimientos y su generosidad al compartirlos en el tramo final de esta investigación, un periodo en el que he aprendido tanto de ellos/as como en toda la década anterior. También también tengo la suerte de poder aprender con Ricardo Marín, al que agradezco su interés, disponibilidad y cercana sabiduría. En igual medida, a Joaquín Roldán por su acierto, sinceridad y buenos consejos, en una búsqueda transoceánica que se ha topado con algunos episodios inolvidables y personales de nuestra memoria fotográfica común.

Quiero mencionar también lo compartido, en lo intelectual y personal, con Carmen Marta Lazo, Elisa Hergueta y José Antonio Gabelas. Con ellos/as, formo parte de un equipo que sigue defendiendo la dimensión humana de las tecnologías y de la investigación, como también lo hace Carlos Escaño desde la perspectiva crítica y el activismo, al que agradezco la permanente disposición a dialogar en lo individual y a combatir en lo social.

Merecería un capítulo aparte la guía intelectual y humana de Francisco García García, en un camino que seguiremos recorriendo, quedando aún las páginas más brillantes por escribir. Sus palabras siempre son un tesoro para mí. He de agradecer también a Estrella Martínez sus desvelos para que sea doctor, una manifestación de apoyo y afecto que es reconocida y correspondida.

Son muy importantes, en mi motivación para mejorar, la confianza y el respeto intelectual de Ignacio Aguaded y Rafael Repiso, presente y futuro del primer nivel investigador, como también lo es el apoyo de Sara Román, María Dolores Fernández-Figares y María José Barquier. De todos/as ellos/as voy a seguir aprendiendo, como lo haré de otras personas que me aportaron su visión: Roberto Aparici, Domingo Sánchez-Mesa, José Antonio Ortega Carillo, Miguel de Aguilera, Inmaculada Berlanga, Yolanda Aragón, Juan Antonio García Galindo, Antonio Castillo, Ana Almansa y Juan Bautista Martínez Rodríguez.

Agradezco especialmente a Xana Morales el diseño de esta cubierta y la cobertura técnica en el momento decisivo, como también el buen trato recibido por Rafa Genet, Manuel Moreno, Antonio Rodríguez Barbero, Ángel García Roldán, Antonio Conde, Alejandra Fernández del Moral, Fernando Pérez, Miguel Ángel Cepeda, Alice Bajardi, Rosario García Morales, Tremedad Gnecco y José Manuel Viguera, en mi incorporación como profesor asociado al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Algunos sueños, aunque sean modestos, se pueden hacer realidad.

También quiero mencionar a mis compañeros/as de ESCO y, de forma particular, a los profesores con los que he compartido la asignatura estudiada: Lucía Carrión y Manuel Oña. Este último me contagió durante años su incurable cinefilia y sus valores humanos.

Cierro este agradecimiento con un recuerdo a la capacidad que tuvo Emilio García Wiedemann siempre para escuchar y comprender. Dentro y fuera de su UGR, se le echa de menos cada vez más.

Rafael Marfil Carmona

Granada, noviembre de 2015.

## Resumen y palabras clave

Esta tesis doctoral profundiza en las conexiones existentes entre Educación Artística y enseñanza de la Comunicación Audiovisual. La investigación se ha realizado a través del análisis de contenido y de la narración (auto)biográfica docente de 10 estudios de caso. Se ofrece una perspectiva diacrónica en torno a la impartición de contenidos relacionados con el análisis de la imagen y el análisis de textos audiovisuales en los grados universitarios de comunicación en la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada (España), durante 7 cursos académicos comprendidos entre 2001 y 2014. Se ha analizado el uso de conceptos clave de Educación Artística y Teoría de la Comunicación Audiovisual en 507 ejercicios realizados por los/las estudiantes durante esos años y se interpretan estos casos desde la narrativa biográfica docente.

El análisis de estos casos responde al propósito de clarificación metodológica relacionada con las bases teórico-prácticas que vinculan Educación, Artes Visuales y Alfabetización Mediática para el fomento de la capacidad crítica en la sociedad audiovisual y digital. Sus conclusiones y propuesta final pretenden ser útiles para para el propio desarrollo profesional como docente, pero también aplicables a diferentes contextos y niveles educativos. Las metodologías de análisis audiovisual y las corrientes contemporáneas de Educación Artística tienen un peso destacado en este trabajo interdisciplinar, centrado en la didáctica de las artes visuales y audiovisuales.

Las **conclusiones** principales son las siguientes: 1. Importancia de la creatividad integrada en el propio proceso de análisis de la imagen, con la conveniencia de analizar mediante la propia creación visual o audiovisual. 2. En los 10 casos estudiados existe un equilibrio entre la atención al contenido y a la forma (expresión), con cierta preeminencia de la metodología narrativa en lo secuencial y el análisis formal en la fotografía. 3. Es recomendable un sistema de enseñanza inductivo-deductivo que fomente el aprendizaje por descubrimiento y una enseñanza activa, significativa y dialógica. 4. Se trata de una metodología válida para aplicar a diversos contextos educativos, según las necesidades del alumnado. 5. La Educación

Mediática es un espacio común para el desarrollo interdisciplinar de la enseñanza de las artes visuales. 6. Estas actividades son útiles para fomentar una ciudadanía crítica, trascendiendo lo textual, trabajando contenidos transversales como la Educación en valores, aprovechando el Factor Relacional y la cultura de la participación para la comprensión responsablemente activa de la sociedad contemporánea. Como resultado de todo ello se propone, por último, el decálogo “Dogma 2015” para la Educación Audiovisual en el siglo XXI. Una base de trabajo para fomentar el debate en torno a la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.

### **Palabras clave**

Educación Artística, Educación Audiovisual, Comunicación Audiovisual, Educación Mediática, Alfabetización audiovisual, Análisis de textos audiovisuales, Fotografía, Cine, Capacidad crítica, Investigación biográfico-narrativa.

### **Abstract & Keywords**

This doctoral thesis contains a diachronic perspective about teaching cases based on image analysis and analysis of audiovisual texts in university grades of communication in Escuela Superior de Comunicación y Marketing (Granada-Spain), during 7 academic years from 2001 to 2014. We analyzed the use of key concepts of Art Education and Communication Theory. The sample were 507 exercises written by students during those years. These cases are interpreted from the teaching biographical and narrative perspective (Content analysis and Biographical-narrative Research). The objective is the methodological classification related theoretical and practical bases linking Education, Visual Arts and Media Literacy to promote critical capacity in the audiovisual and digital society.

Its conclusions and final proposal intended to apply to own professional improvement in teaching and their possibilities to be implemented in different contexts and educational levels. Audiovisual analysis methodologies and contemporary trends of Art Education are

prominent in this interdisciplinary work, focused on the teaching of the visual and media arts weight.

The main **conclusions**: 1. Importance of process-integrated image analysis with the suggestion to analyze by total or partial use of images result of the own creativity. 2. Balance between the tendency to analyze the content and the form or expression. There is some predominance of the narrative methodology with regard to sequential productions, and formal analysis in relation to photography. 3. It is advisable to implement a system of inductive-deductive learning that promotes discovery learning, and an active, significant and dialogic teaching. 4. This methodology is applicable in different educational contexts. 5. Media Literacy and Media Education as a common space for interdisciplinary development of visual and audiovisual arts teaching. 6. Finally, the importance of these activities to foster a critical citizenship, transcending textual analysis and working transversal contents as values education, using the Relational Factor and culture of active participation for active and responsible understanding of contemporary society. To close the investigation propose the Decalogue "Dogma 2015" for media and Audiovisual Education in the XXI century. A document to discuss about visual and audiovisual education.

**Keywords**

Art Education, Audiovisual Education, Audiovisual Communication, Media Education, Media Literacy, Analysis of audiovisual texts, Photography, Cinema, Critical capacity, Biographical-narrative Research.





*La vida solo puede ser comprendida mirando hacia atrás,  
pero ha de ser vivida mirando hacia adelante*

Sören A. Kierkegaard

## **I. PRESENTACIÓN**

### **1.1. Introducción**

Esta tesis doctoral se basa en la búsqueda de intersecciones o espacios comunes entre la Educación Artística y la Teoría de la Comunicación Audiovisual, dos ámbitos académicos y de investigación vinculados a la enseñanza de la imagen, ya sea artística, publicitaria o informativa. Se ha perseguido, se sigue persiguiendo, la construcción permanente de un modelo integrador de aprendizaje de las artes visuales y audiovisuales aplicable en diversos contextos educativos, que se espera sea útil para las personas que investigan y enseñan en este ámbito, fundamental en la formación de una ciudadanía crítica.

Esa búsqueda interdisciplinar se ha realizado mediante la combinación metodológica del análisis de contenido y de la narración (auto)biográfica de 10 casos de enseñanza, vinculados con la experiencia docente en los grados universitarios de Comunicación en la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada<sup>1</sup> (ESCO) a lo largo de 7 cursos académicos, durante el periodo comprendido entre 2001 y 2014. Se analizan los ejercicios resultantes de esas actividades y se narra la experiencia, haciendo balance de lo aprendido como docente, destacando asimismo los aciertos y errores, de forma que la investigación sea útil para la mejora del ejercicio profesional, tanto el propio como el de cualquier persona interesada en la materia.

---

<sup>1</sup> [www.escogranada.com](http://www.escogranada.com) (Fecha de consulta: 01/10/2015).

El nexo común de los ejercicios estudiados es el análisis de textos visuales y audiovisuales en el contexto de una asignatura centrada en la bases teóricas de la Comunicación Audiovisual, con el contraste de 2 casos más de una materia de especialidad cuyo contenido es, exclusivamente, el análisis textos audiovisuales. De ahí el sesgo teórico y analítico, que justifica la presencia destacada de los procedimientos tradicionales del análisis fílmico, una actividad que, para recoger mayor amplitud de géneros y ajustarse a los tiempos, es habitual denominar análisis de textos audiovisuales en lugar de análisis cinematográfico, tal y como se hace en esta memoria de investigación, al objeto de acuñar una denominación aplicable a mayor diversidad de géneros audiovisuales (Gómez Tarín, 2012, p. 8).

Se sintetiza y se expone, por tanto, una experiencia de casos de enseñanza realizados a lo largo de un periodo total de 14 años, que son narrados y revisados prestando una especial atención a las posibilidades que pueden ofrecer las corrientes pedagógicas de la Educación Artística para la mejora de esos procesos, sobre todo las que tienen más vigencia en la actualidad. Los ejercicios siempre tienen como nexo común el hecho de estar basados en textos mediáticos, ya sean de fotoperiodismo, piezas informativas de televisión, documentales o spots publicitarios. Los espacios comunes en los que se ha estado trabajando no pretenden abarcar el arte en general, sino que están situados en torno a la comunicación mediática y masiva. En la Educomunicación, por tanto, es donde confluyen las corrientes teóricas de análisis y los modelos contemporáneos de enseñanza de las artes visuales, según la perspectiva de trabajo aplicada. Así, el contenido de esta investigación tiene que ver, entre otras cuestiones, con cuanto de artístico tiene la imagen informativa y publicitaria. A ese radio de acción se circunscriben sus pretensiones y a lo específico de los casos estudiados se limitan sus posibilidades de aplicabilidad.

Desde su inicio, la razón de ser de estas páginas es la inquietud educativa y a la investigación y vocación docente en diversos ámbitos relacionados con la imagen, las artes visuales y los medios audiovisuales. Frente a una perspectiva especializada en la formación de profesionales de la comunicación, a lo largo de los años ha ido cobrando más protagonismo,

en lo que se refiere a las inquietudes personales, la necesidad de clarificar modelos didácticos para la aproximación crítica a la Civilización de la Imagen y a la cultura digital, en la que los contenidos visuales, audiovisuales y multimedia tienen cada vez más presencia. En esa dimensión vocacional, la visión educativa y generalista ha terminado por imponerse a la perspectiva de capacitación profesional para la comunicación que corresponde a los estudios concretos en los que se han realizado las experiencias.

El propósito de fondo de este trabajo es la clarificación metodológica para realizar una aportación a una sociedad que debe ser más crítica, más capaz de manejar y manejarse con imágenes en una sociedad que, hoy día, crea, difunde y comparte contenidos visuales y audiovisuales de forma constante a través de la Red. Es especialmente significativa la mejora profesional resultante de esa tarea clarificadora.

Se trata de una tesis que profundiza en la propia experiencia, posible gracias al interés y a la implicación de los estudiantes en cada uno de los ejercicios realizados. Se hace balance así, tanto en el análisis de esas prácticas como en la propia narración (auto)biográfica, mediante una perspectiva diacrónica de esos 10 casos. Estos ejercicios, elegidos entre otros posibles, responden al hilo conductor del análisis de la imagen fija (fotografía) o secuencial (televisión y cine). Sus temáticas van desde la intervención televisiva de G.W. Bush y Osama Bin Laden en el bombardeo a Afganistán de 2001 hasta el análisis de imágenes periodísticas clásicas o vigentes durante los días de realización del correspondiente ejercicio.

En este sentido, es importante aclarar que Internet no fue relevante en todos los casos expuestos, debido a la antigüedad y al grado de implantación de las tecnologías digitales en cada momento. Sin embargo, durante la última fase y el cierre de esta investigación se ha tenido muy presente la importancia de la cultura digital y de una sociedad que aprende, evoluciona y se transforma en Red, una situación que influye determinadamente en las aproximaciones presentes y futuras a un nuevo modelo de Educación Mediática y Educación Artística.

En la faceta biográfica, este trabajo muestra la evolución de un profesor novel que comenzó su actividad como colaborador, proveniente del ejercicio profesional en el ámbito de la comunicación, compartiendo ahora en estas páginas parte de esa experiencia de la forma más rigurosa y científica posible, hoy transformado en el terreno personal e intelectual por la vocación educativa y por la visión de las amplias posibilidades que ofrecen los contenidos mediáticos vistos desde el prisma de la Educación Artística. Todo ello desde la firme vocación por estar y seguir estando en un aula, asomado de forma crítica a las imágenes, acústicas y visuales, que genera cada día nuestro entorno. Sobre todo, aprendiendo cada día de las personas que, interesadas por el ámbito comunicacional, artístico o educativo, se suman al esfuerzo por construir una ciudadanía más crítica y creativa. Además, tras la realización de una investigación de estas características, se ha incentivado más que nunca el entusiasmo por renovar y mejorar las formas de hacer las cosas, consolidando lo que han sido buenas prácticas.

Si la dimensión narrativa otorga, de forma inevitable y necesaria, el estilo propio del testimonio personal a esta investigación, el análisis de contenido representa, en sí mismo, una manera de objetivizar este estudio, dejando claro de qué se ha estado hablando con los estudiantes en los casos de enseñanza analizados. Se aportan, por tanto, el resultado y las conclusiones de una investigación interdisciplinar que pretende ser honesta, rescatada como un fragmento de una continuidad más compleja y entresacada de un difícil contexto de transformación del uso y el tratamiento de la imagen, sea o no artística, así como de un modelo educativo que está cambiando, viendo cómo sus estructuras, que parecían sólidas e inamovibles, se transforman en una realidad líquida (Bauman, 2006) en la que, haciendo valer una frase tópica en contextos pedagógicos, todo está siendo aprender a aprender.

Por último, es necesaria una aclaración. Este trabajo se ha basado en la palabra por sus propias características y por el propósito planteado inicialmente. El uso que en estas páginas se hace de la imagen se limita a la ilustración complementaria de datos o resultados, mediante las correspondientes figuras o tablas, así como a la necesidad de documentar los

casos analizados o alguna cuestión relevante a través de las imágenes fotográficas o videográficas pertinentes. Se ha investigado sobre la imagen y sobre su enseñanza, valorando casos de trabajo teórico y del uso de la palabra, en esos ejercicios, para analizar textos visuales y audiovisuales. No se ha implementado en el contenido de esta tesis metodología alguna investigación a través de la imagen o de las artes. En este sentido, la limitación en el uso de la imagen no debe entenderse como una desatención a sus posibilidades sino, más bien al contrario, como el resultado de tomar conciencia del valor de lo artístico y sus posibilidades en contextos investigadores, evitando un uso vacío u ornamental que, sin duda, puede resultar inapropiado en el área de Educación Artística.

Con la idea anterior se anticipa una de las principales conclusiones, ya que el uso de las metodologías artísticas para la investigación y la construcción del conocimiento es una de las propuestas para la mejora de la acción docente propia. De hecho, ya se están planificando ese tipo de acciones. Dicho de otro modo: esta tesis doctoral se ha centrado en la palabra, en su uso y en su análisis, en lo que se ha escrito y dicho sobre las imágenes en los casos analizados, aunque el propio proceso investigador marca un antes y un después en la faceta biográfica como docente y en los planteamientos de trabajo académico que, en el momento actual, está integrando el uso de la creación y de las metodologías artísticas en los retos educativos e investigadores presentes y futuros, desde el convencimiento de lo idóneo de combinar la reflexión y la acción creadora en lo relacionado con la didáctica visual y audiovisual. Hay mucho por hacer en torno a la imagen y a la actual cultura digital desde la perspectiva de la Educación Artística.

## **1.2. Finalidad de la investigación**

El propósito principal de esta investigación es establecer líneas de acción común y posibilidades interdisciplinarias entre la Educación Artística y la Comunicación Audiovisual en lo relacionado con el análisis de los textos visuales y audiovisuales, teniendo presente como objetivo principal la formación de una ciudadanía más crítica ante el imaginario mediático. Para ello, se estudia en profundidad la experiencia docente vinculada a la enseñanza de la

comunicación visual y audiovisual, desarrollada de 2001 a 2014 en la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada, de forma que los resultados y las conclusiones de la investigación puedan repercutir en la mejora de la actuación educativa propia, pero también puede ser de utilidad para personas que se dedican a la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales en otros contextos docentes de educación formal y no formal, con una atención especial a las cuestiones que estén directamente relacionadas con la Educación Mediática y el análisis de textos audiovisuales.

Con esta finalidad, se han integrado como metodologías de trabajo algunos modelos sistemáticos de análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1980/1990) y la narración biográfica (Bolívar, 1998 y 2002; Clandinin y Connelly, 2000; Domingo Segovia, 2014) de la propia experiencia en la enseñanza de la comunicación audiovisual. Todo ello para realizar, finalmente, un balance y un decálogo que pueda ser de utilidad en el marco global de la enseñanza de la fotografía, el cine, la televisión y los medios digitales, en los que tienen una notable presencia las artes visuales y audiovisuales. El documento es, en realidad, una propuesta de debate.

Con las oportunas reservas de aplicabilidad a situaciones múltiples, el final del proceso investigador es el punto de partida para el diseño de actuaciones educativas en cada uno de los niveles de enseñanza, con un interés especial en los grados de Ciencias de la Comunicación y grados de Ciencias de la Educación, así como en las etapas generalistas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, prestando atención al ámbito de la Educación no formal, como es el caso de los museos y de las instituciones que realizan talleres y cursos relacionados con la imagen. El fin último, por tanto, no se circunscribe a los estudios universitarios de Comunicación, aunque sea, lógicamente, un entorno de aplicación directa por tratarse de la experiencia estudiada. La orientación principal es, en resumen, seguir trabajando para formar una ciudadanía crítica en todo lo relacionado con la imagen.

Esta investigación no es un compartimento estanco que comience y finalice en un punto concreto del tiempo, sino el fragmento de una continuidad en la acción y el interés por las artes visuales y audiovisuales, por su influencia, por los modelos de enseñanza y por la necesaria capacidad crítica ante los contenidos mediáticos. Precisamente reflejando la idea de la secuencialidad de los textos fílmicos y audiovisuales, los casos expuestos, el detalle de su análisis y las reflexiones aportadas son únicamente una secuencia enmarcada en un metraje que permanece en continua proyección y transformación, una narrativa que representa la realidad y se representa a sí misma, que mejora sus procesos gracias a las experiencias educativas, pero también vuelve a recorrer el mismo camino una y otra vez. Para romper el *continuum* de esa *road movie* educativa, ha sido necesario despegarse, documentar los procesos, hacer memoria, diseñar una minería de datos basada en la palabra, analizar esos datos y narrar la experiencia, precisamente en un tiempo de permanentes cambios, cuando la realidad digital está transformando los modelos vigentes, que parecían tener bases inamovibles hasta hace muy poco tiempo, pero que habían sido diseñadas para otra realidad social y otras necesidades educativas.

### **Públicos**

Tras explicar la finalidad de esta investigación, es importante esbozar también a qué tipo de personas o perfiles está dirigida esta tesis doctoral o, en otras palabras, para quién puede ser de interés. De entrada, por su vocación generalista y divulgativa, los públicos a los que está destinada son bastante amplios y diversos. Los destinatarios son, fundamentalmente, docentes, además de colectivos e instituciones que tengan interés por la enseñanza y el aprendizaje de la imagen y las artes visuales en cualquier ámbito relacionado con la Educación Mediática. Para este último segmento, más amplio, pueden resultar relevantes tanto el tramo final de conclusiones como la valoración del propio proceso, ya sea por lo oportuno de algunas reflexiones finales como por los aciertos o errores de lo que contienen estas páginas. Al fin y al cabo, suscitar el debate y las ideas que puedan emanar de nuevas experiencias docentes es el eje principal de la investigación.

Las personas dedicadas a la docencia de las artes visuales general y de la fotografía y la comunicación audiovisual en particular, al valorar esta experiencia, sabrán de lo que se está hablando. Hay que tener en cuenta que el colectivo que se dedica a impartir estas materias en contexto de educación reglada y no reglada (Educación no formal) es cada vez más numeroso, ya que los perfiles van desde la presencia de contenidos específicos en optativas en la Bachillerato, como el caso de Cultura Audiovisual en Bachillerato (RDL 1105-2014, p. 189), hasta el trabajo en las especialidades de Formación Profesional o las enseñanzas artísticas superiores, como el caso de los estudios del diseño (RDL 633/2010).

De igual forma, son muchas las actividades educativas relacionadas con la imagen fotográfica y la comunicación audiovisual en museos e instituciones culturales, en lo que podría englobarse con la denominación de Educación no formal. Empresas resultantes del emprendimiento o colectivos sociales de diversas procedencias están participando activamente en esa oferta periódica de cursos y talleres, a medio camino entre la formación para el empleo y la ocupación activa del tiempo libre. La mayor parte de estas actividades educativas suelen exigir, en muchos casos, un alto nivel de especialización docente. Con seguridad, los/las integrantes de este perfil docente podrán revisar con cierto interés parte de esta investigación o la tesis en su totalidad. Precisamente muchas de estas personas están más cerca del trabajo directo para fomentar la capacidad crítica en la ciudadanía, que es el propósito principal de esta línea de trabajo.

Es muy importante tener en cuenta el trabajo que realizan los/las docentes de otras materias de Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, así como los maestros y las maestras de Educación Primaria y Educación Infantil, un colectivo cada vez más implicado en la alfabetización mediática y la Educación Visual y Audiovisual, y que está generando algunas investigaciones de gran interés en este ámbito (Laiglesia Maestre, 2013; Marta-Lazo, 2005), como se comenta en el marco teórico.



Además, en otro nivel de concreción, la propuesta que recoge este trabajo puede ser considerada por aquellas personas que se dedican a la enseñanza universitaria, tanto las modalidades de Comunicación como de Educación Artística o Bellas Artes, siendo este contenido especialmente relevante para determinados perfiles de docentes e investigadores/as universitarios/as de diversas áreas de conocimiento enmarcadas en las Ciencias de la Educación, por todo lo que conlleva la aplicación y valoración de casos de enseñanza en una didáctica específica. Es importante señalar que, a pesar de tratarse de un estudio basado en casos de enseñanza universitaria de Comunicación Audiovisual, este colectivo puede interesarse en la misma medida que el profesorado de otros estudios afines.

El docente es, por tanto, el perfil principal, aunque este texto se ha pensado también para investigadores de Educación Artística, Comunicación Audiovisual, Bellas Artes, Pedagogía o Didáctica, entre otras áreas académicas, pudiendo resultar parcialmente útil a las personas que investigan en ámbitos más generales de las Ciencias Sociales, el Arte y las Humanidades. La terminología utilizada y las corrientes teóricas a las que se hace referencia en esta tesis pertenecen, en su mayor parte, a los estudios de Teoría de la Comunicación Audiovisual y Educación Artística.

Un colectivo que, aunque no es muy numeroso, puede estar interesado parcialmente en algunos fragmentos de esta memoria de investigación, es el grupo de analistas y críticos/as de exposiciones, arte en general, cine, estrenos, etc. En algunos casos coincide el perfil de este tipo de colaboradores/as o profesionales de los medios con el profesorado universitario; en otros casos no. Las permanentes referencias al comentario fílmico y al análisis hacen que, en gran parte, los procedimientos de trabajo expuestos en los casos de enseñanza reflejen muchas cuestiones de interés en este ámbito.

El siguiente nivel en la escala de prioridad sería el grupo conformado por los creadores visuales y audiovisuales, desde fotógrafos/as o realizadores/as de cine hasta otro tipo de perfiles creativos en este campo. Se trata de un público que, sin ser el que pueda parecer más interesado en principio, puede sentirse atraído por algunas ideas expuestas en este trabajo. No debe olvidarse que en las experiencias de análisis y en los debates grupales en

torno a una obra se produce una respuesta de mucho interés para cualquier creador/a. Estos resultados, en ocasiones, pueden formar parte de la propia planificación del proyecto artístico.

Al definir este extenso y heterogéneo *target*<sup>2</sup>, no se excluye la consideración de una amplia mayoría social. Hay que tener en cuenta que, quien más quien menos, casi todo el mundo tiene algún vínculo con la fotografía, el cine, la televisión, los videojuegos o las narrativas multimedia, al menos desde la afición a crear y compartir o el consumo de las denominadas industrias culturales y creativas (Bustamante, 2011). En definitiva, se trata de un trabajo destinado a las personas que tienen algún tipo de inquietud relacionada con las artes visuales y audiovisuales.

---

<sup>2</sup> El uso del anglicismo *target*, cuyo sinónimo más correcto en español es público objetivo, no debe interpretarse como una adaptación de los procedimientos del marketing para la “venta” de la propia investigación en este texto. La lectura correcta del uso de esa palabra es, precisamente, la ironía y el rechazo con respecto a la omnipresencia de los modelos de la publicidad y el mercado en cualquier ámbito de la vida, incluido el académico. No obstante, valorar a quién nos dirigimos, qué problema se pretende solucionar, cuál es nuestro “producto”, su valor diferencial y a través de qué medios de difunde (García Uceda, 2000, pp. 193-194) no deja de ser una revisión de los aspectos básicos de cualquier producción científica, con algunas claves útiles para la divulgación del trabajo universitario.

### **Públicos prioritarios de esta investigación**

1. Docentes de artes visuales y audiovisuales. Educación reglada y no formal.
2. Docentes universitarios/as de Comunicación Audiovisual.
3. Docentes universitarios/as de Educación, Bellas Artes y otros ámbitos afines.
4. Investigadores/as en el ámbito de Educación Artística y Educación Mediática.
5. Investigadores/as en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades.
6. Analistas y críticos/as de cine, arte, etc.
7. Fotógrafos/as y creadores/as en el ámbito cinematográfico y audiovisual.
8. Ciudadanía en general. Personas interesadas por la imagen.

**Tabla 1.** *Públicos prioritarios de la investigación.* Fuente: elaboración propia.

### **1.3. Motivaciones personales**

Si aún somos capaces de albergar sueños en los tiempos difíciles en los que se ha elaborado esta tesis doctoral, el sueño que impulsa y sustenta el esfuerzo necesario, y que la ha hecho posible, es la enseñanza como actividad esencial, como medio para vivir y, por lo tanto, para ser útil a la sociedad y al entorno más próximo. La educación como fin en sí mismo, con la exclusividad y dedicación de quien intenta racionalizar y aprovechar la experiencia como profesor durante 14 años en los estudios de Comunicación Audiovisual y, más recientemente, en el ámbito del Área de Expresión Plástica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, un ámbito de conocimiento desde el que se ha concebido y planteado este trabajo en el ámbito de los estudios de tercer ciclo, en los que también se ha conocido la línea de trabajo desarrollada en la Facultad de Bellas Artes desde la perspectiva educativa. La satisfacción y el reto de presentar la tesis en el centro en el que

se ha sido estudiante y en el que se han pasado tantas horas, forma parte de los anhelos y sueños que, en muy raras ocasiones, somos capaces de exteriorizar en toda su profundidad.

Por cuestiones biográficas, esta tesis es inevitablemente interdisciplinar. Su génesis se corresponde con el interés por la mejora como docente y como investigador en un campo que se centra en el área educativa de la Expresión Plástica pero que aporta un enorme valor a la experiencia docente en la formación de futuros profesionales de la comunicación. En concreto, la especialización en el ámbito de la Teoría de la Imagen, la Teoría de la Comunicación Audiovisual y el Análisis de Textos Audiovisuales ha generado un interés especial por la dimensión teórica y la comprensión crítica de toda aquella manifestación que pueda ser considerada como artes visuales, y que va desde la fotografía y el cine hasta los modelos digitales de narración multimedia e industrias del videojuego.

El perfil docente ha discurrido de forma paralela a la actividad profesional en diversos ámbitos, que van desde la televisión hasta los medios audiovisuales corporativos en CajaGRANADA, además de la responsabilidad de su Publicidad y de la Comunicación de su Obra Social, con una incidencia especial de algunas actividades vinculadas al Museo CajaGRANADA Memoria de Andalucía y elaboración del programa relacionado con las artes audiovisuales, como su Aula de Cine, junto a otras colaboraciones institucionales o personales en el ámbito educativo. Una doble faceta y un doble esfuerzo que también ha multiplicado por dos la experiencia humana y los aprendizajes procedentes de contextos diversos.

En ese desarrollo, tal y como se aportará en la narración biográfica, el docente de artes visuales y audiovisuales es, cada vez, más consciente de la importancia de la faceta creativa, por más peso que tenga el interés por la teoría y el análisis. También, ha venido comprobando la evolución de los sistemas de trabajo, conociendo también las amplias posibilidades que ofrece la formación de profesionales de la enseñanza en la Facultad de Ciencias de la Educación, no solo en los grados, sino en los másteres de formación del

profesorado o de investigación en el ámbito del Máster en Artes Visuales y Educación, cuya evolución y calidad de los resultados son seguidas con gran interés y con el propósito de sumar y aportar en esa línea.

La experiencia de una actividad profesional, por el vínculo con la comunicación, ha girado en gran parte en torno a la escritura. Esa es una de las razones fundamentales que ha impulsado la decisión de sustentar esta tesis en la palabra y, en concreto, en el análisis de término y la narración biográfica a través del texto escrito. Es amplia también la experiencia en la creación de imágenes, aunque las competencias en esa materia quedan como reto para el presente más inmediato y, por supuesto, para el futuro.

Esta tesis es, en definitiva, un medio para aprender y avanzar, para ser capaz de investigar, para valorar la experiencia docente desde una óptica analítica y rigurosa, pero sobre todo para mejorar la capacidad necesaria que haga posible ayudar a otras personas a desarrollar sus inquietudes profesionales e investigadoras, es decir, para luchar por el sueño de que otros sueños sean posibles. Al fin y al cabo, esa es la esencia de la educación en general y de la educación artística en particular. Como medio, qué duda cabe, la tesis es también el cierre de una etapa y el principio de otros objetivos. Todo este proceso tiene lugar en una sociedad que cambia y que sigue planteando nuevos retos para cumplir viejos sueños.

### **1.4. Justificación y pertinencia social, científica y profesional**

El lenguaje del siglo XXI no es la literatura, ni siquiera la expresión exclusivamente visual, sino la comunicación audiovisual y multimedia, que en la actualidad busca nuevos cauces de expresión en el desarrollo transmedia (Jenkins, 2003; Scolari, 2013). El uso generalizado de los dispositivos móviles y el crecimiento de la industria videolúdica (Pérez Latorre, 2012) son, entre otros, dos factores que están ejerciendo una gran influencia educativa, determinando en gran medida un modelo social y unas pautas culturales de percepción, creación, uso y difusión de todo lo relacionado con la imagen.

Ese escenario, en el que sigue vigente el concepto de Sociedad de la Información y Sociedad Red (Castells, 1997), así como de Civilización de la Imagen (Fulchignoni, 1964), constituye la esencia fundamental que genera la pertinencia social de investigaciones que profundicen en el refuerzo de la capacidad crítica de la ciudadanía ante la imagen en la sociedad digital. Trabajar para la alfabetización visual y audiovisual es una actuación resultante de la responsabilidad social que conlleva dedicarse a la Educación Artística y a la enseñanza de los medios de comunicación.

Además, en ese escenario de uso masivo de la imagen, resulta imprescindible establecer puentes entre áreas de conocimiento e investigación que puedan realizar aportaciones solventes, que tengan experiencia y hayan reflexionado e investigado en torno a la didáctica de las artes visuales y audiovisuales. Si desde la perspectiva de la Educación Mediática existen numerosos antecedentes de investigación centrados en la capacidad crítica de la imagen (Aparici y García Matilla, 2008; Buckingham, 2005; Ferrés, 1994a y 2000), tal y como se detalla en el estado de la cuestión ([sección 3.1.2](#)), todavía hay mucho que decir al abordar la imagen mediática desde la Educación Artística, trascendiendo el tradicional concepto de medio de comunicación de masas y ampliando la perspectiva al imaginario en el que, en un nivel cada vez más intenso, se crea, produce, difunde y percibe en Red, dando respuesta a una infoxicación visual que crece exponencialmente.

Esta investigación revisa experiencias recientes de análisis visual y audiovisual, encontrando respuestas metodológicas muy válidas en las actuales tendencias de la Educación Artística. Es el caso de las propias metodologías visuales o fotográficas de investigación (Roldán y Marín Viadel, 2012), que están revisando desde una diversidad de opciones, la implicación creadora y la expresión artística a la hora de enfrentarse a ese imaginario o, más exactamente, al pensar qué imaginario construir. Se trata de herramientas distintas a la tradicional conceptualización investigadora que se fundamenta en la palabra. Nada más oportuno, desde el punto de vista investigador, que encontrar esas sinergias y revisar cómo nos enfrentamos a la cultura visual en la era digital, ya que la figura del *prosumer* o

prosumidor (Toffler, 1980) ha dejado de ser un anticipo profético para convertirse en una realidad en el día a día de Internet.

El aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales se sitúa, por lo tanto, en el centro de un nuevo escenario digital y de un marco docente e investigador en el que es imprescindible el diálogo con otras disciplinas, como son la Educación y la Comunicación, entre otros campos implicados en esta temática. Además, la Educación Artística ha conseguido atesorar una amplia experiencia en atender la pluralidad de registros, tratando aspectos tan variados como el arteterapia (Dalley, 1987; Klein, 2006; López Fernández-Cao, 2011), la función mediadora de los museos y el papel de las tecnologías en estas instituciones (Álvarez-Rodríguez, 2010; Bellido Gant, 2011; Huerta, 2007 y 2010), la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, la creación visual y el mercado del arte, el diseño y la representación del espacio y de la ciudad (Huerta, 2015) o el dibujo infantil (Marín Viadel, 2003b; Martínez García, 2004), entre otros variados y múltiples aspectos. La temática de esta investigación es más procedente, si cabe, teniendo en cuenta el vínculo directo con la imagen como medio de expresión artística.

A pesar del notable esfuerzo docente e investigador realizado durante las últimas décadas, la necesidad de seguir trabajando para formar una ciudadanía crítica así lo requiere. Son necesarios los contrapesos de la acción educativa, en un mercado mediático que se impone a la juventud “interviniendo desde lo estético” (Aguirre, 2011, p. 44). Las inercias de ese mercado refuerzan ese sentido de la responsabilidad, vinculando moralmente la Educación Artística con gran parte de las actividades que tienen lugar en la Red. Estos fundamentos hacen imprescindible seguir profundizando en la capacidad crítica en torno a la imagen, dando sentido a esta investigación en un ámbito de conocimiento interdisciplinar.

Además, fuera de ese compromiso social con la realidad, existe una lógica exclusivamente científica, en un momento en el que, aunque haya sido muy largo el camino recorrido, no está dicho todo sobre la enseñanza crítica de la imagen, ni sobre las metodologías de análisis y el valor de la creación en esos procesos, ni sobre la dimensión artística de la imagen

mediática. El interés de clarificación metodológica, por tanto, se suma a esa justificación de la investigación.

La aplicación de métodos procedentes del análisis fílmico a otros géneros audiovisuales es un reto permanente en el ámbito específico de la Teoría de la Comunicación Audiovisual y la Teoría de la Imagen. Durante el periodo en el que se ha elaborado esta investigación, la necesidad de clarificar sistemas de trabajo y análisis ha sido mayor, en pleno auge de nuevos lenguajes y discursos en el contexto mediático de la tecnología digital.

Además, sigue siendo oportuno seguir profundizando en las experiencias docentes relacionadas con el análisis de textos visuales y audiovisuales, ya que no existen antecedentes destacados en la investigación vinculada directamente a la formación universitaria en el análisis de la imagen, aunque sí existen abundantes investigaciones sobre el perfil de los/los estudiantes de Comunicación (Agustín Lacruz, Marta-Lazo y Ubieto Artur, 2013; Iglesias García y González Díaz, 2012; Marzal Felici y Campillo, 2011). En este sentido, cualquier aportación debe ser considerada, por modesta que sea.

No es menos importante, como tesis enmarcada en el ámbito educativo, una profundización y revisión de metodologías didácticas que siempre es necesaria, más cuando se trata de una materia que no cuenta con demasiada trayectoria de impartición, con presencia transversal en Primaria y Secundaria, con optatividad en Bachillerato y con contenidos segmentados y específicos en diferentes materias de Comunicación, Bellas Artes y Educación, entre otros grados universitarios. Además, desde el punto de vista educativo, sigue siendo una cuestión relativamente novedosa el hecho de convertir los textos visuales y audiovisuales en un fin en sí mismo y no en un medio o soporte documental.

Por último, y conectado con la idea de mejorar las metodologías didácticas, se trata de una tesis destinada a mejorar el desarrollo profesional docente, propio y ajeno, a partir del análisis de una experiencia concreta. Junto a la utilidad que pueda reportar a la faceta



## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

creadora de artistas y profesionales del sector fotográfico o audiovisual, la lógica principal que justifica este trabajo es la mejora en el desarrollo profesional de educadores/as.

Todo ello sin perder de vista el reto que conlleva realizar una aportación para una sociedad crítica y creativa en lo relacionado con la imagen y con los textos audiovisuales, un propósito tan complejo como necesario, que evidencia un posicionamiento claro ante las posibilidades de transformación social que ofrece el ámbito investigador y educativo.

### **Justificación y pertinencia social, científica y profesional**

- Importancia de la temática abordada en la Civilización de la Imagen y la actual cultura digital.
- Establecimiento de conexiones interdisciplinarias entre dos áreas que tienen el nexo en común de la enseñanza de la imagen.
- Aplicación al ámbito de la formación universitaria en Comunicación y a otros contextos, como formación del profesorado o Educación no formal.
- Revisión de los modelos tradicionales de análisis y su aplicación a metodologías activas.
- Revisión, igualmente, de las metodologías didácticas empleadas en los casos analizados.
- Mejora del desarrollo profesional docente y elaboración de una propuesta.

**Tabla 2.** *Justificación y pertinencia de esta tesis doctoral en lo social, científico y profesional.*  
Fuente: elaboración propia.

## 1.5. Estructura de la tesis. Explicación de las secciones

Esta tesis doctoral se divide en 6 bloques, a los que se añade un espacio final dedicado a anexos. Tras los agradecimientos, obligados e importantes tras un recorrido investigador de varios años de trabajo conjunto, se aporta el resumen operativo y las palabras clave en español e inglés, facilitando la posibilidad de asimilar la temática y la síntesis del trabajo a aquellas personas interesadas en valorar o descartar su lectura, garantizando también la indexación por temáticas y líneas de investigación en los repositorios en los que pueda difundirse este texto.

Seguidamente, el **bloque I**, dedicado a la presentación, contiene una introducción a la investigación realizada, planteada más como resumen que como introducción de aspectos teóricos. Se habla también en este bloque de la finalidad de la investigación, es decir, del propósito principal, lo que supone un adelanto sintetizado de lo que se va a desarrollar, posteriormente, en los objetivos enmarcados en el diseño de la investigación.

El **bloque II** detalla la metodología y los aspectos fundamentales del diseño de la investigación. Tras la presentación de los aspectos básicos, se ha considerado apropiado explicar su diseño antes de profundizar en el marco teórico y empírico. El bloque metodológico parte de la problemática inicial planteada, expresada a través de interrogantes que van de lo general a lo concreto, concluyendo en la búsqueda de esos espacios comunes de aportación interdisciplinar.

Así, en primer lugar se plantean cuestiones sobre los casos de enseñanza analizados, es decir, aquellos asuntos básicos cuyas respuestas se pueden encontrar en el análisis de contenido de los ejercicios. En esta investigación se han planteado cuestiones sobre la propia experiencia metodológica docente, que va desde la implicación del alumnado y la dinámica en clase hasta la calidad en los procesos de evaluación del ejercicio, pasando por las decisiones sobre el trabajo en grupo o individual, entre otros aspectos. Finalmente, las

preguntas de la investigación se centran en las posibilidades de integración de paradigmas y corrientes en la enseñanza del arte, con la seguridad de obtener interesantes aportaciones de este campo a la Educación Mediática y a la enseñanza de la comunicación audiovisual.

Las preguntas están conectadas directamente con los objetivos, continuando posteriormente, en el **bloque II**, con el establecimiento de una hipótesis, ya que su elaboración es previa a la realización del análisis de contenido y del balance (auto)biográfico de la experiencia.

En las siguientes secciones del **bloque II** se explica la metodología que se ha seguido, además de detallar algunas técnicas, procedimientos y herramientas concretas utilizadas, así como la importancia de la muestra y de la dimensión temporal y diacrónica en la investigación. Por último, el diseño metodológico finaliza con determinadas indicaciones de estilo de redacción y género, indicando igualmente el sistema y criterio de referencias y citas bibliográficas.

En el **bloque III**, el marco teórico realiza un recorrido por algunos precedentes y líneas afines de investigación en la actualidad, sintetizando el estado de la cuestión con una atención especial a su evolución histórica hasta el momento presente. Tras hacer hincapié en la importancia del concepto de imagen en la sociedad actual y en el epicentro de esa búsqueda de metodologías integradoras, se realiza después una síntesis de las principales tendencias del análisis fílmico y, por extensión, audiovisual. Finalmente, se resumen las corrientes contemporáneas de Educación Artística, concluyendo en la necesidad de conocer y consolidar esos espacios comunes para la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.

El **bloque IV** expone de forma resumida el marco empírico o contexto educativo en el que se han desarrollado las experiencias analizadas, que son los estudios universitarios de Comunicación en la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada, detallando los contenidos de las dos asignaturas concretas en las que tienen lugar las experiencias y su aportación a la globalidad del currículum de estos estudios. Este bloque finaliza con la sugerencia de determinadas posibilidades de aplicación de algunas bases fundamentales de integración metodológica. En cada apartado se va recapitulando sobre lo expuesto.

El **bloque V**, determinante en la estructura de esta tesis doctoral, expone de forma detallada los resultados del análisis de contenido de los 10 casos analizados. Se añaden, además, dos casos de una asignatura especializada de tercero, útiles para contrastar los resultados del análisis de términos. A la secuencia explicativa que expone cada caso le sigue un balance general con los principales resultados de la investigación en lo relativo al análisis de contenido. Al finalizar todos los casos se aporta, en un solo bloque, la narración biográfica de la experiencia docente, finalizando con un detallado desglose de resultados y propuesta de discusión.

El **bloque VI** expone las conclusiones, una vez que se revisan desde el filtro del propósito principal de la investigación, los objetivos y la hipótesis. Se elaboran después de intentar responder a todos los interrogantes planteados en la investigación. A esas conclusiones le sigue la propuesta de un decálogo para la Educación Audiovisual y algunas ideas específicas que pueden servir como línea de trabajo. Propio de una investigación en la que se ha sido consciente de las posibles limitaciones, estas se exponen de forma abierta para impulsar el debate en la comunidad docente y científica, haciendo balance de lo aprendido desde el punto de vista procedimental y metodológico. Por último, se aportan sugerencias para otras investigaciones. Se pretende así generar el debate, animando plantear nuevas preguntas y nuevos retos en el ámbito de las conexiones entre la imagen mediática y la Educación Artística.

## II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1. Problemática planteada y preguntas de la investigación

Como punto de partida, la problemática principal que se plantea en esta investigación es la dificultad metodológica que implica fomentar la capacidad crítica ante los medios audiovisuales y desarrollar acciones para la alfabetización audiovisual aplicables a un marco general, es decir, válido para su adaptación a diversos contextos educativos.

En un segundo nivel de concreción, la dificultad surge a la hora de valorar la propia experiencia docente en un conjunto de casos centrados en el análisis de textos audiovisuales, para lo que resulta necesario revisar contenidos, metodologías de análisis y estrategias didácticas en el desarrollo de esas actividades educativas.

Además, desde el punto de vista académico y metodológico, existen múltiples teorías y planteamientos pedagógicos en torno a la alfabetización mediática y educación audiovisual que pueden ser de utilidad para la mejora de la práctica educativa en esta materia, pero resulta especialmente enriquecedor aprovechar las líneas docentes de la Educación Artística y su experiencia en torno a la didáctica visual y audiovisual, de forma que se puedan integrar con los modelos analíticos procedentes de la Teoría del Cine y la Teoría de la Comunicación Audiovisual. La principal dificultad, en este sentido, es la creación de un modelo integrador para la Educación Audiovisual. Más que una dificultad, un reto académico y docente.

La complejidad y amplitud de aristas de la problemática planteada hace que resulte más clara su exposición a través de una serie de preguntas estructuradas. En primer lugar, se realiza un resumen de las más importantes, detallando posteriormente aquellas que tienen que ver con el contenido en sí mismo de los casos analizados, con la experiencia docente y con la identificación de esos espacios comunes de acción interdisciplinar.

Las preguntas planteadas en esta investigación son un punto de partida. En ningún caso es posible responder en su totalidad a todos los interrogantes en una tesis doctoral, aunque se revisan todas y cada una de ellas al finalizar el proceso investigador. En el apartado de

discusión (5.6), se valora en qué medida se ha respondido a estas preguntas y qué cuestiones siguen siendo interesantes de cara a la sugerencia de futuras investigaciones (apartado 7.4).

Los aspectos básicos y generales de la investigación, los que tienen una relación más directa con la esencia de la temática y el propósito establecidos inicialmente, responden a los siguientes interrogantes principales, siempre con respecto a los casos de enseñanza analizados:

- ¿Cuál es el balance de la experiencia docente en lo que respecta a estos ejercicios de análisis de fotografías y textos audiovisuales? ¿Qué aprendizaje se puede extraer para la mejora de la actividad profesional en ese y otros contextos educativos?
- ¿Qué metodologías de análisis de la imagen han sido las más empleadas y por qué? ¿Está vinculado el uso de un modelo analítico con la dinámica de las clases?
- ¿Cómo se puede mejorar la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales en la asignatura estudiada? ¿Y en un contexto educativo global? ¿Cuál es la aportación para otros/as investigadores/as y docentes interesados/as en la cuestión?
- ¿Puede diseñarse un modelo de enseñanza de las artes visuales y audiovisuales válido y aplicable a diversos contextos educativos? ¿Cómo influye la cultura digital en ese modelo?
- ¿Qué aportaciones para la mejora de estos contenidos y metodologías de enseñanza podrían realizarse desde la Educación Artística? ¿Qué sería más relevante de la Teoría de la Comunicación Audiovisual en la construcción de ese modelo? ¿Es viable el diseño de un conjunto de recomendaciones que integre lo más adecuado de los dos ámbitos de conocimiento?

- ¿Qué importancia tiene el análisis de los textos visuales y audiovisuales a la hora de fomentar la capacidad crítica de la ciudadanía en la sociedad digital? ¿Son este tipo de actividades útiles para fomentar la capacidad crítica de esa ciudadanía? ¿Basta con analizar?

#### **2.1.1. Preguntas sobre los casos de enseñanza analizados**

- ¿De qué se ha estado hablando y cuál ha sido el enfoque analítico prioritario en los ejercicios de los estudiantes? En otras palabras, ¿Cuál es el contenido principal de esas prácticas?
- ¿Qué tipo de producciones audiovisuales son las más convenientes para la realización de estos ejercicios? ¿Qué posibilidades de nuevos contenidos y nuevas narrativas ofrece la cultura digital?
- ¿Qué metodología de análisis se ha utilizado más los 10 casos estudiados? ¿A qué aspectos conviene atender a la hora de fomentar un aprendizaje crítico de la comunicación audiovisual? ¿Qué elementos son los que hay que tener en cuenta de forma prioritaria: formales (visuales, lenguaje audiovisual, etc.), narrativos (trama, personajes, acciones, etc.) o contextuales (datos de producción, entorno social, etc.)?
- ¿Hay más presencia de lo secuencial o de la fotografía en los casos analizados?
- En los textos audiovisuales analizados, ¿se ha dado más importancia a la imagen o al sonido?
- ¿Qué aspectos del contenido de las prácticas analizadas son mejorables?

#### **2.1.2. Preguntas sobre la experiencia docente**

- ¿Cuál es el balance de la dinámica de trabajo con los grupos de estudiantes que han participado en los casos de enseñanza analizados?
- ¿Cuál ha sido el nivel de participación e implicación en los casos expuestos?

- ¿Por qué temáticas de las prácticas realizadas muestra más interés el alumnado?

Los/las estudiantes, ¿se motivan más por la fotografía o por la secuencialidad audiovisual? ¿Hay interés por la fotografía y por el cine por parte del alumnado? ¿Y por el análisis?

- ¿Cómo pueden aprovecharse los recursos digitales y las redes sociales en las dinámicas de clase contenidos vinculados al análisis audiovisual?
- ¿Analizar sin crear es un método eficaz en la enseñanza de la comunicación audiovisual?
- ¿Qué metodologías de impartición y dinámicas de trabajo en clase son las más apropiadas para estos contenidos?
- ¿Se deben conocer aspectos teóricos antes de realizar creaciones fotográficas o audiovisuales o es mejor aprender haciendo?
- ¿Qué sistemas de evaluación se han implementado y cómo se han ido transformando a lo largo del tiempo?
- ¿Qué resultados finales se han obtenido con estos ejercicios?
- ¿Son aprovechables este tipo de materiales durante varios años?
- ¿Qué tipo de ejercicios o de iniciativas conllevan más esfuerzo por parte del docente en los casos analizados?
- ¿Qué grado de influencia de factores personales, laborales, organizativos, etc., por parte del profesor, condicionan esta actividad?



- ¿Cuáles son las reflexiones y valoraciones principales de la experiencia como docente?

### **2.1.3. Preguntas sobre la creación de un modelo interdisciplinar de análisis de la imagen**

- ¿Qué presencia tiene la dimensión artística en los casos estudiados? ¿Qué factores se analizan relacionados con la creación y los aspectos formales o estéticos?
- ¿Es posible realizar una visión de conjunto de las corrientes actuales de Educación Artística? ¿Hay alguna tendencia pedagógica o investigadora de más utilidad para la Educación Audiovisual?
- ¿Tienen cabida los paradigmas actuales de la Educación Artística en un modelo integrador de Educación Mediática?
- ¿Cuál es el enfoque apropiado para el análisis de la imagen desde la Educación Artística? ¿Es indivisible la comprensión de la creación?
- ¿Cuál es la metodología más habitual en el análisis fílmico en la actualidad? ¿Cómo ha influido la cultura digital en las metodologías de análisis de la imagen?
- ¿Es posible diseñar un modelo de análisis que se exprese a través de la propia imagen en lugar de utilizar la palabra? ¿Tiene cabida en los grados en Comunicación?
- ¿Cuáles son las claves que puede aportar la Educación Artística a este tipo de ejercicios?
- ¿Es aplicable ese modelo a un marco global de Educación Audiovisual y Educación Mediática?

## 2.2. Objetivos

Como resultado de la problemática planteada, la investigación se ha desarrollado atendiendo a los siguientes objetivos principales:

1. Revisar de forma crítica la experiencia docente propia relacionada con el análisis de fotografías y textos audiovisuales para mejorar la práctica profesional a través de la investigación.

Para el cumplimiento de este objetivo es importante analizar en profundidad el contenido de los casos y reflexionar sobre el desarrollo y el resultado de las sesiones de trabajo.

2. Averiguar si en los casos de enseñanza estudiados se ha dado más importancia al contenido o a la forma (expresión) de cada uno de los textos visuales y audiovisuales analizados.

Para el cumplimiento de este objetivo es importante conocer de qué se ha estado hablando en los ejercicios realizados por los estudiantes al analizar los textos visuales y audiovisuales, es decir, cuál ha sido el enfoque y cuáles han sido las metodologías analíticas utilizadas: si ha primado lo narrativo, el enfoque textual y semiótico, el análisis del proceso comunicacional, etc., detectando la presencia del factor artístico y estético.

3. Clarificar los contenidos, metodologías didácticas y sistemas de trabajo en el aula que, según los casos de enseñanza analizados, parezcan más oportunos y eficaces para mejorar la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales, realizando un aporte a otros investigadores/as y docentes mediante una serie de recomendaciones básicas.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

Para el cumplimiento de este objetivo, en la presente investigación, es importante precisar las dinámicas de trabajo en clase, la implicación del alumnado, los resultados de evaluación y el balance realizado desde la perspectiva docente.

4. Describir e interpretar las bases de un modelo de enseñanza válido para diversos contextos educativos, situando las conclusiones de la experiencia en el marco global de la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.

Para el cumplimiento de los objetivos 3 y 4 es determinante considerar la aplicabilidad de resultados y conclusiones a un marco general de enseñanza visual y audiovisual.

5. Proponer espacios comunes interdisciplinares de investigación y docencia que integren las corrientes de Educación Artística con las metodologías propias de la Teoría de la Comunicación Audiovisual en general y el análisis de textos visuales y audiovisuales en particular, valorando los paradigmas educativos vigentes en la medida en que tengan relación con el análisis de la imagen.

Para el cumplimiento de este objetivo, deben seleccionarse las bases conceptuales y los procedimientos más adecuados de los dos ámbitos de conocimiento e investigación, teniendo en cuenta las corrientes más actuales de enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.

6. Valorar si estas acciones educativas son útiles para el fomento de una ciudadanía crítica, capaz de comprender, disfrutar estéticamente y expresar con y a través de las artes visuales y audiovisuales, que aproveche los recursos tecnológicos y las posibilidades creativas que hoy existen en la sociedad digital.

El cumplimiento de este objetivo, como es lógico, se circunscribe a la validez de la aportación parcial en el sentido descrito y a la garantía de que se está caminando en esa dirección. Para ello, es importante saber en qué medida se ha estimulado la capacidad crítica en los casos analizados, así como el fomento de la capacidad de disfrute estético y la madurez expresiva y creadora en todo lo relacionado con la imagen.

### **Objetivos de la investigación**

1. Revisar la experiencia docente propia para mejorar la práctica profesional vinculada a la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.
2. Averiguar si ha primado el análisis del contenido o de la forma (expresión) en los casos de enseñanza analizados, especificando qué metodología analítica ha sido la más empleada en el análisis de textos audiovisuales.
3. Clarificar los contenidos y metodologías didácticas más eficaces para la Educación Audiovisual.
4. Describir e interpretar las bases de un modelo de enseñanza válido de Educación Audiovisual para su aplicación a diversos contextos educativos.
5. Proponer espacios comunes interdisciplinares entre las corrientes de Educación Artística y la Teoría de la Comunicación Audiovisual.
6. Valorar si se está trabajando, con estas actividades, en el fomento de una ciudadanía crítica ante la Civilización de la Imagen. Garantizar que esa es la dirección de las actividades analizadas y de la propuesta para otros proyectos presentes y futuros.

**Tabla 3.** *Objetivos de la investigación.* Fuente: elaboración propia.

### 2.3. Hipótesis

Como el análisis de contenido y la narración (auto)biográfica se ha realizado a posteriori, una vez sistematizados, ordenados y seleccionados los materiales disponibles y el histórico de prácticas realizadas, en esta investigación ha sido posible definir una hipótesis previa de trabajo, elaborada como impresión inicial y contrastable tras la obtención de resultados y conclusiones, tras el análisis de contenido en profundidad y la reflexión narrativa en torno a cada caso. En el apartado que se dedica a las bases metodológicas de la investigación (2.4.2) se justifica la opción alternativa de establecer hipótesis en una investigación de estas características.

Conscientes de que la hipótesis se ha elaborado desde dentro del propio proceso y sobre un conocimiento exhaustivo del *corpus textual* (los casos de enseñanza) antes del desarrollo de la propia investigación, lo importante es que se ha realizado de forma previa al análisis de contenido y a la narración (auto)biográfica. De esta forma, la hipótesis debe servir para contrastar la percepción inicial con la interpretación en profundidad de los casos de enseñanza.

La hipótesis principal establecida para esta investigación es la siguiente:

*Los casos de enseñanza analizados otorgan la misma importancia al contenido que a la forma o expresión, con una marcada tendencia textualista de análisis, en la que tienen una relevancia especial las metodologías narrativa y semiótica. Los procesos didácticos y la dinámica en clase, sin embargo, deben integrar la faceta activa y creadora como medio para realización del propio análisis, sustituyendo la palabra, total o parcialmente, por la expresión visual o audiovisual. Esta base de trabajo permite construir un modelo interdisciplinar para la Educación Audiovisual, aprovechando las posibilidades colaborativas de la cultura digital.*

En otras palabras, los ejercicios realizados inciden en igual medida en la comprensión del sentido y del significado de los textos visuales y audiovisuales que en los aspectos estéticos, discursivos y formales. Según esta hipótesis de trabajo, en los casos expuestos dan tanta

importancia al análisis de la historia como a las posibilidades del discurso, utilizando una diferenciación clásica en Narrativa Audiovisual (Chatman, 1990).

Según la hipótesis establecida, se tratan en igual medida las propuestas de sentido y significado que lo que tiene que ver directamente con el lenguaje visual y audiovisual. La forma no se ve infravalorada en relación con la interpretación de significados. Tampoco sucede a la inversa, es decir, que las prácticas de análisis realizadas se hubieran centrado exclusivamente en aspectos formales de lenguaje visual o audiovisual, por lo que estos últimos podrían trabajarse desde la vertiente creativa de cara a la mejora del desarrollo profesional docente.

## **2.4. Metodología**

En esta sección se explican las bases del planteamiento metodológico, detallando y justificando la muestra y el porqué de la selección de los casos de enseñanza analizados, los rasgos esenciales de la técnica y el procedimiento empleados, así como las herramientas que han sido necesarias, valorando la aplicabilidad de resultados y, en los aspectos formales, las cuestiones de estilo de redacción y tratamiento lingüístico de género.

### **2.4.1. Casos estudiados. Prácticas de 2001 a 2014**

#### *2.4.1.1. Universo y muestra*

El universo de esta investigación, en su vertiente más específica de análisis, es la experiencia docente de enseñanza de análisis de la imagen y Teoría de la Comunicación Audiovisual en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, impartida en los grados universitarios en Comunicación de la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada (ESCO). La información de este centro, adscrito a la Universidad de Gales, se aporta en el marco empírico (Bloque IV). El análisis se centra en el periodo de docencia comprendido entre 2001 y 2014 y la materia corresponde al primer curso de los estudios de

grado en Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas, en el marco del espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La metodología aplicada en este trabajo se basa en la integración del análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1980/1990; Piñuel Raigada, 2002) y la (auto)biografía docente o autoetnografía (Bolívar, 1998 y 2002; Bruner, 1988; Hayler, 2011; Domingo Segovia, 2014), aplicando este enfoque a los estudios de caso en Educación Artística (Gutiérrez Pérez, 2005 y 2014), tal y como se desarrolla en el [apartado 2.4.2](#).

Sin embargo, es necesario matizar los límites del universo en esta tesis. El análisis de palabras clave de Educación Artística y Teoría de la Comunicación Audiovisual, aplicado a los 10 casos de enseñanza concretos, limitaría el ámbito estudiado al propio contenido, es decir, a la totalidad de prácticas y ejercicios evaluables desarrollados a lo largo del periodo de tiempo especificado en una asignatura concreta. Desde esta segunda perspectiva, más específica, el universo no sería ya la globalidad de la experiencia docente, sino un total de 18 ejercicios diferentes evaluables que se han realizado a lo largo de esos años en la materia analizada.

El balance a través de la narrativa autobiográfica, sin embargo, sí hace referencia a la generalidad y, en algunos casos, a prácticas que no han sido seleccionadas para la muestra que a continuación se explica, ofreciendo así una visión más amplia. Se combina, por tanto, una doble dimensión del universo estudiado: la totalidad de ejercicios realizados en la asignatura y la experiencia educativa de 2001 a 2014, lo que ha hecho necesaria la integración y aportación diferenciada de dos metodologías diferentes.

La muestra de esta investigación está conformada por un total de 10 casos de enseñanza, de forma que la investigación centrada estrictamente en el análisis de contenido consigue cubrir un 56% del total de prácticas distintas realizadas y entregadas por el alumnado desde el 2001-2002 hasta 2013-2014. Los niveles de participación y representatividad en cuanto a número de alumnos/as se sitúan en una cobertura del 82%, ya que se han estudiado ejercicios de 344 estudiantes frente a las 421 personas matriculadas en esos cursos.

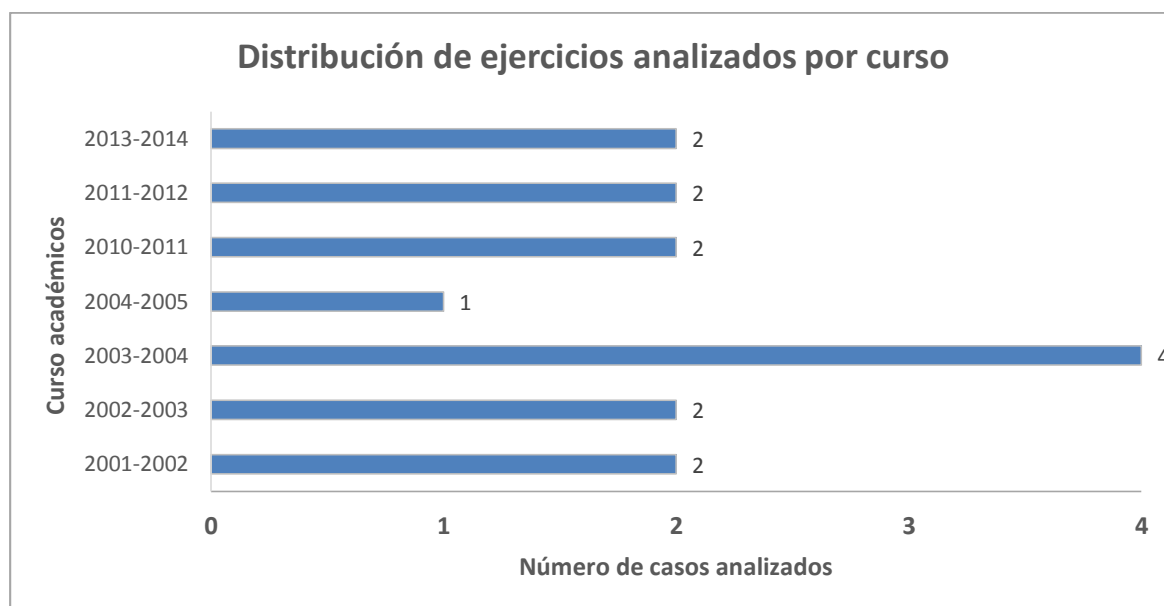
<b>MUESTRA DE CASOS DE ENSEÑANZA 2001-2014</b>					
<b>Asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual (1º)</b>					
<b>Nº CASO</b>	<b>Título de la práctica</b>	<b>CURSOS</b>	<b>MES DE REALIZACIÓN</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>TOTAL EJERCICIOS</b>
<b>1</b>	El texto audiovisual. Análisis intervenciones Bush - Bin Laden	2001-2002 a 2004-2005 (4 cursos)	Octubre	Secuencialidad. TV / Información	79
<b>2</b>	Iconicidad. Análisis del corto de animación "Atención pastillas"	2002-2003 a 2003-2004 (2 cursos)	Enero-febrero	Secuencialidad. Animación.	63
<b>3</b>	Composición y expresión de la imagen fija / Análisis de una fotografía	2001-2002 y 2011-2012 (2 cursos)	Abril	Fotografía	88
<b>4</b>	Comunicación e información. Granada en el exilio	2003-2004 (1 curso)	Octubre	Secuencialidad. Televisión/Información	26
<b>5</b>	Lo audiovisual como lenguaje. Análisis del corto "Extraños"	2003-2004 (1 curso)	Abril	Secuencialidad. Cine / Ficción	22
<b>6</b>	Análisis de un fragmento televisivo. Serie <i>Lost</i>	2010-2011 (1 curso)	Febrero	Secuencialidad. TV Series / Ficción	64
<b>7</b>	Comunicación e información. Spot LA CAIXA	2010-2011 (1 curso)	Abril	Secuencialidad. Spot publicitario	58
<b>8</b>	Comunicación e información. Análisis spots elecciones	2011-2012 (1 curso)	Noviembre	Secuencialidad. Spot publicitario	65
<b>9</b>	Comunicación e información. Spot IKEA	2013-2014 (1 curso)	Noviembre	Secuencialidad. Spot publicitario	21
<b>10</b>	Análisis de una fotografía. "Barcelona demonstration" (2013). E. Morenatti	2013-2014 (1 curso)	Marzo	Fotografía	21
<b>TOTAL EJERCICIOS ANALIZADOS</b>		<b>7 cursos:</b> 2001 a 2002 a 2013-2014			<b>507</b>

**Tabla 4.** Muestra de la investigación. Casos de enseñanza 2001 a 2014. Fuente: elaboración propia.



Fundamentos de la Comunicación Audiovisual es una asignatura de primer curso que contiene, básicamente, contenidos introductorios comunes a las tres especialidades de Comunicación. A lo largo del itinerario formativo, se complementa con otras materias en la especialidad, como Análisis Audiovisual, que es una asignatura de tercero de Comunicación Audiovisual con un sesgo teórico más especializado en el campo fílmico y de una aplicación más difícil a diversos contextos educativos generalistas. Los casos expuestos corresponden a las prácticas realizadas en clase y entregadas por los estudiantes en archivo electrónico a lo largo de 7 cursos académicos durante el periodo comprendido entre 2001 y 2014. En concreto, los cursos académicos en los que se han desarrollado estas actividades son los siguientes: 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, 2010-2011, 2011-2012 y 2013-2014 (Tabla 4). Como contraste del análisis de contenido, se aporta también el análisis de términos en dos ejercicios de la asignatura comentada de tercero, realizados en 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012. Sin embargo, el estudio de casos se centra, exclusivamente, en los 10 ejercicios de la asignatura introductoria de primero.

Más que muestra, en investigación cualitativa lo correcto es hablar de selección de casos. Estos comprenden una franja temporal bastante amplia, lo que representa un aspecto relacionado directamente con la dimensión biográfica de esta investigación. El valor de lo diacrónico tiene un peso destacado, ya que se trata de un balance de los ejercicios realizados en estas asignaturas y de cómo han ido evolucionando a lo largo del tiempo. Si el análisis de palabras clave se circunscribe al contenido de los casos, la narración autobiográfica aporta otros elementos de interés contextual en el balance de la experiencia. La figura 1 detalla la distribución de los casos por curso académico. El recorrido por 9 de 10 años de docencia en total garantiza la lógica diacrónica de esta investigación y la cobertura de cada etapa en el análisis de contenido. En determinados casos estudiados, un mismo ejercicio se desarrolló en cursos diferentes, lo que permite una dimensión comparativa interna en aspectos concretos, como su contenido o su evaluación.



**Figura 1.** Número de casos por curso académico. Fuente: elaboración propia.

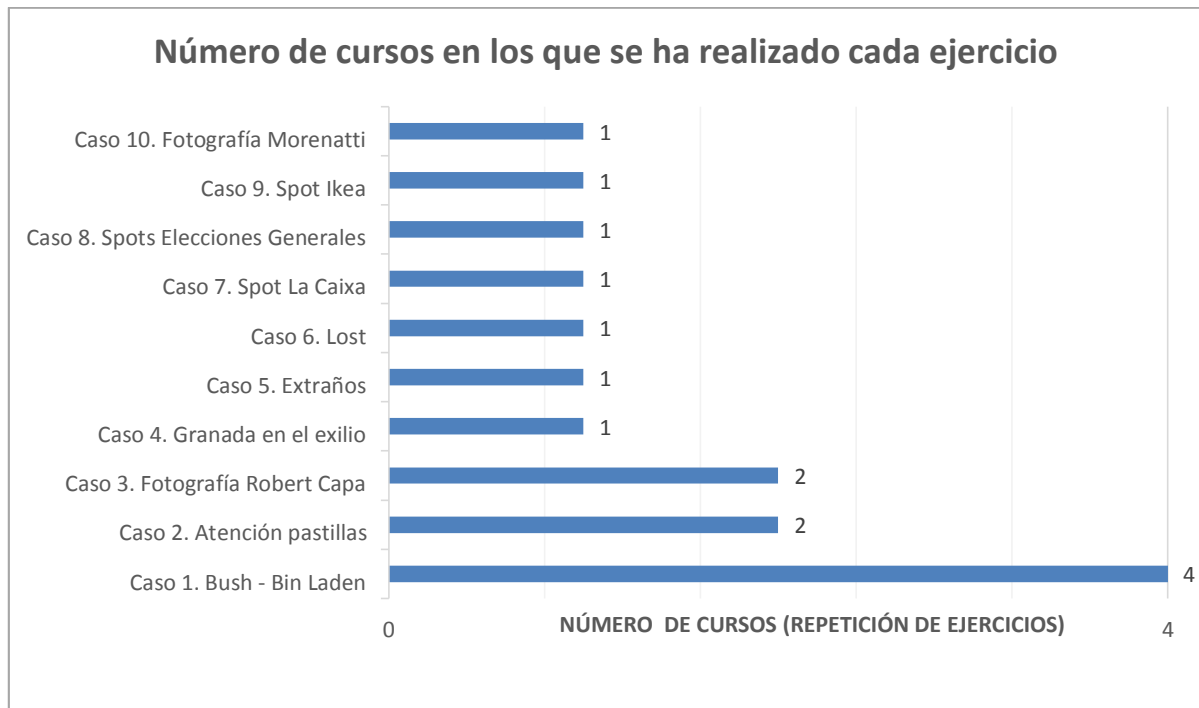
Se han analizado un total de 15 ejercicios (prácticas desarrolladas en cursos académicos) basados en los 10 casos de enseñanza. Como se ha comentado, algunas de estas prácticas fueron realizadas por grupos diferentes en años sucesivos o, en algunos de ellos, en cursos distantes en el tiempo, como el caso 3, dedicado al análisis de una fotografía de Robert Capa (1954), que se realizó en el curso 2001-2002 y en 2011-2012. Se trata de un caso excepcional en el que una práctica, por su valor atemporal, volvió a considerarse válida como ejercicio evaluable 10 años después, debido a la validez del contenido y del procedimiento.

Si se toman en consideración 7 cursos académicos distribuidos entre 2001 y 2014, es decir, aquellos en que realmente corresponden a los ejercicios o casos estudiados, la media es ligeramente superior a 2 prácticas analizadas por curso, mientras que, en el total de la franja temporal que va de 2001 a 2014, esa media es ligeramente superior a 1 práctica, un dato bastante relevante al analizar la representatividad de la muestra en relación con el universo, ya que éste apenas supera las 2,5 prácticas anuales evaluables por asignatura como media ([Ver apartado 2.4.1.3 Justificación de la muestra](#)).

Tal y como se muestra en la distribución de ejercicios por año de cada caso en la [figura 1](#), apenas si se repiten las prácticas realizadas, ya que una de las características de la muestra con la que se ha trabajado es la variedad temática, salvo el caso 1, convertido en un clásico de iniciación al análisis de textos visuales, que se repite durante 4 cursos consecutivos. En resumen, la distribución por años demuestra que la variedad ha sido un rasgo esencial, tanto en el universo como en la muestra, es decir, en la totalidad de los ejercicios evaluables que se han realizado en la asignatura estudiada entre 2001 y 2014.

La [figura 2](#), por su parte, muestra la frecuencia de repetición de cada caso a lo largo de los sucesivos cursos académicos, dejando claro que no se ha utilizado excesivamente un mismo ejercicio a lo largo de esos años y que esta práctica de repetición, que tiene sus aspectos positivos y negativos, como se verá en el balance realizado, es inexistente en los casos 4 al 10, es decir, en 7 casos de la muestra, lo que representa el carácter único de esta actividad en un 70% de la muestra, siendo el 73% aquellos que no han sido repetidos en más de dos ocasiones, es decir, ejercicios realizados 11 veces de un total de 15.

De esta forma, la práctica correspondiente al caso 1 es la única que se ha repetido hasta en 4 ocasiones, por el peso que tuvo y su carácter simbólico como primer ejercicio de la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, ya que fue el ejercicio realizado en el primer curso de la primera promoción de ESCO, como se comenta en el análisis de algunos hitos de la parte autobiográfica de esta investigación.



**Figura 2.** Número de cursos académicos en los que se ha realizado cada actividad. El índice máximo de repetición de un mismo ejercicio durante varios años es 4. Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que la selección se ha realizado equiparando el concepto de caso a un mismo ejercicio, incluyendo todos/as los/las estudiantes que realizaron una práctica concreta en uno o varios años. Además, el análisis de términos se ha realizado basándose en datos disponibles, es decir, en los archivos informáticos de la totalidad del periodo analizado.

A pesar del detalle explicativo de la muestra y la representatividad en este apartado metodológico, se trata de datos que se ofrecen para situar a la persona interesada en el *corpus textual* del análisis de contenido, ofreciendo una visión global del material con el que se ha trabajado en esta investigación. Sin embargo, trascendiendo la acotación operativa de los conceptos de muestra y universo, intrínsecos a toda investigación, lo que interesa realmente es el criterio de selección de esos casos y cómo se ha trabajado con ellos.

Con respecto a la totalidad de ejercicios realizados por los estudiantes, se han analizado 507 trabajos (documentos de texto) desde el punto de vista del uso de palabras clave relacionadas con la Educación Artística y la Teoría de la Comunicación Audiovisual, tal y como se detallará en el [apartado 2.4.2](#). Como curiosidad, en esos ejercicios se ha generado un total de 1.020 páginas en total, que contienen 449.466 palabras para analizar los textos visuales y audiovisuales correspondientes a cada ejercicio. Aunque en algunos casos se trabajó con un mismo grupo (curso académico) en torno a ejercicios diferentes, el número de estudiantes cuyos trabajos han sido evaluados es de 344 estudiantes, por lo que el número de ejercicios es mayor que el de autores/as, es decir, hay varios ejercicios de un/a mismo/a estudiante. Esa dimensión cuantitativa ofrece, en líneas generales, un marco de profundización en el análisis de contenido que sirve de apoyo a las reflexiones incluidas en la narración autobiográfica.

### *2.4.1.2. Unidad de análisis*

La unidad de análisis en esta investigación es la experiencia educativa correspondiente a cada uno de los 10 modelos de ejercicios realizados por los/las estudiantes en uno o varios cursos. En síntesis, los casos corresponden a 10 prácticas de análisis de textos visuales (fotográficos) y audiovisuales.

En la base textual de los ejercicios se centra el análisis de contenido, aunque la narrativa autobiográfica y autoetnográfica hace referencia a otros muchos aspectos, con un alcance mayor en la reflexión en torno a la experiencia educativa. Una unidad de análisis se compone, por tanto, de las respuestas al cuestionario, que coincide exactamente con la hoja de la práctica distribuida en su momento a los estudiantes ([Anexo V](#)); las imágenes o producciones audiovisuales ([ANEXO DVD](#)); el material complementario y, sobre todo, el conjunto de archivos correspondientes a los ejercicios del alumnado, que son la base del análisis de contenido realizado.

Las asignaturas de la Escuela Superior de Comunicación, siguiendo las indicaciones y normativa vigente en la Universidad de Gales, diferencian en su descriptor o guía docente la

parte teórica de la práctica, especificando en cada caso el peso en la evaluación final a través de porcentajes, tal y como se detalla en los descriptores de asignaturas comentados ([anexos I y II](#)). Igualmente, desde la Dirección de Estudios se aporta una plantilla modelo, a través de la guía del profesorado, para que sea cumplimentada a principio de curso por el docente, en la que se deben especificar los objetivos, la metodología y los criterios de evaluación (2015, p. 49), según el modelo adjunto en la [figura 3 y el anexo III](#).

No obstante, hay que aclarar que el concepto de práctica tiene que ver más, en estas materias en concreto, con ejercicios a realizar por el alumnado, normalmente escritos y con unas condiciones de entrega, extensión, formato, etc., que se irán aportando en la descripción e interpretación sucesiva de casos. Aunque en cada asignatura se realizan numerosas prácticas y sesiones de debate, etc., no todas son evaluables. Desde este punto de vista es importante señalar que los ejercicios realizados en clase, no evaluables, se han excluido de la muestra ya que no podían ser analizados mediante el análisis de contenido, correspondiendo su valoración a esas actividades que, trascendiendo la muestra concreta, forman parte de la reflexión narrativo-biográfica.

<b>EVALUACIÓN DE PRÁCTICA</b>	
NOMBRE DEL GRADO	
ASIGNATURA	NOMBRE Y CÓDIGO
NOMBRE DE LA PRÁCTICA	
FECHA DE ENTREGA AL ESTUDIANTE	
PLAZO DE ENTREGA POR PARTE DEL ESTUDIANTE (INDIQUE DÍA Y HORA)	
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	<u>OBJETIVOS:</u>  <u>METODOLOGÍA:</u>
EVALUACIÓN	Comentarios detallados del profesor sobre la evaluación de la práctica

**Figura 3.** Plantilla para la realización de prácticas. Fuente: ESCO Guía del profesorado 2015-2016.

#### *2.4.1.3. Justificación de la muestra*

Los criterios para seleccionar la muestra (selección de casos) se han fundamentado en una serie de factores que atienden, prioritariamente, a la combinación de uniformidad y diversidad de contenido, buscando el mayor grado posible de representatividad de los casos seleccionados con respecto al universo, contemplando también el factor diacrónico y la presencia de ejercicios realizados a lo largo del mayor número posible de cursos en la franja temporal estudiada. Esos criterios se resumen en la [tabla 6](#).

En ese proceso selectivo, ha primado por tanto una combinación de variedad y uniformidad en la totalidad de los 10 casos. Variedad para garantizar la presencia de diversas temáticas y la diferencia de contenidos, asegurando igualmente que se puedan comparar aplicando variables cualitativas específicas, favoreciendo así las conexiones de la teoría audiovisual y la Educación Artística. A su vez, es imprescindible la garantía de uniformidad, ya que todos los casos analizados se centran en el análisis de la imagen fotográfica o de textos audiovisuales y corresponden a un modelo de práctica evaluable de la asignatura. Es importante recordar, en este sentido, que el hilo conductor es el análisis de contenidos mediáticos fotográficos y audiovisuales.

En un modelo investigador en el que se pretende hacer balance de años de docencia y se ofrece una metodología narrativa de trabajo, no puede perderse de vista la importancia del factor temporal. Por este motivo los casos de enseñanza expuestos están secuenciados de 2001 a 2014, sin bien no de una forma absolutamente uniforme, como se veía en la [figura 1](#), sí se mantiene un alto nivel de presencia a lo largo de todo el tiempo estudiado en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Hay que advertir que, durante algún curso, solo se ha trabajado con la asignatura de primero o de tercero y que algunos años no se ha impartido docencia, por lo que esos cursos están excluidos de la muestra. Es el motivo de la ausencia de los cursos 2005-2006, 2007-2008, 2008-2009 y 2012-2013.



En la distribución temporal propuesta se evita que la mayor parte de los casos de enseñanza se concentre en un solo curso académico, permitiendo también contrastar los que corresponden a los primeros años, como profesor novel, con el desarrollo posterior hasta fechas más actuales, valorando así el papel de la experiencia en la preparación y en la dinámica de los ejercicios analizados. El reto de ofrecer respuestas corresponde no solo al análisis de contenido, sino a la reflexión biográfica.

La muestra no ha sido seleccionada al azar, evitando así fluctuaciones que pudieran concentrar los casos en determinados años, dejando desatendida alguna franja temporal. Sin embargo, podría haberse realizado de esta forma la selección, ya que se ha conseguido analizar el 56% de las prácticas realizadas (10 de 18), siendo un porcentaje que garantiza la representatividad sea cual sea el criterio de muestreo aplicado. Se trata de proporciones habituales en un contexto tan específico.

Aportar criterio y seleccionar los casos de forma razonada garantiza la presencia de la línea general de trabajo que caracteriza a la asignatura, asegurando que el análisis de la imagen es el hilo conductor de la investigación y, sobre todo, que se trabaja con aquellas prácticas más destacadas, sin ninguna exclusión relevante.

El texto de la autoetnografía hará referencia a otras actividades que, siendo interesantes, no han formado parte de la muestra estudiada en el análisis de contenido, pero tienen su reflejo en alguno de los casos estudiados y su interés en una visión general de la experiencia educativa. La narración biográfica se hace cargo de los factores contextuales que han quedado fuera del análisis de contenido, ya que no se ha excluido, prácticamente, ningún ejercicio relevante para esta investigación.

### **Criterio temático**

Además de los factores comentados, un criterio especialmente importante a tener en cuenta es la selección de temáticas que, por sus rasgos esenciales de contenido, pudieran ser estudiadas para la aplicación de ese modelo integrador a un marco global de Educación Audiovisual y Educación Artística. Como es lógico, la materia de primero era más adecuada

que la que se centra en el análisis de textos audiovisuales en tercero, por contener enfoques más generales y menos específicos. Solo se utilizan dos prácticas de esta materia específica, Análisis Audiovisual, a la hora de comparar el uso de términos y su grado de especialización, quedando fuera de los 10 estudios de caso que constituyen la muestra. El único uso que se le da a esa aportación complementaria es comparar de qué se ha estado hablando en una y otra asignatura. Se trata de un contraste del nivel de especialización.

También vinculado con el filtro de contenidos de las prácticas, ha primado el análisis de producciones cinematográficas o televisivas, ya sean de ficción, documental o publicidad, frente al análisis de la imagen fija (fotografía). La base conceptual para el diseño de un modelo integrador de Educación Mediática y Audiovisual corresponde a ambos campos, aunque la guía docente de la asignatura se basa en un enfoque secuencial y audiovisual en un 90%. No obstante, un 20% de los casos corresponden a algunas prácticas de fotografía que, por su contenido, constituyen una base para la comprensión posterior del texto audiovisual, sobre todo en lo relativo a los aspectos compositivos, formales, estéticos, etc., por lo que son casos muy interesantes para ser revisados desde la perspectiva de la Educación Artística.

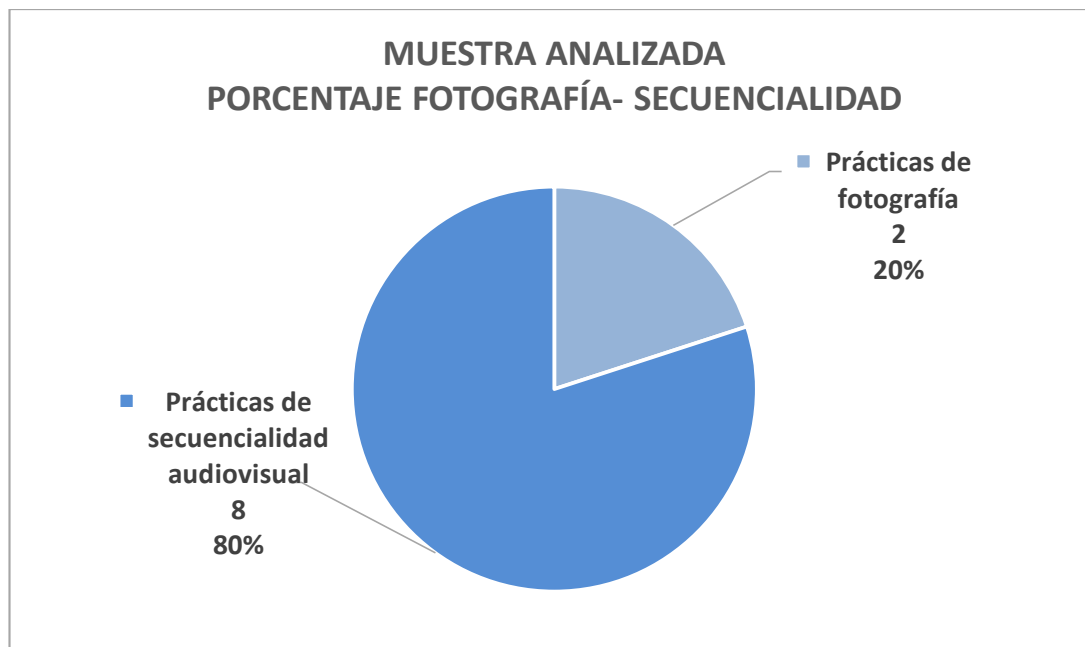


Figura 4. Porcentaje secuencialidad-fotografía en el total de casos estudiados. Fuente: elaboración propia.

### Representatividad

En lo relacionado con la garantía de representatividad, destaca en primer lugar el 56% ya comentado de la muestra con respecto a la totalidad de ejercicios evaluables, de forma que se han analizado en esta tesis más de la mitad del total de ejercicios existentes, tratándose además de los que son más relevantes para el propósito de la investigación. No obstante, desde el punto de vista biográfico narrativo se valora la totalidad de la experiencia docente, aunque la alta cuota de representatividad muestra-universo en una garantía de apoyo documental en las reflexiones aportadas.

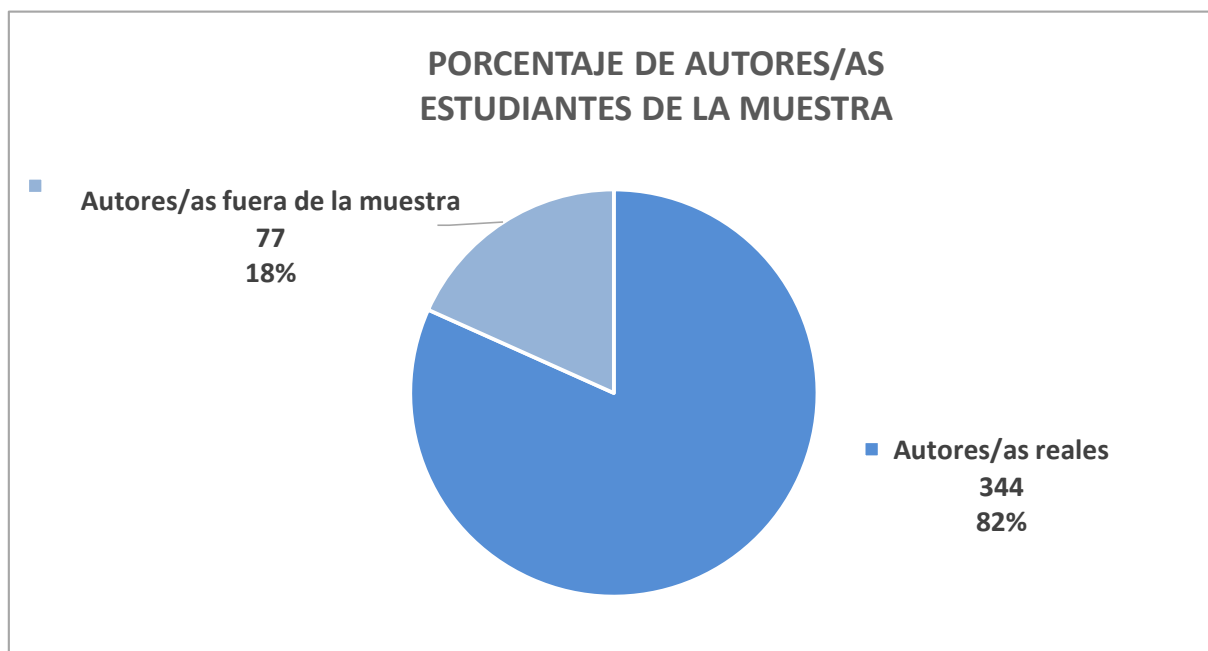
Profundizando dentro de los valores de representación de la propia muestra, hay que destacar, en primer lugar, que los estudiantes están representados mediante la autoría de, al menos, un trabajo. En este sentido, el factor humano está bastante bien cubierto, evitando que el riesgo de que la garantía estadística restara protagonismo a la dimensión humana, que debe ser el eje central de cualquier proceso educativo:

La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal, centrada en la condición humana. Estamos en la era plantearía y los seres humanos, donde

quiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano. (Morin, 2001, p. 57)

Ese factor humano está presente en la amplitud del muestreo, pero también se refleja especialmente en los aspectos destacados en la narrativa biográfica. En la justificación numérica, además de la franja de cursos académicos en los que se impartió docencia, se han analizado los ejercicios de 344 estudiantes sobre un total de 421 estudiantes matriculados en esos grupos. En algunos casos, el motivo de ese desfase de un 10% puede ser la inexistencia del archivo del trabajo, sobre todo en los años iniciales. Por otra parte, es normal que siempre haya trabajos no realizados y no entregados en cada práctica. Resulta comprensible pensar que, en cualquier ámbito de la formación universitaria, en torno al 10% de las personas matriculadas no presentan prácticas por no estar siguiendo la asignatura, por cuestiones laborales o alguna circunstancia especial, etc., lo que influye en la parte correspondiente de la nota final en los casos de enseñanza estudiados. En resumen, se trata de prácticas que no se han analizado porque, con total seguridad, nunca existieron.

En definitiva, la muestra seleccionada garantiza una cobertura del 82% de los estudiantes potenciales de la materia en cada uno de los cursos académicos ([Figura 5](#)). Cuestión distinta es que, como complemento y extensión desde ese factor humano, esta investigación finaliza con la propuesta de otras líneas complementarias de investigación, como dar voz en torno a esta experiencia a los/las estudiantes y otras personas vinculadas al proceso, como docentes del área, expertos/as en Educación Artística, etc. ([Apartado 7.4](#)). Esta tesis, sin embargo, se centra en el análisis de contenido y en la visión del docente.



**Figura 5.** *Estudiantes potenciales y autores/as reales de los casos analizados 2001-2014.*  
Fuente: elaboración propia.

Además de la autoría potencial, otro índice de interés en torno a la representatividad es el porcentaje de cobertura con respecto a los trabajos que cada grupo podría haber presentado. Según aparece en la [tabla 5](#), se ha analizado el contenido de 507 trabajos frente a lo que potencialmente podrían ser 747. Sin embargo, ya se ha explicado que, en la mayor parte de los casos, el desfase inferior al 25% puede deberse a una estimación de ejercicios al alza, que incluso no llegaron a ser presentados, contando también con la entrega de trabajos en formato físico (papel) en los años previos a la normalización de envíos en el marco de ambas asignaturas.

Un valor bastante positivo en lo que se refiere a la eficacia muestral es el cálculo de la media de representatividad de los ejercicios realizados con respecto a esa estimación de ejercicios potenciales, es decir, del total de estudiantes de los correspondientes grupos. Ese índice indica una cobertura media del 77,8%. No se trata, por lo tanto, de casos en un porcentaje mínimo para un análisis cuyos resultados sean extrapolables, sino que se está accediendo a cerca de un 80% de la totalidad. No hay que olvidar que esta totalidad es parte de un caso más general de experiencia educativa en una asignatura.

<b>REPRESENTATIVIDAD DE LA MUESTRA</b>				
<b>Nº CASO</b>	<b>Título de la práctica</b>	<b>TOTAL ESTUDIANTES</b>	<b>EJERCICIOS ANALIZADOS</b>	<b>Porcentaje representatividad (%)</b>
<b>1</b>	El texto audiovisual. Análisis intervenciones Bush - Bin Laden	170	79	46,5%
<b>2</b>	Iconicidad. Análisis del corto de animación "Atención pastillas"	74	63	85,1%
<b>3</b>	Composición y expresión de la imagen fija /Análisis de una fotografía	130	88	67,7%
<b>4</b>	Comunicación e información. Granada en el exilio	32	26	81,3%
<b>5</b>	Lo audiovisual como lenguaje. Análisis del corto "Extraños"	32	22	68,8%
<b>6</b>	Análisis de un fragmento televisivo. Serie <i>Lost</i>	84	64	76,2%
<b>7</b>	Comunicación e información. Análisis spot LA CAIXA	84	58	69,0%
<b>8</b>	Comunicación e información. Análisis spots elecciones	70	65	92,9%
<b>9</b>	Comunicación e información. Spot IKEA	22	21	95,5%
<b>10</b>	Análisis de una fotografía. "Barcelona demonstration" (2013). E. Morenatti	22	21	95,5%
<b>Porcentaje del total</b>		<b>720</b>	<b>507</b>	<b>70,4%</b>
<b>Media de representatividad</b>				<b>77,8%</b>

**Tabla 5.** Ejercicios realmente analizados del total máximo de ejercicios posibles –estudiantes matriculados-.  
Fuente: elaboración propia.

La consistencia estadística de la justificación muestral debe servir, únicamente, como apoyo a una lógica esencial en la selección de casos, que es la idoneidad para dar respuestas a las preguntas planteadas en la problemática de la investigación y, sobre todo, para conseguir el propósito y los objetivos fundamentales de la tesis. Se trata de establecer los medios adecuados para realizar un balance de la experiencia docente que permita generar ideas y propuestas en torno a un modelo integrador para la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales, aplicable a diversos contextos educativos.

### **Criterios de selección de los 10 casos analizados**

1. **Uniformidad.** El análisis de la imagen mediática como criterio de partida.
2. **Variedad.** Que sean prácticas diversas, comparables entre sí.
3. **Factor temporal (diacrónico).** Que haya representación de todos los años.
4. **Prácticas realizadas por suficiente número de estudiantes** (grupo mayoritario de la asignatura de primero).
5. **Acceso al mayor número posible de años de docencia.** Hay un total de 7 cursos académicos.
6. **Prioridad a los contenidos introductorios y generales** (Asignatura de 1º).
7. **Prioridad de lo secuencial frente a la fotografía,** en la misma proporción que el programa (80-20%).
8. **Representatividad con respecto al universo.** 56% del total de ejercicios distintos y acceso a un 82% de todos los posibles trabajos de la muestra (autores/as).
9. **Rigor y alcance en el propio tratamiento del material de la muestra** (77,8%).
10. **Adecuación al propósito fundamental de la tesis.**

**Tabla 6.** *Criterios de selección de los 10 casos. Casos de enseñanza 2001-2014.* Fuente: elaboración propia.

#### 2.4.2. Bases metodológicas de la investigación

En esta investigación, las cuestiones metodológicas son un medio, pero también representan un fin en sí mismo, ya que uno de sus objetivos principales es encontrar y proponer espacios comunes entre la Educación Artística y la dimensión teórica y didáctica de la Comunicación Audiovisual, fundamentando esa búsqueda en las experiencias de análisis de fotografías y textos audiovisuales en un contexto educativo concreto, como es la enseñanza universitaria en los grados de Comunicación. Se trata de una tesis doctoral que se interesa por las metodologías de análisis y de investigación educativa como un fin en sí mismo, además de ser un medio para clarificar algunas cuestiones relacionadas con la imagen. En este sentido, algunas referencias clásicas en investigación doctoral hacen hincapié en la importancia del propio proceso investigador:

Hacer una tesis significa aprender a poner orden en las propias ideas y a ordenar los datos: es una especie de trabajo metódico; supone construir un “objeto” que, en principio, sirva también a los demás y para ello *no es tan importante el tema de la tesis como la experiencia de trabajo que comporta.* (Eco, 1977/2001, p. 22)

En torno a ese proceso, la cuestión metodológica es importante en cualquier investigación, destacando su valor, especialmente, en las temáticas interdisciplinares:

El método pone orden y otorga sentido. No existe ninguna otra vía para deshacer el enredo que padece alguien cuando quiere investigar y no sabe cómo. Establece los procedimientos para superar el embrollo. No solo es un recurso, un aliado provisional, una solución parcial, una forma de salir del paso. Ejerce una primacía transversal sobre toda la investigación. Proporciona uniformidad a todo el proceso y es indispensable para cosechar unos resultados aceptables desde la comunidad científica. (Perujo, 2009, p. 85)



Además, en esta tesis de forma particular, la línea de trabajo de la propia investigación y su temática son especialmente metadiscursivas en lo que respecta a los planteamientos metodológicos. Al propio ejercicio de investigación educativa se une el objetivo de valorar las posibles aportaciones de las corrientes pedagógicas de la Educación Artística, por un lado, y por otro las propios paradigmas analíticos de la Teoría de la Comunicación Audiovisual. El análisis de contenido y la narración autoetnográfica son dos metodologías para estudiar las propias metodologías analíticas y educativas.

No puede olvidarse que algunos procedimientos están presentes dentro y fuera de la temática, es decir, son investigados y se utilizan para investigar, como el propio análisis de contenido y la narrativa, que en audiovisual respresenta un paradigma teórico en sí mismo (García García, 2006; García Jiménez, 1991). Se abordan, además, diversas referencias al análisis de textos visuales y audiovisuales que son amplias y heterogéneas, aunque solo se ofrece en esta memoria de investigación una síntesis de las opciones metodológicas vinculadas con el análisis crítico de esos textos mediáticos. Imágenes pertenecientes a ejercicios y casos concretos educativos, que han sido tratadas en clase desde la aplicación de algunas bases comentadas en el marco teórico (Bloque III). En realidad, todos esos procedimientos tienen que ver con lo que se ha estado trabajando en el aula, es decir, con los casos de enseñanza aportados. A ellos se unen, por la propia lógica del contexto investigador, las metodologías de enseñanza, la manera de aproximarse de forma didáctica a las artes visuales y audiovisuales. Se está estudiando, en definitiva, cómo se analizan imágenes y cómo se imparten esas clases.

Sin embargo, a pesar de todas esas interconexiones internas y externas, la metodología aplicada en la realización de esta tesis doctoral es bastante sencilla, ya que se basa en la combinación del análisis de contenido de los propios ejercicios realizados por el alumnado, durante una franja temporal concreta (2001 a 2014), con la narración (auto)biográfica y autoetnográfica de la experiencia docente relacionada con esa experiencia, elaborada a partir del comentario de los 10 casos de enseñanza analizados en particular.

Esas dos metodologías se sitúan, por tanto, en un modelo deductivo de trabajo en el que, partiendo de unas premisas y de unos paradigmas concretos, analizan la experiencia educativa estructurada en 10 casos desde una doble vertiente. En primer lugar, la objetivación del análisis de los textos correspondientes a los ejercicios realizados por los estudiantes, aportando los datos fundamentales de la actividad y averiguando cuáles han sido los principales términos empleados en sus textos, es decir, de qué se ha estado hablando al analizar imágenes y textos audiovisuales. En segundo lugar, esas mismas actividades se interpretan desde la perspectiva de la autoetnografía docente, realizando una narración estructurada sobre la base de los 10 casos relacionados con la educación visual y audiovisual. Se combina, en resumen, la aportación objetiva del análisis de contenido con el filtro y la visión más personal de la narración de la experiencia.

La integración de metodologías no responde, en ningún caso, a las carencias de ninguno de los dos enfoques para el desarrollo único de la investigación en su totalidad. Más bien al contrario, se pretende ofrecer una mayor riqueza de matices y una argumentación interpretativa más variada en torno al hecho que se ha analizado. Se trata de una suma de acciones destinada a mejorar la calidad de los argumentos para combinar la precisión con la calidad en la visión de conjunto (Booth, Colomb y Williams, 2005, p. 110).

La tesis se apoya en modelo deductivo de trabajo, basado en los paradigmas y criterios previamente establecidos o en el contraste de los enunciados con la experiencia, tal y como aseguraba Karl Popper,

... descubrir hasta qué punto satisfarán las nuevas consecuencias de la teoría –sea cual fuere la novedad de sus asertos- a los requerimientos de la práctica, ya provengan todos de experimentos puramente científicos o de aplicaciones tecnológicas prácticas. (1962, p. 32)

Además de ese proceso en el que, inevitablemente, se contrastan múltiples teorías sobre la enseñanza de las artes visuales, es importante destacar que la base metodológica de esta tesis es cualitativo-cuantitativa, es decir, que integra un estudio sobre la cualidad, sobre todo en variables fundamentales de análisis de los ejercicios y en la narración autobiográfica. También en lo que tiene de etnografía, un concepto que, concebido inicialmente para la descripción e interpretación de la cultura (Harris, 1968/1996, p. 14), está especialmente relacionado con la temática abordada, es decir, con las posibilidades antropológicas que ofrece la imagen (Fernández-Fígares, 2003; Grau Rebollo, 2002), además de las conexiones directas de este modelo investigador con la Educación Artística, descritas en el [apartado 2.4.2.2.](#)

Aunque la base de trabajo es descriptiva y cualitativa, el factor cuantitativo lo aporta el análisis de los propios textos, tal y como ocurre en el caso de la transcripción y la categorización de temas que, al cuantificarse, se muestran a través de las nubes de palabras o número total de repeticiones, a las que se aplica la comparativa intercasos, lo que justifica especialmente el uso de tablas que incluyen una descripción cualitativa:

Las tablas utilizadas en el análisis cualitativo permiten comparaciones similares, pero contienen texto en lugar de números y, en consecuencia, no hay totales de filas ni de columnas. Las tablas cualitativas son una forma conveniente de mostrar texto procedente de todos los puntos del conjunto de datos en una manera que hace más sencilla las comparaciones sistemáticas. (Gibbs, 2012, p. 109).

Se combina, en resumen, la descripción de cualidad con la búsqueda de valores totales cuantificables y porcentajes de términos utilizados, frecuencias de palabras, etc., que se expresan mediante gráficas en cada una de las figuras aportadas, mientras que las tablas pueden sintetizar una u otra perspectiva. Se trata de una tesis que integra procedimientos cualitativos y cuantitativos, en la que se ha velado especialmente por la correcta integración de ambos métodos.

Es importante hacer una matización en torno a planteamientos que no están vinculados a la opción metodológica aplicada en esta tesis, al objeto de clarificar la presencia o ausencia de determinados métodos de trabajo en un contexto de implementación y puesta en prueba de determinados paradigmas investigadores vigentes en Educación Artística.

Esa aclaración necesaria tiene que ver con el uso de la imagen y con la faceta artística del propio proceso investigador. Ni el análisis de contenido ni la narración autoetnográfica responden a procedimientos que puedan enmarcarse dentro de las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación en esta tesis. Cuestión distinta es cuál sea la prospectiva sugerida y qué adscripciones a paradigmas teóricos pudieran extraerse de los resultados finales y de la discusión con respecto a sus conclusiones.

Este trabajo presta una atención especial a la palabra, a las cuestiones de las que se ha estado hablando o escribiendo en los casos de enseñanza analizados, porque gran parte de estas actividades se han centrado en el razonamiento a través del lenguaje verbal o escrito y, de forma coherente con esa dinámica, es la palabra lo que se analiza como contenido principal, tal y como se detallará a continuación. No es una investigación cuya herramienta de trabajo haya sido la imagen y, por eso, su presentación y el aspecto de estas páginas se cuida bastante de ofrecer imágenes de forma gratuita, limitando su uso al valor documental y evitando la función de ornamento. Incluso en aspectos como la portada o el uso del color se ha buscado un sentido a la lógica de esta investigación (ver [sección 2.4.3](#), dedicada a las técnicas y al procedimiento).

Tampoco es una tesis que desarrolle metodologías audiovisuales de investigación, ya que la temática se podía prestar a utilizar el medio audiovisual como método en sí mismo, haciendo una permanente referencia metadiscursiva, es decir, reflexionando sobre la comunicación audiovisual desde el propio medio. Hay precedentes ya mencionados en el campo más amplio de antropología de la imagen (Belting, 2007), con mayor o menor

presencia educativa, además del ensayo fílmico sobre temáticas relacionadas con el propio museo (Cepeda Morales, 2014)<sup>3</sup>.

Sobre la eficacia del medio audiovisual en educación, considerado como metodología, está aún por valorar su aplicabilidad en Educación Artística, ya que el lenguaje fílmico y videográfico puede portar, en su propia esencia, la palabra, ya sea en notaciones gráficas o en la banda sonora, pudiendo convertirse en un paso atrás en la implementación de metodologías visuales, es decir, en una vuelta a la palabra como medio para investigar. Todos esos planteamientos serán el reto para el futuro y están protagonizando la esencia de otras aportaciones investigadoras en el área de Educación Artística, que tienen en el videoarte uno de los campos de exploración más interesantes (García Roldán, 2012; Mampaso, 2004 y 2011).

Por último, en la aclaración de lo que no es la metodología investigadora de esta investigación, la narración de una experiencia en torno a la imagen mediática podría haberse tratado mediante enfoques de investigación periodística especializada (Fernández del Moral, 2004; Sobrados León, 2013). El material disponible ha hecho inapropiado utilizar una metodología de estas características, cuyo uso parece más adecuado en otros marcos investigadores. Es verdad que haber documentado audiovisualmente un proceso, más largo de lo que se estimaba en un principio, hubiera enriquecido la comprensión del contexto investigador, tal y como se detalla en la autocrítica realizada en las limitaciones y balance de la investigación ([sección 7.3](#)).

Ninguno de esos procedimientos, visuales o artísticos, tampoco los periodísticos, han resultado imprescindibles, pero se han tenido muy presentes a la hora de pensar y proponer cómo tendría que ser la enseñanza desde la Educación Artística. Por lo tanto, esta tesis se

---

3 Madonna, ensayo fílmico sobre el público en el museo, inspirado en El Hombre de la Cámara (Dziga Vertov, 1929). Disponible en <https://vimeo.com/88512543> (Fecha de consulta: 01/10/2015).

centra en una temática relacionada con la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales, pero su base metodológica no es artística:

La gran mayoría de las investigaciones en Educación Artística tienen que ver con los problemas del aprendizaje y enseñanza de las artes, y por consiguiente con la creación artística, con las obras de arte y con las disciplinas y teorías que las estudian e interpretan (historia del arte, estética, crítica de arte, sociología y psicología del arte, etc.), pero las metodologías de investigación en Educación Artística no tienen por qué ser necesariamente las Metodologías Artísticas de Investigación. Los fenómenos artísticos y sus problemas de aprendizaje pueden abordarse perfectamente desde posiciones positivistas, conductistas y experimentales, así como desde cualquier metodología cualitativa. (Marín Viadel, 2012, p. 22)

Dentro de las referencias teóricas y metodológicas aplicadas a los casos analizados, destacan los modelos de análisis de textos fílmico y audiovisual (Aumont y Marie, 1990; Bordwell, 1995; Casetti y Di Chio, 1991; González Requena, 1995; Zunzunegui, 2007), además de los tradicionales modelos iconográficos (Gombrich, 1982/1993; Panofsky, 1962/1976) y las posibilidades de análisis de la fotografía y la imagen en general (Abril, 2007; Acaso, 2006; Berger, 2007) o de la imagen mediática en particular (Marzal, 2010; Vilches, 1984/2002). Esos paradigmas sí han tenido un influencia determinante en el análisis de contenido realizado, mediante el tratamiento cuantitativo y cualitativo que se ha dado a la palabra en esta investigación.

En definitiva, más que haber utilizado los procesos artísticos como forma de investigar, puede encontrarse en este texto, en todo caso, una aproximación a la Investigación informada en las Artes (*Arts-informed Research*) (Cole y Knowles, 2008), fundamentalmente desde una visión general de la influencia de lo artístico y de sus propios métodos a la hora de

enseñar y, sobre todo, a la hora de establecer el propósito y los objetivos principales de la tesis.

La única excepción que se podría plantear a esta consideración de la metodología aplicada como no artística podría ser, con cierta razón, que uno de los planteamientos principales, el análisis de contenido, no tiene sus raíces en otro campo sino en el análisis lingüístico y la Teoría de Literatura, un ámbito que, a pesar de centrarse en la palabra y en la narrativa, ha tenido mucho que ver con lo artístico, con la forma y con la interpretación de su "... pluralidad de sentidos" (Wahnón, 2008, p. 127), tal y como se desprende de la consideración del arte como lenguaje por parte de la propia Semiótica (Lotman, 1970). Tanto en la forma como en el sentido, se encuentra también lo que de artístico tiene la palabra. Se trataría, desde este punto de vista, de unas raíces más artísticas que visuales.

Por último, antes del detalle explicativo de los dos procedimientos metodológicos, no es desdeñable la influencia de las metodologías de enseñanza, como es lógico pensar en una investigación adscrita al marco general de la educación. Estas metodologías son aplicables, de forma directa, a la narración (auto)biográfica pero, como es lógico, están presentes en todo el planteamiento de la investigación, en un recorrido de las referencias a los modelos pedagógicos, con una atención especial a la Educación Superior (Brown y Atkins, 2002; Cohen, Manion y Morrison, 2010).

Se trata de una presencia transversal, pero muy importante para ofrecer una visión concreta de los modelos de enseñanza perseguidos que conecten con los valores en una sociedad globalizada (Delors, 1996; Freire, 1969/2009; Morín, 2001; Martínez Rodríguez, 2005). Las pretensiones de esta investigación y la acotación de la muestra con la que se ha trabajado han hecho necesaria la concreción en este tipo de aportaciones, lo que no quiere decir que esta tesis no se haya elaborado con la intención de integrar y contrastar sus resultados con otras investigaciones en curso, al objeto de obtener una fotografía sincrónica sobre el estado de aplicación real de diversas metodologías de trabajo, con una atención especial al empleo de lo visual y artístico.

### Resumen de las bases metodológicas de la investigación

Metodología deductiva. Integración de procedimientos cualitativos y cuantitativos

#### APLICACIÓN COMBINADA DE DOS METODOLOGÍAS

- **ANÁLISIS DE CONTENIDO** DE LOS 10 CASOS DE ENSEÑANZA (507 EJERCICIOS)
- **NARRACIÓN (AUTO)BIOGRÁFICA** DE LA EXPERIENCIA DOCENTE –Autoetnografía-

**Tabla 7.** Resumen de la metodología de la investigación. Fuente: elaboración propia.

#### 2.4.2.1. Análisis de contenido de los casos de enseñanza

De las dos metodologías básicas que integra esta investigación, el análisis de contenido pretende conseguir la mayor objetividad posible en relación el propósito principal establecido en la investigación, teniendo en cuenta que este procedimiento se complementa con la faceta de narración biográfica desde la propia experiencia docente o autoetnografía, una metodología sí misma que se basa en una perspectiva personal, aunque fundamentada. La adecuada combinación de ambos métodos es la base metodológica de esta tesis.

Enmarcada en las bases del análisis de contenido como método investigador (Bardin, 1986; Krippendorff, 1980/1990), esta metodología investigadora se caracteriza, fundamentalmente, por sus posibilidades de adaptación al análisis de cualquier tipo de datos:

El análisis de contenido es una metodología sistemática y objetivada porque utiliza procedimientos, variables y categorías que responden a diseños de estudio y criterios de análisis, definidos y explícitos. Por esta razón, permite realizar estudios comparativos, entre diversos documentos, distintos objetos de referencia, entre distintas fuentes o épocas. La práctica del análisis de contenido puede adecuarse a los requerimientos de la investigación científica. (Bernette, 2013, p. 222)



Es muy importante señalar que un análisis basado en la cuantificación de términos y palabras clave representa un complemento cuantitativo a un modelo de estudio de casos que es, esencialmente, cualitativo. En esta investigación, los materiales a analizar mediante esta metodología son los 507 ejercicios correspondientes a los 10 casos de enseñanza analizados. Se trata, por tanto, de una cuantificación de términos, según el procedimiento que se describe en el [apartado 2.4.3](#), pero ese análisis, además, se realiza de forma cualitativa y descriptiva, explicando cada una de las actividades, exponiendo sus métodos de evaluación, la dinámica de clase, la implicación del grupo, etc. Son variables fundamentales para conocer en qué ha consistido la experiencia y cuál ha sido el verdadero contenido de los ejercicios realizados.

En cierta medida, el análisis y la cuantificación de términos podría asociarse a lo que se denomina análisis del discurso (Van Dijk, 1992 y 2002). Sin embargo, es importante tener presente, en lo que se refiere al estudio de cada caso en concreto y del número de palabras en las prácticas analizadas, el criterio es más el de cuantificación de términos que la valoración de la pragmática discursiva a través del desarrollo lingüístico. No obstante, no se trata de un sistema de trabajo y de un paradigma teórico ajeno al procedimiento seguido, ni sería extraño el uso de la expresión “analizar el discurso” en lugar de lo que, en esta investigación, se ha denominado análisis de contenido, siendo éste un planteamiento asociado al estudio de los medios de comunicación de masas:

Se podría decir que el análisis de contenido es una técnica de investigación que permite descubrir el ‘ADN de los mensajes mediáticos’, dado que dicho análisis permite reconstruir su arquitectura, conocer su estructura, sus componentes básicos y el funcionamiento de los mismos. De este modo, el análisis de contenido se puede utilizar para diseccionar cualquier producto de la comunicación de masas, para conocerlo por dentro, para saber cómo está hecho, para inferir su funcionamiento y predecir su mecanismo de influencia. (Igartua y Humanes, 2010, p. 75)

Tal y como señalan estos autores, se trata de una metodología ideada para examinar el contenido de una información archivada y, precisamente, eso es el *corpus textual* analizado

en la parte cuantitativa de la investigación. En este sentido, Wimmer y Dominick aseguran que el análisis de contenido es una forma sistemática, objetiva y cuantitativa de medir determinadas variables (1996, p. 70, en Igartua y Humanes, 2010, p. 76). En este sentido, esta metodología aporta la integración cuantificada de la narración cualitativa. En esta investigación, la diferencia entre contenido y forma es equiparable a lo que se denomina en Semiótica como contenido y expresión, tal y como se detalla en la fundamentación teórica, partiendo de la diferencia establecida por Hjelmslev (1971), pero que tiene que ver con la diferenciación significante-significado (Barthes, 1973/1988, p. 85). Así, forma y expresión se usan de forma indistinta para reflejar el aspecto discursivo frente al contenido.

Siguiendo precisamente los procedimientos estandarizados en el análisis de textos audiovisuales (Casetti y di Chio, 1991), fundamentados en el tratamiento lingüístico del análisis del discurso e impulsores de cierta garantía de objetividad en el procedimiento, se ha optado por la diferenciación entre describir e interpretar como pauta general de desarrollo metodológico en esta investigación. Así, el análisis de cada caso contiene una estructura descriptiva de la actividad, destinada a favorecer la comprensión básica por parte de la persona que esté leyendo esta tesis doctoral, pasando posteriormente a la interpretación de resultados. Todo ese proceso conforma la secuenciación del análisis de contenido.

La estructura de esta información en el tratamiento de cada caso es la siguiente:

1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado
2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio
3. Criterios y proceso de evaluación
4. Resultados y balance de la actividad

Como puede comprobarse, se trata de una secuencia uniforme, aplicable a todos y cada uno de los casos de enseñanza expuestos, que son los 10 ejercicios y 507 trabajos realizados por

los estudiantes de 2001 a 2014, tal y como se explica en el [apartado 2.4.1](#). En esta estructura de presentación, los tres primeros puntos se centran en la base descriptiva, ya que constituyen un resumen de la actividad realizada, mientras que el punto 4 sí propone la aportación resultados cuantitativos y la interpretación del caso. Esos resultados se expresan mediante la cuantificación y visualización a través de nubes de palabras, además de la interpretación de esos datos obtenidos, de forma que sirve como balance de la actividad desde el análisis de contenido.

La narrativa autobiográfica se aplica en un solo bloque, de forma diferenciada, profundizando en determinados aspectos y señalando algunas cuestiones fundamentales desde la propia experiencia. Los dos últimos puntos de cada análisis, destinados a los resultados de evaluación y a la cuantificación de términos, se repiten en los datos totales, resumiendo el análisis de la totalidad de la experiencia docente ([Apartado 5.4](#)).

En resumen, análisis de contenido como método es el que aporta, parcialmente, la aplicación cuantitativa. Esta investigación responde así a los objetivos principales planteados, basados en realizar una revisión objetiva y exhaustiva de la propia experiencia docente. Para lograr esa exhaustividad se ha optado por acotar la muestra de forma rigurosa y aplicar una aproximación descriptiva de cuantificación de palabras. Eso debe permitir saber de qué se ha estado hablando en estas prácticas, es decir, cuál ha sido el enfoque propuesto y también el planteamiento del alumnado en sus respuestas, si se ha primado la forma o el contenido en los análisis de imágenes. Además, es un método que sirve para conocer, dentro de esos contenidos, si ha destacado la interpretación simbólica y la búsqueda de significados o si ha habido más presencia de terminología técnica, conociendo qué palabras han sido más habituales y, por lo tanto, enmarcándolas en los correspondientes paradigmas analíticos. Este procedimiento permite valorar, además, la presencia de terminología vinculada con las artes en estos análisis, realizando una aproximación a cuánto de artístico ha tenido la consideración de cada imagen mediática analizada en los casos de la muestra.

Sin en los procedimientos tradicionales del análisis fílmico se ponía el *decoupage* como un instrumento de desglose indispensable, útil no solo para analizar la narración o el montaje, sino otros aspectos estilísticos o retóricos (Aumont, 1990, p. 57), en este caso se han analizado las palabras empleadas, algo que no es ajeno a la investigación educativa y que se aplica, de forma muy concreta, a los trabajos realizados por los estudiantes. Esos ejercicios se consideran el *corpus textual* de esta primera metodología aplicada.

#### 2.4.2.2. Narración (auto)biográfica de la experiencia docente

Integrada con la metodología de análisis de contenido, y complementando aquellos aspectos interpretativos a los que no llega el primer método, esta investigación aporta una narración (auto)biográfica, convirtiéndose en "... una alternativa 'significativa' para comprender y dar cuenta de aspectos relevantes tradicionalmente olvidados (sentimientos, propósitos, deseos, conocimiento práctico, etc.)" (Domingo Segovia, 2014, p. 110), que sirve en esta investigación para la interpretación de datos contextuales, para la aportación de impresiones del docente y de reflexiones directas, basadas en información contextual a la que, de otro modo, hubiera sido complicado acceder.

La narración autobiográfica es un sistema de trabajo habitual en Educación (Clandinin y Connelly, 2000), ya que permite aportar la narración de acontecimientos desde la perspectiva docente, atendiendo a aspectos cualitativos relevantes para la investigación. En el caso de la Educación Artística, esa dimensión cualitativa es imprescindible para explicar y comprender determinados hechos que tienen una dimensión individual y social:

Las Ciencias Humanas, por el contenido antropológico e ideológico que les es propio, tienen como objeto de investigación una realidad difícil de delimitar y requieren procedimientos comprensivos racionales, que permitan llegar al sentido de la acción humana. Para ello no basta con recoger solo información cuantificable, sino que es necesario constatar aspectos tan importantes para la comprensión de esa realidad

como las razones, los significados o las intenciones de los sujetos que las protagonizan. (Gutiérrez Pérez, 2005, p. 151)

La investigación cualitativa aporta, en esta tesis, la narración del profesor, que pertenece a un bloque diferenciado ([apartado 5.5](#)), basada en información sobre la intencionalidad y sobre aquellas cuestiones que no aparecen en las hojas de las prácticas analizadas o en el análisis de términos. En su desarrollo, se sigue un estilo de redacción que, sin aportar cuestiones personales no vinculadas a los propósitos de la tesis, constituyen un nuevo marco interpretativo de los 10 casos estudiados.

Una de las características más importantes que este modelo permite es el reenfoque de algunas cuestiones que, en principio, habían tomado una dirección única en la investigación. Lo cualitativo permite trabajar con centros de interés iniciales y emergentes en lugar de hipótesis (Gutiérrez Pérez, 2014, p. 118). Aunque existía esta posibilidad en un enfoque preeminentemente cualitativo, en esta investigación sí se ha optado por establecer una hipótesis de partida cuya validación está más vinculada, como es lógico, con el análisis de contenido y con los resultados cuantitativos de uso de términos.

Además, es importante señalar que la perspectiva investigadora está situada en el interior, pero que se trata de una valoración realizada después de la actividad, como balance, y en ningún caso existe una inmersión simultánea al proceso investigador, propia de otros modelos de trabajo, como la investigación-acción, ya carece de la dimensión participativa y práctica en el aula, que es uno de los aspectos claves de ese tipo de metodologías, aunque en su base conceptual pueden encontrarse coincidencias:

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no

determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión. (Elliot, 1990, p. 24)

Si se hiciera una revisión exhaustiva de las características principales que muestran los estudio de casos para su consideración como tales (Gutiérrez Pérez, 2014, p. 119), encontramos en esta investigación que se trata de casos únicos, con vida propia y un desarrollo particular; su estudio permite que afloren las problemáticas investigadas. Hay una base inductiva, al menos en el desarrollo de la narración, mientras que el análisis de términos requiere de una conceptualización previa en torno a cuáles son las palabras que pertenecen a una u otra corriente. Además, la base es la mirada del investigador, su interpretación de cada caso y de la globalidad de la experiencia. Hay una progresión en el tiempo y son posibles las comparativas intercasos. Para finalizar, cada uno de los casos se expone mediante un informe detallado de la actividad, los resultados de evaluación y el estudio cuantitativo de palabras clave. Por último, las conclusiones finales se redactan con la cautela necesaria en su aplicabilidad, acompañadas de un recordatorio de la necesidad de adaptación y personalización a cada circunstancia educativa concreta.

En resumen, alguna de las características del estudio de casos no se cumple en su totalidad, como la aportación de hipótesis, que sí se ajusta a esta tesis, ya que los resultados del análisis de términos pueden ser contrastados. Esa hipótesis debe considerarse como una micronarración previa, realizada antes del esfuerzo narrativo y reflexivo que aún no ha concluido. Valuable por cuanto las conclusiones finales pueden coincidir o no con la línea establecida.

Se combina, por tanto, la rigurosidad matemática del análisis cuantitativo con la riqueza argumental de una revisión crítica. La aportación metodológica de este procedimiento es asegurar la dimensión interpretativa de los casos de enseñanza analizados, considerando la propia escritura como un método de investigación en sí mismo (Richardson, 2009, p. 308).

Concebido como una actividad antropológica de lo que sucede en el aula, estos sistemas de trabajo tienen su origen en las bases de la etnografía (Hammersley y Atkinson, 1994), un trabajo descriptivo e interpretativo que tiene a buscar significados sociales y culturales, con su origen en el estudio de otras culturas (Malinowski, 1989) y los análisis de la pobreza y la marginalidad realizados por sociólogos de la Escuela de Chicago y el interaccionismo simbólico (Mead, 1982; Park y Burgess, 1921).

Desde esa base antropológica, la adaptación a la escuela se centró en aportar datos significativos para conseguir datos fenomenológicos destinados a la reconstrucción cultural, información que represente "... la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados" (Goetz y Le Compte, 1988, p. 28).

Aparece así, con alguna diferencia en torno a la narración biográfica, el concepto de autoetnografía (Ellis, 2004; Hayler, 2011) aplicado a la actividad del docente, una actividad que otorga una dimensión humana y útil a las investigaciones en Educación y, en concreto, a la enseñanza del Arte (Woods, 1998).

En el caso de esta investigación, el trabajo con el tiempo y la valoración de cómo ha evolucionado la asignatura es un factor apropiado para la perspectiva biográfica:

Como podemos observar, la etnografía está más próxima al estudio de procesos que no a un estudio estático de la realidad. El interés de su análisis se orienta al transcurrir de las prácticas: cómo surgen, cómo se desarrollan, cómo cambian. (Sabariego Puig, Massot Lafon y Dorio Alcaraz, 2004, pp. 299-300)

La narración biográfica representa un enfoque específico de investigación, creíble y legítimo para construir conocimiento en Educación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), útil para centrar la investigación en aspectos concretos, como pueden ser, entre otros, la socialización docente o el género (Rodríguez Martínez, 2002). Se trata de un enfoque posible dentro de lo cualitativo, habitual hoy día, pero aún novedoso en investigación educativa:

Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. (Bolívar, 2002)

Es importante hacer hincapié en la diferencia de términos, aunque en esta investigación se utiliza indistintamente biografía narrativa y autoetnografía, consideradas ambas como un marco de reflexión docente en primera persona. Según las referencias conceptuales aportadas, mientras una profundiza exclusivamente en la visión y el enfoque personal, la otra se ve más obligada a hacer antropología de lo sucedido en el aula, de las conexiones internas y externas. No obstante, ambos conceptos son válidos para el sentido de la narración en esta tesis doctoral.

La narración no discurre de forma literaria, sino que se ajusta a unos parámetros y a un orden interno, de forma que el texto final ofrezca respuestas a las principales preguntas planteadas en la investigación. El balance general interpretativo sigue un recorrido similar a la propia estructura descriptiva de los cuatro puntos en el que se detallaba cada caso (Tabla 8). Este bloque no es demasiado extenso, ya que el texto narrativo se apoya en la descripción e interpretación exhaustiva de la actividad en el análisis de contenido.



<b>CORRESPONDENCIAS EN LA ESTRUCTURA</b>		
<b>de análisis de contenido y narrativa (auto)biográfica docente</b>		
Nº	Análisis de contenido	Narración (auto)biográfica docente
1.	Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado	Grupos, personas y experiencia docente
2.	Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio	Balance de las prácticas: objetivos cumplidos, aciertos y desaciertos.
3.	Criterios y procesos de evaluación	Sistemas de evaluación. Los comentarios del profesor.
4	Resultados y balance de la actividad	Percepciones, balance final y algunas cuestiones de interés

**Tabla 8.** Correspondencias en la estructura del análisis de contenido y del orden argumental de la narrativa (auto)biográfica docente. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo estos cuatro bloques, el texto se desarrolla de forma libre, focalizando la narración autobiográfica de la forma que más interese según la línea argumental seguida y las cuestiones en las que se centra, reorientando los centros de interés, pero siguiendo una base estructural similar a la de cada caso para que sea más fácil obtener una visión general de aportaciones.

Igual que sucedía con el análisis de contenido, es doblemente interesante la comparativa de un método narrativo desde la propia visión docente con el paradigma analítico centrado, precisamente, en la dimensión narrativa del discurso audiovisual. Así, equiparando los roles, tendríamos la búsqueda de una sustancia del contenido y de la expresión, según la terminología de Hjelmslev (1971, en Brisset, 2011, p. 56). Hay cierto paralelismo entre esas dos dimensiones y las dos metodologías.

En la autoetnografía, también tendríamos una focalización en primera persona de la experiencia, de forma que un narrador homodiegético omnisciente rescata con libertad los

fragmentos de una amplia experiencia para sintetizarlos y narrar lo que considera más importante, de forma que la elipsis tendría un papel destacado en esa narración.

La intervención de otros ayudantes y oponentes, según el esquema actancial de Greimas (1987, p. 277) nos lleva directamente al valor del propio sistema educativo, de la institución en la que ha impartido (también destinadora que ha hecho posible el contexto educativo de trabajo), sin olvidar el papel de ayudantes que desempeña el alumnado y otro tipo de roles narrativos, estableciendo como objeto de deseo la mejora en la actuación docente y el propio desarrollo profesional. Este esquema, proveniente de la narrativa literaria y audiovisual, nos ayuda a comprender que todo es posible desde una óptica narrativa, de forma que es indudable lo oportuno de este método, por su propia capacidad para contar lo ocurrido, en determinadas investigaciones educativas.

Además de esta dimensión comparativa con los procedimientos para analizar una narración audiovisual, expuesta por lo anecdótico de la referencia, una de las razones que justifican la implementación de esta metodología narrativa y autoetnográfica es dar cabida a la propuesta ensayística, canalizando de forma constructiva y pedagógica la inquietud por contar cosas y revisar la propia acción docente. La faceta humana y el proceso investigador están tan estrechamente conectados que resulta imposible establecer límites entre un aspecto y el otro. La narración sirve también para la aportación de una visión crítica ante determinadas inercias educativas. En este caso, autocrítica.

La faceta narrativa de esta investigación constituye una aportación sustancial en un doble sentido: por un lado, es un sistema de trabajo apropiado para la reflexión docente, mientras que, por otro, se convierte en una parte fundamental que permite puntualizar cuestiones determinantes e integrar la dimensión humana y profesional, una cuestión realmente trascendente en el ámbito de la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.

### **2.4.3. Procedimiento, técnicas e instrumentos utilizados**

El análisis de los ejercicios es el resultado de una actividad basada en la aplicación de un método estandarizado y aplicado de forma idéntica a cada uno de los casos que forman parte de la muestra. Al menos, así es en lo relativo al análisis de contenido, lo que ha conllevado un esfuerzo especial por la organización del material disponible y la recogida de información analizada.

Como la génesis de esta tesis doctoral es la revisión teórica de corrientes de Educación Artística y de procedimientos de análisis de textos audiovisuales, la consideración de la propia experiencia docente como marco para el desarrollo de la investigación ha sido posterior, de forma que esa información se ha ido recopilando en el último tramo de la elaboración de la tesis, años después de la realización de algunas de las actividades, con la excepción lógica de las que se sitúan en 2014. En este sentido, ha sido importante la labor de orden, agrupación, estudio previo y selección de casos, ya que se trata de ejercicios realizados en su momento sin tener en cuenta los intereses de esta investigación, cuyo análisis y balance se ha hecho posteriormente a todo ese proceso de catalogación.

La importancia del análisis documental en la selección y clasificación de la muestra, ha generado la implementación de un proceso de tratamiento de los documentos originales de la hoja de prácticas de cada caso, aportada en los anexos sin ningún tipo de modificación con respecto a la que fue entregada al alumnado en cada curso académico ([Anexo V](#)).

De igual forma, se ha procedido a cuantificar los términos y a mostrar los resultados en formato de nube de palabras, favoreciendo la visualización de las más utilizadas y diferenciando, en su aspecto y color, las que ofrecen los resultados parciales de cada caso (Ejemplo en la [figura 6](#)), con tonos azules y grises, de las que hacen balance global de la investigación, con tonos rojizos y marrones ([Figura 7](#)), estas últimas combinadas con tablas de las palabras más utilizadas.



**Figura 6.** Ejemplos de nubes de 40 palabras en el análisis de cada caso.  
Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)



**Figura 7.** Ejemplos de nubes de 40 palabras en el análisis de resultados totales.  
Fuente: elaboración propia en [wordle.net](http://wordle.net)

Las palabras se muestran por orden alfabético y, en el caso de los resultados globales de la investigación, vienen acompañadas de una tabla con los 40 primeros términos. Igualmente, según las necesidades de cada caso concreto, se ofrecen figuras con 40, 75 o 100 palabras destacadas, que permiten una progresiva visualización en detalle.

Es importante señalar que cada análisis se ha realizado exclusivamente con los textos elaborados por el alumnado en sus respuestas, ya que en estos contenidos se han excluido tanto los enunciados como las observaciones en rojo remitidas posteriormente por el profesor al alumnado. Uno de los procedimientos más laboriosos ha sido, sin duda, excluir de los archivos disponibles toda palabra no utilizada por el estudiante, ya que el histórico de ejercicios con el que se ha trabajado contiene las propias observaciones, la valoración y la nota del ejercicio, tal y como aparece en el ejemplo de la [figura 8](#). Todo ese contenido ha sido borrado para garantizar la fiabilidad del análisis y el hecho de que los resultados respondan realmente a qué términos ha utilizado el estudiante en sus respuestas. Las palabras analizadas son las del alumnado.

He elegido estos cinco elementos, a mi juicio representativos:

- Banda sonora. Se puede escuchar una música progresiva, que va sumando instrumentos de forma gradual. Empieza tranquila y con una composición muy simple, repitiendo los mismos acordes de guitarra una y otra vez, y va tornándose más alegre conforme suma los demás instrumentos, proceso que culmina cuando deja el bastón apoyado en la pared, dando lugar a lo que será la banda sonora del resto del anuncio. Buena descripción y bien por destacar un elemento fundamental, como es la banda sonora.
- Cadena secuencial de planos que se suceden al inicio del anuncio, cuyo escenario es el mismo banco en el mismo parque y en los cuales el protagonista se acerca a dicho banco y echa de comer a las palomas, en diferentes momentos, acompañado de los mismos señores de avanzada edad y cambiando la ropa que lleva puesta. Es válido como elemento identificado para esta práctica. En su momento veremos que hay que estructurar, precisamente, en secuencias.
- La acción de comer tallarines. El protagonista, sentado a una mesa, come un plato de tallarines usando palillos chinos, todo ello observado desde un plano subjetivo que nos muestra la perspectiva interna del personaje. Bien por aportar terminología técnica si se conoce. No llega a ser un plano subjetivo del propio protagonista, ya que se le ve a él (parte de su cabeza). Lo matizaremos, la aportación está bien planteada.
- Mochila de senderismo caqui. Le acompañará a lo largo del anuncio, desde que abandona el bastón hasta que regresa al parque, haciéndose más vieja y llenándose conforme éste avanza. Muy bien por reparar en la evolución.
- Niños jugando al fútbol. Grupo amplio de niños de entre ocho a doce años jugando al fútbol en un descampado y siendo dirigidos por el protagonista que les indica y observa sentado en una silla. Terminan haciéndose una foto de equipo donde aparece el propio protagonista. Destacas personajes, ok.

Muy bien los elementos. Perfecta la redacción.

Criterios de corrección: Capacidad de observación y escucha (10) / Describir sin anticipar ninguna interpretación (10).

**Figura 8.** Ejemplo de los archivos originales tratados, con anotaciones en rojo del profesor y evaluación numérica, palabras que fueron excluidas del análisis de términos. Fuente: ejercicios del alumnado.

Las nubes de palabras han sido creadas con las herramientas *online TagCrowd*<sup>4</sup> y *Wordle*<sup>5</sup>, la primera de ellas se ha utilizado para elaborar las gráficas de cada caso y la segunda, con capacidad para más texto, se ha empleado para la cuantificación total, aportando también el detalle de la numeración de palabras de esa misma fuente en una tabla complementaria.

Cada herramienta tiene sus propias características. *TagCrowd* elimina los acentos y las mayúsculas, además de aplicar el alfabeto internacional y no contar con la “ñ”, que es sustituida por “n” en la gráfica. Las aplicaciones de los totales, realizadas con *Wordle*, no aportan totales en la nube de palabras, por lo que se han añadido tablas con desglose.

La elaboración de textos de este trabajo se ha realizado con *Microsoft Word* y las gráficas e imágenes con *Microsoft Excel* y *Adobe Photoshop* respectivamente. La maquetación final de la cubierta del documento con *Adobe InDesign*.

#### **2.4.4. Aplicabilidad de los resultados**

Como parte del propio planteamiento metodológico, es importante no perder de vista el carácter interdisciplinar de esta investigación, de forma que el propósito principal establecido responde a la aplicación de un método integrador en un marco global, resultado del análisis de la experiencia docente.

Esta tesis no se detiene, de forma específica, en las cuestiones docentes o curriculares de la enseñanza superior, a pesar de haber centrado su estudio en casos de las especialidades universitarias de Comunicación, ya que el enfoque ha sido, a lo largo del proceso, otorgar importancia a la validez general de los procesos de análisis de la imagen y de educación audiovisual. De otro modo, el debate planteado corría el riesgo de orientar la argumentación principal hacia la formación de profesionales de la comunicación en el Espacio Europeo de Educación Superior, una temática abundantemente tratada en los últimos años (Agustín

---

<sup>4</sup> Disponible en <http://tagcrowd.com> (Fecha de consulta 15/10/2015).

<sup>5</sup> Disponible en <http://www.wordle.net> (Fecha de consulta 15/10/2015).

Lacruz, Marta-Lazo y Ubieto Artur, 2013; Ortiz Sobrino, 2012), aunque distinta a la esencia de esta investigación.

Una vez realizada esta especificación, que no es otra que la atención a la globalidad, es procedente valorar las condiciones de aplicabilidad que tiene la muestra estudiada, en la que debe primar la prudencia en cuanto a las posibilidades de convertir en útiles para cualquier nivel educativo las ideas que se han extraído del estudio de un contexto específico y que corresponden a casos concretos. En este sentido, desde el punto de vista del diseño metodológico de la investigación, las valoraciones relativas a los casos son aplicables, fundamentalmente, a esos mismos casos estudiados:

Puede ser útil intentar seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de solo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. (Stake, 1995/2007, p. 17)

Teniendo en cuenta esta afirmación, adecuada para una tesis doctoral que se centra en casos determinados, las conclusiones de este trabajo se han planteado desde la oportuna y prudente reserva en lo que concierne a su aplicación al sector, conscientes, tal y como expresa Stake, de que en ocasiones "... es difícil defender la representatividad de una muestra pequeña" (1995/2007, p. 18). En resumen, no hay intención de convertir el análisis de estos casos en una base de aplicabilidad universal. En esta línea, la mejora de la propia actividad docente es, sin lugar a duda, el entorno lógico e inmediato de aplicación.

Sin embargo, desde el punto de vista metodológico se ha contemplado la función de la narrativa (auto)biográfica y autoetnografía para ampliar las posibilidades de actuación y el debate en torno a las cuestiones suscitadas en cada caso, haciendo factible valorar ciertas



posibilidades de actuación en la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales en contextos diversos. Precisamente, la función de la narrativa como método es, entre otras, la de asumir la transmisión social de la experiencia, profundizando en buenas y malas prácticas que sean de utilidad tanto al investigador como a sus iguales (Gibbs, 2012, p. 87). En este sentido, las conclusiones y los resultados de esta experiencia, más que hacerse extensivos a cualquier necesidad educativa, deben ponerse a disposición del colectivo docente e investigador.

#### **2.4.5. Cuestiones de estilo y género**

En la redacción de este texto se ha aplicado el sistema de citas de la *American Psychological Association*, tomando como referencia el manual original en inglés (APA, 2010). Además de tratarse de uno de los principales métodos para la cita y la referencia bibliográfica, se ha considerado adecuado, por su aplicación estandarizada, por considerarlo el más indicado para orientar a la persona interesada en la localización de cada una de las fuentes. En esta línea, y adaptando algunas posibilidades concretas que no están recogidas en la fuente original, se ha optado por hacer referencia, en la mención de la obra entre paréntesis, al año de la edición original de una monografía, siempre que esta sea distinta al año de la edición que se ha manejado para realizar la referencia. Así, la cita de doble fecha no solo se utiliza para las obras clásicas, tal y como recomienda el manual (APA, 2010, p. 178), sino para dejar clara la distancia entre original y traducción, así como entre distintas ediciones, por considerar que el salto de una década puede ser mucho, y cualquier investigador o investigadora novel, así como cualquier estudiante o docente, debe tener una visión cronológica de las aportaciones teóricas e investigadoras en cada una de las áreas que se abordan en esta tesis doctoral.

Con el modelo propuesto, corresponde al lector o a la lectora establecer relaciones y comprobar la evolución real de algunas teorías, elaborando su propio mapa conceptual sobre la materia, y comprendiendo que la referencia siguiente: (Harris, 1968/1996), incluye una aclaración que determina el año real de la primera publicación de la obra en su idioma original, evitando tener que acudir a las referencias bibliográficas finales para conocer esa fecha.

Se pretende así favorecer el conocimiento de aportaciones científicas en el ámbito de la Educación Artística y de la Comunicación Audiovisual. No se hace así cuando la diferencia no es relevante, por tratarse solo de menos de una década, es decir, de ediciones sucesivas de una misma publicación, entre las que ha pasado muy poco tiempo para que esa distancia sea relevante. La fecha marcada para esa doble indicación es, por tanto, una distancia temporal de más de 10 años.

Sin embargo, las obras clásicas también siguen el modelo recomendado por la sexta edición del sistema APA. Por ejemplo: (Aristóteles, trad., 1998). En este caso, tanto el sentido común como el conocimiento de la norma nos están indicando que se trata, específicamente, del año en el que se ha publicado la edición a la que se hace referencia en la bibliografía. Hay que mencionar que, en esta tesis, no se ha obviado ninguna referencia por antigua, ya que se tiene la certeza de que existen cuestiones genéricas y máximas aplicables a la investigación en cualquier época y contexto, lo que no excluye la necesidad de estar al día y consultar referencias actualizadas. No sería justo hacer una cita indirecta o, lo que es peor, obviar una referencia de autores clásicos, siempre que su mención sea relevante para el desarrollo argumental. Por lo tanto, en las referencias bibliográficas no se han obviado, por antiguas, algunas referencias clásicas que siguen siendo de interés.

Otra cuestión importante, vinculada con el estilo de redacción de esta memoria, es el intento por evitar el uso de un lenguaje discriminatorio entre hombre y mujer. Se utiliza el término intento como reconocimiento de la dificultad que supone, en muchas ocasiones, luchar contra la inercia de un estilo de redacción caracterizado por la simplificación y por el imperativo ortográfico del género masculino. Así, cada una de las dudas ha sido consultada y revisada a conciencia, apostando siempre por el lenguaje igualitario en detrimento de la estética tradicional de este tipo de producciones académicas, con un resultado que se espera acertado, aunque con desigual pericia en un modo de escritura que todavía debe consolidarse en este tipo de producciones. En cualquier área de conocimiento no hay autores, sino autores y autoras o autores/as. Lo que inicialmente es un esfuerzo, se ha

interiorizado como un *modus operandi* habitual en el doctorando con el paso del tiempo, que debe trasladarse a la producción científica y a los textos a elaborar en el futuro. En las decisiones sobre lenguaje y género, el posicionamiento ético está por encima de la norma ortográfica. Este texto está redactado en un formato que evita la primera persona en el uso de las formas verbales.



### **III. MARCO TEÓRICO. Educación Artística y enseñanza de la Comunicación Audiovisual**

El [bloque III](#) contiene una revisión de los fundamentos teóricos relacionados con la investigación. El [apartado 3.1](#) hace un recorrido extenso por el estado de la cuestión, comenzando por las referencias fundamentales de Educación Artística desde una perspectiva de evolución en el tiempo hasta la actualidad, para continuar con las bases conceptuales de la Educación Mediática, finalizando con investigaciones y publicaciones recientes de referencia en la temática vinculada a la investigación.

El [apartado 3.2](#), por su parte, es el centrado en las cuestiones relacionadas con la Civilización de la Imagen y la Teoría de la Comunicación Audiovisual, comenzando la aportación de algunas ideas en torno a la necesidad de una ciudadanía crítica, explicando después un concepto fundamental en la Sociedad Red como es el Factor Relacional, sintetizando el temario de la asignatura que representa el marco empírico de la investigación (completo en [Anexo IV](#)) y, por último, exponiendo de forma resumida las bases del análisis fílmico y algunas de las principales corrientes de análisis de textos audiovisuales.

En el [apartado 3.3](#) se sintetizan las corrientes contemporáneas en Educación Artística, ya mencionadas en el estado de la cuestión, pero sintetizadas de nuevo para facilitar el conocimiento de las líneas existentes y la aportación de cada una. Por último, el marco teórico se cierra, en el [apartado 3.4](#), con algunas ideas para la construcción de un modelo integrador que recoja lo mejor de cada ámbito académico en el campo de las artes visuales y audiovisuales, iniciando algunas reflexiones que se completan con los resultados de la investigación y con una propuesta final para la Educación Audiovisual.

### **3.1. Estado de la cuestión. Investigaciones actuales**

Como referencias fundamentales vinculadas a esta investigación se realiza, en primer lugar, un comentario y una síntesis de las que tienen que ver directamente con la Educación Artística. Posteriormente, desde la perspectiva la Educación Mediática y el análisis de la imagen, se sintetizan algunas cuestiones elementales que se desarrollarán en la sección 3.2.4 de este bloque. Por último, se comentan algunas investigaciones actuales relacionadas con la temática investigada.

#### **3.1.1. Referencias de la Educación Artística**

La enseñanza de las artes visuales y audiovisuales es una temática tan amplia que está presente en numerosas investigaciones y que es tratada, directa o indirectamente, en una amplia variedad de campos académicos, así como en diversos ámbitos sociales y culturales. De forma individual o colectiva, se ha generado una producción científica extensa en torno a los vínculos entre arte y educación, resultando complejo proponer un mapa conceptual de tales dimensiones como punto de partida. Sin embargo, hay referencias obligadas de inicio, a la hora de describir los paradigmas y las tendencias docentes e investigadoras más actuales.

Es imprescindible plantear ese recorrido incorporando, como paso previo, autores/as cuyas aportaciones hacen posible la comprensión diacrónica, es decir, la asimilación del proceso a través del cual se ha llegado al momento actual (Dewey, 1934/2008; Eisner, 1972/1991; Lowenfeld, 1958; Gardner, 1994 y 1995/2011) y que realizaron sus aportaciones a lo largo del siglo XX, en la consolidación de lo que hoy es el territorio transfronterizo de la Educación Artística:

Los límites o fronteras de las artes visuales son muy amplios y poco estrictos porque con esta denominación se ha querido, precisamente, superar clasificaciones anteriores, como bellas artes, artes aplicadas, artesanías, oficios artísticos, artes

populares, etc., que jerarquizaban de un modo muy rígido la categoría artística y la importancia cultural y social de los objetos e imágenes. (Marín Viadel, 2003a, p. 17).

Esa versatilidad es la que hace posible la propuesta investigadora de transitar por los espacios comunes a la hora de valorar las posibilidades didácticas de la Comunicación Audiovisual y, progresivamente, enriquecer las prácticas docentes con la experiencia y la perspectiva de ésta y otras artes. Valorar las referencias teóricas es atravesar esas fronteras, traspasar unas jerarquías que cada vez se perciben con menos nitidez, que aparecen más difuminadas en unos tiempos líquidos que hacen necesarias orientaciones "... laterales antes que verticales" (Bauman, 2007, p. 10), donde los tradicionales patrones académicos y educativos, heredados de la Ilustración, están siendo revisados con una intensidad progresivamente mayor a medida que pasa el tiempo.

Los formatos visuales y audiovisuales hibridan, especialmente en la cultura digital. Por lo tanto, la educación relacionada con estos contenidos también, ya que es innegable la influencia de esa transformación de lo fílmico y, por extensión, lo audiovisual, en la expresión artística que genera la cultura de la globalización:

... la reflexión de las transformaciones en el lenguaje cinematográfico debe conectar la representación artística con los cambios culturales que se producen a través de procesos como el de la hibridación de formatos y contenidos y el cuestionamiento clásico de la relación emisor/receptor. (Sedeño, 2011, p. 12)

Antes de ubicar la Educación Artística en ese territorio de estimulante complejidad y de dirigir el foco exclusivamente a lo visual y audiovisual, incluso antes también la evolución pedagógica comentada del siglo XX, el inicio de esa progresión del concepto educativo y de la conformación del escenario actual se remonta a lo que se entiende por artístico en la Grecia clásica o, incluso, en culturas anteriores.

Para Aristóteles el dibujo era útil junto a la gramática, la gimnasia y la música, con la utilidad, entre otras cuestiones, de "... juzgar mejor las obras de los artesanos" (Aristóteles, 2005,

trad., p. 401), una propuesta inicial para la enseñanza de la apreciación de las obras de arte que llegaría, en el transcurso del tiempo y del pensamiento humano, a las teorías pedagógicas generadas desde el Centro Getty<sup>6</sup> para la Educación en Arte, impulsando la apreciación de las obras artísticas de prestigio en el marco de una de las corrientes destacadas de la enseñanza artística y visual, consolidada desde los años 80 hasta principios del siglo XXI, como es la Educación Artística Basada en la Disciplina (*Discipline Based Art Education DBAE*).

Para llegar a su estado de madurez en siglo XX, la enseñanza de las artes visuales pasó por una larga época centrada en el adiestramiento técnico, como fue la enseñanza de oficios artesanos en la Edad Media y, con una consideración ya artística, las academias de dibujo o la pintura desde el Renacimiento hasta el siglo XIX, con referencias como Durero, Vasari, Leonardo Da Vinci (1498/2005), Pestalozzi (1801/1986) o Fröbel (1826/2005), los dos últimos con notables aportaciones al campo de la Pedagogía: Pestalozzi mediante la aportación de ciertas ideas inspiradas en el concepto que tenía Rousseau (1762) de la educación, mientras que Friedrich Fröbel puso en marcha el jardín de infancia y defendió la enseñanza activa.

Siglos de enseñanza, en definitiva, orientados hacia la técnica en la didáctica visual hasta llegada del siglo XX. Procedimientos basados en la observación y en la intuición de los que hoy son herederos otros métodos (Edwards, 1979/2010; Piyasena y Philp, 2015), pasando en España por algunos métodos clásicos en la formación de maestros/as a primeros del siglo XX (Masriera, 1917).

Posteriormente, el principio de siglo heredaría el espíritu humanista y positivista de finales del siglo XIX, valorando el aprendizaje artístico como experiencia (Dewey, 1934/2008) y

---

<sup>6</sup> Getty Center (Los Ángeles, Estados Unidos), cuyo palacio-museo fue fundado en 1974 por Jean Paul Getty. Su web institucional es <http://www.getty.edu/> (Fecha de consulta: 25/09/2015).



aplicando las aportaciones al desarrollo evolutivo de Piaget (1933/2001). Este autor, entre otras cuestiones, analizó la propia noción de pensamiento y relación del niño con el entorno (1993/2001, p. 42), un ámbito en el que también fueron decisivas las aportaciones de que había realizado a principios de siglo Lev Vigotsky y que comenzaron a divulgarse desde la década de los 60 (1982 y 1978/2009), con una especial incidencia en el aprendizaje artístico (Hargreaves, 1992). De las primeras décadas del siglo XX, no obstante, quedaría la autoexpresión creadora como uno de los pasos más firmes de la Educación Artística en el establecimiento de sus señas de identidad, con un estudio detallado de cada una de las etapas de la infancia en relación con el desarrollo expresivo y la capacidad visual. Viktor Lowenfeld y W. Lambert Brittain concibieron lo artístico en la niñez como un verdadero medio de expresión:

El arte para el niño es algo bastante diferente. Para un niño, el arte es inicialmente un medio de expresión. No hay dos niños semejantes y, de hecho, un niño no es estático, sino que crece y cambia constantemente, ampliando su percepción, su entendimiento y su interpretación del entorno. Un niño es un ser dinámico; el arte se convierte en un lenguaje de pensamiento, de forma que la expresión artística cambia a medida que el niño crece. (1987/2008, p. 25)

Una línea, la de lo artístico como expresión del pensamiento iniciada también por Herbert Read (1943/1969). Destaca en esta corriente el desarrollo de análisis del dibujo infantil a partir del interés por la producción artística de la infancia, considerando que el niño, "... al realizar un trabajo de creación, intenta continuamente vincular entre sí todas sus experiencias, tales como sus pensamientos, sus sentimientos y sus percepciones, todo eso debe tener también un efecto unificador sobre su personalidad" (Lowenfeld, 1958, p. 7). Siguiendo este criterio se desarrolló una interesante línea de análisis del dibujo infantil, en el que tenían cabida metodologías semióticas de análisis de la imagen, con la consideración de motivos y símbolos iconográficos (Martínez García, 2004, p. 145).

Posteriormente, se revisaría la importancia del aspecto estrictamente visual y perceptivo, en conexión con las teorías de la Gestalt (Arnheim, 1976 y 1977), cuyas propuestas siguen

siendo de gran utilidad en el análisis de la fotografía, tal y como se comenta en los casos de enseñanza analizados. Se trata de la corriente de Educación Artística que más conexión directa tiene con la Historia del Arte y el análisis iconográfico (Gombrich, 1982/1993; Panofsky, 1976) y el estudio de la forma desde la perspectiva del propio autor, sin perder de vista las conexiones con el dibujo infantil (Kandinsky, 1952/1995).

Durante los años 80 y 90 del pasado siglo primó el enfoque de la organización del proceso educativo (Bruner, 1972) y el sentido curricular de la Educación Artística de DBAE (Eisner, 1972/1991). Desde el punto de vista de la Educación Audiovisual, el debate sobre el grado de presencia de esta materia en el currículum ha sido constante (Aguaded-Gómez, 1993, p. 163).

El final del siglo XX y, en cierta medida, parte de la primera década del siglo XXI, han estado caracterizados por el predominio nuevos enfoques analíticos y críticos, surgidos en el contexto de influencia de los denominados estudios culturales (Hall, 1981; Hoogart, 2004). Es el caso de la Cultura Visual (Freedman, 2006; Hernández Hernández, 2000; Mirzoeff, 2003), considerada como "... una diversidad de prácticas e interpretaciones críticas en torno a las relaciones entre las posibilidades subjetivas y las prácticas culturales y sociales de la mirada" (Hernández Hernández, 2007, p. 20).

Esa mirada y ese mismo paradigma es el que se asocia también a la denominación Estudios Visuales, un planteamiento que, precisamente en la formación de oficios relacionados con la imagen y con determinados ámbitos mediáticos, se englobaría dentro de los estudios cultural-visuales sobre lo artístico, sobre la base de la comprensión crítica:

No se trataría, dicho de otro modo, de formar ni artistas, ni publicistas, ni productores televisivos ni diseñadores o *arquitectos de imaginario*, por ejemplo, sino más bien de favorecer el crecimiento de un campo elucidado de comprensión crítica de su diferencial funcionamiento como prácticas sociales efectivas –soportadas en la

comunidad de un repertorio implícito y compartido de creencias y valores, en la acumulación cumplida de unos montantes circulantes de capital simbólico-, más o menos estabilizadas, y más o menos hegemónicas (dependiendo siempre, desde luego, de los contextos locales, sociales y epocales en los que las analicemos). (Brea, 2005, p. 8)

En esa línea, los estudiantes serán responsables, en mayor o menor medida, de la realidad social y mediática futura. Huir del pensamiento crítico en su etapa formativa no es más que renunciar a nuestras posibilidades en beneficio de un futuro entorno mediático de más calidad y más conciencia social.

Precisamente, en lo referido a la revisión del modelo social, la Educación Artística conecta con diferentes posiciones que expresan su incomodidad, inspiradas en los modelos de pensamiento propuestos por los filósofos de la Posmodernidad (Baudrillard, 1978/2005; Lyotard 1987 y 2008/1987). Partiendo de las premisas de Paulo Freire (1970), esta línea se puede englobar dentro del concepto de Pedagogía crítica, heredera del sentido reivindicativo de la emancipación:

... una pedagogía crítica eficaz para el futuro debe mostrarse profundamente interesada por la relación entre el dominio sociopolítico y la vida del individuo. Se hace necesaria una síntesis convincente de estas esferas para catalizar tanto la acción social crítica como la contribución cívica y una enseñanza eficaz que abarque desde la educación primaria hasta la universitaria. (Kincheloe, 2008, p. 41)

En lo visual y mediático, esa misma perspectiva se fundamenta igualmente en la teoría crítica, de Habermas (1987) a Postman (1991), pasando por otras referencias de la comunicación que llegaron a revisar con dureza al Pato Donald (Dorfman y Mattelart, 1972) y las propias creaciones de Disney:

Dada su trascendencia en la construcción de la memoria popular, las producciones Disney juegan un papel importante, pero que a menudo, se pasa por alto, en las

batallas culturales centradas en el presente y en el futuro. Tras el llamamiento ideológico a la nostalgia, los buenos tiempos y el país que es ‘el lugar más feliz de la tierra’, está el poder institucional e ideológico de un conglomerado multinacional de empresas que ejerce una enorme influencia social y política. (Giroux, 1996, p. 54)

Esta línea de pensamiento constituye una vía de conexión directa entre la Educación Artística y la Educación Mediática, sobre la que se profundiza en el [apartado 3.1.2](#). No obstante, tanto la perspectiva de las artes visuales como la educación mediática apuestan por la expresión, una desde un punto de vista creativo y estético, mientras que la otra visión incorpora más activamente el factor dialógico y la idea de participación a través de los medios digitales. Ambas, centradas en la misma visión crítica y en la presencia de valores en la actividad comunicativa.

El hilo conductor de estas referencias es la evolución de la Educación Artística (*Art Education*), aunque el sentido y la conexión con la imagen se establecen desde el concepto de artes visuales, más apropiado para determinados conceptos y usado como sinónimo de Educación Artística en el contexto de esta investigación:

La Educación Artística no debería llamarse realmente así, sino simplemente artes visuales, del mismo modo que otras materias del currículo no se llaman “educación matemática” ni “educación verbal”, ni “educación histórica”, ya que en la escuela damos por descontado que siempre se trata de educación. Lo decisivo es el campo de conocimiento, de aprendizajes y de experiencias en el que nos concentramos en cada materia. El territorio y contenidos propios de la Educación Artística son las artes visuales. (Marín Viadel, 2003a, p. 9)

Siguiendo ese hilo conductor centrado en las artes visuales y en sus propuestas desde el punto de vista educativo, algunos/as autores/as de esta área han reflexionado en torno a la imagen mediática y a la necesidad de una lectura crítica ante los proceso de representación.

María Acaso hace referencia a la cultura de la sospecha ante las imágenes resultantes de ese proceso de mediación: "... las imágenes son, hoy más que nunca, tergiversaciones intencionadas de la realidad, construcciones hechas por alguien para algo, en la mayoría de los casos con intenciones muy concretas" (2007, p. 15), siguiendo también una línea crítica dispuesta a identificar la ideología y la intencionalidad que hay tras los medios de comunicación (Ferguson, 2007).

La irrupción de la cultura digital ha sido recibida, desde la Educación Artística, con una reflexión en torno a las posibilidades de profunda transformación del propio proceso educativo:

La educación artística, como todas las áreas de la pedagogía y la enseñanza, se verá hondamente afectada con la posibilidad (realidad) de la intervención de *hardwares* y *softwares* inteligentes, puesto que ya no serán un mero apoyo al aprendizaje, sino que serán agentes tan importantes en el proceso educativo como el profesorado y el alumnado. El binomio profesor/a-alumno/a evolucionará hacia la triada profesorado-maquina-alumnado. (Escaño, 2010, p. 143)

Nuevas posibilidades que sitúan la creación artística en nuestras pantallas o en otros entornos virtuales, en un trayecto que va "... de la copia de láminas al ciberespacio" (Álvarez-Rodríguez, 2003a). También la creación se está apoyando recientemente en las redes sociales para su desarrollo y, en ocasiones, para formar parte del activismo digital:

Si la creación artística ha sido en ocasiones definida, entre muchas de sus posibles acepciones, como experimentación crítica en el lenguaje o como invención de lenguajes nuevos, puede que, en efecto, sean muchas sus capacidades no evidenciadas aún para la reconfiguración de las interacciones comunicativas que el nuevo activismo digital reclama. (Martín Prada, 2015, p. 153)

Sin tener obligatoriamente que pasar por procesos digitales, pero con gran presencia en este medio, durante los últimos años se pueden encontrar algunas bases conceptuales de la

investigación en educación realizada a través de las propias metodologías artísticas (Roldán y Marín Viadel, 2012). En lugar de que la única vía de expresión sea la palabra o la representación numérica o gráfica, la imagen tendría un valor conceptual, más allá de su uso documental o de apoyo, como es el caso de la investigación artística (*art-investigation* o *artistic research*) como método. Las Metodologías Artísticas de Investigación nos recuerdan que, a través de la creación artística se puede desarrollar y culminar un proceso de investigación científica,

(...) de tal modo que en lugar de considerar la actividad científica como contradictoria y opuesta a la actividad artística, lleguen a verse no solo como complementarias, sino también como equivalentes en cuanto a los logros cognoscitivos que pueden alcanzarse con unas y otras. (Marín Viadel, 2011b, p. 226)

Lo correcto es referirse a metodologías artísticas y metodologías visuales, ya que son varios los procedimientos, distintos uno a otro en su planteamiento y origen. Basadas como punto de partida en las potencialidades investigadoras de las artes, con amplias posibilidades de integración interdisciplinar en el campo de la investigación social y educativa No se trata de un término ni de un concepto surgido en el siglo XXI, sino que se viene utilizando desde principios de la década de los noventa, encontrando interesantes cauces en la investigación cualitativa (Barone y Eisner, 1997), aunque en el inicio se pudiera considerar un forma complementaria de hacer investigación (Green, Camilli y Elmore, 2006) que, hoy día, se ha convertido en una alternativa cada vez más frecuente y más apropiada para afrontar determinadas problemáticas de investigación. Incluir en su propio proceso la creación de obra artística es el hecho diferenciador y singular de estas metodologías:

Arts based research represents an effort to explore the potentialities of an approach to representation that is rooted in aesthetic considerations and that, when it is at its best, culminates in the creation of something close of work of art. (Barone y Eisner, 2012, p. 1).

Este tipo de metodologías se engloban también en el término genérico Investigación basada en las Artes (*Arts-based Research*). Aunque investigar a través de lo artístico no sea algo completamente nuevo, esta perspectiva conforma una tendencia emergente en las primeras décadas del siglo XXI, desarrollándose a través de diferentes líneas que conectan investigación, arte y educación. Considerarían lo artístico como un medio no solo útil para el desarrollo emocional y humano, sino también para la aportación académica e intelectual. En este conjunto de metodologías de investigación destaca la A/R/Tografía, un neologismo que define la combinación de la faceta artística (*Art*), investigadora (*Research*, de las siglas Art) y educativa (*Teacher*), y que plantea sinergias posibles entre esas dimensiones (Irwin y Cosson, 2004).

Otro desarrollo posible de lo artístico en investigación es el enfoque exclusivamente visual de esa dimensión creadora, a través de la Investigación Visual basada en las Artes (*Arts-based Visual Research*), con una implementación específica en el ámbito educativo. Desde este enfoque, los datos no se encuentran o recopilan, sino que se construyen (Cahnmann-Taylor y Siegesmun, 2008, p. 101).

En esa línea, la fotografía puede considerarse también, en sí misma, una opción metodológica. Su capacidad para desarrollar su propia conceptualización y argumentación investigadora se apoya en la propia objetividad (Berger y Mohr, 2007), apoyada en el tradicional uso testimonial o documental (Freund, 1974/2001), pero dando un paso más para no ser un complemento, sino la base de una investigación de carácter artístico y visual:

Una investigación basada en la fotografía es aquella que utiliza la fotografía como modelo de visualización, lo que quiere decir que la utiliza por sus cualidades estéticas, como medio de representación, entendiendo que es el conocimiento fotográfico el que puede influir decisivamente en el cariz de la investigación y adoptar nuevos enfoques. Las Metodologías de Investigación basadas en las Artes proponen que el modo de investigar sea artístico, es decir, que contenga, utilice y manifieste cualidades estéticas en todo el proceso de investigación o en una parte sustantiva del mismo. Por tanto, una metodología de investigación fotográfica basada

en las artes usa las cualidades estéticas fotográficas como instrumentos fundamentales de indagación. (Roldán, 2012, p. 56)

Esa cualidad estética es una de las bases que, siendo útil para el arte desde el principio de los tiempos, tiene una relación directa con la conexión entre forma y significación (Plazaola, 2007, p. 439) y, ante la esencia interrogativa y filosófica que plantea “para qué el arte”, sobre todo en su vertiente educativa (López Fernández-Cao, 2015), ofrece una respuesta concreta en el ámbito científico.

Esta línea de investigación educativa, no obstante, no se limita a lo visual, sino que se está desarrollando en ámbitos diversos que incluyen, entre otras manifestaciones artísticas, el teatro y la performance (Cahnmann-Taylor y Souto-Manning, 2010).

En los casos que se analizan en esta tesis doctoral, este enfoque aportaría, de cara a la elaboración de una nueva propuesta, la faceta activa y creadora, retornando a la propia esencia de la educación en artes (Lowenfeld y Brittain, 2008) y revisando esa posibilidad desde sus opciones científicas. Sin embargo, hay que incidir en que la base metodológica de esta tesis contempla estas referencias pero se trata, más bien, de una investigación influida por las artes visuales y que podría considerarse, en gran medida, adscrita a la Investigación Informada en las Artes (*Arts-informed Research*) (Cole y Knowles, 2008).

Las referencias aportadas muestran la evolución de las artes visuales y de sus posibilidades educativas e investigadoras en una evolución influenciada por el contexto social (Efland, 1990/2002, p. 20) que, hoy día, tiene en el ámbito audiovisual y multimedia un amplio campo de desarrollo.



### **3.1.2. Educación Mediática y análisis de la imagen**

El análisis de la imagen y el estímulo de la capacidad creadora forman parte de proceso de alfabetización visual y audiovisual que podría enmarcarse en el concepto de Educomunicación cuando lo que se aborda es la imagen mediática. Más que una acotación terminológica, el término Educomunicación es la síntesis de una actividad docente, comunicacional e investigadora, por lo que su definición no está exenta de dificultades, aunque podría sintetizarse desde la propia concepción científica interdisciplinar:

La disciplina caracterizada por una síntesis organizada de elementos educativos y comunicacionales para desarrollar creativamente los procesos de aprendizaje, y así acceder libre y productivamente a la multiforme lectura de la realidad social, de los códigos discursivos y de los mensajes icónicos difundidos por los medios masivos de comunicación social. (Parra Alvarracín, 2000, p. 145)

Se trata de un concepto, por tanto, que puede utilizarse como sinónimo de Educación Mediática, con algunos matices de amplitud de cada término y que está relacionado directamente con el propósito de educar para una ciudadanía crítica ante la imagen. En la definición anterior se menciona la creatividad, pero se hace evidente un sesgo más analítico y reflexivo que creador. Según este enfoque, el interés por la lectura de la realidad ha hecho que exista una inercia, en muchos contextos educomunicativos, a analizar imágenes más que a hacerlas.

La propia esencia de la Educomunicación tiene mucho que ver con las ideas de mejora y aprendizaje individual y colectivo aportadas por las corrientes de Educación Artística, ya que el origen de este ámbito docente surgió con el propósito de fomentar el acceso a los medios de comunicación como vía de emancipación (De Oliveira, 2011; Freire, 1970; Kaplún, 1998; Orozco, 1994), de igual forma que se puede tener la consideración de acceso a la creación artística para el desarrollo humano (Eisner, 1991; Gardner, 1994).

Esta inquietud por la dimensión educativa que tienen los medios de comunicación ha ido evolucionando, adaptando su perspectiva a los tiempos y al nuevo contexto comunicacional, después de ir cerrando etapas que, a finales del siglo XX, evolucionaron desde la reflexión crítica ante los medios hasta la expansión de modelos anglosajones acompañados de paradigmas economicistas instalados en el sistema educativo, tal y como explica Roberto Aparici (2010b, p. 11).

En este sentido, no se debe confundir el necesario estímulo de la creación que necesita actualmente este ámbito docente con la formación utilitaria y técnica, lo que conlleva cierto riesgo de olvidar el valor del sentido crítico como referencia fundamental de la acción educomunicativa. Hay que evitar, por tanto, que educación mediática y adiestramiento técnico sean un mismo hecho. En otras palabras, no caer en el extremo por compensar errores pasados, huyendo del excesivo discurrir filosófico de antaño. Si hace décadas se padecía un exceso de planteamientos teóricos en la enseñanza de los medios, ahora hay que vigilar el excesivo sesgo tecnológico, asegurando unos requisitos mínimos de calidad conceptual y reflexiva. En la línea descrita, se corre el riesgo de pensar que el manejo de tecnologías para la creación y difusión conlleva, por sí solo, un aprendizaje completo e integral (Marfil-Carmona, 2014).

Lo que sí resulta indudable es que, junto a esa dimensión del análisis crítico, la faceta creativa es fundamental en el ámbito de la Educación Mediática y Audiovisual, en lo que se muestra como una carencia formativa absolutamente inaplazable en la sociedad actual (Aguaded-Gómez, 2012, p. 7). Es en este ámbito donde se pueden establecer fructíferas sinergias con las Metodologías Artísticas de Investigación, conectando de forma directa con todo lo que tiene que ver con el aprendizaje de la de las artes visuales y de la comunicación audiovisual.

A finales del siglo XX, la Educomunicación se centró, en gran medida, en lo que se denomina Educación Audiovisual (Masterman, 1985/1996). Sin embargo, lo que se ha producido durante los últimos años es un tránsito del interés por lo audiovisual hacia lo digital (Pérez-Rodríguez y Delgado, 2012), con una importancia destacada de la actividad relacional que favorece Internet a través del uso de las redes sociales. Por tanto, hoy día el protagonismo de los medios digitales es un hecho indiscutible.

Las bases de esa Educación Mediática centrada en la imagen hay que buscarlas en la transición entre el siglo XX y XXI, sin haber perdido demasiada vigencia, ya que el mensaje videográfico tiene actualmente una presencia destacada en Internet, con un crecimiento exponencial cuantitativo (cada vez más horas de vídeo en la Red) y cualitativo (cada vez de mayor interés por parte del o la internauta).

En la Educación Audiovisual hay consenso en torno a lo apropiado de impulsar la faceta expresiva en un contexto pedagógico que valore inteligencias múltiples (Gardner, 2011), entre las que se encuentra la inteligencia creadora (Marina, 1993), superando así modelos verticales basados en una exposición unidireccional de conceptos teóricos con escasa capacidad didáctica.

En este sentido, comprender y hacer son dos acciones compatibles y necesarias en la Educación Audiovisual. Experimentar y conocer el proceso creativo es la mejor manera de comprender en profundidad el mensaje, tener presente el contexto de producción y ser crítico con respecto a los contenidos audiovisuales, lo que se produce de una forma paralela al incremento del disfrute estético. La creación de un cortometraje se convierte en “una metáfora de la educación mediática” (Marta-Lazo y Gabelas, 2012a) o en una apuesta decidida por la creación audiovisual como vía directa para impulsar la alfabetización en medios, generando interés por el cine y convirtiendo a niños y niñas de Educación Primaria en directores/as de sus propias películas (Sánchez-Carrero, 2012), trabajando la ficción o también otros géneros, como la publicidad (Arconada Melero, 2006) o el documental (Breu, 2010), realizando actividades que consigan reforzar la creatividad y, a su vez, el sentido crítico:

Lo importante es entender que hay que enseñar lenguaje audiovisual, y comunicativo en general, porque este lenguaje es el instrumento universal de circulación de mensajes. Lo importante es sentar las bases para dotar a la ciudadanía de unas herramientas de análisis crítico de la comunicación, para que se sepa qué es aquello que le venden cuando va al cine o mira la televisión, para que pueda disfrutar de las imágenes y decodificar mejor sus mensajes. (Ambròs y Breu, 2007, p. 39)

En esa línea, se ha insistido paralelamente en la importancia de aprender a ver, con algunas referencias en este ámbito que conectan, con intención divulgativa, con el análisis fílmico (Costa, 1985/1997; González, 2002; Uharte-Huertas, 2015), en algunos casos narrada con gran empatía y didáctica para los públicos educativos (Martínez-Salanova, 2002; Amar Rodríguez, 2003) o aportaciones de mayor profundidad comunicacional para analizar la información audiovisual en las aulas (Cebrián Herreros, 2003) o la Tecnología Educativa (Gallego-Arrufat, 2014).

Se trata de toda una línea de análisis de la imagen que representa, en algunos casos, la combinación entre el interés por la imagen y la revisión crítica de los procesos de representación y mediación (Aparici y García Matilla, 1998 y 2008), una línea que entronca directamente con algunos autores de referencia en lo fílmico y sus aportaciones desde la Teoría de la Imagen (Gubern, 1987; Zunzunegui, 1998).

La educomunicación ha generado también obras centradas en revisar sus propios fundamentos o el estado de la cuestión (Buckingham, 2000; Masterman, 1985/1996; Montoya, 2005; Torregrosa, 2006), revisando en la mayoría de las ocasiones la idea de la Educación en medios (*Media Education*) y sus posibilidades en algunos géneros expresivos de forma concreta, con una especial atención a la televisión en las últimas décadas del siglo XX (Ferrés, 1994a; Pérez Tornero, 1994), prestando especial importancia al público infantil (Marta-Lazo, 2005; Vilches, 1993).

En ese eje audiovisual, la tradicional pedagogía fílmica ya defendía la creación junto al estímulo del espíritu crítico en los espectadores. En la didáctica del cine es difícil poner en duda lo que afirma Alain Bergala:

Cada vez estoy más convencido de que no hay por un lado una pedagogía del espectador necesariamente limitada, por naturaleza, a la lectura, al desciframiento, a la formación del espíritu crítico, y por el otro lado una pedagogía del pasaje al acto. Puede haber una pedagogía centrada en la creación tanto cuando se miran las películas como cuando se realizan. (Bergala, 2007, p. 38)

### **Revisión del concepto de competencia mediática**

La importancia de la cultura digital ha hecho necesario, recientemente, revisar las dimensiones de lo que se denomina competencia mediática. Era imprescindible adaptarla a la sociedad del siglo XXI y a todo lo que tiene que ver con lo digital (Buckingham, 2009), teniendo en cuenta los indicadores de la competencia en comunicación audiovisual (Ferrés, 2007).

Dentro de la terminología empleada para el desarrollo de esta actividad hay que contemplar también el concepto de alfabetización mediática (*Media Literacy*). La Educomunicación estaba relacionada, en principio, con un sentido más unidireccional de instrumentalidad, concebido desde la óptica del uso y aprovechamiento de los medios de comunicación. También fue ganando presencia, progresivamente, el sentido de desarrollo individual y colectivo vinculado a una ciudadanía crítica y responsable. Esta idea viene avalada por la toma de conciencia de las propias instituciones públicas transnacionales (*The High Council for Media Education*, 2008; Aguedad-Gómez, 2013) y, durante los últimos años, ha sido revisado teniendo en cuenta el factor tecnológico, integrando las necesidades actuales y las bases del concepto inicial. Henri Jenkins ha planteado una cultura de la convergencia mediática (2008), destacando la idea comentada de la participación como un aspecto clave (2009).

La implicación participativa en la Red es, en mayor o menor grado, una realidad en aquellos países cuya ciudadanía tiene acceso a condiciones suficientes de tecnología y señal. En este sentido, hay que tener en cuenta la brecha digital y las diferencias de alfabetización informacional que se hacen evidentes en los países en vías de desarrollo (Berrio, 2012). Por lo tanto, esta carencia en determinadas zonas es un primer factor a tener en cuenta la hora de la universalidad de las redes, evitando el riesgo de generalizar al describir una situación que no es igual para todo el mundo.

Los medios digitales se caracterizan por la hibridación de la faceta activa y receptora, precisamente reforzando la conexión entre espectador/a y creador/a que está presente en el debate de la Educación Audiovisual desde su inicio. Hoy día, gran parte de la población mundial está completamente “enRedada”, haciendo más vigentes que nunca las definiciones de EMIREC (Cloutier, 1975) y *prosumer* (Toffler, 1980), entre otros términos que explicaban la doble vertiente emisor-creador/receptor-consumidor. Se trata de una terminología cuyo mérito es su valor premonitorio en lo relativo a la cultura digital, ya que fue propuesta décadas antes de la constatación de su verdadero significado. Sin duda, la actividad creadora y la lectura crítica son dos conceptos indivisibles en la Educación Mediática y, ese vínculo, se ve reforzado por la cultura digital.

La adaptación de lo que debe ser la competencia mediática establece la esencia de las aptitudes y actitudes que debe fomentar este marco de actividad docente, diferenciando análisis y la expresión en cada uno de sus indicadores. Se trata, en resumen, de analizar y expresar mediante un mismo reto educativo que se ve favorecido por los medios que pone a disposición la cultura digital, aunque casos como los estudiados llevarán en esta investigación a la propuesta de analizar creando imágenes, sobre todo en el marco de la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales. Destaca, en ese proceso, el factor dialógico y la dimensión participativa:

La revolución tecnológica y la neurobiológica coinciden en la necesidad de potenciar la dimensión participativa de los procesos comunicativos. La participación no puede relegarse al ámbito de la expresión. Los procesos de análisis de los mensajes han de ser afrontados también desde un planteamiento activo, dialógico, tomando en consideración la participación del interlocutor mediante los procesos de selección, interpretación, aceptación o rechazo, crítica, difusión, etc. (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 79).

Según Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012), el nuevo concepto de competencia mediática propone 6 dimensiones básicas, asociadas a los lenguajes, la tecnología, los procesos de interacción, procesos de producción y difusión, la ideología y los valores y la estética. Las conexiones con la Educación Artística no solo están en esta último, ya que cada una de las dimensiones se divide en análisis y expresión, conectando de forma directa con uno de los ejes centrales de investigación de esta tesis.

Históricamente, el debate que oponía teoría y práctica en la enseñanza de los medios ha perdido el sentido, tal y como sucede en la enseñanza artística. En Internet, la hibridación del rol emisor-perceptor en la audiencia ha venido a integrar y reconciliar esos conceptos. En la cultura digital, se diluye la frontera entre “leer” los contenidos y crearlos.

En resumen, la complejidad actual y las posibilidades de las herramientas digitales demandan un nuevo concepto en la enseñanza de las artes visuales. Son circunstancias que exigen una Educación Mediática que no se detenga en la diferenciación entre comprender y hacer, sino que integre ambas líneas, sin descuidar ninguna de ellas. En este campo interdisciplinar resulta más necesario que nunca superar la tradición dicotómica para asumir y gestionar lo que puede denominarse, sin duda, un cambio de paradigma, en el que está muy presente el factor emocional desde las nuevas perspectivas que ofrece la neuroinvestigación (Ferrés, 2013, p. 44).

En ese nuevo escenario, se puede hablar de Educomunicación digital y 2.0, en la que existe un salto enorme entre la realidad educativa y la dinámica social:

A diferencia de lo que ocurría a finales de los años noventa del siglo pasado y los primeros años de esta década, los jóvenes se han convertido en “expertos” que fuera del aula ponen en práctica modelos basados en la colaboración, la solidaridad, la interacción. Y estas prácticas sociales entran en contradicción con las que se practican en las aulas basadas en la reproducción, la competitividad y la división de tareas. (Aparici, 2013, p. 105)

Si se piensa en Internet, no queda tan lejos la idea de aula sin muros (McLuhan, 1974) para definir el valor de los medios de comunicación y su valor educativo global. La profesora de Educación Artística María Acaso, desde esa visión de la urgencia de la transformación radical de los entornos formales educativos, y apoyada en esa visión transdisciplinar, propone una rEDUvolution que, trascendiendo los límites físicos y los que imponen las inercias del sistema educativo, adapten urgentemente sus nuevos esquemas a una educación expandida:

El término rEDUvolution condensa mediante la hibridación de los términos *revolución* y *educación* la necesidad de ejecutar un cambio real en aquellos lugares destinados a que la educación suceda. La meta que persigo es la de desplazar el (des)aprendizaje hasta el (a)prendizaje y crear alternativas a los modelos hegemónicos de ejercicio de la pedagogía, construyendo dinámicas que operen como microrrevoluciones y socaven el sistema a través de la configuración de ciudadanas y ciudadanos que generen su propio cuerpo de conocimientos. (Acaso, 2013, p. 11)

Por su dimensión humana y por la combinación entre lo analítico y el rigor creativo, el ámbito de la Educación Mediática, tal y como sucede en esta investigación, es un marco docente e investigador en el que son válidos, entre otros, el enfoque etnográfico y los estudios de casos:



La investigación sobre alfabetización mediática se centra frecuentemente en ejemplos concretos, estudios de caso sobre usos específicos de nuevos medios y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este campo de la investigación también encontramos originales estudios etnográficos y ejemplos de investigación-acción, que van en consonancia con las prácticas participativas de producción mediática propias de los jóvenes y que nos sirven para poner a prueba distintas metodologías de investigación sobre los nuevos medios y la educación. (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 11)

Por último, en lo que se refiere al análisis de la imagen mediática encontraríamos que se registra un peso mucho menor del componente artístico, que es sustituido por el emergente territorio interdisciplinar de las posibilidades educativas de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), analizadas de forma didáctica a través del concepto de alfabetización (Area, Gros y Marzal, 2008; Gallego-Arrufat, Gámiz y Gutiérrez, 2010; Gutiérrez, 2003; Lankshear y Knobel, 2008).

### **3.1.3. Investigaciones actuales relacionadas con la temática de la tesis**

La Educación Artística y la Comunicación Audiovisual son dos ámbitos de docencia e investigación tan amplios que sería un reto muy complejo revisar las aportaciones más relevantes de los últimos años. Sin embargo, el registro se reduce al valorar en concreto la Educación Audiovisual y la Educación Mediática, sobre todo desde la perspectiva de la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.

La revisión de la actualidad, por lo tanto, no solo se basa en monografías recientes o en tesis doctorales, sino que, de una forma mucho más habitual en los últimos tiempos, también puede tener una presencia destacada en revistas científicas y en congresos o jornadas, pero que comienza a manifestarse de forma especialmente relevante en las experiencias docentes que aprovechan el medio audiovisual en entornos de educación formal y no formal con posibilidad de conocer sus resultados en Internet.

Como marco general metodológico, es importante destacar los textos que aportan tendencias actuales, como el caso de las metodologías artísticas de investigación (*Arts-based Research*, *Art-investigation* y *Artistic research*) y estos mismos paradigmas investigadores aplicados a la educación desde el trabajo a través de la creación visual (*Visual Arts based Educational Research*) (Roldán y Marín Viadel, 2012).

Se trata, sin duda, de una de los enfoques más relevantes a la hora de diseñar una propuesta interdisciplinar, destinada a integrar la faceta creativa en el análisis. Existen algunos ejemplos e investigaciones recientes que, apoyados en estas metodologías, demuestran con rotundidad las posibilidades del sistema visual y artístico de investigación. En concreto, de los dos ámbitos presentes en los casos que se analizan en esta tesis doctoral, existe una mayor abundancia de la fotografía como medio de investigación en Educación. Destaca la reflexión sobre el propio entorno educativo a través de la imagen, trabajando no solo el espacio, sino también el elemento humano, como es el caso de algunas tesis doctorales recientes centradas en la comprensión de las problemáticas educativas desde planteamientos visuales, artísticos y fotográficos (Mena de Torres, 2015), además de otras reflexiones sobre la propia identidad basadas en ejercicios de autorretrato (Genaro, 2014), en una línea que integra algunas prácticas de la fotografía documental en los entornos docentes e investigadores (Turnbull, 2015; Palmer, 2013; Ritchin, 2013).

Cobra un interés especial, en esta línea de trabajo, el tratamiento de la infancia sin con pretensiones documentales, artísticas y solidarias (Muñoz, 2010) o como un proceso de valor educativo, estimulando a niños y niñas a la reflexión visual sobre sí mismos a través, entre otros géneros, del autorretrato (Ewald, 1985 y 2002; Ewald y Lighfoot, 2001). Algunos de estos trabajos revisan desde la propia fotografía el estilo de trabajo documental de las referencias del fotoperiodismo y el estilo documental social y antropológico, como Dorothea Lange, Henri Cartier-Bresson, Lewis Hine o Walker Evans.

También la visión crítica y el análisis del imaginario siguen protagonizando una línea de investigación, en la que se analizan aspectos tan variados como la fotografía de la infancia en anuncios de organizaciones solidarias (Roldán, 2011), conectando el análisis iconográfico con la Educación en valores o desde una visión posmoderna, a través de la deconstrucción de un icono infantil como Peter Pan (Escaño y Amado, 2011).

La conexión mediática con lo artístico también está presente, por lo tanto, en territorios muy próximos a la Educomunicación. Es el caso del análisis de la experiencia estética del adolescente ante el mercado mediático (Aguirre, 2011) o del consumo de imágenes televisivas y conectado con la Educación en valores (Maeso Rubio y Maeso Broncano, 2011), una línea de revisión de los medios de comunicación de masas y su influencia en lo educativo (Maeso Rubio, 2008).

El cine, menos explorado en Educación Artística que la fotografía, está presente tanto en la línea de análisis como en la experimentación creativa. Destacan algunas aportaciones desde el enfoque feminista, analizando el rol de género en el cine infantil (López Fernández-Cao y Molinet, 2011), además de otros estudios centrados en la percepción de las series televisivas por el público infantil, en la que se valora cómo los/las niños/as representan la estructura familiar y qué mensaje es el que están percibiendo, con casos de referencia como Los Simpson (Chacón-Gordillo, 2011; Chacón-Gordillo y Sánchez Ruiz, 2009). Otras investigaciones han prestado atención a los videojuegos como un ámbito emergente de gran influencia educativa (Llorca, 2009).

Con un carácter innovador por la indagar en la faceta artística de la comunicación audiovisual, destacan las aproximaciones al ensayo cinematográfico (Cepeda Morales, 2014) y al videoarte y sus posibilidades educativas (García Roldán, 2012; Mampaso, 2004 y 2011), con la puesta en marcha de iniciativas enfocadas a la creación audiovisual para adolescentes

(Antúnez del Cerro y Castro, 2010)<sup>7</sup> o la realización de cortos en un proyecto de video-narración A/r/tográfica de la Universidad de Granada<sup>8</sup> denominada *The Blind Method* [El método ciego], basado en la exploración y el aprendizaje a través de la experiencia y la creación. En esta iniciativa participan estudiantes de los grados en Magisterio, Educación Social, además de los/las investigadores/as del Máster interuniversitario en Artes Visuales y Educación<sup>9</sup>.

Siguiendo la integración de visionado crítico y actividad artística, cabe mencionar la experiencia realizada con niños/as de infantil en torno al análisis de Bob Esponja (Chacón-Gordillo y Marfil-Carmona, 2012), integrando la comprensión de los elementos narrativos con la expresión y reconstrucción de personajes a través del dibujo. En este mismo sentido, aunque con una aplicación a/r/tográfica mucho más clara, también hay investigaciones que conectan la creación visual con la narrativa audiovisual, como el caso del cómic (Madrid, 2014) o la fotoanimación (Morales-Caruncho y Chacón-Gordillo, 2013).

Además, dentro de la esfera de acción de la Educación Artística, destacan algunos trabajos con jóvenes en torno a la identidad y su representación, en la línea de los trabajos fotográficos comentados anteriormente, explorando el narcisismo y las posibilidades artística de la pantalla televisiva (Ávila Valdés, 2011). También, la creación de cortometrajes y los proyectos educativos integrados en Educación formal y No formal para estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), proponen una interesante conexión con una línea de trabajo asociado tradicionalmente a la Educación Mediática y la Alfabetización

---

<sup>7</sup> Actividades vinculadas con el Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI), un museo universitario que cuenta con talleres audiovisuales entre otras actividades. Información disponible en <https://mupai.wordpress.com/> (Fecha de consulta: 02/10/2015).

<sup>8</sup> Información disponible en [www.videonarracionartografica.es](http://www.videonarracionartografica.es) (Fecha de consulta: 02/10/2015).

<sup>9</sup> Máster interuniversitario en colaboración con las universidades de Barcelona y Girona. Información disponible en [www.artes-visuales.org](http://www.artes-visuales.org) (Fecha de consulta: 15/09/2015).

Audiovisual (Antúnez del Cerro, 2011), con iniciativas que tienen lugar en entornos de hospitalización infantil y adolescente (Antúnez del Cerro y López, 2011).

La línea investigadora del ámbito interdisciplinar de la Educación Mediática, sin tener por qué vincularse de forma directa al concepto desarrollado hasta ahora de artes visuales, ha seguido atendiendo, tal y como es una tradición fundacional y origen, los aspectos vinculados con el análisis de la imagen, pero sobre todo ha hecho hincapié en fomentar los procesos de alfabetización audiovisual y digital. En este sentido, en las iniciativas de investigación más recientes destacan varios proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) y algunos Proyectos de Excelencia, todos ellos destinados a la valoración de competencias audiovisuales y digitales en diferentes tipos de perfiles y coordinados por los/las principales profesores/as docentes del ámbito educomunicativo, obteniendo, con la suma de estos resultados una radiografía de la denominada competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012). Por su conexión con esta investigación, es especialmente relevante el proyecto dedicado a la medición de la competencia en comunicación audiovisual en la enseñanza universitaria, adscrito a un proyecto I+D más amplio de 19 universidades que también ha estudiado estas mismas competencias en la enseñanza obligatoria y en los/las propios/as profesionales de la comunicación<sup>10</sup>, a lo que se ha sumado un Proyecto de Excelencia que ha analizado diferentes perfiles y franjas poblacionales<sup>11</sup>. La recogida de datos a través de herramientas cuantitativas y cualitativas se ha desarrollado de 2011 a 2013, aunque algunos de los proyectos fueron prorrogados hasta fechas recientes.

---

<sup>10</sup> Se trata de un subproyecto dentro I+D "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales", coordinado por Joan Ferrés i Prats, con la coordinación de los subproyectos de Ignacio Aguaded y Agustín García Matilla. Información disponible en <http://www.competenciamediatica.es/coordinacion.php> (Fecha de consulta: 05/10/2015).

<sup>11</sup> ALFAMED. Proyecto de Investigación de Excelencia de la Junta de Andalucía SEJ-5823-2010 (2011-2015), denominado "La competencia audiovisual de la ciudadanía andaluza. Estrategias de alfabetización mediática en la sociedad del ocio digital". Información disponible en [www.competencia-audiovisual.es](http://www.competencia-audiovisual.es) (Fecha de consulta: 05/10/2015).

Se trataba de un modelo de una temática que se venía trabajando en los años precedentes (Aranda, Sánchez-Navarro y Taberner, 2009; Cáceres, Ruiz San Román, y Brändle, 2011; Gabelas y Marta-Lazo, 2008; Pérez Tornero y Cerdá, 2011). El resultado principal, en líneas generales, es la indudable necesidad de mejorar las competencias audiovisuales y digitales, tanto en la ciudadanía andaluza en particular (Aguaded-Gómez y Pérez-Rodríguez, 2012; Sánchez-Carrero y Aguaded-Gómez, 2013) como en la española en general (Ferrés, Aguaded-Gómez y García-Matilla, 2012), sobre todo cuando estas competencias son un medio para asimilar de forma crítica un nivel de información tan elevado:

En un universo protagonizado por los escenarios virtuales y las redes sociales, habrá que empezar por la alfabetización de las capacidades de recepción consciente y crítica de los mensajes. Ante la sobresaturación y la contaminación informativa y, por supuesto, publicitaria y propagandística es básico preparar a la población para que sepa filtrar los contenidos como mecanismo de defensa ante la posible vulneración de sus derechos como usuario de información y como consumidor de nuevas tecnologías. (Marta-Lazo y Grandío, 2013, p. 117)

En lo que se refiere a la valoración de lo visual y audiovisual, así como a la capacidad para apreciar y expresar en todo lo relacionado con su dimensión estética y expresiva:

En cualquier caso, en los resultados obtenidos se pone de manifiesto la incapacidad de las personas de la muestra de valorar un mensaje audiovisual desde el punto de vista de su calidad estética, la incapacidad para expresar verbalmente las sensaciones o emociones que produce un spot desde el punto de vista artístico (Ferrés et al., 2011, p. 33).

Un factor determinante es el de las emociones en la educación de los “jóvenes digitales” (Martínez-Rodrigo y Segura García, 2011, p. 21). Las investigaciones recientes en el ámbito educomunicativo están realizando, durante los últimos años, propuestas integradoras entre

el análisis crítico y la realización audiovisual, con modelos adaptables a todas las edades y etapas educativas, incluida la Educación Primaria (Sánchez-Carrero y Sandoval, 2012; Laiglesia Maestre, 2013), además de la valoración de otras narrativas de influencia como los videojuegos (Navarrete-Cardero y Molina-González, 2015). Este tipo de líneas investigadoras permiten estimar la Educación Audiovisual como una actividad adaptable a diversos contextos educativos y de investigación.

La realidad digital y la cultura de la participación han centrado el debate más reciente (Aranda, Creus y Sánchez-Navarro, 2013), en el que destacan algunas experiencias innovadoras sobre la alfabetización mediática y los videojuegos (Aranda y Martínez, 2013) o la creación colectiva de vídeo social, precisamente en Educación Superior (Ornellas, 2013), además de actualizaciones del concepto de alfabetismo digital (Area, 2014; García Llorente, 2015).

El ámbito del análisis de textos audiovisuales, en la misma línea, está prestando una atención especial a las tecnologías digitales y a la influencia de nuevas narrativas, convirtiendo la comunicación en la red en lo que se puede denominar ciberretórica, adaptando los conceptos discursivos de la Filosofía clásica al siglo XXI (Berlanga Fernández y García García, 2014), con numerosas aportaciones en foros científicos vinculadas a todo lo que tiene relación con las redes sociales (González Vallés y Valderrama Santomé, 2014) y algunos textos de interés en el ámbito de la imagen y en las posibilidades colaborativas de la fotografía en el marco universitario (Pastor Andrés y Fernández Moreno, 2014).

Fundamentalmente, la narrativa sigue siendo uno de los ejes centrales en el análisis audiovisual, con publicaciones que giran en torno al relato (García García y Rajas, 2011a) y a la convergencia mediática (García y Rajas, 2011c), con nuevas aportaciones para el análisis narrativo que, con un formato de divulgación, tienen una esencia académica fundamentada metodológicamente, abordando formatos más novedosos como el videoclip (Sánchez-Navarro y Lapaz Castillo, 2015a, 2015b y 2015c). La vigencia de la narrativa transmedia, con el análisis de ejemplos de la cultura contemporánea (Jenkins, Ford y Green, 2015; Scolari,

2013) se integra también en el análisis narrativo del spot como un microrrelato o minicuento, teniendo en cuenta la recepción activa de los medios digitales:

Nos encontramos en la era de lo tecnológico, esta era post-industrial propicia lo breve, las creaciones pequeñas y la participación y cooperación del consumidor en entornos digitales. El minicuento siempre ha tenido una excelente aceptación en el ámbito literario y popular, a pesar de las dudas que puedan albergar los expertos sobre su naturaleza literaria. El anuncio publicitario televisivo se hermana con el minicuento en sus vertientes morfológica y sintáctica. Coinciden en la brevedad del relato, en un argumento sencillo y conocido por el receptor, en la precisión del lenguaje y las imágenes, y en favorecer la cooperación del lector o espectador con el texto, a fin de que cada uno decida su particular significado. (Peña Timón y Mañas Valle, 2014, p. 481)

Esa riqueza discursiva convierte al spot publicitario en una de las piezas más utilizadas en los 10 casos estudiados en esta investigación, haciendo factible combinar su brevedad y operatividad en el aula con las posibilidades de análisis.

También, algunas propuestas de los últimos años se centran en el elemento espacial, estudiando por ejemplo la representación de la ciudad (García Gómez y Pavés, 2014), con espacio para el desarrollo ensayístico que es propio de la tradición del análisis fílmico, analizando el cine contemporáneo (Rubio Alcover, 2010) o la imagen documental (Català Domènech, 2012), entre otras líneas temáticas. Las series, por ejemplo, se han convertido en un subgénero de ficción abordado desde perspectivas, que van del análisis de guion (Gómez Martínez y García García, 2011) al análisis de la masculinidad en los personajes (Guarinos, 2013) o la propia promoción publicitaria de este tipo de producciones televisiva (Costas y Valderrama, 2012; Jiménez Marín y Zambrano, 2014; Lozano Delmar, Raya Bravo y López Rodríguez, 2013), con aportaciones ensayísticas en torno a series concretas, vinculadas a la interpretación filosófica (Altares et al., 2012; Pizzolatto et al., 2014). Todo ello, en un



contexto de aportación de materiales muy útiles para la conceptualización de la metodología narrativa (Gómez-Tarín, 2011a y 2011b; Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015).

## **3.2. Teoría de la Comunicación Audiovisual**

### **3.2.1. Educar para una ciudadanía crítica y creativa**

La cultura moderna consiste en estar sentado, en mirar, en teclear y callar. El pensamiento ya no es una fuente de creación ni de rebeldía. Frente a nuestros ojos, discurre ahora una cinta perenne de imágenes, cada una más excitante que la anterior, más directa, más luminosa. Prácticamente el cerebro humano se ha convertido en un recipiente de iconos, de rostros, sexos, muñecos, envases, marcas, paneles, pornos, carátulas, solapas, videojuegos, e-mails, telediarios que hacen rodar las tragedias por las pantallas como esa nube de algodón azucarado que venden en las ferias y que duran solo un minuto en poder de los niños. (Manuel Vicent, El País 23/01/2011, p. 60)

La imagen es el elemento que une la comunicación y el arte, ubicado en el espacio de intersección para la didáctica visual y audiovisual. Cada día creamos, compartimos y recibimos un número casi infinito de mensajes que, en gran parte, están compuestos por imágenes. Los percibimos de forma consciente, aunque también existe la percepción inconsciente o subliminal (Ferrés, 2000) en esa continua actividad perceptiva.

Asimilar convenientemente todos esos mensajes icónicos, participar e implicarnos en esa permanente transacción informativa y visual, nos ayuda a comprender mejor el entorno social en el que vivimos. Comprender nuestro entorno audiovisual, además de apreciarlo estéticamente en sí mismo, es el mejor camino para situarnos cultural y cognitivamente en la compleja realidad contemporánea. El balance de los casos analizados en esta investigación nos debe llevar a no perder de vista su propósito principal, que no es otro que aportar estrategias para fomentar una ciudadanía crítica. Cualquier proceso educativo es un medio destinado a ese fin como referente fundamental.

El entorno en el que se desenvuelve esa cotidianeidad visual hace imprescindible la investigación en este ámbito, aportando estrategias analíticas y didácticas que nos ayuden a asimilar de forma crítica nuestra *Civilización de la Imagen*, un término utilizado durante los

años setenta por el teórico y cineasta Enrico Fulchignoni (1964). Aún hoy es válido para definir la omnipresencia de mensajes visuales en nuestro día a día, aunque el mismo autor hacía referencia, años después, a la “era cósmica” (1991).

Ese mismo entorno social puede denominarse hoy día *Civilización del espectáculo*, es decir, “... un mundo donde el primer lugar en la tabla de valores vigentes lo ocupa el entretenimiento, y donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal” (Vargas Llosa, 2012, p. 33). En la época actual están en auge de las denominadas industrias creativas, muy vinculadas al ocio audiovisual y digital (Bustamante, 2011). El término industria para referirse al ocio es una adaptación al siglo XXI de lo que fue un concepto, el de industrias culturales, aportado desde la filosofía crítica por los pensadores de la Escuela de Fráncfort mostrando su disconformidad con la sociedad de la producción y reproducción masiva (Adorno y Horkheimer, 1947/1979). Después de esa base, llegó un giro del concepto hacia la creatividad, vinculado ya al de Sociedad de la Información. Se trata de narrativa conceptual que, según algunos autores oculta cierta ideología basada en el cálculo de los gobiernos y de los mercados, que usan como argumento la creatividad y lo artístico:

La noción de creatividad remite también a la innovación, valor central de las teorías sobre la sociedad de la información que constituyen el marco general de interpretación dominante de los cambios sociales en curso. Si la operación parece otorgar a los artistas y productores culturales un estatus privilegiado en esta sociedad del conocimiento, no es sino al precio de cierto malentendido, ya que la creatividad y la innovación en las que piensan los ideólogos, tecnócratas y políticos son mucho más de orden científico que artístico y cultural. (Tremblay, 2011, p. 72)

En la denominada economía creativa se produce una búsqueda permanente del ocio que conecta, en lo relacionado con la imagen, con la definición de esa misma sociedad del espectáculo desde la óptica de personas receptoras y pasivas, en las que los procesos de representación ocupan el lugar de su propia vida:

La alienación del espectador en favor del objeto contemplado (que es el resultado de su propia actividad inconsciente) se expresa de este modo: cuanto más contempla, menos vive; cuanto más acepta reconocerse en las imágenes dominantes de la necesidad, menos comprende su propia existencia y su propio deseo. La exterioridad del espectáculo en relación con el hombre activo se hace manifiesta en el hecho de que sus propios gestos dejan de ser suyos, para convertirse en los gestos de otro que los representan para él. La razón de que el espectador no se encuentre en casa en ninguna parte es que el espectáculo está en todas partes. (Debord, 1967/2012, p. 49)

¿Cuánto más contempla menos vive? Posiblemente no sea esa la respuesta que pueda ofrecerse a la necesidad de una ciudadanía crítica desde la perspectiva de la Educación Plástica y Visual, aun comprendiendo muchos postulados de lo que Umberto Eco catalogó como planteamientos apocalípticos en torno a la cultura de masas (Eco, 1965/1990). El planteamiento de Guy Debord, que fue entre otras cosas cineasta, se producía en los albores del mayo del 68 parisino, representando más un ataque al modelo social y mercantilista que al arte, aportando algunas ideas premonitorias en torno al valor alienante y transaccional de la imagen.

Ante lo que puede considerarse como iconosfera contemporánea, término empleado por Cohen-Séat al describir el nuevo marco visual que establecía el cine y todos los formatos relacionados (1959, p. 8), Román Gubern planteaba de la importancia de la capacidad crítica recordando que las imágenes siempre son portadoras de connotaciones, por lo que “no son ni inocentes ni neutras” (1987, p. 405). Este mismo autor ha explicado la evolución experimentada por el ser humano y la sociedad en su vínculo con lo visual, destacando cómo la imagen digital nacía como resultado de la “... sofisticada tecnologización de la producción icónica” (Gubern, 1996, p. 133). El sistema resultante de toda esa producción ha sido denominado de diferentes formas: semiosfera, como adaptación del concepto biosfera a los territorios conceptuales de la Semiótica (Lotman, 1996, p. 22). También en esa línea, Greimas reflexionaba sobre el universo semántico, considerado como un todo susceptible de generar significación que puede fragmentarse en microuniversos tecnológicos e ideológicos,

propios para la generación de mitos (Greimas, 1966/1987, p. 195), en los que lo visual tiene un protagonismo indiscutible, pero también el sonido, es decir, la imagen acústica.

En el vínculo de imagen y comunicación destaca el concepto mediasfera, que Gubern vincula con Abraham Moles (1981/1991, p. 107), y que desarrolló posteriormente Régis Debray vinculándola a la etapas del desarrollo cultural humano, de la grafosfera a la videosfera, y definiendo la mediasfera como "... medio tecnosocial de transmisión y de transporte dotado de un espacio-tiempo propio" (2001, p. 51). La tecnología como factor clave en la sociedad de los medios.

A la hora de valorar la representación audiovisual, se debe a Abraham Moles la escala de iconicidad (1975, p. 335), entendida como analogía o semejanza entre la realidad y la imagen, revisada por Villafañe y Mínguez (1996, pp. 39-42). Santos Zunzunegui recomendaba pensar la imagen ante la progresiva saturación visual, asegurando que "... en el mundo contemporáneo la imagen no es tanto algo que *se mira* (punto de vista) como algo que *se piensa* (se calcula)" (1998, p. 243).

En la segunda mitad del siglo XX, la sociedad televisiva fue criticada por fomentar un modelo social cuya máxima parecía ser "divertirse hasta morir", donde el enemigo alienante era el programa Barrio Sésamo (Postman, 1985), que ahora se recuerda con añoranza por su sencillez y calidad. El verdadero mundo feliz al que se hacía referencia (Huxley, 1932/2003) llegaría reconvertido en una industria de seducción en el siglo XXI, que tiene en la imagen, sea cual sea su manifestación, un verdadero objeto de deseo y una herramienta para conservar el modelo vigente o transformar la realidad.

No hay lugar para las posturas apocalípticas. La teoría crítica no pretende hoy día la desaparición del medio, algo imposible en plena era de las pantallas, sino que se dedica a alertar y a fomentar un uso reivindicativo de los medios de comunicación, enfocado al activismo en lugar de la sumisión a las estrategias de poder:

Cuando hablamos de institución del sistema democrático hacemos hincapié en el poder político de los medios de comunicación. Pero, fuera de la lucha partidista más inmediata, quizá no sea ese poder el que más preocupe a muchos ciudadanos. El principal poder de los medios está en su creación de ideología o mentalidad, de puesta en circulación de valores y opiniones que acaban por ser dominantes en una sociedad donde, en buena parte, los medios de masas han desplazado a instituciones tradicionales de socialización como la familia o la escuela. (Sánchez Noriega, 1998, p. 69)

Esta línea rescata, precisamente, el sentido emancipatorio fundacional de la Educomunicación (Freire, 1970; Kaplún, 1998), centrada en el acceso a los medios por parte da ciudadanía, algo que permite la cultura digital. Las imágenes forman parte de un mercado que influye especialmente en los jóvenes (Reig y Mancinas-Chávez, 2013).

En nuestros días, la cuestión no es dejar de mirar, sino de aprender a hacerlo, aportando también mediante la creación, participando en el poderoso drama o el poderoso juego al que se puede contribuir con un verso, según el poema la poesía ¡Oh, yo! ¡Oh, vida!, de Walt Whitman (1992, p. 68). Hasta esos contenidos de la poesía clásica norteamericana, versionados por el cine *El club de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, Peter Weir, 1989), fueron reinterpretados y aprovechados para un anuncio de *iPad Air de Apple* en el año 2014<sup>12</sup>.

La nueva sociedad del espectáculo utiliza y cita a su cultura, la reinterpreta para persuadir. El spot publicitario retoma el testigo de la emoción poética, y el torrente de creatividad humana se sigue canalizando con más fuerza. La educación no es ajena a esta dinámica

---

<sup>12</sup> Campaña *Your verse*. Su sitio web es <http://www.apple.com/your-verse/>. En *YouTube*, el anuncio audiovisual puede consultarse en <http://youtu.be/iiylcz7wUH0> en su versión original y en <http://youtu.be/W6idXXyOPXw> en su versión en español (Fecha de consulta: 02/10/2015).

social y, en sí misma, se convierte también en una industria de deseo (Ferrés, 2008). Cualquier situación vinculada al entorno comunicacional de las pantallas conlleva una alta carga de emociones que, tal y como asegura Joan Ferrés i Prats, no son estados, son dinámicas relacionales (2014, p. 42).

El fomento de la capacidad crítica sigue girando en torno a la representación y a ser capaces de diferenciar imagen de realidad. El lenguaje audiovisual, además, siempre se ha caracterizado por la consideración social de representación verosímil y fiel a la “realidad”. La alta iconicidad o semejanza de una imagen con respecto a ese referente fue celebrada desde el inicio del cine, considerado como “... la realización en el tiempo de la objetividad fotográfica” (Bazin, 1958/1990, p. 29), aunque las propias características del medio deben hacernos permanecer alertas a esa confusión imagen-realidad, a la construcción de una realidad mediática y a la construcción del imaginario colectivo que configuran los medios:

La información difundida a través de los medios de comunicación es siempre una representación de la realidad, nunca es la realidad misma. La información y los modelos representacionales forman parte, también, del imaginario colectivo que se ha ido configurando por la influencia de los grupos mediáticos, o sea, aquellos grupos que tienen posibilidades y recursos para *escribir la historia*. En este sentido, los medios influyen en el imaginario colectivo estableciéndose un proceso de reforzamiento y reproducción entre uno y otro. (Aparici y Barbas, 2010, pp. 37-39)

Además de la imagen mediática, es importante valorar la amplitud de posibilidades de análisis que ofrece el entorno social. El análisis del uso de las tecnologías y la narración audiovisual de algunos museos es una línea de trabajo y de investigación (Moreno Sánchez y Schultz, 2007; Sedeño Valdellós y Marfil-Carmona, 2012), además del aprendizaje artístico basado en la web (Álvarez-Rodríguez, 2005).

Junto a la acción creadora, la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales debe ser un contexto para impulsar, de forma especial, el fomento de la capacidad crítica, una vertiente que debe estar presente la percepción, audiencia e interacción, pero directamente relacionada con el resto de dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual (Ferrés, 2007) y de las revisiones a la actual competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012; Pérez Rodríguez y Delgado, 2012).

En el marco universitario, los modelos de investigación cuantitativos tampoco ayudan en el refuerzo de esa línea crítica, sobre todo cuando no vienen acompañados de criterios de calidad en la interpretación de datos y de un mapa conceptual que sitúe la razón de ser de un trabajo científico. No hay espacio, en muchas ocasiones, para aplicar el bagaje humanista que se ha ido conformando para diseñar un conjunto de prácticas centradas en el análisis de textos audiovisuales. Renunciar a determinados planteamientos, por antiguos, es desaprovechar lo que fueron tendencias existentes “en el terreno de las ideas y de las escuelas de pensamiento” (Marzal Felici, 2007, p. 65), como es el caso del estructuralismo, con la gama de recursos que podrían aportar hoy determinados paradigmas mediante su empleo ante el imaginario digital.

En lo que se refiere al análisis de la imagen, la preeminencia del mensaje secuencial no debe llevar, en ningún momento, a dejar en el olvido otras temáticas como la creación y el análisis de la imagen fija, periodística o publicitaria, igual o más presente en la Red que la videográfica. De hecho, dos de los casos estudiados en esta investigación son fotografías periodísticas.

Además de la representación de la realidad y de las estrategias de manipulación, existen otros factores que, quedando fuera del texto visual o audiovisual, forman parte de la necesaria visión crítica hacia el contexto de producción, como es la propia economía de los medios de comunicación y el conocimiento de las estrategias de marketing por parte de la ciudadanía. En este sentido, es posible encontrar iniciativas de reflexión que vinculen el concepto educación con el de mercado desde una perspectiva crítica (Reig y Mancinas-Chávez, 2013; Marín Viadel, 2011a). Quizá la Economía o el Marketing, entre otras áreas de

conocimiento, deberían estar también, desde hace tiempo, en el debate interdisciplinar de la Educación Mediática.

Es determinante, en esa línea, conocer cómo son los procesos de gestión de anuncios y medios; los monopolios que dominan Internet y su contrapeso activista, el diseño de la imagen de marca y, por supuesto, el funcionamiento corporativo y editorial de los medios que generan opinión. En este ámbito no solo hay que ver manipulación o ejercicio de poder. El sector empresarial viene tomando conciencia y profesionalizando las acciones dirigidas a ser socialmente responsables. La Responsabilidad Social Corporativa de las corporaciones también se desarrolla a través de la propia publicidad. Es el caso de algunos grandes anunciantes, como Coca-Cola, que muestran un compromiso con determinados valores en su propia actividad publicitaria, vinculada a iniciativas de desarrollo sostenible, educación, juventud, etc. Así, hay que conocer este ámbito y saber que lo 'políticamente correcto' es una norma a seguir para lograr una imagen positiva por parte de muchas empresas (García Guardia, 2009, p. 120). El propósito de la Educación Mediática no puede ser ajeno al funcionamiento, por ejemplo, del sistema publicitario, especialmente en un momento de plena reestructuración y adaptación a los medios digitales (García Guardia, 2010).

Las líneas de acción sugeridas sitúan al alumnado en una toma de conciencia de su rol como receptor y como parte activa de la ciudadanía. Esa visión hace inevitable que seamos conscientes de nuestro papel como audiencia. Para trabajar en este sentido, se propone el aprovechamiento de modelos dialógicos de trabajo en el aula y fuera de ella. La Red ofrece un marco efectivo para implementar esas metodologías de trabajo en educomunicación: "En esa superación de roles que permiten las tecnologías digitales, donde todos podemos ser interactuantes, es preciso recuperar y desarrollar conjuntamente una perspectiva crítica" (Aparici, 2010b, p. 13).

Es importante señalar que esta perspectiva se centra en el proceso y, en concreto, que otorga una importancia destacada al procesamiento de la información, es decir, "... al modo



de procesar la información los alumnos con el fin de pensar su capacidad de pensar y razonar” (Molina García, 1994, p. 183).

Hay que tener presente también que no en todos los casos somos prosumidores/as, no siempre creamos y emitimos mensajes, ya que sigue perviviendo el modelo tradicional de difusión masiva, en el que todavía se sustenta una estructura de medios y un sistema tecnológico y económico. Si se trabaja en profundidad, para la actividad educomunicativa es muy difícil desprenderse de la ideología, de igual forma que sucede a la pedagogía crítica en general.

Como ejemplo concreto, una vez que sabemos hacer un corto o subir un vídeo a la Red, no está de más plantearnos cómo se sostiene económicamente la plataforma a la que estoy subiendo esos vídeos, o de qué forma se financian la televisión y la industria del cine, qué dependencia tienen los nuevos medios *online* de los anunciantes y cómo influye esa dependencia en la libertad informativa, por mencionar algunas temáticas relevantes. Una persona joven debe saber que, más allá del ocio y la diversión propuesta, hay una potencialidad educativa y un interés económico en la industria del videojuego, al que hoy día se asocian las mismas características que a los medios de comunicación:

La percepción en torno a los videojuegos ha evolucionado en más de sus 40 años de existencia. Han pasado de ser una curiosidad tecnológica y una forma de ocio minoritaria a adquirir una legitimación como medio de comunicación que asume tres dimensiones básicas: entretenimiento, información y persuasión. (Gómez García, 2011, p. 217)

Son necesarios los análisis en torno a los significados y valores que contiene esta propuesta de ocio tecnológico, además de su vínculo con las competencias educativas (Sedeño, 2010). Y si normalmente se hace referencia al trabajo con la juventud, otros sectores como la población mayor necesitan también acciones de alfabetización audiovisual y digital para su integración en un concepto de ciudadanía plena y envejecimiento activo (Contreras-Pulido, Marfil-Carmona y Ortega-Tudela, 2014; Llorente, Viñarás y Sánchez, 2015).

La horizontalidad, el procomún y las posibilidades de diálogo y construcción compartida en la Red tienen mucho que ver con una línea de pensamiento emancipador que dio origen a la Educomunicación. Todas estas posibilidades educomunicativas parecen más amplias que la visión sesgada de una alfabetización vinculada exclusivamente a aprender lenguaje y técnicas videográficas o digitales. En todo ese trabajo educativo para la capacidad crítica, las artes visuales son una parte nada más, pero una parte decisiva.

Al trabajar para un contexto educativo global, en ámbitos diferentes a la formación de profesionales de la comunicación, no todas las personas se van a dedicar profesionalmente a la creación cinematográfica ni a la creación visual, pero sí son consumidores y consumidoras de medios, por lo que deberían ejercer una ciudadanía más comprometida e implicada con esa mejora social.

### **3.2.2. Redes. El factor relacional en el siglo XXI**

Además de la faceta creadora, de escritura, consumo e inmersión en redes, el dispositivo de recepción se ha transformado radicalmente, en un cambio que conlleva factores psicológicos y emocionales que, en muchos casos, pasan desapercibidos:

Ni desde la educación ni desde la cultura se suele advertir la conveniencia de gestionar el laberinto de la mente sumergida, de convertir en consciente lo que se vive de manera inconsciente. Tampoco de construir puentes entre lo emotivo y lo reflexivo, de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción. (Ferrés, 2014, p. 20)

La dimensión humana es una cuestión básica para comprender críticamente la cultura digital y las imágenes que sustentan su contenido y su discurso. Se debe tener siempre presente que el acto perceptivo se desarrolla a través de una constante interconexión, en la que destaca especialmente el valor relacional de la comunicación en Internet, apoyado por la acción grupal y la creación colectiva: “De igual modo que el cerebro hace cosas que una sola

neurona no puede hacer, las redes pueden hacer cosas de las que una sola persona es incapaz” (Christakis y Fowler, 2010, p. 14). Lo emocional y el factor colectivo de relación conforman la esencia de una nueva percepción y de la nueva creación 2.0 en contextos interactivos basados en las hipermediaciones (Scolari, 2008).

En ese complejo entramado de relación e intercambio, no hay que perder de vista la vigencia de las teorías iniciales de la comunicación, centradas en un análisis de datos que llegaron en su momento a la elaboración de una Teoría Matemática (Shannon y Weaver, 1981). Tendencias en el periodismo como el Big Data, centrado en el desafío de “la acumulación y análisis de datos” (Colle, 2013), son una clara muestra de valor que siguen teniendo algunos conceptos de mediados del pasado siglo, propios de la era de la informatización, interpretados desde el prisma de las circunstancias actuales.

Esa inercia tecnológica provoca infoxicación en los jóvenes. Reciben más datos, consejos, instrucciones y propuestas persuasivas que invitaciones para elaborar un pensamiento propio. Más allá de lo informativo, esbozar los rasgos distintivos del audiovisual en la Red, así como las claves de su enseñanza, es un reto que sigue pasando por atender a una pluralidad de factores: ético, estético, técnico, narratológico, emocional e informativo, integrados en gran medida en sus desarrollos periodísticos, publicitarios o de ficción. Es en todo ese contexto donde se debe fomentar la comprensión crítica de la imagen.

Este cambio sustancial en los roles y en el propio funcionamiento de la comunicación, ha hecho posible que las TIC pasen a convertirse en TRIC (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Aranda, 2012), integrando la “R” por su vertiente relacional, una característica que debe aprovecharse para el impulso de dinámicas dialógicas destinadas a fomentar la comprensión crítica del imaginario que nos llega a través de las pantallas. Es una oportunidad para ejercitar nuestra capacidad de escucha y trabajo en equipo.

La cultura digital hace posible aprender en red sobre la propia Red, creando y expresando nuestra propia opinión e identidad, midiendo la extensión de nuestras aportaciones y evitando caer en el exceso verbal o el mensaje telegráfico, pero reflexionando y dialogando,

al fin y al cabo, para desmitificar algunas cuestiones aparentemente indiscutibles. Ser crítico ante los medios es ser crítico ante el mundo, un paso necesario para conseguir su transformación. Desde el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales, esa aportación puede ser una imagen, artística en mayor o menor medida y siempre relevante desde el punto de vista de la comunicación.

La dimensión relacional aporta el factor humano y, por tanto, desmitifica la importancia de la tecnología a favor de la de las relaciones. El Factor Relacional revisa el discurso TIC comentado anteriormente y minimiza el papel de la tecnología y lo meramente instrumental en la comunicación en Red:

Lo que ya hemos denominado Factor R-elacional agrupa y contiene muchos aspectos de las habilidades sociales que permiten al individuo un estado de bienestar en y con los demás. Si las habilidades sociales proceden del ámbito de la Psicopedagogía, las habilidades para la vida, surgen del ámbito de la salud. Enseguida observaremos cómo unas y otras convergen en el desarrollo de las competencias digitales y, por ende, comunicativas. (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Hergueta Covacho, 2013, p. 354)

Ya en la segunda década del siglo XXI, se van revisando algunos conceptos que otorgaban excesivas destrezas y capacidades a los jóvenes por el hecho de haber nacido a partir de una fecha determinada y formarse en entornos tecnológicos. Los nativos digitales (Prensky, 2001) desarrollan, por regla general, más habilidades técnicas, si bien esas competencias no aseguran la madurez en el uso de la información, ni tampoco una adecuada integración social o el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Además, no toda la población es joven, ni nació y se formó en un entorno tecnológico. Indicadores recientes del grado de alfabetización audiovisual de la ciudadanía española

muestran las carencias en cada una de las franjas de edad, por lo que hay mucho trabajo por hacer, tal y como se ha comentado en el [apartado 3.1.2](#).

Es muy importante destacar el valor de la tecnología móvil en ese marco relacional y en ese proyecto de alfabetización mediática. La publicidad, por ejemplo, es un sector que ha comprendido la potencialidad del teléfono móvil para lograr más eficacia en su comunicación persuasiva (Niño González, García Guardia y Alcaraz Lladró, 2014), generando un interesante imaginario y un contexto ideal para el trabajo educativo y el fomento de la capacidad crítica.

Desde el punto de vista del compromiso y los valores, es importante recordar la importancia de las metodologías dialógicas y relacionales, que no deben perder de vista la transformación social como objetivo, por ambicioso y utópico que parezca, ya que son tiempos para tener presentes las ideas fundacionales de la acción educomunicativa y la enseñanza de las artes visuales, unas ideas que nunca deben verse limitadas a la capacitación técnica. La recepción activa y crítica de los mensajes, el conocimiento de los efectos sociales y el ejercicio de una ciudadanía activa son algunos temas centrales de esta actitud ante la cultura visual contemporánea, en la que hoy es posible otorgar un protagonismo especial al diálogo y a la reflexión. En ese marco relacional, por ejemplo, destaca el uso de las redes sociales para la activación o difusión de procesos de transformación social, como ha sucedido en diferentes fenómenos sociales, como el caso de la Primavera Árabe (Soengas, 2013).

Es indudable que la sociedad está “enRedada” a través de las tecnologías. La antigua perspectiva apocalíptica (Eco, 1990), explicada ya en su más ortodoxo vinculado de defensa de medios tradicionales frente a la innovación, no tiene cabida en el siglo XXI, y no debe dirigir la base conceptual de la Educación Mediática. Más bien al contrario, una visión crítica ha de centrarse en el aprovechamiento de Internet como plataforma para impulsar la transformación o, al menos, colaborar activamente con esos procesos de cambio.

Reflexionar sobre los medios de comunicación, especialmente en su faceta visual y audiovisual, es poner en cuestión su uso a través de una organización impuesta y unas pautas de recepción y consumo que parecen venir dadas. Pensar esa realidad mediática, hoy digital, es proponer iniciativas que beneficien al grupo y a la persona, revisando con respeto e interés lo que otros dijeron, como es el caso de una teoría crítica cuyas referencias que pueden encontrarse en diferentes autores/as, desde Habermas (1987) hasta Postman (1971), pasando por Dorfman y Mattelart (1972) o Giroux (1996). Todo un marco de revisión que siempre debería tenerse presente en cualquier paradigma de la educomunicación y de enseñanza de las artes visuales.

Por suerte, la óptima integración de hacer y pensar, de crear y percibir de forma crítica, no nos obliga a tomar partido por un modelo educativo excluyente. Más bien, si nos vemos obligados a algo es a participar en la Sociedad Red (Castells, 1997), lo que establece conexiones evidentes con la creación de imágenes, superando la dicotomía teoría-práctica. Para que se avance en el nuevo paradigma de la Educación Mediática, la integración, la relación, el diálogo y las posibilidades de gestión horizontal conforman el potencial de nuestra nueva realidad 2.0.

### **3.2.3. Bases teóricas de la Comunicación Audiovisual**

Las bases teóricas relacionadas con los casos analizados en la investigación corresponden al bloque teórico de la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, en el primer curso de las tres especialidades de Comunicación. Para la consulta como referencia en la exposición de casos, se aportan en el [anexo IV](#) los 10 temas de la guía docente, tal y como han sido editados y distribuidos al grupo. Ha sido el material teórico utilizado por los estudiantes para la realización de los ejercicios. En esta sección se aporta una síntesis conceptual de esos contenidos (ver [tabla 10](#)) y un comentario explicativo de esos temas, así como su razón de ser en el marco de una introducción a las Ciencias de la Comunicación en general y a la Comunicación Audiovisual en particular.

*3.2.3.1. Conceptos de Teoría de la Comunicación y Teoría de la Comunicación Audiovisual*

**Comunicación Audiovisual en el marco de las Ciencias Sociales**

Tal y como se detalla en el marco empírico, la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual es una aproximación teórico-práctica a un amplio campo de investigación y ejercicio profesional, aportando las bases conceptuales y analíticas. Se trata de una materia en la que se estudian, entre otras cuestiones, los conceptos principales de lenguaje visual y audiovisual. Los ejercicios de análisis corresponden a prácticas evaluables centradas en el análisis de textos fotográficos y audiovisuales. En definitiva, se trata de un primer paso para la “alfabetización audiovisual” y para el desarrollo de la capacidad crítica, aspectos fundamentales en la formación de futuros profesionales de la comunicación.

Desde el punto de vista del análisis de la imagen y la Teoría del Cine, el balance de más de una década y la evolución de estos estudios y de los intereses de los y las estudiantes en la actualidad hacen impensable trabajar con una terminología tan compleja en asignaturas comunes de primero, que además está en desuso en gran parte de los contenidos curriculares de los grados universitarios en Comunicación, con la excepción de contextos académicos especializados o de estudios de tercer ciclo vinculados a la Teoría de la Literatura o el Cine. Además, los contenidos digitales y multimedia están ocupando parte de un temario que, en los años iniciales de esta materia, se centraba en lo fílmico y televisivo casi exclusivamente. La nomenclatura semiótica está dejando espacio a otras teorías propias de la actualidad digital o, al menos, transformando los sistemas tradicionales de análisis.

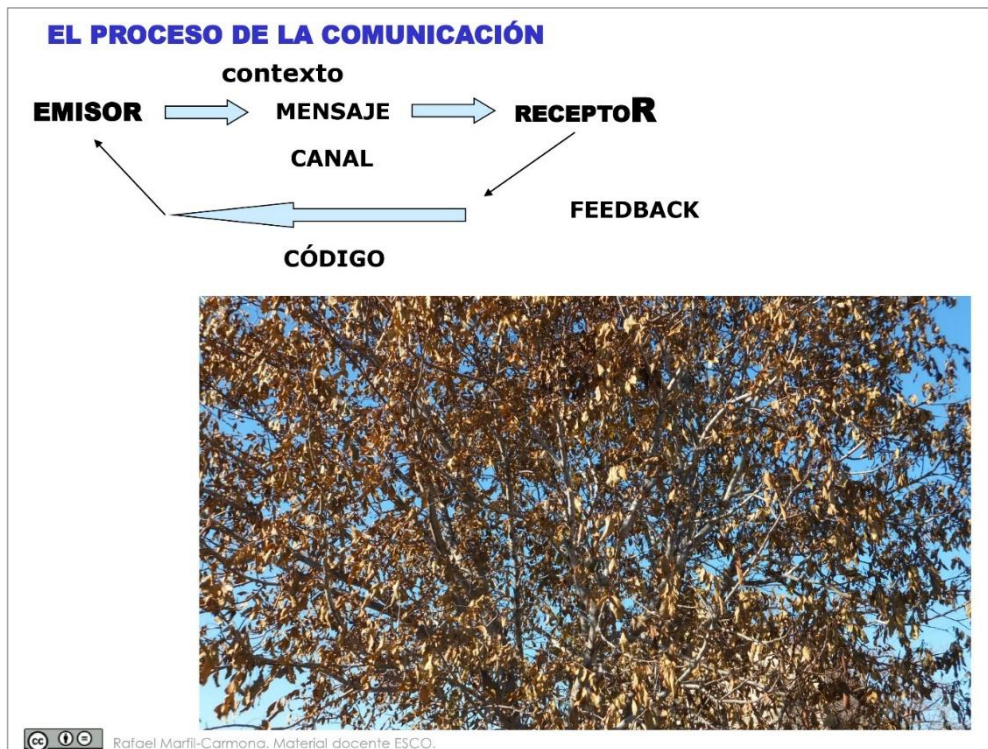
La asignatura comienza con una perspectiva más global e introductoria, estableciendo como referencia un concepto básico de comunicación desde una doble vertiente: por un lado como producción de contenido simbólico (Dance y Larson, 1976) y, por otro, como actividad de hacer partícipe mediante los elementos de conocimiento que se tienen en común (Abraham Moles, 1975), ambas referencias reseñadas en un documento de referencia que se recomienda en el **tema 1** como lectura complementaria (Parés i Maicas, 1992, p. 37), resumiendo también características principales de la comunicación de masas, tales como el

hecho de tratarse de un proceso de interacción y mecanismo para las relaciones humanas; el carácter simbólico de la producción de contenido; el valor social y antropológico de los contenidos de los medios de comunicación, con una especial atención a los audiovisuales; el grado de intencionalidad y la faceta persuasiva y, como característica fundamental, la consideración de la comunicación como proceso, aportando ejemplos en las sesiones de clase de cada una de estas características en el cine o la televisión.

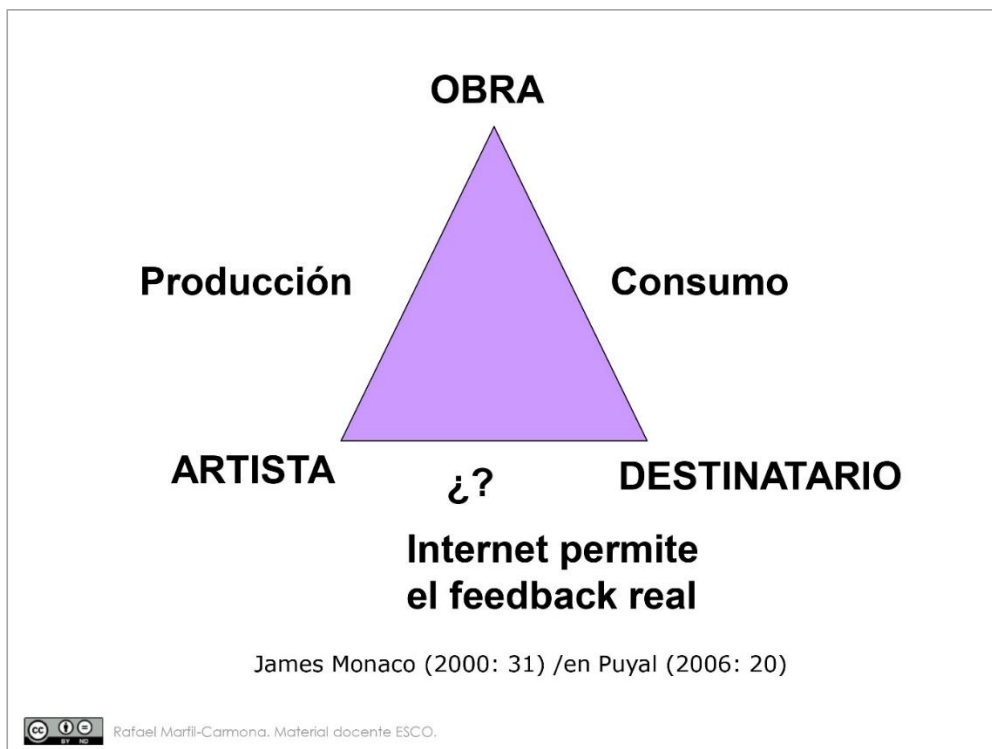
Además, se sintetiza el esquema clásico emisor-canal-código-mensaje-receptor, aunque, hoy día, ese proceso se desarrolla en Red de forma bidireccional. Así, se propone a los estudiantes la progresiva sustitución de ese esquema elaborado por Jakobson (1975, p. 352), construido en el siglo XX y diseñado pensando inicialmente en la lingüística, siendo revisado después por Laswell (1948/1985) para llegar a la actualidad conformando un entramado más complejo concebido para la multidireccionalidad y que se desarrolla a diario siguiendo la idea de red, que no uniforme, sino con nodos principales que controlan la información. La [figura 9](#), correspondiente a la presentación en clase, deja clara la diferencia entre los dos tipos de proceso.

En el ámbito artístico, tal y como aparece en la [figura 10](#), la faceta comunicacional sería sustituida por la creativa. (Puyal, 2006, p. 34). En el proceso artístico el mensaje sería la obra.





**Figura 9.** Presentación de clase del proceso de comunicación. Contraste entre la era analógica y digital.  
Fuente: elaboración propia.



**Figura 10.** El proceso desde la perspectiva cultural y artística. Fuente: presentaciones de clase.

Lo más importante de esta parte del tema 1 es comprender que la comunicación es un proceso, que conlleva una serie de roles de emisión y recepción, hoy integrados en una misma persona o colectivo, además de desarrollarse en el tiempo, es decir, tener un factor secuencial de una duración mínima que, en el caso de la comunicación audiovisual, es una de sus principales características.

Una aportación más global de definición de comunicación, presente en el temario, es la que realiza Janowitz: “La comunicación social abarca las instituciones y técnicas mediante las cuales, grupos especializados emplean medios tecnológicos para difundir contenidos simbólicos a audiencias amplias, heterogéneas y muy diseminadas” (1968, en McQuail y Windahl, 1984, p. 33). La clave tecnológica, por tanto constituye una introducción al porqué de lo audiovisual en el contexto de la Comunicación Social.

Según Carlos Scolari, a comienzos del siglo XXI la comunicación puede entenderse como “... un conjunto de intercambios, hibridaciones y mediaciones dentro de un entorno donde confluyen tecnologías, discursos y culturas” (2008, p. 26), ya que el eje central de nuestra actividad se basa en la comunicación digital interactiva. Se trata, según este autor, de un entorno de hipermediaciones.

A lo largo de las sesiones de clase, se pregunta al grupo qué es lo que define, por tanto, lo específico de la comunicación audiovisual. Una característica indiscutible es la base tecnológica de registro y difusión a través de la imagen y el sonido, pero hay además un conjunto de rasgos específicos vinculados a lenguaje, simbología, recursos narrativos, posibilidades creativas, influencia social y educativa, etc. en una amplia gama de modalidades discursivas, que va desde el cine hasta los medios interactivos de ocio, conformando un apartado específico de estudio. Como un paso más, precisamente vinculado a un modelo de actuación educativa, las nuevas tecnologías permiten un interesante proceso de trabajo colaborativo en red, tal y como se ha comentado en el apartado de Educación Mediática (3.1.2).

Es importante, también, diferenciar entre comunicación e información, siendo el primero de estos términos más global al incluir al otro. Algunos de los ejercicios a realizar en clase o en las prácticas proponen la reflexión en torno a la frontera entre comunicación e información en los medios audiovisuales. Por ejemplo, un informativo de televisión, ¿se limita a contenidos exclusivamente “informativos” o siempre contiene algún factor emocional o expresivo? Esta pregunta concreta está presente en algunos de los casos de enseñanza analizados.

También hay otras cuestiones relacionadas: ¿El uso de una banda sonora en un documental está ampliando el registro de ese mensaje desde lo informativo hacia la emotividad o el dramatismo? Esta idea se desarrolla en el caso 4 en alguno de los análisis basados en el spot publicitario. Se trata de una línea reflexiva de gran interés, fundamentada en dirigir nuestra percepción a un mundo en el que “todo es comunicación”, donde los mensajes audiovisuales y multimedia tienen un gran protagonismo en nuestro día a día.

El tema introductorio continúa con la aportación de las funciones que, tradicionalmente y desde una perspectiva lingüística, se asocian a la Comunicación: referencial, expresiva, fática, metalingüística, poética y conativa. La referencia a estas funciones forma parte de una de las lecturas complementarias, basadas en el modelo comunicativo de Jakobson (Puyal, 2006, p. 35). En clase se aportan ejemplos sobre el cumplimiento de cada una de estas funciones en diferentes géneros y fragmentos audiovisuales, resultando la función metalingüística muy apropiada para la introducción de algunas bases de lenguaje audiovisual: claqueta, situación de cámaras, rodaje, *Steadycamp*, etc. Solo pequeños avances de contenidos que se tratarán a lo largo de sucesivos temas.

Se deja claro, además, el marco académico en el que se está, además de que no hay una sola “Ciencia de la Comunicación”, sino que es un término que acoge una diversidad de conceptos (Parés i Maicas, 1992, p. 48), en el que se puede diferenciar teoría, metodología e investigación (García Ferrando, 1979, p. 24). En ese ámbito, se debate en torno a las dificultades y la ambigüedad del objeto de estudio, con la dificultad para extraer leyes generales, recordando que uno de los autores de referencia, Mariano Cebrián Herreros,

situaba la comunicación entre la tecnología y el arte, recordando que, en un fenómeno tan complejo, es necesario huir de valorar exclusivamente la intuición (1983, pp. 20-22).

Se incide, como introducción a los ámbitos de trabajo académicos, que durante los últimos años se ha realizado un destacable esfuerzo por adaptar el conocimiento universitario y científico a la realidad de los tiempos. Por ejemplo, el 15-M o la Primavera Árabe son temáticas habituales en las revistas científicas de comunicación y, desde entonces, todos los fenómenos relacionados con las redes sociales.

Aunque vivimos en una sociedad en la que prácticamente todo es comunicación o está influido por el proceso comunicacional, el enfoque científico de la Comunicación Audiovisual es el que se centra, normalmente, en aquel tipo de comunicación de carácter social o masivo. En el caso de la Comunicación Audiovisual, este campo se define de forma específica por los medios tecnológicos de masas que registran, reproducen o difunden imagen y sonido. Partiendo de precisar ese límite en torno a “qué es comunicación audiovisual”, a continuación se resume el concepto de comunicación, los “préstamos” e influencias de otras ciencias humanas y sociales, las características de la comunicación social como proceso, sus funciones, la definición de audiovisual, la importancia y validez del conocimiento científico y la importancia de la Teoría General de la Imagen, así como de las principales corrientes vinculadas académicamente a la Comunicación Audiovisual.

Tras comentar el vínculo entre la Comunicación y otros ámbitos de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, como las Bellas Artes, la Filosofía, la Lingüística, la Estética, la Historia, la Sociología, la Economía, el Derecho, etc., se establecen ejemplos concretos. La Sociología de la Comunicación tiene una entidad propia desde hace décadas, centrada en la presencia e influencia social de los medios de masas. Igualmente, la Economía aporta el análisis de cuestiones vinculadas a la estructura empresarial, la financiación, los presupuestos o la producción, con una especial utilidad en la industria audiovisual. Las ciencias jurídicas permiten el conocimiento del entorno regulador y normativo, sin el que no es posible ningún

tipo de actividad. La Psicología, por su parte, ha aportado las teorías de la percepción. Todos estos ejemplos amplían la idea que el alumnado tiene de la Comunicación Audiovisual, vinculándola más al ámbito teórico y académico al que se van a dedicar durante la carrera.

El ámbito narrativo y literario ha desarrollado una adaptación de la Semiótica y el análisis estructuralista al análisis del discurso comunicacional, considerándolo un sistema de signos que portan significados que se va desarrollando progresivamente a lo largo del curso. Junto a este vínculo, se comentan otros que despiertan cierta curiosidad, como la aportación de la matemática a la Teoría de la Comunicación, aplicada por Shannon y Weaver (1981) en los años 50, fundamentalmente por la equiparación de las telecomunicaciones y definiendo lo comunicacional como un proceso de influencia de una mente en otra. Hoy día, por ejemplo, esta ciencia tiene su aplicación en el *Big Data*, basado en el almacenaje, rastreo e interpretación de grandes bases informativas de datos. La persona dedicada a la información interpretaría esos datos para convertirlos en noticia y trasladarlos de forma comprensible a la audiencia de su medio.

Posteriormente, el temario ubica el concepto de Comunicación Audiovisual y medios audiovisuales como una parte de las Ciencias de la Comunicación, aportando también el concepto de Teoría General de la Imagen. La definición de Comunicación Audiovisual, construida a través de aportaciones, propone partir de tres criterios fundamentales: su consideración de ámbito docente e investigador (el estudio del proceso), la propia actividad de mediación y representación (el proceso en sí mismo), así como el conjunto de producciones resultantes y el medio en sí mismo (los denominados medios audiovisuales). Esta última faceta, normalmente, ajena a los análisis teóricos.

La definición sería considerar comunicación audiovisual como la creación y percepción de imagen y sonido a través de la mediación tecnológica, concibiendo lo audiovisual como la realidad auditiva y visual representada y percibida mediante instrumentos técnicos. Se produce una interacción en los sentidos de oído y vista –creando, esto es lo importante, un solo mensaje-, siendo esos medios los audiovisuales. Todo ello, en el marco de la Teoría General de la imagen (Villafañe y Mínguez, 1996).

Esa introducción conceptual de la asignatura se cierra con un recorrido con una visión general de paradigmas teóricos de la comunicación y un recorrido por cada uno de los estamentos del proceso comunicacional, anticipando el concepto de productora de cine o televisión, en lo que se refiere al emisor, y aplicando en los ejercicios de análisis los objetivos clásicos de la comunicación: formar, informar, entretener y persuadir, diferenciando esta última idea de manipular.

Uno de los puntos clave de este tema introductorio es la revisión de las características del mensaje audiovisual, valorando cada una y aplicando ejemplos. Así, el mensaje audiovisual es, a la vez, diacrónico y secuencial, por su duración en el tiempo; pero también sincrónico y simultáneo, por presentar a la vez sonido e imagen de forma integrada. Es, además, resultado de una mediación tecnológica, posee una dimensión estética, tiene un componente de emotividad, no requiere un alto grado de preparación para su nivel connotativo, su sintaxis es abierta, es un proceso de construcción y representación y, además, es subjetivo. Más que características cerradas, se proponen como punto de partida para el debate, que también incluye, según la marcha del curso, una sesión dedicada a la consideración del cine como lenguaje (Metz, 1968/2002, p. 166).

El tema se cierra con la diferenciación entre receptor, audiencia (Figura 11), multitud, público, masa, etc. además de aplicar a determinados visionados la consideración de las formas tradicionales de la comunicación: información, rumor, desinformación, relaciones públicas, publicidad y propaganda (Parés i Maicas, 1992). El tema finaliza con un debate en torno a la comunicación masiva, que conecta con el tema 2.



**Figura 11.** *El factor humano de la audiencia.* Fuente: presentaciones de clase. Cita visual: Multitud, de [Nemo](#), bajo licencia [Licencia \(CC0\)](#), recuperada de [Pixabay](#). <http://bit.ly/20mUZ3l> (Fecha de consulta: 10/08/2015) y Clip-Art de Office.com.

El **tema 2** está vinculado a los conceptos de Sociedad de la Información, Sociedad Red (Castells, 1997) y Civilización de la Imagen (Fulchignoni, 1964), además de tener relación con los términos de la cultura digital y con el debate sobre la necesidad de la Educación Mediática.

El semiólogo A.J. Greimas hacía referencia a un gran “universo visual” como un entorno infinito por analizar, que incluso podría considerarse fragmentado en microuniversos tecnológicos e ideológicos (1987, p. 195). Desde esta óptica, todo es visual y, casi todo, audiovisual. Por tanto, todo nuestro entorno podría ser objeto de interés por parte del analista. Sin embargo, la realidad audiovisual es el resultado de acotar. Hay que entender,

por tanto, que de todo ese imaginario nos interesan en la asignatura los procesos de mediación masiva y tecnológica que utilizan la imagen.

Tras la introducción a la Comunicación Social y Audiovisual, en este tema se valora la importancia de la imagen en la sociedad actual y la necesidad de una actitud crítica en el entorno mediático de la cultura digital. Comenzando por la concepción de Internet como la verdadera imprenta del siglo XXI (Piscitelli, 2005), se incide en la transformación de los procesos de comunicación digital (Scolari, 2008), destacando la figura del *prosumer* (Toffler, 1980) y EMIREC (Cloutier, 1975).

La Comunicación Audiovisual cuenta, cada vez, con más bibliografía y con teorías e investigaciones de mayor calidad. En una asignatura como la analizada, se pretende despertar en el alumnado el interés por el carácter teórico, ensayístico e investigador de un ámbito que abarca desde la fotografía, el cine y la televisión hasta la investigación sobre la Cultura Digital y la Educación Mediática.

La primera parte del tema se centra en el debate en torno al concepto de masa, partiendo de una cita de Ortega y Gasset. Se utilizaba el término “masa” para referirse a “multitudes sin criterio y dirigibles”, ya que algunos estamentos no consideraban adecuada la ruptura de privilegios a la hora de acceder a los contenidos culturales y al poder. El filósofo español Ortega expresaba de esta forma la preocupación existente:

Hay un hecho que, para bien o para mal, es el más importante en la vida pública europea de la hora presente. Este hecho es el advenimiento de las masas al pleno poderío social. Como las masas, por definición, no deben ni pueden dirigir su propia existencia, y menos regentar la sociedad, quiere decirse que Europa sufre ahora la más grave crisis que a pueblos, naciones, culturas, cabe padecer. Esta ha sobrevenido más de una vez en la historia. Su fisonomía y sus consecuencias son conocidas.



También se conoce su nombre. Se llama rebelión de las masas.” (Ortega y Gasset, 1983, p. 39)

Se trata de un párrafo que nos orienta sobre el origen del concepto “masa”. Nos ayuda a comprender cómo diferentes corrientes críticas, procedentes de sectores ideológicos contrapuestos, harán referencia a este término desde principios del siglo XX al analizar la manipulación mediática, uno de los rasgos del acceso masivo al poder y a la información. Esta idea conecta con el sentido del término industrias culturales, ya comentado en apartados anteriores, surgido en la Escuela de Fráncfort, que definió los productos culturales como mercancías elaboradas según la lógica capitalista de producción de bienes de consumo, en clara referencia, entre otros medios de representación, al emergente fenómeno cinematográfico y mediático (Adorno y Horkheimer, 1947/1979). Las artes visuales pertenecen a los procesos de creación y difusión masiva, repasando la evolución de la teoría crítica y los usos contemporáneos del término industria cultural:

... sus connotaciones nada inocentes, los intereses ideológicos económicos y de poder que subyacen tras términos aparentemente transparentes y de sentido común, y las consecuencias e implicaciones de todo orden que arrastran las nuevas etiquetas: sobre la cultura y la economía, sobre las políticas culturales, sobre la cooperación internacional, sobre la diversidad y el derecho universal de acceso a la cultura. (Bustamante, 2011, p. 16)

También es importante en este tema el concepto de Sociedad Red, entendido como

... nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de la productividad no depende del crecimiento cuantitativo de los factores de producción (capital, trabajo, recursos naturales), sino de la aplicación de conocimientos e información a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos. (Castells, 1997, p. 83)

Se reflexiona en torno a la importancia de la forma de relacionarnos en la cultura electrónica o digital (Carr, 2011) en los posicionamientos ante la iconosfera contemporánea, con una atención especial a los nuevos perfiles que integran emisión y recepción, como el *EMIREC* (Cloutier, 1975) y el *prosumer* (Toffler, 1980).

Posteriormente se realiza un debate en torno a la postura de apocalípticos e integrados (Eco, 1990), tanto en el inicio de los medios de masas con en la actual sociedad tecnológica, según el resumen de la [tabla 9](#).

<b>Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas (Eco, 1990)</b>		
<b>Con respecto a los medios de masas</b>	<b>Apocalípticos</b>	<b>Integrados</b>
<b>OPINIÓN</b>	Crítica	Aceptación de los <i>mass media</i>
<b>CONTENIDOS</b>	Triviales –mala calidad- Sensacionalismo Distorsionados Homogéneos –modas y estereotipos- Basados en el mercado Visión pasiva del mundo Efímeros Intencionales –manipuladores-	Son los demandados por la audiencia Hay rigor y pluralidad Transmisión fiel de la realidad social Heterogéneos –diversas opciones- Basados en el interés ciudadano Visión activa de la sociedad Universales Democráticos
<b>MEDIO PREDILECTO</b>	Literatura, arte –cultura superior-	TV / Cine / Nuevas Tecnologías
<b>TECNOLOGÍA</b>	Tecnofobia Defienden lo artesanal	Tecnofilia Defienden la producción en serie
<b>LIBERTAD DE EXRESIÓN</b>	Es solo teórica en los <i>mass media</i>	Existe en realidad (variedad de medios)
<b>CONCEPTO DE AUDIENCIA</b>	Como masa no crítica Mandan los índices de audiencia No hay acceso universal –Ej. Tercer Mundo-	Conjunto de ciudadanos críticos Los ciudadanos deciden qué ven Acceso universal –aldea global-
<b>RECEPTOR/A</b>	Es un/a consumidor/a para los <i>mass media</i>	Es un/a ciudadano/a

**Tabla 9.** Ideas principales para el debate en clase sobre la actitud y los argumentos de apocalípticos e integrados ante los medios audiovisuales y digitales. Fuente: elaboración propia.

El tema 2 finaliza sintetizando el sentido de la Educación Mediática (Aguaded-Gómez, 2012; Aparici, 2010; Freire, 1969; Kaplún, 1998; Pérez Tornero, 1994) y reflexionando sobre la necesidad de la capacidad crítica y la alfabetización audiovisual y digital la imagen.

### *3.2.3.2. Percepción, análisis compositivo y fotografía*

Los **temas 3 y 4** se centran en la Teoría de la Imagen y, en concreto, en la percepción de lo visual y audiovisual, así como en los criterios básicos para el análisis compositivo.

El tema 3 comienza con la reflexión en torno al proceso de representación y mediación del que es resultado la imagen, un diálogo fundamental para comprender el papel de las artes visuales en el entorno mediático. Una actividad que es posible y tiene sentido cuando finaliza en la recepción. Demetrio E. Brisset nos recuerda la precisión realizada por Umberto Eco, en la que “... todo texto se presenta ante su lector potencial como una cadena de artificios expresivos que aquél debe proceder a actualizar” (Brisset, 2001, p. 64). Por tanto, casi podríamos asegurar que, sin esa actualización por nuestra parte, es decir, sin nuestra propia percepción como receptores/as, no hay nada.

En esta línea, el temario profundiza en las estrategias de percepción, basadas en patrones fisiológicos, pero también en estereotipos culturales que hacen posible la comprensión (Villafañe y Mínguez, 1996, p. 29). Como base conceptual, se define el concepto de imagen recorriendo varios autores, entre los que destaca la idea de Abraham Moles de “soporte de la comunicación visual” (1975). Se profundiza en la comprensión terminológica aportando el concepto de iconicidad, entendido como el grado de semejanza con respecto al referente real (Zunzunegui, 1998, p. 56) y, sobre todo, incidiendo en la idea de representación, abordada por diferentes autores que aparecen en la [tabla 10](#), destacando también los grados de iconicidad propuestos por Moles (1975, p. 335) y revisados por Villafañe y Mínguez (1996, p. 40).

Jesús García Jiménez propone una serie de características de la representación audiovisual, como es la parcialidad, la dimensión tecnológica, la semejanza y la arbitrariedad (1994, pp.

217-218). En clase, estos contenidos se aportan con ejemplos visuales y audiovisuales, finalizando con un debate en torno al género documental.

La segunda parte del tema 3 se centra en el estudio de la percepción, diferenciando la percepción visual humana del sistema de la cámara para llegar a la conclusión de que la fisiología humana es mucho más perfecta, con sus características de atención central o focalización, visión periférica y capacidad de indagación visual (García Jiménez, 1994b, p. 205; Fernández Díez y Martínez Abada, 2000, pp. 24-25). Además, se detalla el concepto más importante de la percepción fílmica y audiovisual: la persistencia retiniana, conectando esta base con el concepto de *frame*, la diferencia entre cine y los diferentes sistemas televisivos en lo que se refiere a fotogramas por segundo (fps), con ejemplos de subgéneros audiovisuales de actualidad como el *stop motion*, además de explicar el concepto de imagen subliminar (Figura 12).

Imagen subliminar Fundamentos de la Comunicación Audiovisual

Televisión subliminar (Ferrés, 2000)

7 Psicosis (*Psycho*, Alfred Hitchcock, 1960)



CC BY-NC RA Rafael Marfil-Carmona. Material docente Fundamentos de la Comunicación Audiovisual ESCO. Tema 3.

**Figura 12.** Percepción fílmica e imagen subliminar. Fuente: presentaciones de clase.  
Cita visual: Psicosis (*Psycho*, Alfred Hitchcock, 1960).

Este tema también sintetiza las principales teorías de la percepción de la Escuela de La Gestalt, destacando la relación isomórfica, el concepto de campo visual además del desarrollo de las fuerzas cohesivas y segregadoras, como son las leyes de articulación figura-fondo, cierre, proximidad, semejanza, continuidad y contraste, (Aparici y García Matilla, 1992: 30; Arnheim, 1977; Villafañe y Mínguez, 1996). La idea de *pregnancia* como capacidad para trasladar una *gestalt* o forma clara, considerando la unidad más que cada una de sus partes (Aparici, García-Matilla y Valdivia, 1992, p. 31) es fundamental para la eficacia comunicacional y artística.

Haciendo referencia a la diferencia establecida por Arnheim (1977) entre recepción y cognición, se aborda lo inconsciente y la percepción subliminar (Ferrés, 2000), sintetizando en resumen la doble ilusión que representan las imágenes icónicas:

Recordémoslo una vez más: toda imagen (icónica) constituye una ilusión, un engaño a nuestros sentidos. Y esta naturaleza de simulacro, de apariencia de posesión de aquello de lo que se carece, que resulta esencial en toda imagen, se duplica ahora de manera singular en la imagen de naturaleza digital. Frente a las imágenes tradicionales –que nos situarían habitualmente en un primer nivel de ilusión-, las imágenes de síntesis digitales nos colocan sistemáticamente ante una ilusión doble. Si las imágenes de orden material nos engañan, las imágenes de orden digital nos engañan dos veces: tanto visual como racionalmente. (Alberich, 2005, pp. 214-215)

En los medios audiovisuales, es muy importante incidir en el concepto de dispositivo de recepción en relación a la situación de los/las espectadores/as ante la pantalla (Aumont y Marie, 1990, p. 143; Aumont et al., 1996, pp. 227-244) y que a finales del siglo XX identificaba esa percepción con “... la recepción televisiva con el ocio y la convertía en una verdadera actividad ritual” (Lacalle, 2001, p. 27), con la profunda transformación de la comunicación digital a la que ya se ha hecho referencia (Mateu Asín y Clavell Corbera, 2005,

pp. 87-88), que incluye la participación en nuevas narrativas como los videojuegos (Sánchez Navarro, 2005, p. 245) y el factor relacional de las TRIC (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Aranda, 2012). El tema 3 finaliza con una síntesis de los estudios cualitativos de audiencia.

#### **Análisis de la imagen fija: la fotografía**

El **tema 4**, por su parte, aporta lo más destacado de los principios compositivos. Su contenido se aplicará directamente en el análisis fotográfico de los casos 3 y 10 este estudio. Se detallan de forma completa los elementos morfológicos de la imagen: punto, línea, forma, plano, luz, color, textura o trama (Aparici y García Matilla, 2008; Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 157; Kandinsky, 1993).

Además, es muy importante el detalle de los criterios de análisis compositivo, comprendiendo que “la idea de composición está íntimamente unida a la de orden” (Villafañe y Mínguez, 1996, p. 160) y aplicando en imágenes los principios de claridad, contraste, armonía, equilibrio y ritmo. También se utilizan determinados términos clave que aparecerán en los ejercicios analizados, como centro de interés y peso visual, cuyos criterios se describen en el manual y también se detallan en el material de este tema (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 72), una referencia que también explica, desde el punto de vista del contexto comunicacional, las opciones compositivas de diseño, disposición y selección (p. 77).

Se aporta una visión general de la historia de la fotografía. La asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, al ser una materia introductoria, solo apunta el inicio de muchas posibilidades que, cada persona interesada debe recorrer a lo largo de los años de la carrera, sin olvidar que la fotografía es básica para comprender los contenidos mediáticos y digitales. Así resumía la fotógrafa y ensayista Gisèle Freund el legado histórico del medio fotográfico, en una obra de referencia publicada originalmente en los años 70:

La fotografía ha sido el punto de partida de los *mass media* que hoy desempeñan una función todopoderosa como medio de comunicación. Sin ella, no hubiesen existido ni el cine ni la televisión. Mirar cotidianamente la pequeña pantalla se ha vuelto una droga de la que ya no pueden prescindir millones de seres humanos. El inventor de la fotografía, Nicéphore Niépce, realizó desesperados esfuerzos para imponer su idea. Solo obtuvo fracasos y murió en la miseria. Hoy, poca es la gente que conozca su nombre, pero la fotografía, cuyo alcance él fue el primero en comprender, ha llegado a ser el lenguaje más corriente de nuestra civilización. (Freund, 1974/1993, p. 187)

Esa trayectoria de la fotografía como medio de expresión (Sougez, 1991; Puyal, 2006) se desarrolla con la aportación de ejemplos, aunque el tema finaliza explicando algunas cuestiones básicas de la idea de composición fotográfica aplicada a la imagen en movimiento, es decir, a la secuencialidad. Fernández Díez y Martínez Abadía, "... el cámara se encontrará a menudo en situaciones en las que no tendrá ningún dominio sobre la acción y solo podrá seleccionar retazos de realidad" (2000, p. 63), asegurando que

La composición en la imagen móvil es uno de los temas más ricos y complejos de la técnica de creación audiovisual. Es un concepto presente desde la toma de imagen hasta el montaje definitivo del programa e influye decisivamente en la información transmitida y en la expresividad del mensaje audiovisual. (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 66)

En la definición que aporta de la fotografía, José Luis Sánchez Noriega propone, junto a la captación de la realidad, una segunda acepción:

Cualidad fotográfica que tiene un texto audiovisual y que viene dada por el uso concreto de componentes de la imagen como la luz, el color, el grano o la nitidez. Impropiamente se habla de buena fotografía para referirse a la belleza de los espacios filmados. (Noriega, 2002, p. 703)

En este sentido, se aportan algunas claves para la comprensión de la idea de fotografía en cine (Feldman, 2008; Martin, 2008). Se trata de cuidar la composición de cada uno de los planos que en este medio pueden tener movimiento. Será importante la búsqueda de la correcta continuidad. Evitar fallos de r cord, etc., asumiendo la complejidad de integrar la acción compositiva para una imagen fija que puede adquirir movimiento:

Dos circunstancias aparentemente contradictorias deben ser tenidas en cuenta en las informaciones que siguen: hablamos de composición de la imagen, es decir, del cuadro, pero la composición en una imagen est  sujeta al movimiento general de la totalidad de las imágenes. Solo cobra valor en el conjunto. (Feldman, 2001, p. 54)

La clave para tomar decisiones será, sin duda, pensar en el lugar hacia el que se pretende que dirija la atención del espectador. En este sentido, Feldman advierte que no se trata de trasponer de forma directa las normas de la composición pictórica, en una estrategia que debe hacer primar el centro de interés, la posición de la cámara, la relación con el fondo, la iluminación, la óptica, los movimientos, los contrastes y el encuadre (2001, pp. 56-66). Los conceptos continuidad, progresión y conflicto son claves en esa tarea.

Este autor propone cuatro etapas en el desarrollo de un conflicto: 1. Introducción expositiva; 2. Desarrollo y articulación del conflicto; 3. Culminación del conflicto y 4. Desenlace (Feldman, 2001, p. 90). En muchas ocasiones, se piensa en esas fases a la hora de plantear una estrategia compositiva durante una sola toma. En otros casos, sin embargo, la fragmentación crea una "geografía ideal" o "geografía creativa", aplicando la terminología fílmica de Kuleshov (1974, p. 5), en referencia a un universo exclusivamente cinematográfico (audiovisual o multimedia en el caso estudiado), que no existe sino en la propia pantalla. Este fenómeno es común a cualquier proceso de representación audiovisual.



Se comenta en clase a qué hace referencia un 'Oscar' o un 'Goya' a la mejor fotografía, explicando que estos galardones están dirigidos a reconocer este esfuerzo, el que se basa en la composición, la iluminación y otros aspectos estéticos a lo largo de un film, por lo que se trataría de valorar el tono general de esa obra, cuya calidad será el resultado de cada plano. Tal y como explica Marcel Martin, la esencia del lenguaje del cine fue pasar de las tomas fijas a las posibilidades de movimiento, dejando ciertos elementos de la acción fuera de cuadro, mostrando solo un detalle significativo, componiendo de manera arbitraria y forzada, modificando el punto de vista normal del espectador y jugando con la tercera dimensión o profundidad de campo (Martin, 2008, pp. 49-50). La finalización de este tema conecta la Teoría de la Imagen con el inicio de los conceptos básicos de lenguaje audiovisual.

### *3.2.3.2. Cine y secuencialidad. Narrativa y lenguaje audiovisual*

Los contenidos de los **temas 5 a 8** se centran en la adquisición de las bases de lenguaje audiovisual, incluyendo no solo los aspectos de realización, sino también las bases del análisis y la elaboración de un guion, así como el conocimiento de los aspectos básicos de la banda sonora. El tema 9 se centra en la industria cinematográfica audiovisual, mientras que el tema 10 realiza una propuesta integradora para el análisis de textos audiovisuales, a la que se hará referencia en el [apartado 3.2.4](#). Los temas 5, 6 y 7 son guías de estudio, es decir, síntesis de los conceptos principales, remitiéndose al manual de la asignatura.

El **tema 5** contiene la nomenclatura básica en lo que se refiere al concepto de plano y su tipología. Partiendo de la diferenciación de puesta en escena y puesta en serie que realizan algunos autores (Carmona, 2000), este tema se inicia recordando la idea de representación espacial y aportando la idea de naturalidad y convención (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, pp. 21-25) y aportando los términos de escenografía, puesta en escena, atrezzo, maquillaje, localizaciones, etc. (pp. 166-169), incidiendo en la construcción de un universo diegético propio y valorando numerosos ejemplos, desde *Viaje a la luna*, de Georges Méliès (1902), hasta *La invención de Hugo* (*Hugo*, Martin Scorsese, 2011) o *The Artist* (Michel Hazanavicius, 2011).

Posteriormente, se define el concepto de plano como unidad básica de la narrativa audiovisual (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 30), diferenciándolo de los términos toma, escena y secuencia, considerando este último desde el criterio de la unidad narrativa, con ejemplos clásicos de conceptos de plano secuencia como los de las películas *Sed de mal* (*Touch of Evil*, Orson Welles, 1958) o *La Soga* (*Rope*, Alfred Hitchcock, 1948). Se analizan como diferentes fragmentos y la secuencia completa de *Up* (Pete Docter, Bob Peterson, 2009).

En esa línea de alfabetización visual y audiovisual, se aborda también en este tema el concepto de campo y fuera de campo, profundizando en las tipologías de plano según diversas clasificaciones posibles:

- Según el encuadre y la proporcionalidad del contenido representado. Gran Plano General o plano panorámico (no confundir con la panorámica como tipo de movimiento), Plano General (largo o corto –entero y conjunto-), Plano Americano, Plano Medio (largo o corto), Primer Plano, Gran Primer Plano, Primerísimo Primer Plano y Plano Detalle.
- Según la perspectiva o ángulo de cámara. Ángulo normal, picado (cenital si está completamente picado -90º-), contrapicado (nadir si está completamente desde abajo), aberrante o inclinado.
- Según el movimiento que pueda contener. Fijo, giro o panorámica (horizontal o vertical), barrido, *travelling* –diferente de zoom óptico-.

En este tema se aclara también la diferencia entre plano y formato, conociendo la evolución de los formatos de pantalla cinematográfica y televisiva hasta nuestros días. El tema finaliza haciendo referencia al sentido expresivo de la selección de recursos de lenguaje audiovisual que hace posible otras clasificaciones, como la que diferencia los planos descriptivos y dramáticos (Martin, 2008, pp. 60-67).

El **tema 6** constituye una prolongación de esas bases de lenguaje y realización audiovisual, apoyándose en gran medida en el manual de la asignatura y haciendo referencia al concepto de transición y sus modalidades (corte, encadenado, fundido, desenfoco, barrido, cortinillas y efectos digitales) y la idea de representación del espacio y el tiempo, es decir, a la dimensión temporal y secuencial de la comunicación audiovisual. Fue el filósofo francés Gilles Deleuze el que reflexionó en torno al cine utilizando los términos imagen-movimiento (1982/2009) e imagen-tiempo (1985/2007). La imagen movimiento definía determinada época clásica de la historia del cine, con unas pautas estilísticas concretas. Posteriormente, la imagen-tiempo serviría para definir un cine moderno más conceptual. Se destaca el hecho de que movimiento y acción, por un lado, y el tratamiento del tiempo, definan la esencia del cine.

Se realiza también una introducción a algunos aspectos básicos de la continuidad audiovisual ([Figura 13](#)), como eje de acción, eje óptico, eje cámara personaje en el concepto de salto de eje como discontinuidad en la narración audiovisual, incidiendo en el concepto de rúcord y aportando nomenclatura de realización audiovisual, como campo y contracampo, todo ello apoyándose en el manual y como aprendizaje para asegurar, en las producciones audiovisuales, “la comprensión fluida del relato” (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 103). Se aclara, en la guía de estudio, algún concepto como plano-contraplano, la técnica para grabar una conversación en la que se van alternando los dos personajes, normalmente en primer plano y con perspectivas en ángulos relativamente simétricos. Steven D. Katz asegura que, entre otras ventajas, permite mostrar reacciones y planos de escucha, además de crear una línea de vínculo visual a través de la dirección de la mirada (2000, p. 175).

5. La vida de un bombero americano (Edwin S. Porter, 1902)

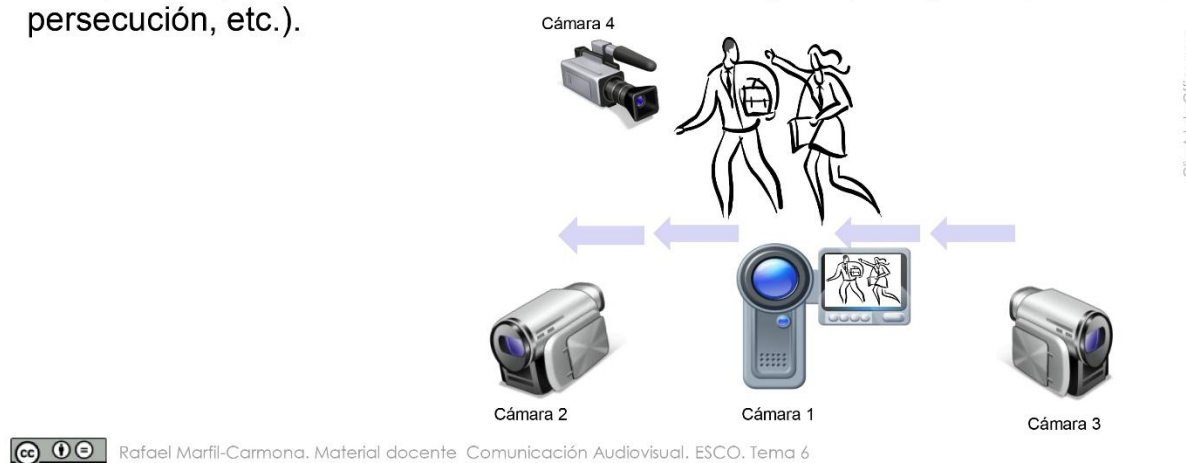
5ª. El Acorazado Potemkin (Sergei M. Eisenstein, 1925)

Acciones paralelas. Pág. 105.



### Capítulos 9, 10 y 11. Conceptos principales

**Eje de acción:** Línea imaginaria que se traza sobre la dirección de la acción del personaje o del elemento de interés principal (pasos, mirada, persecución, etc.).



**Figura 13.** Nociones básicas de continuidad. Fuente: presentaciones de clase.  
Citas visuales: Clip-Art de Office.com

Conectando con la dimensión temporal, este tema aporta también algunos conceptos básicos que tienen tanto que ver con realización como con narrativa, como son el concepto de elipsis como acción omitida debido a la presentación de hecho significativos de un relato (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 83), con ejemplos clásicos en la historia del cine, como 2001, una odisea del espacio (*2001: A space odyssey*, Stanley Kubrick, 1968), donde la simple acción de tirar un hueso se convierte en miles de años de evolución humana. Es importante la idea del diferido y del consumo de televisión bajo demanda (VOD) (*Video on Demand*), que permite a los/las usuarios/as decidir, cuándo ve una producción audiovisual. Completan esta introducción al lenguaje audiovisual términos como distensión de la acción o acciones en off (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 102), realizando una

introducción al concepto de acciones yuxtapuestas y paralelas, situando las primeras en el contexto de un montaje alternado (Gómez Tarín, 2011, p. 248).

Son básicos los conceptos de montaje y edición, con referencias a la acepción de operación intelectual mencionada por Román Gubern (1987, p. 97) o algunas fuentes básicas, como las experiencias de Kuleshov o Eisenstein (Puyal, 2006, p. 112), entendiendo la diferencia entre cine y montaje como el “... nombre que recibe el montaje cuando se realiza en soporte magnético” (De Santiago y Orte, 2000, p. 159). Se proponen también, como valor complementario, algunas clasificaciones del montaje, atendiendo a diversos criterios, como son la producción, el tratamiento del tiempo, la continuidad espacial y la idea o contenido (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 185), este último con un valor de expresión intelectual muy interesante por sus conexiones con las metodologías artísticas de investigación.

El **tema 7** está dedicado a la Banda Sonora Audiovisual como un aspecto fundamental de la expresión audiovisual, que tiene la misma importancia en muchos casos que las imágenes visuales. La enseñanza de las artes audiovisuales debe contemplar esta faceta y la aportación que realiza el sonido a lo visual. En este sentido, para la síntesis operativa de metodologías de análisis en el estudio de los 10 casos se propone el estudio de la banda sonora como un enfoque analítico diferenciado, más que como una manera de analizar las formas o los elementos de lenguaje audiovisual. Dedicar un tema a esta cuestión es importante, ya que el alumnado debe acostumbrarse a pensar siempre en la creación y el análisis teniendo en cuenta la integración de imágenes visuales, pero también acústicas.

Este tema realiza una introducción a lo más significativo de las aportaciones del sonido al cine: facilitar la continuidad y fluidez narrativa, permitir economizar planos, otorgar conexión espacio-temporal, haciendo que el/la espectador/a de más importancia a la escena en lugar del plano, ofreciendo la posibilidad de una narración oral a través del *off*, aportando una valoración dramática del silencio y también de las amplias posibilidades expresivas de los efectos sonoros, según la síntesis realizada por Román Gubern que recoge el manual de la asignatura (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 194).

Es importante, dentro del temario, que se comprenda cómo el sonido merió las posibilidades expresivas del cine en un principio, muy avanzado en los recursos visuales, para situarse posteriormente en su potencialidad expresiva. Se hace referencia también, desde un punto de vista transversal, a la historia de los medios audiovisuales para esta materia, a las primeras experiencias del cine sonoro y a los motivos comerciales que generaron el retraso de su implantación, por ser en esos momentos “una amenaza para el cine puro” (Sánchez Noriega, 2002, p. 312).

Desde el punto de vista de la profundización cualitativa, el tema 7 contiene los conceptos de intensidad, tono, timbre e iconicidad sonora (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 195), además de las de ritmo y fidelidad (Bordwell, Staiger y Thompson, 1985/1997, p. 38).

Uno de los aspectos más útiles en el análisis es la diferenciación entre música diegética y no diegética, además de conocer los componentes de la banda sonora (palabra, música, efectos sonoros y silencio) en una metodología caracterizada por la creación y percepción integrada de imagen y sonido, con un desarrollo especialmente relevante en el valor de la música (Adorno y Eisler, 1944/2005; Alcalde, 2007) cuya síntesis terminológica en lo que se refiere a la crear y percibir sería la audiovisión (Chion, 1993). Se analizan en clase diversas producciones fílmicas y series de televisión ([Figura 14](#)).



**Figura 14.** Análisis de series y Banda Sonora Audiovisual. Fuente: presentaciones de clase.  
Cita visual: Wallpaper oficial de la serie Treme.  
Recuperado de *hbo.com* en <http://itsh.bo/1GXumM6> (Fecha de consulta: 02/10/2015).

### Fundamentos del guion audiovisual

La asignatura de primero aporta unas bases de guion que, en sí mismas, solo constituyen una serie de recomendaciones operativas y denominaciones básicas de la estructura del relato, ya que se trata de una de las metodologías con más desarrollo analítico y más profundidad, claramente reconocible en el análisis de textos audiovisuales (García García, 2006; García Jiménez, 1993; Gómez-Tarín, 2011b; Prósper Ribes, 2004). Son contenidos en los que el alumnado de la especialidad de Comunicación Audiovisual puede profundizar en otras asignaturas de tercer y cuarto curso.

El **tema 8** describe las bases de la consideración de género audiovisual (Cebrián Herreros, 1992; Marta-Lazo, 2012b), definiendo el guion literario como

... la narración ordenada de la historia que se desarrollará en el futuro filme o programa. Incluye la acción o los diálogos, pero sin ninguna indicación técnica. Se plantea de forma escrita y contiene imágenes en potencia y la expresión de la totalidad de la idea, así como las situaciones pormenorizadas, los personajes y los detalles ambientales. Aunque su denominación hace referencia a la literatura, el lenguaje que se ha de emplear ha de ser visual, cinematográfico y no literario. (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 220)

Se aporta alguna terminología específica, como el concepto de *transfer narrativo* en la adaptación de la literatura al cine, profundizando en las partes de un guion, ya que resulta fundamental que se proporcione una estructura básica del relato, útil tanto en el análisis como en la creación. También se desglosa esa estructura o *story line*, ubicando detonante, crisis, punto de giro, clímax en el desarrollo de la trama, según los manuales de referencia (Chion, 1992; Field, 1995; McKee, 1997/2014; Seger, 1991).

Los conceptos de tesis o idea también forman parte de la terminología de este tema (Gómez-Tarín, 2009; Canet y Prósper, 2009), que diferencia entre los matices de los términos historia, narración, relato, argumento, trama e intriga, explicando en la diferencia clásica entre suspense y sorpresa en la estrategia de guion (Prósper Ribes, 2004, p. 138). Se realizan, en el contexto de este tema, algunos ejercicios en torno a la idea temática o idea dramática para diferenciar ambos conceptos, con algunas propuestas específicas de elaboración de sinopsis. Se diferencia de forma operativa entre guion literario y guion técnico.



El universo creado en el relato sería la diégesis (Prósper Ribes, 2004, p. 9). Es toda la información que el espectador pueda imaginar, suponer o deducir de la historia a través de lo que va apareciendo en el propio relato.

Conectado directamente con una de las bases metodológicas de la investigación: el análisis de contenido, el tema 8 de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual diferencia entre historia y discurso entre el “qué”, es decir, los elementos que forman parte de la diégesis o historia: personajes, acciones, espacio y tiempo; y el “cómo”, es decir, el tratamiento discursivo que se da a esos elementos. Así, este autor recoge la teoría estructuralista en la que cada narración tiene dos partes: la historia es portadora del contenido: la cadena de sucesos (acciones, acontecimientos) más los existentes (personajes, detalles del escenario, etc.); mientras que el discurso es la manera de contarlos, el aspecto expresivo (Chatman, 1990, pp. 19-20).

También podemos diferenciar, siguiendo la nomenclatura de Hjelmslev (1971), entre contenido y expresión, subdividiendo a su vez cada parte en materia y forma. Tal y como explica D.E. Brisset, la materia de la expresión es “... la naturaleza material (física, sensorial) del ‘tejido’ en el que se recortan los significantes” (2011, p. 56). Se trata de las propias imágenes y sonidos que, utilizados adecuadamente, hacen posible la obra fílmica o audiovisual. La materia del contenido, por su parte, sería la sustancia significativa, el sentido del mensaje. Con respecto a la forma del contenido, es el “... sistema discursivo en el que se organizan los significantes” (Brisset, 2011, p. 56).

En esta investigación se denomina contenido a lo que sería la historia o la temática, mientras que forma es un equivalente de expresión o, en términos generales, discurso. Los 507 ejercicios de los/las estudiantes son el contenido a analizar aunque, tal y como se comenta en la metodología (apartado 2.4), valorar qué palabras se han utilizado tiene algo de análisis del discurso, ya que la elección de léxico es una cuestión formal.

Este tema finaliza con la aportación de dos términos de actualidad, como son Narrativa Transmedia, “... un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios

y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en el proceso de expansión” (Scolari, 2013, p. 46) y *storytelling*, que hace referencia al enfoque narrativo en la generación de contenido o, en otras palabras, a la permanente actividad basada en contar historias, unido al anterior en la denominación *transmedia storytelling* (Jenkins, 2003).

El **tema 9**, en una línea diferente y contextual, representa una introducción a las bases de la producción audiovisual, por lo que hace referencia a la dimensión industrial y económica, no a la faceta creativa o expresiva. En sí mismo, este enfoque podría constituir un planteamiento de análisis, aunque en esta investigación no se han considerado, ya que se tratan de valoraciones más globales y cuantitativas. Una vez que los inventos técnicos hicieron posible la imagen fílmica, heredera de la fotografía, lo cinematográfico fue un espectáculo y una innovación que se exhibía al público con un ánimo económico:

Industria y comercio; eso es el cine además de arte y espectáculo. Quien defina el cine como arte narrativa basada en la reproducción gráfica del movimiento, no hace más que fijarse en un fragmento del complicado mosaico. Quien añada que el cine es una técnica de difusión y medio de información habrá añadido mucho, pero no todo. Además de ser arte, espectáculo, vehículo ideológico, fábrica de mitos, instrumento de conocimiento y documento histórico de la época y sociedad en que nace, el cine es una industria y la película es una mercancía, que proporciona ingresos a su productor, a su distribuidor y a su exhibidor. (Gubern, 1991, p. 11)

Desde esa dimensión comercial y empresarial de la comunicación audiovisual, se realiza una aproximación a los sectores tradicionales del cine, que son la producción, la distribución y la exhibición, teniendo en cuenta que algunos de ellos son bastante poco conocidos: “De todos los oficios relacionados con el audiovisual, pocos son tan mal conocidos y valorados como los vinculados con la producción” (Roig, 2010, p. 15). Se definen esos tres sectores (Martínez Abadía y Fernández Díez, 2010, pp. 54-57), aportando otros términos como coproducción:

“Fenómeno a través del cual dos o más entidades se unen aportando, cada una de ellas, determinados medios para la producción de una película” (Fernández Díez y Barco, 2009, p. 75), detallando también cada uno de los perfiles que aparecen en los créditos de una película o una producción audiovisual.

Es importante esta aproximación al funcionamiento de la industria, conociendo las grandes productoras cinematográficas y televisivas. De esta forma se refuerza la capacidad crítica basada en el conocimiento de las bases y los intereses económicos de la producción audiovisual, valorando algunos ejemplos de acción colaborativa en la captación de fondos, como son el *crowdsourcing* y el *crowdfunding*.

El primero de ellos externaliza una actividad concreta a un grupo de personas indefinido en forma de convocatoria abierta. Es una manera de resolver problemas, se vehicula mediante convocatorias y la gente que participe no tiene por qué relacionarse o colaborar entre ella, ya que todo se dirige hacia el núcleo creativo. La característica fundamental es que los que colaboran son parte del público. Cualquier iniciativa que solicite la aportación colectiva es *crowdsourcing*. Un ejemplo claro es Wikipedia, aunque en realidad el término se refiere a la participación de expertos y no expertos, es decir, público en general (Roig Telo, Sánchez-Navarro y Leibovitz, 2012, pp. 28-29).

Por su parte, el *crowdfunding*, es una práctica extendida que, siguiendo la filosofía de la invitación a colaborar, se centra de forma específica en la financiación. Es el procedimiento basado en una convocatoria abierta para financiar un proyecto, habitualmente aprovechando Internet y las redes sociales (Roig Telo, Sánchez-Navarro y Leibovitz, 2012, p. 34). Muchas personas aportan pequeñas cantidades a cambio de ser reconocidos en mayor o menor grado. Normalmente es presencia en créditos, acceso a ediciones especiales, eventos, etc., ya que el inversor no obtiene una recompensa económica. La persona que colabora lo hace aportando dinero, no creatividad, como podría ser el caso del *crowdsourcing*. En cierta forma, el público paga el producto por anticipado, es decir, ayuda a que se pueda realizar, en una práctica vinculada a la idea de micromecenazgo.

El contenido del **tema 10**, último del material decente de la asignatura, sintetiza una propuesta integradora para el análisis de textos audiovisuales. Tras la impartición de teoría, se trata de resumir las posibilidades del análisis audiovisual, proponiendo un método analítico aplicable a cualquier tipo de producción. Se exponen en ese tema, de forma sintética, las principales perspectivas analíticas vinculadas a cine y televisión, pero también se apuntan algunas posibilidades que ofrecen la cultura digital y el acceso a los nuevos medios tecnológicos en red. Es un cierre del contenido de la materia encaminado a reforzar el sentido crítico, dotar de instrumentos para el análisis mediante una propuesta global integradora. Además, en el caso de la formación de profesionales de la comunicación, es un cierre necesario para conectar comprensión y expresión a través de los medios visuales y audiovisuales. En el siguiente apartado se detallan estos procedimientos y se sintetizan las opciones metodológicas para el análisis de textos audiovisuales.

<b>Contenidos de la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual</b>	
Conceptos y líneas de debate	Ámbito /autores de referencia
<b>Tema 1. Marco científico de la comunicación audiovisual</b>	
Comunicación Social	Teoría de la Comunicación. Abraham Moles, 1975, 1981/1991; McQuail y Windahl, 1984; Parés i Maicas, 1992; Rodrigo Alsina, 2001; Scolari, 2008; Shannon y Weaver (1981); Wolf, 1987.
Proceso de la comunicación	Teoría de la Comunicación. Berlo, 1984; Jakobson, 1975; Janowitz, 1968; Lasswell, 1948/1985; McLuhan, 1987, 1999; McLuhan y Fiore, 1969; McQuail, 1992.
Comunicación Audiovisual	Teoría de la Comunicación Audiovisual. Géneros. Cebrián Herreros, 1983; Marta-Lazo, 2012; Puyal, 2006.
Teoría General de la Imagen	Teoría de la Comunicación Audiovisual. W.J.T. Mitchell, 2005; Puyal, 2006; Villafañe, 1996.
Formas de la comunicación	Teoría de la Comunicación Parés i Maicas, 1992; Rodrigo Alsina, 2001; Sánchez Guzmán, 1979.
Características del mensaje audiovisual	Elaboración propia
Cine como lenguaje	Teoría del Cine, Análisis fílmico. Casetti, 1994/2005/ Martin, 2008; Metz, 1968/2002; Mitry, 1986; Stam, 2001; Stam, Burgoyne y Flitterman Lewis, 1999.
Audiencia, multitud, público, masa	Filosofía, Comunicación. Ortega y Gasset, 1930/1983.
<b>Tema 2. Civilización de la Imagen y cultura digital</b>	
Cultura de masas e industrias culturales	Filosofía, Teoría de la Comunicación. Adorno y Horkheimer, 1979; Ortega y Gasset, 1930/1983;

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

	Mattelart, 1972.
Comunicación digital	Teoría de la Comunicación, Educación Mediática. Aparici y García Matilla, 2008; Carr, 2011; Cloutier, 1975; Piscitelli, 2005; Scolari, 2008; Toffler, 1980.
Sociedad de la Información y Sociedad Red	Teoría de la Comunicación, Sociología. Castells, 1997; Scolari, 2008; Piscitelli, 2012.
Civilización de la Imagen	Teoría de la Imagen. Fulchignoni, 1991.
Apocalípticos e integrados	Filosofía, Comunicación. Eco, 1990.
Educación Mediática	Educomunicación. Aguaded-Gómez, 1993, 2012; Aparici, 2010; Freire, 1969; Kaplún, 1998; Pérez Tornero, 1994.
<b>Tema 3. Percepción. Imagen y realidad</b>	
Percepción e Imagen	Teoría de la Imagen. Alberich, 2005; Villafañe y Mínguez, 1996.
Iconicidad	Arte, Teoría de la Imagen, Comunicación. Moles, 1975; Villafañe y Mínguez, 1996.
Universo visual	Semiótica. Greimas y Courtés, 1987.
Representación	Teoría de la Imagen, Teoría de la Comunicación Audiovisual, Historia del Arte. García Jiménez, 1994; Arte, Teoría de la Imagen. Gombrich, 1982; Villafañe y Mínguez, 1996
Características de la visión humana	Teoría de la Imagen. Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000 (Manual), García Jiménez, 1994.
Diferencia entre la visión humana y la cámara	
Persistencia retiniana	
Imagen subliminar	Educación Mediática, Teoría de la Imagen. Ferrés, 2000.
Teorías sobre la percepción	Teoría de la Imagen, Teoría de la Comunicación Audiovisual. Arnheim, 1984; Aparici y García Matilla, 1992; Cloutier, 1975; Lacalle, 2001; Sánchez Navarro, 2005; Toffler, 1980; Villafañe y Mínguez, 1996.
Pregnancia	Teoría de la Imagen. Aparici, García Matilla y Valdivia, 1992.
Dispositivo de percepción	Teoría de la Imagen. Aumont, 1992; Aumont et al., 1996.
Naturaleza y tipología de la imagen	Teoría de la Imagen. Aumont, 1992; Moles, 1975; Villafañe y Mínguez, 1996.
<b>Tema 4. Bases de la composición en imagen fija. La fotografía</b>	
Elementos morfológicos de la imagen	Arte, Teoría de la Imagen. Aparici y García Matilla, 2008; Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000; Kandinsky, 1993; Puyal, 2006;
Principios compositivos	Arte, Teoría de la Imagen. Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000; Villafañe y Mínguez, 1996;
Tipos de composición: diseño, disposición y selección	Teoría de la Comunicación Audiovisual. Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000.
Historia fotografía. Conceptos básicos	Fotografía, Historia de los medios audiovisuales. Puyal, 2006. Fotógrafos/as: Doisneau, Capa, Cartier-Bresson, Freund, 1993; Gerda Taro, Nadar, Niepce y Daguerre, Capa, Sougez, 1991; Talbot.
Composición de la imagen en movimiento	Teoría de la Imagen. Feldman, 2001; Fernández Díez y Martínez Abadía, 1999; Martin, 2008; Sánchez Noriega, 2002.
<b>Tema 5. Conceptos básicos del lenguaje audiovisual</b>	
Puesta en escena. Escenografía,	Teoría de la Comunicación Audiovisual. Carmona, 2000;

vestuario, ambientación y decorado	Fernández Díez y Martínez Abadía, 1999; De Santiago y Orte, 2002.
Plano, toma, escena y secuencia	Teoría de la Comunicación Audiovisual. Castillo, 2013; De Santiago y Orte, 2002; Katz, 2000; Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000; Thompson, 2002.
Campo y fuera de campo	
Tipologías de plano	
Movimientos de cámara. Cámara fina, panorámica, barrido, <i>travelling</i> , zoom.	
<b>Tema 6. Continuidad y narrativa audiovisual</b>	
Transición y sus modalidades	Teoría de la Comunicación Audiovisual. Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000; Katz, 1991.
Eje óptico, eje de acción y eje cámara-personaje	
El récord narrativo	
Salto de eje. Campo y contracampo, plano-contraplano.	Narrativa Audiovisual. Deleuze, 2007 y 2009; Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000.
Temporalidad: directo, elipsis, diferido, VOD, distensión, accione en <i>off</i> .	
Acciones yuxtapuestas y simultáneas	Narrativa Audiovisual. Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000.
Concepto de montaje, edición y realización	Realización. Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000; Katz, 1991; Sánchez Noriega, 2002.
Tipologías de montaje	Realización. Borrás y Colomer, 1977; Eisenstein, 1959; Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000; Puyal, 2006.
<b>Tema 7. Banda sonora audiovisual</b>	
Historia del sonido en los medios audiovisuales. Síntesis	Gubern, 1991; Sánchez Noriega, 2002.
Dimensiones del sonido: intensidad o nivel, tono y timbre, ritmo, fidelidad.	Bordwell, 1995; Bordwell, Staiger y Thompson, 1985/1997; Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000.
Iconicidad sonora	Bordwell, Staiger y Thompson, 1985/1997.
Componentes de la banda sonora	Fernández Díez y Martínez Abadía, 1999
Música diegética y extradiegética	Adorno y Eisler, 1944/2015; Alcalde, 2007; Borrás y Colomer, 1977; Fernández Díez y Martínez Abadía, 1999; Schmidt 1987
Concepto de audiovisión	Chion, 1993
<b>Tema 8. El guion. Construir una historia audiovisual</b>	
Géneros en cine y televisión	Teoría de la Comunicación Audiovisual. Barroso, 2002; Cebrián Herreros, 1992; Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000; Marta-Lazo, 2012.
<i>Storyline</i> . Planteamiento, desarrollo, punto de giro, clímax, tema, tesis, idea.	Narrativa Audiovisual. Canet y Prósper, 2009; García García, 2006; García García y Rajas, 2001; García Jiménez, 1993; Gómez-Tarín, 2009; McKee, 2004; Prósper Ribes, 2004.
Diferencia entre narración y relato. Argumento y trama.	
Historia y discurso	Narrativa Audiovisual. Brisset, 2011; Chatman, 1990;

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

Diégesis	Hjelmslev, 1971; Prósper Ribes; 2004.
Idea, creatividad, tratamiento, guion literario.	Narrativa Audiovisual. Chion, 1992; Mckee, 2004; Seger, 1991.
Narrativa transmedia y <i>storytelling</i>	Narrativa Audiovisual, Teoría de la Comunicación Audiovisual. Jenkins, 2003 y 2008; Scolari, 2013
<b>Tema 9. Empresa e industria audiovisual</b>	
Producción, distribución y exhibición	Producción. Gubern, 1991; Bustamante, 2011; Martínez Abadía y Fernández Díez, 2010; Marzal Felici y López Cantos, 2008
Organización del sistema de trabajo en televisión	Producción. Fundación Audiovisual de Andalucía, 2009; Martínez Abadía y Fernández Díez, 2010; Fundación Audiovisual de Andalucía, 2011.
Estructura de la empresa audiovisual	Elaboración propia.
<i>Star System</i>	Producción. Martínez Abadía y Fernández Díez, 2010.
Documentación audiovisual	Elaboración propia
Financiación y producción. Marketing en Red	Producción. Roig, Sánchez-Navarro y Leibovitz, 2012
<b>Tema 10. Introducción al análisis de un texto audiovisual</b>	
Por qué analizar	Teoría de la Comunicación Audiovisual. Aumont y Marie, 1990; Bordwell, 1995; Brisset, 1996; Carmona, 2000; Casetti y Di Chio, 1991; Gómez Tarín, 2011; González Requena, 1995; Marzal Felici, 2007; Metz, 2002.
Dualidades: denotación-connotación; describir-interpretar; texto-contexto	
Niveles de análisis	
Esquema básico y procedimientos	

**Tabla 10.** Síntesis de los principales contenidos y autores/as de la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual.  
Fuente: elaboración propia.

### 3.2.4. Bases metodológicas del análisis de textos audiovisuales

Sobre la base teórica aportada en el contenido de la asignatura, es decir, en el desarrollo de su programa, en esta sección se ofrece una síntesis operativa que sea de utilidad a la hora de identificar metodologías de análisis de textos audiovisuales, ya que uno de los objetivos es, precisamente, valorar qué método se ha utilizado en los ejercicios que se analizan en esta investigación.

Esa síntesis, que se resume en la [tabla 15](#), ha sido necesario hacer una reducción operativa de una temática que, como es lógico, es en realidad mucho más compleja en su fondo. La reducción por síntesis ha resultado necesaria, lo que ha llevado a englobar, en un mismo patrón analítico, procedimientos que están distantes en el tiempo y que pueden tener entre sí muchos matices diferenciales. La clarificación de metodologías de análisis podría ser

motivo de otra investigación diferente, ya que es un tema especialmente relevante en el actual contexto de presencia de la imagen y lo audiovisual en los medios digitales. Sin embargo, no sería posible ni operativo ese nivel de profundización para lo requerido en el análisis de estos casos.

#### *3.2.4.1. Origen y situación actual del análisis de textos audiovisuales*

Desde que nació el cine como medio de expresión, el comentario cinematográfico ha sido una actividad permanente de aficionados/as y estudiosos/as de la cultura y el arte. Desde las reacciones apocalípticas ante el cine por parte de los intelectuales hasta los comentarios de los propios autores sobre sus trabajos, de Eisenstein (1949/2002) a Rohmer y Pasolini (1976), la actividad analítica y reflexiva ha sido práctica habitual. Sin embargo, es en la actividad de los primeros cine clubes, donde encontramos el origen de lo que hoy conocemos como análisis audiovisual y que, en esta investigación, se expresa de forma más precisa como análisis de textos audiovisuales.

A lo largo del tiempo han evolucionado los métodos empleados y los paradigmas de referencia. También se ha transformado el objeto de esos análisis, que han ido adquiriendo una mayor complejidad y diferentes vías de expresión, aunque siempre centrados en comprender la combinación de imágenes y sonidos a través de un medio tecnológico de representación como es el audiovisual. Hoy día, no sólo analizamos cine, sino cualquier tipo de producción audiovisual, desde una imagen fotográfica hasta un programa televisivo, pasando por el empleo del lenguaje multimedia e Internet. El cine fue sólo el inicio de una realidad audiovisual que se presenta más amplia y compleja en nuestros tiempos, y que está muy relacionada con la perspectiva crítica de la cultura.

Jacques Aumont y Michael Marie recogen el origen de la actividad analítica en una de las obras de referencia en el análisis fílmico (2002), una actividad que, de forma resumida, pasó del cine fórum de los años 50 y 60 a diferentes ámbitos universitarios, con un tratamiento



similar a la propia literatura. No en vano, la comunicación audiovisual es la literatura del siglo XXI, hoy multimedia e hipermedia.

En un principio, la opción metodológica que sirvió como punto de partida fue la aplicación del análisis estructural y narratológico (Greimas, 1987; Metz, 2002; Propp 1928/2001), acercando al cine los procedimientos científicos de las ciencias humanas. Durante las últimas décadas, sin embargo, han sido numerosas las perspectivas metodológicas empleadas a la hora de comentar y valorar un fragmento audiovisual, desde aquellas que parten del análisis literario como punto de referencia hasta enfoques “estructural marxistas” o “psicoanalíticos” (Aumont y Marie, 1990, p. 13). Al valorar el análisis audiovisual como el resultado de un conjunto de préstamos de otras áreas, la tarea analítica se acerca más a una actividad que a una disciplina en sí misma, aunque la materia estudiada es una asignatura en diferentes grados, aportando los dos casos de contraste basado en experiencia de la asignatura de tercero “Análisis Audiovisual” en ESCO.

La aportación del estructuralismo y la narrativa al análisis audiovisual ha sido, tradicionalmente, el motor intelectual de la teoría del análisis de producciones audiovisuales. La Semiótica, por ejemplo, ha podido desarrollar durante décadas una amplia producción académica que ha visto incrementadas sus posibilidades por la existencia del cine y de la comunicación audiovisual. Hoy día, otras visiones metodológicas, como los estudios de género o la perspectiva multicultural, han diversificado las posibilidades analíticas a la hora de comprender y comentar un texto audiovisual, en el seno de interesantes debates metodológicos de lo textual frente a los estudios culturales:

El caso es que la negación del contexto ha dado paradójicamente pie al *despotismo del contexto* en el que incurren los *Cultural Studies*, de forma paralela a que la puesta en crisis del *significado privilegiado* ha desencadenado la *anarquía de la interpretación* que caracteriza a las lecturas de directa inspiración derrideana. (Zumalde, 2006, p.29)

La situación actual está marcada por la búsqueda de una verdadera ubicación del análisis audiovisual en el ámbito de las Ciencias Sociales, así como de su legitimación, utilidad y razón de ser en el conjunto de conocimientos y actividades académicas de la comunicación audiovisual. Además, el factor digital ha transformado profundamente algunos de estos paradigmas, de forma que el diseño de una semiótica de los hipermedia es una tarea pendiente (Scolari, 2008, p. 16).

Desde el enfoque de la actividad docente en el contexto empírico comentado, no debe excluirse ninguna opción metodológica por su antigüedad, considerando el interés de rescatar lo válido para que sea aplicado a ese nuevo entorno digital.

El trabajo más intenso de los analistas coincide con la consolidación de los medios audiovisuales de comunicación social como un referente cultural en la sociedad contemporánea. En este sentido, el análisis audiovisual se ha venido desarrollando en profundidad en el ámbito universitario, pero de nuevo debe extenderse de una forma pedagógica a los contextos generalistas y de divulgación que nunca había abandonado, lo que incluye diversos ámbitos de Educación no formal.

Es en este contexto en el que desarrolla una actividad dirigida, en la mayor parte de los casos, a teorizar mediante el análisis de las producciones audiovisuales. El análisis se concibe, por lo tanto, como la búsqueda de estrategias comprensivas ante el fenómeno audiovisual, aunque no hay que olvidar que, tras el texto y su comprensión, está la comprensión del propio entorno social.

### Origen y situación actual del análisis de textos audiovisuales

- De los cineclubes a la actividad académica, aunque sigue presente en todos los estamentos sociales, como la Educación no formal.
- Origen estructuralista, semiótico y narrativo hasta la variedad actual de perspectivas.
- Reto de adaptación metodológica a los textos audiovisuales e hipermedia de la cultura digital.
- El análisis de textos audiovisuales como actividad interdisciplinar.
- Posibilidades de integración de paradigmas para su aplicación didáctica.
- Más allá de trabajar el análisis en la universidad, debe aplicarse de una manera didáctica a la educación generalista.
- El análisis debe responder, siempre, a la necesidad de comprender nuestro entorno social.

**Tabla 11.** Resumen de ideas. Origen y razón de ser del análisis audiovisual. Fuente: elaboración propia.

#### 3.2.4.2. El análisis audiovisual como proceso

Es importante concebir el análisis audiovisual como un proceso metodológico que sigue unos pasos y una secuenciación. Al fin y al cabo, se trata de un modelo de investigación que puede ser cualitativo o cuantitativo. En la rigurosidad y en las bases objetivables de ese desarrollo está una de las claves para la interiorización de hábitos de trabajo científico por parte del alumnado.

Partiendo del origen etimológico de la palabra para acercarnos al concepto actual y su aplicación al ámbito audiovisual. Del griego *analyo* se encuentra el significado clave “desatar” (lyo –soltar-), por lo que consideramos como explicación fundamental del término

lo que aparece en la Real Academia Española: “Distinción de las partes de un todo hasta conocer sus principios o elementos. Examen que se hace de una obra” (2014).

Sin embargo, la actividad analítica no sólo consiste en descomponer. El/la analista, tras la tarea de dividir en partes y comprender la función de cada una de esas partes, ha de volver a formar un todo inteligible, mucho más comprensible tras la explicación del funcionamiento de cada una de esas partes, su estructura y la aportación de cada una a esta totalidad.

El análisis audiovisual encuentra su desarrollo específico en el análisis de una producción fotográfica, cinematográfica, radiofónica, televisiva o multimedia, considerando cada pieza como ese todo que se debe hacer más inteligible a través de la actividad analítica. Francesco Casetti y Federico di Chio definen así el análisis:

... un conjunto de operaciones aplicadas sobre un objeto determinado y consistente en su descomposición y en una posterior recomposición, con el fin de identificar mejor los componentes, la arquitectura, los movimientos, la dinámica, etc. En una palabra, los principios de construcción y el funcionamiento. (1991, p. 17)

Esta visión nos lleva a considerar el análisis audiovisual como un recorrido circular o cíclico que parte del propio objeto analizado para finalizar en una reflexión sobre él. Se trata de fragmentarlo para volver posteriormente a ese objeto desde una perspectiva más profunda y, a la vez, global. Lo importante es que esa fragmentación y recomposición del texto audiovisual constituye un proceso en el que se plantea el interrogante de integrar la faceta creativa.

El objetivo principal del análisis será, por tanto, la inteligibilidad, aplicando el sentido *barthiano* del estudio de las partes de la obra y su relación entre ellas. Esa actividad puede clarificar el porqué de la comprensión de la facilidad de comprensión de un texto audiovisual. Se trata, en resumen, de comprender su estructura y funcionamiento y volver a una recomposición final, en la que pueden o no considerarse factores contextuales que

faciliten un mejor entendimiento del objeto estudiado. Ese proceso, por tanto, podría ir de lo textual a lo contextual. Además de la obra en sí misma, interesan otros factores vinculados a su aportación y valor social.

La perspectiva más semiótica, propia de la tradición textual del análisis fílmico, advierte sobre el peligro que supone la invasión del contexto en lo que debería ser una base de apreciación textual.

Los discursos que abordan el film desde un punto de vista exterior a la obra no tendrán cabida aquí [en referencia a su obra *Análisis del film*] más que de un modo muy accesorio: existe un discurso jurídico, sociológico e incluso psicológico sobre el film, que puede proceder tanto del enfoque empleado como de las ciencias humanas. Nosotros lo distinguiremos del análisis del film propiamente dicho. (Aumont, 1993, p.18)

Al margen del posicionamiento ante el debate que sugiere esa afirmación, lo importante es la advertencia con respecto a un mal uso contextual que no deje hablar al texto por sí solo y, por lo tanto, no permita desarrollar un análisis centrado realmente en cuestiones audiovisuales. No tiene sentido, por ejemplo, inundar nuestro análisis de datos biográficos que poco o nada indican sobre la identidad cultural que buscamos en nuestro análisis, algo que ha sido habitual en la amplitud de textos catalogados como análisis fílmico.

Un ejemplo de ese recorrido al que se hace referencia es la aplicación de un análisis basado en criterios narrativos. A partir de una película o de un videojuego, se pueden identificar y describir personajes, además de las acciones, escenarios y diferentes recursos relacionados con el uso de la temporalidad. Definir y comentar esos personajes es el resultado de una división concreta del texto en partes. Valorar su aportación a la historia representaría encontrar esas pautas de estructura y funcionamiento. Finalmente, elaborar una interpretación no sería otra cosa sino volver a recomponer el texto para aplicarle un sentido general. Este ha sido el procedimiento textual seguido en gran parte de los casos analizados en esta investigación.

De la valoración particular de un personaje y su aportación a la historia, pasaríamos a la interpretación de la globalidad de la obra. Así se cierra el proceso de descomponer y recomponer. Sin embargo, en el ámbito educativo es importante la fase de aplicación de los datos contextuales. En muchos casos, es la mejor vía para trabajar contenidos transversales que son más fáciles de asimilar en el proceso final de valoración de la obra en un texto audiovisual.

### **Reconocer y comprender**

El análisis se entiende, por tanto, como un recorrido. Esta idea conlleva necesariamente la estructuración de ese proceso en fases. Casetti propone dos actividades consecutivas como marco para fundamentar el análisis: reconocer y comprender (1991, p. 21). La una entendida como identificar lo que percibimos. La otra, un poco más abstracta, considerada como la acción de insertar lo desconocido en un conjunto más amplio. Reconocer sería, por tanto, saber qué vemos en pantalla, mientras comprender consistiría en conectar esos elementos entre sí, integrarlos. Cualquier espectador/a realiza esta actividad cotidianamente: reconocer elementos e integrarlos en un todo para darles sentido. El/la analista, por su parte, debe desarrollarla en una mayor profundidad.

Aparece, entre otras, una dualidad posible resultante de dos niveles de comprensión, siendo perfectamente factible asociar estos conceptos con la significación denotativa y semiótica respectivamente (Barthes, 1973/1988, p. 97). Desde el punto de vista didáctico, la experiencia de trabajar con dualidades es una de las bases de la dinámica de clase, según se detalla en el procedimiento analítico ([apartado 3.2.4.3](#)). No basta aceptar que existen sucesivos niveles de profundidad en la comprensión, sino ser capaces de poner en marcha de una manera didáctica un proceso que siga una secuencia lógica, como ha sido en algunos casos estudiados la de describir o interpretar.

El análisis es un proceso cíclico, que comienza reconociendo elementos de un texto (comprender el texto), para situarlo posteriormente en un contexto más amplio

(comprender alguna parte determinada de ese contexto). Analizar es, en definitiva, comprender la estructura y funcionamiento de un texto audiovisual. Un buen análisis desarrollará un detallado reconocimiento de elementos (personajes, aspectos técnicos, etc.) y, posteriormente, un proceso de comprensión más profunda (ubicación de los personajes y aportación a la historia, esquema narrativo, sentido de cada efecto técnico, etc.).

### **Metacomprensión**

No solo es importante la propuesta de sentido y de lógica estructural, sino saber por qué comprendemos un texto audiovisual. Esta tarea es más propia del perfil docente o analista/investigador. Se trata de un metadiscurso basado en la propia metodología para la enseñanza del arte y la comunicación audiovisual que, en sí misma, tiene mucho que ver con esta tesis doctoral. Si el espectador reconoce elementos y obtiene un grado satisfactorio de comprensión, el analista y docente debe ir un poco más allá. Cuando analizamos una producción audiovisual, reconocemos elementos, inventariamos, describimos, valoramos la relación entre ellos y, por último, comprendemos por qué el espectador comprende. Esto quiere decir que averiguamos las claves de comprensión que ofrece la producción audiovisual a los espectadores. Sin duda, esa metacomprensión es de gran utilidad para mejorar la eficacia comunicacional, artística o expresiva:

El análisis, sobre todo en la fase de la recomposición, saca a la luz, más allá de la estructura y de la dinámica del objeto, también el qué, el cómo y el por qué hemos comprendido. El análisis es, además de una ayuda para la comprensión, una comprensión de segundo grado, una *metacomprensión*. (Casetti y di Chio, 1991, p. 23)

### El análisis audiovisual como proceso

- Concepto de análisis como un proceso basado en descomponer para, posteriormente, construir, una interpretación global
- Las dos fases principales son reconocer y comprender. Desde la Educación Artística.
- La interiorización de esas bases por parte del alumnado favorece el aprendizaje investigador y científico.
- Una lógica posible es ir de lo textual a lo contextual.
- En ese proceso es posible integrar la faceta creativa.
- Desde el punto de vista docente, es importante la metacompreensión.
- En la educación generalista o no formal, la metacompreensión, entendida como un dominio teórico de la propia materia analítica, es una tarea para el o la docente, no para el estudiante

**Tabla 12.** *Resumen de ideas. El análisis como proceso.* Fuente: elaboración propia.

Es verdad que ese discurso centrado en la propia metodología es una actividad recurrente en el ámbito del análisis fílmico. La metacompreensión sería, en definitiva, explicar por qué, según nuestro análisis, el espectador o la espectadora comprenden una serie de elementos. La comprensión sería el acto previo y básico de entender el propio texto y saber interpretarlo. El alumnado, por su parte, debe comprender el texto desde el perfil de usuario. Debe enfrentarse al arte como persona con capacidad crítica, no como alguien experto/a en sus procesos de significación.

#### *3.2.4.3. Procedimiento analítico. El juego de dualidades*

El análisis de textos audiovisuales puede considerarse como una actividad concreta, una opción más enmarcada en la enseñanza de los medios audiovisuales, o como disciplina autónoma integrada en el plan de estudios universitario. En el primer caso, sería una confluencia de materias distintas. En el segundo, necesitaría el desarrollo de diferentes



requisitos de orden académico o científico y respondería a un fin didáctico. El debate sobre la identificación de una actividad como disciplina científica, por ser absolutamente *metadiscursivo* (el/la analista habla de su propia actividad), no es lo fundamental en esta investigación, lo que importa es la acción didáctica en la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales, sea cual sea el campo académico del que proviene el docente.

### **La creatividad, motor del análisis**

El análisis cinematográfico basa sus procedimientos en la Teoría del Cine (Casetti, 1994/2005), aunque cada análisis es singular y tiene sus propias características y método, convirtiéndose en un proceso único, que no responde a patrones universales en sus conclusiones. Precisamente, la huida de patrones clásicos marca la originalidad y aportación de un análisis. Son actividades que tienen un valor didáctico (comprender el cine y la televisión) y científico (arrojar cierta luz sobre diversos aspectos de lo audiovisual como medio de expresión y objeto de investigación).

En lo que se refiere a las bases metodológicas del análisis, no existe un método o procedimiento de validez universal, pero sí fórmulas de análisis adaptables a diversos contextos. Esa flexibilidad facilita el diálogo interdisciplinar. Cada analista debe construir su propio esquema analítico, reflexionando sobre sus procedimientos y estrategias, aportando su propia personalidad y sus ideas. Podemos afirmar que, en muchos casos, se puede diseñar un método personalizado y adaptado a las características de una producción concreta. También puede haber un número ilimitado de análisis sobre una misma imagen o una pieza audiovisual.

El análisis de textos audiovisuales ofrece diversos métodos, estrategias y herramientas, pero debe ser el/la analista o docente el/la que tenga la última palabra, decidiendo cómo afrontar el estudio de una producción audiovisual. En definitiva, el análisis audiovisual debe encontrar una cantidad proporcional de rigor y creatividad, de método y aportación personal. En ese equilibrio reside el éxito de la correcta construcción de un análisis. Las teorías deben tener un origen general y comúnmente aceptado, mientras la aportación personal debe otorgar un rango de singularidad al análisis. Se entiende, por tanto, la

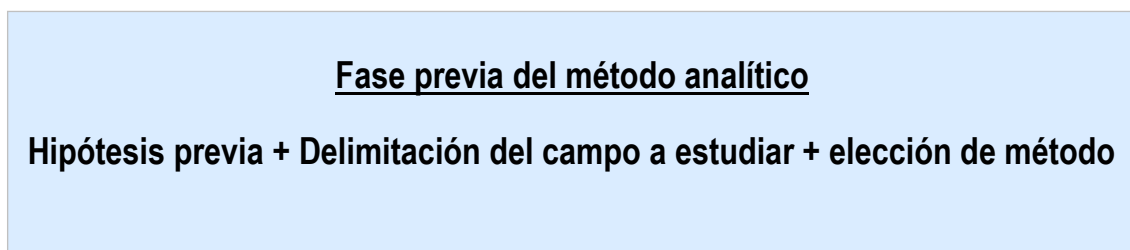
actividad analítica como rigor metodológico sumado a creatividad, aunque en realidad estos dos conceptos tienen una misma base, que es el esfuerzo por comprender.

### **Validar un análisis**

Hay que señalar que la aportación creativa tiene límites. Deben existir ciertas garantías para la validación de un análisis. La intención del analista no se pone en duda, ya que es la búsqueda de la inteligibilidad del texto analizado. Sin embargo, lo que debe ponerse en cuestión y ser sometido a ciertas “pruebas de calidad” es el proceso y desarrollo argumental que ha seguido el autor o la autora del estudio. Sobre todo porque la intención no es valorable, pero el desarrollo argumental y los resultados de una investigación sí lo son.

Como factores internos de la investigación, Aumont y Marie (1990) destacan la coherencia entre objetivos y desarrollo, la lógica proporcional en el estudio de un aspecto concreto y la “capacidad de acogida”, término que se refiere a la flexibilidad que ofrece el análisis respecto a la aplicación de nuevas teorías o diferentes métodos. Un buen análisis, además de ofrecer ciertas respuestas, debe abrir el camino para posibles investigaciones posteriores. Estos autores aportan algunos criterios externos para la valoración del trabajo analítico. Además de la coherencia en la estructura interna del trabajo, sería conveniente comparar los resultados con otros realizados respecto del mismo texto o género. Como ejemplo, si hemos desarrollado un análisis narratológico de una serie de ficción, podemos comprobar que las conclusiones de otros estudios son similares e incluso las superan o se distancian. Sucede igual si el método empleado ha sido distinto, por ejemplo un estudio iconológico u otro que se centre en la banda de imagen (análisis de las formas). Tomar la decisión correcta antes y comprobar la validez durante y después del estudio son acciones obligadas del analista. Acciones orientadas a un control de la calidad de su propio trabajo. Todas estas acciones aseguran la validez de las bases metodológicas (Aumont y Marie, 1990, p. 267).

Algunos autores se han esforzado en establecer unas líneas básicas de actuación metodológica, con las dificultades que conlleva un campo tan abierto. En el proceso analítico de lo audiovisual, encontraríamos, según Casetti y di Chio, una primera fase de comprensión previa e hipótesis explorativa, basada en la confección de una teoría previa al estudio detallado de la producción a analizar. En un segundo momento se procedería a la delimitación del campo de estudio y una tercera fase sería para la elección del método a emplear. Lo realmente interesante sería someter nuestros primeros juicios realizados a un contraste con las conclusiones finales. Quién sabe si nuestra primera valoración de *El señor de los anillos: Las dos torres* (*The Lord of the Rings: The Two Towers*, P. Jackson, 2002), basada en una clara lucha del bien contra el mal, nos lleva finalmente a concluir que lo expuesto por la historia es justo lo contrario: más que clara, realmente es ambigua la frontera que separa ambas actitudes (bien y mal), y hay una coexistencia permanente de bien y mal dentro de cada personaje y del propio mundo creado, destacada por el objeto de deseo que representa el poder del anillo, portador de lo mejor y lo peor para el mundo. El cine de animación reciente confirma esa línea de interpretación de significado si se plantea, por ejemplo, un análisis similar en la película *Del revés* (*Inside out*, Pixar Animations Studios & Walt Disney Pictures, P. Docter y R. Del Carmen, 2015), con la aportación mutua entre los personajes Tristeza y Alegría.



**Figura 15.** *Fases iniciales del método analítico.* Fuente: elaboración propia.

La hipótesis previa y comprensión preliminar pueden condicionarnos a la hora de desarrollar nuestro análisis. Merece una atención especial el riesgo de forzar nuestro recorrido hacia conclusiones que esperamos, obviando evidencias que podrían llevarnos en la dirección

contraria o, al menos, distinta. Cualquier determinación a priori debe constituir el impulso inicial del análisis, pero no marcar ni determinar su desarrollo.

En este sentido, a la hipótesis inicial le seguiría la delimitación del campo de la investigación, la elección del método y la exploración de los elementos específicos seleccionados. Son decisiones importantes de cara al interés del análisis, así como a la viabilidad del mismo. ¿Qué vamos a investigar? ¿Un film completo o un género? ¿Una secuencia representativa?, ¿qué metodología usaremos? Si se quiere hacer comprensible una serie de televisión, ¿qué características específicas tiene el medio?

Los/las estudiantes deben estar dispuestos/as a responder a estas cuestiones según la situación concreta y las características de texto y contexto, teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece cada elección. También es importante dominar esas opciones metodológicas para trasladar de una manera más didáctica el procedimiento de análisis.

### **Comentar, analizar, describir e interpretar**

Según el proceso descrito, analizar sería, en esencia, describir y posteriormente interpretar. La primera actividad consistiría en inventariar o mencionar lo que percibimos (imágenes, sonidos, personajes, elementos acciones...), y la segunda estaría basada en dotar de significado nuestras percepciones. En esta última fase pueden existir diversos grados de profundidad y precisión al proponer esos significados. Se trata del momento definitivo del proceso, que puede ir desde un valor denotativo, en su significado más obvio, elaborado en una primera y básica interpretación, hasta una significación de mayor profundidad basada en los valores connotativos del texto analizado y en los datos del contexto que puedan arrojar luz sobre la producción analizada.

Por hacer referencia a un texto conocido, en *Matrix Revolutions* (Wachowski, Andy y Lana, 2003) puede comprenderse perfectamente el final de la historia narrada como una solución a la problemática planteada durante la trilogía. Sin embargo, la puesta en escena ofrece

unas connotaciones a esa resolución, proponiendo una metáfora del protagonista-héroe (Neo) que se sacrifica por los demás del mismo modo que Jesucristo se sacrificó por la humanidad. Símbolos formales, como la cruz de fuego en la que muere, nos llevarían a esa interpretación del sentido de la obra. No siempre hay una simbología tan evidente, pero sí se encuentran símiles de estas características con más frecuencia de lo esperado. Para esa interpretación final ha sido necesario el contexto, es decir, conocer el símbolo de la cruz y la historia de la Biblia.

Existen diferentes términos similares que hacen referencia al estudio de un texto, como son: comentario, análisis, descripción e interpretación. Sin profundizar en lo que puede convertirse en una mera matización semántica o debate lingüístico, si se recurre al diccionario de la Real Academia Española (RAE), pueden encontrarse estos significados (2014):

COMENTAR: “Explanar, declarar el contenido de un escrito para que se entienda con más facilidad”. En este caso, el significado tiene mucho que ver con hacer más inteligible.

ANALIZAR: (Análisis) “Distinguir o separar las partes de un todo para conocer sus principios o elementos”. Se trata de una de las fases, quedando pendiente interpretar, según el concepto de análisis audiovisual comentado. Mucho más interesante es la precisión de los siguientes términos:

DESCRIBIR: “Delinear, dibujar, figurar algo, representándolo de modo que dé cabal idea de ello”. “Representar algo por medio del lenguaje, explicando sus distintas partes, cualidades y circunstancias”. / “Definir imperfectamente algo, no por sus predicados esenciales, sino dando una idea general de sus partes o propiedades”. Como concepto básico se rescata para esta actividad la acción de explicar las partes, con interés en la aportación del adjetivo “imperfecto”. Sin embargo, en la primera acepción, la posibilidad de representar con imágenes lo que uno percibe conecta con la posibilidad de interpretar y analizar imágenes a través de la propia imagen

INTERPRETAR: (DRAE): “Explicar o declarar el sentido de algo y, principalmente, el de un texto”. Esa precisión del significado es una clara diferencia con respecto a decir lo que se ve o

lo que se percibe. En la diferencia entre describir e interpretar está una de las claves de la propuesta de dualidades de los casos analizados en esta tesis.

En la precisión del uso de términos, sobre todo en el ámbito cinematográfico, es importante distinguir entre crítica y análisis, entendiendo lo segundo como un proceso más concienzudo, propio de contextos que requieren rigor y precisión, como la investigación, mientras que la crítica cinematográfica es una actividad sometida a los intereses de la actualidad (estrenos en cartelera o en televisión). Un análisis, sin embargo, puede profundizar en cuestiones que no tienen por qué tener vigencia ni estar de moda:

El criterio de actualidad no desempeña ningún papel en la evolución del análisis: su autor puede escoger la obra que más le convenga de entre todas las épocas de la historia del cine, puesto que jamás estará directamente sometido a los azares de la distribución (Aumont y Marie, 1990, p.21).

La crítica cinematográfica puede permitirse la formulación de juicios y opiniones de manera más o menos razonada. Aunque ambas se sustentan en la cinefilia, hoy día en el interés por la comunicación audiovisual, una diferencia fundamental es el grado de especialización de los medios en los que se difunden ambos trabajos. La crítica puede ir desde un medio generalista hasta una revista de cine, mientras que el análisis, de una mayor extensión, necesita foros de profundidad, científicos en un gran número de los casos, sin cabida para la adscripción pasional o la promoción de autores o títulos concretos.

### **La aportación subjetiva del analista**

Comentar no es más que desarrollar una explicación, ampliación o aportación sobre un texto, con o sin intención de ser objetivos en nuestros planteamientos. Ramón Carmona define el “comentario textual fílmico” como el conjunto de operaciones realizadas sobre un texto cinematográfico con el fin de describir su modo de funcionamiento estructural y su significado, además de proponer un sentido concreto, resultado de una lectura individual (Carmona, 2000, p. 45). El comentario, por tanto, valora. No es una simple descripción. La

difusión y el objeto social de utilidad pueden convertir ese comentario en crítica cinematográfica, como veremos posteriormente.

Analizar, sin embargo, se presenta como una actividad más procedimental. El análisis es el resultado de dividir en partes para comprender el mecanismo o funcionamiento del texto. La tarea de analizar requiere, por tanto, desarrollar una detallada descripción que comienza por la división en partes y explicación descriptiva de los elementos para una posterior interpretación. Por lo tanto, comentar no es lo mismo que analizar. Un comentario puede ser incluso un concepto más amplio que requiera de un análisis previo (descripción e interpretación), aunque también puede tener connotaciones de estudio menos exhaustivo. Basta pensar en la diferencia entre un comentario de las vacaciones o un análisis de esos días.

La descripción aportará al análisis el necesario recorrido identificativo para cada elemento, así como su ubicación en la película o producción analizada. La persona que analiza debe ser aquí lo más neutra posible, aunque es inevitable que exista un criterio de selección de elementos observados e inventariados. Aparece un grado mínimo de subjetividad ¿por qué fijarnos en el sonido y no en la imagen? ¿Por qué describir los personajes y no los escenarios? Siempre se subrayan unos elementos en detrimento de otros (Carmona, 2000, p. 49), por lo que ni siquiera ese estadio inicial es totalmente objetivo.

Cualquier espectador/a reflexiona, en mayor o menor medida, sobre una película. Sin embargo, desarrollar esa actividad con rigor es tarea del analista. Ese rigor estaría basado en la capacidad para atender y estudiar aspectos concretos. Eso es, fundamentalmente, analizar. Anteriormente se ha mencionado la posibilidad de estudiar los personajes y su aportación a la historia. Si en un fragmento audiovisual amplio quisiéramos atender a demasiados detalles, sería imposible “pensar” en la producción con claridad. No sería operativo, al realizar el análisis de una película, desarrollar todos y cada uno de los conceptos: personajes, escenarios, acciones, uso de la temporalidad, focalizaciones y punto de vista narrativo, montaje, elementos técnicos, banda sonora, diálogos, contexto de

producción, contexto cultural. Prestar atención a cada una de esas perspectivas supondría, quizá, la tarea de toda una vida. Tal y como explican Aumont y Marie:

Debe quedar claro, en concreto, que un buen crítico es siempre más o menos un analista, como mínimo en potencia, y que una de sus cualidades es precisamente su capacidad de atención con respecto a los detalles, unida a unas potentes dotes interpretativas. No obstante, la miopía analítica puede transformarse en ceguera cuando la mirada se anega en el bosque de los detalles. (Aumont, 1990, p.19)

### **Sobre la necesaria objetividad. La distancia óptima del analista**

Casetti y di Chio hacen referencia a la sensación de ilusión narrativa que produce el primer visionado de un film. Si lo que se pretende es analizar, se hace imprescindible un alejamiento emocional de la situación narrada. Es necesario, por tanto, proceder a posteriores visionados alejados de esa ilusión narrativa como espectadores (Casetti, 1991, p. 18). La posibilidad de repetir visionados es una de las razones que hace recomendable trabajar en clase con el spot publicitario. Esa repetición nos permite fijarnos en detalles y matices, en un intento de “dominar el texto audiovisual”.

Según estos autores, existe en lo audiovisual la tiranía de lo secuencial, algo que conocen bien los expertos en análisis musical y en cualquier tipo de manifestación expresiva que se desarrolle en el tiempo. La sucesión temporal de plano y secuencias impide una visión general sincrónica, y nos envuelve para restar claridad a nuestra percepción. Con la fotografía, por ejemplo, sucede lo contrario. De un solo vistazo comprobamos todo el encuadre. La persona que contempla una imagen fija es libre de recorrerla a su antojo, y normalmente durante el tiempo que le plazca. De manera muy distinta, una película muestra, uno tras otro, el resultado de diferentes encuadres, y consigue que olvidemos lo que pudimos presenciar cinco minutos o cinco segundos antes. Esa fugacidad transforma los textos en situaciones difícilmente dominables, en los que el espectador está condenado a seguir el orden impuesto por la obra audiovisual (Casetti y Di Chio, 1991 p. 19).



Sí es verdad que la solución técnica que ofrecen las tecnologías digitales facilita la labor del docente. Los análisis de películas, si le es posible, deben recurrir a estas herramientas, pero siendo conscientes del cambio de soporte de un texto que, en su origen, era cinematográfico y, en el momento de su uso didáctico, es digital. Anteriormente era proyectado mediante luz sobre una superficie plana. Es posible que el texto audiovisual que se esté analizando en clase desprenda su propia luz desde el monitor para hacer visible una realidad pixelada. Todo ello sin olvidar el cambio de formato y tamaño de la escena, reducida en muchos casos en un televisor, aunque los modelos más recientes de *smart TV* imitan proporcionalmente los formatos de pantalla cinematográfica. La diferencia inevitable entre las dos pantallas será siempre el grado de fascinación. Es verdad que, en los tiempos en los que puede grabarse con una resolución 4K, las posibilidades técnicas favorecen el análisis y la apreciación del detalle. Sin embargo, la prioridad docente no debe ser un debate formalista o técnico. No se puede olvidar que, en sí misma, la tecnología es un reflejo cultural de cada época.

Finalmente, y a pesar de establecer esa distancia óptima del analista, el objetivo debe ser conseguir un equilibrio entre observación reflexiva y placer. Se trata de una idea ya comentada en este trabajo, pero que hay que tener presente en las bases metodológicas del análisis audiovisual:

...cualquier estudioso sabe que debe estar lo bastante cerca del objeto investigado como para captar todas sus características esenciales, pero también lo bastante lejos para no quedarse pegado o implicado en él... Desde ese punto de vista, una distancia óptima es aquella que permite una investigación crítica, y a la vez no excluye una investigación apasionada: aquella que no está en contradicción con una distancia amorosa (Casetti y di Chio, 1991 pp. 20-21)

La presencia de un filtro subjetivo queda patente desde la fase previa al análisis, que puede estructurarse en una primera fase de precomprensión del texto, antes de enfrentarse a los visionados (en este caso, tarea docente de exploración previa); la elaboración de una hipótesis explorativa, muy útil para el contraste con las conclusiones finales y, en el caso de la dinámica en clase, para valorar la validez del aprendizaje por descubrimiento. El desarrollo

del análisis puede confirmar o modificar esos criterios iniciales. Es en la concepción y aplicación de estas bases metodológicas donde se hacen compatibles rigor y creatividad.

La fase final de un análisis, sobre todo si se ha seguido una dinámica de progresión del texto hacia la interpretación contextual, se basaría en un proceso de recomposición donde, una vez que se han descrito y enumerado los elementos o recursos, así como ordenado y agrupado atendiendo a algún criterio, puedan proponerse conclusiones que, con determinados textos y en ciertas circunstancias de participación en grupo, pueden representar, en terminología de Casetti y di Chio (1991, p. 52), una modelización figurativa, cuando se explica a través de una imagen, como el caso comentado de *Matrix*, o puede ser un propuesta de interpretación abstracta, en el caso de que sea un concepto puro nuestra conclusión sobre el sentido de la obra. También se puede realizar una modelización dinámica, centrada en la evolución de una idea o de un personaje, como sería la idea de búsqueda en *Centauros del desierto* (*The Searchers*, John Ford, 1956) o de ambición de poder o supervivencia en *Juego de Tronos* (*Game of Thrones*, D. Benioff y D.B. Weiss, HBO, 2011-2014). Por su parte, ideas sin dimensión evolutiva, como la soledad, podrían representar una modelización estática.

Atendiendo a estas posibilidades de interpretación, cabe preguntarse por qué el resultado del análisis no puede ser otra producción visual o audiovisual, precisamente cuando una de las opciones de modelización es la figurativa.

Es importante valorar la diferencia entre las conclusiones que se extraen del texto en sí mismo y la interpretación global que puede realizarse de una obra audiovisual una vez que se aplica el contexto. Como se comenta en el estudio de casos, diferenciar ambos niveles se convierte en una actividad bastante didáctica que favorece la atención a los detalles y la capacidad de observar atentamente todos los posibles elementos a tener en cuenta. También, esa conexión de dualidades permite conseguir una lógica argumental más sólida en el análisis de textos audiovisuales.

### Procedimiento analítico. El juego de dualidades

- Análisis audiovisual como actividad en la enseñanza general o como actividad científica sin un fin docente.
- Cada análisis es un proceso único que no responde a patrones universales en sus conclusiones, pero sí puede adaptarse a contextos educativos.
- Es importante el factor creativo y personal en el diseño del análisis.
- Análisis es rigor metodológico más creatividad. Hay que fomentar ese equilibrio.
- En las bases metodológicas de esta materia hay que combinar el formalismo con visiones más abiertas e integradoras.
- Hay una aportación subjetiva, incluso en fase descriptiva.
- La aportación personal debe otorgar singularidad al análisis, combinada con la distancia óptima ante la sugestión que provoca el medio audiovisual.
- Comentar, analizar, describir e interpretar son términos parecidos y relacionados con el análisis. De igual modo, análisis y crítica cinematográfica son conceptos diferentes.
- Hay que tener presente siempre la secuencialidad como principal condicionante perceptivo en los textos audiovisuales.
- Hay que tener presente la diferencia de formatos con respecto a la obra original.
- Existen criterios de calidad en las bases metodológicas, como innovación, apertura de posteriores investigaciones, estructura argumental, etc.
- Según el tipo de ejercicio, pueden seguirse las fases de precomprensión/delimitación del campo/elección de método.
- Hay que tener cuidado con el condicionamiento que implica una hipótesis previa.
- La progresión del análisis textual hacia la interpretación contextual puede finalizar en la aplicación de diferentes tipos de modelización o conclusiones. alguna de las modalidades de elaboración de conclusiones es perfecta para que su expresión sea a través de la imagen, en lugar de proponer una modelización final mediante la palabra.
- Las bases metodológicas del análisis audiovisual, en resumen, combinan creatividad y rigor en un proceso tradicional de estudio científico. Deben tenerse presentes en el aula sin perder de vista los condicionamientos perceptivos propios del medio audiovisual.

**Tabla 13.** Resumen de ideas. Procedimiento analítico. El juego de dualidades. Fuente: elaboración propia.

#### *3.2.4.4. Principales metodologías de análisis audiovisual*

En los estudios universitarios de Comunicación, el Análisis Audiovisual profundiza, amplía y desarrolla diversas asignaturas que, total o parcialmente, están relacionadas con la Teoría de la Imagen, centrándose de una forma específica en los medios de expresión audiovisual. De esta forma, su objeto de estudio es cualquier fenómeno audiovisual, incluyendo las producciones televisivas y multimedia.

En la [tabla 15](#) se resume el esquema de trabajo que se ha resultado más operativo a la hora de sintetizar las corrientes de análisis de textos audiovisuales, con algunos de los autores de referencia. Más que reflejar la complejidad metodológica de forma detallada, se trata de un modelo diseñado para que sirva de referencia orientativa en el estudio de los 10 casos de enseñanza analizados. No se trata, en ningún caso de un mapa conceptual exhaustivo, sino de un documento de trabajo para el análisis y la identificación de los principales paradigmas en el análisis de textos audiovisuales. Es importante destacar que se trata de un esquema de trabajo diseñado para textos audiovisuales, aunque también tiene cabida el análisis de la imagen fija. La fotografía, no obstante, tendría desarrollos y referencias específicas (Marzal Felici, 2010; Vilches, 1984/2002).

Muchas de estas metodologías están basadas en la herencia de otros ámbitos de conocimiento, por lo que confluyen y comparten procedimientos con diversas corrientes de Educación Artística. Su utilidad debe ser ofrecer respuestas para saber, a grandes rasgos, qué tipo de enfoque es el que se ha implementado mayoritariamente en los casos analizados.

Como marco general, entre todas esas perspectivas, una diferencia de inicio es el hecho de centrarse en el propio texto analizado o, por el contrario, apelar a otros aspectos de orden cultural y contextual. El gran salto se produce, por un lado, desde los estudios estructuralistas o basados en el orden y relaciones dentro del texto y, por otro, en visiones fundamentadas en la búsqueda de elementos en el contexto o en un sistema reconstructivo

que busca destacar rasgos culturales y tener presente el entorno social. No obstante, en muchos/as autores/as, esa diferenciación no es tan fácil de señalar.

¿Cómo analizar una producción audiovisual sin tener en cuenta su contexto de producción, el estilo del autor o el público al que va dirigido? Como respuesta a esta pregunta, existen diferentes metodologías que sitúan, en mayor o menor medida, una producción en la cultura que lo ha generado. Unas parten desde criterios exclusivamente textuales, mientras que otras visiones recogen las características principales de la realidad sociocultural en la que se enmarca esa imagen o ese mensaje audiovisual. Todas tienen como protagonista una producción audiovisual, aunque cada una otorga diferente grado de atención a los factores contextuales. Mientras determinados enfoques inciden en el valor del propio texto audiovisual para hablar por sí mismo (Aumont y Marie, 1990; Barthes, 1980/2004, 1986; Metz, 1968/2002, Zunzunegui, 1998, 2005) otras metodologías integran factores culturales (Grau Rebollo, 2002; Lotman, 1979), sociológicos (Bourdieu, 1997; Morin, 1981) o psicoanalíticos (González Requena, 1992), por mencionar algunas líneas.

Hay que tener en cuenta 3 cuestiones a la hora de valorar esta síntesis. En primer lugar, no se trata de metodologías excluyentes, sino complementarias en la mayor parte de los casos. Lo que prima en su catalogación es la tendencia principal. En segundo lugar, por la razón comentada anteriormente, muchos de los paradigmas analíticos comparten autores/as, que no se adscriben a una u otra tendencia, precisamente, por evitar reduccionismo que limiten la calidad y el rigor del trabajo analítico. En tercer lugar, las referencias que se aportan no se limitan exclusivamente al ámbito fotográfico o fílmico, ya que muchos/as de los autores/as han desarrollado propuestas de análisis en el ámbito de la cultura.

**Iconografía y Arte. Análisis formal y compositivo:** Se trata de una de las influencias fundamentales, sobre todo en la conexión entre el análisis audiovisual y la Educación Artística. El origen de la Comunicación audiovisual, fundamentada en la Teoría de la Imagen, recogió los conceptos formalistas de la Historia del Arte, entre los que destacaban el análisis pictórico e iconográfico (Kandinsky, 1952/1995; Gombrich, 1982/1993). Hay una gran influencia en el análisis fotográfico, medio expresivo que pertenece a la comunicación en su

faceta informativa o publicitaria, pero que tiene en común con la pintura la no secuencialidad. Es la herencia que el estudio de las artes pictóricas ha dejado en la Teoría de la Comunicación Audiovisual. Sin embargo, el hecho de ser un texto secuencial, tecnológico y de difusión masiva dio lugar, desde el propio inicio del cine, al estudio del hecho cinematográfico como algo que necesitaba su propio sistema de análisis. Los teóricos del montaje y la teoría cinematográfica fueron, en muchos casos, los propios cineastas, que adaptaron el espíritu del análisis formal al ámbito fílmico (Eisenstein, 1949/2002; Truffaut, 1966/2001). Los ejemplos más claros serían el concepto de fotografía y composición en LA sucesión secuencial cinematográfica, utilizado para mostrar los principios compositivos y los elementos morfológicos (Feldman, 2001).

**Estética fílmica. Análisis de las formas:** Más que una perspectiva analítica, forma parte de la búsqueda del estudio discursivo y formal aplicada al medio cinematográfico comentada anteriormente. Se trata de una metodología de análisis que está muy presente en la didáctica del cine, permitiendo profundizar en conceptos de realización. Se basa en la tipología de planos, los recursos de montaje, los rudimentos técnicos, aunque pueda conectar en mayor o menor medida con una interpretación más amplia. Todo ello supone más una descripción que una interpretación o análisis.

Un análisis que no destaca por su profundidad, sino por el manejo de un vocabulario básico para referirnos al hecho audiovisual. Así, hablamos de la significación de un plano detalle. Se trata, en terminología de Sánchez Noriega, de distinguir entre códigos visuales, sonoros y sintácticos (montaje), como elementos fundamentales del lenguaje audiovisual (Sánchez Noriega, 2002). Trabajar con un texto audiovisual desde esta perspectiva es, al fin y al cabo, un tipo de análisis, aunque con una destacada base descriptiva. Estos creadores comentaban su propio trabajo y la razón de algunas decisiones creativas. La descripción técnica y el análisis de las formas suele ser un complemento de otros métodos analíticos como la Semiótica.

### **Banda Sonora Audiovisual**

El término audiovisual hace referencia a una combinación de imágenes acústicas y visuales. Sin embargo, en el terreno académico predomina el interés por la imagen visual. El valor de la banda sonora, cuyos elementos son voz, música, silencio y efectos sonoros, ha quedado tradicionalmente relegado a ese papel de complemento de la imagen. Las publicaciones de esta temática son menos numerosas. Además, el volumen de análisis realizados desde esta perspectiva no se corresponde a los avances expresivos y técnicos del sonido durante los últimos años. En realidad, analizar la banda sonora podría considerarse como una vertiente concreta del análisis de las formas o lenguaje audiovisual.

La música es una temática difícil de abordar, tanto por el carácter específico como por la preparación que requiere. Además, la estética y semiótica musical no es asimilable en un espacio corto de tiempo como puede serlo la imagen. Personas expertas en música invierten su energía en la composición, interpretación o docencia basada en destrezas y técnica. Las expertas en sonido se vuelcan en las mejoras tecnológicas. Sin embargo, ¿Cuándo se va a equiparar el peso del análisis musical y visual en un comentario serio sobre productos televisivos o cinematográficos? ¿Quién es capaz de hacerlo y qué preparación académica requiere?

Sería necesario, en primer lugar, conocer el lenguaje audiovisual y también el musical. El camino trazado por Adorno y Eisler en su ensayo sobre la música en el cine (1944/2005), así como las referencias metodológicas propuestas por Michael Chion (1993 y 1997) son ejemplos de esta línea de trabajo. Estos textos, aunque demasiado descriptivos, trazan un interesante camino para la reflexión y el análisis, con interesantes aportaciones que se incorporan a la dimensión sonora (Alcalde, 2007; Olarte Martínez, 2005; Sedeño Valdellós, 2005).

Por un lado, la mejora tecnológica de los aspectos relacionados con la banda sonora ha aportado un valor añadido que la convierte en un reclamo para asistir a las salas de cine. Por otro, la creación musical, en todas sus facetas, es reflejo de la sociedad en la que se genera. Comprendemos una cultura conociendo su música, y las producciones audiovisuales portan

hoy día gran parte de ese quehacer compositivo. ¿Qué música y para qué se usa en televisión? ¿Qué rasgos antropológicos evidencia la banda sonora del cine o la televisión actual? Igualmente, los fenómenos musicales siguen siendo una de las formas de expresión más evidentes de los sentimientos, deseos, frustraciones y anhelos de cada individuo y de cada colectividad. Desde la revisión de conceptos de música antigua, barroca y clásica hasta el estudio de las listas de radio fórmula o las nuevas formas de expresión musical, todo ese panorama puede aportar mucho, sin duda, a los estudios de la Comunicación Audiovisual en concreto y de la expresión artística en general.

Lo más habitual es ver y oír a la vez, por lo que deberíamos prestar igual atención a ambos actos sensoriales y la representación mediática debería ser una prolongación de los sentidos (McLuhan, 1969). Todos los medios, incluidos los visuales, involucran otros sentidos. W.J.T. Mitchell hace un llamamiento a este respecto:

Medios visuales es una expresión coloquial que se usa para designar cosas como la televisión, las películas, la fotografía, la pintura, etc. Pero es un término muy inexacto y engañoso. Todos los supuestos medios visuales, al ser observados más detalladamente, involucran a los otros sentidos (especialmente al tacto y al oído). Todos los medios son, desde el punto de vista de la modalidad sensorial, medios mixtos. (Mitchell, 2005, p. 17).

Desde el punto de vista investigador, la musicología ha dirigido sus esfuerzos, en un alto porcentaje, a la perspectiva histórica. Por su parte, la Comunicación Audiovisual no ha incorporado los conocimientos sobre música o sonido con tanta consistencia como lo ha hecho de la Historia del Arte, Sociología, Tecnología, etc.

Otro apunte más sobre la faceta auditiva. La docencia de un ámbito concreto fomenta unas capacidades concretas en el alumnado. Sin duda, al estar hablando de cine, televisión y publicidad, esas capacidades estarían relacionadas con el pensamiento, imaginación y



memoria visual. Sin embargo, existe un componente que, en muchas ocasiones, tiene una enorme fuerza, como es el pensamiento auditivo. Este es un campo ajeno a las artes visuales, aunque propio de la enseñanza de lo audiovisual. Así, la Comunicación Audiovisual tiene que dialogar con la Educación Artística y las Artes visuales, pero también con la Educación Musical. Un punto de partida para futuras investigaciones podría ser: ¿Cuál es la Gestalt de lo auditivo? ¿Qué características tiene esa percepción en el ámbito audiovisual? ¿Cómo estudiar la percepción de la secuencialidad en el sonido? Contestar a estas preguntas sería un buen inicio para comprender realmente la percepción audiovisual.

**Estructuralismo y Semiótica**<sup>13</sup>: La perspectiva de los estudios literarios y, sobre todo, lingüísticos, dio lugar a la visión estructuralista del análisis del film, con intensos debates sobre la aplicabilidad de lo lingüístico a lo cinematográfico, como la gran sintagmática de Cristian Metz (1968/2002, p. 166), un término que define ese intento de realizar una adaptación de las normas de funcionamiento de uno a otro lenguaje. Esta idea se puede hacer extensiva a la narración audiovisual y multimedia. La actual actividad analítica tiene como referencia clásica esta perspectiva. Como se ha detallado en las secciones anteriores, es usual afrontar una obra cinematográfica a través de la descripción de sus partes, analizando precisamente sus relaciones sintagmáticas, para una posterior interpretación del todo y su funcionamiento intratextual, otorgando así a la obra un sentido global basado en ese proceso analítico.

Hay líneas de trabajo contemporáneas que dan por superada la referencia estructuralista, como es la perspectiva deconstructiva (Derrida, 1989/1997) o las corrientes que aplican planteamientos posmodernos y posestructuralistas (Lyotard, 1987, 1984/2008; Kristeva,

---

<sup>13</sup> Existen diferencias entre la disciplina de origen norteamericano denominada Semiótica y los estudios de una influencia lingüística nacidos en Europa denominados Semiología. El término Semiótica se debe al filósofo pragmático Charles Sanders Peirce. El concepto de semiología, por su parte, fue utilizado por primera vez por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure. En este trabajo se utilizan indistintamente ambos términos, ya que los dos se fundamentan en la concepción del signo (visual y auditivo) como portador de significados, aunque la Semiología estudia se centra más en la filosofía del lenguaje y la Semiótica estudia los lenguajes particulares, como es el caso del cine o del lenguaje visual (Aumont y Marie, 1990, p. 96). El más utilizado es Semiótica.

1969/1988), además de las desarrolladas por los estudios culturales (Hall, 1981; Hoogart, 2004). En los últimos tiempos, se ha reconducido el análisis hacia el estudio del contexto y la cultura, mientras que la visión estructuralista y semiótica se identifica con una línea de trabajo textual, con la seguridad de encontrar todo en el propio texto como portador de significados. Actualmente, el reto está en la adaptación a la cultura digital.

El valor de los análisis centrados en el texto es buscar el sentido en la propia capacidad de la obra para hablar por sí misma. De aplicar este sistema de trabajo, en todo caso, se puede recurrir al contexto una vez se culmine un riguroso proceso de interpretación textual. La base didáctica sería dejar que la obra hable por sí sola, sin añadirle otros condicionamientos perceptivos.

Esta metodología aportó mucho desde el punto de vista académico, ya que se convirtió en un modo de trabajo complejo y abstracto, pero atractivo desde el punto de vista intelectual y académico. Tenía como objeto, paradójicamente, la comprensión de un arte popular y de masas. A esta actividad debemos la diferenciación entre los niveles de comprensión (denotación y connotación -Barthes, 1988/1973, p. 85-) y el estudio de un fragmento en detalle para aplicar a la interpretación global (microanálisis -Zunzunegui, 1996). El cine se estudiaba, en muchos casos, como una gran metáfora de la lingüística, que seguía siendo el punto de referencia a la hora de articular un discurso. La gran crítica a estos estudios es su esencia endogámica y la inexistente mirada hacia el contexto, en un debate que ha hecho que algunos autores partidarios del procedimiento estructuralista han asegurado “bogar contracorriente” (Zumalde, 2006, p. 9).

**Narrativa Audiovisual:** Aunque el análisis de la narración es la esencia del Estructuralismo y la Semiótica, este paradigma teórico y analítico ha ido adquiriendo sus rasgos de identidad propios. Con su fundamento en una base de análisis textual, fundamenta su sistema de trabajo en estudiar las producciones audiovisuales como relato, recogiendo una herencia directa de la Teoría de la Literatura, además de ampliar y concretar cada concepto para

adaptarlo a la realidad expresiva del medio audiovisual. La narrativa se ha convertido en un pilar fundamental de los estudios universitarios de Comunicación audiovisual. La Narrativa Audiovisual es, en definitiva, una visión semiótica del relato. Focalizaciones, punto de vista y estrategias retóricas son algunos de los parámetros evaluados.

La clásica diferenciación de los estructuralistas entre historia y discurso, contenido y expresión, es perfectamente aplicable al cine (Chatman, 1990; Hjelmslev, 1971). La historia estaría conformada por personajes, acciones, tratamiento espacial (escenario) y tiempo. El discurso sería básicamente la estrategia narrativa y la puesta en escena, por lo que se trata de una metodología que suele estar conectada con el análisis técnico de banda de imagen y sonido. La Narrativa Audiovisual es, seguramente, la más interesante de las perspectivas de análisis para ser aplicada en un aula.

Sin embargo, por la cantidad y complejidad de sus conceptos, no es recomendable, y sería prácticamente imposible, aplicarla en su totalidad para la iniciación del comentario audiovisual. La subdivisión de la Narrativa Audiovisual en 8 modelos diferentes de análisis: gramatical, comunicacional, semiológico, actancial, fenomenológico, estructuralista y pragmático (García Jiménez, 1993), hace referencia, en realidad, al conjunto de los procedimientos de análisis audiovisual con una base en mayor o menor medida textual.

El guion audiovisual sería una de las facetas prácticas de esta visión analítica. No debemos confundir nunca este campo de trabajo con el lenguaje audiovisual técnico, que es el encargado de la puesta en escena definitiva y que consideraríamos dentro de una descripción más elemental de la banda de imagen y sonido. Este último sería el tradicional lenguaje de planificación que sirve de iniciación a los estudios audiovisuales, y que pertenecería a la realización del guion técnico.

**Perspectiva psicoanalítica:** Comparte muchos de los procedimientos con la Semiótica, ya que parte de extraer significados de los signos auditivos y visuales. Sin embargo, enlaza ese procedimiento con otros factores narrativos y contextuales (relaciones entre personajes, biografía del autor, etc.). La interpretación psicoanalítica de un texto audiovisual se ha

convertido en una corriente muy difundida. Se trata de profundizar en los significados ocultos y las pulsiones del texto, con la consiguiente referencia a la psique del autor o la sociedad que genera una obra. Más que una metodología diferenciada, es más bien un desarrollo de la propia Semiótica:

Algunos teóricos del cine vieron una relación entre el modo en el que la psique humana (en general) y la representación cinematográfica (en particular) funcionan, y consideraron que la teoría freudiana de la subjetividad humana y la producción inconsciente podrían arrojar una nueva luz sobre los procesos textuales implicados en la realización y el visionado de una película. (Stam, Burgoyne y Flitterman-Lewis, 1999, p. 147)

**Teoría e Historia del Cine:** Fuera ya del análisis textual, las revisiones por época, género o estilo de autor/a forman parte de la obra historiográfica. En este sentido, algunos autores destacan no solo por la aportación de datos y la revisión de obras, sino por el criterio con el que sitúan y valoran la evolución del cine y de otros géneros audiovisuales (Gubern, 1987; Krakauer, 1960/1989; Sánchez Noriega, 2002).

**El análisis del proceso de comunicación / Análisis de contenido:** Adscrito a visiones más cercanas a la Teoría de la Comunicación, y con una clara influencia anglosajona, estos estudios abordan todo el proceso, según el tradicional esquema emisor-receptor, canal, etc. Se tiene en cuenta, según el esquema de Jakobson (1975), el factor de los medios de comunicación, el análisis de contenidos, los diferentes canales y la estructura empresarial de los medios generadores de mensajes. Presta atención a cada una de las fases del proceso comunicativo o se centra en alguna de ellas de manera específica. Aunque se trata de dos metodologías diferentes, desde el punto de vista operativo se han englobado las referencias al análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990) en este planteamiento, de forma que abarcaría los análisis que estudian la temática abordada por la obra sin un enfoque semiótico ni narrativo.

Dentro del proceso de comunicación podrían considerarse también los estudios centrados en la recepción. Al estudiar una narración audiovisual, lo tradicional ha sido centrarse en el texto en sí mismo o el contexto e intención del autor o de la autora. Sin embargo, la perspectiva del que percibe no ha generado demasiados trabajos investigadores, aunque sí alguna perspectiva centrada en la emoción (Zumalde, 2011). Ha dominado este campo la Psicología, tanto desde el punto de vista perceptivo individual como social. En el primero destacarían los teóricos de la Gestalt, que aportaron mucho sobre las características humanas de percepción de la imagen fija. En esta línea habría estudios anglosajones centrados en los efectos de la publicidad en pautas de consumo, cambios de opinión, ideología y comportamiento de masas. Normalmente, esta perspectiva de investigación ha interesado preeminentemente a la publicidad.

**Ideología y teoría crítica:** Un enfoque de análisis temático, centrado directamente en la trascendencia de la obra desde el punto de vista económico, social o político, proponiendo significaciones globales, entronca con las líneas de trabajo comentadas en una buena parte de los autores de Educación Mediática y la pedagogía crítica (Aparici, 2010a; Freire, 2009b; Giroux, 1996; Kincheloe, 2008), aunque en la Teoría de la Comunicación se encontrarían bastantes referencias (Adorno y Horkheimer, 1979; Mattelart, A. y Mattelart, M., 1997, 1986/2000).

**Antropología audiovisual y Sociología:** Cualquier narración es un modo de conocer al ser humano y su cultura. También su sociedad. Este bloque engloba el estudio de lo que está fuera del texto, de lo que rodea y genera esa creación audiovisual, tanto en lo cualitativo y cultural, como en lo cuantitativo y sociológico. Desde este punto de vista, no interesa tanto el medio audiovisual en sí mismo como los productos creados como huellas de esa cultura en la que surge y se difunde. A través de los textos audiovisuales se conoce a las personas, a las sociedades, a través de sus hechos.

No es necesario perderse en tecnicismos metadiscursivos si tenemos en cada obra audiovisual un espejo del hombre de nuestro tipo y su cultura. En estos planteamientos, el trasfondo tiene más relevancia que el análisis formal. La perspectiva antropológica muestra

un especial interés por el método etnológico y el género audiovisual documental (Fernández-Fígares, 2003; Grau Rebollo, 2002).

**Estudios de género. Feminismo:** Cuál es el rol de la mujer en las producciones audiovisuales. Qué valores e ideas se fomentan en este sentido. Hoy día, en las Ciencias Sociales, podríamos decir que esta perspectiva existe en cada uno de los campos de estudio, aportando una necesaria visión de la diferencia en el tratamiento hombre-mujer en los medios de comunicación de masas. Se trata de una postura intelectual reivindicativa, resultado de siglos de cultura machista, que va creando un importante corpus de estudio. Su fin, además, es muy útil socialmente, lo que la sitúa como un procedimiento de gran interés para el futuro. Siguiendo el hilo conductor de la diferencia o igualdad de género, se trata de una materia absolutamente pluridisciplinar, que también atiende la perspectiva de las autoras y espectadoras. Es una metodología que, en muchos casos, está fuertemente vinculada a la narrativa, con algunas referencias en la aportación a la Teoría del Cine, como Laura Mulvey (1988). Investigaciones que van desde la percepción fílmica (Garmendia Larrañaga, 1998) hasta la identidad de género (De Miguel, Olabbarri e Ituarte, 2004).

**Posestructuralismo y Estudios Culturales:** Este bloque abarca una pluralidad de planteamientos analíticos que se sitúan dentro y fuera del texto, pero que no buscan las conexiones internas y las reglas de funcionamiento del mismo. Se trata de diversas corrientes que conviven en el escenario intelectual y académico desde la segunda mitad del siglo XX. Forma parte de este bloque la aportación e influencia de Derrida (1989/1997), sobre todo en lo que tiene que ver con el arte, las aportaciones de Deleuze a través de su profunda y trascendente reflexión sobre el cine (1982/2009) y los filósofos de la Posmodernidad, que revisan los procesos de representación desde un punto de vista crítico (Baudrillard, 2005; Jameson, 1996; Lyotard, 1987, 1984/2008).

La percepción del otro en un mundo globalizado nos hace conscientes de la inexistencia de distancias. La visión multicultural, en plena expansión en las Ciencias Sociales, se centra en

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

los medios audiovisuales como espejo de una realidad cultural, pero también desde una perspectiva crítica, ya que los medios de comunicación modelan también la sociedad. Se trata de corrientes ensayísticas necesarias y comprometidas.

Buena parte de la perspectiva de atención al contexto se debe a los Estudios Culturales (*Cultural Studies*). Se trata de perspectivas que provienen desde diferentes campos y que se caracterizan por un sistema de trabajo interdisciplinar, entre lo intelectual y lo académico. Entre otras influencias, se encuentra la Cultura Visual en Educación Artística (Freedman, 2006; Hernández Hernández, 2000). El eje central son las prácticas culturales de una sociedad:

Los estudios culturales se preocupan por los significados y las prácticas de cada día y analizan por primera vez las prácticas culturales de la vida diaria. La cultura debe ser investigada dentro del sistema de relaciones sociales en el que se produce y se consume. Las prácticas culturales comprenden las formas en que las personas hacen cosas tales como ver la televisión, leer, pasear, comer en restaurantes o visitar museos. (Rodríguez, 2006, p. 35)

Las perspectivas de análisis descritas no son maneras de trabajar excluyentes, por lo que muchas de ellas desembocan en parámetros similares o equiparables, teniendo en cuenta que el objetivo final es conseguir una interpretación sobre el sentido de la obra audiovisual analizada. Así, el estudiante debe comprender el texto audiovisual, pero ese ejercicio también debe servirle para situarse en el mundo y en la cultura que ha generado esa producción. Lo más útil, en muchos casos, es la integración de lo más interesante de diversas perspectivas analíticas, integrándolas tanto en la docencia como en la realización de cualquier análisis de textos visuales o audiovisuales.

#### **Principales metodologías del análisis audiovisual**

- La evolución de las metodologías para el análisis audiovisual ha ido de los planteamientos exclusivamente textuales a los sociales y culturales, de la ortodoxia estructuralista a la variedad posestructuralista.
- Mientras la perspectiva clásica ha sido la semiótica o la narratología, actualmente se imponen modelos contemporáneos basados en la deconstrucción, los estudios culturales y las teorías posmodernas.

Teorías centradas en género, perspectivas de crítica cultural y estudios postcoloniales humanizan y vuelven a centrar el análisis en la persona.

Tras exponer las corrientes más destacadas de análisis audiovisual, parece posible y necesaria la integración metodológica.

**Tabla 14.** Principales metodologías del análisis audiovisual. Resumen de ideas. Fuente: elaboración propia.



<b>Principales metodologías de análisis audiovisual. Esquema de trabajo</b>		
<b>Corriente de análisis</b>	<b>Algunos/as autores/as destacados</b>	<b>Aportaciones relevantes</b>
<b>Iconografía y Arte. Análisis formal y compositivo</b>	Arnheim, Gombrich, Kandinsky, Panofsky.	La Teoría de la Imagen es, claramente, un campo común. Vínculo con la percepción visual y con las metodologías artísticas.
<b>Estética fílmica. Análisis de las formas. Lenguaje audiovisual y montaje.</b>	Bazin, Benjamin, Burch, Feldman, Martin, Mitry. Cineastas como Balázs, Bergala, Eisenstein, Kuleshov, Pasolini, Rohmer, Truffaut.	Aplicación del estudio formal a los rasgos específicos de la comunicación audiovisual. Estudio compositivo de la secuencialidad. Interés del comentario sobre la propia obra del cineasta. Fomenta el disfrute estético y es un aprendizaje técnico-lingüístico.
<b>Banda Sonora Audiovisual</b>	Adorno, Altman, Chion.	Enmarcada dentro del análisis de las formas, puede tomar la consideración de una metodología en sí misma. Importancia de la percepción como audiovisión (Chion, 1993 y 1997).
<b>Estructuralismo y Semiótica</b>	Aumont, Bal, Bajtin, Barthes, Bellour, , Casetti, Eco, Greimas, Lotman, Metz, Zunzunegui,	Capacidad para extraer del texto mucha información, fomentando el aprendizaje inductivo. Cuenta con procedimientos ordenados. Se encuentran significados con o sin un recurso exterior.
<b>Narrativa Audiovisual</b>	Bordwell, Bremond, Chatman, García García, García Jiménez, Genette, Hall, Propp, Ricoeur, Todorov.	Metodologías y procedimientos sólidos y diversos, aplicables a todo tipo de textos audiovisuales. Metodología utilizada y vigente en la cultura <i>2.0 Transmedia Storytelling</i> .

<b>Perspectiva psicoanalítica</b>	González Requena, Lacan	Estudio de la percepción psicológica e integración con otras metodologías, como la Narrativa o la Semiótica.
<b>Teoría e historia del cine</b>	Gubern, Krakauer, Noriega, Rocha, Stam.	Revisión de géneros, estilos, tendencias, pero con criterio cualitativo.
<b>Proceso de comunicación, géneros, canal y medios, percepción, etc. Análisis temático y de contenido</b>	Cebrián Herreros, Lasswell. Bardin, Krippendorff.	Conexiones con la catalogación de géneros audiovisuales o informativos y valoración de aspectos de Teoría de la Comunicación.
<b>Ideología y Teoría crítica</b>	Adorno y Horkheimer, Althusser, Aparici, Baudry, Chomsky, Mattelart, Ramonet.	Desmitificación de iconos. Conectada de forma directa con una visión crítica y con la Educación Mediática.
<b>Antropología y Sociología</b>	Bordieu, Mead, Morin.	Estudio de la cultura y de la sociedad. Completamente fuera del texto, en muchos casos el valor de las imágenes es solo documental.
<b>Estudios de género. Feminismo</b>	Kuhn, Mulvey.	Vínculo con estudios narrativos (personajes y roles) y con algunas interesantes conexiones con identidad desde el punto de vista educativo.
<b>Posestructuralismo (Estudios culturales, Filosofía, Posmodernidad)</b>	Baudrillard, Deleuze, Derrida, Foucault, Kristeva, Jameson, Lyotard.	Amplias posibilidades en las que destacan los Estudios Culturales y su influencia contextual. Presencia de la filosofía y la revisión crítica de los procesos de representación.

**Tabla 15.** Principales metodologías del análisis audiovisual. Esquema de trabajo. Fuente: elaboración propia.

### **3.3. Educación Artística. Principales corrientes pedagógicas**

La trayectoria de la Educación Artística actual es, en sí misma, un resumen de la propia historia de la enseñanza, con aportaciones de gran relevancia en los modelos pedagógicos desde el siglo XX. Todo ese periodo ha sido intenso en lo relativo a la confluencia y nacimiento de visiones más o menos académicas, más o menos excluyentes, pero que han generado una rica literatura investigadora al respecto. Se ofrece, a continuación, una visión de lo contemporáneo, en lo que algo ha pervivido del tratamiento de la enseñanza del arte en la antigüedad, desde la Gracia clásica y la Edad Media hasta los modelos de copia de láminas de principios del siglo XX. Se trata de un proceso de enriquecimiento acumulativo hasta llegar a las actuales prácticas educativas.

Igual que sucedía con el análisis audiovisual, no existe un único planteamiento en la Educación Artística actual. A lo largo de los siglos se han ido desarrollando opciones educativas relacionadas con la enseñanza de lo artístico. Algunas de ellas han perdido vigencia pero, de sus criterios y procedimientos didácticos, algo queda en los modelos vigentes en la actualidad. Tras la descripción de la evolución diacrónica de estas metodologías de enseñanza, realizada en el [apartado 3.1](#), a continuación se sintetizan las aportaciones más relevantes y algunos los/las autores/as de referencia en cada una de las corrientes, resumidas en la [tabla 17](#), que no es tanto una síntesis categórica de toda la evolución de la Educación Artística como un documento de trabajo para la reflexión argumental. Es importante destacar que cada una de estas corrientes, desde la época más contemporánea, no viene en realidad a anular completamente a la anterior sino a complementarla, en una constante adaptación a tiempos cada vez más complejos.

#### **1. La autoexpresión creativa**

Tras el salto que se produjo a finales del XIX con el descubrimiento de las posibilidades didácticas del dibujo infantil, no será hasta la mitad del pasado siglo cuando surjan enfoques significativamente distintos de la enseñanza artística decimonónica. Esta etapa de la enseñanza de artes visuales recoge ya los verdaderos protagonistas e iniciadores de visiones

pedagógicas actuales, desde Lowenfeld (1958) a Eisner (1991). Si se tiene en cuenta la Comunicación Audiovisual, precisamente el cine tiene poco más de un siglo de historia, por lo que había corrido paralelo a la evolución de las corrientes de enseñanza de las artes visuales.

Hasta la década de los cincuenta, predominó el arte espontáneo infantil. El Expresionismo ejercía su influencia en la enseñanza del arte, centrado especialmente en el dibujo en esa época. Víctor Lowenfeld proponía la visión del dibujo como desarrollo personal, más que como aprendizaje de técnicas y destrezas. Se imponía la valoración del proceso sobre el resultado. No se trataba de buscar lo bello, sino de crecer como persona a través del aprendizaje del arte:

Para nuestros niños, el arte puede ser la válvula reguladora entre su intelecto y sus emociones. Puede convertirse en el amigo al cual se retorna naturalmente cada vez que algo nos molesta –aun inconscientemente–, el amigo al que se dirigirán cuando las palabras resulten inadecuadas. (Lowenfeld, 1958, p. 8)

Es interesante retomar esta reivindicación del arte como un medio de desarrollo personal vinculada al desarrollo humano (Gardner, 1994). En el caso de la comunicación audiovisual y digital se combina la vigencia del modelo industrial y sus intereses económicos con nuevas vías para la emancipación individual y colectiva a través del vínculo relacional y la aportación colectiva. La autoexpresión creativa es parcialmente posible en la Educación Audiovisual, con algunos medios digitales accesibles y con otras tecnologías más complejas, pero que puede tener su aplicación en el uso de la tecnología móvil, que cuenta cada vez con más aplicaciones para la creación visual.

La base de aprender a apreciar expresándose y haciendo conecta con la idea de un aprendizaje inductivo basado en la experimentación y en el descubrimiento (Bruner, 1990) que hoy es posible en la Educación Audiovisual.

La Autoexpresión creativa, en la que destacaron autores como Herbert Read (1969) o Víctor Lowenfeld y W. Lambert Brittain (2008), se caracteriza por la búsqueda del desarrollo personal del estudiante y valoración del proceso frente al resultado. Esa idea sí constituye una aportación relevante, ya que el aprendizaje de los procesos para crear en audiovisual tiene una gran importancia y es muy útil para trabajar algunas competencias transversales como el trabajo en equipo. Además, en los contextos educativos generalistas y en Educación no formal es determinante la valoración del propio proceso frente al resultado artístico. El propósito central debe ser formar una ciudadanía crítica más que buenos artistas, que comprenda la imagen y se exprese a través de los medios visuales y audiovisuales.

## **2. Percepción y lenguaje visual**

La influencia de la Escuela de La Gestalt y el abandono del expresionismo son dos factores determinantes en el inicio de una etapa en la que se incidía en un aprendizaje artístico que concibiera lo visual como pensamiento, no solo como desarrollo humano. La presencia del cine, de la televisión y la publicidad llevaron a la necesidad de incidir en la alfabetización visual, en la capacidad para entender lo que se ve y para otorgar un valor conceptual a esas imágenes. Las bases de la enseñanza se centran en el conocimiento del lenguaje formal de la imagen, así como de sus elementos, códigos y significados. Destaca el estímulo de la capacidad perceptiva y el conocimiento de los recursos formales de la imagen. El autor principal de esta corriente es Arnheim (1976), aunque los elementos de análisis formal se vienen revisando de forma permanente como material de análisis de la imagen (Acaso, 2006; Cruz Carvajal, 2011).

## **3. DBAE. Educación Artística basada en la Disciplina**

La Educación Artística reclamaba la conveniencia de una organización metodológica y del aula, en una etapa centrada en el currículum. Había que enseñar previamente algunos parámetros técnicos y de comprensión para que el alumnado pueda expresarse, conocer las grandes referencias de la Historia del Arte, sin restar importancia al valor que tiene esa

expresión interior a través del arte. Una visión ortodoxa en este tipo de pedagogía, por las características concretas de su medio, estaba siendo la enseñanza musical de los conservatorios, volcada absolutamente en las destrezas técnicas, y dejando lo relativo a ideas y sentimiento de mano de la propia persona y su capacidad para no olvidar que se encuentra dentro del mundo del arte.

Antes de pedir a un niño o una niña que expresara en un dibujo su mundo interior, era necesaria la asimilación de una serie de conceptos y destrezas elementales. Además, había que organizar y secuenciar todo su proceso de aprendizaje. Se trata de un movimiento multidisciplinar. Se desarrolló hasta final de siglo XX, destacando autores como Chapman (1978) o Eisner (1991). Era necesario conocer los conceptos artísticos básicos además de tener una experiencia creadora. Estética, crítica e historia del arte y, por último, aprendizaje técnico, han sido los pilares de esta corriente, auspiciada por el Centro Getty norteamericano para la Educación en Arte con las siglas DBAE (*Discipline Based Art Education*). Esta visión pedagógica se basa más en fomentar un profundo conocimiento del arte por parte del alumno, otorgando una especial importancia al planteamiento pedagógico del contexto educativo formal:

El aspecto más importante de la educación de arte, desde el punto de vista del estudiante, es aquello que sucede en la clase o en la escuela. En la medida en que las escuelas sigan siendo el principal vehículo social a través del cual se ofrece educación formal, el carácter de la enseñanza será un tema central a considerar por quienes desean mejorar la calidad de la educación. (Eisner, 1972, p. 163)

La creatividad sería el resultado de esa preparación. En esta corriente, menos abierta a nuevos medios de expresión y temáticas más propias de la contemporaneidad, es muy importante la aportación de rigor didáctico y metodológico, ya que legitima el papel del educador o la educadora. Para la Educación Audiovisual tomamos de ella la necesidad de comprensión y conceptualización, previa a la creatividad, como resultado de conocimiento y

trabajo con materiales. También destaca la importancia del análisis detallado del currículum y de la inclusión de la comunicación audiovisual en todas las etapas educativas.

#### **4. Cultura Visual**

Acercándose a lo cotidiano y a la presencia de lo visual en la Civilización de la Imagen, ha sido necesaria una visión multidisciplinar y adaptada a los nuevos medios de expresión, con una incidencia especial en la capacidad crítica. La Cultura Visual (Freedman, 2006; Hernández Hernández, 2000; Mirzoeff, 2003; Walker y Chaplin, 2002) surge bajo la influencia de los estudios culturales, en la búsqueda de significado y con una incidencia especial en el estudio de la cultura que genera esas obras, con más sentido en una sociedad que combina arte y un obligado uso de las tecnologías y medios de comunicación social. Trasciende la concepción clásica del arte, interesada en toda manifestación prioritariamente visual (aunque contenga sonido) que esté implicada en la cultura. El abanico de lo analizable se extiende hacia el infinito de nuestra cotidianeidad. Atiende, por tanto, al contexto de creación y difusión, factor válido para la propuesta integradora de este ensayo. Los estudios de Cultura Visual se acercan, por tanto, a lo cotidiano de la actual Civilización de la Imagen.

Incorpora conceptos propios de la teoría de la posmodernidad, como el término “artefacto visual” y, sobre todo, tiene muy presente la idea de mediación y representación. La Cultura Visual se fundamenta en superar el análisis formal para comprender esas representaciones en su contexto cultural. Es, en definitiva, el estudio de formas visuales de lo cotidiano y también otras formas de arte más elevado.

La Cultura Visual nos recuerda la importancia de ubicar el texto analizado en un contexto social y cultural. Para conseguir ese objetivo en la educación generalista, nada como abordar el tema tratado en la obra audiovisual desde cierto nivel de profundidad semántica (el poder, la niñez, la injusticia). Un teórico de la comunicación audiovisual, como José Luis Sánchez Noriega, nos recuerda que en los análisis cinematográficos se ha venido descuidando sistemáticamente los que abordaban el tema:

Llegados a este punto, cabe dar cuenta de una aporía en gran parte de los materiales analíticos que hemos consultado: al margen de las investigaciones 'contenutistas' y de los estudios interdisciplinares en los que se aborda una problemática social o histórica desde el discurso que el cine ha llevado a cabo, con demasiada frecuencia los estudios rigurosos y análisis de mayor garantía obvian el aspecto temático o lo limitan a unas líneas generales. (Noriega, 2002, p. 60)

Se trata de una corriente que contrapesa el formalismo de tendencias anteriores, incidiendo en el contexto para hacer la obra inteligible y vinculada a la propia vida, más allá de discursos metodológicos y vocabularios técnicos.

### **5. Posmodernidad, teoría crítica y multiculturalidad**

Merecen una mención aparte otras perspectivas que conllevan en su metodología una conciencia social y una explicación de la transformación del mundo en los últimos siglos. Es el caso de las teorías postcoloniales, que representan la voz de ese otro mundo en el que no se repara desde el eurocentrismo (Said, 2001). La cuestión racial, étnica y la justicia social son parámetros fundamentales de la visión multicultural.

También destaca, de forma paralela al desarrollo de la Educación Mediática y con una misma esencia vocacional, las aportación de la Pedagogía Crítica (McLaren y Kincheloe, 2008; Escaño y Villalba, 2008) y de los valores del uso de los medios audiovisuales como vía para la emancipación, con una atención especial a la capacidad crítica (Freire, 1970; Kaplún, 1998; Orozco, 1994).

La influencia de la filosofía de la Posmodernidad está también muy presente en un conjunto de reflexiones que no llegan a ser una corriente, pero sí un estado de opinión que revisa el sistema educativo y la enseñanza de las artes visuales de forma permanente (Baudrillard, 2005; Derrida, 1997; Jameson, 1996; Lyotard, 1987 y 1984/2008).



## 6. Metodologías artísticas y visuales de investigación

Diferentes tendencias, ya comentadas en el estado de la cuestión inicial ([Apartado 3.1](#)), sitúan la creación visual en general y la artística en particular en un escenario de investigación en el marco del Arte y las Humanidades, con un desarrollo específico en el ámbito educativo. Actualmente conforman un conglomerado de corrientes con gran vigencia y con opciones de retomar algunos valores positivos de la evolución de la Educación Artística, como el rigor investigador aplicado a la imagen, valorando el pensamiento visual, además de fomentar la expresión creativa. No deja de lado la reflexión sobre la cultura, sino que la integra dentro de la propia creación, situándose en el marco de las metodologías cualitativas (Roldán y Marín Viadel, 2012). Algunos de los autores asociados a otras corrientes, como el caso de Eisner, están vinculados al origen de estos paradigmas de enseñanza de artes visuales.

Basándonos en la revisión realizada por Roldán y Marín Viadel (2012), en el marco de la investigación artística (*art-investigation* o *artistic research*) o Investigación basada en las Artes (*Arts-based Research*), destacan algunas corrientes como algunas de las corrientes relevantes son, entre otras, la *A/r/tografía (A/T/Graphy)* (Irwin y Springgay, 2008), la Investigación Visual basada en las Artes (*Arts-based Visual Research*) (Cahnmann-Taylor y Siegesmun, 2008), con una presencia destacada de la fotografía (Berger y Mohr, 2007; Ewald, 1985, 2001; Roldán, 2012) y la Investigación Informada en las Artes (*Arts-informed Research*) (Cole y Knowles, 2008), esta última sin un enfoque creador, pero vinculada directamente al conocimiento en profundidad del proceso artístico. Una línea investigadora que tiene un desarrollo específico en lo educativo, a través de la Investigación Educativa basada en las Artes (*Arts-based Educational Research*) (Barone y Eisner, 1997 y 2012; Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008).

### Corrientes de Educación Artística. Resumen de ideas

- La Educación Artística aporta el concepto de audiovisual como arte, la necesaria metodología pedagógica y la importancia de ir más allá del texto, hacia la comprensión de la cultura, en un marco de trabajo interdisciplinar.
- El cine tiene más de un siglo de historia. Su evolución ha corrido paralela a las corrientes contemporáneas de la Educación Artística.
- La **autoexpresión creativa** puede tener su desarrollo en la didáctica audiovisual y digital mediante el uso de la tecnología móvil, por tratarse de medios de expresión intuitivos y adaptados a un uso generalizado. Esta corriente nos recuerda que el arte responde al fin de expresar nuestro interior y desarrollarnos como personas, una idea aplicable hoy día a la Educación Audiovisual y digital.
- La **percepción y el lenguaje visual** valoran las posibilidades del pensamiento visual, consolidando criterios formales de análisis compositivo.
- **DBAE** insiste en la necesidad de método y sistema organizado. En esta investigación, pone el foco en la visión historiográfica de los medios audiovisuales y en la presencia de esta materia en el currículum.
- La **Cultura Visual** traslada las posibilidades de indagación de los *Cultural Studies* al contexto y la cultura que generan las imágenes, incidiendo en la capacidad crítica y estética ante el mundo, evitando que el análisis se limite solo al texto.
- Diversas teorías recientes, desde la filosofía de la **Posmodernidad** hasta la **Pedagogía crítica** realizan aportaciones desde una revisión de las bases del sistema educativo en su conjunto.
- Las **Metodologías Artísticas y Visuales de Investigación** constituyen una vía para canalizar los procesos propios de la creación artística a la investigación. Está pendiente una implementación más clara en la docencia para su consideración como corriente educativa. Aporta las bases de expresar y trabajar la imagen a través de la imagen, responder al texto visual a través de otro texto visual.

**Tabla 16.** Principales metodologías del análisis audiovisual. Ideas principales. Fuente: elaboración propia.

<b>Principales corrientes de Educación Artística. Siglos XX y XXI. Esquema de trabajo</b>		
<b>Corriente de análisis</b>	<b>Algunos/as autores/as destacados</b>	<b>Aportaciones relevantes</b>
<b>1. Autoexpresión creativa</b>	<p>Brittain, Lowenfeld, Read, Richardson, Cole, D'amico, Stern.</p> <p>Referencias como Klee o Kandinsky en el arte.</p>	<p>Desarrollo personal. Capacidad de participación. Estímulo de las inteligencias múltiples. Mirada estética. Influencia del Expresionismo. Validez del proceso sobre el resultado. Conecta con un aprendizaje inductivo basado en la experimentación y el descubrimiento. Se valora el arte infantil</p>
<b>3. Percepción y lenguaje visual</b>	<p>Arnheim, Dondis, Kandinsky, Langer, Panofsky.</p>	<p>Procedimiento y criterio para el análisis formal. Conocimiento de la percepción. Mirada estética. Vínculo estructuralista y análisis formal.</p>
<b>2. DBAE. Educación Artística basada en la Disciplina</b>	<p>Chapman, Efland, Eisner, Feldman, Gardner, Hargreaves.</p> <p>Influencia de la educación en museos. Fundación Getty.</p>	<p>Método y planificación pedagógica del proceso. Son necesarios en la Educación Audiovisual, todavía integrándose en el currículum formal. Conocimiento del medio artístico, del que forma parte el cine. Modelo deductivo en el que la preparación es previa a la creación.</p>
<b>4. Cultura Visual</b>	<p>Chaplin, Freedman, Hernández Hernández, Mirzoeff, W.J.T. Mitchell, Walker.</p>	<p>Ubicación de la obra en su contexto. Estudios culturales. Mirada estética y crítica. Valoración de la cultura que genera las producciones</p>

		audiovisuales. Se incide especialmente en la capacidad crítica.
<b>5. Posmodernidad y Teoría crítica</b>	Aparici, Baudrillard, Chomsky, Freire, Giroux, Kaplún, Kincheloe, Jameson Lyotard, McLaren, Orozco, Ramonet.	Revisión de los procesos y del sistema educativo. Falta de uniformidad en el criterio. Conexión con la Educación Mediática.
<b>6. Metodologías artísticas y visuales de investigación</b>	Berger y Mohr, Cahnmann-Taylor, Cole y Knowles, Ewald, Marín Viadel, Siegesmund.	Factor creativo. Posibilidades de experimentación. Genera debate y cierto rechazo. Necesidad de desarrollo curricular. Combina los valores del estructuralismo y el posestructuralismo iniciando una nueva etapa. Igual importancia del proceso que del resultado, aunque se estudia la especialización del proceso artístico. Es más una metodología de investigación que de enseñanza. Interesantes conexiones con el pensamiento visual de la Escuela de la Gestalt (metodologías visuales).

**Tabla 17.** Principales corrientes de Educación Artística. Esquema de trabajo. Fuente: elaboración propia.

### 3.4. Espacios comunes para la Educación Audiovisual

Los medios visuales y audiovisuales contemporáneos no entienden de jurisdicciones académicas. Tampoco existen esas fronteras en la didáctica y el análisis de esos medios, dada la diversidad de contextos educativos y posibilidades docentes. Lo audiovisual es un cóctel que contiene un alto porcentaje de expresión artística, así como de comunicación informativa y publicitaria, por no mencionar la vertiente psicológica de la percepción o la faceta económica que conlleva el proceso productivo en la industria audiovisual.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

La comunicación audiovisual, con su base en lo cinematográfico como lenguaje y medio de comunicación, pero adaptada a la cultura digital, es un género expresivo que puede considerarse artístico y que encuentra en la imagen el nexo común con la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales. Por ello, Educación Artística y Comunicación Audiovisual son dos ámbitos docentes e interdisciplinarios en los que es posible elaborar una propuesta conjunta integradora para una mejor comprensión de la imagen, pero también para su disfrute estético y el uso de los actuales medios y lenguajes para la expresión y el desarrollo personal.

La base académica de la Comunicación Audiovisual ha sido la teoría cinematográfica, considerándose siempre el cine como arte:

Pero, ¿qué sucede cuando nos enfrentamos con el film en tanto fenómeno artístico?... De los textos artísticos podemos decir que no sabemos qué hacer con ellos, pues no sabemos para lo que sirven. Contienen, sin duda, información, pero la información, en nuestra experiencia del texto artístico, no nos sirve más que de manera colateral. Ni siquiera su significación: pues sabemos que, cuando reducimos un texto artístico a su significación, a un conjunto de significados desgajados, independizados de su espacio textual, estos resultan siempre decepcionantes: hemos perdido, por el camino, eso que, en el texto, nos reclamaba, nos interesaba. He aquí la paradoja que viene sufriendo el análisis fílmico como, por lo demás, el análisis de cualesquiera otros textos artísticos. (González Requena, 1995, pp. 14-15).

La enseñanza de la comunicación audiovisual siempre ha estado sometida a los mismos interrogantes que la propia enseñanza del arte, y que esta se asocia a la indefinición y a lo inexplicable. Esa faceta artística de los medios audiovisuales tiene un fin educativo y humano tras la complejidad de la función de lo artístico en la sociedad actual. Además de los significados, la didáctica de las artes visuales debe fomentar el disfrute estético y la creación.

Por un lado, se han extraído algunas ideas clave desde la perspectiva analítica que aporta la Teoría de la Comunicación Audiovisual y, más en concreto, el análisis filmico, cuya denominación más exacta es análisis de textos audiovisuales. Por otro lado, se han tenido en cuenta diferentes perspectivas de la didáctica de las artes visuales, una serie de planteamientos educativos, vinculados a varias corrientes pedagógicas, que proponen sistemas de trabajo concretos en el campo de la Educación Artística. Es innegable, como punto de partida, la existencia de un espacio común en las culturas visual, audiovisual y digital, que permiten y hacen imprescindible el desarrollo de propuestas de trabajo interdisciplinar.

Los fenómenos de comunicación audiovisual que tienen una mayor influencia y presencia social son aquellos que provienen de la cultura digital y las tecnologías multimedia. Desde el punto de vista artístico, cada vez es más usual contemplar la vídeo-creación en Internet o la vídeo instalación en los museos, que deben tenerse en cuenta como experiencias y textos audiovisuales para llevar al aula y fomentar el aprendizaje de las artes visuales. Sin pretensiones axiomáticas, elaborar una propuesta para un modelo de Educación Audiovisual que tenga en cuenta la Educación Artística es un reto complejo, pero posible, considerando cualquier idea como una opción abierta a cambios y modificaciones. Tal y como afirma Parini:

Comprometerse voluntariamente a buscar varias causas, formular diversas hipótesis, aceptar múltiples puntos de vista, contribuirá a construir una actitud que permita participar en el proceso innovador de conocimientos. Además, permitirá defender la propia opinión sin rigideces y dogmatismos, respetando las ideas de los demás.  
(Parini, 2002, p. 52)

Este espíritu de flexibilidad y apertura debe protagonizar el debate en cualquier propuesta vinculada a la temática estudiada. Sería una contradicción buscar la apertura a una sociedad cambiante a través de un nuevo sistema de enseñanza del arte absolutamente rígido. Sin

embargo, la flexibilidad y el carácter abierto no deben confundirse con la ausencia de estrategias bien definidas y unos procesos metodológicos claros en la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.

Reflexionando en torno a la faceta artística de la comunicación audiovisual, hay un componente de autoría en su origen, pero también un factor masivo en su difusión, al que se ha sumado recientemente la interactividad cambiando el esquema tradicional de emisión y recepción. Ese contexto hace necesario el diálogo y la aproximación entre la didáctica del arte y la enseñanza de la comunicación, aprovechando las oportunidades que ofrece la cultura digital, como la autoría horizontal en la creación, el trabajo *online* y el uso de dispositivos móviles relacionados con la creación artística.

El punto de partida de este trabajo ha sido la inquietud por descubrir y proponer estrategias de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales útiles para fomentar una ciudadanía crítica, capaz de comprender y transformar su entorno mediante la lectura, la comprensión y la utilización creativa de los medios audiovisuales, unos medios que hoy día se conciben desde los procedimientos, las herramientas y los canales de la cultura digital.

Si desde la Historia del Arte predomina la visión historiográfica o analítica, el área específica de Educación Plástica y Visual ha pasado a recoger una amplia gama de géneros, enfoques, experiencias y posibilidades, con un alto grado de innovación en las experiencias recientes, haciendo valer el enfoque didáctico de la imagen como conexión fundamental con el ámbito de la Educación Mediática. En este sentido, la combinación del conocimiento del lenguaje visual y audiovisual y la ubicación de esos textos en la cultura que los genera son el resultado de una integración de perspectivas didácticas y analíticas. Se deben aprender aspectos relacionados con la forma o el lenguaje audiovisual, pero no renunciamos a la necesaria búsqueda de identidades culturales.

La sensibilidad hacia la educación en medios es una tarea de décadas. El área concreta de trabajo podría definirse con la expresión de Len Masterman *Educación audiovisual* (1985/1996). Asimismo, es importante ser conscientes de los rasgos de la actual cultura

digital, así como del grado de alfabetización visual y mediática que existe en la sociedad, valorando la influencia que tienen los medios de comunicación de masas. El sociólogo francés Pierre Bourdieu, precisamente un exponente de la interdisciplinariedad en Ciencias Sociales, dejaba clara esta idea en su reflexión sobre la televisión y, por extensión, sobre los medios de comunicación en general, en la que la televisión no es precisamente un medio transformador:

Cuanto más extiende su difusión un periódico, más se orientan hacia los temas para todos los gustos que no plantean problemas. Se elabora el objeto en función de las categorías de percepción del receptor. Por eso se lleva a cabo toda la labor colectiva que acabo de describir, tendente a homogeneizar y banalizar, a conformar y despolitizar, etcétera. Si un instrumento tan poderoso como la televisión iniciara un giro hacia una revolución simbólica... les aseguro que no tardarían en cortarles las alas. (Bourdieu, 1997, pp. 65-66)

En la evolución de los sistemas de aprendizaje, la época positivista dio como resultado una filosofía educativa concreta y necesaria, aceptada socialmente. Favoreció la aceptación de un orden de las cosas académicas, tan conveniente en su momento como limitador en el siglo XXI. La solución pasa por saltar entre disciplinas, colaborar, dialogar y trabajar de manera conjunta. En palabras de Karry Freedman:

Desafiar las viejas construcciones de conocimiento sobre las artes visuales lleva al menos a cierto grado de interdisciplinariedad. La esfera de las artes visuales se solapa con otras materias escolares. Para crear, los artistas parten de todos los tipos de conocimiento y procesos cognitivos. Por lo tanto, es menos importante pensar sobre los límites en ese contexto que encontrar modos de abordar la gama de contenidos que ayudará a los alumnos a comprender las artes visuales. El compartir el contenido que típicamente se considera que pertenece al dominio de otras materias escolares



sólo puede ayudar a los alumnos a comprender la importancia y la fuerza de las artes visuales y su lugar en el mundo". (Freedman, 2006, pp. 45-46)

En el ámbito de la Educación Artística, por tanto, el desafío ante la transformación es continuo:

Los enfoques, metodologías, aprendizajes y contenidos en Educación Artística no constituyen un cuerpo de conocimientos cerrados y concluidos sino que se trata de una materia abierta en la que debemos estar atentos a los importantes cambios y transformaciones que se están produciendo actualmente en las artes y culturas visuales, es decir, a todo lo que sucede ante los asombrados ojos de nuestro alumnado. (Marín Viadel, 2003a, p. 22)

Queda claro que ese compendio de artes visuales y audiovisuales, no son compartimentos estancos, sino un conjunto de conocimientos y prácticas docentes abiertos al diálogo mutuo en lo que tiene que ver con la imagen mediática. En este sentido, es necesario desarrollar un concepto más amplio, que pueda abarcar cualquier medio y género artístico, cualquier manifestación estética basada en su contenido visual y también auditivo, recogiendo como objetivo fundamental la búsqueda del pensamiento estético al que hacen referencia las teorías más recientes de la Educación Artística.

La actividad docente ha de estar enmarcada en ese mismo concepto de resistencia estética y crítica frente al entorno que nos rodea, planteando la permanente revisión de la experiencia educativa y del propio sistema de enseñanza en lo referido a la Educación Audiovisual, sin olvidar la importancia de la integración curricular de estos contenidos y de este planteamiento. Cualquier proceso de integración interdisciplinar se topa con numerosos estereotipos e inercias en el ámbito académico, una dificultad tiene como escenario de fondo el modelo social, la idea de la educación y los criterios de las instituciones artísticas tradicionales, por lo que las nuevas propuestas de acción didáctica deben ser conscientes de la necesidad de ser permanentemente revisadas.

Tal y como asegura Nicholas Mirzoeff, autor enmarcado en visiones actuales muy concienciadas con esa línea de trabajo, “De poco serviría romper las viejas barreras disciplinarias si el objetivo fuera colocar en su lugar unas nuevas” (Mirzoeff, 2003, p. 21). Ese talante aperturista e innovador, abierto a una sociedad cada vez más cambiante y compleja en su faceta cultural, debe ser la base de las acciones educativas que aborden en el futuro la enseñanza del arte y de la comunicación audiovisual.

Estas bases conceptuales deben servir también para la revisión concreta de la propia acción docente en el ámbito de la enseñanza de la imagen. Es el sentido del análisis de los 10 casos de enseñanza estudiados en esta investigación y las posibilidades que ofrece para mejorar el desarrollo curricular en cada una de las etapas educativas, trabajando para la integración de cuestiones tan relevantes hoy día como la cultura audiovisual y digital en el currículum, en un momento en el que la sensibilidad hacia la Educación Artística en general y las artes visuales en particular es prácticamente inexistente.

La enseñanza universitaria de la Comunicación se topa actualmente con estas barreras al encontrar en lo audiovisual un marcado perfil tecnológico y un complejo lenguaje. Impartir las destrezas o habilidades necesarias deja poco tiempo para una reflexión analítica más global. Queda lejano el pensamiento creativo que debe fomentarse. En otros niveles educativos, como la Secundaria, el cine ha servido, tradicionalmente, como documento complementario de otras materias, desarrollando una enseñanza *con* los medios audiovisuales, no *de* los medios audiovisuales:

No podemos dejar de decir que la imagen audiovisual ha entrado en los centros de enseñanza por la puerta trasera, se la ha utilizado para mostrar cómo viven los mamíferos africanos o los efectos de una erupción volcánica. Pero algo más, mucho más. Lo importante es entender que hay que enseñar lenguaje audiovisual, y comunicativo en general, porque este lenguaje es el instrumento universal de circulación de mensajes. Lo importante es dotar a la ciudadanía de unas herramientas

de análisis crítico de la comunicación, para que sepa qué es aquello que le venden cuando va al cine o mira la televisión, para que pueda disfrutar de las imágenes y decodificar mejor sus mensajes. (Ambrós y Breu, 2007, p. 39)

El salto hacia el estudio crítico de una producción audiovisual, así como la capacidad para enmarcarla en un contexto social concreto ha sido una tarea, en muchas ocasiones, inexistente.

En lo relacionado con la articulación de materias curriculares y planes de estudio, queda claro por tanto la artificialidad de la división entre algunas materias que abordan, como elemento común, el valor estético y cultural de las artes visuales. El tratamiento fotográfico de una película o cualquier videoclip de moda se convierten en elementos centrales que el alumnado está interesado en analizar, ya que debe ser capaz de mirar y deconstruir estos productos en su formación integral como ciudadanos/as crítico/as con su entorno.

La publicidad también debe ser el centro de interés de estudiantes y jóvenes, que en ocasiones no desarrollan las estrategias necesarias para superar el rol de consumidores/as, sin desarrollar una verdadera capacidad crítica ante el infinito bombardeo de propuestas publicitarias. Quizá esta disfunción, tal y como asegura Fernando Hernández, no es tan importante para el sistema, ya que siguen existiendo disciplinas de adorno en el diseño curricular educativo, y no es precisamente ese el camino para los que pretenden “repensar la educación” (Hernández Hernández, 2000, pp. 14-15).

Como sistema de trabajo, es necesario integrar lo relacionado con el valor formal y estético con el significado cultural de la comunicación audiovisual, combinando los procedimientos estructuralistas con sistemas abiertos propios de los estudios culturales. El tradicional concepto de arte va perdiendo progresivamente su sentido en la sociedad contemporánea, integrándose en una nueva visión del valor emocional y estético de la comunicación visual.

En este sentido, es realmente importante acercar la escuela a la sociedad. No debe olvidarse que enseñar audiovisual es proponer el aprendizaje de la esencia cultural de la sociedad

contemporánea. La transformación de la filosofía pedagógica en lo relacionado con la imagen es más relevante que un cambio de nombre y contenido de determinadas asignaturas.

De igual modo, la diferencia entre hacer y analizar se va superando, de educa “en” o “por” el arte se van superando mediante un concepto global y actualizado de la enseñanza de las artes visuales:

Un enfoque actual de la Educación Artística que mire hacia adelante tiene que ser global e integrador; por eso, en ese momento es ya inútil la discusión ‘educación por el arte’ o ‘educación en el arte’, ya que ambas son visiones sesgadas y lo que hace falta es una educación, ‘en, con y por el arte’, es decir, que manifieste una fuerte implicación en las actitudes además de en los conocimientos conceptuales (Juanola y Calbó, 2005, p. 99).

La Educación Mediática tiene poca presencia en los estudios de Ciencias de la Comunicación, lo que indica falta de sensibilidad ante una didáctica de su propia materia, que es abordada con más intensidad en otros estudios, como los grados en Educación. Sin embargo, se trata de una cuestión que ha adquirido una vigencia especial durante la última década gracias a los medios digitales, con aportaciones muy relevantes en el ámbito de la enseñanza de la imagen. Sin embargo, las soluciones curriculares para la enseñanza de la imagen siguen hace décadas que son objeto de debate:

...los medios son demasiado complejos e importantes para ser incluidos en una u otra asignatura. Los profesores de medios deberán tener la suficiente capacidad y confianza para dejar a un lado las propias disciplinas de las que son especialistas, tomar de ellas lo apropiado y descartar lo que no lo sea. Y tienen que tener la curiosidad intelectual suficiente para investigar la contribución que pueden hacer

otras disciplinas de las que son especialistas, tomar de ellas lo apropiado y descartar lo que no lo sea. (Masterman, 1985/1996, p. 78)

### **Pensamiento estético y creativo**

El objetivo fundamental en la Educación Artística contemporánea es fomentar un pensamiento estético y creativo, favoreciendo la comprensión en profundidad de las artes visuales y las estrategias de creación, que deben estar conectadas con la propia identidad. Se trata de algo más que decodificar mensajes:

Comprender el arte no sería, por tanto, decodificar, es decir, desentrañar algún significado preexistente en el hecho o producto artístico. Por el contrario, comprender consistiría, precisamente, en apropiarse de estos condensados simbólicos para utilizarlos en nuestro propio proyecto de construcción identitaria. Visto desde un punto de vista educativo, en consecuencia, el interés de la comprensión artística no reside tanto en su eficacia para proporcionar conocimiento sobre el “otro-productor”, como en su poder para configurar identidad y desarrollar la sensibilidad estética, transformando las experiencias emotivas ajenas en tomas de conciencia sobre la propia existencia. (Aguirre, 2005, p. 332)

Esta concepción varía sustancialmente de clásicas visiones de la educación del arte como la de la enseñanza de técnicas y destrezas de imitación formal. Encontramos aquí una importante conexión con la enseñanza de lo audiovisual, necesitada de romper visiones adquiridas y estereotipadas para desarrollar una comprensión más profunda de la saturación cotidiana de imágenes tecnológicas.

La faceta artística de la imagen mediática, incluida la que se crea y difunde en las redes sociales y en los dispositivos móviles, muestra una vida cotidiana inmersa en una permanente dimensión estética y con una elevada potencialidad expresiva. En este sentido, cada vez es más difícil diferenciar la faceta mediática del concepto “artes visuales”, ya que éstas engloban cualquier manifestación visual y audiovisual. Sería imposible argumentar por

qué la fotografía de prensa o la ficción televisiva pertenecen a lo mediático y el videoarte a lo exclusivamente artístico.

El arte y la comunicación audiovisual son actividades resultantes de la tendencia del ser humano a visualizar su existencia o plasmarla en imágenes en “... una vida moderna que se desarrolla en la pantalla” (Mirzoeff, 2003, p. 17). Es de gran utilidad, en este sentido, el concepto de arte aportado por Fernando Hernández, desde la perspectiva de los estudios de Cultura Visual:

... una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público. (Hernández Hernández, 2000, p. 47)

Esa construcción social se desarrolla hoy a través de una permanente narrativa que debe abordarse desde una didáctica interdisciplinar. Todo empieza y termina en un texto audiovisual, pero también en un sistema cultural, que debe ser cercano al alumnado. Fomentando desde las artes visuales la educación para una ciudadanía crítica, preparada para pensar las imágenes y comprender los procesos de cada producción audiovisual, para hacerlas y para pensarlas haciéndolas, teniendo presente el contexto social y el sentido cultural de cada uno de los productos visuales de nuestra época. Todo un reto pedagógico, en la búsqueda de esos espacios comunes, que es una cuestión de voluntad, de sensibilidad y de valentía, desarrollada desde el convencimiento de impulsar una formación artística y mediática que se convierta, por modesta que sea, en un aportación para un mundo mejor en lo ético y en lo estético.

### **Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes**

- Cada metodología de análisis y cada corriente educativa de Educación Artística ofrece algunos criterios y procedimientos válidos para un método integrador.
- Fomentar una comprensión crítica de la Civilización de la Imagen pasa por analizar y hacer. Las metodologías artísticas y la necesidad de expresión creativa aportan la idea de analizar las artes visuales mediante la propia creación artística.
- Hay que aprovechar las oportunidades educativas de la cultura digital para la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales, con una atención especial al empleo de sistema de trabajo *online*, procesos de autoría horizontal y aprovechamiento de los dispositivos móviles.
- No hay que descartar el valor del análisis textual ni del contextual o cultural, sino integrar ambas vertientes de una forma lógica y secuenciada. El formalismo y el estructuralismo no son incompatibles con la Cultura Visual.
- Inferir el sentido de una obra debe ser un proceso razonado y argumentado que se apoye en la comprensión del lenguaje y, si es posible, en la creación.
- Las metodologías narrativas constituyen una referencia por sus posibilidades de aplicación en la actual cultura digital.
- En la Educación Audiovisual es recomendable la metodología inductiva-deductiva, basada en explorar, descubrir y crear para aprender, acompañando posteriormente el proceso de un razonamiento.
- Comprensión crítica, expresión creadora y disfrute estético son las bases principales de un modelo integrador para la Educación Audiovisual desde la perspectiva de la Educación Artística.
- No se debe perder de vista el propósito principal de fomentar una ciudadanía más crítica, capaz de transformar desde el sentido ético y estético la sociedad y el entorno cultural que genera estas imágenes.

**Tabla 18.** *Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes. Resumen de ideas principales.*

Fuente: elaboración propia.





## IV. MARCO EMPÍRICO. TEORÍA Y ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

### 4.1. Escuela Superior de Comunicación y Marketing. Datos básicos

La Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada (España) (ESCO)<sup>14</sup> es un centro de enseñanza superior asociado a la Universidad de Gales (University of Wales –Prifysgol Cymru)<sup>15</sup> (Reino Unido), en el que se imparten desde 2001 las especialidades universitarias de Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas, con la incorporación posterior de Marketing-ADE.

Como centro adscrito a la Universidad de Gales, es esta universidad pública del Reino Unido la que homologa sus estudios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, al que pertenecen España y Reino Unido, encargándose de emitir la titulación y el suplemento europeo oficial al título. Los títulos emitidos, por tanto, son Bachelor of Arts (Honours) in *Audiovisual Communication*, *Bachelor of Arts (Honours) in Journalism* y *Bachelor of Arts (Honours) in Advertising an Public Relations*. Por parte de Marketing-ADE, la titulación es *Bachelor of Science Econ (Honours) in Marketing and Business*.

Estas titulaciones están reguladas la Agencia de la Calidad para la Educación Superior en Reino Unido (Quality Assurance Agency for Higher Education) (QAA)<sup>16</sup>, equivalente en España a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). El término *honours* equivale a la finalización de una carrera de 4 años, según la normativa universitaria

---

<sup>14</sup> Su página web es [www.escogranada.com](http://www.escogranada.com) (Fecha de consulta: 01/10/2015).

<sup>15</sup> Actualmente en proceso de integración con Swansea Metropolitan University y Trinity Saint David para constituir, previsiblemente en 2017, University of Wales Trinity Saint David. Su página web es [www.wales.ac.uk](http://www.wales.ac.uk), en inglés y galés (Fecha de consulta: 01/10/2015).

<sup>16</sup> <http://www.qaa.ac.uk/en> (Fecha de consulta: 01/10/2015).

vigente para la Universidad de Gales (*Quality Code for Higher Education*)<sup>17</sup>, una institución en la que se gradúan en torno a 20.000 estudiantes cada curso académico. Esta Universidad, por tanto, realiza un seguimiento de la calidad de las enseñanzas ofrecidas y el control de exámenes y calificaciones, velando por el cumplimiento de los requisitos de calidad de la enseñanza, instalaciones, equipo humano, etc., según la normativa mencionada. La última renovación del convenio de homologación, renovable periódicamente, tuvo lugar en el curso 2014-2015.

Las señas de identidad de ESCO, según la propia información institucional de su página web<sup>18</sup>, se basan en una formación integral, basada en clases, talleres, seminarios, trabajo en equipo y prácticas, con más de 200 convenios con empresas; innovación, con un sistema de tutorización personalizada y *coaching* emprendedor, así como la aportación de la experiencia profesional y trayectoria académica del profesorado. La escuela cuenta con un servicio de atención al alumnado, al que se implica para su participación en ciertos aspectos académicos y organizativos a través de comités de representación, asegurando los estándares británicos en gestión y transparencia. Se trata de un centro que cuenta con más de 650 egresados/as y que otorga una especial importancia a la vinculación de la etapa formativa con la realidad profesional del sector de la Comunicación y del Marketing. Este centro también imparte másteres como titulación propia.

La dinámica académica de ESCO tiene, por tanto, algunas características propias, exigidas por la Universidad de Gales. Se trata de grados de 240 créditos ECTS (*European Credit Transfer System*). Destaca, según la normativa señalada, el seguimiento de la garantía de los

---

<sup>17</sup> Información disponible en <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code> en los bloques A, B y C (Fecha de consulta: 01/10/2015).

<sup>18</sup> <http://escogranada.com/escogranada/senas-de-identidad/> (Fecha de consulta: 01/10/2015).

estándares de calidad académica establecidos por la normativa británica, transparencia en los procesos, buenas prácticas, procedimientos de evaluación y gestión de las calificaciones, la aplicación de doble corrección de exámenes, las normas específicas de convocatorias y permanencia en los estudios, obligatoriedad de establecer porcentajes de teoría y práctica en cada materia, nota máxima para la convocatoria de septiembre establecida en aprobado (*Pass*), etc., aunque la dinámica y los contenidos que se imparten son similares a la universidad española en líneas generales, con la salvedad de las equivalencias de calificaciones británicas y españolas (Ver [tabla 19](#))<sup>19</sup>.

*Guía del profesorado*

EQUIVALENCIAS DE CALIFICACIONES BRITÁNICAS Y ESPAÑOLAS		
0 - 39,99	FAIL	SUSPENSO
40	PASS	APROBADO
40 - 49,99	THIRD	APROBADO BAJO
50 - 59,99	LOWER SECOND	APROBADO ALTO
60 - 69,99	UPPER SECOND	NOTABLE
70 - 79,99	FIRST	SOBRESALIENTE
80 - 100	DISTINCTION	MATRÍCULA DE HONOR O PREMIO EXTRAORDINARIO

**Tabla 19.** *Equivalencias en las clasificaciones británicas y españolas.* Fuente: Guía del profesorado ESCO (2015).

---

<sup>19</sup> En este enlace se puede consultar la normativa que rige los estudios impartidos en ESCO: <http://www.wales.ac.uk/en/Registry/Current-Students/AcademicRegulations.aspx> (Fecha de consulta: 01/10/2015).

## 4.2. Asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual

La asignatura en la que se han desarrollado los casos de enseñanza analizados, denominada módulo en atención al cumplimiento de la normativa de Universidad de Gales, es una materia de primer curso común a las tres especialidades, denominada Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Se trata de la única materia específicamente audiovisual en primero de carrera, según se muestra la [tabla 20](#). Siguiendo la nomenclatura británica, los cursos primero y segundo corresponden al nivel 4, el tercer curso al nivel 5 y el cuarto curso al nivel 6. De esta forma, se trata de un módulo de nivel 4, con un valor de 7,5 créditos ECTS equivalentes a 15 créditos británicos. La secuencia de impartición es de 2 sesiones semanales, cada uno de 1 hora y 15 minutos de duración, según se establece en la guía del profesorado (2015).

<b>Grado en COMUNICACIÓN</b>	
<b>ASIGNATURAS COMUNES</b>	
<b>PRIMER CURSO (60 créditos)</b>	<b>SEGUNDO CURSO (60 créditos)</b>
LENGUA ESPAÑOLA	REDACCIÓN PERIODÍSTICA II
H <sup>a</sup> CONTEMPORÁNEA UNIVERSAL Y RELAC. INTERNAC.	COMUNICACIÓN CORPORATIVA
MOVIMIENTOS CULTURALES CONTEMPORÁNEOS	NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN
REDACCIÓN PERIODÍSTICA I	CULTURA DE LA IMAGEN
FUNDAMENTOS DE LA PUBLICIDAD Y RR.PP.	ESTRUCTURA DE RADIO Y TELEVISIÓN
FUNDAMENTOS DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	TEORÍA GENERAL DE LA INFORMACIÓN
DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA	SOCIOLOGÍA
INSTITUCIONES JURÍDICO-POLÍTICAS CONTEMPORÁNEAS	RECURSOS HUMANOS Y HABILIDADES SOCIALES
INGLÉS I	INGLÉS II

**Tabla 20.** Plan de estudios de los grados impartidos en ESCO durante el curso 2015-2016. Asignaturas comunes de primer y segundo curso. Fuente: Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

Fundamentos de la Comunicación Audiovisual es una asignatura introductoria, de carácter teórico-práctico, centrada en la introducción a las bases de la Teoría de la Comunicación Audiovisual. La estudian alumnos/as que, en tercero, tendrán la opción de elegir especialidad (ver [tablas 21, 22 y 23](#)). Es una materia que despierta interés en la mayor parte de los/las estudiantes, pero no todos/as están especialmente interesados de inicio en el ámbito de la imagen.

<b>Grado en COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL</b> BA (Honours) in Audiovisual Communication	
<b>TERCER CURSO (60 créditos)</b>	<b>CUARTO CURSO (60 créditos)</b>
DEONTOLOGÍA Y DERECHO DE LA INFORMACIÓN	COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA Y ESTRUCT. AUDIOV.
EMPRESA Y MERCADO	REALIZACIÓN Y PRODUCCIÓN CINEMATOGRAFICA
ANÁLISIS AUDIOVISUAL	PRODUCCIÓN TELEVISIVA II
GUIÓN AUDIOVISUAL (RADIO Y TELEVISIÓN)	REALIZACIÓN TELEVISIVA II
PRODUCCIÓN TELEVISIVA I	GUIÓN CINEMATOGRAFICO
TECNOLOGÍA AUDIOVISUAL	PROYECTO FINAL
REALIZACIÓN TELEVISIVA I	MÓDULO DE PRÁCTICAS
REDACCIÓN PUBLICITARIA	
INGLÉS III	

**Tabla 21.** Plan de estudios de los grados impartidos en ESCO durante el curso 2015-2016. Especialidad de Comunicación Audiovisual. Fuente: Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada.

<b>Grado en PERIODISMO</b> BA (Honours) in Journalism	
<b>TERCER CURSO (60 créditos)</b>	<b>CUARTO CURSO (60 créditos)</b>
DEONTOLOGÍA Y DERECHO DE LA INFORMACIÓN	DISEÑO PERIODÍSTICO
EMPRESA Y MERCADO	PERIODISMO ESPECIALIZADO II
LITERATURA PERIODÍSTICA	PRÁCTICA PERIODÍSTICA
EDICIÓN DE DIARIOS Y REVISTAS	GUIÓN CINEMATOGRAFICO
PERIODISMO ESPECIALIZADO I	TEORÍA Y TÉCNICA DE LAS RR.PP. Y COM. INSTITUCIONAL
FOTOPERIODISMO	PROYECTO FINAL
PERIODISMO DIGITAL	MÓDULO DE PRÁCTICAS
INFORMACIÓN DE TELEVISIÓN Y RADIO	
REDACCIÓN PUBLICITARIA	
INGLÉS III	

**Tabla 22.** Plan de estudios de los grados impartidos en ESCO durante el curso 2015-2016. Especialidad de Periodismo. Fuente: Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada.

<b>Grado en PUBLICIDAD</b> BA (Honours) in Advertising and P.R.	
<b>TERCER CURSO (60 créditos)</b>	<b>CUARTO CURSO (60 créditos)</b>
DEONTOLOGÍA Y DERECHO DE LA INFORMACIÓN	DIRECCIÓN DE ARTE
EMPRESA Y MERCADO	TEORÍA Y TÉCNICA DE LAS RR.PP. Y COMUN. INSTITUCIONAL
CREATIVIDAD PUBLICITARIA	ESTRATEGIAS Y MARKETING ESPECIALIZADO
MARKETING GENERAL	PRODUCCIÓN PUBLICITARIA
PLANIFICACIÓN DE MEDIOS	NUEVOS FORMATOS PUBLICITARIOS
REDACCIÓN PUBLICITARIA	PROYECTO FINAL
PSICOLOGÍA DEL CONSUMIDOR Y ANAL. DE INVEST. SOCIAL	MÓDULO DE PRÁCTICAS
TECN. APLICADA A LA PUBLICIDAD Y DISEÑO MULTIMEDIA	
INGLES III	

**Tabla 23.** Plan de estudios de los grados impartidos en ESCO durante el curso 2015-2016. Especialidad de Publicidad y Relaciones Públicas. Fuente: Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada.

Los contenidos y las cuestiones de organización académica de cada módulo se especifican en su guía docente, denominada descriptor modular. En este documento, distribuido a estudiantes, Fundamentos de la Comunicación Audiovisual contiene los siguientes objetivos (Descriptor completo en el [anexo I](#)):

#### **Objetivos académicos:**

- Obtener una visión global del proceso de la comunicación, distinguiendo las características específicas de la comunicación audiovisual y digital.
- Dominar las bases teóricas de la Comunicación Audiovisual, ubicándolas en el contexto de las Ciencias Humanas y Sociales.
- Desarrollar un criterio científico de análisis y comprensión del fenómeno audiovisual y digital, así como fomentar la capacidad crítica ante los mensajes audiovisuales.
- Conocer las bases del lenguaje visual, cinematográfico y televisivo, reconociendo así los medios de expresión del lenguaje audiovisual, valorando también la banda sonora.
- Adquirir y desarrollar conocimientos, actitudes y técnicas para la correcta expresión a través de los medios audiovisuales y digitales, conectando estos fundamentos con el periodismo y la publicidad.

### **Objetivos de aprendizaje**

Al finalizar el módulo de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, el alumnado debe ser capaz de:

- Desarrollar acciones teórico-prácticas en el ámbito académico y científico de la Comunicación Social, fundamentalmente en su faceta audiovisual y digital, iniciándose en las pautas de trabajo ensayístico.
- Interiorizar procedimientos de análisis que favorezcan una lectura crítica del medio audiovisual y digital.
- Incrementar la capacidad para el disfrute estético relacionado con la imagen acústica y visual.
- Practicar la redacción y mejorar la capacidad para expresarse en público.
- Asimilar y utilizar el lenguaje audiovisual como vía de expresión, con una incidencia destacada en los procesos de comunicación digital.
- Vincular Internet a un uso académico y profesional en el ámbito de la comunicación social, aprovechando sus posibilidades.
- Aproximarse a la realidad laboral y al trabajo en equipo.

### **Metodología docente especificada en el descriptor**

En lo relativo a la metodología docente, el descriptor de la asignatura establece que se desarrollará una metodología activa, participativa y significativa, basada en un planteamiento constructorista en su diseño y progresión, así como en una conexión permanente de teoría y práctica, mediante la utilización de los siguientes recursos:

- Combinar la transmisión teórica con el análisis y la creación en cada sesión de trabajo.
- El apartado teórico está basado en el material docente ([Anexo IV](#)) y en el estudio previo del manual de la asignatura y de las lecturas complementarias. Las sesiones se centran en la elaboración conjunta de conclusiones, la toma de apuntes en grupo, basada más en aclaraciones e ideas complementarias que puedan surgir que en temarios cerrados. Para ello, se utilizan diferentes herramientas en la nube, aprovechando también para buscar referencias en Internet de forma colaborativa.

- Aportar ejemplos del mayor número de conceptos posible, orientando los contenidos a temas que susciten verdadero interés por parte del alumnado (enseñanza significativa). Es importante potenciar la capacidad de reflexión mediante la lectura de textos complementarios.
- Fomentar el debate sobre diversos asuntos relacionados la fotografía, cine, radio, televisión e Internet.
- La faceta práctica está fundamentada en la corrección y revisión permanente de la expresión verbal y escrita, la elaboración de contenidos audiovisuales y la estimulación de la faceta crítica y creativa. Es importante el trabajo en equipo y la puesta en común para la mejora de los procesos de aprendizaje, lo que supone una vía para mejorar la expresión en público.

En estas materias se establece la obligación de asistir, al menos, al 75% de las clases. La no asistencia o la no justificación de las faltas puede conllevar la pérdida de la convocatoria ordinaria de junio.

Cada sesión de la asignatura se estructura de la siguiente forma:

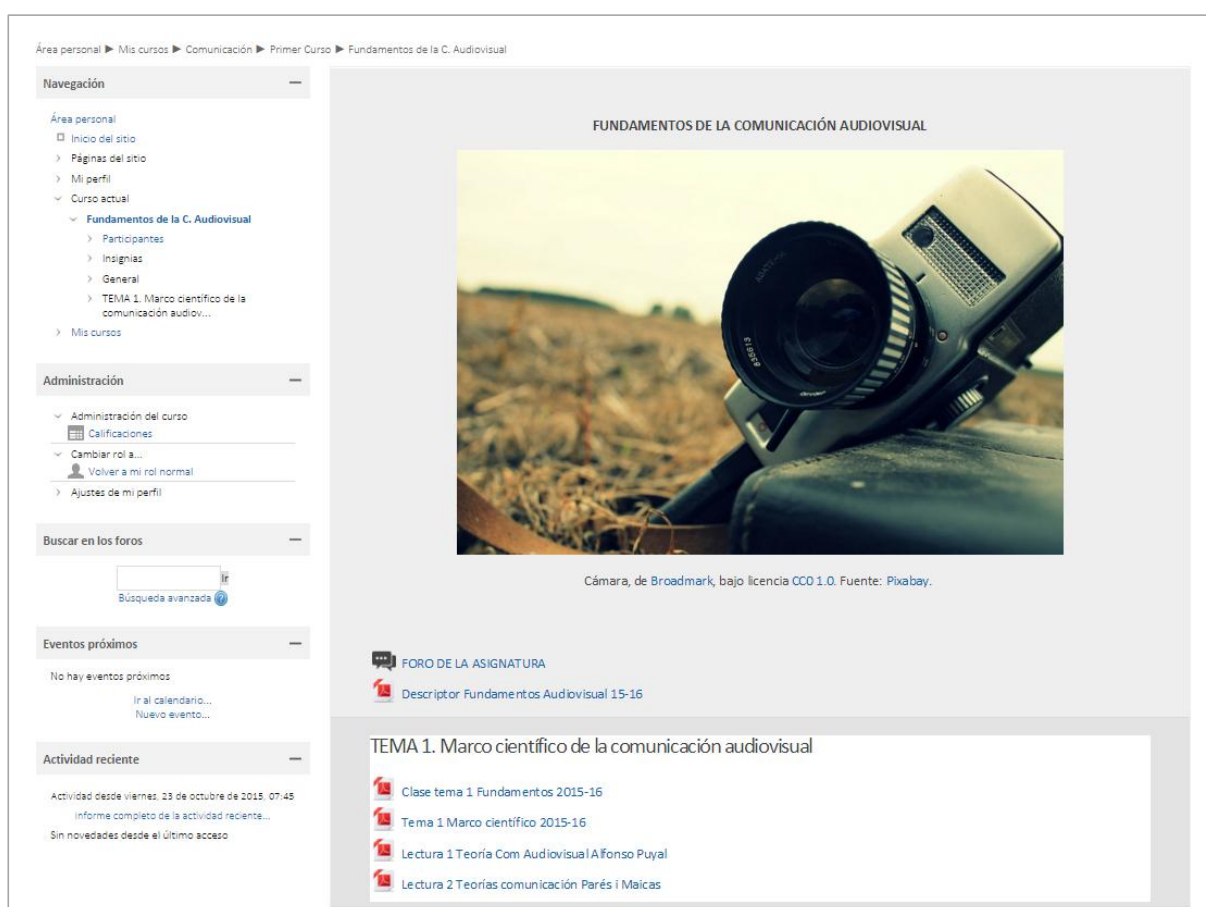
- Primera parte. Exposición de contenidos teóricos y debate en torno a las lecturas recomendadas o a las producciones audiovisuales visionadas. Algunos de los contenidos son expuestos por grupos de alumnos/as como resultado de una investigación previa.
- Segunda parte. Puesta en común de trabajos y ejercicio práctico de análisis. Con carácter excepcional, y en atención a las necesidades del programa, podrán dedicarse las dos sesiones al ejercicio práctico o al refuerzo de teoría. Igualmente, el debate dirigido y centrado en el temario es importante.

En la medida de las posibilidades organizativas y de la gestión temporal, la asignatura puede contar con charlas de especialistas del sector y realizar visitas a medios de comunicación o a entornos que sean de interés en lo relacionado con la experiencia digital, visual y audiovisual.



## Evaluación

Las calificaciones vienen expresadas en nota británica en un baremo de 0 a 100 (ver [tabla 19](#) de correspondencias). La calificación final definitiva en la convocatoria ordinaria de junio proviene de la aplicación de un porcentaje del 60% a la teoría, como calificación teórica final, y un 40% a la parte práctica. La nota teórica es el resultado del examen final de junio (70% y la realización de parciales en diciembre y marzo, cada uno con valor del 15% con respecto al total de la teoría, mientras que se realizan 2 prácticas evaluables como mínimo, con un valor del 50% cada una. Las prácticas evaluables son las que corresponden a los 10 casos analizados. En septiembre, sin embargo, la convocatoria extraordinaria se centra en un examen teórico-práctico para la obtención del 100% de la nota, que en ningún caso puede ser superior a 40 (aprobado), según la normativa de la Universidad de Gales.



The screenshot shows a user interface for a virtual classroom. At the top, a breadcrumb trail reads: 'Área personal ► Mis cursos ► Comunicación ► Primer Curso ► Fundamentos de la C. Audiovisual'. The left sidebar contains several sections: 'Navegación' with links to 'Inicio del sitio', 'Páginas del sitio', 'Mi perfil', and 'Curso actual' (expanded to show 'Fundamentos de la C. Audiovisual' with sub-links for 'Participantes', 'Insignias', 'General', and 'TEMA 1. Marco científico de la comunicación audiov...'); 'Administración' with links for 'Administración del curso', 'Calificaciones', 'Cambiar rol a...', 'Volver a mi rol normal', and 'Ajustes de mi perfil'; 'Buscar en los foros' with a search box and 'Búsqueda avanzada'; 'Eventos próximos' showing 'No hay eventos próximos'; and 'Actividad reciente' showing 'Actividad desde viernes, 23 de octubre de 2015, 07:45' and 'Informe completo de la actividad reciente...'. The main content area is titled 'FUNDAMENTOS DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL' and features a large image of a camera lens. Below the image is the caption: 'Cámara, de Broadmark, bajo licencia CC0 1.0. Fuente: Pixabay.' Below the image is a section for 'FORO DE LA ASIGNATURA' with a link to 'Descriptor Fundamentos Audiovisual 15-16'. At the bottom, a section titled 'TEMA 1. Marco científico de la comunicación audiovisual' lists several items: 'Clase tema 1 Fundamentos 2015-16', 'Tema 1 Marco científico 2015-16', 'Lectura 1 Teoría Com Audiovisual Alfonso Puyal', and 'Lectura 2 Teorías comunicación Parés i Maicas'.

**Figura 16.** Entorno del Aula Virtual de la asignatura. Captura de pantalla. Fuente: Aula Virtual ESCO. Cita indirecta: Cámara, de Broadmark, bajo licencia CC0 1.0. Fuente: Pixabay (Fecha de consulta: 23/10/2015).

### **Recursos utilizados**

En el apartado de recursos, se menciona el uso de medios técnicos para la exposición de ejemplos y el análisis de casos prácticos, incluyendo diversas herramientas de trabajo colaborativo en Red que, durante los últimos años, están siendo más utilizadas en asignaturas de cursos superiores. Los contenidos de cada unidad de estudio, que incluyen clases y presentaciones del profesor, se distribuyen al alumnado a través del Aula Virtual (Ver [figura 16](#)), en la que se informa de otras cuestiones relacionadas con la materia, además de aportar noticias y recomendaciones importantes para la dinámica de la asignatura, donde se pueden compartir y consultar cuestiones de interés para todo el grupo, sin restar protagonismo a la transmisión e intercambio conceptual en el contexto de una educación presencial.

Fundamentos de la Comunicación Audiovisual cuenta con unos apuntes elaborados y distribuidos por el profesor, además de todas las presentaciones en clase. El temario completo, que sirve como referencia conceptual para contextualizar los 10 casos estudiados, se aporta en el [anexo IV](#). El temario de este módulo, en el que se basan las prácticas analizadas, es el siguiente:

#### **TEMA 1. Marco científico de la comunicación audiovisual**

##### *Parte I. Introducción a la Comunicación. Marco científico*

La Comunicación Social y sus características

Diferencia entre comunicación e información

Funciones de la comunicación

Las Ciencias de la Comunicación

Sobre el conocimiento científico de la Comunicación

Las Ciencias de la Comunicación en el contexto de las Ciencias Sociales

Lo específico de la Comunicación Audiovisual. Teoría General de la Imagen

##### *Parte II. El proceso de la comunicación. El mensaje audiovisual*

El emisor. Quién “emite” el mensaje audiovisual

Objetivos básicos de la comunicación. La intencionalidad

El mensaje audiovisual y sus características

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

Código, canal y receptor. Transformaciones del proceso en la cultura digital

Las formas de la comunicación

El poder de la imagen

### **TEMA 2. Civilización de la Imagen y cultura digital**

Cultura de masas e industrias culturales

Sociedad de la Información y Civilización de la Imagen

Cultura de la Imagen / Cultura Audiovisual

Apocalípticos e integrados

Sociedad Red, cultura digital y comunicación multimedia

Hipertexto, e-comunicación y tecnología móvil

Educación mediática y alfabetización audiovisual

### **TEMA 3. Percepción. Imagen y realidad**

Imagen y realidad

La cámara y la visión humana. Persistencia retiniana

Naturaleza y tipologías de la imagen

Teorías sobre la percepción

Percepción y cognición

Dispositivo y visionado en Internet

Percepción colectiva. Estudio y medición de audiencias

La recepción activa: EMIREC y Prosumidor

Percepción colectiva. Estudio y medición de audiencias

### **TEMA 4. Bases de la composición en imagen fija. La fotografía**

Elementos morfológicos: punto, línea, plano, color, forma y textura

Cualidades del color y tipologías

Composición de la imagen. Principios básicos

Recursos expresivos

La fotografía: breve historia, conceptos básicos y técnica expresiva

La composición de la imagen en movimiento

Iluminación y fotografía en la imagen secuencial

### **TEMA 5. Conceptos básicos del lenguaje audiovisual**

La acción de representar

Escenografía, vestuario, ambientación y decorado

Plano, toma, escena y secuencia

Campo y fuera de campo

Tipologías de plano

Movimientos de cámara

**TEMA 6. Continuidad y narrativa audiovisual**

Transición y sus modalidades

El cine como imagen, espacio y tiempo. El r cord narrativo

Recursos relacionados con la temporalidad

Montaje y edición

**TEMA 7. Banda sonora audiovisual**

Historia del sonido y de sus aportaciones al cine

Dimensiones del sonido en el mensaje audiovisual

Componentes de la banda sonora

La audiovisión

**TEMA 8. El guion. Construir una historia audiovisual**

Géneros en cine y televisión

Estructura del relato. *Story line*

Historia y discurso

Elaborando una sinopsis

Idea. Creatividad y tratamiento.

Guion literario y técnico. *Storyboard*

Narrativas *transmedia* y *storytelling*

**TEMA 9. Empresa e industria audiovisual**

Organización del sistema de trabajo en cine y televisión

Producción, distribución y exhibición

Estructura de la empresa audiovisual

Del *Star System* a la producción descentralizada

Documentación audiovisual

Financiación y producción. Marketing en red

**TEMA 10. Introducción al análisis de un texto audiovisual**

Comprender para expresar. Por qué analizamos.

Sistema de dualidades: Denotación y connotación, texto y contexto.

Niveles y perspectivas de análisis

Confección de un esquema básico para analizar producciones audiovisuales

La historia del cine y de los medios audiovisuales, también en su faceta informativa y publicitaria, es un contenido que se desarrolla de forma transversal a lo largo de todo el temario. La continuación de esta materia corre a cargo de módulo de segundo curso Cultura de la Imagen, aunque tiene una relación directa Análisis Audiovisual, asignatura de tercer curso de la especialidad de Comunicación Audiovisual que se detalla a continuación. Además, existe un vínculo de contenidos transversales con otras materias genéricas de Comunicación.

### **4.3. Contraste con una asignatura de especialidad: Análisis Audiovisual**

Aunque el estudio de casos se centra en 10 ejercicios que corresponden al módulo de primer curso Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, se ha considerado interesante aportar dos casos de la asignatura de especialidad Análisis Audiovisual para el contraste de términos, cuyos resultados se muestran en el [apartado 5.3](#), correspondiente a los resultados generales.

Se trata de una materia de carácter teórico y analítico, basada en las corrientes de análisis fílmico y su aplicación a otro tipo de producciones audiovisuales. La estudia un número más reducido de personas que ha optado por la especialidad de Comunicación Audiovisual en tercer curso. Los objetivos de este módulo son los siguientes:

#### **Objetivos académicos**

- Fomentar la capacidad crítica ante los medios de comunicación y ante las industrias culturales y creativas vinculadas al ámbito digital y audiovisual.
- Analizar, entre otros, el mensaje cinematográfico, periodístico y publicitario.
- Conocer las principales pautas y corrientes metodológicas para el análisis de textos audiovisuales y digitales.
- Profundizar en el marco teórico de la Comunicación Audiovisual, así como en la Historia del Cine y de los medios audiovisuales.

- Crear producciones audiovisuales como soporte y medio de expresión de un análisis conceptual y de un pensamiento crítico.

### **Objetivos de aprendizaje**

Al finalizar el módulo de Análisis Audiovisual, el alumnado debe ser capaz de:

- Interiorizar el hábito intelectual necesario para describir e interpretar mensajes auditivos, visuales, audiovisuales y multimedia.
- Demostrar capacidad crítica ante los contenidos cinematográficos, televisivos, radiofónicos y multimedia.
- Consolidar el interés por la literatura ensayística y académica relacionada con las Ciencias de la Comunicación.
- Conocer a los principales autores y autoras de referencia en la materia.
- Conocer y aplicar metodologías de trabajo académico e investigador. Redactar informes y trabajos ensayísticos. Saber diseñar una investigación.
- Aplicar la comprensión del lenguaje audiovisual a la producción y creación de contenidos.
- Realizar ejercicios prácticos de expresión a través del lenguaje audiovisual. Utilizar ese lenguaje como un canal adecuado para la investigación.

En los aspectos de metodología docente, evaluación y recursos, las características son similares a las de la asignatura de primero, siendo su temario el siguiente:

#### **TEMA 1. Teorías de la Comunicación Audiovisual. Marco científico del análisis de textos audiovisuales**

Marco científico y conceptos básicos de la teoría audiovisual / Repaso de las bases teóricas y del lenguaje audiovisual / Puesta en escena y puesta en serie / Espacio, tiempo, cuadro y campo visual / Terminología de la secuencialidad (montaje y fragmentación del texto audiovisual).

#### **TEMA 2. Objetivos y definición el análisis audiovisual. De la comprensión crítica a la creatividad**

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

Origen del comentario cinematográfico y situación actual de la actividad analítica. Del análisis fílmico a la cultura digital / Qué es analizar / Diferencia entre análisis y crítica cinematográfica / Situación actual de la crítica. La actividad analítica aplicada a la televisión e Internet / Civilización de la Imagen y el Sonido, Sociedad Red / El rechazo al análisis / Educación mediática y cultura audiovisual, la necesidad de una visión crítica / Nuestro texto de análisis / Características del mensaje audiovisual / Bases metodológicas: género ensayístico y argumentación / Metodologías visuales y audiovisuales. Visión general / Debate: ¿Por qué analizar, para qué pensar? Diseño de actividades prácticas.

### **TEMA 3. Instrumentos y herramientas del análisis audiovisual. Garantías metodológicas**

Procedimientos básicos del análisis audiovisual / Fases del trabajo analítico: descomponer y recomponer, dualidades texto-contexto, comentar-analizar-describir-interpretar, objetividad-subjetividad, denotación-connotación / Segmentar y estratificar / Procesos de recomposición / Tipos de modelización/ Instrumentos citacionales y documentales / Garantías y validación de un análisis / Presentación de resultados en el análisis de contenido / El microanálisis como procedimiento metodológico / Disciplina y creatividad: escribir e investigar sobre audiovisual y a través del lenguaje audiovisual.

### **TEMA 4. Fotografía y análisis de la dimensión estética del cine**

Repaso de los conceptos trabajados e Fundamentos de la Comunicación Audiovisual y Cultura de la Imagen: naturaleza y elementos morfológicos de la imagen, tipologías de la imagen, iconicidad, elementos formales y compositivos, niveles de significación / La fotografía como medio de expresión / Análisis de la fotografía periodística y publicitaria / El análisis de la fotografía en cine y audiovisuales, concepto y aplicaciones a la secuencialidad / La imagen-movimiento y la imagen-tiempo / Cine y pintura / La dimensión plástica y estética de las creaciones audiovisuales: análisis formal.

### **TEMA 5. Análisis de la banda sonora**

Historia del sonido en la comunicación audiovisual / La música en el cine / Paisaje y campo sonoro / Elementos de la banda sonora –efectos, diálogos y voz, música y silencio- / Sonido directo y sincronización / Vinculación con la diégesis / Concepto de audiovisión / Actitudes de escucha / Combinación imagen visual y sonora / Espectro, timbre, tono e intensidad / Método específico de análisis de la dimensión sonora.

### **TEMA 6. Estructuralismo y Semiótica. Las fronteras del texto**

Semiótica y Semiología, concepto y autores de referencia / Reflexiones sobre el cine como lenguaje: la ‘gran sintagmática’ / El texto audiovisual: códigos y significación / Intertextualidad / niveles de interpretación / Planos del contenido y de la expresión / ventajas y desventajas del análisis textual / Principales teóricos y etapas de la perspectiva semiótica (Bajtín, formalismo ruso, Bazin, Mitry, Barthes, Metz, Eco, Aumont, Stam)/ La Semiótica Cultural: el “arriesgado juego” de la simbología.

### **TEMA 7. La producción audiovisual como relato. Bases de la narrativa audiovisual**

El análisis de contenido / La herencia de la narrativa literaria / Análisis estructural del relato / Estrategias narrativas, enunciación y focalizaciones / Relato, Diégesis, Historia y Discurso / Focalización y punto de vista:

Narrador y narratorio / Narración homodiegética y heterodiegética / Análisis de los elementos de la historia (Personajes, acciones, espacio, tiempo)/ Análisis de la trama: El modelo de Propp / Estrategias discursivas / Historia y Discurso / Análisis del guion audiovisual / *Storytelling* y narrativa transmedia.

**TEMA 8. Percepción audiovisual y perspectiva psicoanalítica**

Metodologías cuantitativas y cualitativas basadas en la recepción e investigación de audiencias / El modelo televisivo y la opinión pública / Concepto de dispositivo / Percepción activa en la comunicación multimedia y 2.0. Prosumidor, Emirec y autoría colectiva / Psicoanálisis y cine, identificación afectiva, visión cognitivista y teoría de la respuesta, emociones y neuro-investigación / Teorías sobre la percepción en cine y audiovisual.

**TEMA 9. Antropología audiovisual. El método etnográfico y el documental**

El contexto social y cultural / Concepto de Cultura / Teoría antropológica de la imagen / Metodologías de trabajo. Estudios de caso y método etnográfico. / Prácticas de observación / Modalidades de representación / Estudios de caso y método etnográfico / El género documental y la visión antropológica / Las mediatecas audiovisuales / El soporte audiovisual para la investigación social.

**TEMA 10. La visión post-estructuralista. Perspectivas de análisis en la Posmodernidad**

Los estudios culturales / Teorías postcoloniales / Teoría feminista y cine de mujer / Del deconstructivismo a la visión posmoderna - Derrida y Lyotard / Cultura visual y audiovisual / Teorías sobre la comunicación digital y nuevos medios / La confluencia de las metodologías de análisis / Elaboración de un método integrador de análisis

Como puede comprobarse, se trata una materia de mayor densidad teórica y académica que profundiza en algunas cuestiones iniciadas en primer curso. La aportación de esta materia responde a que es impartida por el mismo profesor, por lo que también está contenida en la narración autobiográfica y se han diseñado sus contenidos atendiendo al mismo enfoque. Hay que tener en cuenta que, en el contexto de la especialidad, el alumnado recibe formación técnica de realización, producción, guion, etc. en otras asignaturas durante el tercer y cuarto curso de la carrera. De este módulo se extraen, ya en la exposición de resultados, dos casos concretos centrados en el análisis fílmico y en análisis de una serie de televisión ([Anexo VI](#)), al objeto de comprobar la diferencia en las palabras clave con los ejercicios básicos de los 10 casos estudiados.



#### **4.4. El enfoque de la teoría y el análisis crítico**

La descripción de este contexto docente en el que se han realizado los ejercicios de análisis debe servir para ubicar los casos estudiados en una situación educativa concreta: un módulo común del primer curso correspondiente a los grados en Comunicación.

Es importante destacar que se han seleccionado los ejercicios que tienen que ver con el análisis de textos visuales y audiovisuales. En el periodo comprendido entre 2001 y 2014, sobre todo en los primeros cursos, se realizó un proyecto grupal de cortometraje, además de otras actividades concretas de creación fotográfica en los cursos más recientes.

En este bloque se han aportado las indicaciones básicas del propio centro, de la organización docente de cada asignatura y de los contenidos concretos que se trabajan en Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Se trata, en resumen, de una materia introductoria con un peso destacado de impartición de contenidos teóricos y una aplicación analítica en las prácticas realizadas. Sobre todo en la asignatura de primero, los contenidos son bastante aplicables a diversos contextos educativos de introducción al lenguaje audiovisual, lo que favorece la elaboración de una propuesta que tenga este marco docente general como punto de partida.



## V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 5.1. Exposición de casos y análisis de contenido

En esta sección se describen e interpretan todos y cada uno de los 10 casos de enseñanza estudiados, finalizando con los resultados parciales del análisis de cada práctica y una tabla con las principales aportaciones a los resultados globales y a las conclusiones de esta investigación.

Según se ha detallado en las bases metodológicas ([Apartado 2.4.2](#)), el análisis de cada caso de enseñanza se desarrolla atendiendo a la siguiente estructura:

1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado

En este primer apartado siempre se aportan los datos fundamentales, la denominación de asignatura y curso, la fecha de realización del ejercicio, el número de estudiantes y el total de ejercicios analizados, además de la representatividad de la muestra con respecto al total de prácticas posibles, calculadas al alza en relación con el número de personas matriculadas en el grupo y curso correspondiente.

2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio

Posteriormente, combinando la descripción con la interpretación de los aspectos señalados, se aportan los contenidos académicos y procedimentales, la metodología didáctica, la síntesis del sistema de trabajo en clase y la descripción del ejercicio, incluyendo también la referencia al tipo de paradigma analítico dominante en la práctica, un aspecto que debe venir apoyado por el análisis de contenido.

3. Criterios y proceso de evaluación

El análisis de cada caso dedica un apartado especial a la descripción del sistema de evaluación, un aspecto que sigue teniendo gran interés en el ámbito de la enseñanza de las artes visuales, sobre todo en lo que respecta a la integración de sistemas cuantitativos con la

valoración de la calidad técnica y la creatividad, que en estos casos han sido sustituidos por la lógica argumental de las respuestas y la originalidad del enfoque.

#### 4. Resultados y balance de la actividad

Este bloque aporta los resultados parciales del análisis de contenido, a través de la cuantificación de términos empleados, que se muestra en nubes de palabras con las frecuencias de las más utilizadas. Esas gráficas vienen acompañadas de una interpretación que facilita la síntesis del proceso analítico en cada momento y destaca los asuntos esenciales que pasan a los resultados de la investigación, la discusión y las conclusiones.

Estos mismo bloques configuran la base comparativa entre los resultados de cada caso de enseñanza y las líneas de aportación para extraer las bases principales de un método integrador para la Educación Audiovisual.

Existen diversos aspectos educativos que se mencionan en algún momento de la exposición de resultados, pero que no se abordan en profundidad en cada caso. Una de las cuestiones fundamentales a tener en cuenta es el conjunto de competencias a desarrollar en estas actividades, ya que son una cuestión vinculada directamente con los objetivos.

El total de casos de enseñanza están enfocados al desarrollo de estas competencias fundamentales (López Herrerías, 2014, p. 94):

- Competencia cultural y artística: Comprensión de textos audiovisuales y capacidad de disfrute estético.
- Comunicación lingüística: Lenguaje escrito y lenguaje audiovisual. Uso de la palabra y diálogo en torno a una temática dada. Expresión de las propias ideas.
- Tratamiento de la información y competencia digital: Capacidad para valorar una producción mediática de forma crítica.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Competencia social y ciudadana: Comprensión de la problemática social y el contexto en el que se crea y difunde una producción. Empatía hacia situaciones humanas de exclusión.
- Aprender a aprender: Fomento de dinámicas de autoaprendizaje por repetición del modelo en el visionado de otras producciones audiovisuales.

La comparativa intercasos y los resultados totales del análisis de contenido corresponden a los [apartados 5.2 y 5.3](#) respectivamente.

Es importante aclarar que, en el caso de algunas prácticas tipo, como el caso 1, la extensión explicativa de la dinámica y el contenido es mayor, de igual forma que sucede con la historia de ficción en el caso 5, centrado en el análisis de un cortometraje. Además, algunas ideas se repiten en el balance de cada caso. Lejos de ser una deficiencia argumental, se trata de un valor que refuerza la presencia de esos contenidos en los resultados finales y, por supuesto, en las conclusiones de esta investigación, ya que se tiene en cuenta cuáles son las valoraciones más recurrentes en cada caso.

### **5.1.1. CASO 1. El texto audiovisual. Intervenciones de G.W. Bush y Osama Bin Laden**

#### *5.1.1.1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado*

**Fecha:** Ejercicio realizado durante 4 cursos académicos: 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005. Esta práctica se desarrolló en el primer semestre en todos los casos, con algún matiz de diferenciación en el desarrollo de preguntas, aunque se trata del mismo ejercicio. Los meses de realización fueron octubre y noviembre. Hoja de la práctica distribuida a estudiantes en [anexo V](#) (ejercicio similar en los 4 cursos académicos).

**Asignatura:** Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, 1er curso. Común a las especialidades de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

**Nº de alumnos/as y ejercicios analizados:** De un total de 170 estudiantes potenciales, se han analizado 79 trabajos disponibles en soporte informático, lo que supone el 46,5% del total de prácticas realizadas durante esos cuatro cursos<sup>20</sup>.

#### *5.1.1.2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio*

##### **Objetivos académicos de la práctica:**

- Estimular la capacidad de observación en cada uno de los planos de un mensaje televisivo.
- Ser conscientes de la importancia de los aspectos formales y estéticos en el mensaje informativo. Valorar el detalle en este tipo de mensajes.
- Diferenciar entre texto y contexto en el análisis de textos audiovisuales.
- Distinguir entre describir lo que se percibe e interpretar toda esa información, marcando el límite entre objetividad y subjetividad en el análisis.
- Identificar los elementos principales de la historia narrada.
- Valorar la estrategia compositiva en la imagen secuencial, fundamentalmente la ubicación del centro de interés y elementos visuales.

---

<sup>20</sup> El número total de prácticas estimado es el máximo, basado en el número de estudiantes matriculados/as, de los que existe un porcentaje de ejercicios que no fueron entregados, que se realizaron en soporte papel o que no están disponibles en el archivo de ese curso, de forma que la cobertura de trabajos analizados sobre el total sea, posiblemente, mayor a lo que se indica, tal y como se explica en el [apartado 2.4.1.3](#) Justificación de la muestra.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Appreciar los aspectos relacionados con la fotografía en producciones televisivas, con una atención especial a la iluminación.
- Tener en cuenta la banda sonora y su aportación al mensaje.
- Ser capaz de aplicar la información contextual al análisis realizado.
- Proponer interpretaciones simbólicas que tengan en cuenta los datos textuales y contextuales, pero fundamentando siempre esa interpretación en lo observado y escuchado.

### **Objetivos procedimentales de la práctica:**

- Acostumbrarse a mirar y a escuchar, prestar atención a los detalles.
- Aprender el lenguaje audiovisual a través de la observación y el análisis de sus textos.
- Interiorizar pautas de trabajo académico y rigor, diferenciando la descripción de la interpretación y el texto del contexto.
- Fomentar el diálogo y la participación en grupo como dinámica de trabajo horizontal.
- Adquirir hábitos de cumplimiento de las exigencias y protocolos de realización y envío de cada ejercicio.
- Mejorar la capacidad para la expresión escrita de las propias ideas.

**Metodología y dinámica de trabajo:** La práctica se diseñó para asimilar conceptos fundamentales del lenguaje audiovisual a través de la observación. Se trata, por lo tanto, de un modelo inductivo-deductivo que, partiendo de los propios textos televisivos, permite deducir algunas claves discursivas a tener en cuenta en el análisis de textos audiovisuales y, por extensión, también en la faceta creativa. En otras palabras, se aprende lenguaje audiovisual identificando el recurso antes de conocer el término que lo identifica, ya que todavía no se ha trabajado en profundidad en el material teórico previo. Igualmente, destaca

el proceso de debate en grupo y el sistema dialógico y colaborativo para la aportación de ideas.

El ejercicio se realizó durante dos sesiones consecutivas, a lo largo de dos semanas, en cada uno de los cuatro cursos analizados. El procedimiento se basó en el visionado en clase y, posteriormente, la realización de un comentario en grupo y debate, dejando que fuera el propio alumnado el que desarrollara la capacidad de identificar e interpretar elementos y proponer la interpretación simbólica o, al menos, la valoración del sentido de forma argumentada.

De esta forma, se establecía una dinámica progresiva que iba desde la descripción más objetiva posible de lo percibido hasta la interpretación semiótica y contextual. La función del profesor fue orientar la dinámica del proceso a través de la formulación de preguntas, sin anticipar claves de identificación o interpretación, moderando las aportaciones y propuestas. Las bases de este ejercicio se fundamentaron en una metodología dialógica, participativa y significativa, que conectara lo que se estaba trabajando o se iba a trabajar en la parte teórica con cuestiones de actualidad e interés para el alumnado. El cierre final y la presentación del trabajo sí se realizaron, sin embargo, de forma individual, orientados mayormente hacia la capacidad para exponer ideas de forma argumentada y con calidad académica.

### **Descripción del ejercicio**

El caso 1, correspondiente a la práctica titulada “El texto audiovisual”, se centró en una temática de actualidad en los mismos días en los que fue realizada por primera vez, en el mes de octubre de 2001, al objeto de promover una enseñanza significativa, con contenidos de interés que pudieran motivar al alumnado. Los fragmentos televisivos utilizados en este



ejercicio<sup>21</sup> tuvieron una gran repercusión y fueron emitidos durante semanas por las televisiones de todo el mundo. Debido a esa relevancia, posteriormente fue posible el aprovechamiento de esta actividad en sucesivos cursos. Los dos vídeos utilizados, situados en torno a los 30 segundos de duración, eran dos fragmentos de las intervenciones del presidente de Estados Unidos en 2001, George Walker Bush, y el líder de la red terrorista Al Qaeda, Osama Bin Laden, con motivo del bombardeo a Afganistán el 7 de octubre de ese año, en la denominada “Operación Libertad Duradera”, del ejército estadounidense (ANEXO DVD). Se trataba de una campaña bélica contra el gobierno talibán en respuesta a los atentados del 11 de septiembre de ese mismo año en Estados Unidos.

Además de la hoja de la práctica (Figura 17 y Anexo V), el alumnado disponía de un dossier de prensa con documentación complementaria. En ese material se aportaba más información elemental sobre el suceso y algunos comentarios e interpretaciones en prensa de esas intervenciones televisivas, además de ofrecer la transcripción de los discursos o de parte de ellos. Tras el visionado de los textos concretos, se pasaron en clase otros vídeos que ofrecían más información sobre la escena en la que se había grabado cada fragmento, revelando el fuera de campo imaginario que, en términos estrictos, era el fuera de cuadro (Martin, 1955/2008, p. 49) de los fragmentos con los que el grupo estaba trabajando.

La vigencia y la repercusión de las imágenes analizadas hicieron factible la realización del ejercicio durante cuatro cursos consecutivos. En cursos posteriores a 2001-2002, estos vídeos fueron reduciendo su interés hasta convertirse, en menos de cuatro años, en algo más apropiado para la asignatura de Historia, también en el plan de estudios de ese primer curso, que para el análisis textual de imágenes. Aunque siguiera la problemática de Afganistán, Bush y Bin Laden habían dejado de ser noticia, momento en el que se aprende que todas y cada de las actividades a realizar en clase deben ser revisadas y adaptadas a los

---

<sup>21</sup> Fragmento videográfico de las declaraciones de G.W. Bush y Osama Bin Laden el 7/10/2001. Grabación digitalizada de la emisión en directo de Informativos Telecinco.

tiempos, especialmente en un contexto de enseñanza así. El último año se constató que el contenido había quedado desfasado.

En primer lugar, el ejercicio se basaba en trabajar en torno al concepto de texto audiovisual, diferenciando las posibilidades que ofrece el análisis exclusivamente textual de todo lo que es el contexto de una producción televisiva. Se impulsaba así la atención exclusiva a la dimensión temática y formal, diferenciando estos aspectos de toda la información contextual que rodeaba a los fragmentos analizados. Así explicaba esta diferenciación el ejercicio:

*Consideramos textos audiovisuales los conjuntos finitos y analizables de signos con sentido narrativo. Estos signos son imágenes auditivas o visuales representadas a través de un medio tecnológico. En el caso de los mensajes difundidos a través de televisión por G.W. Bush y O. Bin Laden, nuestro objeto de análisis "textual" son esas intervenciones de principio a fin, incluyendo todo su contenido: imagen, expresión gestual, vestuario, escenario y contenido de sus discursos. El estudio en profundidad de estos discursos nos llevaría a conclusiones más complejas, por lo que en esta práctica analizamos exclusivamente la imagen visual. Para los interesados se adjuntan las intervenciones al final del dossier de prensa.*

*Entendemos por contexto de una producción audiovisual el conjunto de informaciones, factores y circunstancias en los que tiene lugar la construcción, difusión y recepción del mensaje audiovisual. El contexto nos ayuda a despejar ambigüedades semánticas. Es el conjunto de informaciones de situación que no aparecen en el relato audiovisual. Sería una pretensión reduccionista analizar las intervenciones de Bush y Bin Laden sin tener en cuenta:*

- ✓ *La situación de guerra –Previo atentado a EE.UU.–*
- ✓ *Bush y Bin Laden como "protagonistas" de esa guerra.*
- ✓ *Los factores propagandísticos y de censura propios de operaciones militares internacionales.*
- ✓ *Conocimiento de los canales de televisión que difunden estos mensajes.*

*Cuando analizamos una producción audiovisual, no es fácil diferenciar la información contextual de lo puramente textual. Tendremos en cuenta exclusivamente la información contextual de la documentación adjunta, sin que influyan en nuestro análisis el contexto geográfico, histórico, acuerdos internacionales, características del régimen Talibán, potencial armamentístico, etc. Tampoco es necesario realizar un análisis del contenido de estos discursos.*

**PRÁCTICA DE ANÁLISIS Nº 1: EL TEXTO AUDIOVISUAL**  
**Análisis de las intervenciones de G.W. Bush y Osama Bin Laden**  
**en el inicio del bombardeo a Afganistán.**

Octubre de 2001



**1- Interpretación textual y contextual en el análisis de una producción audiovisual**

Consideramos **textos audiovisuales** los conjuntos finitos y analizables de signos con sentido narrativo. Estos signos son imágenes auditivas o visuales representadas a través de un medio tecnológico. En el caso de los mensajes difundidos a través de televisión por G.W. Bush y O. Bin Laden, nuestro objeto de análisis "textual" son esas intervenciones de principio a fin, incluyendo todo su contenido: imagen, expresión gestual, vestuario, escenario y contenido de sus discursos. El estudio en profundidad de estos discursos nos llevaría a conclusiones más complejas, por lo que en esta práctica analizamos exclusivamente la imagen visual. Para los interesados se adjuntan las intervenciones al final del dossier de prensa.

Entendemos por **contexto de una producción audiovisual** el conjunto de informaciones, factores y circunstancias en los que tiene lugar la construcción, difusión y recepción del mensaje audiovisual. El contexto nos ayuda a despejar ambigüedades semánticas. Es el conjunto de informaciones de situación que no aparecen en el relato audiovisual. Sería una pretensión reduccionista analizar las intervenciones de Bush y Bin Laden sin tener en cuenta:

- La situación de guerra –Previo atentado a EE.UU.-
- Bush y Bin Laden como "protagonistas" de esa guerra.
- Los factores propagandísticos y de censura propios de operaciones militares internacionales.
- Conocimiento de los canales de televisión que difunden estos mensajes.

Cuando analizamos una producción audiovisual no es fácil diferenciar la información contextual de lo puramente textual. Tendremos en cuenta exclusivamente la información contextual de la documentación adjunta, sin que influyan en nuestro análisis el contexto geográfico, histórico, acuerdos internacionales, características del régimen Talibán, potencial armamentístico, etc. Tampoco es necesario realizar un análisis del contenido de estos discursos.

**2- ANÁLISIS**

1. Descripción: Protagonistas, acciones, escenario, faceta técnica y sonido.
2. Interpretación textual. Interpretar lo que vemos.
3. Interpretación contextual. Según la información adjunta.
4. Conclusiones basadas en lo observado. Opiniones argumentadas.

Desarrollar este esquema de análisis en un espacio máximo de dos páginas.

Fecha de entrega: Jueves, 25 de octubre

**Figura 17.** Práctica "El texto audiovisual. Análisis de las intervenciones de G. W. Bush y Osama Bin Laden". Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Octubre de 2001. Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla del ejercicio y cita visual Bush –fuente desconocida- y Bin Laden emisión Informativos Telecinco 07/10/2001.

Posteriormente, una vez establecida la diferenciación entre texto y contexto, se realizaron varios visionados de ambos fragmentos, desarrollando un debate y aportando ideas siempre según la lógica de la secuencia establecida por las preguntas del análisis, que fueron las siguientes:

1. *Descripción: Protagonistas, acciones, escenario, faceta técnica y sonido.*
2. *Interpretación textual. Interpretar lo que vemos.*
3. *Interpretación contextual. Según la información adjunta.*
4. *Conclusiones basadas en lo observado. Opiniones argumentadas.*

La primera pregunta proponía un juego: decir qué se veía o qué se podía escuchar sin interpretar aún su significado. En este sentido, se estaban aplicando las bases procedimentales del análisis fílmico, centradas en la distinción entre describir e interpretar (Casetti y Di Chio, 1991, p. 23) como estructura básica que le confiere objetividad al proceso inicial de descomposición del texto.

Se trataba de un ejercicio para aprender a mirar, a escuchar, a reparar en el detalle. Donde había dos vídeos de hombres hablando, uno con chaqueta en un despacho y otro en un escenario natural de piedra, poco a poco aparecieron numerosos elementos, como el caso del arma, la bandera, el reloj, la ventana, el parque en un día aparentemente tranquilo (seguridad de Estados Unidos en su territorio), un zoom o *travelling* de alejamiento que dejaba claro que Bin Laden no estaba solo, además de mostrarnos un misterioso maletín, por lo que aprendíamos que la selección de punto de vista y encuadre es una opción tanto expresiva como informativa. Otro zoom nos aproximaba emocionalmente a lo que G. W. Bush quería decir al pueblo estadounidense, lo que indicaba que se podía planificar el movimiento de cámara según la expresividad o emoción deseadas. La mayor parte de esas informaciones estaban en los textos analizados, mientras que otras llegaron después, en la información videográfica complementaria (contexto).

Tal y como se ha comentado, precisamente a través de esa búsqueda se iban identificando aspectos básicos del lenguaje audiovisual, muchos de ellos relacionados con la puesta en escena y otros con la propia puesta en serie, como la decisión de zoom o la continuidad de la grabación en plano medio. Al fin y al cabo, "... esa cadena temporal o puesta en serie constituye el aspecto más estrictamente cinematográfico del discurso fílmico" (Carmona, 2000, p. 183), aunque en el caso expuesto la decisión era, precisamente, la continuidad de la grabación sin cortes ni montaje de ningún tipo. Es en este procedimiento donde se puede identificar una metodología deductiva basada en el descubrimiento y la posterior asimilación de los conceptos.

Ese proceso fue realmente estimulante para el grupo, porque a lo largo de la sesión alguien veía o escuchaba algo nuevo. Con respecto a la banda sonora, se señaló expresamente el hecho de estar escuchando una traducción y que el traductor tenía un acento árabe similar al doblaje estereotipado de los personajes de países árabes en la ficción.

En un principio, y así ocurrió durante los cuatro años sucesivos en los que se realizó esta práctica, el grupo jugaba a decir lo que percibía sin interpretarlo. Una bandera era eso, una simple bandera, no un símbolo de patriotismo. La interpretación llegaba en la segunda sesión o al final de la primera, de forma que los tiempos aplicados cada curso fueron también homogéneos. En esa búsqueda de progresión y lógica argumental se pedía, en un primer momento, que se detuvieran en la información textual. Uno de los vídeos contenía rótulos en árabe, pero el grupo acordaba e interiorizaba trabajar sin tener en cuenta ninguna información sobre el contexto político e internacional, de forma que se forzaba así la indagación en el propio texto, un sistema de trabajo muy apropiado para trabajar en otros niveles educativos, como Educación Infantil, Primaria y Secundaria, además de ser aplicable directamente a los talleres de lenguaje fílmico y audiovisual. Se interrogaba al texto para ver qué decía por sí mismo.

La reacción del alumnado, en principio, fue de sorpresa, ya que no esperaban que puedan identificarse tantos elementos relevantes en un fragmento televisivo de unos pocos segundos. La primera enseñanza como futuros profesionales es cuidar los detalles y, como

ciudadanos y ciudadanas con capacidad crítica, ser conscientes del uso el valor significativo de esos detalles que aparecen en cada plano.

En la segunda pregunta, sin embargo, sí se pedía que se interpretara, es decir, que se ofreciera una visión razonada del sentido de los elementos descritos y del fragmento de vídeo en sí, aunque esa interpretación inicial debía ser exclusivamente textual, sin tener en cuenta el conocimiento que se tenía en ese momento de la identidad de ambos personajes y de las repercusiones y la importancia de esos mensajes desde el punto de vista de la política internacional. Era el momento de dar sentido a todos los recursos que se habían descrito anteriormente.

En un caso como el de estos vídeos, existía cierta dificultad para perder de vista el contexto. De hecho, se trata precisamente de un material muy adecuado para impulsar un debate en torno a temas éticos, políticos, sociales, etc. que, por tratarse de la asignatura de Comunicación Audiovisual, no tienen cabida en los contenidos a tratar en clase, pero es innegable su importancia y trascendencia humana frente a cuestiones formales de lenguaje audiovisual. Se estaba iniciando el bombardeo a un país y, posiblemente, la sensación en algún estudiante era que la puesta en escena o un zoom era lo menos importante en ese momento. Sin embargo, pasadas dos sesiones, los estudiantes menos favorables al debate sobre cuestiones formales comprendían la importancia de cada detalle analizado.

El hecho de centrarse en el texto escrito como solución del análisis, hace pensar en una comparativa inicial palabra-imagen, trasladando la idea de que los fragmentos visuales o audiovisuales pueden portar una carga de mensaje y conceptualización notable. En la hoja de la práctica se definía ese texto como un “... conjunto finito y analizable de signos con sentido narrativo” ([Anexo V](#)), una definición válida para cualquier grupo de imágenes y, sin duda, una línea de profundización necesaria a la hora de realizar futuras actividades.

La tercera pregunta del ejercicio solicitaba ya una valoración de lo observado teniendo en cuenta el contexto, por lo que basaba en confirmar y ampliar todos aquellos datos que se disponía tras el visionado de los dos fragmentos audiovisuales.

La aplicación contextual siempre llegaba tarde, la imagen había hablado por sí sola, antes de contextualizar la situación y comenzar a debatir sobre política internacional, sobre los derechos de los pueblos, sobre el islamismo o sobre la dinastía Bush. Un sencillo elemento en la escena, un gesto, el tratamiento de la iluminación y una decisión de encuadre ofrecían una información mucho más valiosa en ese momento para las personas que analizaron este fragmento. Además, ninguno de los vídeos superaba los 30 segundos, lo que también probaba la fuerza del lenguaje audiovisual en una noticia que, junto con el atentado de las Torres Gemelas, conmovió al mundo. He ahí una de las principales conexiones de la enseñanza de la comunicación con la Educación Artística que, lógicamente, se encuentran en el territorio de la Educación Mediática y la imagen. Determinados elementos formales y estéticos habían resultado factores clave en el análisis. Esa experiencia y esa sensación final se repetirían durante los cuatro cursos académicos.

Por último, la cuarta pregunta no era más que la acción de recapitular, sintetizando lo importante, además de focalizar en los elementos de carácter simbólico considerados clave. En este caso, esa última selección no era ya una tarea para el grupo, sino el resultado del razonamiento individual basado en opiniones argumentadas.

### *5.1.1.3. Criterios y proceso de evaluación*

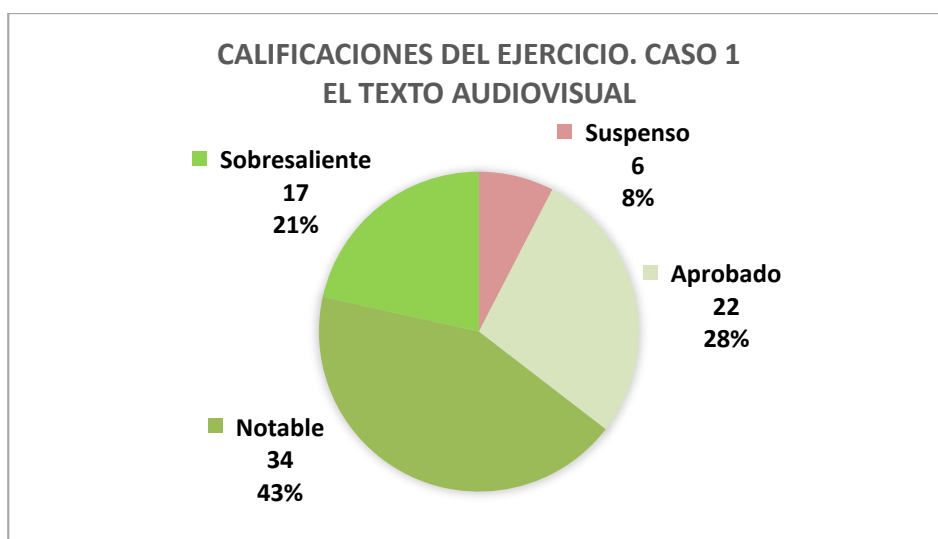
En esta práctica se instauró el proceso de entrega por correo electrónico y el posterior envío del mismo documento con anotaciones por parte del profesor, aunque parte del grupo entregó sus trabajos en papel<sup>22</sup>. El valor del *feedback* destinado al aprendizaje era tan

---

<sup>22</sup> Eso incide en una menor cobertura de la muestra en relación con el total de ejercicios potenciales en el caso 1, aunque no deja por ello de ser representativa en el balance de los 4 cursos. Ver [tabla 5](#).

importante en el proceso evaluador como la propia nota final, que quedaba sobradamente justificada y cuantificada en atención a criterios de riqueza argumental, capacidad para exponer esas ideas, corrección ortográfica, así como tono general de la respuesta, ponderados a partes iguales para la suma final de la puntuación del ejercicio. Sin embargo, la expresión de la nota remitida ese año fue cualitativa y no numérica en lo que se refiere a esta práctica en 2001-20012, algo que se iría corrigiendo en años sucesivos.

Tal y como se muestra en la [figura 18](#), los resultados del proceso de evaluación fueron bastante positivos, lo que indica el interés y la implicación del grupo en esta práctica. Tal y como se ha explicado en el análisis de la muestra ([Apartado 2.4.1](#)), de todos estos cursos solo se han analizado aquellos trabajos que fueron realmente remitidos por correo electrónico, que los resultados muestran la tónica general del grupo.



**Figura 18.** Porcentajes de notas del caso 1, "El texto audiovisual". Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Cursos 2001-2002 a 2004-2005. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de esta práctica constatan la implicación del grupo en cada uno de los cursos. La evolución de notas en cada curso concreto y su comparativa no muestran diferencias sustanciales entre sí, por lo que se ofrece es esta gráfica la totalidad de los cuatro cursos académicos. Como puede comprobarse, el 65% obtuvo notable y sobresaliente. En este caso,

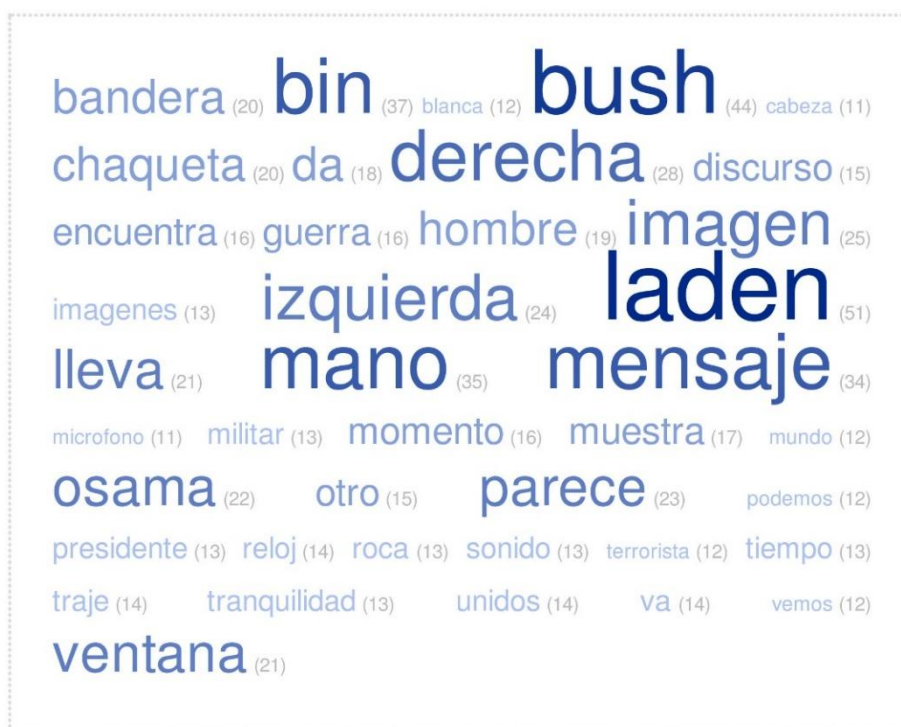


los suspensos corresponden realmente a ejercicios incompletos en algún sentido, como puede ser el nivel de detalle descriptivo o la capacidad para la interpretación. Algunas personas no respetaron la diferenciación de dualidades describir-interpretar y texto-contextos, requisito imprescindible en el ejercicio.

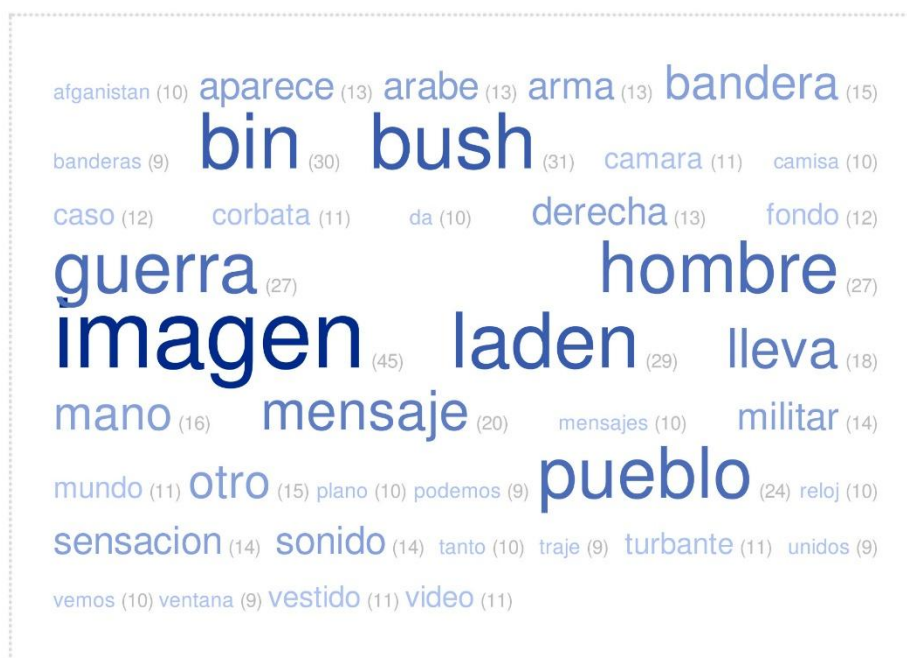
#### *5.1.1.4. Resultados y balance de la actividad*

Como primera actividad del curso o, en todo caso, como práctica realizada durante el primer semestre, el nivel de implicación del alumnado fue bastante satisfactorio. En 2001 el sistema de trabajo incorporaba, de forma efectiva, modelos dialógicos para el desarrollo analítico grupal. Las propias calificaciones son una clara muestra de los resultados positivos. Para su puesta en marcha fue necesario preparar bastantes materiales que, con el tiempo, han quedado obsoletos, como las grabaciones en VHS.

El análisis de contenido de las respuestas confirma también el nivel correcto de la prueba. La base textual que representan estos ejercicios es una de las claves en los resultados de esta investigación. El análisis de términos hace posible realizar un balance fiable en torno al grado de acierto e implicación en el ejercicio, demostrando en qué se centraron los textos de los estudiantes, siguiendo el procedimiento descrito en las bases metodológicas de la investigación ([Apartado 2.4.2](#)). De hecho, si observamos los resultados de las palabras clave, en un total de 79 prácticas de 2001 a 2004 ([Figuras 19 a 23](#)), no hay una variación sustancial en los conceptos utilizados más frecuentemente en sus trabajos. Es importante recordar que en este análisis de términos se han excluido los textos correspondientes al enunciado del ejercicio. El texto total analizado lo conforman, por tanto, las 79.952 palabras escritas en sus ejercicios por los estudiantes de primero de Comunicación de ESCO.



**Figura 19.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 1 durante el curso 2001-2002. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)



**Figura 20.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 1 durante el curso 2002-2003. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

E



Figura 21. Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 1 durante el curso 2003-2004. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

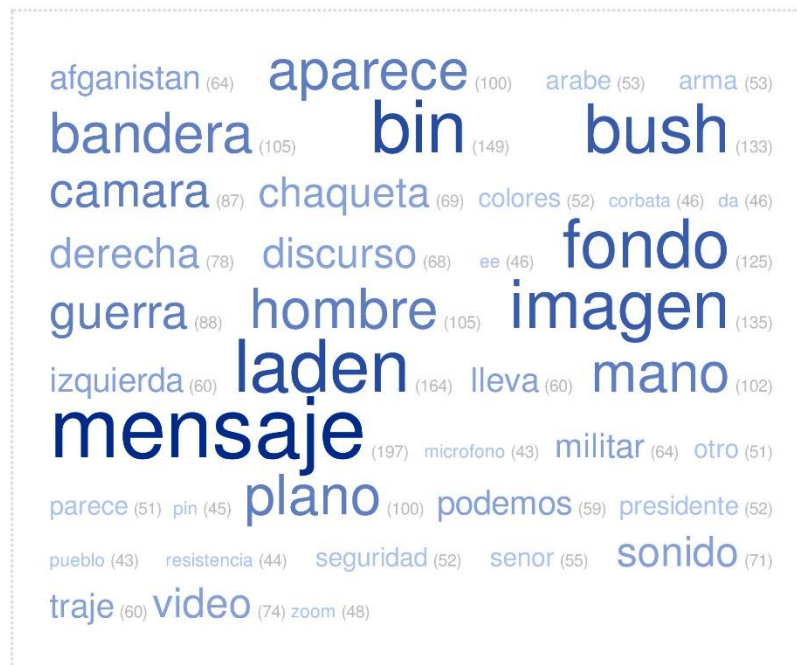
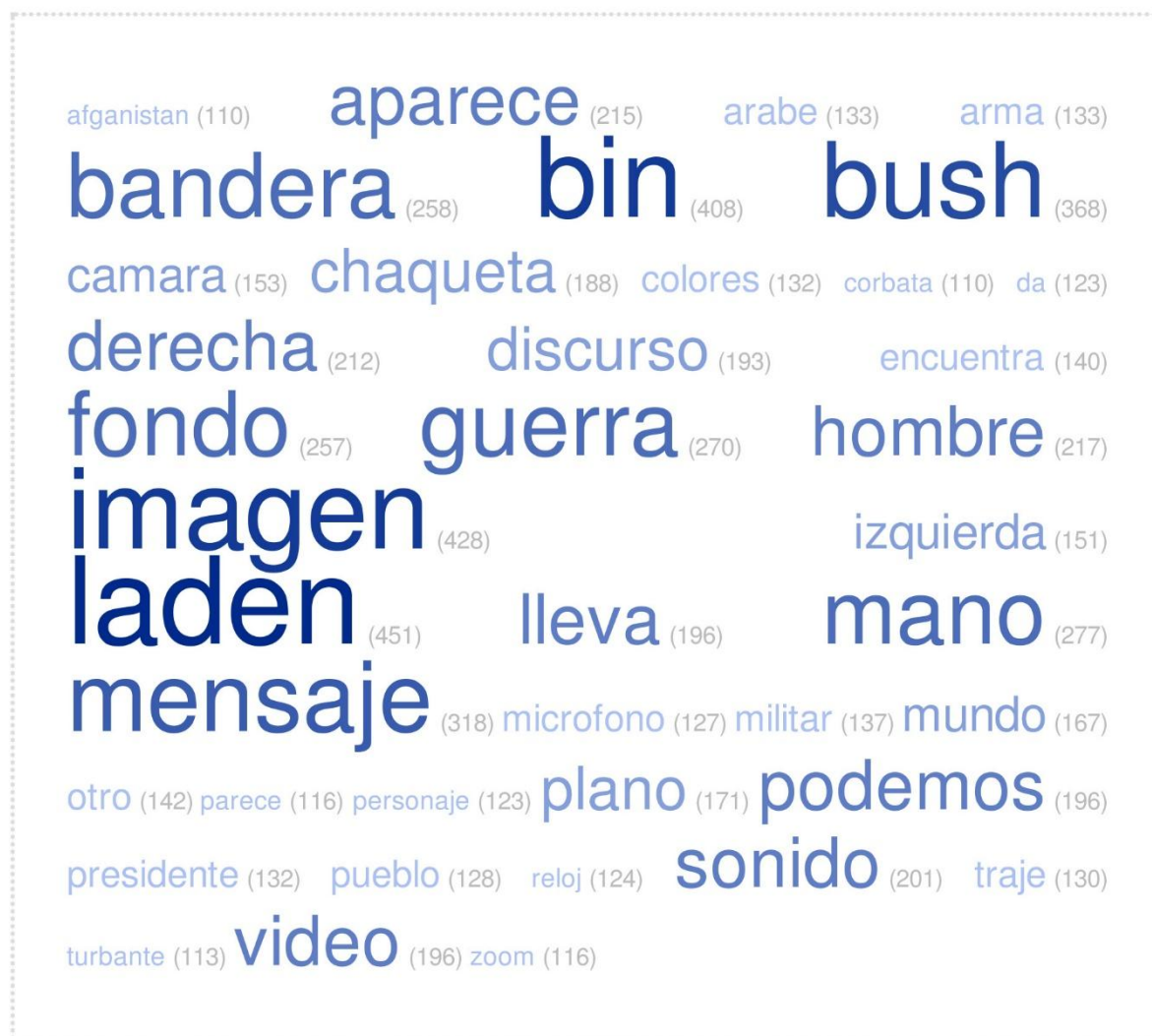


Figura 22. Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 1 durante el curso 2004-2005. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)



**Figura 23.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 1, “El texto audiovisual”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Cursos 2001-2002 a 2004-2005. 40 palabras. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

Como es lógico en una descripción inicial de personajes y elementos, comprobamos la aparición de nombres propios (Bush, Bin Laden, con más impacto cuantitativo del segundo si se suman las dos palabras), así como de nombres comunes de todo elemento que se detecta en la escena, como es el caso de “mano, bandera, arma, chaqueta, turbante o reloj”, entre otras palabras destacadas, incluyendo además el término genérico hombre (empleado 217 veces en el total de los ejercicios). Todo ello es resultado de la fase descriptiva. En ella,

supuestamente, los datos contextuales no podían aplicarse al análisis, ni siquiera la información básica de la identidad de la persona que aparece en pantalla. Por ese motivo se describía como un hombre con chaqueta y corbata o un hombre con un turbante y un fondo de piedra. Es la razón de la aparición de sustantivos genéricos para evitar los nombres propios que se pudieron usar posteriormente.

Resulta destacable la frecuencia del uso del término imagen (utilizado 428 veces) y mensaje (318), lo que indica que los estudiantes hacían referencia, de forma consciente, no ya al contenido de lo que ocurre, sino al propio proceso de mediación, como sucede también con la palabra “vídeo” (frecuencia de 196), que es sinónimo del texto audiovisual que se está analizando. La terminología técnica, por su parte, es bastante elemental, ya que es un ejercicio que se realiza de forma previa al aprendizaje de la nomenclatura audiovisual. Destaca el concepto de “zoom”, por ejemplo, repetido en 65 ocasiones en el ejercicio correspondiente al curso 2003-2004. Este recurso era importante por su valor expresivo de aproximación emocional, además de la palabra cámara para explicar perspectivas, ángulos y tipologías de planos.

Es evidente que el ejercicio de observación fue grupal y, posteriormente, se intentó llevar al texto individual los conceptos más importantes, lo que justifica la coincidencia en los términos situados entre los 40 más utilizados a lo largo de los cuatro años. Así, siguiendo un sistema descriptivo y dialógico, los principales elementos y centros de interés aparecen claramente, como el caso de los protagonistas, la bandera, etc., pero se ven enriquecidos en la descripción e interpretación por otros detalles. En principio, esos detalles pasaban desapercibidos para el grupo, como la corbata y su color, similar al de la bandera norteamericana; también la insignia dorada de la solapa, que es otro guiño patriótico; la actividad apacible tras el entorno que se muestra a través de la ventana del despacho del presidente Bush; el valor de la clandestinidad y el escenario de piedra en el que aparecía Bin Laden; la gestualidad de las manos entrecruzadas en apariencia de calma y seguridad; el reloj como señal del control de la estrategia y de la situación, diferenciando incluso la mano izquierda o derecha y qué porta cada una; el inconfundible Kaláshnikov como símbolo de la

amenaza, con las connotaciones del tipo de arma y de su origen; el misterioso fuera de campo en ambos contextos de grabación, que se resuelve en otros vídeos comprobando cómo Bin Laden está arrojado por sus lugartenientes; la acción de la mirada y del lenguaje utilizado; la situación compensada de contraluz en la iluminación del despacho de Washington, etc.

Profundizando en las diferencias que muestra cada curso, en 2001-2002 aparecen de forma destacada los nombres propios de los protagonistas, así como los términos genéricos resultantes de la fase textual. Igualmente, el término “derecha” es el resultado de la ubicación de zonas dentro del encuadre y del matiz de la mano en la que lleva Bin Laden el reloj. Es evidente que se ha realizado una observación atenta al detalle. Al año siguiente, sin embargo, toman mayor protagonismo las palabras “guerra” y “pueblo”. Es lógico pensar que, en la inmediatez del bombardeo en 2001 no se tenía tan claro el concepto de guerra ni sus repercusiones en la población civil de Afganistán, una cuestión que aparece con más fuerza, ya que estos términos se mencionan 45 y 24 veces respectivamente. En esa misma línea, la idea de “mundo”, asociada al peligro global, cobra fuerza en 2003-2004. Otras palabras, como el uso de “fondo” en 2004-2005, utilizado en 125 ocasiones, son testimonio de los matices del detalle descriptivo.

Teniendo en cuenta el amplio número de elementos por mencionar, destaca la coincidencia de términos esenciales en los análisis realizados, por lo que se trata de una práctica en la que el alumnado consiguió centrarse en los aspectos requeridos, diferenciando el texto del contexto, siguiendo los pasos y el procedimiento analítico propuesto, estableciendo una barrera entre las tareas analíticas de describir e interpretar.

La palabra sonido, con un total de 201 impactos en el balance global, tiene una importancia destacada, tomando protagonismo desde 2002-2003. Se trata de un ejercicio que no solo consistía en mirar, sino también de atender a la dimensión sonora de un mensaje que llamaba la atención por la deficiencia del audio original, la presencia de un traductor con un

marcado acento en el caso de Bin Laden, así como la atmósfera creada por el aspecto sonoro en cada uno de los discursos. En muchos de los casos analizados en esta tesis doctoral, se hace referencia a “lo que se percibe” para que este término evite excluir lo sonoro. Ver es una expresión más limitada al referirnos a la comunicación audiovisual, en la que el término más adecuado es la audiovisión (Chion, 1993).

Por lo tanto, durante 4 cursos académicos, se tomó conciencia, por lo tanto, de la enorme riqueza discursiva y formal que conlleva el análisis de un fragmento de vídeo de medio minuto, detectando significados impensables en un primer visionado, que se contemplaba con una gran riqueza y gama de matices poco después, gracias del debate y al análisis en grupo. Forma (expresión) y contenido se enriquecen desde la lógica temporal de un procedimiento analítico, lo que conlleva la sensación de haber trabajado el texto con mayor rigor, como es propio de futuros profesionales de la comunicación y, posiblemente, responsables de la elaboración de mensajes para televisión de determinados líderes de opinión, representantes políticos, etc., ya que la comunicación corporativa e institucional es una de las salidas con más futuro en este sector durante la última década, incluyendo dentro de sus tareas la formación de portavoces (Subiela Hernández, 2013, p. 123).

Con respecto a las posibilidades de análisis simbólico, lógicamente se establecieron algunos criterios para que, cualquier propuesta de sentido de la disposición escénica, de las cuestiones técnicas, etc., respondiera a razonamientos lógicos y justificados, sin perder de vista que también inferir significados es, en el análisis de un texto audiovisual, una cuestión vinculada a la creatividad que resultó muy atractiva en todas las sesiones. No obstante, más que intuir o adivinar significados, quedó claro que, mediante un razonamiento analítico se puede inferir el sentido de los recursos expresivos utilizados.

<b>CASO 1. EL TEXTO AUDIOVISUAL. Intervenciones Bush-Bin Laden</b>		
<b>CUADRO-RESUMEN DEL ANÁLISIS</b>		
	<b>Resultados</b>	<b>Aportación a conclusiones</b>
<b>Datos del ejercicio</b>		
- Asignatura	Fund.Com. Audiovisual (1º)	
- Cursos académicos	2001-2002 a 2004-2005	
- Fecha/s de realización	Octubre y noviembre	
- Nº estudiantes matriculados/as	170	
- Nº ejercicios analizados	79	
- Cobertura de la muestra	46,5%	
<b>Contenidos destacados</b>	Aprender a mirar y a escuchar Metodología de análisis fílmico: dualidades descripción/interpretación, texto/ contexto. Descubrimiento de las posibilidades del análisis textual.	Atención al detalle y nuevo enfoque de una noticia de actualidad, desde el punto de vista del profesional de la televisión y de la comunicación institucional.
<b>Metodologías de análisis</b>	Textual. Semiótico-simbólica Narrativa. Incidencia en la identificación de elementos de la historia (personajes, escenario). Análisis de las formas: composición y tipologías de plano. Sistema analítico y orden conceptual, pero a través de procesos de gamificación (el juego como estrategia).	Importancia de la atención al detalle formal, estético y compositivo. Validez de la diferenciación describir /interpretar. Modelos semióticos de análisis textual. Importancia de la gamificación Aplicabilidad del sistema de debate y análisis a otros contextos educativos (esencia, precisamente, del cine fórum).
<b>Metodología didáctica y dinámica de clase</b>	Inductiva. Aprendizaje por descubrimiento Significativa. Búsqueda de temáticas de actualidad. Gamificación. Juego de dualidades. Análisis textual Dificultades para no aplicar el contexto. Operatividad de los vídeos de corta duración.	Beneficios de un modelo inductivo, basado en el descubrimiento, en el que se identifiquen elementos antes de estudiarlos en la teoría. Modelo dialógico. Análisis en grupo. Tendencia a contextualizar cualquier análisis. El modelo de análisis textual refuerza el aprendizaje de lo que la imagen puede decir por sí sola.
<b>Interés y participación</b>	Alta implicación del alumnado. Fue decreciendo al quedar obsoleta la noticia.	Interés por las cuestiones de actualidad. Interés por el descubrimiento propio, por ver algo que nadie ha detectado todavía.
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	Satisfactorio. Decreciente a lo largo de los sucesivos cursos. Inexistencia de instrumentos para medir esa satisfacción,	Compensación forma /contenido. Aprender a mirar y a escuchar. Necesidad de permanente de actualización para una enseñanza



## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

	salvo una encuesta genérica al profesor.	significativa y motivadora. Necesidad de establecer estrategias de medición del cumplimiento, más allá de la evaluación.
<b>Sistema de evaluación</b>	Cualitativo. Observaciones detalladas del profesor.	Necesidad de parámetros objetivables. Valoración de procesos de trabajo en grupo
<b>Tiempo, esfuerzo y dificultades por parte del docente</b>	Creación de un banco de actividades. Esfuerzo por clasificar y preparar ordenar que puede quedar obsoleto.	Actividades adaptables a diferentes formatos. Preparar materiales adaptables a diversos formatos.
<b>Aprovechamiento para futuros cursos</b>	Ejercicio repetido durante 4 cursos. Es un caso excepcional. Importancia de la progresión del ejercicios	Progresión y evolución de un modelo de práctica
<b>Balance final de la actividad</b>	Aprender a mirar Valorar la importancia de la forma, la composición y el lenguaje audiovisual. Reparar en la importancia de los detalles, las cuestiones formales y compositivas.	Aportar rigor metodológico en el análisis (dualidades). Equilibrio forma / contenido. Prioridad al análisis de la historia (paradigma narrativo).
<b>Otras cuestiones de interés</b>	Actualizar el mismo modelo de práctica.	Aplicabilidad de modelo inductivo, dialógico, significativo a otros contextos de enseñanza.

**Tabla 24.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 1. Fuente: elaboración propia.

### 5.1.2. CASO 2. Iconicidad. Análisis del corto de animación “Atención Pastillas”

#### 5.1.2.1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado

**Fecha:** Ejercicio realizado durante 2 cursos académicos: 2002-2003 y 2003-2004. Esta práctica se desarrolló en los meses de febrero de 2003 y enero de 2004, respectivamente, con alguna diferencia interanual en el desarrollo y en el tratamiento de la propia hoja de la práctica ([Anexo V](#)).

**Asignatura:** Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, 1er curso. Común a las especialidades de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

**Nº de alumnos/as y ejercicios analizados:** De un total de 74 estudiantes potenciales, se han analizado 63 trabajos disponibles en soporte informático, lo que supone el 85,1% del total de prácticas realizadas durante esos dos cursos.

*5.1.2.2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio*

Ficha de la producción analizada

Título: Atención pastillas

Nacionalidad: España.

Año: 1999.

Duración: 10 minutos.

Dirección: Nicolás Núñez de la Torre y Julio Mendoza.

Animación: Tomás Gómez – *Aker Animations* -.

Posproducción: Rafael Parrilla.

Ilustraciones: Eulalia Conde Hernández.

Guion: Adaptación del cómic de Nicolás Núñez de la Torre.

Música: Michel Vasse.

Reparto de doblaje: Iván García Java, Sandra García Jara, Iván Muelas. Jorge Sandinos, Alejandro Sandinos y Lola Álvarez.

Producción: Julio Mendoza, Manuel García, César Ruiz de Diego.

II Plan de Drogas y Adicciones. Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía.

Género: Animación. Publicidad. El material videográfico estaba acompañado de un folleto explicativo, con el que se trabajó en clase (Núñez de la Torre y Conde Hernández, 1999).

**Objetivos académicos de la práctica:**

- Asimilar las bases teóricas del proceso de comunicación y situar la comunicación audiovisual en ese contexto.
- Conocer y valorar las funciones de la comunicación social: formar, informar, entretener y persuadir.
- Diferenciar información, rumor, propaganda, desinformación y publicidad como formas de la comunicación social.
- Asimilar el término iconicidad y contextualizarlo en los textos audiovisuales.
- Estructurar una historia audiovisual e identificar sus elementos principales, describiendo personajes, escenarios y acciones.
- Aprender a escuchar y valorar la música.
- Valorar y dar sentido a los recursos de lenguaje audiovisual.

**Objetivos procedimentales de la práctica:**

- Adquirir hábitos de profundización y estudio, conectando la parte teórica de la asignatura con la actividad práctica.
- Relacionar nuestro entorno más próximo en la actividad académica que desarrollamos cada día.
- Acostumbrarse a mirar y a escuchar, reparar en los detalles.
- Aprender el lenguaje audiovisual a través de la observación y el análisis de sus textos.
- Acostumbrarse a dialogar y participar en grupo.
- Adquirir hábitos de cumplimiento de las exigencias y protocolos de realización y envío de cada ejercicio.
- Mejorar la capacidad para la expresión escrita de las propias ideas.

**Metodología y dinámica de trabajo:** El sistema de trabajo fue similar al del caso 1, aunque se perdía el valor de descubrimiento y el carácter inductivo, ya que primero había que conocer los términos para luego aplicarlos, de forma que era un sistema de aprendizaje basado más en el estudio previo de los apuntes elaborados.

### **Descripción del ejercicio**

Tras la realización de la práctica de análisis de los vídeos de Bush y Bin Laden en el primer semestre<sup>23</sup>, se realizó un nuevo ejercicio que, en lugar de proponer unos textos audiovisuales con un aire tan periodístico, se basaran en algo novedoso en aquel momento para el alumnado, como es la animación, aunque en el contexto de una producción vinculada a la publicidad de hábitos saludables y a una campaña corporativa de concienciación contras las drogas de la Junta de Andalucía durante 2001.

Se trata de un material amplio, con correspondencias al primer tema, que sirve de introducción a la Teoría de la Comunicación antes de adentrarse en las cuestiones específicas de la comunicación audiovisual. Además, es un material apropiado para la educación en valores y para generar un debate en torno a la problemática social de las drogas, siempre y cuando se hayan trabajado todos los aspectos de interés relacionados con la idea de iconicidad y representación, para los que es tan útil el género de la animación.

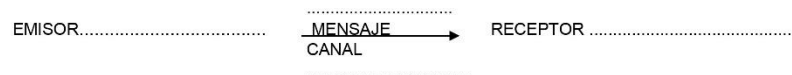
---

<sup>23</sup> La organización de estos estudios, según la normativa vigente en la Universidad de Gales, no se corresponde con la organización semestral de la universidad española de forma exacta, pero se hace referencia a este término para favorecer la comprensión general del momento en el que se realizó la práctica.

**PRÁCTICA DE ANÁLISIS Nº 2: ICONICIDAD**  
 Análisis del corto de animación "ATENCIÓN PASTILLAS", de la  
 Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía

**INFORMACIÓN CONTEXTUAL:** El vídeo analizado es uno de los formatos en los que se presenta la campaña multimedia de la Consejería de Asuntos Sociales "Atención pastillas", dirigida a adolescentes con la intención de informar sobre las drogas de diseño, evitar su uso y reducir riesgos para el que la decida consumir.

**1- Proceso de Comunicación**



¿Es posible el *feedback* en este proceso? ¿Cómo podría detectarse la respuesta del receptor?

2- ¿Qué función domina: informar, formar, entretener o persuadir?

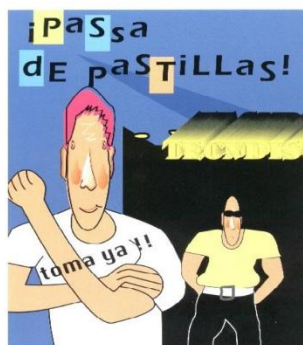
3- ¿Se trata de persuasión o manipulación? ¿Por qué?

4- ¿Qué forma de comunicación domina: información, rumor, propaganda, desinformación o publicidad?

5- ¿Puede aplicarse el término masa a la audiencia –público objetivo- de este vídeo?

**ANÁLISIS**

- Qué estructura tiene la historia
- Descripción breve de los personajes
- Cuáles son los escenarios donde se desarrolla la historia
- Cuál es la banda sonora. ¿Hay alguna razón para el uso de la música?. Diálogos.
- Cuál es el motivo de los separadores que aparecen a lo largo del vídeo
- Otros recursos empleados



**ICONICIDAD:** En términos generales, es la relación de semejanza con el objeto representado.  
 Grado de identidad. El objeto representado (real) es el más icónico.  
 Es necesario definir claramente:

- El referente real
- El grado de iconicidad en imagen, sonido, acciones...

¿Por qué se ha optado por construir esta historia con animaciones?

**Figura 24.** Práctica "Iconicidad. Corto Atención pastillas". Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Enero de 2004. Fuente: Elaboración propia. Cita visual Núñez de la Torre y Conde Hernández (2002).

Con variaciones poco sustanciales de contenido durante los cursos, la hoja de trabajo repartida a los estudiantes ([Anexo V](#)) no experimentó cambios en su contenido fundamental. Sin embargo, sí es importante destacar la evolución y mejora en lo relativo a la cita de la imagen y referencia a la autoría en la versión entregada al alumnado en 2003-2004.

El ejercicio comenzaba aportando información contextual, por lo que no había conexión con el procedimiento de la práctica anterior. Posteriormente, planteaba estas cuestiones, diferenciando el hecho comunicativo del análisis de la narración:

#### *ANÁLISIS DEL PROCESO DE COMUNICACIÓN*

- 1- *¿Es posible el feedback en este proceso? ¿Cómo podría detectarse la respuesta del receptor?*
- 2- *Definir el público objetivo ¿Se adecua el mensaje a ese público?*
- 3- *¿Qué función domina: informar, formar, entretener o persuadir?*
- 4- *¿Se trata de persuasión o manipulación? ¿Por qué?*
- 5- *¿Qué forma de comunicación domina: información, rumor, propaganda, desinformación o publicidad?*
- 6- *¿Puede aplicarse el término masa a la audiencia de este vídeo?*

#### *ANÁLISIS DE LA NARRACIÓN*

- 1- *Exponer el tema o idea original*
- 2- *Qué estructura tiene la historia*
- 3- *Descripción breve de los personajes*
- 4- *Cuáles son los escenarios donde se desarrolla la historia y por qué*
- 5- *Cuál es la banda sonora. ¿Hay alguna razón para el uso de la música? ¿En qué ocasión esa música es diegética?*
- 6- *Cuál es el motivo de los separadores que aparecen a lo largo del vídeo*
- 7- *Otros recursos empleados*

Estas preguntas se estructuraban en dos bloques que, a su vez, corresponden a dos planteamientos analíticos vinculados a la comunicación audiovisual. Por un lado, todo aquello que tenía que ver con el proceso de la comunicación, como repaso a los temas iniciales; por otro, la conceptualización básica del análisis de la historia con algún elemento del discurso, como es la banda sonora y los recursos de montaje o efectos especiales de transición (separadores), aunque todos ellos con una importante influencia en el concepto narrativo.

Por último, este ejercicio plateaba el cierre del cuestionario con uno de los asuntos más interesantes desde el punto de vista de la enseñanza de las artes visuales: la iconicidad. Partiendo de la necesidad de diferenciar realidad y representación, como acción elemental en cualquier actividad vinculada a la Educación Mediática, el planteamiento de la fidelidad a un supuesto referente real es una de las cuestiones de mayor interés al analizar el género de animación. ¿Pretendía ser realista el vídeo promocional? ¿Reflejaba realmente a la juventud? ¿Estaban bien representados personajes? Más allá de lo visual, ¿había iconicidad en los diálogos? ¿Eran creíbles? En este sentido, mientras que las preguntas del primer bloque eran más de trámite y de conocimiento del concepto, el grupo se centró con mayor interés en analizar la historia y valorar la iconicidad. La segunda sesión terminaba por ser un debate en torno a la credibilidad de esta producción y a su eficacia de cara a su público objetivo, que eran los jóvenes en general y los adolescentes en particular. Lo que parecía un debate exclusivamente comunicacional no estaba tan lejos de algunas cuestiones que interesan especialmente a la Educación Artística.

La pregunta sobre la iconicidad se planteaba así en el ejercicio:

*ICONICIDAD: En términos generales, es la relación de semejanza con el objeto representado.*

*Grado de identidad. El objeto representado (real) es el más icónico. ¿Por qué se ha optado por construir esta historia con imágenes creadas o animaciones? ¿Hubiera sido aconsejable utilizar imágenes analógicas de actores a través de la grabación o registro de adolescentes reales?*

Maquetado como un suelto aparte, especialmente diseñado para orientar el debate final de la práctica, esta pregunta se basaba en la aportación del material teórico que definía iconicidad como:

... el grado de semejanza de la representación con respecto al referente real. El icono es un signo que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado. En otras palabras, nuestra imagen “se parece” al referente real al que representa. Al emplear el término semejanza, lo hacemos desde el punto de vista de la forma: similitud en la forma –semejanza formal-. Para comprender el concepto de “forma” debemos pensar en el término “apariencia”. Por ejemplo, el color es también un

rasgo “formal” (también la silueta, los rasgos lumínicos, etc.). (Tema 3, p. 3, en [Anexo IV](#)).

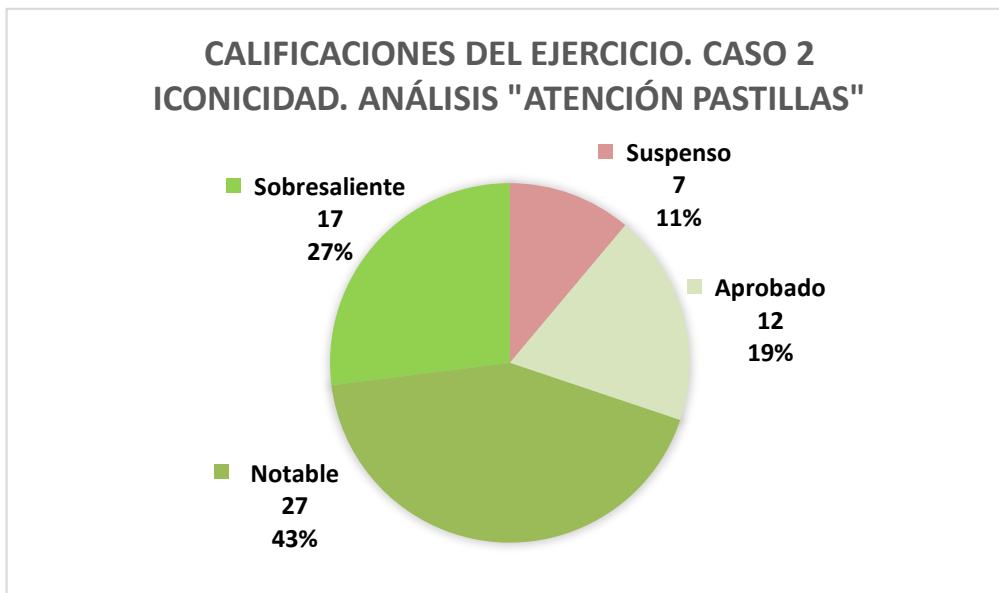
La adaptación del término continuaba desarrollándose con las definiciones de imagen de Abraham Moles (1975, p. 335) y los grados de iconicidad, revisados por Justo Villafañe y Norberto Mínguez (1996, p. 41). Una base de contenido teórica y amplia que, al trabajar una producción pensada para el entretenimiento y la divulgación, favoreció la dinámica en el aula a la hora de contestar a cada una de las preguntas del ejercicio.

#### *5.1.2.3. Criterios y proceso de evaluación*

Si en el primer curso en el que se realizó este ejercicio, en 2001-2002, la nota final se basó en una calificación cualitativa, con abundantes anotaciones del profesor, según ejemplo aportado en la [figura 8](#), al año siguiente esta nota se expresó de forma numérica, dando un paso más en la objetivación del proceso. De esta forma, existía un amplio *feedback* por parte del profesor y sería algún curso después cuando se implementaría un sistema de desglose de conceptos que aportaría bastante en la clarificación de aciertos y errores en estos ejercicios.

El balance de esta actividad fue bastante positivo en lo que respecta a calificaciones. Como puede comprobarse en la [figura 25](#), el 70% del alumnado obtuvo notable o sobresaliente, estableciéndose en un 11% los estudiantes suspensos. Este último es un porcentaje que está dentro del margen aceptable en una actividad de este tipo, pero que también indica que 7 personas de 63 no se ajustaron a alguno de los requisitos establecidos en la práctica.





**Figura 25.** Porcentajes de notas del caso 2, Iconicidad. Análisis del corto Atención Pastillas. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Cursos 2001-2002 a 2004-2005. Fuente: elaboración propia.

#### 5.1.2.4. Resultados y balance de la actividad

Las figuras que siguen a continuación muestran que la terminología empleada por ambos cursos fue bastante similar, por lo que las dinámicas y los resultados de esta actividad también lo fueron, de forma que eso es garantía de un proceso estandarizado y aplicable en diferentes cursos académicos.



**Figura 26.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 2, "Iconicidad. Corto Atención Pastillas". Curso 2002-2003. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)



**Figura 27.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 2, "Iconicidad. Corto Atención Pastillas", en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2003-2004. Filtro de 40 palabras. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)



**Figura 28.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 2, “Iconicidad. Corto Atención Pastillas”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Total cursos 2002-2003 y 2003-2004. Filtro de 40 palabras. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

Las figuras 26, 27 y 28 indican la importancia de la temática abordada en el texto audiovisual analizado, lo que también es un factor básico para garantizar que se comprende su significado elemental y que se trata de una producción razonablemente bien construida. Las palabras más mencionadas son “drogas”, con 255 repeticiones y “pastillas”, con 235. Le siguen, en cada uno de los cursos académicos y en su total, la propia palabra “personaje” (223 impactos en el total de los dos años) y una serie de nombres comunes centrados, precisamente, en una de las cuestiones requeridas, que es la descripción de los elementos de la historia, lo que hace obligada la mención del adjetivo “jóvenes” o el sustantivo común “chica”, los nombres propios Lola, Fede o Pepín, además de escenarios como discoteca o parque.

Además, abundan los términos genéricos de denominación audiovisual como vídeo, música, protagonista, público, etc. El balance, por tanto, nos llevaría a la preeminencia del enfoque narrativo, resultante de lo que requiere la práctica, con terminologías propias del proceso de comunicación.

En resumen, por ajustarse a la guía docente de la asignatura (descriptor actualizado en el [anexo I](#)), las pretensiones conceptuales de este ejercicio eran demasiado amplias y, a su vez, se generaban nuevas líneas de análisis, más audiovisuales, centradas en cuestiones sobre las que no preguntaba la práctica. Una solución hubiera sido dosificar la conceptualización y aplicar un método por diálogo y descubrimiento más que la deducción, aplicando el material estudiado. Como procedimiento, tampoco estaba demasiado claro el material a consultar.

<b>CASO 2. ICONICIDAD. Corto “Atención Pastillas” CUADRO-RESUMEN DEL ANÁLISIS</b>		
	<b>Resultados</b>	<b>Aportación a conclusiones</b>
<b>Datos del ejercicio</b>		
Asignatura	Fund.Com. Audiovisual (1º)	
Cursos académicos	2002-2003 y 2003-2004	
Fecha/s de realización	Enero-febrero	
Nº estudiantes matriculados/as	74	
Nº ejercicios analizados	63	
Cobertura de la muestra	85,1%	
<b>Contenidos destacados</b>	Bases teóricas de la comunicación y narrativa audiovisual. Dimensión excesivamente teórica. La cuestión de la iconicidad como debate de interés.	Aplicación desde la enseñanza de lenguaje y narrativa audiovisual a otros contenidos. Riesgo de que la comunicación se imponga a la Educación Audiovisual.
<b>Metodologías de análisis</b>	Análisis de los elementos de la historia. Análisis del proceso comunicacional.	Narrativa Audiovisual y análisis del proceso de comunicación.
<b>Metodología didáctica y dinámica de clase</b>	Modelo deductivo, de aplicación de teorías al texto audiovisual. Primero se revisaban los apuntes elaborados por el profesor.	El modelo deductivo conlleva menos implicación, aunque este ejercicio no funcionó mal. Importancia de clarificar el material a consultar.
<b>Interés y participación</b>	Aceptable, aunque hubiera sido más motivador centrarse más en la cuestión audiovisual.	Demasiado peso de Tª. Com.
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	Se asimilaron los conceptos, aunque los contenidos son mejorables.	No es recomendable establecer objetivos demasiado ambiciosos en una sola acción.
<b>Sistema de evaluación</b>	Cualitativo. Abundantes anotaciones.	Pendiente crear sistema de cuantificación. Necesidad de optimizar procesos de corrección.
<b>Tiempo, esfuerzo y dificultades por parte del docente</b>	Recopilación de los materiales promocionales de la Junta de Andalucía.	Interés en los materiales promocionales y campañas audiovisuales de carácter social.
<b>Aprovechamiento para futuros cursos</b>	Se utilizó durante 2 cursos académicos, pero quedó desfasado. No se han aprovechado las preguntas en su totalidad en otros textos académicos.	Posibilidad de aplicar una acción parecida, contenidos menos amplios, en campañas similares actuales. Interés para su aplicación en otros contextos docentes.
<b>Balance final de la actividad</b>	Positivo. El contenido era atractivo y generó debates interesantes. Las preguntas exigían demasiada revisión teórica, pero el grupo de	Interés por la temática de la iconicidad y la representación, vista desde el prisma de la credibilidad y la eficacia comunicacional.

	adaptó bien a lo requerido por el ejercicio.	
<b>Otras cuestiones de interés</b>	Material pendiente de adaptar a nuevas campañas similares.	Interés y empatía en todo lo relacionado con la juventud.

**Tabla 25.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 2. Fuente: elaboración propia.

### **5.1.3. CASO 3. Composición y expresión de la imagen fija. Análisis de una fotografía**

#### *5.1.3.1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado*

**Fecha:** Ejercicio realizado durante 2 cursos académicos: 2001-2002 y 2011-2012. En ambas ocasiones, esta práctica se desarrolló el mes de abril, respectivamente, centrándose en las mismas cuestiones, pero con alguna diferencia en el desarrollo de las preguntas, según las hojas del ejercicio distribuidas al alumnado ([Anexo V](#)). Se trata de una práctica que se ha desarrollado durante otros años, pero que solo fue evaluable en estos dos cursos, distantes una década entre sí.

**Asignatura:** Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, 1er curso. Común a las especialidades de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

**Nº de alumnos/as y ejercicios analizados:** De un total de 130 estudiantes potenciales, se han analizado 88 trabajos disponibles en soporte informático, lo que supone el 67,7% de cobertura.

#### *5.1.3.2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio*

##### **Objetivos académicos de la práctica:**

- Aprender a mirar con atención, identificando elementos y explicando su sentido.
- Conocer las principales estrategias compositivas.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Valorar las posibilidades expresivas de la imagen informativa, incluyendo no solo la composición, sino cualquier aspecto estético relacionado con las decisiones del autor.
- Aproximarse a la historia de la fotografía y a algunos referentes en el ámbito del fotoperiodismo, como el caso de Robert Capa.
- Reflexionar en torno a la diferencia entre lo expresivo y lo informativo, así las intersecciones entre ambos términos.
- Comprender cómo se ha realizado una foto, entendiendo el mensaje visual en profundidad.

### **Objetivos procedimentales de la práctica:**

- Acostumbrarse a mirar con atención y reparar en los detalles de la imagen fotográfica.
- Interiorizar hábitos de reflexión en torno al análisis de la imagen fija.
- Adquirir hábitos de profundización y estudio, conectando la parte teórica de la asignatura con la actividad práctica.
- Aprender el lenguaje visual y fotográfico a través de la observación y el análisis de sus textos.
- Acostumbrarse a dialogar y participar en grupo.
- Mejorar la capacidad para la expresión escrita de las propias ideas.

**Metodología y dinámica de trabajo:** Combinando un inicio de sesión por descubrimiento, basado en la identificación de lo que se puede ver, con la aplicación deductiva de los principios teóricos previamente asimilados, este ejercicio se basó también en dinámicas de análisis en grupo y cierre mediante la presentación de un trabajo individual, que es el material analizado atendiendo al uso de palabras.

La disponibilidad de muchas más prácticas correspondientes al curso 2011-2012 es una clara muestra del establecimiento de un sistema de envío y archivo consolidado en los años más recientes, que ha motivado que solo se hayan conservado 15 prácticas de 2001-2002, ya que no fueron entregadas por correo electrónico. El peso estadístico de la práctica más reciente es, por tanto, mucho mayor.

La práctica, centrada en los aspectos básicos del análisis de la imagen, aplicaba también un método de preparación previa de los contenidos, remitiendo al capítulo 6 del libro básico de la asignatura (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000), aunque en 2012 ya se estaba en condiciones de ofrecer un tema completo elaborado por el profesor como referencia, en el que el manual sería como apoyo complementario. Esta evolución es una muestra de la progresiva mejora en la preparación de materiales.

Las preguntas revisadas en el curso 2011-2012, adaptadas con más precisión a la lógica del ejercicio, son las siguientes:

1. *Describe los elementos visuales presentes en la imagen ¿Cuál es el centro de interés? ¿Es único e existen diferentes elementos dominantes? (10 puntos).*
2. *Cómo influye el peso visual de los elementos dominantes en el equilibrio de esta imagen (ubicación, tamaño, color, dirección, acción sugerida, etc.) (10 puntos).*
3. *¿Se cumple la regla de los tercios en la imagen o, al menos, algún tipo de proporcionalidad? (10 puntos).*
4. *Razona el grado de armonía y contraste como principios compositivos presentes en esta imagen (10 puntos).*
5. *El equilibrio en la composición de esta fotografía, ¿es estático o dinámico? Razona la respuesta. (10 puntos).*
6. *¿La composición de la imagen se ha realizado por diseño, disposición o selección? Razona la respuesta (Ver pág. 77 del libro básico) (10 puntos).*
7. *En esta fotografía, ¿domina lo informativo o lo expresivo? Recuerda la diferencia entre comunicación e información en el tema 1. En otras palabras, ¿qué valor tiene lo exclusivamente informativo o los aspectos estéticos, formales, etc? (10 puntos).*

El ejercicio sigue el mismo modelo en ambos casos: va de la mención de los elementos que se identifican hasta la interpretación del sentido de su ubicación, aplicando la regla de los



tercios y justificando la presencia o ausencia de pesos visuales en determinadas zonas del encuadre, además de reflexionar sobre el equilibrio estático o dinámico y razonar la presencia o ausencia del resto de estrategias en composición de imagen que se puedan identificar en la fotografía, como el contraste, la armonía y el ritmo.

El análisis formal es el enfoque principal del trabajo. Sin embargo, una de las últimas preguntas sí hace referencia al grado de información o expresión que contiene la fotografía en sus posibilidades comunicativas, lo que impulsó, en ambos casos, a un interesante debate en torno a la importancia de los aspectos estéticos, formales, etc. o la valoración del contenido a la hora de determinar el género en la imagen fotográfica. La conclusión habitual suele relativizar las fronteras entre foto informativa o artística, aprendiendo que un buen tratamiento formal y compositivo es la fórmula para comunicar con mayor eficacia.

**PRÁCTICA DE ANÁLISIS Nº 4**  
**COMPOSICIÓN Y EXPRESIÓN DE LA IMAGEN FIJA**

18 de abril de 2002

**ANÁLISIS DE IMAGEN FIJA:** Tras la lectura del tema 6 del libro básico, contestar brevemente a las siguientes preguntas y grapar las respuestas en un folio adjunto:

1. Describe los elementos visuales presentes en la imagen.
2. Razona el grado de armonía y contraste entre distintas partes del encuadre: color, líneas, separación figura fondo, etc.
3. ¿Consideras la composición de esta imagen estática o dinámica? ¿Por qué?



**Robert Capa** (Budapest 1913- Vietnam, 1954), norteamericano de origen húngaro, cuyo verdadero nombre era Andrei Friedmann, fue uno de los principales fotógrafos de guerra y periodistas gráficos junto con Henri Cartier-Bresson y David Seymour, con los que fundó la prestigiosa agencia MAGNUM, primera cooperativa internacional de fotógrafos independientes. Capa estuvo presente en la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, entre otros muchos acontecimientos bélicos internacionales. Junto a esos documentos, entre los que destaca la famosa foto del miliciano español, dejó constancia de su estilo y sensibilidad en miles de retratos y fotografías urbanas. Esta fotografía fue realizada en Tokio. Ese mismo año, R.Capá murió en Vietnam al pisar una mina cuando realizaba un reportaje para la revista *Life*.

4. Cuál es el centro de interés de la imagen. ¿ Es único o existen diferentes elementos dominantes?
5. Razonar qué función domina: expresiva o informativa.
6. Justificar el equilibrio compositivo del encuadre: peso visual de los elementos dominantes. Ej: influencia de la ubicación, tamaño, color, dirección, acción sugerida, etc.
7. A simple vista ¿se cumple la regla de los tercios en la imagen o, al menos, algún tipo de proporcionalidad?
8. Según la información contextual del cuadro ¿consideras que la composición se ha efectuado por diseño, disposición o selección?

**Figura 29.** Práctica "Análisis de una fotografía. Robert Capa". Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Abril de 2002. Fuente: Elaboración propia. Cita visual: Robert Capa, 1954.

**PRÁCTICA EVALUABLE nº 2**

ASIGNATURA	Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. 1º.
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	Práctica 2. Análisis de una fotografía.
FECHA	Realizada el 11 de abril de 2012.
PLAZO DE ENTREGA	25 de abril, antes de las 24 horas de ese día.
OBSERVACIONES	<p>Esta práctica se ha de realizar tras la lectura del tema 4, del capítulo 6 del libro básico y de la lectura complementaria nº 6: "Elementos de la imagen", así como del power point que desarrolla los conceptos en torno a la fotografía analizada y del power point complementario a esta práctica.</p> <p>La extensión máxima es de 2.000 palabras o 10.000 caracteres (revisar/contar palabras. Elegimos la medida que más nos convenga).                  Entregar enviando <u>archivo en Word</u> con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento, a <a href="mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com">fundamentosaudiovisual@gmail.com</a></p> <p>Ejemplo: 1RafaelMarfilCarmona.doc o 1RafaelMarfilCarmona.docx</p> <p>En el archivo en word con las repuestas, no hay que copiar de nuevo los enunciados de este pdf.</p>

El objetivo de esta práctica es repasar los principales conceptos de composición e imagen fija.



**Robert Capa** (Budapest 1913- Vietnam, 1954), norteamericano de origen húngaro, cuyo verdadero nombre era Andrei Friedmann, fue uno de los principales fotógrafos de guerra y periodistas gráficos de la historia, junto con Henri Cartier-Bresson y David Seymour, con los que fundó la prestigiosa agencia MAGNUM, primera cooperativa internacional de fotógrafos independientes. Capa estuvo presente en la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, entre otros muchos acontecimientos bélicos internacionales. Junto a esos documentos, entre los que destaca la famosa foto del miliciano español, dejó constancia de su estilo y sensibilidad en miles de retratos y fotografías urbanas.

Esta fotografía fue realizada en Tokio, en abril de 1954. Al mes siguiente de hacerla, R.Capá murió en Vietnam al pisar una mina cuando realizaba un reportaje para la revista *Life*.

**Figura 30.** Práctica "Análisis de una fotografía. Robert Capa". Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Abril de 2012. Página 1 de 2. Fuente: Elaboración propia. Cita visual: Robert Capa, 1954.

**PREGUNTAS:**

- 1. Describe los elementos visuales presentes en la imagen ¿Cuál es el centro de interés? ¿Es único e existen diferentes elementos dominantes? (10 puntos).**
- 2. Cómo influye el peso visual de los elementos dominantes en el equilibrio de esta imagen (ubicación, tamaño, color, dirección, acción sugerida, etc.) (10 puntos).**
- 3. ¿Se cumple la regla de los tercios en la imagen o, al menos, algún tipo de proporcionalidad? (10 puntos).**
- 4. Razona el grado de armonía y contraste como principios compositivos presentes en esta imagen (10 puntos).**
- 5. El equilibrio en la composición de esta fotografía, ¿es estático o dinámico? Razona la respuesta. (10 puntos).**
- 6. ¿La composición de la imagen se ha realizado por diseño, disposición o selección? Razona la respuesta (Ver pág. 77 del libro básico) (10 puntos).**
- 7. En esta fotografía, ¿domina lo informativo o lo expresivo? Recuerda la diferencia entre comunicación e información en el tema 1. En otras palabras, ¿qué valor tiene lo exclusivamente informativo o los aspectos estéticos, formales, etc? (10 puntos).**

Tono general de la respuesta y madurez argumental: (10 puntos).

Criterios de corrección para cada pregunta: Comprensión y correcta explicación de los conceptos (5) / Redacción y ortografía (2,5) / Calidad argumental (2,5).

**Recomendaciones generales:**

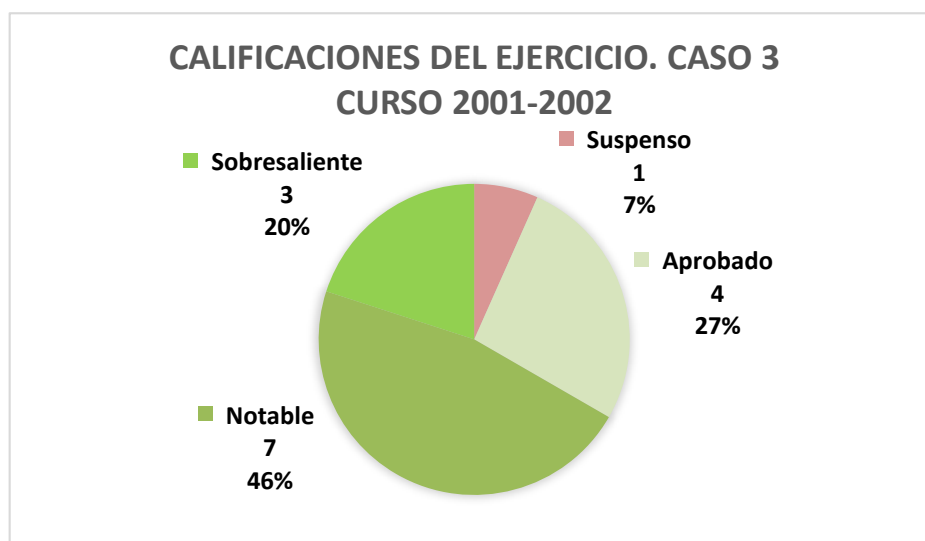
- Es muy importante entregar en plazo la práctica, siguiendo las indicaciones y formato requerido, ya que este trabajo vale el 35% de la nota práctica.
- Ceñirse a lo que se pregunta
- Indicar claramente el número de la pregunta, pero no copiar su enunciado, ya que desaprovechamos palabras o caracteres. No obstante, el límite es amplio, de forma que las respuestas correctas son bastante inferiores a 2.000 palabras o 10.000 caracteres. Cada respuesta debe tener una medida razonable. Ni telegráfica ni con una extensión forzada.
- Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica, aportando una argumentación rigurosa, lógica y de calidad académica. Cuidar la ortografía y puntuación. Escribir con calma, sin apresurarse en las respuestas.
- Aplicar e interrelacionar cuantos conceptos de la materia se consideren necesarios, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica.
- Asimilar los conceptos, teniendo en cuenta que algunos de ellos se pueden aplicar en la parte práctica del examen.
- Numerar las páginas de tu ejercicio y respeta el formato requerido. Debe ser un archivo de word para que puedas recibir la corrección con observaciones. Consulta cualquier duda en el foro o en el e-mail de la asignatura.

Rafael Marfil Carmona.

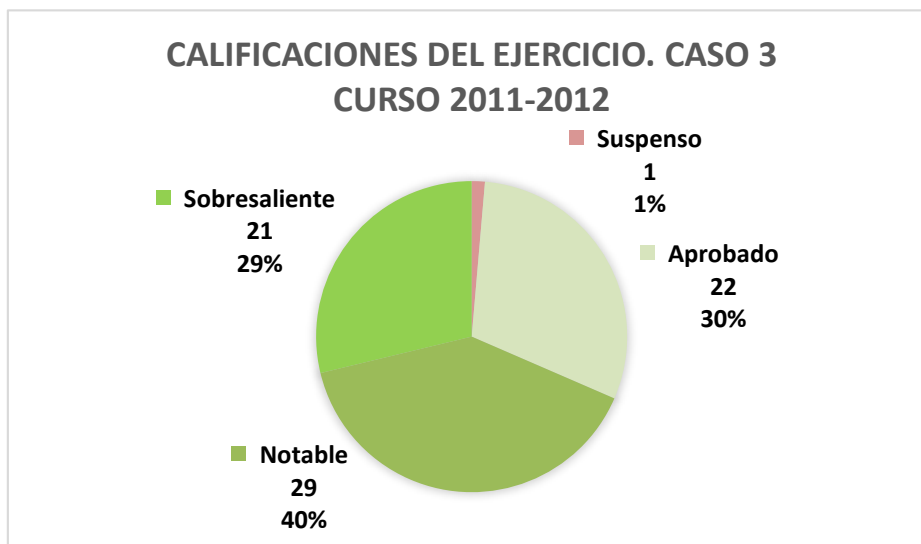
**Figura 31.** Práctica "Análisis de una fotografía. Robert Capa". Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Abril de 2012. Página 2 de 2. Fuente: Elaboración propia.

5.1.3.3. Criterios y proceso de evaluación

En este ejercicio, por la distancia en el tiempo de los dos casos analizados, vale la pena mostrar la escasa diferencia entre los resultados de ambos años, aunque la muestra correspondiente a 2001-2002 es más reducida. Esto indica claramente las posibilidades de homogeneización y unidad de criterio al realizar una práctica tan distante en el tiempo, lo que también puede ofrecer ideas en torno a las posibilidades de aplicación en otros contextos, con las correspondientes adaptaciones.



**Figura 32.** Porcentajes de notas del caso 3, Composición y expresión de la imagen fija. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2001-2002. Fuente: elaboración propia.



**Figura 33.** Porcentajes de notas del caso 3, Composición y expresión de la imagen fija. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2011-2012. Fuente: elaboración propia.



**Figura 34.** Porcentajes de notas del caso 3, Composición y expresión de la imagen fija. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Cursos 2001-2002 y 2011-2012. Fuente: elaboración propia.

Sí hay que señalar que, como diferencia entre la primera y la segunda vez que se realizó esta práctica, que en el curso más reciente sí se aplicó un sistema de valoración y desglose numérico por criterios que, a modo de rúbrica, justificaba la cuantificación numérica de la calificación final, teniendo en cuenta la referencia del baremo británico.

Según el desglose fragmentado de cada pregunta (que podía valer 10 puntos), el baremo propuesto en el propio ejercicio era el siguiente:

**Criterios de corrección para cada pregunta:** Comprensión y correcta explicación de los conceptos (5) / Redacción y ortografía (2,5) / Calidad argumental (2,5).

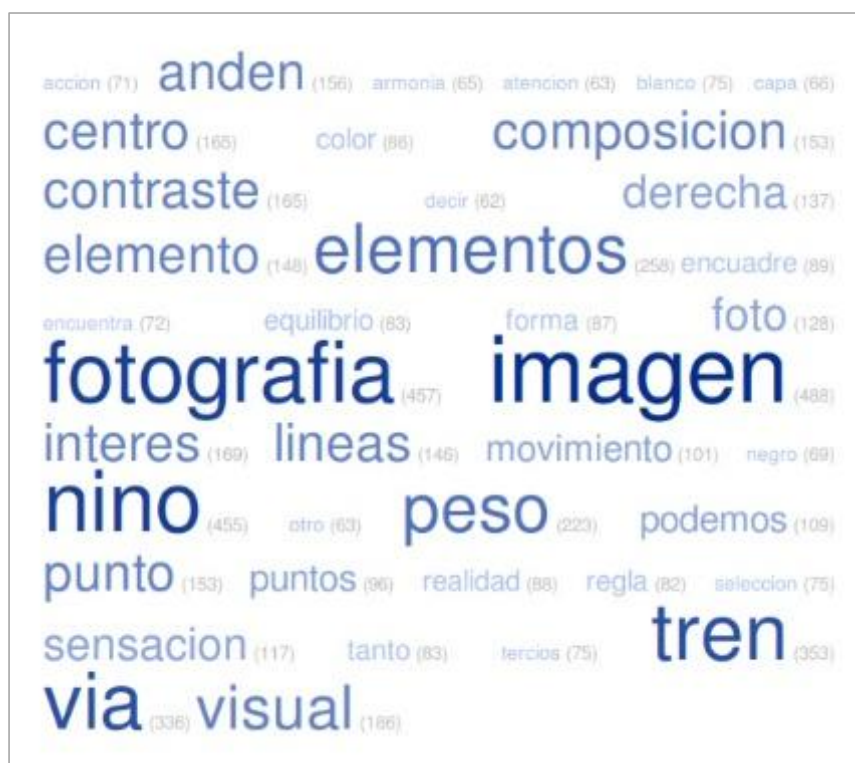
De esta forma, al archivo remitido por el profesor por las observaciones en rojo sobre le ejercicio, que equivalía al razonamiento, se añadía el desglose numérico, un procedimiento bien valorado y asimilado por los estudiantes.

Por último, cabe destacar la elaboración de un modelo de respuestas distribuido al alumnado tras la realización del ejercicio, en las que se esbozaban los contenidos completos de cada una de las preguntas, elaborados por el profesor. Esta práctica se desestimó en otros ejercicios y otros cursos, ya que creaba la sensación de la existencia de “respuestas perfectas”, condicionando el sentido final del ejercicio, que precisamente trabaja de valorar el razonamiento argumental como resultado del dominio de la materia más que el acierto en las respuestas.

#### 5.1.3.4. Resultados y balance de la actividad



**Figura 35.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas del caso 3. Curso 2001-2002. Filtro 40 palabras. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)



**Figura 36.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 3, “Análisis de una fotografía. Robert Capa”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2011-2012. Filtro 40 palabras. Fuente: Elaboración propia.

Como puede comprobarse, no hay diferencias sustanciales entre los resultados del análisis entre dos cursos que distan entre sí 10 años, lo que ofrece garantías de un modelo de prácticas que se adapta de forma similar a diferentes épocas. Ese factor de homogeneidad se da incluyendo la diferencia de las preguntas en una y otra edición. Sí puede comprobarse que, en el curso 2011-2012 se hace más incidencia en el término “peso” (223 repeticiones), “composición” (152) y “contraste” (mencionado en 185 ocasiones), lo que indica el enfoque más centrado en la terminología específica del análisis compositivo de la imagen.





**Figura 37.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 3, “Análisis de una fotografía. Robert Capa”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Total de los dos cursos analizados. Filtro de 40 palabras. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](https://tagcrowd.com)

El balance general del análisis de palabras clave especifica la combinación de terminología compositiva, como “contraste”, “peso” o la propia palabra “composición”, mientras que domina la tendencia a la descripción de elementos. En la [figura 37](#) queda claro que no se ha profundizado en propuestas de interpretación de significado, por lo que puede concluirse que, en esta práctica, ha primado el sentido de análisis formal y compositivo.

Como balance, se trata de una práctica con gran potencialidad para realizar una introducción al análisis de la imagen fija y al conocimiento del fotoperiodismo. Sin embargo, quizá se deba revisar su secuencia de preguntas y conectar, en su fase final, con algunos enunciados que

inviten a la reflexión y que vinculen forma y composición con el sentido final de la creación fotográfica. En esta línea, la variante complementaria de la experiencia de fotodiálogos, desarrollada durante varios cursos en la Facultad de Educación de Granada como Proyecto de Innovación Docente (Roldán y Genet, 2012), puede ser un desarrollo creativo y didáctico de gran interés para mejorar este ejercicio.

<b>CASO 3. ANÁLISIS DE UNA FOTOGRAFÍA. Robert Capa</b>		
<b>CUADRO-RESUMEN DEL ANÁLISIS</b>		
	<b>Resultados</b>	
<b>Datos del ejercicio</b>		<b>Aportación a conclusiones</b>
- Asignatura	Fund.Com. Audiovisual (1º)	
- Cursos académicos	2001-2002 y 2011-2012	
- Fecha/s de realización	Abril	
- Nº estudiantes matriculados/as	74	
- Nº ejercicios analizados	74	
- Cobertura de la muestra	100 %	
<b>Contenidos destacados</b>	Mayor incidencia en la nomenclatura compositiva en los ejercicios de 2011-2012.  La imagen seleccionada no es de actualidad, sino una referencia clásica del fotoperiodismo.	En los ejercicios fotográficos se muestra una evolución hacia un interés por la técnica.
<b>Metodologías de análisis</b>	Análisis formal y compositivo.	La interpretación simbólica es más reducida en este caso, existiendo más peso del análisis formal.
<b>Metodología didáctica y dinámica de clase</b>	Tendencia dominante de la aplicación de conceptos teóricos previamente asimilados. Debate y análisis en grupo. Cierre mediante trabajo individual.	Participación grupal en la capacidad de mirar y la ubicación de elementos.
<b>Interés y participación</b>	Alto porcentaje de prácticas entregadas en el curso más reciente. Del primer curso no se cuenta con tantos ejercicios en soporte informático. Esto indica la implicación en el ejercicio. Influye el factor de la fecha de realización, ya que en abril había una dinámica y unos procedimientos consolidados en ambos grupos. Se echa de menos la conexión de los aspectos compositivos con la interpretación de la imagen.	Es importante conectar el análisis formal y compositivo con la interpretación de la imagen.
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	El grupo ha sido capaz de identificar elementos y asimilar las bases compositivas, aprendiendo a mirar y a valorar el detalle en las fotografías.	Es importante integrar lo aprendido en la faceta creativa. Utilizar esas nociones compositivas.
<b>Sistema de evaluación</b>	Aportación en el segundo año de la rúbrica cuantificada en desglose. Procedimiento consolidado en la asignatura y bien valorado.	Es positivo integrar las observaciones cualitativas con la justificación numérica a través de la rúbrica porcentual implementada en los ejercicios de la asignatura.
<b>Tiempo, esfuerzo y dificultades por parte del docente</b>	Preparación y adaptación de materiales. Elaboración de un documento con las respuestas. No se ha repetido este procedimiento por condicionar demasiado en	Alguna elaboración de material poco útil, como un ejercicio "tipo" de respuestas, diseñado por el profesor.

	torno las respuestas “acertadas” y a las que no, lo que no tiene mucho sentido, ya que se valora el razonamiento.	
<b>Aprovechamiento para futuros cursos</b>	Aprovechable parcialmente, este ejercicio debe conectar mejor la valoración compositiva con el sentido y la interpretación de la fotografía. Ver caso 10.	Es necesario integrar de forma más eficaz el análisis formal con la interpretación, siempre que la base sea el análisis de la imagen. Posibilidad de integrar este ejercicio con el de fotodiálogos.
<b>Balance final de la actividad</b>	Práctica válida para el estudio de la fotografía en general y el fotoperiodismo en particular, aplicable a otros contextos.	Posible desarrollo de este tipo de ejercicios en otros contextos educativos centrados en el análisis de la imagen.
<b>Otras cuestiones de interés</b>	Similitud entre dos ejercicios distantes en el tiempo.	Garantía de aplicación estandarizada de la misma práctica, aplicable a momentos distantes en el tiempo.

**Tabla 26.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 3. Fuente: elaboración propia.

#### 5.1.4. CASO 4. Comunicación e información. Documental Granada en el exilio

(Localia T.V Granada, Agustín Martínez, 2004)

##### 5.1.4.1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado

**Fecha:** Ejercicio realizado, exclusivamente, durante el curso académico 2003-2004. Se trata de una realidad realizada en octubre y, por lo tanto, se basa en el comentario del documental Granada en el Exilio (Agustín Martínez, Localia TV, 2003) ([Anexo DVD](#)), proponiendo el visionado y comentario como introducción a conceptos de Teoría de la Comunicación del primer tema de la asignatura ([Anexo IV](#)).

**Asignatura:** Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, 1er curso. Común a las especialidades de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

**Nº de alumnos/as y ejercicios analizados:** De un total de 32 estudiantes potenciales, se han analizado 26 trabajos disponibles en soporte informático, lo que supone el 81,3 % de cobertura.

*5.1.4.2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio*

**Objetivos académicos de la práctica:**

- Diferenciar entre comunicación e información, considerando el primero un concepto más global que abarca al segundo.
- Aprender a identificar los elementos expresivos en un fragmento audiovisual. Razonar por qué lo son.
- Asimilar el concepto de código y valorarlo en relación con el lenguaje audiovisual.
- Conocer el documental como género informativo audiovisual.

**Objetivos procedimentales de la práctica:**

- Valorar el sentido final de una obra audiovisual y cuáles han sido los recursos empleados para conseguirlo.
- Aprender a mirar y escuchar, reparar en los detalles en el visionado de un texto audiovisual.
- Adquirir hábitos de profundización y estudio, conectando la parte teórica de la asignatura con la actividad práctica.
- Acostumbrarse a dialogar y participar en grupo.
- Mejorar la capacidad para la expresión escrita de las propias ideas.

**Metodología y dinámica de trabajo:** Al tratarse del primer ejercicio realizado en el curso, este ejercicio representaba un primer contacto y una primera aproximación a las posibilidades del medio audiovisual. Los recursos estéticos, formales y expresivos se van identificando de forma inductiva sin un estudio teórico previo, por lo que se volvía a la experiencia de descubrimiento comentada en el caso 1. Por ejemplo, la asociación del blanco y negro al género documental histórico y a la imagen informativa forma parte del aprendizaje de un código que se asimila tras identificarlo en el texto analizado. Además, la significatividad de analizar una producción de actualidad, recientemente galardonada y

realizada por una emisora de televisión local, con la voz de un periodista conocido en la ciudad de Granada, como el caso de Agustín Martínez, director de informativos de la Cadena Ser en ese momento, constituía un incentivo para la implicación del alumnado en el ejercicio.

Se percibió, en este sentido, una implicación del alumnado a la hora de ir conectando cada recurso o elemento del lenguaje audiovisual, resultante de la observación sin ningún material teórico, con las connotaciones expresivas y el potencial para generar sentido. Como ejemplos, destaca el uso de la banda sonora, con una música que se asocia directamente a la idea de la emigración en España<sup>24</sup>. El documental ofrecía testimonios de exiliados españoles republicanos en la Guerra Civil y las calamidades que pasaron en su éxodo europeo, sufriendo después la tortura en los casos de exterminio nazi de la Segunda Guerra Mundial.

El valor emocional y expresivo de las imágenes, de los testimonios de las personas entrevistadas, los documentos del exterminio filmadas en los campos de concentración, la combinación de fotografía y cine como documento histórico, el valor de la música, el listado de personas fallecidas en la II Guerra Mundial, etc. Estas cuestiones fueron el eje central de un comentario en grupo que vinculaba la aplicación de conceptos teóricos, como comunicación e información, con el descubrimiento de las posibilidades del lenguaje audiovisual.

---

<sup>24</sup> El comentario se centró en el tema de inicio, el Pasodoble Suspiros de España (Antonio Álvarez Alonso, 1902), interpretado por Concha Piquer y Estrellita Castro, con letra escrita por Juan Antonio Álvarez Canto en 1938, que también dio título a una película de Benito Perojo en 1939.

**PRÁCTICA DE ANÁLISIS Nº 1: COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN**  
**La frontera entre el documento y lo emotivo en la comunicación audiovisual**  
Producción: *Granada en el exilio*. Producida por Localia TV      Octubre 2003



Imagen de portada de la web [www.portaldelexilio.org](http://www.portaldelexilio.org)

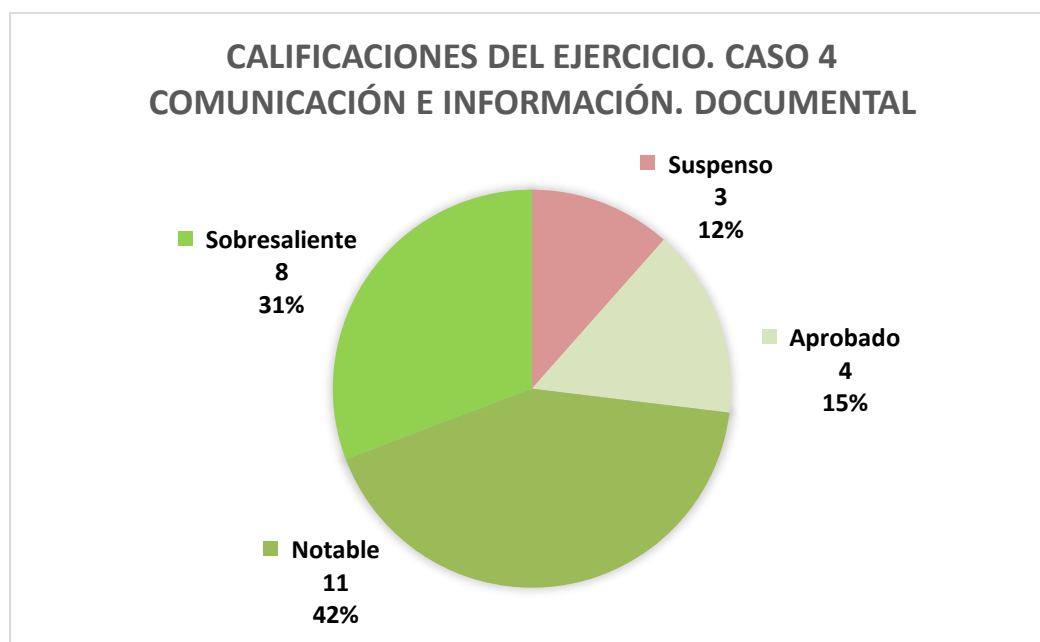
**GRANADA en el Exilio** es una producción de Localia TV Granada, dirigida por Agustín Martínez y ganadora del Premio Andalucía de Periodismo 2003. El visionado de las primeras secuencias de éste documental nos lleva a reflexionar sobre el valor del código en el proceso de la comunicación audiovisual, la presencia de contenidos expresivos o informativos, la diferencia entre comunicación e información, así como otros factores relevantes desde el punto de vista de la Teoría de la Comunicación Audiovisual. *Granada en el exilio* recupera, a través de un trabajo documentado, un doloroso fragmento de la historia andaluza más reciente, reflejando lo ocurrido a aquellos que perdieron la Guerra Civil española y sufrieron los rigores implacables de los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial. El jurado de la XVIII del Premio Andalucía de Periodismo consideró especialmente “el esfuerzo de documentación, dinamismo informativo y emotividad del programa”.

- 1- Describir los elementos informativo
- 2- Describir los elementos expresivos
- 3- Qué porcentaje de información y de emotividad encontramos
- 4- ¿Podríamos definir su contenido como información o comunicación?
- 5- Qué elementos hacen necesario un código para su comprensión
- 6- Por qué pertenece al género documental

**Figura 38.** Práctica “Comunicación e información. Granada en el exilio”. *Fundamentos de la Comunicación Audiovisual*. Octubre de 2003. Fuente: Elaboración propia. Cita visual: Imagen DVD Localia TV, 2004, extraída de [www.portaldelexilio.org](http://www.portaldelexilio.org) (Fecha de consulta: 02/10/2004).

#### 5.1.4.3. Criterios y proceso de evaluación

Puede constatarse el alto nivel de buenas calificaciones, ya que solo los sobresalientes representan el 31% del grupo y, junto a los notables, superan el 70% del total. La implicación en ese ejercicio fue bastante alta, ya que se trataba del primero del curso y, además, conectaba con una temática de gran trascendencia humana.



**Figura 39.** Porcentajes de notas del caso 4, Comunicación e información. Granada en el Exilio. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2003-2004. Fuente: elaboración propia.

#### 5.1.4.4. Resultados y balance de la actividad

En la terminología empleada se constata la variedad y el reparto de palabras clave utilizadas, en las que destaca “información”, con un total de 91 repeticiones, reforzando así la interpretación de unas imágenes de carácter documental. También se utilizaron palabras afines como “informativos”, “testimonio” y, por supuesto, la palabra “documental” como denominación del género. Hay otras palabras, como testimonio o lenguaje que abundan en esa misma línea.





**Figura 40.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 4, “Comunicación e información. Granada en el exilio”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2003-2004. Filtro de 40 palabras. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

En esta práctica, fue prioritaria la interpretación del discurso y del género sobre el comentario del contenido, ya que solo destaca la palabra guerra en lo relacionado con la temática del vídeo. Eso constata que el grupo, en su dinámica, evitó debates de carácter más sociológico que, siendo muy importantes, no son el eje central de la asignatura. Ese es el motivo del uso frecuente de términos como “código, blanco, emotividad, expresivo, lenguaje, música, vídeo...” que, en otros contextos, hubieran sido sustituidos por exilio, nazis, injusticia, Franco, Europa, etc. En este sentido, el análisis de términos constata que el ejercicio no se desvió e los objetivos previstos.

En resumen, destaca el valor de los términos asociados al género documental en un ejercicio en el que ha primado más el análisis desde el punto de vista comunicacional, sin tanta presencia de terminología narrativa.

<b>CASO 4. COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN. Granada en el exilio</b>		
<b>CUADRO-RESUMEN DEL ANÁLISIS</b>		
	<b>Resultados</b>	
<b>Datos del ejercicio</b>		<b>Aportación a conclusiones</b>
- Asignatura	Fund.Com. Audiovisual (1º)	
- Cursos académicos	2003-2004	
- Fecha/s de realización	Abril	
- Nº estudiantes matriculados/as	32	
- Nº ejercicios analizados	26	
- Cobertura de la muestra	81,3 %	
<b>Contenidos destacados</b>	Diferencia entre comunicación en información. Identificar recursos expresivos en una producción audiovisual. Aproximación al documental como género.	Posibilidades del documental en las sesiones de análisis. Combinación de análisis del contenido y de la expresión.
<b>Metodologías de análisis</b>	Combinación de análisis formal y estudio del proceso de comunicación.	Interés, en algunos casos, de la aplicación integrada de varias metodologías, siguiendo un modelo de cine fórum orientado. El grupo valoraba las cuestiones más concretas relativas al lenguaje y a la forma audiovisual: banda sonora y connotaciones, blanco y negro, voz en <i>off</i> , etc.
<b>Metodología didáctica y dinámica de clase</b>	Metodología inductiva. Descubrimiento de elementos del lenguaje audiovisual y sus posibilidades expresivas. Aplicación deductiva de conceptos de Teoría de la Comunicación. Enseñanza significativa por la proximidad local de la televisión que había producido el documental y del periodista que lo había dirigido.	Validez del método inductivo de descubrimiento en grupo de elementos, más operativo que trabajar la teoría y luego aplicarla al texto audiovisual. La dinámica del grupo evitó el riesgo de hablar, exclusivamente, de la guerra o de la emigración, obviando los aspectos discursivos y audiovisuales del análisis.
<b>Interés y participación</b>	Implicación del alumnado por el valor humano y por la vigencia de ese documental.	El contenido de relevancia social y humana implica con más fuerza a los estudiantes.
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	Resultados muy positivos, dominio de la materia y de los conceptos requeridos. Se refleja en buenas notas en desarrollos bastante completos de los ejercicios.	El análisis y la identificación de recursos es una buena metodología para combinar aspectos formales y de lenguaje con el significado de las obras.
<b>Sistema de evaluación</b>	Alto nivel de calificaciones en comparación con otras actividades. Se hacía necesario implementar un sistema de rúbrica cuantitativa.	Necesidad de implementar un sistema de rúbrica cuantitativa en ese curso.
<b>Tiempo, esfuerzo y dificultades por</b>	Valor por estar al día de producciones de interés. Se solicitó	En ocasiones, más que la preparación detallada de contenidos, es

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

<b>parte del docente</b>	a Localia Granada TV una copia de la producción ( <a href="#">Anexo DVD</a> ).	importante estar al día de producciones de interés vigentes, que refuercen una enseñanza significativa.
<b>Aprovechamiento para futuros cursos</b>	Como línea de trabajo sí. En este caso sí se trata de un material aprovechable, aunque es un ejercicio que se realizó un solo año.	El valor humano de algunas producciones y su variedad de recursos destacables las convierten en un material aprovechable.
<b>Balance final de la actividad</b>	Balance positivo que conecta forma y contenido, discurso y significado, a través de un texto audiovisual que conlleva la reflexión en torno a cuestiones de gran trascendencia social y humana.	Modelo de interés para revisar y aplicar, adaptándolo más a la Educación en valores y a la interpretación de los recursos.
<b>Otras cuestiones de interés</b>	Relevancia de la proximidad de los autores del documental, reconocidos y accesibles para los estudiantes. Algunos de ellos serían compañeros de estos profesionales en las prácticas en cadena SER ese mismo año.	Conectar con la realidad local es un factor importante para la motivación del alumnado. En sesiones de este tipo, es importante mantener la proporción deseada entre contenido y análisis del discurso audiovisual, evitando el riesgo de hablar de la guerra o del exilio y no del vídeo.

**Tabla 27.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 4. Fuente: elaboración propia.

### 5.1.5. CASO 5. Lo audiovisual como lenguaje. Análisis del corto “Extraños” (David del Águila, 2003)

#### 5.1.5.1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado

**Fecha:** Ejercicio realizado, exclusivamente, durante el curso académico 2003-2004. Se basó en el visionado y comentario del corto Extraños (David del Águila, 2003) ([Anexo DVD](#)), realizando un ejercicio dirigido tanto a la faceta narrativa como al análisis de la realización (análisis de las formas o de la banda de imagen y sonido).

**Asignatura:** Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, 1er curso. Común a las especialidades de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

**Nº de alumnos/as y ejercicios analizados:** De un total de 32 estudiantes potenciales, se han analizado 22 trabajos disponibles en soporte informático, lo que supone el 68,8 % de cobertura.

*5.1.5.2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio*

**Objetivos académicos de la práctica:**

- Aprender a valorar de forma crítica las producciones audiovisuales, identificando su sentido y situándolas en su contexto social.
- Identificar e interpretar los elementos de la historia.
- Conectar los elementos discursivos con el significado. Valorar el papel de los recursos de montaje, planificación, tipologías de plano y banda sonora en el resultado final del corto y en el sentido final de la historia narrada.
- Dominar la terminología de análisis semiótico aplicada a los textos audiovisuales.
- Conocer e identificar los códigos que están presentes en una producción similar.
- Profundizar en la consideración de la comunicación audiovisual como lenguaje.

**Objetivos procedimentales:**

- Aplicar estrategias de razonamiento analítico.
- Conectar los fundamentos teóricos con la práctica de análisis.
- Valorar una conclusión final como el resultado de un razonamiento argumental.
- Redactar con lógica y calidad académica.
- Escuchar las ideas y propuestas de los/las compañeros/as de clase.
- Exponer en público, ante la clase, los razonamientos propios.

**Metodología:** La práctica se realizó durante una sesión, basada en el visionado del corto y el posterior debate en clase, siguiendo el itinerario de preguntas previstas. Posteriormente, cada estudiante la elaboró y envió por mail en un plazo de una semana, recibiendo posteriormente su trabajo con observaciones del profesor y una calificación razonada. Se

trata, por lo tanto, de una dinámica dialógica que se traduce, finalmente, en la elaboración de la práctica de forma individual con una extensión máxima de 3 páginas.

**Descripción del ejercicio.**

Visionado del corto “Extraños”. Ficha de producción:

Director: David del Águila

Productor: Daniel Mas. Equipo Imagital. Almería

Interpretación: Jesús Herrera, María Pinazo, Marina Linares, José Miguel Rodríguez

Director de Fotografía: Antonio Díaz.

Duración: 7 minutos

Año: 2003

*Preguntas. Análisis de la narración y elementos del lenguaje audiovisual*

1. *Exponer brevemente la materia del contenido*
2. *Análisis de la forma del contenido. Elementos de la historia*
  - *Realizar una sinopsis*
  - *Rasgos básicos de los personajes*
  - *Desarrollo de acciones y tratamiento temporal*
  - *Consideraciones sobre los recursos escénicos*
3. *Comentar el plano de la expresión*
  - *Recursos de montaje*
  - *Planificación*
  - *Tipos de planos*
  - *Aportación del sonido*
4. *Teniendo en cuenta el significado de los signos auditivos y visuales, proponer una interpretación simbólica de diversos significantes*
5. *Cuántos códigos distintos se reconocen en esta producción audiovisual*
6. *Razona la consideración de lo audiovisual como lenguaje*
7. *Extensión máxima: 3 páginas. Enviar a [dirección de correo del profesor](#).*

Fundamentos de la Comunicación Audiovisual

**PRÁCTICA DE ANÁLISIS Nº 4:**  
**Lo audiovisual como lenguaje**  
Análisis del corto 'Extraños', de David del Águila

**'Extraños'**  
Director: David del Águila  
Productor: Daniel Mas, Equipo Imagital, Almería  
Interpretación: Jesús Herrera, María Pinazo, Marina Linares, José Miguel Rodríguez  
Director de Fotografía: Antonio Díaz.  
Duración: 7 minutos  
Año: 2003

**ANÁLISIS DE LA NARRACIÓN Y DE LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL**

- 1- Exponer brevemente la materia del contenido
- 2- Análisis de la forma del contenido. Elementos de la historia
  - Realizar una sinopsis
  - Rasgos básicos de los personajes
  - Desarrollo de acciones y tratamiento temporal
  - Consideraciones sobre los recursos escénicos



- 3- Comentar el plano de la expresión.
  - Recursos de montaje
  - Planificación
  - Tipos de planos
  - Aportación del sonido
- 4- Teniendo en cuenta el significado de los signos auditivos y visuales, proponer una interpretación simbólica de diversos significantes
- 5- Cuántos códigos distintos se reconocen en esta producción audiovisual
- 6- Razona la consideración de lo audiovisual como lenguaje

Extensión máxima: 3 páginas. Enviar a [rafamarfil@inicia.es](mailto:rafamarfil@inicia.es)

© Práctica: Rafael Marfil Carmona –ESCO- Abril 2004

**Figura 41.** Práctica Lo audiovisual como lenguaje. Análisis del corto "Extraños". Abril de 2004. Fuente: Elaboración propia. Los frames son cita visual de la producción analizada (David del Águila, 2003).

Tal y como se detalla en la hoja de la práctica distribuida al alumnado (Anexo V), el ejercicio se centró en diferenciar entre contenido y expresión, siguiendo el esquema básico de Hjelmslev (1971, en Brisset, 2011, p. 56), un modelo utilizado no solo en la literatura, sino en el análisis de narraciones audiovisuales, cuyos contenidos esenciales fueron explicados previamente en clase. Se propuso, de esta forma, un recorrido por los aspectos básicos del

análisis de la historia, es decir, la descripción y análisis de personajes, acciones, espacio y estrategias de tratamiento temporal. Todo ello, en los últimos meses del curso académico, en el que los estudiantes ya dominaban las bases del lenguaje audiovisual y los fundamentos teóricos.

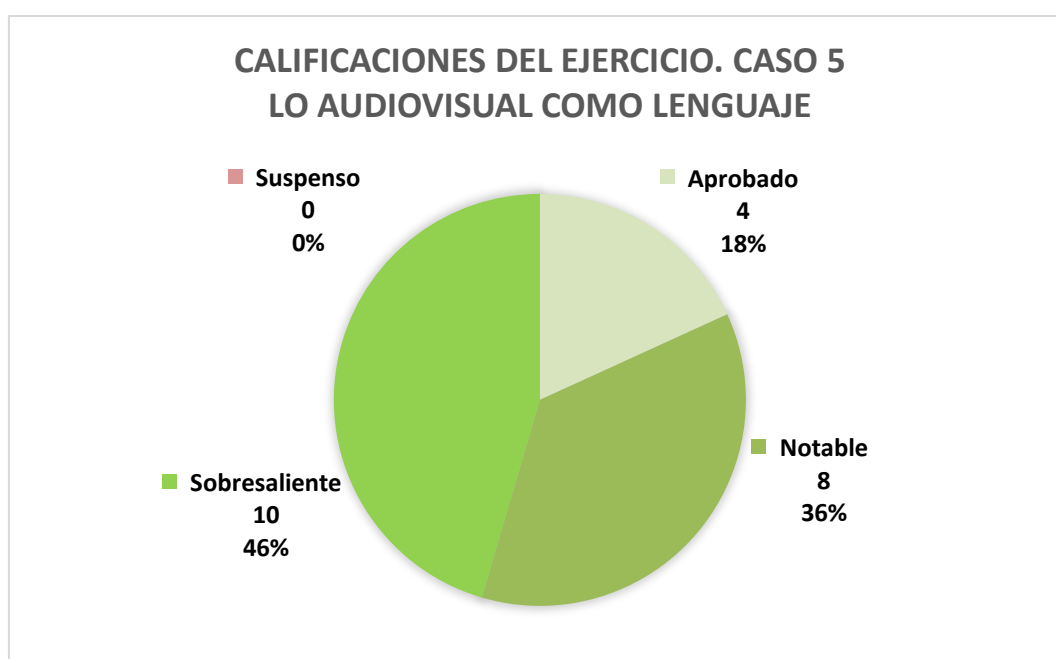
En la primera pregunta, al exponer la materia del contenido, denominada también sustancia del contenido en determinados contextos de aplicación analítica (Pérez Tornero, 1986, p. 99), se fomenta en el alumnado la interpretación hermenéutica del texto audiovisual analizado, es decir, la acción de interpretar aquello que se comprende (Heidegger, 1972/2005, p. 172). En otras palabras, se propone una inferencia inicial de significado principal, contrastando la impresión inicial, resultante de las impresiones iniciales así como del debate en clase, con aquellos recursos discursivos utilizados por el autor para hacer posible que el texto signifique.

Tras realizar esa primera aproximación, las preguntas 2, 3 y 4 proponen desarrollar la misma interpretación, pero de forma progresiva, lógica y detallada. Posteriormente, las dos últimas preguntas profundizan en torno a conceptos teóricos como la presencia simultánea de códigos en una producción audiovisual (visual, verbal, escrito, musical) y, por último, en la pregunta 6 se pide un razonamiento en torno a lo audiovisual como lenguaje, un contenido que el estudiante conoce por la lectura y debate en clase de la consideración del cine como lenguaje (Aumont, Bergala, Marie y Bernet, 1983/1996, p. 159), en torno a la comparativa entre la expresión fílmica y la sintaxis de la palabra, partiendo de autores como Marcel Martin, que definió lo fílmico como un arte y un lenguaje (1955/2008, p. 32); Jean Mitry, que contempló la dimensión discursiva en ese debate (1987/1990, p. 21) y, sobre todo, de la idea saussuriana de la “gran sintagmática” de Cristian Metz (1968/2002, p. 166).

### 5.1.5.3. Criterios y proceso de evaluación

La evaluación de este ejercicio se basó en un contraste cualitativo con un documento de contenidos de respuesta elaborado por el docente, traducido finalmente a una evaluación numérica sobre 10 y a la asignación de aprobado, notable o sobresaliente.

En el caso del proceso evaluador, destaca sobre todo la especial relevancia de las anotaciones del profesor, de cara a mejorar próximos ejercicios y a la mejora de los procedimientos argumentales o conceptuales en el examen final de la asignatura.



**Figura 42.** Porcentajes de notas del caso 5. Lo audiovisual como lenguaje. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual durante el curso 2004-2005 Fuente: elaboración propia.

Como puede comprobarse en la [figura 42](#), el resultado final del proceso de evaluación fue bastante satisfactorio. Solo cabe señalar que 5 personas del grupo no entregaron la práctica y que 2 estudiantes la entregaron fuera de plazo, por lo fueron evaluados con una nota máxima de 5. Se trata de las notas resultantes de corregir las prácticas entregadas. De cara a actas finales sí habría que contemplar, por tanto, 5 suspensos. El 82% del total obtuvo



notable o sobresaliente, lo que indica el interés por el ejercicio. No obstante, lo importante del sistema de evaluación fue el *feedback* establecido entre profesor y alumnado a través de anotaciones.

#### *5.1.5.4. Resultados y balance de la actividad*

Con respecto a los resultados obtenidos en este ejercicio, destaca el alto nivel de asimilación conceptual del alumnado, así como su dominio del lenguaje audiovisual y la comprensión del sentido del texto. Como puede comprobarse en la [figura 43](#), los términos comunicación, incomunicación y familia se usan con bastante frecuencia en las respuestas, lo que evidencia la capacidad de la mayor parte del grupo para aproximarse a la esencia connotativa del discurso, además del valor de crítica social, nada desdeñable, que portan algunos elementos narrativos, como es el caso del rol de la madre, del padre o de los propios adolescentes que aparecen en esta producción.



**Figura 43.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 5, “Lo audiovisual como lenguaje. Corto Extraños”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2003-2004. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](https://tagcrowd.com)

Además de la evidencia en la mención de personajes principales del corto, como son la madre (189 menciones), el padre (170) y los hijos (248 menciones entre los dos), se puede comprobar cómo destaca el concepto de plano (172 menciones) y las ideas básicas de comunicación e incomunicación, relacionadas con la interpretación de significado. Estos conceptos suman un total de 200 menciones, por lo que existe una tendencia mayoritaria en la interpretación unívoca del sentido de este texto audiovisual. Otros términos toman un protagonismo destacado por su uso inevitable en la descripción de acciones o escenario,

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

como la televisión en la que retransmiten el fútbol o, en la cocina, la película *Los puentes de Madison* (*The Bridges of Madison County*, Clint Eastwood, 1995), con toda la carga simbólica que conlleva lo que está viendo, de forma simultánea, cada miembro de la familia.

Durante ese curso, se incidió especialmente en los aspectos de guion que el alumnado ya conoce bien por su aplicación, durante esas mismas semanas, en la elaboración de un corto.

Una cuestión positiva fue, sin duda, la capacidad del grupo para encajar un contenido complejo a través de un esquema y un desarrollo secuencial lógico y asumible, obteniendo resultados bastante positivos.

<b>CASO 5. LO AUDIOVISUAL COMO LENGUAJE. Corto "Extraños"</b>		
<b>CUADRO-RESUMEN DEL ANÁLISIS</b>		
	<b>Resultados</b>	<b>Aportación a conclusiones</b>
<b>Datos del ejercicio</b>		
- Asignatura	Fund.Com. Audiovisual (1º)	
- Cursos académicos	2003-2004	
- Fecha/s de realización	Abril	
- Nº estudiantes matriculados/as	32	
- Nº ejercicios analizados	22	
- Cobertura de la muestra	68,8 %	
<b>Contenidos destacados</b>	Análisis narrativo. Tipologías de plano y montaje. Ficción cinematográfica. Educación en valores	Análisis de la historia y de la forma, utilizando un texto de poca duración y con contenido humano y social. Un formato útil para aplicar a otros contextos educativos.
<b>Metodologías de análisis</b>	Combinación, a partes iguales, del análisis de la historia y el estudio de las formas y los recursos de lenguaje audiovisual.	En el análisis de textos audiovisuales resulta habitual la combinación de la perspectiva narrativa con el análisis de las formas y lenguaje audiovisual.
<b>Metodología didáctica y dinámica de clase</b>	Aplicación deductiva del conocimiento de la teoría. Dinámica de comentario en grupo y entrega de trabajo individual.	Aplicación deductiva de los conocimientos de lenguaje audiovisual y guion.
<b>Interés y participación</b>	Menor participación que en el otro ejercicio analizado de ese mismo curso (caso 4). Implicación en esos meses en producción de un corto en la asignatura.	En este ejercicio destacó el conocimiento de los contenidos por parte del grupo, pero la implicación y participación fue menor.
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	Alto nivel de asimilación conceptual y cumplimiento de los objetivos básicos. No todo el grupo se implicó suficientemente.	En ocasiones, una producción documental puede ser un recurso más motivador que los cortometrajes de ficción.
<b>Sistema de evaluación</b>	Observaciones del profesor y calificación cualitativa.	Sistema, en ese curso, pendiente de mejora a través de cuantificación.
<b>Tiempo, esfuerzo y dificultades por parte del docente</b>	Preparación del material y contacto con el propio autor.	Está pendiente la creación de un repositorio de materiales a los que aplicar esta secuencia de preguntas.
<b>Aprovechamiento para futuros cursos</b>	Efectividad de la diferenciación entre análisis de la historia y de las formas. Aplicación del concepto de códigos al lenguaje audiovisual.	Posibilidades de aplicación a contextos educativos generalistas.
<b>Balance final de la actividad</b>	Balance positivo, en el que destaca el dominio y la asimilación del lenguaje audiovisual.	Posibilidades del uso del cortometraje, aprovechando los recursos disponibles en Internet para el visionado.
<b>Otras cuestiones de interés</b>	La conexión con los valores y el contenido humano fue mayor en el documental analizado ese mismo año, expuesto en el caso 4.	Valor didáctico del uso de los cortometrajes. Influencia positiva por la realización del proyecto de un corto en esas mismas fechas.

Tabla 28. Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 5. Fuente: elaboración propia.

### 5.1.6. CASO 6. Análisis de un fragmento televisivo. Serie *Lost*

#### 5.1.6.1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado

**Fecha:** Ejercicio realizado el curso 2010-2011, basado en el análisis del fragmento inicial de la serie Perdidos (*Lost*, Jeffrey Jacobs Abrams, 2004) en su primera temporada ([Anexo DVD](#)), combinando la aproximación descriptiva de elementos de lenguaje audiovisual con la propuesta de interpretación de esos elementos y de la totalidad de la serie. El ejercicio finalizaba con la aplicación de conceptos teóricos del temario.

**Asignatura:** Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, 1er curso. Común a las especialidades de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

**Nº de alumnos/as y ejercicios analizados:** De un total de 84 estudiantes potenciales, se han analizado 64 trabajos disponibles en soporte informático, lo que supone el 76,2 % de cobertura.

#### 5.1.6.2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio

##### **Objetivos académicos de la práctica:**

- Desarrollar la capacidad de mirar y escuchar.
- Identificar elementos del lenguaje audiovisual en un fragmento televisivo.
- Diferenciar entre describir e interpretar.
- Conocer y aplicar las características de la comunicación.
- Valorar las series de televisión como un elemento de placer estético y narrativo, conociendo su contexto de creación y su importancia en la industria audiovisual.

##### **Objetivos procedimentales de la práctica:**

- Aprender a mirar y escuchar, reparar en los detalles en el visionado de un texto audiovisual.

- Seguir las indicaciones y respetar la lógica del procedimiento de análisis.
- Adquirir hábitos de profundización y estudio, conectando la parte teórica de la asignatura con la actividad práctica.
- Vincular los contenidos teóricos del temario con la práctica analítica.
- Acostumbrarse a dialogar y participar en grupo.
- Mejorar la capacidad para la expresión escrita de las propias ideas.

**Metodología y dinámica de trabajo:** En el caso del análisis de la serie *Lost*, se seleccionó una producción que, a pesar de la lejanía en el tiempo del capítulo analizado, estaba vigente todavía para la mayor parte de los espectadores y las espectadoras de televisión. Eso mantuvo el valor de una enseñanza significativa, próxima al consumo real televisivo de los jóvenes en ese momento, aunque poco después ya quedaría desfasado por la vigencia de otras series de moda.

Además, en lo que se refiere a la dinámica de trabajo en el aula, destaca la activa participación del grupo y la combinación del descubrimiento con la aplicación de los conocimientos sobre lenguaje audiovisual, ya que la práctica fue realizada en febrero, a principios del segundo semestre, un momento del curso en el que ya se conocían algunas bases del lenguaje audiovisual, aunque aún se estaba en proceso de asimilación y dominio de terminología.

**BLOQUE II. PRÁCTICA EVALUABLE nº 1.**

ASIGNATURA	Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. 1º.
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	BLOQUE II. Práctica 1. Análisis de un fragmento televisivo
FECHA	Realizada el 14 de febrero de 2011
PLAZO DE ENTREGA	7 de marzo, antes de las 24 horas.
OBSERVACIONES	<p>Práctica introductoria centrada en la diferencia entre describir e interpretar. En razonar la presencia de las características de la comunicación</p> <p>Primer ejercicio de ensayo analítico y madurez expresiva.</p> <p>La extensión máxima es de 1.000 palabras o 5.000 caracteres.</p> <p>Entregar enviando archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento [Ejemplo: 1MarfilCarmona.doc] <b>a través del Aula Virtual.</b></p> <p>Dudas a través de mensajes del aula, foro de la asignatura o en el e-mail <a href="mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com">fundamentosaudiovisual@gmail.com</a></p> <p>Profesor: Rafael Marfil Carmona</p>

Perdidos (*Lost*, Jeffrey Jacobs Abrams, 1ª temporada 2004)

Secuencia inicial de la primera temporada, episodio 1.

Enlaces para visionado:

PERDIDOS . Secuencia inicial (en dos fragmentos)

<http://www.youtube.com/watch?v=txoQugeUVRy>

<http://www.youtube.com/watch?v=H6pCziWn4pY&feature=related> (Hasta el segundo 58 de ese corte).

**Figura 44.** Práctica Análisis de un fragmento televisivo. Serie *Lost*. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Febrero de 2011. Página 1 de 2. Fuente: Elaboración propia. Cita visual: Portada DVD, 2004.

La práctica entregada debe contener las respuestas a estas cuatro preguntas:

**PREGUNTAS:**

- 1.Describir 5 elementos de lenguaje audiovisual que se observen en el fragmento audiovisual analizado. No anticipar ninguna interpretación de esos recursos, ya que la aportación de significados corresponde a la pregunta 2. (20 puntos).** Ejemplo: Plano General de una situación caótica tras el accidente, con el mar al fondo.
- 2.Explicación del sentido y el significado de esos recursos y, por lo tanto, del fragmento analizado, intentando detallar la presencia de simbologías. Si se considera que no hay una simbología específica en ese elemento de lenguaje, especificarlo (20 puntos)**
- 3.Valorar si se cumplen las características de la comunicación (Tema 7, pp. 4 y 5) (20 puntos)**

**Criterios de corrección (desglose de criterios y puntuación).**

**Pregunta 1. (20 puntos).**

- Explicación y conocimiento de los recursos de lenguaje audiovisual (10)
- No anticipar ninguna interpretación. Describir únicamente (10)

**Pregunta 2. (20 puntos).**

- Interpretación del sentido de cada elemento (10)
- Interpretación de toda la secuencia (10)

**Pregunta 3. (20 puntos).**

- Comprensión y explicación de cada característica de la comunicación (20)

**Valoración final (20 puntos).**

- Redacción y ortografía (10)
- Tono general de la respuesta (10)

**Figura 45.** *Práctica Análisis de un fragmento televisivo. Serie Lost. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Febrero de 2011. Página 2 de 2.* Fuente: Elaboración propia.



Tal y como se detalla en la [figura 45](#), en este ejercicio se pedía un desarrollo limitado a 1.000 palabras, centrado en las siguientes tres preguntas:

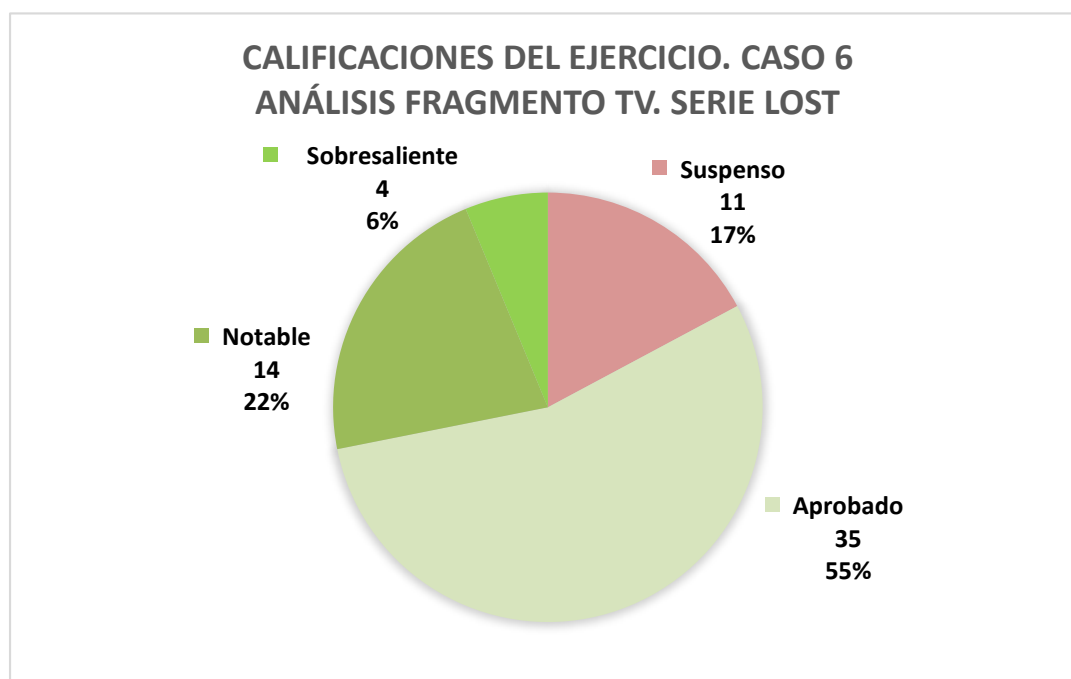
1. *Describir 5 elementos de lenguaje audiovisual que se observen en el fragmento audiovisual analizado. No anticipar ninguna interpretación de esos recursos, ya que la aportación de significados corresponde a la pregunta 2. (20 puntos). Ejemplo: Plano General de una situación caótica tras el accidente, con el mar al fondo.*
2. *Explicación del sentido y el significado de esos recursos y, por lo tanto, del fragmento analizado, intentando detallar la presencia de simbologías. Si se considera que no hay una simbología específica en ese elemento de lenguaje, especificarlo (20 puntos)*
3. *Valorar si se cumplen las características de la comunicación (Tema 7, pp. 4 y 5) (20 puntos)*

Cada una de ellas especificaba la valoración numérica, con unos criterios de corrección complementarios que se comentan en el siguiente apartado.

En principio, se trata de una combinación del método de descubrimiento de recursos y la aplicación de terminologías que ya se conocen o que se están aprendiendo en las sesiones de impartición teórica. Primó, no obstante, el modelo de aplicación de los conocimientos, por lo que se trataba de una actividad destinada a fomentar la capacidad de observación y a conectarla con las bases del lenguaje audiovisual, dotando de sentido no solo cada uno de los elementos o los recursos concretos (se seleccionaban 5 de forma libre), sino la globalidad del texto. Se proponía también el sistema de dualidades, estableciendo la diferencia entre describir e interpretar.

La [figura 47](#), analizada en el balance de este caso, ofrece algunas repuestas en torno a qué tipo de elementos fueron los seleccionados por el alumnado y, como resultado de esa elección, qué paradigma analítico fue el dominante en este ejercicio.

5.1.6.3. Criterios y proceso de evaluación



**Figura 46.** Porcentajes de notas del caso 6. Análisis de un fragmento televisivo. Serie Lost. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual durante el curso 2010-2011. Fuente: elaboración propia.

En el caso analizado, se constata un incremento del número de suspensos y una reducción de notables y sobresalientes con respecto a las notas habituales en los casos analizados hasta el momento. La confusión entre descripción e interpretación, así como la aplicación incorrecta de las características de la comunicación, por desconocimiento, son algunas de las causas del balance negativo en lo que se refiere a calificaciones. Sin embargo, la mayor parte de las personas suspensas aparecen en ese grupo por haber enviado el trabajo fuera de plazo, de forma que el trabajo era revisado con anotaciones pero puntuado con 0.

En resumen, el alumnado de los cursos más recientes comienza a mostrar desde 2010-2011 menos interés por la aplicación de la teoría, ya que la dinámica de comentario en clase sí había sido participativa.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

En este curso académico sí está vigente la rúbrica y el desglose cualitativo-cuantitativo para la valoración de los trabajos, acompañado siempre por un envío personalizado de observaciones detalladas por parte del docente, un modelo que seguía siendo de gran aceptación, pero que se estaba centrando en comentarios al estilo de redacción, más allá de los contenidos exclusivamente audiovisuales.

El desglose de los criterios de corrección era el siguiente:

*Pregunta 1. (20 puntos).*

- *Explicación y conocimiento de los recursos de lenguaje audiovisual (10)*
- *No anticipar ninguna interpretación. Describir únicamente (10)*

*Pregunta 2. (20 puntos).*

- *Interpretación del sentido de cada elemento (10)*
- *Interpretación de toda la secuencia (10)*

*Pregunta 3. (20 puntos).*

- *Comprensión y explicación de cada característica de la comunicación (20)*

*Valoración final (20 puntos).*

- *Redacción y ortografía (10)*
- *Tono general de la respuesta (10)*

En este caso se desglosó un modelo de valoración numérica ajustado a cada pregunta, un procedimiento que, siendo positivo para afinar en el detalle de la corrección, resultó inoperativo para la corrección, dilatando el tiempo de revisión y calificación de los ejercicios, al que seguía posteriormente un envío personalizado de los 64 trabajos. A lo largo de los años siguientes, estos procesos se han intentado racionalizar, reduciendo en número de prácticas anuales y estableciendo un solo criterio numérico de rúbrica para todas las preguntas, pero continuando, eso sí, con el comentario personalizado por trabajo.

#### 5.1.6.4. Resultados y balance de la actividad



**Figura 47.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 6, “Análisis de un fragmento televisivo. Lost”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2003-2004. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

La figura 47 muestra, de forma inequívoca, que este trabajo representa la combinación entre una introducción al análisis narrativo con la asimilación de las bases del lenguaje audiovisual. Por una parte se habla de “personaje” en 447 ocasiones, junto a “protagonista” (204) y “Jack” (177), nombre del personaje principal que aparece inicialmente en el fragmento analizado. También se utilizan otros genéricos para realizar la descripción espacial, como en el caso de “avión” (138 repeticiones). Se incluyen, igualmente, términos como espectador, comunicación, serie, que reflejan el tratamiento de conceptos genéricos comunicacionales.

En la otra parte, la centrada en las formas y en el lenguaje audiovisual, destaca la mención de plano (527 veces repetido), término útil tanto para hacer referencia al fragmento como

para identificar el tipo de plano concreto que se ha destacado, por lo que la palabra “primer” se repite en 158 ocasiones. Las demás palabras quedan en una dimensión intermedia, como el ejemplo de “*travelling*”, mencionado en 91 ocasiones.

Sin embargo, no hay tanta presencia de indicios en torno a la interpretación, lo que indica mucha más variedad en las propuestas de sentido y significado de cada elemento y de la globalidad. Precisamente ese fue un aspecto que quedó para la propia interpretación individual, intentando no condicionar al grupo.

El balance de esta práctica, por lo tanto, es positivo, pero es un ejercicio mejorable en la integración de descripción e interpretación, de elementos de lenguaje y sentido narrativo.

<b>CASO 6. ANÁLISIS DE UN FRAGMENTO TELEVISIVO. Serie <i>Lost</i></b>		
<b>CUADRO-RESUMEN DEL ANÁLISIS</b>		
	<b>Resultados</b>	<b>Aportación a conclusiones</b>
<b>Datos del ejercicio</b>		
- Asignatura	Fund.Com. Audiovisual (1º)	
- Cursos académicos	2010-2011	
- Fecha/s de realización	Febrero	
- Nº estudiantes matriculados/as	84	
- Nº ejercicios analizados	64	
- Cobertura de la muestra	76,2%	
<b>Contenidos destacados</b>	Identificación e interpretación de elementos y recursos de lenguaje audiovisual. Conocimiento de las características de la comunicación. Reflexión y aplicación al ámbito audiovisual.	Importancia de la actividad interpretativa concreta, es decir, de valorar el sentido que tiene el uso de un elemento audiovisual en particular: un tipo de plano, un detalle de la banda sonora, un rasgo de un personaje, etc.
<b>Metodologías de análisis</b>	Ejemplo tipo de combinación de análisis de la historia (Narrativa Audiovisual) y de aspectos de realización o lenguaje audiovisual (Formas).	La combinación del análisis narrativo y de las formas puede ser coherente en los procesos didácticos de lenguaje audiovisual.
<b>Metodología didáctica y dinámica de clase</b>	Primó el modelo deductivo de aplicar nomenclatura teórica conocida, aunque el grupo aún no dominaba la totalidad del lenguaje audiovisual.	Es más efectivo construir la teoría entre el grupo, identificando cada recurso con la guía del profesorado.
<b>Interés y participación</b>	Implicación del grupo en las sesiones, pero malos resultados en la evaluación.	El interés se incrementa a través del diálogo y el debate, pero se reduce en el trabajo individual.
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	Los resultados de la evaluación no permiten asegurar la completa asimilación de lo requerido por parte del grupo. Sí es positivo el	En los procesos de trabajo en grupo es complicado detectar las diferencias en la progresión del cumplimiento de objetivos

	balance en la actitud analítica y la participación.	
<b>Sistema de evaluación</b>	Implementación de desglose detallado para cada pregunta. La principal causa del incremento de suspensos es la entrega fuera de plazo.	En los cursos más recientes es más complicado exigir la aplicación de la teoría. Hay más reticencias en este sentido. Parte del grupo no se ajustó a los tiempos de entrega del trabajo, que hay que revisar siempre de forma realista.
<b>Tiempo, esfuerzo y dificultades por parte del docente</b>	El desglose de los criterios de corrección para cada pregunta conlleva un esfuerzo añadido a la evaluación personalizada con observaciones y envío del archivo revisado.	Es importante unificar los criterios de evaluación de la actividad, simplificando los procesos sin que esa optimización repercuta en la atención personalizada del estudiante.
<b>Aprovechamiento para futuros cursos</b>	El modelo sencillo y progresivo de análisis es aplicable a otros fragmentos de series y a otras producciones audiovisuales.	Es necesaria una revisión del modelo de trabajo y de la secuencia de enunciados, incorporando la faceta creativa.
<b>Balance final de la actividad</b>	Balance positivo en lo referido al trabajo en grupo, pero es una actividad mejorable en resultados de evaluación.	El ejercicio es un punto de partida para mejorar las conexiones entre sentido narrativo y lenguaje audiovisual desde la creación.
<b>Otras cuestiones de interés</b>	El análisis del lenguaje debe experimentarse desde la creación. Se comprueba la diferencia de los grupos que, en el segundo semestre, estaban realizando un corto o no, ya que están poniendo en práctica las nociones de lenguaje audiovisual.	Una variante hubiera sido, desde la perspectiva creadora, la creación de versiones de ese fragmento, centradas en la didáctica del lenguaje audiovisual, en la ironía, en el análisis de significado, etc.

**Tabla 29.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 6. Fuente: elaboración propia.

### 5.1.7. CASO 7. Comunicación e información. Análisis spot La Caixa

#### 5.1.7.1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado

**Fecha:** Ejercicio realizado, igual que en el caso 6, el curso 2010-2011, iniciando un bloque de la muestra dedicado al spot publicitario con el análisis de un spot de Obra Social La Caixa. En concreto, se realizó en abril, basándose en la diferenciación entre comunicación e información y en la diferencia entre lo informativo y lo expresivo.

**Asignatura:** Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, 1er curso. Común a las especialidades de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

**Nº de alumnos/as y ejercicios analizados:** De un total de 84 estudiantes potenciales, se han analizado 58 trabajos disponibles en soporte informático, lo que supone el 69% de cobertura.

*5.1.7.2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio*

**Objetivos académicos de la práctica:**

- Desarrollar la capacidad de mirar y escuchar. Ser críticos/as ante los mensajes publicitarios.
- Identificar elementos del lenguaje audiovisual en un spot publicitario.
- Interpretar el sentido de los elementos seleccionados en la descripción.
- Diferenciar entre describir e interpretar.
- Conocer y aplicar las formas de la comunicación.
- Asimilar la función de código aplicándola a la comunicación audiovisual.
- Valorar la publicidad como un elemento de placer estético y narrativo.

**Objetivos procedimentales de la práctica:**

- Aprender a mirar y escuchar, reparar en los detalles en el visionado de un spot.
- Diferenciar entre describir e interpretar.
- Seguir las indicaciones y respetar la lógica del procedimiento de análisis.
- Adquirir hábitos de profundización y estudio, conectando la parte teórica de la asignatura con la actividad práctica.
- Vincular los contenidos teóricos del temario con la práctica analítica.
- Acostumbrarse a dialogar y participar en grupo.

- Mejorar la capacidad argumental para la expresión de las propias ideas.

**Metodología y dinámica de trabajo:** Con esta práctica comienza la implementación del spot como pieza publicitaria a lo largo de una serie de casos estudiados dentro de la experiencia docente y comprobando que este formato de texto audiovisual ofrece múltiples posibilidades didácticas (Arconada Melero, 2006; Ferrés, 1994b).

En esta práctica se analiza el spot “Historias con Alma. La Caixa. La historia de Jesús” (Agencia Bassat Ogilvy, 2009-10). Se trataba de analizar la versión larga de campaña, es decir, casi un publirreportaje por su duración, que se aproximaba al minuto. Como es habitual en estos casos de prácticas de análisis, el enunciado proponía una secuencia basada, inicialmente, en describir e interpretar, volviendo al procedimiento inductivo que se detallaba en el caso 1. Además, se pedía una diferenciación expresa entre aquello que se consideraba informativo y lo que era expresivo en el texto audiovisual, matizando que esto último hacía referencia directamente a la cuestión de las emociones, uno de los elementos clave a la hora de trabajar la publicidad y, posiblemente, cualquier tipo de género audiovisual. Por último, se combinaba esta acción analítica con la aportación de material teórico de los apuntes, como es el concepto de forma y código, aprovechando el ejercicio para demostrar que se saben aplicar esos términos de forma razonada. Las preguntas literales fueron las siguientes:

1. *Describir e interpretar los elementos informativos que se observen. Por qué tiene apariencia de documental (20)*
2. *Describir e interpretar los elementos expresivos que se observen. Cómo se trasladan las emociones (20)*
3. *Qué “forma” de la comunicación encontramos (Tema 8. pp. 17 y 18) (20)*
4. *Qué códigos son necesarios para su comprensión y qué reglas de codificación (Tema 8. p. 11) (20)*


En las dos últimas preguntas, más teóricas, se hacía referencia al tema y la página exacta para facilitar la tarea de búsqueda, asimilación e implementación. Además, cada enunciado detallaba su puntuación numérica.



Se trabajó implementando inicialmente una metodología inductiva-deductiva, no aplicable en su totalidad ya que el ejercicio se realizó en abril, por lo que ya se conocían las bases del lenguaje audiovisual. La clave del juego y de la dinámica del grupo eran, en este caso, la diferencia entre lo informativo y lo expresivo, algo bastante ambiguo cuya dificultad para ser diferenciado era, en sí misma, la enseñanza de esta práctica y motivo de debate. Aun así, se desarrolló el juego de la diferenciación entre lo que informaba y lo que movía a las emociones, uniendo lo descriptivo y lo interpretativo. Es importante aclarar que los elementos eran totalmente libres, no correspondían a una metodología concreta.

Lo importante ahora era identificar recursos, con la relajación de interpretarlos a la vez que se describían. Hay cierta ansiedad interpretativa en el inicio de este tipo de análisis, por lo que el juego era algo más complejo, intentando conceptualizar un apartado importante de la teoría que era diferenciar comunicación e información. Una variante de interés puede ser su aplicación a producciones artísticas, de cara a futuras ediciones de este ejercicio.

**BLOQUE II. PRÁCTICA EVALUABLE nº 2.**

ASIGNATURA	Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. 1º.
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	BLOQUE II. Práctica 2. Comunicación e información
FECHA	11 de abril de 2011
PLAZO DE ENTREGA	28 de abril, antes de las 24 horas.
OBSERVACIONES	<p>Diferenciar entre comunicación e información en un texto audiovisual determinado. Ejercicio de ensayo analítico y madurez expresiva. La extensión máxima es de 1.000 palabras o 5.000 caracteres. Entregar enviando archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento (Ejemplo: 2RafaelMarfilCarmona.doc) <b>a través del Aula Virtual.</b> Dudas a través de mensajes del aula, foro de la asignatura o en el e-mail <a href="mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com">fundamentosaudiovisual@gmail.com</a> Profesor: Rafael Marfil Carmona</p> 

**Spot analizado: Historias con Alma. La Caixa. La historia de Jesús (Agencia Bassat Ogilvy, 2009-10)**

<http://www.youtube.com/watch?v=DWd3sH4oltc&feature=fvst>

La práctica entregada debe contener, de manera resumida, las respuestas a estas preguntas:

(Es muy importante respetar el límite de espacio sugerido)

**PREGUNTAS:**

- 1- Describir e interpretar los elementos informativos que se observen. Por qué tiene apariencia de documental (20)
- 2- Describir e interpretar los elementos expresivos que se observen. Cómo se trasladan las emociones (20)
- 3- Qué "forma" de la comunicación encontramos (Tema 8. pp. 17 y 18) (20)
- 4- Qué códigos son necesarios para su comprensión y qué reglas de codificación (Tema 8. p. 11) (20)

**Criterios de corrección (desglose de criterios y puntuación)**

**Pregunta 1. (20 puntos)**

- Explicación y conocimiento de los recursos informativos de lenguaje audiovisual (10)
- Interpretación. Ortografía, redacción y tono general de la respuesta (10)

**Figura 48.** Práctica Comunicación e información. Spot La Caixa. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Abril de 2011. Página 1 de 2. Fuente: Elaboración propia. Cita visual: frame del spot.

**Pregunta 2. (20 puntos).**

- Explicación y conocimiento de los recursos expresivos de lenguaje audiovisual (10)
- Interpretación. Ortografía, redacción y tono general de la respuesta (10)

**Pregunta 3. (20 puntos).**

- Conocimiento de las formas de comunicación (10)
- Ortografía, redacción y tono general de la respuesta (10)

**Pregunta 4 (20 puntos).**

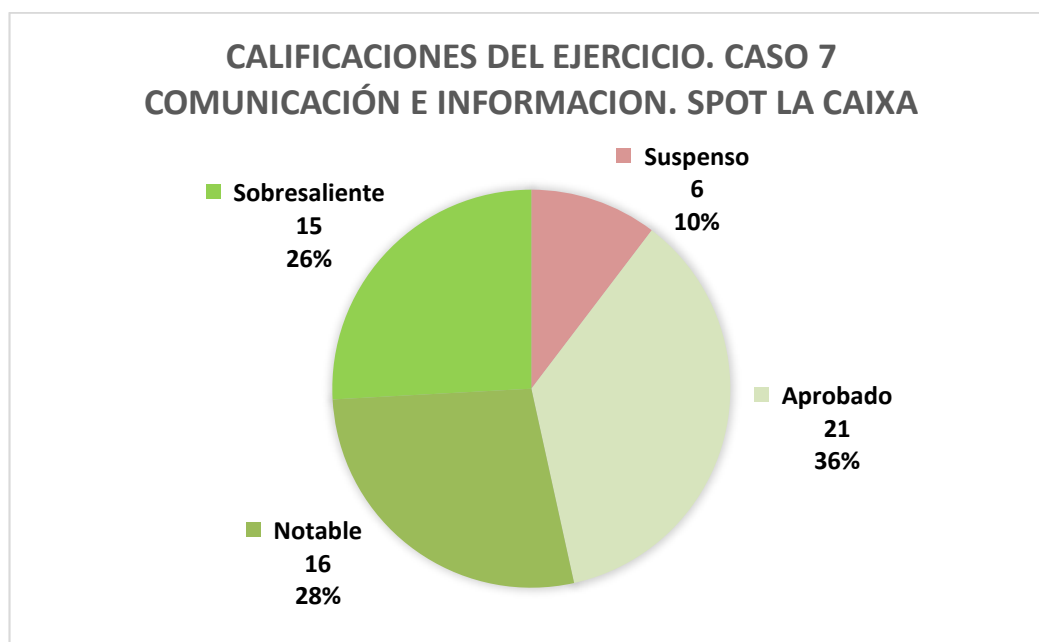
- Comprensión del concepto “código” y aplicación de reglas sintácticas. (10)
- Tono general de la respuesta. Redacción y ortografía (10)

**Figura 49.** *Práctica Comunicación e información. Spot La Caixa. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Abril de 2011. Página 2 de 2. Fuente: Elaboración propia.*

Destacó, en la dinámica de participación, el alto grado de interés, resultante de la sorpresa ante la dimensión humana de una entidad financiera, una vez que se profundizaba en el sentido del spot, así como por los valores humanos que se estaban comunicando a través de esos recursos informativos y expresivos. Se identificaba, como un juego colectivo de búsqueda elementos, un tipo de personaje, la simbología del lugar, el valor emocional de la música, hasta detectar una bolsa que vuela durante apenas un segundo, a la que se le encuentran significados y una clara intencionalidad. Desde ese momento, nada era fortuito para el grupo en el análisis de textos audiovisuales. Menos aún en publicidad.

#### *5.1.7.3. Criterios y proceso de evaluación*

Un porcentaje de aprobados algo mayor que el de otros casos, mientras que desciende levemente en la comparativa con otros ejercicios de la asignatura el porcentaje de notables y sobresalientes, que aun así se sitúa en un 54% del total, según la [figura 50](#).



**Figura 50.** Porcentajes de notas del caso 7. Comunicación e información. Análisis spot La Caixa. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual durante el curso 2010-2011. Fuente: elaboración propia.

El sistema de evaluación estaba consolidado en la referencia de porcentajes y aportación a la nota en la corrección de cada pregunta. Se especificaba así en la hoja de la práctica:

*Criterios de corrección (desglose de criterios y puntuación).*

*Pregunta 1. (20 puntos)*

- *Explicación y conocimiento de los recursos informativos de lenguaje audiovisual (10)*
- *Interpretación. Ortografía, redacción y tono general de la respuesta (10)*

*Pregunta 2. (20 puntos).*

- *Explicación y conocimiento de los recursos expresivos de lenguaje audiovisual (10)*
- *Interpretación. Ortografía, redacción y tono general de la respuesta (10)*

*Pregunta 3. (20 puntos).*

- *Conocimiento de las formas de comunicación (10)*
- *Ortografía, redacción y tono general de la respuesta (10)*

*Pregunta 4 (20 puntos).*

- *Comprensión del concepto "código" y aplicación de reglas sintácticas. (10)*
- *Tono general de la respuesta. Redacción y ortografía (10)*

De esta forma, el proceso de evaluación comenzaba a recurrir a cuestiones como la capacidad de análisis, la identificación de recursos expresivos, el conocimiento de aspectos teóricos, la redacción o el tono general de la respuesta como conceptos asociados a una valoración y aspectos a tener en cuenta por parte del estudiante, ya que serían puntuados según una cuantificación concreta. No obstante, uno de los aprendizajes de los últimos cursos por parte del docente es la necesidad de uniformar este criterio, evitando la complejidad de aplicar una rúbrica a cada pregunta.

### *5.1.7.4. Resultados y balance de la actividad*

Comprobar la progresiva evolución de palabras es un ejercicio que orienta claramente sobre la esencia del trabajo, es decir, sobre el criterio de selección aplicado por los estudiantes en sus respuestas, resultante a su vez de la dinámica de trabajo en grupo. En principio, no se exigía que los elementos seleccionados correspondieran a ningún filtro específico, como hubiera sido el caso de tipos de plano, recursos de banda sonora, análisis narrativo, símbolos, etc. Así, lo que más destaca es la utilización del término “plano”, con 456 repeticiones en 58 ejercicios, lo que indica que la manera más apropiada de seleccionar un recurso, la más genuina y la que traslada mejor la esencia del análisis para los/las estudiantes, es hablar de planos.



**Figura 51.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 7. 40 palabras más utilizadas. “Comunicación e Información. Spot La Caixa”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2010-2011. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)



**Figura 52.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 7. 75 palabras más utilizadas. “Comunicación e Información. Spot La Caixa”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2010-2011. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

También aparecen, junto a otros términos destacados, las palabras “protagonista” (268 repeticiones), “obra” (214), “personaje” (197 repeticiones) o “Jesús” (191), lo que indica claramente que la descripción se basa en el personaje a través de nombres comunes o

propios, además de otros elementos de la historia como el escenario. A pesar de tratarse de publicidad, se ha detectado el estilo informativo, ya que aparece la palabra “documental” 142 veces. En la [figura 53](#), segmentada en relación con las 100 palabras más citadas, se comprueba la dinámica de mencionar los tipos de plano como elementos destacados, seguidos por el criterio narrativo de la descripción e interpretación del personaje. Es lógico que, en un spot centrado en el sentido humano, sea la persona la que protagonice los comentarios, además de numerosos términos genéricos descriptivos de la situación, que al final de traducen en una base narrativa frente al empleo de terminología técnica.





**Figura 53.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 7. 100 palabras más utilizadas. “Comunicación e Información. Spot La Caixa”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2010-2011. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

<b>CASOS 7. COMUNICACIÓN E INFORMACION. Spot La Caixa CUADRO-RESUMEN DEL ANÁLISIS</b>		
	<b>Resultados</b>	
<b>Datos del ejercicio</b>		<b>Aportación a conclusiones</b>
- Asignatura	Fund.Com. Audiovisual (1º)	
- Cursos académicos	2010-2011	
- Fecha/s de realización	Abril	
- Nº estudiantes matriculados/as	84	
- Nº ejercicios analizados	58	
- Cobertura de la muestra	69%	
<b>Contenidos destacados</b>	El spot publicitario y el publirreportaje. Valores humanos y concepto de Obra Social. Formas de la comunicación y código. Destaca el uso del término plano. Prima la metodología narrativa.	Validez e interés de los formatos publicitarios por su breve duración. Posibilidad de utilizar producciones artísticas para proponer la diferencia entre lo informativo y lo expresivo. Hablar de tipos de planos es una de las formas más habituales de identificar elementos cuando se conocen las bases del lenguaje audiovisual.
<b>Metodologías de análisis</b>	Trabajo con dualidades información/expresión sin diferenciar metodologías analíticas, uniendo igualmente descripción e interpretación.	La integración y el trabajo transversal con dualidades puede ser una fórmula interesante para el análisis de textos audiovisuales.
<b>Metodología didáctica y dinámica de clase</b>	Gamificación para respetar lo que exigía cada enunciado. Método inductivo, aunque ya se conocían ciertas bases de lenguaje audiovisual.	Jugar a no interpretar, jugar a no señalar elementos expresivos (juego imposible).
<b>Interés y participación</b>	Implicación del alumnado, motivada por la sorpresa de la dimensión humana de una entidad financiera y los valores de compromiso social.	Sorprender para destacar la dimensión humana.
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	Nivel de asimilación y desarrollo satisfactorio, interés por destacar los mejores recursos audiovisuales, es decir, los más expresivos e informativos.	Se mira y se escucha con más atención cuando hay una historia humana. La Educación en Valores no puede estar desconectada de la alfabetización visual y audiovisual.
<b>Sistema de evaluación</b>	Continuación de la evaluación personalizada y las observaciones detalladas del profesor vía correo electrónico. Rúbrica de corrección específica para cada pregunta.	Consolidación de un método de trabajo conocido ya por el alumnado a final de curso.
<b>Tiempo, esfuerzo y dificultades por parte del docente</b>	Demasiado tiempo de corrección empleado en el detalle de todas y cada una de las 58 prácticas.	Necesidad de simplificación de procesos sin restar calidad.
<b>Aprovechamiento para futuros cursos</b>	Este modelo no se ha aplicado de forma exacta a otras prácticas, aunque hay espacios en común con casos expuestos.	Valoración de las posibilidades que tiene esta práctica para estandarizar su bloque de preguntas.
<b>Balance final de la actividad</b>	Muy positivo, con una atención especial por parte del alumnado, acostumbrado al modelo de ejercicio a final de curso.	Es necesario aplicar la filosofía de trabajo y los contenidos que han generado interés a otros ejercicios de la asignatura y a otros contextos.

		Idea de un video fórum de publicidad, que no acostumbra a ser comentada como el cine.
<b>Otras cuestiones de interés</b>	Lo más importante es la posibilidad de conectar el contenido humano y social con la identificación e interpretación de los recursos para comunicarlo.	Importancia de las emociones y de la conexión del análisis con ese contenido humano y social.

**Tabla 30.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 7. Fuente: elaboración propia.

### 5.1.8. CASO 8. Comunicación e información. Análisis spots elecciones generales 2011

#### 5.1.8.1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado

**Fecha:** Ejercicio realizado en noviembre del curso 2011-2012, basado en la identificación de elementos que se puedan percibir, la interpretación de sus sentido y la respuesta a algunas cuestiones relacionadas con el temario, como los elementos informativos o expresivos, junto a las características y las formas de la comunicación.

**Asignatura:** Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, 1er curso. Común a las especialidades de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

**Nº de alumnos/as y ejercicios analizados:** De un total de 70 estudiantes potenciales, se han analizado 65 trabajos disponibles en soporte informático, lo que supone el 92,9 % de cobertura.

#### 5.1.8.2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio

##### **Objetivos académicos de la práctica:**

- Desarrollar la capacidad perceptiva y crítica ante una producción audiovisual publicitaria.
- Interpretar y proponer el sentido de la utilización de determinados recursos, razonando el planteamiento.

- Diferenciar y valorar la faceta expresiva de la comunicación publicitaria.
- Ser consciente de la importancia del uso de las emociones en publicidad.
- Diferenciar entre comunicación e información, considerando el primero un concepto más global que abarca al segundo.
- Asimilar el concepto de código y valorarlo en relación con el lenguaje audiovisual.
- Repasar las características de la comunicación y el concepto de forma publicitaria.

**Objetivos procedimentales de la práctica:**

- Aprender a mirar y escuchar, reparar en los detalles en el visionado de un texto audiovisual.
- Desarrollar la capacidad crítica ante cualquier tipo de producción publicitaria.
- Adquirir hábitos de profundización y estudio, conectando la parte teórica de la asignatura con la actividad práctica.
- Acostumbrarse a dialogar y participar en grupo.
- Mejorar la capacidad para la expresión escrita de las propias ideas.

**Metodología y dinámica de trabajo:** El ejercicio se basaba en el análisis y comentario de los spots correspondientes a las Elecciones Generales de 2011, celebradas el domingo 20 de noviembre, en pleno proceso de la elaboración individual del trabajo. Se trataba de un ejercicio diseñado para realizar una aproximación a la capacidad para percibir elementos y detalles en una producción audiovisual publicitaria, antes de conocer las bases del lenguaje audiovisual, según las bases inductivas y el aprendizaje por descubrimiento ya comentado. Además, se recurría a conceptos del temario, como la diferencia entre comunicación e información, así como las características y las formas de la comunicación.

La selección de una temática de actualidad, especialmente para estudiantes de Comunicación, constituyó un factor altamente motivador para el grupo. Además, el enfoque basado en seleccionar e interpretar recursos audiovisuales era diferente a lo que un/a estudiante de primero, recién comenzada la carrera, asociaba a los contenidos políticos. Sirvió, por lo tanto, como contraste entre lo que se relacionaba con esta temática y las posibilidades del análisis audiovisual. La actualidad otorgaba este ejercicio de características propias de una enseñanza significativa, centrada en temas cercanos en ese momento al estudiante.

Los spots analizados fueron los siguientes:

Partido Popular. Súmate al cambio (DraftFCB, 2011)<sup>25</sup>

PSOE. Pelea por lo que quieres (Sra. Rushmore, 2011)<sup>26</sup>.

Izquierda Unida. Campaña Rebélate (2011)<sup>27</sup>.

Los contenidos se centraron, inicialmente, en la selección de recursos y su mera descripción, para pasar posteriormente a la interpretación argumentada de sentido, proponiendo alguna simbología destacada, expresada desde la consistencia argumental de la propuesta y la validez de su razonamiento. Así, además de la terminología de las preguntas teóricas, destacaban elementos de la escena, como una cafetería, centros de trabajo o el camino, en una dinámica que contó con interesantes aportaciones simbólicas. Posteriormente, las 3 últimas preguntas se ceñían a la aplicación del temario.

---

<sup>25</sup> Disponible en <https://youtu.be/DWcDF3DY50Q> (Fecha de consulta: 19/10/2015).

<sup>26</sup> Disponible en <https://youtu.be/w5-WYbHc4fU> (Fecha de consulta: 19/10/2015).

<sup>27</sup> Disponible en <https://youtu.be/PIIet3a-u0k> (Fecha de consulta: 19/10/2015).

El enunciado de las preguntas del ejercicio fue el siguiente:

PREGUNTAS:

1. Describir 5 elementos que se observen o escuchen en los fragmentos audiovisuales analizados (seleccionar 5 de los tres spot, no 5 de cada uno). Los elementos pueden ser de un solo spot o de los tres, especificando a cuál corresponde. Se trata solo de describir aspectos que percibamos, sin interpretar aún su posible significado: personajes, acciones, escenarios, tratamiento temporal, recursos audiovisuales que se conozcan, tales como planos subjetivos o profundidad de campo, movimientos de cámara, banda sonora, etc. (aún no es necesario dominar esta terminología). Aportar significados corresponderá a la pregunta 2. Se trata únicamente de describir esos elementos sin preocuparnos por denominaciones técnicas, aunque pueden usarse si se conocen. (10 puntos).

*Criterios de corrección*

- Capacidad de observación (5).
- Describir sin anticipar ninguna interpretación (5).

2. Explicar el sentido y el significado de esos recursos y, por lo tanto, de los fragmentos analizados, intentando detallar la presencia de simbologías. Si se considera que no hay una simbología o un significado concreto de ese elemento comentado, especificarlo. En resumen, esos recursos que hemos descrito, qué pueden significar, ¿Cuál es el significado del spot? (20 puntos).

*Criterios de corrección*

- Interpretación del sentido de cada elemento descrito (10).
- Interpretación del spot completo y calidad en la redacción (10).

3. ¿Predominan los elementos informativos o de otro tipo? ¿Se trata de información o de comunicación? De las funciones de la comunicación: referencial, expresiva, fática, metalingüística y conativa, ¿Cuál consideras que predomina y por qué? (Para las funciones de la comunicación, ver Clase Tema 1 y Lectura 1, página 35) (20 puntos).

*Criterios de corrección*

- Comprensión de la diferencia comunicación / información (10).
- Conocimiento de las funciones de la comunicación. Tono general de la respuesta. (10).

4. Valorar y razonar por qué se cumplen cada una de las 7 características de la comunicación (mecanismo para las relaciones humanas, contenido simbólico, carácter social-plural, etc.) (20 puntos)

*Criterios de corrección*

- Comprensión de las características de la comunicación (10).
- Redacción, argumentación y tono general de la respuesta. (10).

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

5. Tal y como se explica en las páginas 30 y 31 del Tema 1, las formas de la comunicación pueden ser información, rumor, desinformación, relaciones públicas, publicidad y propaganda. Razona cuál es la que predomina y en qué medida se cumplen cada una de ellas (10 puntos).

*Criterios de corrección*

*Comprensión de las formas de la comunicación (5).*

*Redacción y tono general de la respuesta. (5).*

En este caso, cada pregunta viene acompañada directamente por los criterios para la rúbrica de corrección. Además, el ejercicio, enmarcado en una nueva plantilla para uniformar las prácticas, contenía una serie de recomendaciones que, total o parcialmente están en el resto de casos (Figura 56):

*Recomendaciones generales:*

- *Es muy importante entregar en plazo la práctica, siguiendo las indicaciones y formato requerido, ya que este trabajo vale el 20% de la nota práctica.*
- *Ceñirse a lo que se pregunta*
- *Indicar claramente el número de la pregunta, pero no copiar su enunciado, ya que desaprovechamos palabras o caracteres. No obstante, el límite es amplio, de forma que las respuestas correctas son bastante inferiores a 2.000 palabras o 10.000 caracteres.*
- *Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica, aportando una argumentación rigurosa, lógica y de calidad académica. Cada respuesta debe tener una medida razonable. Ni telegráfica ni con una extensión forzada.*
- *Cuidar la ortografía y puntuación. Escribir con calma, sin apresurarse en las respuestas.*
- *Aplicar e interrelacionar cuantos conceptos de la materia se consideren necesarios, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica.*
- *Asimilar los conceptos, teniendo en cuenta que algunos de ellos se pueden aplicar en la parte práctica del examen.*

*Recomendaciones procedimentales:*

- *Realizar la práctica cuanto antes, para que la sesión de visionado esté reciente. Si no recuerdas algún vídeo de los que forman parte de la campaña, consúltalo en el foro del Aula Virtual. No obstante, los vídeos analizados son, exclusivamente, los que corresponden a las referencias de este documento.*
- *Numera las páginas de tu ejercicio y respeta el formato requerido. Debe ser un archivo de Word para que puedas recibir la corrección con observaciones.*

Para el alumnado, el reto era seleccionar un elemento que, posteriormente, ofreciera riqueza interpretativa, es decir, que permitiera proponer significados argumentados a lo largo del debate. En este sentido, la propia lógica de lo que se requería terminó por hacer valer el enfoque narrativo, centrado en la descripción de un hombre corriendo como Alfredo

Pérez Rubalcaba, candidato en aquella campaña, y su propio áter ego, o el reflejo de cada ciudadano/a, una idea que además se reforzaba mediante un Plano General cenital que mostraba el reflejo de la sociedad. También ese plano, por ejemplo, fue motivo de selección.

Igualmente, en el caso de los spots de PP e Izquierda Unida se reparó en la selección de escenarios y personajes tipo, buscando la identificación del mayor número de personas posibles. Finalmente, tras la identificación de elementos y recursos audiovisuales, a través de un método inductivo, el ejercicio se centró más en el propio proceso de comunicación y en la eficacia de cada una de las campañas, de forma que sirvió como introducción a las preguntas que hicieron imprescindible el modelo deductivo, es decir, la consulta previa del temario.



## PRÁCTICA EVALUABLE nº 1

ASIGNATURA	<b>Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. 1º.</b>
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	<b>Práctica 1.</b> Comunicación e información
FECHA	Realizada el 16 de noviembre de 2011
PLAZO DE ENTREGA	<b>30 de noviembre</b> , antes de las 24 horas.
OBSERVACIONES	<p>Práctica introductoria centrada en la diferencia entre describir e interpretar, así como en diferenciar componentes informativos y otras formas de comunicación. Es un primer ejercicio de ensayo analítico y madurez expresiva.</p> <p>La extensión máxima es de 2.000 palabras o 10.000 caracteres (revisar/contar palabras. Elegimos la medida que más nos convenga).</p> <p>Entregar enviando archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento, a <a href="mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com">fundamentosaudiovisual@gmail.com</a></p> <p>Ejemplo: 1RafaelMarfilCarmona.doc o 1RafaelMarfilCarmona.docx</p> <p>En el archivo en word con las repuestas, no hay que copiar de nuevo los enunciados de este pdf.</p>

Spot Campaña electoral para las Elecciones Generales del 20 de noviembre de 2011.

Spot del PSOE. "Pelea por lo que quieres".  
<http://www.youtube.com/watch?v=Fy-ZLW1MxIU>

Spot del Partido Popular. "Súmate al cambio".  
<http://www.youtube.com/watch?v=DWcDF3DY50Q>

Spot de Izquierda Unida. Rebélate.  
<http://www.youtube.com/watch?v=PIlet3a-u0k>

Los tres enlaces corresponden a los tres spot analizados. No son los únicos spot de campaña, sino una de las piezas fundamentales para cada partido. En el foro del Aula Virtual se dejarán enlaces a otros vídeos similares y a producciones audiovisuales, pero solo han de servir como información contextual. Se analizan, en concreto, estas tres producciones. A la hora de destacar elementos, nos centramos solo en los tres mensajes que estamos analizando.

**Figura 54.** Práctica Comunicación e información. Spots elecciones. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2011. Página 1 de 3. Fuente: Elaboración propia.

La práctica entregada debe contener las respuestas a estas 5 preguntas:

**PREGUNTAS:**

1. **Describir 5 elementos que se observen o escuchen en los fragmentos audiovisuales analizados (seleccionar 5 de los tres spot, no 5 de cada uno). Los elementos pueden ser de un solo spot o de los tres, especificando a cuál corresponde. Se trata solo de describir aspectos que percibamos, sin interpretar aún su posible significado: personajes, acciones, escenarios, tratamiento temporal, recursos audiovisuales que se conozcan, tales como planos subjetivos o profundidad de campo, movimientos de cámara, banda sonora, etc. (aún no es necesario dominar esta terminología). Aportar significados corresponderá a la pregunta 2. Se trata únicamente de describir esos elementos sin preocuparnos por denominaciones técnicas, aunque pueden usarse si se conocen. (10 puntos).**

**Criterios de corrección**

- Capacidad de observación (5).
- Describir sin anticipar ninguna interpretación (5).

2. **Explicar el sentido y el significado de esos recursos y, por lo tanto, de los fragmentos analizados, intentando detallar la presencia de simbologías. Si se considera que no hay una simbología o un significado concreto de ese elemento comentado, especificarlo. En resumen, esos recursos que hemos descrito, qué pueden significar, ¿Cuál es el significado del spot? (20 puntos).**

**Criterios de corrección**

- Interpretación del sentido de cada elemento descrito (10).
- Interpretación del spot completo y calidad en la redacción (10).

3. **¿Predominan los elementos informativos o de otro tipo? ¿Se trata de información o de comunicación? De las funciones de la comunicación: referencial, expresiva, fática, metalingüística y conativa, ¿Cuál consideras que predomina y por qué? (Para las funciones de la comunicación, ver Clase Tema 1 y Lectura 1, página 35) (20 puntos).**

**Criterios de corrección**

- Comprensión de la diferencia comunicación / información (10).
- Conocimiento de las funciones de la comunicación. Tono general de la respuesta. (10).

**Figura 55.** *Práctica Comunicación e información. Spots elecciones. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2011. Página 2 de 3. Fuente: Elaboración propia.*

- 4. Valorar y razonar por qué se cumplen cada una de las 7 características de la comunicación (mecanismo para las relaciones humanas, contenido simbólico, carácter social-plural, etc.) (20 puntos)**

**Criterios de corrección**

- Comprensión de las características de la comunicación (10).
- Redacción, argumentación y tono general de la respuesta. (10).

- 5. Tal y como se explica en las páginas 30 y 31 del Tema 1, las formas de la comunicación pueden ser información, rumor, desinformación, relaciones públicas, publicidad y propaganda. Razona cuál es la que predomina y en qué medida se cumplen cada una de ellas (10 puntos).**

**Criterios de corrección**

- Comprensión de las formas de la comunicación (5).
- Redacción y tono general de la respuesta. (5).

**Recomendaciones generales:**

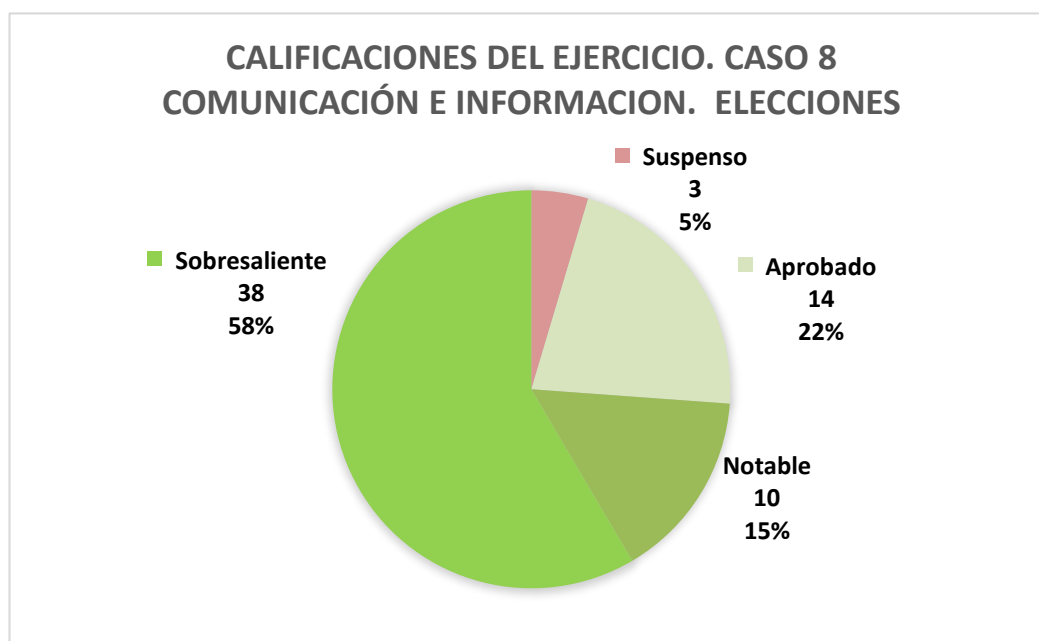
- Es muy importante entregar en plazo la práctica, siguiendo las indicaciones y formato requerido, ya que este trabajo vale el 20% de la nota práctica.
- Ceñirse a lo que se pregunta
- Indicar claramente el número de la pregunta, pero no copiar su enunciado, ya que desaprovechamos palabras o caracteres. No obstante, el límite es amplio, de forma que las respuestas correctas son bastante inferiores a 2.000 palabras o 10.000 caracteres.
- Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica, aportando una argumentación rigurosa, lógica y de calidad académica. Cada respuesta debe tener una medida razonable. Ni telegráfica ni con una extensión forzada.
- Cuidar la ortografía y puntuación. Escribir con calma, sin apresurarse en las respuestas.
- Aplicar e interrelacionar cuantos conceptos de la materia se consideren necesarios, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica.
- Asimilar los conceptos, teniendo en cuenta que algunos de ellos se pueden aplicar en la parte práctica del examen.

**Recomendaciones procedimentales:**

- Realizar la práctica cuanto antes, para que la sesión de visionado esté reciente. Si no recuerdas algún vídeo de los que forman parte de la campaña, consúltalo en el foro del Aula Virtual. No obstante, los vídeos analizados son, exclusivamente, los que corresponden a las referencias de este documento.
- Numera las páginas de tu ejercicio y respeta el formato requerido. Debe ser un archivo de word para que puedas recibir la corrección con observaciones.

**Figura 56.** *Práctica Comunicación e información. Spots elecciones. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2011. Página 3 de 3. Fuente: Elaboración propia.*

### 5.1.8.3. Criterios y proceso de evaluación



**Figura 57.** Porcentajes de notas del caso 8. Análisis spots Elecciones Generales 2011. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual durante el curso 2011-2012. Fuente: elaboración propia.

La tónica general positiva del grupo se reflejó, finalmente, en unos buenos resultados en la evaluación, que de nuevo siguió el procedimiento de revisión personalizada a través de comentarios, combinado con la cuantificación. Se mantiene, en los casos analizados, un porcentaje de suspensos testimonial. En esta ocasión, como resultado de una práctica demasiado escueta y que no proponía interpretaciones de los elementos fundamentadas argumentalmente.

### 5.1.8.4. Resultados y balance de la actividad

Las nubes de palabras de este ejercicio en sus diferentes niveles de frecuencia (40, 75 y 100 palabras más mencionadas) (figuras 58, 59 y 60) muestran claramente que la perspectiva comunicacional prevalecía frente a nomenclatura técnica en esta práctica, una cuestión lógica, ya que el grupo no dominaba todavía el lenguaje audiovisual.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

La referencia al propio género audiovisual, con la palabra “spot”, alcanza las 997 menciones, como es lógico por la necesaria referencia al tipo de texto audiovisual que se está analizando. Además, “partido”, “mensaje”, “comunicación”, “información” y “receptor” aparecen también como términos destacados, quedando algunos conceptos narrativas, como “camino” y “hombre”, entre otros términos, en segundo plano, como “imagen”, “vídeo” o “voz”, que pertenecerían a un discurso analítico más propio del lenguaje audiovisual.

En la primera pregunta, la especificación de no usar terminología específica, plantea un desarrollo inductivo que no finaliza en la adquisición de términos del lenguaje audiovisual, sino que, en este caso, continúa desarrollándose a través de un enfoque comunicacional.



**Figura 58.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 8. 40 palabras más utilizadas. “Comunicación e Información. Spots Elecciones Generales”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2011-2012. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)



**Figura 59.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 8. 60 palabras más utilizadas. “Comunicación e Información. Spots Elecciones Generales”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2011-2012. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)



**Figura 60.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 8. 100 palabras más utilizadas. “Comunicación e Información. Spots Elecciones Generales”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2011-2012. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

<b>CASOS 8. COMUNICACIÓN E INFORMACION. Spots Elecciones Generales CUADRO-RESUMEN DEL ANÁLISIS</b>		
	<b>Resultados</b>	
<b>Datos del ejercicio</b>		<b>Aportación a conclusiones</b>
- Asignatura	Fund.Com. Audiovisual (1º)	
- Cursos académicos	2011-2012	
- Fecha/s de realización	Noviembre	
- Nº estudiantes matriculados/as	70	
- Nº ejercicios analizados	65	
- Cobertura de la muestra	92,9 %	
<b>Contenidos destacados</b>	Descripción y terminología genérica. Contenido eminentemente narrativo y simbólico. Contenidos del temario, relacionados con introducción teórica.	Narrativa y Semiótica como resultado de una búsqueda intuitiva de elementos que porten significado.  Enfoque final eminentemente comunicacional.
<b>Metodologías de análisis</b>	Combinación integradora de varias perspectivas en la selección de elementos. Prevalece finalmente el enfoque comunicacional. Preeminencia narrativa en los ejercicios. Presencia semiótica en la interpretación de significados.	Validez de los métodos integrados en los contenidos introductorios. Importancia de la distinción entre describir e interpretar. Validez para la propaganda política del enfoque comunicacional (proceso, mensaje, públicos, eficacia, etc.).
<b>Metodología didáctica y dinámica de clase</b>	Método inductivo de aprendizaje por descubrimiento. No se profundiza en terminología audiovisual. La segunda parte fue más deductiva (aplicación de la teoría) Temática de actualidad como las elecciones. El enunciado condiciona en cierta forma, orientando la búsqueda de elementos. Variedad de spot (PP, PSOE, IU)	Validez del método inductivo de aprendizaje por descubrimiento. Se puede hacer una orientación en la búsqueda de elementos por interpretar. Hay que establecer los conceptos técnicos a los que se quiera llegar. Elección de temáticas de actualidad y enseñanza significativa. Demasiados textos. Se pidió que se seleccionara uno de ellos.
<b>Interés y participación</b>	Alto grado de implicación por parte del alumnado. Análisis como expertos en comunicación política.	El valor de las temáticas que están en plena actualidad.
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	Buenos resultados y calificaciones. Se aportaron ideas muy interesantes.	La validez del descubrimiento para identificar y, después, nombrar y conocer.
<b>Sistema de evaluación</b>	Desglose de rúbrica por cada pregunta.	Notas muy justificadas. Necesidad de simplificar la rúbrica por pregunta y hacerla genérica.
<b>Tiempo, esfuerzo y dificultades por parte del docente</b>	Preparación de materiales de actualidad y adaptación. Mucho tiempo en las correcciones.	Tiempo normal. Necesidad de implementación de nuevos ejercicios en ese momento. Demasiado tiempo en las correcciones.
<b>Aprovechamiento para futuros cursos</b>	Práctica que tiene parte de la anterior (caso 7) y de la siguiente (caso 9). Progreso hacia un banco	Posibilidad de adaptación a otros textos audiovisuales.



## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

	de actividades propio para la asignatura.	
<b>Balance final de la actividad</b>	Balance positivo. El alumnado fue descubriendo nuevos contenidos y recursos, proponiendo asimismo elementos destacados.	Recomendación de sustentar los análisis en la búsqueda intuitiva de recursos.
<b>Otras cuestiones de interés</b>	Superación de la ideología y del posicionamiento personal.	El posicionamiento político de cada estudiante no influyó ni en los debates de grupo ni en los trabajos individuales.

**Tabla 31.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 8. Fuente: elaboración propia.

### 5.1.9. CASO 9. Comunicación e información: Spot “Comienza algo nuevo”, de Ikea (2013)

#### 5.1.9.1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado

**Fecha:** Ejercicio realizado en noviembre del curso 2013-2014, basado en la identificación de recursos audiovisuales, la interpretación del sentido de esos elementos y del spot en su totalidad, además de la aplicación de términos teóricos como forma o funciones de la comunicación.

**Asignatura:** Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, 1er curso. Común a las especialidades de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

**Nº de alumnos/as y ejercicios analizados:** En el análisis de contenido se ha trabajado con 21 ejercicios frente al número potencial de prácticas de 22 (estudiantes de la asignatura), lo que representa el 95,5% con respecto a la totalidad posible durante ese curso.

#### 5.1.9.2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio

##### **Objetivos académicos de la práctica:**

- Diferenciar entre comunicación e información, considerando el primero un concepto más global que abarca al segundo.
- Asimilar las características y las funciones de la comunicación.

- Desarrollar la capacidad de observación y escucha.
- Distinguir entre describir e interpretar.
- Desarrollar la capacidad crítica ante una producción audiovisual publicitaria.

**Objetivos procedimentales de la práctica:**

- Desarrollar destrezas para argumentar y elaborar un ensayo analítico.
- Estimular la madurez crítica y expresiva.
- Aprender a mirar y escuchar.
- Adquirir hábitos de profundización y estudio, conectando la parte teórica de la asignatura con la actividad práctica.
- Acostumbrarse a dialogar y participar en grupo.
- Mejorar la capacidad para la expresión escrita de las propias ideas.

**Metodología y dinámica de trabajo:**

Parte de la sesión, la que se basa en el descubrimiento de recursos, puede resumirse como un procedimiento inductivo-deductivo, aunque las dos últimas preguntas se basan más en la aplicación deductiva de lo que, una vez que se ha asimilado en la teoría, se aplica al análisis práctico, como el caso de las formas o las preguntas de la comunicación.

El spot analizado fue la pieza de 2 minutos de la campaña de Ikea “Comienza algo nuevo” (Agencia S.P.F.C. – Productora Garlic, 2013)<sup>28</sup>. Se trata del contenido más extenso con respecto al spot de televisión, al objeto de extraer más recursos y elementos, siendo su duración bastante manejable para repetir varios visionados y comentar en clase.

---

<sup>28</sup> Disponible en <http://youtu.be/r4L3yGCGLQk> (Fecha de consulta: 1/10/2015).

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

Tras las especificaciones similares a las del caso 8, con indicaciones de extensión, entrega, formato y recomendaciones generales, se aportaban una serie de enlaces de información contextual, con información sobre la campaña. El enunciado de esta práctica fue el siguiente:

1. *Describir 5 elementos que se observen o escuchen en el fragmento audiovisual analizado. Se trata solo de describir aspectos que percibamos, sin interpretar aún su posible significado: personajes, acciones, escenarios, tratamiento temporal, recursos audiovisuales que se conozcan, tales como planos subjetivos o profundidad de campo, movimientos de cámara, banda sonora, etc. (Aún no es necesario dominar esta terminología, sino describirlos de forma sencilla). Aportar significados corresponderá a la pregunta 2. Se trata únicamente de describir esos elementos sin preocuparnos por denominaciones técnicas, aunque pueden usarse si se conocen (20 puntos).*

*Criterios de corrección: Capacidad de observación y escucha (10) / Describir sin anticipar ninguna interpretación (10).*

2. *Ahora sí: interpretar. Explicar el sentido y el significado de cada uno de esos recursos. Qué sentido tienen y por qué se utilizan, incluso si se infiere alguna simbología. En resumen, esos recursos que hemos descrito, qué pueden significar, por qué están ahí. Una vez que hemos comentado cada uno, realiza (en no más de un párrafo-resumen) una interpretación global: ¿Cuál es el significado del spot, su sentido general? (20 puntos).*

*Criterios de corrección: Interpretación del sentido de cada elemento descrito (10) / Interpretación del spot completo y calidad en la redacción (10).*

*Razonar y argumentar de forma resumida si se cumplen o no, y por qué, cada una de las 7 características de la comunicación (mecanismo para las relaciones humanas, contenido simbólico, carácter social-plural, etc.) (20 puntos)*

3. *Criterios de corrección: Comprensión de las características de la comunicación (10). Redacción, argumentación y tono general de la respuesta. (10).*

4. *¿Predominan los elementos informativos o de otro tipo? ¿Es prioritario el contenido informativo o prima el proceso comunicacional? De las funciones de la comunicación: referencial, expresiva, fática, metalingüística, poética-estética y conativa, ¿Cuál consideras que predomina y por qué? (20 puntos).*

*Criterios de corrección: Comprensión de la diferencia comunicación / información (10). Conocimiento de las funciones de la comunicación. Tono general de la respuesta. (10).*

<b>PRÁCTICA EVALUABLE</b>	
<b>ASIGNATURA</b>	<b>Fundamentos de la Comunicación Audiovisual</b>
<b>REFERENCIA DE LA PRÁCTICA</b>	<b>Práctica 1. Comunicación e información</b> Realizada el 11 de noviembre de 2013
<b>PLAZO DE ENTREGA (INDIQUE DÍA Y HORA)</b>	<b>25 de noviembre</b> , antes de las 24 horas.
<b>OBSERVACIONES</b>	<p>Práctica introductoria centrada en la diferencia entre describir e interpretar, así como en diferenciar componentes informativos/expresivos y aplicar las características y funciones de la comunicación. Es un primer ejercicio de ensayo analítico y madurez expresiva. Antes de eso, hemos decidido en clase qué producción analizar entre dos opciones posibles.</p> <p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar comunicación e información</li> <li>- Asimilar las funciones de la comunicación</li> <li>- Desarrollar la capacidad de observación y escucha</li> <li>- Distinguir entre describir e interpretar</li> <li>- Desarrollar destrezas para argumentar y elaborar un ensayo analítico</li> <li>- Estimular la madurez crítica y expresiva</li> </ul> <p><b>METODOLOGÍA:</b> Análisis cualitativo tras la realización de la práctica y el debate en clase. Responder a las preguntas una vez se haya realizado el visionado del vídeo varias veces.</p>
<p><b>INSTRUCCIONES PARA ENVÍO:</b> La extensión máxima es de 2.000 palabras o 10.000 caracteres (revisar/contar palabras. Elegimos la medida que más nos convenga). Es la máxima, no hay extensión mínima, aunque se requiere que las respuestas tengan una medida razonable.</p>	



Imagen del spot de Ikea “Empieza algo nuevo” (S.P.F.C-Garlik, 2013). Imagen descargada de sala de prensa-Ikea [http://www.ikea.com/ms/es\\_ES/about\\_ikea/prensa/index.html?loc=imgs](http://www.ikea.com/ms/es_ES/about_ikea/prensa/index.html?loc=imgs) [Descarga realizada el 2 noviembre de 2013].

**Figura 61.** Práctica Comunicación e información. Spot Ikea. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2013. Página 1 de 4. Fuente: Elaboración propia. Cita visual: Frame del spot (2013).

Entregar enviando al correo de la asignatura [fundamentosaudiovisual@gmail.com](mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com) archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento. El texto deberá ir justificado y con una fuente Arial o Times New Roman 12. Si en 24 horas no has recibido confirmación de recepción, una vez enviada la práctica, consulta a este mismo mail para saber si ha habido algún error en el envío.

**Ejemplo para nombrar el documento:** 1RafaelMarfilCarmona.docx o .doc.

**Recomendaciones generales:**

- Es muy importante entregar en plazo la práctica, siguiendo las indicaciones y formato requerido, ya que este trabajo vale el 20% de la nota práctica de la asignatura.
- Los criterios de evaluación se detallan después de cada pregunta, aunque se basan en la capacidad de análisis y en la madurez argumental. Hay que esforzarse en ortografía y en la calidad de la redacción final del trabajo (por este concepto pueden descontarse puntos).
- Ceñirse a lo que se pregunta.
- Indicar claramente el número de la pregunta, pero no copiar su enunciado, ya que desaprovechamos palabras o caracteres. Respetar el límite de palabras o caracteres establecido (2.000 palabras / 10.000 caracteres).
- Es muy importante, además, que no se envíe en PDF, sino en Word, ya que recibirás el fichero con la corrección y observaciones del profesor. Se aconseja que, dentro de la carpeta de la asignatura, guardes las prácticas revisadas cuando las recibas.
- Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica, aportando una argumentación rigurosa, lógica y de calidad académica. Cada respuesta debe tener una medida razonable. Ni telegráfica ni con una extensión forzada.
- Cuidar la ortografía y puntuación. Escribir con calma, sin apresurarse en las respuestas.
- Aplicar e interrelacionar cuantos conceptos de la materia se consideren necesarios, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica.
- Asimilar los conceptos, teniendo en cuenta que algunos de ellos se pueden aplicar en la parte práctica del examen.
- Realizar la práctica cuanto antes, para que la sesión de visionado y debate en clase esté reciente.
- Numerar las páginas del ejercicio y respetar el formato requerido (Arial o Times New Roman 12 justificado). Debe ser un archivo de Word para que puedas recibir la corrección con observaciones.

Cualquier consulta o duda es preferible que se haga en el post "PRÁCTICA 1" del foro. Si, por algún motivo, se prefiere que sea individual, en el mail de la asignatura: [fundamentosaudiovisual@gmail.com](mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com)

**CAMPAÑA IKEA. Empieza algo nuevo**

El spot analizado puede consultarse en <http://youtu.be/r4L3yGCGLQk> (Agencia S.P.F.C. – Productora Garlic, 2013). Se trata de la pieza principal para *YouTube* de la campaña

**Figura 62.** *Práctica Comunicación e información. Spot Ikea. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2013. Página 2 de 4. Fuente: Elaboración propia.*

#empiezaalgonuevo. Su duración es mayor que el spot de televisión (2' frente a 30"). De su visionado podemos inferir algunas características importantes, como público objetivo y sentido general de la producción, siempre que lo situemos en los valores esenciales de la marca Ikea y el contexto de la situación económica actual, tal y como se ha comentado en clase. No obstante, es fundamental centrarse en responder a las 4 preguntas de la práctica.

**Enlaces para más información:**

<http://www.anuncios.com/anunciantes/mas-anuncios/1076341007501/ikea-empieza.1.html>

<http://www.johnappleman.com/ikea-spot-empiezaalgonuevo-agencia-scpf/>

Spot más recientes: #empiezaalgonuevo: <http://youtu.be/-8R97z7XXQ0/>

Otras campañas y desarrollos específicos

### **CAMPAÑA IKEA. Vídeo promocional del catálogo: realidad aumentada**

El vídeo analizado puede consultarse en este enlace: <http://youtu.be/vDNzTasuYEW>.

Serie de televisión complementaria. Promoción del catálogo:  
<http://www.turevolucionempiezaencasa.es/tenemosquehablar/>

<http://www.marketingdirecto.com/actualidad/anunciantes/en-el-nuevo-catalogo-de-realidad-aumentada-de-ikea-los-muebles-se-ven-%C2%A1en-nuestra-propia-casa/>

<http://smartzona.es/2013/08/06/el-catalogo-de-ikea-disponible-en-realidad-aumentada-el-25-de-agosto/>

<http://www.marketingnews.es/distribucion/noticia/1068461028805/ikea-crea-programa-tv-internet-catalogo.1.html>

La práctica entregada debe contener las respuestas a estas 4 preguntas:

#### **PREGUNTAS:**

- 1. Describir 5 elementos que se observen o escuchen en el fragmento audiovisual analizado. Se trata solo de describir aspectos que percibamos, sin interpretar aún su posible significado: personajes, acciones, escenarios, tratamiento temporal, recursos audiovisuales que se conozcan, tales como planos subjetivos o profundidad de campo, movimientos de cámara, banda sonora, etc. (Aún no es necesario dominar esta terminología, sino describirlos de forma sencilla). Aportar significados corresponderá a la pregunta 2. Se trata únicamente de describir esos elementos sin preocuparnos por denominaciones técnicas, aunque pueden usarse si se conocen (20 puntos).**

Criterios de corrección: Capacidad de observación y escucha (10) / Describir sin anticipar ninguna interpretación (10).

- 2. Ahora sí: interpretar. Explicar el sentido y el significado de cada uno de esos recursos. Qué sentido tienen y por qué se utilizan, incluso si se infiere alguna simbología. En resumen, esos recursos que hemos descrito, qué pueden significar, por qué están ahí. Una vez que hemos comentado cada uno, realiza (en no más de**

**Figura 63.** Práctica Comunicación e información. Spot Ikea. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2013. Página 3 de 4. Fuente: Elaboración propia.

**un párrafo-resumen) una interpretación global: ¿Cuál es el significado del spot, su sentido general? (20 puntos).**

Criterios de corrección: Interpretación del sentido de cada elemento descrito (10) / Interpretación del spot completo y calidad en la redacción (10).

**3. Razonar y argumentar de forma resumida si se cumplen o no, y por qué, cada una de las 7 características de la comunicación (mecanismo para las relaciones humanas, contenido simbólico, carácter social-plural, etc.) (20 puntos)**

Criterios de corrección: Comprensión de las características de la comunicación (10). Redacción, argumentación y tono general de la respuesta. (10).

**4. ¿Predominan los elementos informativos o de otro tipo? ¿Es prioritario el contenido informativo o prima el proceso comunicacional? De las funciones de la comunicación: referencial, expresiva, fática, metalingüística, poética-estética y conativa, ¿Cuál consideras que predomina y por qué? (20 puntos).**

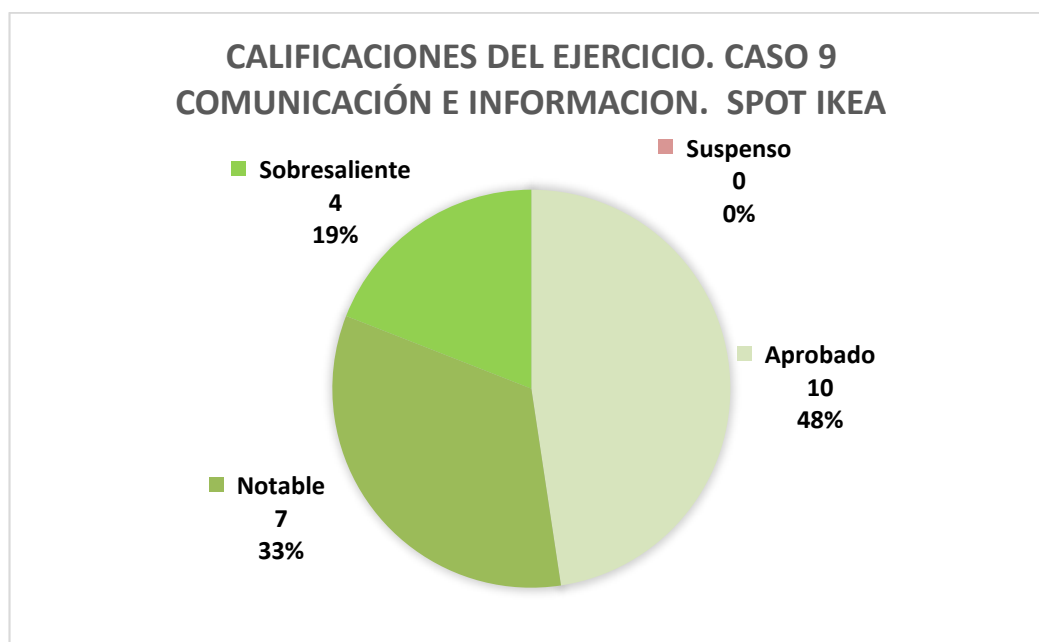
Criterios de corrección: Comprensión de la diferencia comunicación / información (10). Conocimiento de las funciones de la comunicación. Tono general de la respuesta. (10).

**Figura 64.** *Práctica Comunicación e información. Spot Ikea. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2013. Página 4 de 4. Fuente: Elaboración propia.*

El proceso y la dinámica de trabajo finalizaban basándose en la aplicación de conocimientos teóricos, creando la sensación de las múltiples posibilidades que existen a la hora de analizar un texto audiovisual.

#### *5.1.9.3. Criterios y proceso de evaluación*

Ningún suspenso en esta práctica y un 52% de notables y sobresalientes. La implicación del grupo generó unos buenos resultados de la práctica, según el modelo de evaluación comentado en casos anteriores.



**Figura 65.** Porcentajes de notas del caso 9. Comunicación e información: Spot Ikea. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual durante el curso 2013-2014. Fuente: elaboración propia.

#### 5.1.9.4. Resultados y balance de la actividad

El análisis de palabras empleadas ofrece una clara perspectiva narrativa, que de nuevo hace referencia a elementos de escena y atrezzo, entendiendo este último término como el "... conjunto de instrumentos, utensilios y objetos de todo tipo que se usan en la decoración" (De Santiago y Orte, 2002, p. 154), como el caso de "silla" (180 veces utilizo el término), "parque" (61), "banco" (66), "bastón" (50) o "mundo" (50). También destaca, en la aplicación de criterios narrativos, la referencia a personajes, como "anciano" (101), "protagonista" (85) y "hombre" (59), entre otras destacadas. Destacan también las referencias lógicas a género y proceso, como en el caso del uso de la palabra "spot" (195 repeticiones) o "comunicación" (74), entre otras.

En la lógica descriptiva empleada, abundan más los criterios narrativos o comunicacionales. Es lógico pensar que, en este caso, la lógica inductiva se ha basado más en la asimilación de la capacidad de mirar y escuchar, para interpretar posteriormente, que en ningún otro tipo



de nomenclatura técnica de lenguaje audiovisual. De igual forma que sucedió en el caso anterior, que es parecido en su planteamiento, el enfoque es más comunicacional.



**Figura 66.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 9. 40 palabras más utilizadas. “Comunicación e Información. Spot Ikea”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2013-2014. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

<b>CASO 9. COMUNICACIÓN E INFORMACION. Spot Ikea</b>		
<b>CUADRO-RESUMEN DEL ANÁLISIS</b>		
	<b>Resultados</b>	<b>Aportación a conclusiones</b>
<b>Datos del ejercicio</b>		
- Asignatura	Fund.Com. Audiovisual (1º)	
- Cursos académicos	2013-2014	
- Fecha/s de realización	Noviembre	
- Nº estudiantes matriculados/as	22	
- Nº ejercicios analizados	21	
- Cobertura de la muestra	95,5%	
<b>Contenidos destacados</b>	Perspectiva narrativa y enfoque comunicacional. Análisis del proceso. Interpretación simbólica. Contenido muy relacionado con la introducción teórica de la asignatura.	En las sesiones introductorias, prima el enfoque comunicacional.  Riesgo de no analizar el spot desde una perspectiva audiovisual.
<b>Metodologías de análisis</b>	Narrativa Audiovisual y enfoque comunicacional. Semiótica.	La narrativa y el análisis del proceso de la comunicación son el enfoque más intuitivo. Interés por interpretar significados.
<b>Metodología didáctica y dinámica de clase</b>	Metodología inductiva. Enseñanza significativa. Contenidos cercanos y conocidos. Trabajo en grupo.	Implicación del grupo al detectar y comentar elementos de forma conjunta.
<b>Interés y participación</b>	Implicación del grupo, sorpresa al detectar una alta cantidad de elementos. Contraste del inventario inicial con el inventario final.	Sorpresa al comparar el inventario inicial de elementos con un listado final mucho más amplio y con muchas más posibilidades de interpretación.
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	Objetivos cumplidos, sobre todo en lo que concierne a la capacidad de observación, la capacidad crítica y la asimilación de la teoría.	Capacidad crítica y asimilación de la teoría.
<b>Sistema de evaluación</b>	Revisión y comentarios personalizados. Aplicación de rúbrica con valor numérico para cada pregunta.	Según el modelo de casos anteriores.
<b>Tiempo, esfuerzo y dificultades por parte del docente</b>	Adaptación de un formato estandarizado al análisis del spot y a la introducción a la teoría.	Necesidad de secuenciar con más detalle y elaborar modelos en los que solo se reemplace el texto audiovisual.
<b>Aprovechamiento para futuros cursos</b>	Modelo de práctica aprovechable para el inicio de la asignatura (introducción teórica).	
<b>Balance final de la actividad</b>	Balance positivo, aunque el trabajo podría haber incluido más terminología audiovisual, según la primera fase de sistema inductivo.	Es una actividad que tiene bastante presencia de la teoría comunicacional, válida para aplicar a diversos contextos educativos.

<p><b>Otras cuestiones de interés</b></p>	<p>Enfoque analítico basado en la interpretación simbólica, en la narrativa y, sobre todo, en el proceso comunicacional, por el peso del modelo deductivo de las dos últimas preguntas. La faceta práctica y creativa hubiera enriquecido la experiencia de aprendizaje.</p>	<p>La asimilación de los conceptos de la teoría pasa por implementar actividades creativas, como la contrapublicidad, revisando el spot de una forma crítica o adaptándolo a otros contextos. La vía puede ser nueva creación o remezcla de contenidos.</p>
---	--	---

**Tabla 32.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 9. Fuente: elaboración propia.

### 5.1.10. CASO 10. Análisis de una fotografía. “Barcelona demonstration”, de Emilio Morenatti, 2013

#### 5.1.10.1. Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado

**Fecha:** Ejercicio realizado en febrero del curso 2013-2014, basado en el análisis compositivo y la interpretación del sentido informativo y expresivo de la imagen, en la misma línea del caso 3, centrado también en la fotografía.

**Asignatura:** Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, 1er curso. Común a las especialidades de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual.

**Nº de alumnos/as y ejercicios analizados:** En el análisis de contenido se ha trabajado con 21 ejercicios frente al número potencial de prácticas de 22 (estudiantes de la asignatura), lo que representa el 95,5% con respecto a la totalidad posible durante ese curso.

#### 5.1.10.2. Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio

##### Objetivos académicos de la práctica:

- Asimilar y aplicar los criterios compositivos.
- Aproximarse a la fotografía como medio periodístico y expresivo.
- Desarrollar la capacidad analítica y crítica.
- Mejorar la capacidad de observación.

**Objetivos procedimentales de la práctica:**

- Fomentar la madurez académica y argumental.
- Desarrollar la capacidad crítica ante cualquier tipo de imagen.
- Desarrollar destrezas para elaborar un ensayo analítico.
- Adquirir hábitos de profundización y estudio, conectando la parte teórica de la asignatura con la actividad práctica.
- Acostumbrarse a dialogar y participar en grupo.
- Mejorar la capacidad para la expresión escrita de las propias ideas.

**Metodología y dinámica de trabajo:** El análisis de una imagen como “Barcelona Demonstration” (Emilio Morenatti, 2013), que obtuvo el tercer premio del prestigioso concurso *World Press Photo*<sup>29</sup>, generó un interesante debate en torno a las decisiones formales y compositivas de los periodistas, a la importancia del detalle y a otros aspectos de esa profesión en concreto, despertando el interés hacia este ámbito mediante una enseñanza significativa, en la que se analizaba una imagen de actualidad.

---

<sup>29</sup> [www.worldpressphoto.org](http://www.worldpressphoto.org) (Fecha de consulta: 01/05/2015).

**PRÁCTICA EVALUABLE**

ASIGNATURA	<b>Fundamentos de la Comunicación Audiovisual</b>
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	<b>Práctica 2. Análisis de una fotografía</b> Realizada el 25 de febrero de 2014  Profesor: Rafael Marfil Carmona
PLAZO DE ENTREGA (INDIQUE DÍA Y HORA)	<b>11 de marzo</b> , antes de las 23 horas.
OBSERVACIONES	<p>Segunda práctica puntuable de la asignatura, dedicada al análisis de la imagen fija, centrándonos en los conceptos básicos de la composición. Está vinculada a los conceptos del Tema 4.</p> <p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilar y aplicar los criterios compositivos.</li> <li>- Aproximarse a la fotografía como medio periodístico y expresivo.</li> <li>- Desarrollar la capacidad analítica.</li> <li>- Fomentar la madurez académica y argumental.</li> </ul> <p><b>METODOLOGÍA:</b> Análisis cualitativo de la imagen a través del debate en clase.</p>
<p><b>INSTRUCCIONES PARA ENVÍO:</b> La extensión máxima es de 2.000 palabras o 10.000 caracteres (revisar/contar palabras. Elegimos la medida que más nos convenga). Es la máxima, no hay extensión mínima, aunque se requiere que las respuestas tengan una medida razonable. Hay extensión máxima de sobra.</p> <p>Entregar enviando al correo de la asignatura <a href="mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com">fundamentosaudiovisual@gmail.com</a> archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento. El texto, deberá ir justificado y con una fuente Arial o Times New Roman 12. Si en 24 horas no has recibido confirmación de recepción, consulta a este mismo mail para saber si ha habido algún error en el envío. <b>Ejemplo:</b> 2RafaelMarfilCarmona.docx o .doc.</p> <p><b>Recomendaciones generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es muy importante entregar en plazo la práctica, siguiendo las indicaciones y formato requerido, ya que este trabajo vale el 35 % de la nota práctica.</li> <li>- Los criterios de evaluación se detallan después de cada pregunta, aunque se basan en la capacidad de análisis y en la madurez argumental. Hay que esforzarse en ortografía y en la calidad de la redacción</li> </ul>	



“Barcelona demonstrations”, de Emilio Morenatti / Associated Press. 3er premio en World Press Photo 2013. Descargada de <http://www.worldpressphoto.org/awards/2013/contemporary-issues/emilio-morenatti?gallery=6096> [Descarga realizada el 2 noviembre de 2013].

**Figura 67.** Práctica Análisis de una fotografía. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Marzo de 2014. Página 1 de 3. Fuente: Elaboración propia. Cita visual: E. Morenatti (2013).

- final del trabajo (por este concepto pueden descontarse puntos).
- Ceñirse a lo que se pregunta.
  - Indicar claramente el número de la pregunta, pero no copiar su enunciado, ya que desaprovecharíamos palabras o caracteres. Respetar el límite de palabras o caracteres establecido (2.000 palabras / 10.000 caracteres). No excederse en la extensión de los textos.
  - Es muy importante, además, que no se envíe en PDF, sino en Word, ya que recibirás el fichero con la corrección y observaciones del profesor. Se aconseja que, dentro de la carpeta de la asignatura, guardes las prácticas revisadas cuando las recibas.
  - Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica, aportando una argumentación rigurosa, lógica y de calidad académica. Cada respuesta debe tener una medida razonable. Ni telegráfica ni con una extensión forzada.
  - Cuidar la ortografía y puntuación. Escribir con calma, sin apresurarse en las respuestas.
  - Aplicar e interrelacionar cuantos conceptos de la materia se consideren necesarios, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica.
  - Asimilar los conceptos, teniendo en cuenta que algunos de ellos se pueden aplicar en la parte práctica del examen.
  - Realizar la práctica cuanto antes, para que las ideas comentadas en clase estén recientes.
  - Numerar las páginas del ejercicio y respetar el formato requerido (Arial o Times New Roman 12 justificado). Debe ser un archivo de Word para que puedas recibir la corrección con observaciones.
- Cualquier consulta o duda es preferible que se haga en el post "PRÁCTICA 2" del foro. Si, por algún motivo, se prefiere que sea individual, en el mail de la asignatura: [fundamentosaudiovisual@gmail.com](mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com)

**Figura 68.** *Práctica Análisis de una fotografía. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Marzo de 2014. Página 2 de 3. Fuente: Elaboración propia.*

Una secuencia bastante minuciosa de preguntas era el resultado de la readaptación del ejercicio comentado en el caso 3, que recorría la descripción de elementos de la imagen, pesos visuales y tipos de equilibrio compositivo, además de interpretar el grado de cumplimiento de la regla de los tercios y vincular la realización de la foto a su origen, bien sea por diseño, disposición o selección, tal y como se explica en el manual de la materia (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000, p. 77). El enunciado de este ejercicio fue el siguiente:

**PREGUNTAS:**

*1. Describe los elementos visuales presentes en la imagen ¿Cuál es el centro de interés? ¿Es único o existen diferentes elementos dominantes? (10 puntos).*

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

2. *Cómo influye el peso visual de los elementos dominantes en el equilibrio de esta imagen (ubicación, tamaño, color, dirección, acción sugerida, etc.) (10 puntos).*

3. *¿Se cumple la regla de los tercios en la imagen o, al menos, algún tipo de proporcionalidad? (10 puntos).*

4. *Razona el grado de armonía y contraste como principios compositivos presentes en esta imagen (10 puntos).*

5. *El equilibrio en la composición de esta fotografía, ¿es estático o dinámico? Razona la respuesta. (10 puntos).*

6. *¿La composición de la imagen se ha realizado por diseño, disposición o selección? Razona la respuesta (Ver pág. 77 del libro básico) (10 puntos).*

7. *En esta fotografía, ¿domina lo informativo o lo expresivo? En otras palabras, ¿qué valor tiene lo exclusivamente informativo o los aspectos estéticos, formales, etc.? (Recuerda la diferencia entre comunicación e información del tema 1) (10 puntos).*

*Tono general de la respuesta y madurez argumental: (10 puntos).*

*Criterios de corrección para cada pregunta: Comprensión y correcta explicación de los conceptos (5) / Redacción y ortografía (2,5) / Calidad argumental (2,5).*

En el desarrollo progresivo de preguntas, se combinó la impartición de conceptos teóricos con la indagación en el texto visual a la hora de valorar el cumplimiento o no de las reglas compositivas. En un principio, la práctica se basaba en señalar elementos destacados, como la rotura del cristal, para luego explicar por qué: ubicación, peso visual, tamaño, forma, contraste, etc. Las dos sesiones representaron, para el grupo, la oportunidad de conocer los fundamentos del análisis de la imagen, de forma que el interés por este tipo de análisis y el procedimiento se hacía extensivo a otras imágenes diarias en prensa, aportadas por los estudiantes para ser comentadas en clase.

Una de las principales conclusiones del grupo fue la mejora de la capacidad para el disfrute estético en lo relacionado con la fotografía. La actividad fue recibida con interés por las personas que se sentían profanas en la materia y con un entusiasmo especial por parte de las que ya disponían de cámara réflex y ciertos conocimientos técnicos. Lo que más destacó, en definitiva, fue la capacidad para valorar, de forma razonada, la capacidad expresiva. Durante ese curso no se realizó ninguna actividad específica de creación por cuestiones de tiempo y de la organización docente de la materia.

Sí se contó con dos profesionales del ámbito del Fotoperiodismo en Granada, Fermín Rodríguez y Tony Juárez, el segundo colaborador en medios y estudiante de un curso superior de Periodismo en la propia Escuela. Fue interesante la perspectiva del ejercicio real de la fotografía para los medios digitales, el razonamiento de las decisiones estéticas y compositivas, así como el conocimiento de un perfil relacionado con la imagen y el periodismo.

Por último, hay que destacar la presencia en el grupo de una alumna invidente, lo que motivó una adaptación a los conceptos visuales tratados, de forma que esta estudiante diseñó cómo debía ser una imagen en relación a los principios compositivos estudiados, demostrando la comprensión de conceptos y la posibilidad del trabajo con la imaginación, de forma que se atendió así un caso especial y se resolvió una problemática desde las bases teóricas y la aplicación del modelo deductivo, atendiendo a las indicaciones de la propia estudiante. Una cuestión compleja en principio por tratarse, precisamente, de un ejercicio basado en el análisis de una fotografía.





“Barcelona demonstrations”, de Emilio Morenatti / Asociated Press. 3er premio en World Press Photo 2013. Descargada de <http://www.worldpressphoto.org/awards/2013/contemporary-issues/emilio-morenatti?gallery=6096> [Descarga realizada el 2 noviembre de 2013].

**Datos de la fotografía.** Foto realizada durante la Huelga General del 29 de marzo de 2012 en Barcelona. Obtuvo el tercer premio en la categoría de actualidad-temas contemporáneos en el certamen internacional de fotoperiodismo World Press Photo 2013. Su autor obtuvo también el Premio Ortega y Gasset de Periodismo en 2012 por esa misma fotografía.

**Enlaces para más información:**

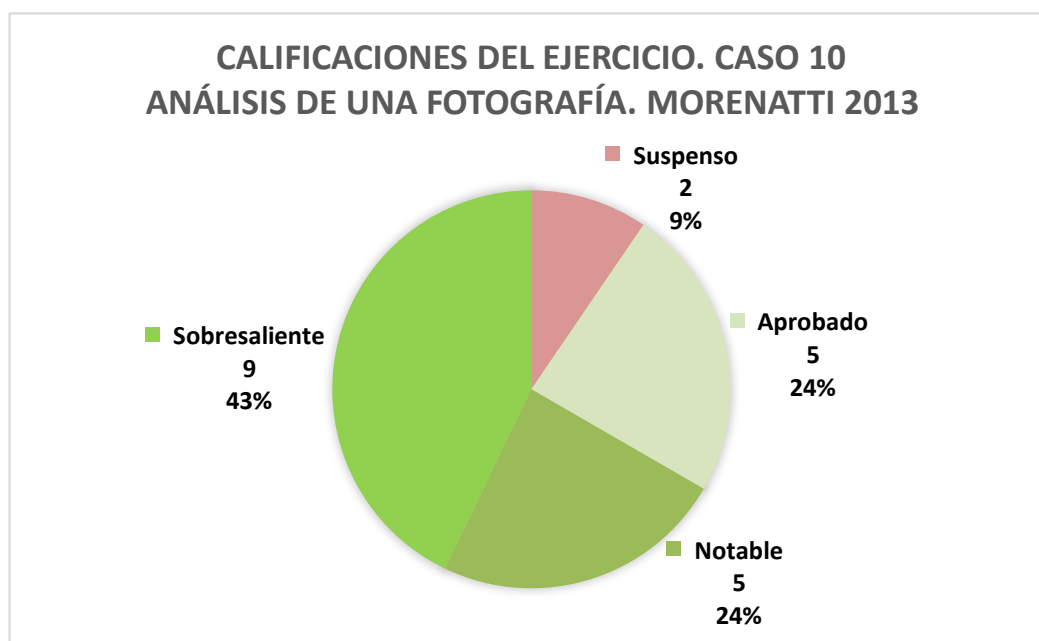
Entrevista a Emilio Morenatti en El País: “Era una escena prácticamente bélica” (19 de abril de 2013). Disponible en [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/19/actualidad/1366399916\\_528206.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/19/actualidad/1366399916_528206.html)

Fotoperiodista de AP gana el premio Ortega y Gasset (diariolibre.com, 19 de abril de 2013) [http://www.diariolibre.com/fotonoticias/2013/04/19/i379985\\_fotoperiodista-gana-premio-ortega-gasset.html](http://www.diariolibre.com/fotonoticias/2013/04/19/i379985_fotoperiodista-gana-premio-ortega-gasset.html)

El jerezano Emilio Morenatti se hace con uno de los premios del World Press Photo en 2013 (lavozdigital.es 15/02/2013) <http://www.lavozdigital.es/cadiz/20130215/mas-actualidad/cultura/jerezano-emilio-morenatti-hace-201302152044.html>

**Figura 69.** Práctica Análisis de una fotografía. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Marzo de 2014. Página 3 de 3. Fuente: Elaboración propia. Cita visual: E. Morenatti (2013).

5.1.10.3. Criterios y proceso de evaluación



**Figura 70.** Porcentajes de notas del caso 10. Análisis de una fotografía. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual durante el curso 2013-2014. Fuente: elaboración propia.

El 64% de notables y sobresalientes demuestra el alto grado de implicación e interés, quedando el índice de suspensos para personas que no habían revisado el temario y mostraban un nivel insuficiente de asimilación conceptual.

En este caso, tras las experiencias anteriores, sí se había unificado la rúbrica para adaptarla a las siete preguntas, quedando de la siguiente forma:

**Criterios de corrección para cada pregunta:** Comprensión y correcta explicación de los conceptos (5) / Redacción y ortografía (2,5) / Calidad argumental (2,5).

Como puede comprobarse, existe una base de asimilación conceptual en la línea básica de la corrección, además de valorar la forma y la calidad argumental. Lo importante era, desde el punto de vista docente, la posibilidad de optimizar un sistema estandarizado de evaluación

aplicable con distintas preguntas, optimizando el tiempo y la calidad final de la corrección, ya que se trataba de un procedimiento que favorecía la unidad de criterio.

#### 5.1.10.4. Resultados y balance de la actividad



**Figura 71.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 10. 40 palabras más utilizadas. “Análisis de una fotografía. E. Morenatti”. Curso 2013-2014. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

Destaca fundamentalmente el término “imagen” por encima de los demás, de forma que se emplea esta palabra como sinónimo natural de fotografía, con 333 repeticiones. Además, la palabra “fotografía” aparece, como es lógico, bastante destacada, ya que se usa en 209 ocasiones. A partir de esos términos, absolutamente lógicos, destaca la utilización de numerosos términos compositivos, como “color” (163 repeticiones), elemento o punto para identificar ubicaciones, “rojo” (96), “contraste” (74). Toda esta terminología indica el aprovechamiento del ejercicio y la asimilación de la terminología de análisis de la fotografía.

<b>CASO 10. ANÁLISIS DE UNA FOTOGRAFÍA. E. Morenatti</b>		
<b>CUADRO-RESUMEN DEL ANÁLISIS</b>		
	<b>Resultados</b>	<b>Aportación a conclusiones</b>
<b>Datos del ejercicio</b>		
- Asignatura	Fund.Com. Audiovisual (1º)	
- Cursos académicos	2013-2014	
- Fecha/s de realización	Marzo	
- Nº estudiantes matriculados/as	22	
- Nº ejercicios analizados	21	
- Cobertura de la muestra	95,5%	
<b>Contenidos destacados</b>	Fotografía. Fotoperiodismo. Composición.	Validez del modelo deductivo si es de aplicación inmediata.
<b>Metodologías de análisis</b>	Análisis formal y compositivo.	Valor de los conceptos compositivos.
<b>Metodología didáctica y dinámica de clase</b>	Modelo deductivo. Se fueron impartiendo los contenidos teóricos de forma previa o paralela. Enseñanza significativa. Temas de actualidad y fotografía de un profesional de prestigio en el sector.	Implicación del grupo al trabajar con imágenes de actualidad realizadas por profesionales de prestigio, ganador de un tercer premio en el <i>World Press Photo</i> 2013.
<b>Interés y participación</b>	Implicación del grupo e interés por el contraste en el material teórico y en la asimilación de las líneas básicas compositivas para hacer buenas fotos. Buena recepción y muchas preguntas en la charla de los fotógrafos.	Interés general por la fotografía. Interés por la realidad profesional de la fotografía.
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	Asimilación y aplicación analítica de los principios compositivos.	Interés por aplicar la teoría. Asimilación de los principios básicos.
<b>Sistema de evaluación</b>	Unificación de rúbrica para todas y cada una las preguntas.	Mejora en el proceso, optimizando la rúbrica de evaluación.
<b>Tiempo, esfuerzo y dificultades por parte del docente</b>	Coordinación de visita de conferenciantes, preparación de la práctica y cita de referencias visuales. Optimización de los tiempos en la corrección.	Avance en la gestión de un repositorio de actividades y optimización de tiempos en la evaluación, unificando la rúbrica de cuantificación para cada pregunta del ejercicio.
<b>Aprovechamiento para futuros cursos</b>	Material aprovechable. Recomendación de actualizar las fotografías a los ganadores del certamen de fotoperiodismo de cada año.	Aprovechamiento del material, pero siempre revisando en profundidad.
<b>Balance final de la actividad</b>	Alto interés e implicación por parte del alumnado. Asimilación de las bases compositivas y capacidad para interpretar.	Interés por la fotografía. Necesidad de una mayor integración de estos contenidos con actividades prácticas y otras asignaturas.
<b>Otras cuestiones de interés</b>	Inclusividad y atención a la diversidad. Adaptación del ejercicio a una persona invidente.	Revisar siempre las posibilidades de adaptación a situaciones diversas.

**Tabla 33.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 10. Fuente: elaboración propia.

## 5.2. Análisis comparativo de los casos de enseñanza

Antes de valorar los resultados generales del análisis de palabras clave, la comparativa de los comentarios e interpretaciones arroja algunos resultados claros como balance de los casos estudiados a través de la descripción cualitativa. Con respecto a los contenidos, resulta fundamental actualizar las imágenes con las que se trabaja en clase, consiguiendo un proceso de enseñanza más próxima a la actualidad y, en algunas ocasiones, a la realidad local, más significativa. Hay una gran empatía con temáticas cercanas a la realidad de los/las estudiantes, como aquellos casos en los que se representa a la juventud.

Se han combinado o integrado las metodologías de análisis, adaptándolas a cada paradigma o corriente. La presencia de los factores que están fuera del texto es una constante por la influencia de las preguntas sobre comunicación, pero no por los propios análisis. Sin embargo, en los análisis prima la Narrativa Audiovisual y el lenguaje audiovisual como criterios a la hora de seleccionar y comentar elementos. La tendencia a no salir del texto, evitando debates no audiovisuales, se une a la constante integración de metodologías. Todo ello mediante un proceso inductivo-deductivo, aplicable tanto a los análisis realizados en clase como a la metodología didáctica empleada por el profesor. Este sistema parece el más eficaz y el más didáctico.

Igualmente, se detecta demasiada presencia de aplicación de conceptos teóricos en detrimento del estímulo de los procesos creativos, que se limitan a la capacidad para identificar elementos y proponer interpretaciones. No obstante, hay interés por la interpretación razonada y por los debates en los que se indaga de forma colectiva buscando elementos y comentándolos. En muchas ocasiones, recursos aprendidos en ese mismo momento. Se detallan estos resultados parciales en cada una de las variables:

### Con respecto a los contenidos:

- Necesidad de actualizar los textos visuales y audiovisuales.
- Demasiada aplicación teórica y poco estímulo de la creatividad.

- Hay interés por la interpretación, así como por las conexiones entre realidad e imagen.
- La fotografía interesa especialmente al alumnado.
- Interés por contenidos relacionados con compromiso social o valores.

**Con respecto a las metodologías de análisis**

- Tendencia a la integración de metodologías. Prima el enfoque narrativo y la búsqueda de elementos de lenguaje audiovisual. Se constata la validez de esa integración.
- Existe una relación entre la metodología analítica y la didáctica apropiada para desarrollarla en clase, siendo en ambos casos recomendable el procedimiento inductivo-deductivo.
- Resultados positivos al conectar forma o expresión con contenido.

**Con respecto a las metodologías didácticas:**

- El sistema de trabajo más útil en sesiones de Educación Audiovisual centradas en el análisis es la metodología inductivo-deductiva. En ella, primero se aprende por descubrimiento (Bruner, 1988 y 1990), en lugar de aplicar conceptos teóricos estudiados previamente. Los casos en los que el modelo ha sido exclusivamente deductivo han registrado menor nivel de implicación.
- Necesidad de una enseñanza significativa. Diseñar prácticas útiles y cercanas para el alumnado, con contenidos de actualidad y del entorno más próximo.
- Balance muy positivo de la dinámica grupal de debate y aportación de ideas conjunta.
- Idoneidad del trabajo por proyectos en algo tan propio para ello como la comunicación audiovisual. Vinculación con la faceta creativa.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Importancia de los procesos de gamificación, estableciendo reglas del juego para el descubrimiento y la interpretación de elementos y recursos (dualidades).

### **Con respecto al interés y la participación:**

- Algunos debates, como la credibilidad o la interpretación fotográfica, han despertado un interés especial.
- Interés por las cuestiones de Educación en Valores y compromiso social.
- La metodología inductiva genera más implicación por parte de los/las estudiantes.
- El trabajo individual evidencia menos implicación que el trabajo en grupo.
- Descubrir nuevas posibilidades y nuevas ideas es una de las claves para la implicación del grupo.

### **Con respecto al cumplimiento de objetivos:**

- El balance de cada práctica está directamente relacionado con la implicación del alumnado.
- Descubrir y, en la medida de las posibilidades de la asignatura, crear, son dos claves para conseguir un mejor balance.
- El nivel de asimilación conceptual ha sido bueno.

### **Con respecto al sistema de evaluación:**

- La integración de rúbricas con desglose cuantitativo es una cuestión positiva para mejorar la calidad de la evaluación.
- La aceptación de las observaciones del profesor en cada práctica es muy buena. Vale la pena a pesar del esfuerzo que conlleva.
- Es importante optimizar los criterios y rúbricas para todas las preguntas de un mismo ejercicio, evitando complejidad.
- Se plantea la duda sobre sistemas para valorar el trabajo en grupo y la participación en los debates.

**Sobre el esfuerzo y las dificultades del docente:**

- Es imprescindible optimizar los tiempos de corrección sin restar calidad al proceso.
- Continuación de algunos hábitos muy positivos en la gestión de la asignatura.
- Crear sistemas de actualización de prácticas con ejercicios tipo.
- Vale la pena la gestión de visitas de profesionales a clase, etc.

**Sobre el aprovechamiento del ejercicio:**

- La mayor parte de los ejercicios son aprovechables para años sucesivos, actualizando el contenido y creando una lógica en la progresión de enunciados, con prácticas estandarizadas para cada fase del curso. Se trata de objetos educativos reutilizables.
- El tipo de prácticas muestra un alto grado de aplicabilidad a diversos contextos educativos.

**Balance comparativo:**

Con mayor implicación en lo grupal que en lo individual, así como en lo próximo o actual frente a lo que va quedando desfasado, la tónica general de los grupos es mostrar interés por aprender lenguaje audiovisual y recursos técnicos, además de interpretarlos con el mayor conocimiento del medio posible y de su potencial expresivo. El método inductivo-deductivo, en el que primero se indaga y, posteriormente, se asienta la teoría, parece el más lógico, en una enseñanza que debe estar orientada al diálogo y a trabajar con contenidos de interés para el alumnado. No obstante, a pesar de la preeminencia de la teoría, en algunos casos está demasiado presente y, sin embargo, mejoraría encontrando opciones en las que se pudiera combinar la interpretación analítica con la creación.



## COMPARATIVA DE LOS 10 CASOS ANALIZADOS

CASO	1 Bush-B.Laden	2 Att. pastillas	3 Foto R. Capa	4 Gr. Exilio	5 Extraños	6 Lost	7 La Caixa	8 Elecciones	9 Ikea	10 Fotografía	Balance
<b>Contenidos</b>	Aprender a mirar/ Dualidades texto contexto/ describir/ interpretar. Actualidad. Televisión informativa. Actualidad. Política internacional.	Narrativa Teoría de la Comunicación Iconicidad (Teoría de la Imagen) Actualidad. Problemas sociales.	Análisis formal. Composición. Contenido no actual. Interés por la técnica y por los perfiles profesionales. Algo de proceso de comunicación Infancia.	Diferencia Comunicación e Información (Tª. Com.) Documental como género. Combinación contenido / expresión. Valores. Lenguaje audiovisual.	Ficción. Corto. Narrativa. Tipos de plano. Educación en valores. Problema social. Comunicación e incomunicación.	Lenguaje audiovisual. Interpretación Teoría de la Com. Series, ficción televisiva.	Publicidad Spot publicitario. Valores humanos. Solidaridad. Predominio de narrativa y lenguaje audiovisual. Dualidades información/ expresión.	Más narrativa y simbología que lenguaje audiovisual. Metodología genérica. Contenidos del temario (Tª Com.) Prima la com. Porque es propaganda política. Varios spots. Com. Política.	Narrativa y enfoque comunicacional. Análisis del proceso. Interpretación simbólica. Contenido teórico. Spot. Publicidad.	Análisis compositivo. Interpretación	Importancia de actualizar los contenidos. Conectar con la realidad local. Interés por interpretar. Importancia de la Educación en valores. Nuevo enfoque de noticias. Innovación. Demasiada teoría. Interés por la credibilidad e iconicidad. Empatía con temáticas cercanas a la juventud. Interés por la fotografía. Interés por las cuestiones de valor humano o social. Se han ido combinando e integrando metodologías.
<b>Metodologías de análisis</b>	Textual. Semiótica. Narrativa Formas	Narrativa (Hª) Proceso comunicación	Análisis formal y compositivo. Algo de simbología.	Análisis de las formas / Proceso de Comunicación Lenguaje audiovisual	Combinación narrativa y análisis de las formas (Lenguaje audiovisual).	Combinación de narrativa y formas (realiz. y lenguaje audiovisual). Es positivo integrar ambas.	Integración y combinación de metodologías.	Prevalece el enfoque comunicacional y narrativo. Presencia semiótica.	Narrativa audiovisual. Enfoque comunicacional. Interpretación semiótica.	Análisis formal. Algo de semiótica. Ausencia de narrativa o proceso com.	Inductiva-deductiva. Valor positivo del análisis textual: La imagen puede hablar por sí sola. Interés por la interpretación simbólica. Hay que conectar forma y contenido. Integración narrativa-lenguaje audiovisual-interpretación. Validez de las metodologías integradas.
<b>Metodologías didácticas</b>	Inductiva. Descubrimiento. Significativa (actualidad).	Deductiva. Aplicación de Tª. Com. Debate en grupo.	Predominante mente deductiva. Debate en grupo.	Inductiva. Descubrimiento. Debate en grupo.	Deductiva. Dinámica de comentario en grupo.	Inductiva Hubiera sido mejor construir la teoría en	Inductiva-deductiva. Buena aceptación de procesos	Inductiva-deductiva. Descubrimiento. Participación	Inductiva. Enseñanza significativa. Trabajo en grupo.	Modelo deductivo. Aplicación de los conocimientos	Inductivo-deductivo. Lo deductivo solo es menos eficaz. Valor del apr. Descubrimiento.

Tesis doctoral. Rafael Marfil Carmona

	Gamificación. Debate. Diálogo.	Enseñanza significativa (juventud).		Enseñanza significativa.		grupo.	dialogicos y gamificación.	del grupo. Proceso: identificar, describir y nombrar (conocer).	Debate.	s previos de la teoría.	Metodologías dialógicas. Debate en grupo. Importancia de trabajo por proyectos. Beneficios cuando hay conexión con la creatividad. Gamificación.
<b>Interés y participación</b>	Alta implicación. Decreciente.	Aceptable. Demasiada Teoría de la Comunicación Interés en la Iconicidad.	Interés por aprendizaje técnico.	Interés por el lenguaje audiovisual. Alto grado de implicación. Valor humano del documental.	Interés más el documental. Interés aceptable Participación en el debate.	Participación en las sesiones. Malos resultados en la evaluación.	Interés por los valores humanos del spot. También por la estrategia discursiva.	Implicación por parte del alumnado. Análisis como expertos en com. Política.	Interés por detectar elementos y significados.	Implicación e interés. Preguntas en la charla sobre fotografía.	Debates sobre credibilidad. Valores. La fotografía interesa. Interesa el documental. El trabajo individual genera menos interés que el debate grupal. Conexión con la realidad para motivar.
<b>Cumplimiento de Objetivos</b>	Satisfactorio.	Aceptable. Mejorable.	No se interpretan bien los elementos compositivos.	Buenas notas y desarrollo completo de los ejercicios. Asimilación y capacidad de observación.	Alto nivel de asimilación en un sector. Implicación irregular del grupo.	Nivel de asimilación irregular. Muy positivo en la actitud analítica.	Asimilación de lenguaje audiovisual. Capacidad para interpretar.	Balance positivo y aportación de ideas.	Capacidad de observación, capacidad crítica y asimilación de la teoría.	Asimilación de los principios. Interés por aplicarlos.	Directamente relacionado con la implicación y el interés por la temática.
<b>Sistema de Evaluación</b>	Cualitativo No numérico. Observaciones detalladas.	Cualitativa. Abundantes anotaciones.	Contraste primera y segunda experiencia. Rúbrica en desglose.	Alto nivel de calificaciones. Necesidad del sistema de rúbrica. Observaciones detalladas.	Valorar la evaluación en grupo. Observaciones detalladas y evaluación cualitativa.	Muchas entregas fuera de plazo. Coincidencia con el fin de curso. Situación excepcional.	Observaciones personalizadas. Rúbrica de corrección para cada pregunta.	Desglose de rúbrica por cada pregunta.	Similar a casos anteriores.	Mejora en el proceso y optimización de resultados.	El desglose cuantitativo es beneficioso para la evaluación. Valorar la evaluación en grupo. Cómo evaluar los trabajos en grupo. Importante ajustar los tiempos y la planificación. Criterio estandarizado para todas las preguntas del ejercicio.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

<b>Esfuerzo y dificultades para el docente</b>	Actualización, grabación, Preparación dossier.	Esfuerzo al corregir. Proyecto mejora. Anotaciones detalladas.	Elaboración de documento de respuestas. Material poco útil.	Solicitud a la televisión de copia en DVD. Construcción de un modelo aprovechable. Corrección con anotaciones.	Aceptable. Mejorar la corrección y crear ejercicios tipo para cortos de ficción.	Mantenimiento de la atención personalizada vía correo electrónico. Hay que simplificar los procesos sin restar calidad.	Nivel habitual. Alto número de ejercicios. Simplificación de procesos.	Preparación de materiales normal. Esfuerzo en las correcciones.	Necesidad de crear un formato tipo para el análisis de spot.	Coordinación visita fotoperiodistas al aula.	Optimizar tiempo de corrección. Simplifica sistema cuantitativo. Continuar con observaciones. Preparar bases adaptables a diferentes formatos. Simplificar los procesos sin restar calidad.
<b>Aprovechamiento del ejercicio</b>	Durante 4 cursos. Adaptable. Importancia progresión.	Dos cursos. Se pueden reorientar las preguntas con animación actual.	Correcto, pero adolece de faceta creativa directa.	Asimilación y capacidad de observación. Interés humano.	Aplicabilidad a contextos generalistas. Integración de forma y su interpretación .	Se trata de un modelo progresivo aprovechable en otros contextos.	No se ha actualizado y adaptado. Es factible hacerlo. Muy válido su método progresivo.	Práctica modelo para ser aprovechada. Adaptación a otros textos audiovisuales.	Práctica conveniente para el inicio de la asignatura.	Material útil para renovar contenidos (nuevas fotografías de actualidad).	Permanente actualización. Hay que crear modelos tipo. Aplicabilidad a contextos educativos. Objetos educativos reutilizables.
<b>Balance final de la actividad</b>	Aprender a mirar. Reparar en los detalles. Conectar con la actualidad.	Interesante debate, demasiada teoría.	Positivo. Interés por el fotoperiodismo y por el conocimiento interpretativo .	Capacidad de asimilación del lenguaje audiovisual e interés por lo humano y social.	Positivo. Asimilación de lenguaje audiovisual y su sentido.	Participación, pero mejorable en los resultados de la evaluación.	Positivo. Utilidad de los fragmentos de poca duración y mucha densidad de recursos.	Participación e interés. Los posicionamientos ideológicos, extra-textuales no influyeron.	Balance positivo, aunque se podría incluir más lenguaje audiovisual. Hay demasiada presencia de Tª. Com.	Interés por la fotografía. Necesidad de ejercicios prácticos complementarios.	Positivo, aunque se percibe más implicación en lo grupal que en lo individual. Interés por conectar lenguaje con interpretación del sentido. Necesidad vincular con la creatividad. Aplicabilidad de este tipo de ejercicios a otros contextos.
<b>Otras cuestiones de interés</b>	Operatividad formatos poca duración. Creación repositorio actividades. Ausencia de	Material pendiente de adaptar a nuevas campañas. Valoración del trabajo en grupo.	En mucha menor medida el proceso de com., frente al análisis formal. Invertir a	Conexión de forma y contenido, discurso y significado.	Aprovechar Internet para visionados y búsquedas en grupo. Selección de <i>corpus textual</i> por el propio	Es necesario incorporar la faceta creativa: idea de remezcla o revisión de narraciones. Trabajaron	Idea de video fórum de publicidad.	Fomentar la búsqueda intuitiva de recursos y el análisis de los propios textos del alumnado.	La narrativa y el análisis del proceso son el enfoque más intuitivo. Idea de contrapublicidad.	Personalización del ejercicio a una persona invidente.	Beneficios de actividades creativas asociadas. Conexión de la Educación en valores con la alfabetización audiovisual. Aplicabilidad a todos los ejercicios.

Tesis doctoral. Rafael Marfil Carmona


	instrumentos de medición de la satisfacción. Nuevo enfoque de noticias.	Enfocar hacia Educación Audiovisual. Interés por el debate de la ICONICIDAD.	inductiva. Readaptar a fotodiálogos. Aplicabilidad a otros contextos.		alumnado. Influencia positiva por la creatividad.	mejor los que estaban haciendo un corto.						
--	---	--	---	--	---	--	--	--	--	--	--	--

**Tabla 34.** *Análisis comparativo de los casos de enseñanza.* Fuente: elaboración propia.

### **5.3. Contraste con casos de especialidad. Análisis Audiovisual**

En esta sección se aportan, para su valoración complementaria y contraste, los resultados del análisis de términos en dos prácticas específicas de una asignatura diferente a la materia de la que se han extraído los 10 casos estudiados. Se trata del módulo Análisis Audiovisual, de tercer curso, comentado ya en el marco empírico ([apartado 4.3 y anexo II](#)). Esta materia cuenta con un número más reducido de alumnos/as y pertenece a la especialidad de Comunicación Audiovisual. Su sesgo teórico y analítico es el complemento de otras asignaturas más prácticas, como realización o producción, en el currículum de ese mismo curso.

Los dos casos complementarios son dos ejercicios de análisis centrados en un largometraje y en la secuencia inicial de una serie de televisión. Se trata de prácticas que fueron realizadas entre 2009-2010 y 2011-2012. La primera de ellas se basaba en plantear un análisis del largometraje *Rebeca* (*Rebecca*, Alfred Hitchcock, 1940), con una secuencia de preguntas que profundizaban más en lenguaje técnico, interpretación de elementos y recursos, así como en la metodología analítica, de libre elección para el estudiante ([Figuras 72, 73 y 74; Anexo VI](#)).

<b>PRÁCTICA EVALUABLE</b>	
ASIGNATURA	<b>Análisis Audiovisual. 3º.</b>
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	<b>Práctica 2. Primer largometraje.</b> Rebecca (Alfred Hitchcock, 1940)
FECHA	27 de noviembre de 2009
PLAZO DE ENTREGA (INDIQUE DÍA Y HORA)	Lunes, 14 de diciembre, antes de las 24 horas.
	Práctica perteneciente a los temas 1 y 2. Aplicación de conceptos y primer ejercicio de ensayo analítico y madurez expresiva. La extensión máxima es de 1.200 palabras o 6.000 caracteres. Entregar enviando archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento, a <a href="mailto:analisisaudiovisual@gmail.com">analisisaudiovisual@gmail.com</a> Rafael Marfil Carmona
<b>OBSERVACIONES:</b>	
<b><u>PREGUNTAS:</u></b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seleccionar un criterio analítico y realizar un inventario de elementos, atendiendo a ese criterio, de una manera exclusivamente descriptiva. Explicar la metodología utilizada y la acotación del universo textual analizado.</li> <li>2. Interpretar el sentido de cada uno de esos elementos. Agrupar esos elementos descritos</li> <li>3. Desarrollar un comentario global basado en las descripciones e interpretaciones anteriores. Aplicar los conceptos <i>delimitación</i>, <i>inteligibilidad</i>, <i>congruencia</i> y <i>distancia óptima</i> en la argumentación.</li> <li>4. Explicar qué criterios se han excluido del análisis y por qué.</li> </ol>	
<b>Extensión máxima:</b> 1.200 palabras / 6.000 caracteres	
<b>Entrega:</b> Hasta lunes 14 diciembre a las 24:00 horas	

**Figura 72.** Práctica Análisis de un largometraje. Asignatura Análisis Audiovisual. Noviembre de 2009. Página 1 de 3. Fuente: Elaboración propia. Citas visuales: Imagen de Rebecca (Alfred Hitchcock, 1940).

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CORRECCIÓN. PRÁCTICA 2.**

**Resultados y comentarios según los criterios de corrección.**

**Entrega en plazo:** La entrega fuera de plazo puntúa "0".

**PREGUNTAS:**

**1. Seleccionar un criterio analítico y realizar un inventario de elementos, atendiendo a ese criterio, de una manera exclusivamente descriptiva. Explicar la metodología utilizada y la acotación del universo textual analizado.**

Cómo describe la perspectiva o criterio analítico seleccionado (comprensión global de esa metodología)

Diferencia claramente entre describir e interpretar

Explicación del universo textual que está describiendo

Tono general de la respuesta

**2. Interpretar el sentido de cada uno de esos elementos. Agrupar esos elementos descritos**

Comprensión de sentido y significado particular de cada elemento.

Calidad de la argumentación y tono discursivo. Madurez argumental.

Capacidad de aplicación al ejemplo de conceptos trabajados en clase

Tono general de la respuesta

**3. Desarrollar un comentario global basado en las interpretaciones de las pregunta 2. Aplicar los conceptos delimitación, inteligibilidad, congruencia y distancia óptima en la argumentación.**

Comprensión de sentido y significado global.

Calidad de la argumentación y tono discursivo. Madurez argumental.

Capacidad de aplicación al ejemplo de los términos requeridos.

Tono general de la respuesta

**4. Explicar qué criterios se han excluido del análisis y por qué.**

Capacidad de orientación y justificación metodológica

Calidad de la argumentación y tono discursivo. Madurez argumental.

Intuición analítica y sentido práctico

Tono general de la respuesta

**Figura 73.** Práctica Análisis de un largometraje. Asignatura Análisis Audiovisual. Noviembre de 2009. Página 2 de 3. Fuente: Elaboración propia.

**CONSEJOS GENERALES PARA TODAS LAS PRÁCTICAS Y TRABAJOS DE LA ASIGNATURA:**

- Cuidar la ortografía
- Respetar el límite de extensión
- Utilizar negritas, numeraciones, guiones, etc que dejen clara la estructura
- Aportar un índice previo a un desarrollo (aunque éste no sea muy extenso, ayuda y facilita la comprensión lectora).
- Cualquier argumentación debe concluir en una idea principal (o varias muy claras). Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica. Aplicar e interrelacionar conceptos de la materia, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica
- En un trabajo de curso es importante dejar claro el seguimiento del proceso, además del acierto o no en los resultados del análisis.
- Se valora el tono general y la madurez expresiva. Cuidar este aspecto redactando con un tono sencillo y académico.

**Desde el punto de vista conceptual es importante:**

- Comprender el sentido global del texto analizado
- Desarrollar la capacidad de aplicar los términos de la asignatura
- Mantener un tono adecuado en todas las respuestas
- Citar o aportar referencias de autores y escuelas. Aportar una visión personal fundamentada, nuevas ideas, conclusiones de interés y futuras líneas de investigación.

**NOTA:** En la valoración de cada respuesta no influye la cantidad de palabras utilizadas (siempre que esté en los márgenes razonables de extensión y sin exceder el límite de palabras o caracteres) sino la validez en el planteamiento y línea discursiva. La extensión no es directamente proporcional a una mayor puntuación.

**Figura 74.** *Práctica Análisis de un largometraje. Asignatura Análisis Audiovisual. Noviembre de 2009. Página 3 de 3.* Fuente: Elaboración propia.

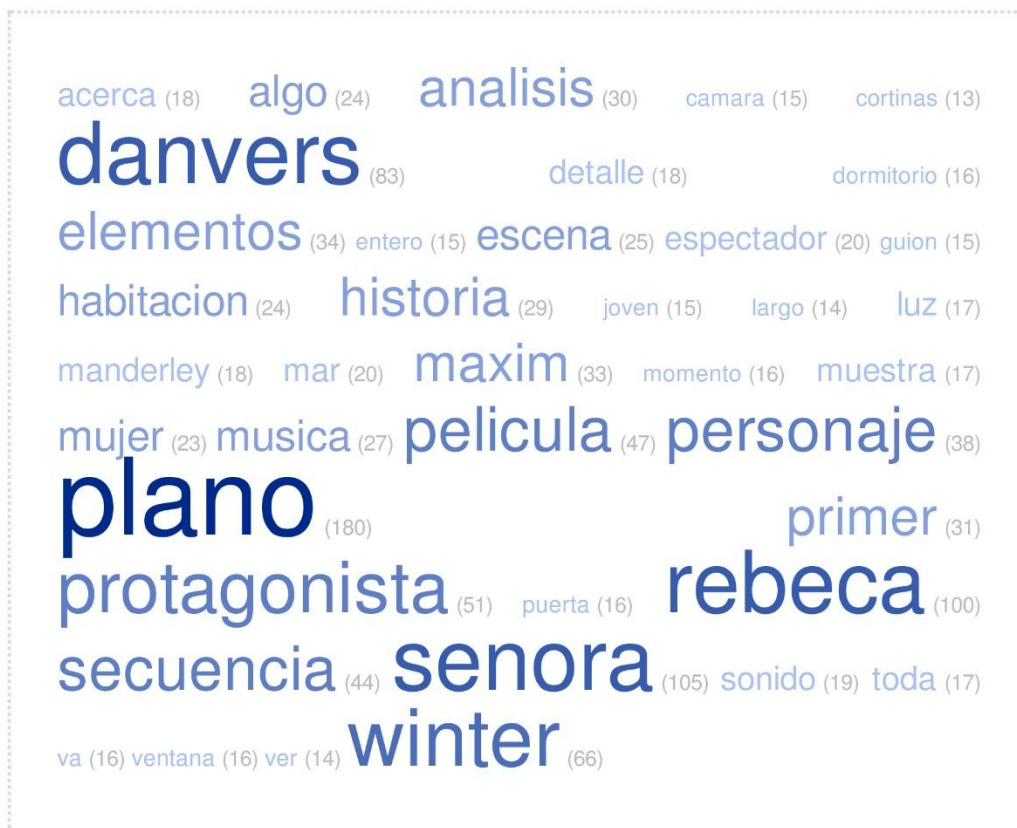
Puede comprobarse que se trata de un modelo de prácticas similares a las de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, pero de mayor exigencia analítica y con una incidencia especial en la reflexión sobre la propia metodología, aunque la secuencia es similar a algunos casos analizados.

Se propone, en el enunciado de la primera pregunta, la elección de elementos o recursos a analizar, aunque sí se pide también razonamiento del criterio empleado, es decir, la lógica del método que se está siguiendo en ese desglose. Posteriormente, en la segunda y tercera



pregunta respectivamente, se solicita una interpretación razonada de cada elemento y de la globalidad, aplicando algunos términos específicos como inteligibilidad, definida en los manuales de referencia como la explicación del “... modo en que se hace y en que actúa, sus principios de construcción y sus principios de funcionamiento” (Casetti y di Chio, 1991, p. 17). En otras palabras, hacerlo comprensible y asimilable, delimitando el objeto de estudio claramente y estableciendo una “distancia óptima” concebida como alejamiento emocional (Casetti y di Chio, 1991, p. 18).

Por último, la cuarta pregunta incide en la valoración metodológica, dejando claro que interesa en la asignatura tanto analizar como dominar las vías posibles de análisis y elegir la más adecuada. Los resultados del análisis de términos, de menor a mayor número de palabras, se muestran en las figuras 75, 76, y 77.



**Figura 75.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de Rebeca. Análisis Audiovisual (3º) Curso 2009-2010. 40 palabras más utilizadas. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

Progresivamente, la secuenciación del número de palabras de menos a más va conduciendo el estudio de este caso hacia la valoración de la amplitud de términos que emplean los estudiantes en un comentario bastante libre en su desarrollo. En la [figura 75](#), el filtro de 40 palabras más usadas deja claro el predominio de lenguaje audiovisual como opción descriptiva básica. Un análisis narrativo o semiótico podría realizarse sin mencionar la palabra plano. Sin embargo, un total de 11 estudiantes mencionan ese término en 180 ocasiones o, lo que es lo mismo, más de quince veces por ejercicio, en una práctica que tenía límite de extensión en 1.200 palabras. Queda claro, por tanto, el uso descriptivo como prioridad al emplear términos de lenguaje audiovisual.

Esto indica la perspectiva básica de la descripción, pero no llega a ser una apuesta por la metodología de análisis de las formas o comentario de lenguaje audiovisual, ya que todo lo que acompaña en la nube de palabras a ese término es básicamente narrativo, con nombres propios como la señora Danvers (83 repeticiones), Rebeca (100), etc. También aparecen nombres comunes descriptivos que muestran claramente la tendencia narrativa en el criterio de selección de elementos: “protagonista” (51 veces), “personaje” (38), “escena” (25), “habitación” (24), “Manderley” (18). Todo ello teniendo en cuenta que el concepto narrativo “historia” (repetida en 29 ocasiones) también tiene una presencia destacada. La lógica inicial y donde más juego ve que hay el/la estudiante es en lo narrativo, lo que nos lleva a preguntarnos si se trata de una inercia literaria o no se es capaz de profundizar en aspectos formales, estéticos, etc. En resumen, la Narrativa Audiovisual es la metodología prioritaria de análisis.



**Figura 76.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de Rebeca. Análisis Audiovisual (3º) Curso 2009-2010. 75 palabras más utilizadas. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)



**Figura 77.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de *Rebecca*. Análisis Audiovisual (3º) Curso 2009-2010. 100 palabras más utilizadas. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

A medida que se ha ido abriendo la amplitud de términos se puede constatar la tendencia narrativa en el análisis, ya que siguen apareciendo descripciones de los elementos diegéticos (personajes, acciones, espacios, tratamiento temporal) frente a la presencia más reducida de términos como “sonido” (usado 19 veces) o “luz” (17), lo que indica claramente las líneas de interés en lo narrativo y el análisis de la historia. También, en algunos casos, estos términos permiten y favorecen una interpretación simbólica, como de hecho se hizo en relación con la propia Rebeca, con el mar o con la mansión de Manderley, en una film cuya simbología es una de las claves de la interpretación, pero que se trata mejor desde el propio análisis narrativo combinado con la descripción de planos.

Por su parte, la otra práctica que ofrece un interés relevante, por su vínculo a los casos de la muestra de la investigación, es un análisis del *opening*, un anglicismo incorporado al lenguaje del análisis audiovisual en las series de televisión, que puede definirse de la siguiente manera:

Partícula extradiegética estructural de una serie de televisión que, a través de múltiples posibilidades formales y de integración en el relato, se presenta, de modo reiterativo, en la apertura de cada uno de sus episodios con el objetivo de informar al espectador acerca del título de la serie y, con frecuencia, del creador, reparto protagonista y otros créditos limitados de especial relevancia. (Gómez-Tarín y Marzal Felici, 2015, p. 370)

Se trata, en concreto, de la serie *Dexter* (*Show time televisión*, Michael Cuesta y otros, 2006). Sobre esta producción, al analizar solo la secuencia inicial, se estaría aplicando el procedimiento de microanálisis, entendido como ejercicio de fragmentación que haga más operativa nuestra búsqueda de significados y simbología (Zunzunegui, 1996).

Este ejercicio se planteó durante dos cursos académicos, en noviembre de 2009 y marzo de 2012 respectivamente, centrándose en la interpretación de elementos desde la integración de perspectivas, planteado como un repaso de las dualidades texto-contexto y describir-interpretar, relacionadas con los casos analizados de la asignatura de primero. De ahí

también el interés por el contraste con los 10 casos de investigación. A pesar de ser un fragmento de corta duración, contiene numerosas posibilidades para la interpretación y propuesta de significados (Figuras 78 y 79).

PRÁCTICA EVALUABLE	
ASIGNATURA	Análisis Audiovisual. 3º.
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	Práctica 2. Dexter. El fragmento audiovisual como herramienta de análisis
FECHA	17 de mayo de 2012
PLAZO DE ENTREGA	Miércoles, 20 de junio, antes de las 24 horas.
OBSERVACIONES	<p>Práctica centrada en el desarrollo práctico de un microanálisis, diferenciando entre describir e interpretar, así como entre texto y contexto.</p> <p>Se valorará la capacidad analítica y la madurez expresiva. La extensión máxima es de 2.000 palabras o 8.000 caracteres. Entregar enviando archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento, a <a href="mailto:análisisaudiovisual@gmail.com">análisisaudiovisual@gmail.com</a> Profesor: Rafael Marfil Carmona</p>



**Dexter (Show time television. 2006). Dirigida por Michael Cuesta y otros.**

Basada en la novela *El oscuro pasajero (Darkly Dreaming Dexter)*, de Jeff Lindsay. Dexter, el personaje que aparece en esta secuencia introductoria a cada uno de los capítulos, es el protagonista de la serie. Se trata de un asesino que desarrolla y oculta una doble personalidad a lo largo de toda la narración, ya que trabaja como forense especializado en análisis de sangre en la Policía de Miami. El oscuro pasajero es la referencia a esa faceta oculta y secreta de Dexter, que mata y descuartiza a personas culpables de algún delito de sangre que tenga connotaciones especiales de crueldad o que se evadan de la justicia por cualquier motivo. Las imágenes analizadas muestran al protagonista, por la mañana, antes de salir de su apartamento hacia el trabajo. La práctica entregada debe contener las respuestas a estas cinco preguntas:

1. Describir los elementos formales, compositivos, estéticos, narrativos, etc. que se observan en el fragmento audiovisual analizado. No anticipar ninguna interpretación de esos recursos, ya que la aportación de significados corresponde a las preguntas 3 y 4. (20 puntos)
2. Qué factores del contexto consideras relevantes. (10 puntos)
3. Interpretar el sentido de cada uno de esos elementos, intentando detallar la presencia de simbologías. (20 puntos)
4. Explicar el sentido y el significado global de este fragmento y, por extensión, de la serie. Explica el tipo de modelización que propones. (20 puntos)
5. Argumenta las garantías de validación del análisis (10 puntos).

**Figura 78.** Ejercicio de microanálisis. Dexter. Asignatura Análisis Audiovisual. Mayo de 2012. Página 1 de 2.  
Fuente: Elaboración propia. Cita visual: DVD.

**CONSEJOS GENERALES PARA TODAS LAS PRÁCTICAS Y TRABAJOS DE LA ASIGNATURA:**

- Cuidar la ortografía.
- Respetar el límite de extensión.
- Utilizar negritas, numeraciones, guiones, etc que dejen clara la estructura.
- Aportar un índice previo a un desarrollo, si se considera útil (aunque éste no sea muy extenso, ayuda y facilita la comprensión lectora).
- Cualquier argumentación debe concluir en una idea principal (o varias muy claras). Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica. Aplicar e interrelacionar conceptos de la materia, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica.
- Importan más los planteamientos que el acierto o no en los resultados del análisis.
- Se valora el tono general y la madurez expresiva. Cuidar este aspecto redactando con un tono sencillo y académico.

**Desde el punto de vista conceptual es importante:**

- Comprender el sentido global del texto analizado.
- Aplicar los conceptos de la asignatura y, si procede, citar autores.
- Mantener un tono adecuado en todas las respuestas
- Citar o aportar referencias de autores y escuelas. Aportar una visión personal fundamentada, nuevas ideas, conclusiones de interés y futuras líneas de investigación.

**NOTA:** En la valoración de cada respuesta no influye la cantidad de palabras utilizadas (siempre que esté en los márgenes razonables de extensión y sin exceder el límite de palabras o caracteres) sino la validez en el planteamiento y línea discursiva. La extensión no es directamente proporcional a una mayor puntuación.

**Figura 79.** Ejercicio de microanálisis. Dexter. Asignatura Análisis Audiovisual. Mayo de 2012. Página 2 de 2.  
Fuente: Elaboración propia.



**Figura 80.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de Dexter. 40 palabras más utilizadas. Cursos 2009-2010 y 2011-2012. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)





**Figura 81.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de Dexter. 75 palabras más utilizadas. Cursos 2009-2010 y 2011-2012. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)



**Figura 82.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de Dexter. 100 palabras más utilizadas. Cursos 2009-2010 y 2011-2012. Fuente: elaboración propia en [tagcrowd.com](http://tagcrowd.com)

La muestra es muy reducida, ya que solo se cuenta con 6 ejercicios para el análisis de términos (figuras 80, 81 y 82). Sin embargo, los resultados dejan clara la predominancia de la palabra “plano”, pero predominan una serie de elementos de escena que, más allá de su valor narrativo, es resultado inequívoco de la búsqueda de elementos simbólicos, como el caso de “sangre” (repetida 44 veces) o el color “rojo” (24) o “blanco” (21). En el filtro de 75 palabras sí aparece algo más claro el término “composición” (utilizado en 13 ocasiones) o contraste (12 veces), aunque la tónica general es la aportación de elementos simbólicos. No ha analizado la historia, sino sus significados. Hay una evidencia, por tanto, de la presencia semiótica en lo que se refiere a metodología.

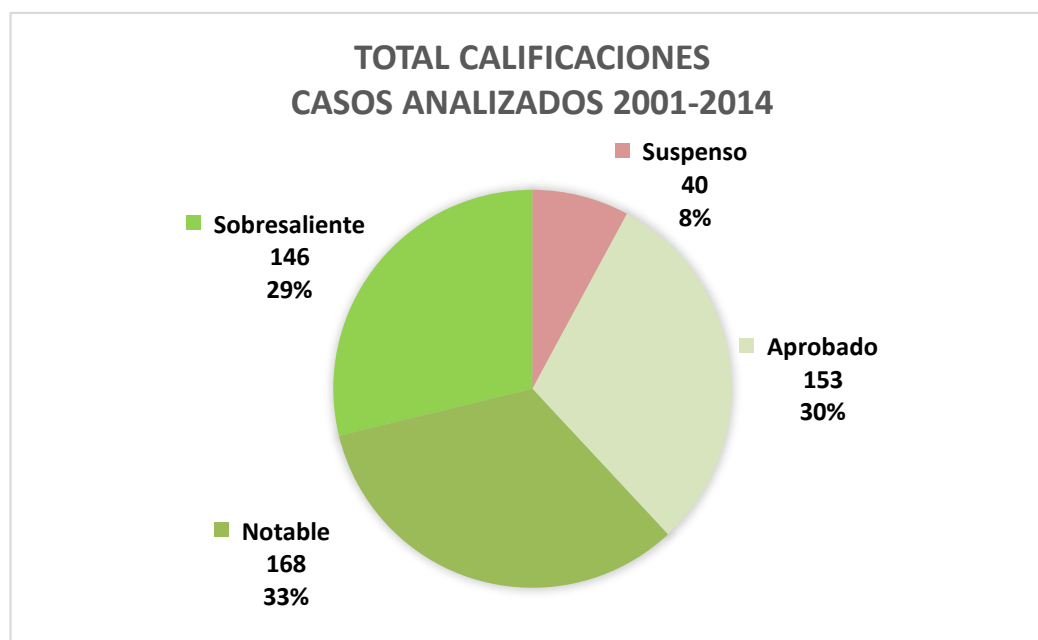
En resumen, la dinámica de estas sesiones se centró más en simbología e interpretación que en el uso de nomenclatura técnica, como puede comprobarse. El resultado de estas sesiones generó la posibilidad de reflexionar y analizar esta experiencia de análisis en las que se plantearon interesantes simbologías, como la dualidad permanente, encontrando referencias intertextuales muy interesantes, como Dr. Jekyll y Mr. Hyde (John S. Robertson. 1920) o la webserie Malviviendo (David Sainz, 2008-2013), en las que determinados motivos se reinterpretan de forma libre (Marfil-Carmona, 2011).

Una de las cuestiones que quedan claras en este ejercicio es la opción narrativa e interpretativa en el análisis, sin salirse fuera del texto hacia otro tipo de reflexiones externas a lo audiovisual. Esas opciones, siendo legítimas y de interés, como el caso de la interpretación social, ideológica o política de lo cinematográfico (Iglesias Turrión, 2014, p. 21), son un ejemplo de las amplias posibilidades de interpretación que tienen los textos audiovisuales.

## 5.4. Resultados generales del análisis de contenido

Aunque el apartado 5.2 ofrece algunas de las claves principales en lo relativo a resultados, la posibilidad de contrastar dos casos diferentes, como los de la asignatura de especialidad en tercero, completa una visión que solo queda cerrada con los datos finales de la cuantificación de términos. De esta forma se puede contrastar la visión cualitativo-descriptiva fundamentada en el detalle de cada caso, con lo que indican las gráficas de palabras clave, todas ellas relacionadas con el análisis de textos audiovisuales y, en mayor o menor medida, con la Educación Artística. Los siguientes subapartados muestran figuras que hablan por sí solas, aunque se apoyan de una breve descripción que sirva de base argumental hacia la discusión y, junto al texto de la narración (auto)biográfica, la elaboración de conclusiones.

### 5.4.1. La evaluación de los 10 casos en datos



**Figura 83.** Calificaciones globales de todos los casos de enseñanza expuestos. 2001-2014.  
Fuente: elaboración propia.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

Las cifras totales de calificaciones de los 10 casos analizados ofrecen un balance positivo, con un 62% de notables y sobresalientes, lo que es signo inequívoco del buen nivel de asimilación e implicación del alumnado en las prácticas, recibidas habitualmente con buena disposición, a pesar de algunos ejercicios que resultaron menos atractivos para el alumnado. Igualmente, el nivel de aprobados, situado en el 30% ofrece una ponderación razonable y ajustada a las medias habituales de las actas finales de la asignatura.

El porcentaje de suspensos, inferior al 10%, está justificado por la existencia de casos excepcionales, con algún curso ya comentado en el que la entrega fuera de plazo puntuó como 0, además de ejercicios que demostraban un nivel de asimilación conceptual y de realización de la tarea claramente insuficiente.

Tiene más interés el proceso que ha hecho posible estas cifras, es decir, la valoración de aciertos en las temáticas, en el enfoque de las prácticas, en la dinámica de clase, etc. por parte del profesor y, sobre todo, la implicación y motivación del alumnado, que es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y de evaluación.

Para el mantenimiento de esa tónica general de porcentajes, ha sido necesario un sistema de evaluación que se inició siendo cualitativo y, progresivamente, fue incorporando mejoras, como se detalla en las anotaciones. Al principio con el paso a la cuantificación por conceptos y, finalmente, adoptando una sola rúbrica para todas las preguntas de un ejercicio. A eso se añaden las observaciones detalladas y personalizadas que, aunque siempre generan nuevos diseños para la mejora y optimización de tiempo, son percibidas muy positivamente por el alumnado, que es consciente de que sus ejercicios son leídos con mucha atención.

Como cada caso incorporaba los porcentajes de las calificaciones, se puede constatar que los resultados generales ofrecen, en resumen, unas cifras porcentuales muy similares a todos y cada uno de los resultados expuestos en los apartados anteriores. A continuación, se analiza la cuantificación de palabras global, comenzando por los ejercicios exclusivos de secuencialidad audiovisual, para exponer posteriormente los de fotografía y los totales, tanto de los 10 casos como de los 2 casos de contraste de la asignatura de tercero.

**5.4.2. Casos centrados en la secuencialidad audiovisual**

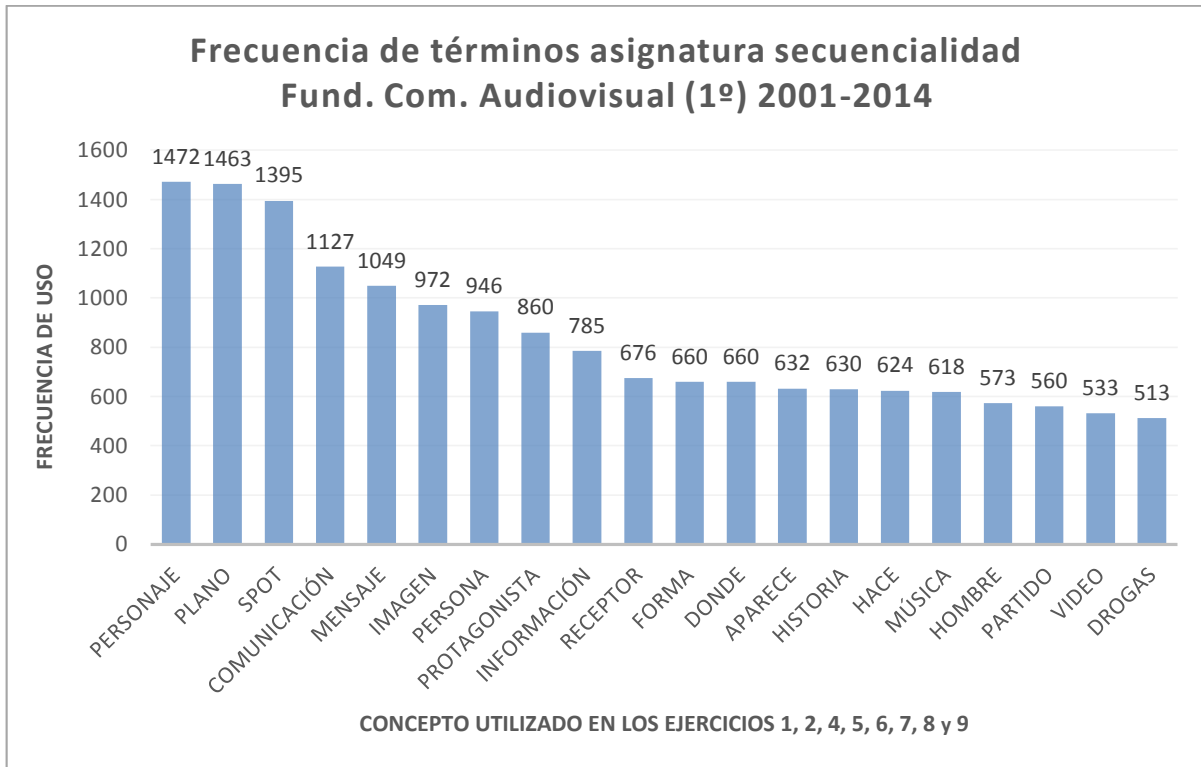
A continuación se exponen los resultados del análisis términos correspondientes a los ejercicios centrados en textos audiovisuales y no fotográficos, que son los casos 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

<b>Frecuencia de términos secuencialidad Fundamentos de la Comunicación Audiovisual (1º) 2001-2014</b>		
<b>Ranking frecuencia</b>	<b>Palabra</b>	<b>Nº de veces utilizada</b>
1	PERSONAJE	1472
2	PLANO	1463
3	SPOT	1395
4	COMUNICACIÓN	1127
5	MENSAJE	1049
6	IMAGEN	972
7	PERSONA	946
8	PROTAGONISTA	860

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

9	INFORMACIÓN	785
10	RECEPTOR	676
11	FORMA	660
12	DONDE	660
13	APARECE	632
14	HISTORIA	630
15	HACE	624
16	MÚSICA	618
17	HOMBRE	573
18	PARTIDO	560
19	VIDEO	533
20	DROGAS	513

**Tabla 35.** Términos empleados en el total de ejercicios de secuencialidad, excluyendo los casos de fotografía. *Asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual (1º)*. Fuente: elaboración propia basada en contabilización con [wordle.net](https://www.wordle.net)



**Figura 84.** Frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza secuencial, excluyendo la fotografía. Asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual (1º). Fuente: elaboración propia basada en [wordle.net](http://wordle.net).





**Figura 85.** Gráfica visual de frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza secuencial, excluyendo la fotografía. 40 palabras más utilizadas. Asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual (1º). Fuente: elaboración propia basada en [wordle.net](http://wordle.net).



**Figura 86.** Gráfica visual de frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza secuencial, excluyendo la fotografía. 75 palabras más utilizadas. Asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual (1º). Fuente: elaboración propia basada en [wordle.net](http://wordle.net).



caso, las palabras más utilizadas pertenecen en igual proporción a las diferentes metodologías analíticas, sobre todo a la narrativa, a la que se centra en el lenguaje audiovisual (análisis de las formas) y la que contiene términos propios de la valoración del proceso comunicacional, utilizando conceptos que están fuera del texto, como es el caso de la palabra “receptor”. En esta vertiente tiene una gran influencia la segunda parte de la mayoría de los ejercicios, que solicitaba la aplicación de conceptos teóricos introductorios del ámbito de la Comunicación Social.

La [figura 84](#), en la que aparece el filtrado de las 40 palabras más utilizadas, deja claro esos equilibrios, mostrando también algunos términos relevantes, como “música”, utilizado 618 veces, un claro indicador de la presencia constante que tiene la banda sonora en los ejercicios realizados, además de otros términos centrados en el contenido que, por el volumen de ejercicios analizados, aparecen en esta cuantificación, como el caso de “drogas”, una palabra que procede, indudablemente, del análisis temático del caso 2, con 513 usos. Este último término indica la preeminencia de conceptos específicos de algunas prácticas, lo que explica, en las gráficas visuales, la presencia de los términos “bandera”, “Bush” o “Caixa”.

A pesar de esas desproporciones, la totalidad de los ejercicios de secuencialidad, que suman 398 documentos analizados, ofrecen algunas claves importantes a la hora de saber de qué se ha estado hablando al analizar los vídeos en clases y, además, qué terminología se ha usado al hacerlo. Además, la ausencia de términos específicos también es una garantía de aplicabilidad de estos contenidos a otros contextos.

Hay que destacar que existen palabras que, aunque no sean indicativas de paradigmas metodológicos, se han dejado entre las principales, ya que son una muestra de la manera de describir. Es el caso de “aparece”, verbo utilizado en 632 ocasiones que, sin duda, ha sido empleado para describir lo que se está analizando. Sin embargo, las palabras “donde” (aparece sin acento en el cómputo final) o “hace”, no son términos de trámite, ya que están

indicando la descripción de un lugar y de una acción, por lo que se suman al global del enfoque narrativo, representado de manera muy clara por el término “protagonista”, con 860 repeticiones.

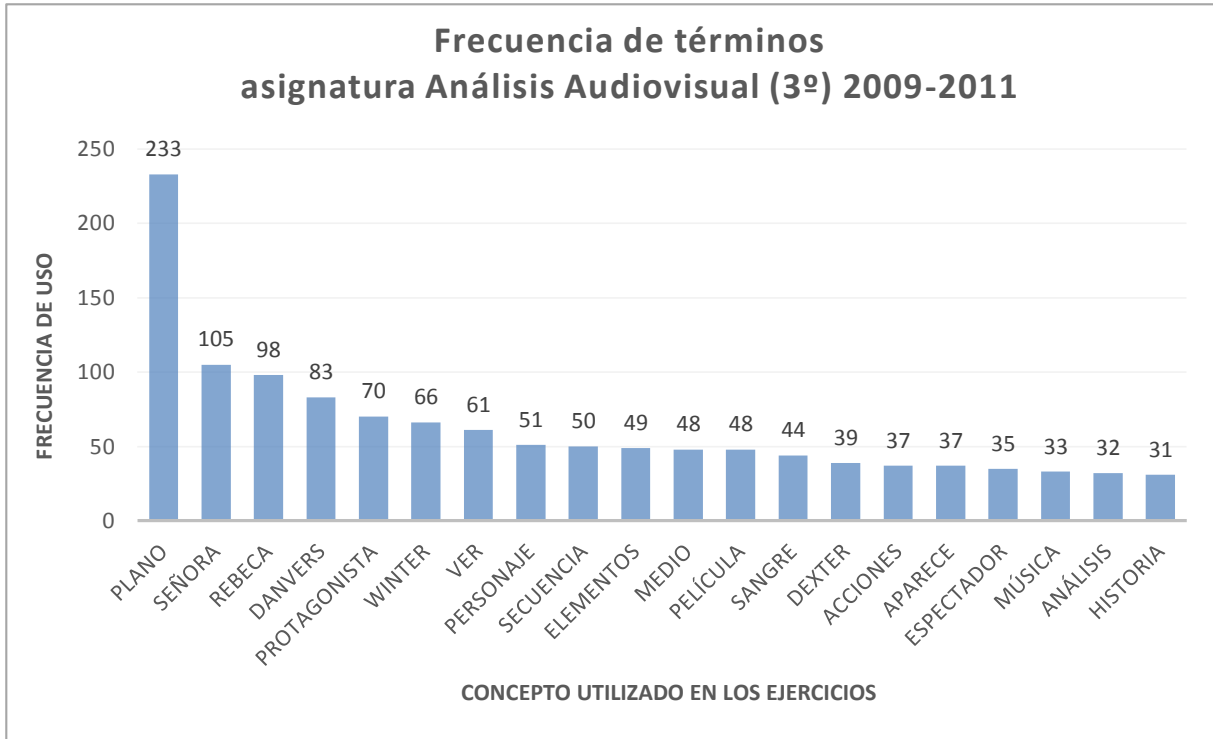
Todas estas interpretaciones no quieren decir que esa metodología se haya usado de forma consciente, sino que está presente y se hace explícita a través del uso de términos. Igualmente, lo que no está, o no aparece entre las 20 primeras palabras, es el uso de conceptos propios del análisis formal de la imagen. Precisamente con la excepción de “forma”, se echa de menos en el análisis de cine y televisión la incidencia en aspectos como la dirección de fotografía, composición, color, etc.

Como contraste con ese tratamiento de la secuencialidad, se exponen dos casos de la asignatura especializada de tercero Análisis Audiovisual, de la que ya se ha ofrecido un análisis de cada práctica en el [apartado 5.3](#). Junto al dominio absoluto del término plano, mucho más pronunciado, parece indiscutible en estos dos ejercicios la preeminencia del análisis narratológico, con nombres propios destacados o nombres comunes que designan personajes, como “señora”, Rebeca, Danvers, “protagonista”, Winter, “personaje”, etc. Toda una visión de contraste que indica la preeminencia narrativa mucho más clara, sin combinación con términos de lenguaje audiovisual o del proceso de comunicación. Indudablemente, se trata de una asignatura de análisis fílmico y ya no hay tanta cabida para términos introductorios a la comunicación. Posiblemente también aplicable en sus contenidos a otros contextos educativos, pero centrado de manera específica en el guion y la narrativa.

<b>Frecuencia de términos asignatura Análisis Audiovisual (3º) 2009-2011</b>		
<b>Ranking frecuencia</b>	<b>Palabra</b>	<b>Nº de veces utilizada</b>
1	PLANO	233
2	SEÑORA	105
3	REBECA	98
4	DANVERS	83
5	PROTAGONISTA	70
6	WINTER	66
7	VER	61
8	PERSONAJE	51
9	SECUENCIA	50
10	ELEMENTOS	49
11	MEDIO	48
12	PELÍCULA	48
13	SANGRE	44
14	DEXTER	39
15	ACCIONES	37
16	APARECE	37
17	ESPECTADOR	35
18	MÚSICA	33
19	ANÁLISIS	32
20	HISTORIA	31

**Tabla 36.** *Términos empleados en la asignatura Análisis Audiovisual (3º).*

Fuente: elaboración propia basada en contabilización con [wordle.net](http://wordle.net)



**Figura 88.** Frecuencia de términos empleados en los casos de la Asignatura Análisis Audiovisual (3º). Fuente: elaboración propia basada en [wordle.net](http://wordle.net).



**Figura 89.** Frecuencia de términos empleados en los casos de la asignatura Análisis Audiovisual (3º). 40 palabras más utilizadas. Fuente: elaboración propia en [wordle.net](http://wordle.net)





### 5.4.3. Casos centrados en la fotografía

Un bloque más reducido, que solo abarca dos casos, es el de la fotografía. Sin embargo, su grado de representatividad es bastante considerable, ya que suma entre los dos ejercicios un total de 109 ejercicios analizados y, por tanto, un 21% de los 507, una cifra proporcional al porcentaje de casos.

Se trata de los casos 3 y 10.

Frecuencia de términos ejercicios fotografía 2001-2014		
Ranking frecuencia	Palabra	Nº de veces utilizada
1	IMAGEN	965
2	FOTOGRAFÍA	717
3	ELEMENTO	702
4	NIÑO	629
5	TREN	438
6	PESO	348
7	VISUAL	341
8	PUNTO	294
9	CENTRO	283
10	VÍA	282
11	CONTRASTE	280
12	COLOR	272
13	INTERÉS	266
14	PARTE	261
15	DERECHA	227
16	COMPOSICIÓN	222
17	PODEMOS	190
18	LÍNEAS	184
19	MAYOR	183
20	MUJER	183

**Tabla 37.** Términos empleados en el total de ejercicios relacionados el análisis de la fotografía.

Fuente: elaboración propia basada en contabilización con [wordle.net](http://wordle.net)

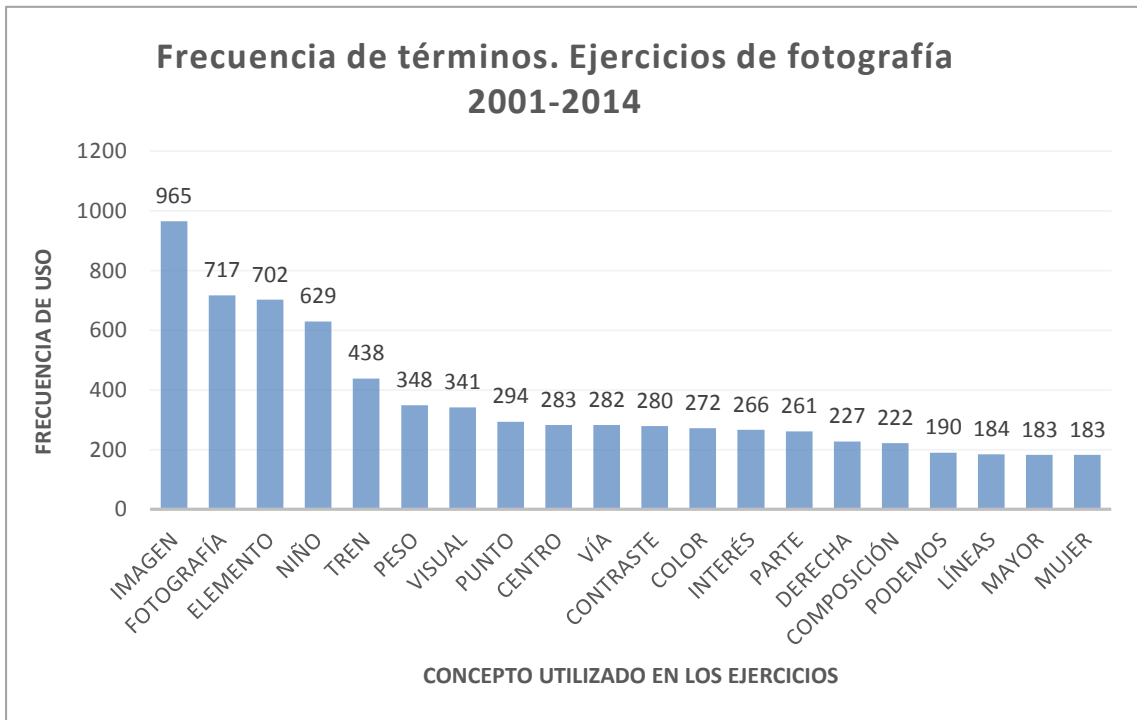


Figura 92. Frecuencia de términos empleados en el total ejercicios relacionados con el análisis de la fotografía. Fuente: elaboración propia basada en [wordle.net](http://wordle.net).



Figura 93. Frecuencia de términos empleados en el total de casos de fotografía. 40 palabras más utilizadas. Fuente: elaboración propia en [wordle.net](http://wordle.net)



El discurso generado en torno a la fotografía muestra, de forma mucho más evidente la preeminencia de los aspectos formales, estéticos y compositivos. Parece que este enfoque de análisis es más propio de la fotografía que del cine o de la televisión. Mientras un medio se analiza por su forma y por su estética, el otro tiende a estudiarse por las historias que cuenta.

Un claro ejemplo de esa diferencia es el uso del término “elemento”, utilizado 702 veces en el contexto de la descripción de ubicaciones, junto a “visual” (341 repeticiones), “punto” (294) y “centro” (284), “interés” (266), “parte” (261) y “derecha” (227), son palabras destinadas claramente a la descripción espacial y, por lo tanto, más conectadas directamente con el aspecto más formal y compositivo que podría asociarse a lo artístico.

Además, se aportan términos relacionados con la composición, como “peso”, “punto”, “centro”, “líneas”, “mayor”, etc. Todo ello junto a la lógica presencia de lo descrito, como el caso de “niño” (629 usos), “tren” (438), “vía” (282) o “mujer” (183), esta última resultante del caso 1 y, por tanto, utilizado en menor proporción si lo comparamos con “niño”.

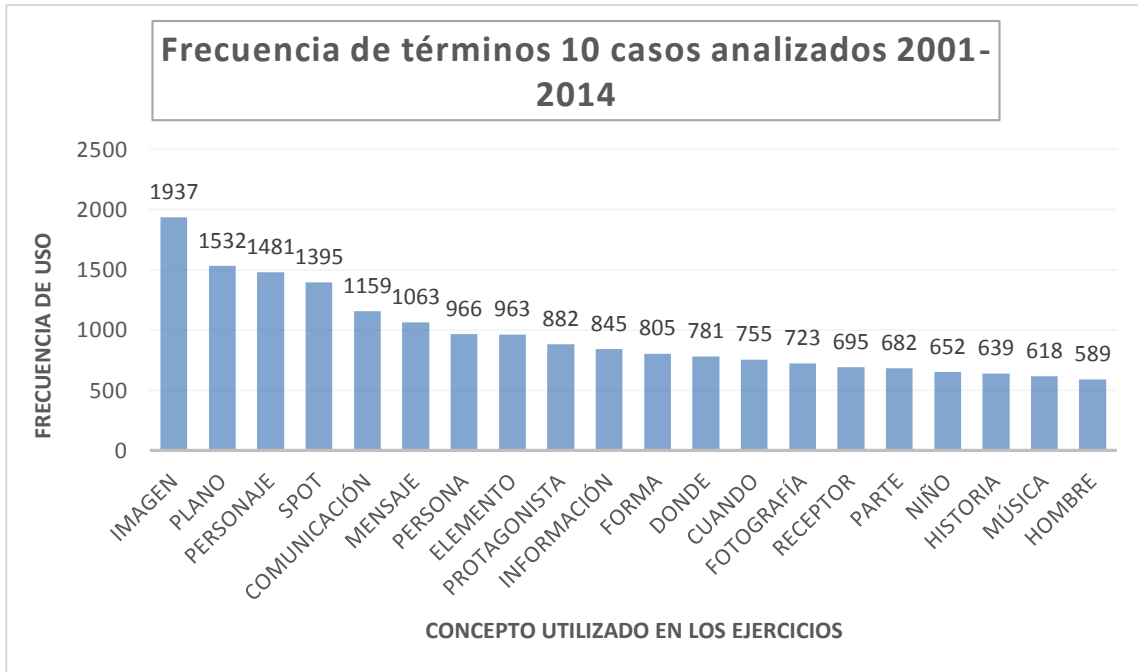
La síntesis de los ejercicios de fotografía es, por tanto, una mayor conexión aparente con términos de análisis visual y un uso prácticamente inexistente de conceptos comunicacionales o narrativos.

#### **5.4.4. Resultado general de los casos de enseñanza 2001-2014**

En la totalidad de los casos, para finalizar la secuencia de análisis cuantitativo, domina la tendencia de la parte secuencial, ya que se han analizado vídeos en 8 de los 10 casos estudiados. Son los índices totales que indican de qué se ha estado hablando en estos casos y qué palabras clave han utilizado los/las estudiantes del primer curso de ESCO en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, en 507 ejercicios realizados de 2001 a 2014.

<b>Frecuencia de términos ejercicios audiovisual 2001-2014</b>		
<b>Ranking frecuencia</b>	<b>Palabra</b>	<b>Nº de veces utilizada</b>
1	IMAGEN	1937
2	PLANO	1532
3	PERSONAJE	1481
4	SPOT	1395
5	COMUNICACIÓN	1159
6	MENSAJE	1063
7	PERSONA	966
8	ELEMENTO	963
9	PROTAGONISTA	882
10	INFORMACIÓN	845
11	FORMA	805
12	DONDE	781
13	CUANDO	755
14	FOTOGRAFÍA	723
15	RECEPTOR	695
16	PARTE	682
17	NIÑO	652
18	HISTORIA	639
19	MÚSICA	618
20	HOMBRE	589

**Tabla 38.** *Términos empleados en el total de los casos de enseñanza analizados (2001-2014).* Fuente: elaboración propia basada en contabilización con [wordle.net](http://wordle.net)



**Figura 96.** Frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza 2001-2014. Fuente: elaboración propia basada en [wordle.net](http://wordle.net).



**Figura 97.** Frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza 2001-2014. Asignatura Fundamentos Com. Audiovisual 1º. 40 palabras más utilizadas. Fuente: elaboración propia en [wordle.net](http://wordle.net)



**Figura 98.** Frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza 2001-2014. Asignatura Fundamentos Com. Audiovisual 1º. 75 palabras más utilizadas. Fuente: elaboración propia en [wordle.net](http://wordle.net)



**Figura 99.** Frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza 2001-2014. Asignatura Fundamentos Com. Audiovisual 1º. 100 palabras más utilizadas. Fuente: elaboración propia en [wordle.net](http://wordle.net)

Partiendo de la adscripción de determinados términos al lenguaje habitual de una metodología de análisis, las palabras “imagen”, “plano”, “personaje”, “spot” y “comunicación” constatan la distribución homogénea de perspectivas y la inexistencia de una metodología de análisis dominante en los 10 casos estudiados. Si unos términos parecen proceder de una búsqueda más intuitiva de elementos a destacar, como pueden ser los personajes, las acciones, etc., los conceptos propios de la introducción a la Teoría de la Comunicación están muy presentes, dejando claro no solo el concepto de géneros audiovisuales, con la palabra spot, sino empleando el propio genérico “comunicación”. Tampoco hay una presencia destacada de nomenclatura técnica audiovisual.

Como es lógico, las denominaciones genéricas que pueden ser sinónimos del texto analizado están en primer lugar. Es el caso de “imagen”, con 1937 usos, o “plano”, con 1532, aunque este último sí se adscribe, en gran parte de su utilización, al empleo de conceptos de lenguaje audiovisual, viniendo acompañado del tipo concreto de plano como “medio”, “primer”, etc., palabras que no tienen los suficientes usos para estar entre las más destacadas, pero que sí pueden aparecer en el filtro de 100 palabras de la [figura 99](#), como el adjetivo “gran”, utilizada en muchos casos para describir un Gran Plano General, de igual forma que aparece “primer”. Las frecuencias de estos dos adjetivos, incluido también primerísimo, están entre 50 y 350 repeticiones, lo que es un indicador de que “plano” responde a un uso de descripción de elementos de lenguaje audiovisual y no es solamente sinónimo de imagen.

En frecuencias que van de las 1000 a las 1500 repeticiones, “mensaje”, “spot” y “personaje” están situadas entre las palabras más utilizadas. Pueden ser sinónimos de vídeo o texto audiovisual, pero también indican una tendencia al uso de términos genéricos de comunicación que, sin duda, se debe a las respuestas a los ejercicios teóricos, siguiendo procedimientos deductivos, más que a la elección libre de elementos a describir. En resumen, la influencia de la densidad teórica se manifiesta en palabras genéricas de comunicación.



Sin embargo, las palabras “persona” o “personaje”, si se consideraran juntas, llegarían casi a los 2.500 usos, lo que indica que el factor humano marca el uso de términos relacionados con la metodología narrativa. “Protagonista”, “donde”, “cuando”, “niño”, “historia” y “hombre” son términos que están entre los 20 más utilizados y que, sin lugar a dudas, están describiendo el relato, hablando de quién, aunque ni siquiera el desglose visual de la nube de 100 palabras más utilizadas ofrezca términos que indiquen dónde. En el global del análisis de estos 10 casos, el elemento espacial, es decir, los escenarios, tiene menos importancia que la dimensión humana.

También la ausencia es un factor indicativo de tendencias. En este caso, la poca o ninguna terminología estética, compositiva, artística, etc. en las palabras más utilizadas. Algo aparece, en la nube que recoge 100 términos ([figura 99](#)), como el caso de “color”, “visual”, “punto”, etc. Sin embargo, esta faceta de lo artístico solo está presente siempre que consideremos que lo relacionado con la comunicación audiovisual forma parte de las artes visuales y, por ello, interesa a la Educación Artística.

Esta diversidad de términos, repartidos en su uso principal, cierra la valoración cuantitativa de los documentos analizados, correspondientes a los 10 casos en los que se centra esta investigación. La palabra muestra la tendencia metodológica y, lo que es más importante, los aspectos de las artes visuales y audiovisuales a los que se da más importancia.

### **Resumen análisis de términos. Casos 2001-2014**

1. Combinación de metodologías en los 10 casos en proporción similar: Narrativa Audiovisual, Lenguaje Audiovisual (Análisis de las formas) y Proceso Comunicación (Esto último por la implementación de la teoría en el ejercicio). Presencia moderada de otras opciones, como la banda sonora.

2. Enfoque integrado con alta presencia narrativa en los ejercicios de secuencialidad.

En el caso de la asignatura de Análisis Audiovisual el enfoque es claramente narrativo.

3. Dominio del análisis formal y compositivo en fotografía. Conexiones más directas con terminologías relacionadas con las artes visuales.

**Tabla 39.** *Resumen del análisis de términos en los 10 casos analizados.* Fuente: elaboración propia.

## **5.5. Narración (auto)biográfica docente de casos de enseñanza**

Tal y como se especifica en las bases metodológicas, este apartado se centra en redactar en primera persona la experiencia docente. Para garantizar esa focalización se refuerza la voz propia, la aportación de impresiones personales y profesionales como profesor de la asignatura. Por este motivo, no abundan las citas ni las referencias bibliográficas en esta sección, solo hay testimonio personal y diversas reflexiones que puedan ser de utilidad para aportar a la discusión y las conclusiones en torno a todo lo investigado. Algunas de las ideas se apoyan en el análisis de contenido realizado, ofreciendo la visión y la experiencia del docente, además de algunos datos que no tienen cabida en la descripción e interpretación de los 10 casos.

Se trata de un texto que incide en algunos aspectos ya señalados en el balance de las cuestiones fundamentales, pero también complementa esas ideas con otros factores nuevos para la discusión, realizando una aportación más amplia de cara a la elaboración de

conclusiones finales. El texto no es muy extenso, sobre todo comparándolo con todo el espacio que ha sido necesario para exponer el estudio de todos y cada uno de los casos de enseñanza. Tiene tanto de narración como de ensayo, y mucho más de perspectiva docente y etnografía de una situación educativa que de testimonio estrictamente personal.

La estructura de este bloque, a pesar de pertenecer a una metodología narrativa, no sigue una lógica secuencial o temporal, sino que se desarrolla atendiendo a los bloques del análisis de contenido de cada uno de los casos, según lo que se especifica en la [tabla 8](#). De esta forma, se pretende facilitar la tarea de síntesis de lo expuesto e integración de aportaciones con los resultados del análisis de contenido.

<b>CORRESPONDENCIAS EN LA ESTRUCTURA</b>		
<b>de análisis de contenido y narrativa (auto)biográfica docente</b>		
Nº	Análisis de contenido	Narración (auto)biográfica docente
1.	Datos básicos: fecha, asignatura y alumnado	Grupos, personas y experiencia docente.
2.	Actividad realizada: objetivos, metodología y descripción del ejercicio	Balance de las prácticas: objetivos cumplidos, aciertos y desaciertos.
3.	Criterios y procesos de evaluación	Sistemas de evaluación. Los comentarios del profesor.
4	Resultados y balance de la actividad	Percepciones, balance final y algunas cuestiones de interés.

**Tabla 8.** Correspondencias en la estructura del análisis de contenido y del orden argumental de la narrativa (auto)biográfica docente. Fuente: elaboración propia.

### **5.5.1. Grupos, personas y experiencia docente**

Enseñar es todo un reto. Pasa por un aprendizaje continuo, una actualización de contenidos, imprescindible justo cuando comienzas a comprender todo aquello que ya no es tan necesario. El mundo se transforma a toda velocidad y la educación sigue ese rastro, intentando llegar a tiempo y recorrer la estela que deja la permanente la propia vida en su permanente transformación. También, en gran medida, sucede al contrario: es lo educativo lo que diseña y construye los cimientos del mañana. Narrar la experiencia autobiográfica docente del periodo comprendido entre 2001 y 2014 es contar cómo se produce una inmersión de fuera a adentro del aula. Una transición que supone un cambio interno y externo, tanto en lo profesional como en lo personal. Todo ello, además, en unos tiempos de dificultad casi generalizada, una situación que ha afectado, en mayor o menor medida, a una gran mayoría de personas, inquietas ante la incertidumbre económica y laboral, propia o ajena.

Si el siglo XXI comenzaba con la certeza de esos cambios, con todo lo que conlleva acostarse en un milenio y levantarse en otro, el curso 2001-2002 se iniciaba el primer día de octubre habiendo vivido, poco más de 15 días antes, los atentados del 11 de septiembre de 2001, posiblemente uno de los hitos más importantes de la historia de la humanidad y, sin duda, el hecho de mayor incidencia en la sociedad contemporánea. Poco más de dos semanas después, se inauguraba una escuela de comunicadores/as y periodistas en la ciudad de Granada (España). En esos nuevos estudios, instalado de forma permanente como profesor novel, había una primera ocasión para casi todo. La asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual se convirtió en una oportunidad para convertirme a mí mismo en docente. En un contexto así, la primera práctica de análisis de la imagen tenía que centrarse, de forma obligada, en lo más reciente, en lo que estaba en los informativos de todas las televisiones.

La docencia en comunicación, cuando tu perfil es el de un profesional del sector que imparte clases como profesor asociado, se añade a la lista de tareas como más gestiones para trabajar con información y con la actualidad. Si en un principio, algunos días antes, las imágenes a analizar eran las de los atentados al *World Trade Centre* de Nueva York, justo antes del desarrollo de la práctica se había producido un nuevo giro, una nueva noticia, que se convirtió en ejercicio práctico de análisis. Se trataba del inicio del bombardeo a Afganistán, decretado por la coalición internacional que lideraba Estados Unidos y que comenzó el 7 de octubre de 2001, muy pocos días antes de esa primera práctica que corresponde al caso 1 en el estudio realizado en esta investigación.

En esa primera acción complementaria a la impartición teórica, se implementaba un sistema de ejercicios de evaluación recomendados por ESCO que ha pervivido hasta la actualidad, diferenciando teoría y ejercicios prácticos evaluables. En aquella primera práctica, la iniciativa se canalizó como una vía más de gestión de la información, para integrarse en la actualidad desde el aula, con un espíritu mucho más periodístico que docente. Esa inquietud, con el paso del tiempo y la profesionalización de la actividad educativa en los grados universitarios de Comunicación, ha corrido el riesgo de perder brillo en determinados momentos, dejando espacio a los ajustes burocráticos, los procedimientos pedagógicos recomendados, la intendencia de la gestión de la asignatura y del aula, además de todos los elementos que, como parte del recorrido de la biografía de un profesor en Educación Superior, tienen más que ver con un sistema de méritos que con la calidad de la enseñanza, convirtiéndose en una carrera de obstáculos en la que, en ocasiones, los árboles no te dejan ver el bosque. Y se trata de un bosque en el que no es difícil perderse.

A pesar de todo, a partir aquella primera práctica del caso 1, recibida con entusiasmo por el grupo de la primera promoción de la Escuela, se produjo una inmersión total en el ámbito educativo, encontrando más emoción en un debate en clase que en una noticia de última hora; en la preparación o evaluación de un examen que en la gestión de una campaña publicitaria; en una tutoría que en una rueda de prensa. Así es como se inicia un cambio

biográfico, una transformación de lo que se quiere ser en la vida que, en parte, volvía a una tradición familiar vinculada al Magisterio y con la enseñanza como referencia laboral y vital.

Esa perspectiva no me resultaba ajena, ya que estuvo presente en un periodo formativo anterior a los estudios de Comunicación, tanto en la Escuela Universitaria de Magisterio La Inmaculada como en la Facultad de Ciencias de la Educación, ambas de la Universidad de Granada, donde tuve la oportunidad de aprender muchas de las bases pedagógicas que he intentado aplicar durante tres lustros, y que se remarcaban con mucha intensidad en el periodo de la implantación de la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE) durante los años 90, una referencia querida y odiada por los/las especialistas en Educación. Las personas que habían confiado en mí para impartir esa asignatura, compartida algunos años con un compañero con el que aprendí tanto de periodismo como de cine, habían activado un proceso de transformación hacia la docencia como actividad profesional y como una forma de estar en el mundo.

Hay que destacar, en la faceta formativa, el nuevo enfoque que ha supuesto la perspectiva que ofrece la Educación Artística y las diversas metodologías de enseñanza de las artes visuales, aplicables a este y otros contextos específicos de formación audiovisual. Desde esa óptica se han generado nuevos procesos y, sobre todo, se ha realizado esta investigación, cuya propuesta es el documento de trabajo. Trasladar algunas ideas de otras etapas educativas y permanecer atento a experiencias de innovación ha enriquecido, sin duda, el día a día de la gestión de la asignatura analizada y del marco global de la experiencia docente biográfica. Los estudios de posgrado relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales han representado una oportunidad para dimensionar la fotografía y la comunicación audiovisual en toda su amplitud de registros y opciones pedagógicas, estableciendo un vínculo mucho más enriquecedor con el ámbito de la Educomunicación y la Alfabetización Mediática. De entrada, el primer descubrimiento es que no existe tanta distancia entre una formación especializada y otros contextos pedagógicos

más generalistas, sobre todo en lo que se refiere a la introducción y al fomento de la capacidad crítica.

A lo largo de años, también la faceta profesional, vinculada a la publicidad, a la comunicación corporativa, a los museos y a los propios medios audiovisuales, no ha hecho sino aportar aprendizajes para consolidar esos enfoques. Ha sido útil, por tanto, toda la experiencia, desde la edición de informativos en la televisión local hasta la presencia como jurado en festivales de cortos.

En el balance de un periodo tan amplio, una vez asimilado el antes y después que marcó el 11-S, la segunda parte del periodo que va de 2001 a 2014 está marcada por una crisis económica a partir de 2007-2008 que, sin lugar a dudas, está marcando un antes y un después en la confianza en el sistema, configurando una nueva forma de hacer las cosas, dentro y fuera de lo educativo, de gestionar el presente y el futuro. Una situación de la que aún, en 2015, no se tiene la certeza de haber encontrado las mejores soluciones posibles. Ese factor y el auge de la cultura digital, especialmente en lo relacionado con lo que influye en la comunicación audiovisual y multimedia, han convertido el periodo de experiencia docente en un tiempo de permanente cambio y adaptación a nuevos escenarios. Un momento, seguramente, en el que la asignatura debe transformarse en profundidad, como otras muchas dimensiones de una enseñanza universitaria que también está cambiando. El etnógrafo dirigiría su mirada a la influencia de todos esos factores en la cultura docente y en el modelo educativo que se ha llevado al aula.

Hasta ahí la proyección de lo personal, ya que en esta narración es más relevante poner el foco en los aspectos vinculados con la investigación y que, desde la óptica del profesor, no se han podido describir o destacar suficientemente en los otros apartados. Cuestiones de mayor o menor importancia que, en su contexto, sí fueron relevantes en la gestión de la asignatura. Pequeños retos en el día a día y grandes proyectos que aún están por implementar. Por eso, en el [apartado 5.5.2](#) de este bloque autobiográfico o autoetnográfico se incide en el balance de cada uno de los casos estudiados, aportando un enfoque individual, pero también describiendo la situación contextual.

### **Los tiempos**

Esta narración no ha acompañado al proceso analizado, no se ha elaborado de forma simultánea, basándose en diario de campo o anotaciones del profesor. La autorreflexión ha ido dando sus frutos a lo largo de los sucesivos cursos, implementando mejoras o nuevas actividades, pero no se ha hecho explícita ni se ha sintetizado en ningún documento diferente a esta investigación. Por este motivo, narrar cómo han sido las cosas es hacer balance y valorar resultados, con la perspectiva de claridad que otorga la distancia y con el riesgo del olvido o del sesgo personal inmanente a la autobiografía. Además, esta reflexión se realiza en un tiempo limitado, que debe ajustarse a los propios plazos de la investigación, lo que le otorga cierta inmediatez y sincronismo a lo narrado. El aporte debe ser un enfoque complementario, con riqueza y variedad argumental.

Por ese motivo, lo primero que se ha destacado es la propia dimensión biográfica de la experiencia docente. Una vez sintetizada, sobre todo en la base del proceso de transformación, interesa resaltar la importancia de los grupos y de las personas, haciendo referencia al entusiasmo compartido por una primera promoción y un equipo que inauguraban unos estudios, una escuela y un proyecto nuevo, tanto en lo individual como en lo colectivo. El vínculo de implicación y afecto se veía especialmente reforzado, en un espíritu que se ha mantenido en lo que todavía es una institución educativa joven, pero ya con una trayectoria consolidada, sobre todo en el ámbito local de la ciudad de Granada (España). Se integraba así el inicio de un proyecto individual y colectivo, en el que no es posible narrar la experiencia docente propia si hablar de las características del grupo.

### **Las personas**

El grupo que inició sus estudios en ESCO en el curso 2001-2002 estaba constituido por un total de 61 personas que, en su mayoría, culminarían sus estudios cuatro años después, abriendo camino al resto de generaciones de futuros/as comunicadores/as formados en la institución. A la inmersión docente le siguieron una serie de tradiciones como los actos de graduación, las visitas y las excursiones fuera de la Escuela, las jornadas y los seminarios, etc.,



toda una agenda que, junto a la atención personalizada, refuerza el vínculo afectivo y personal, que estaba presente, de forma especial, con las personas que abrieron camino en el nuevo proyecto educativo.

Los grupos posteriores se sumaron a esa sensación de pertenencia a un proyecto, con el hilo conductor de la vocación por todo lo relacionado con la comunicación y, en mi caso, con la obligación de trasladar de forma didáctica las bases de la imagen y la comunicación audiovisual, y de hacerlo siendo cada día más consciente de las múltiples posibilidades a la hora de trabajar una temática de estas características. Lo que en un principio era reflejar la realidad de los medios de comunicación al aula se fue convirtiendo en la implementación de procesos de calidad docente. Importaba más ser buen profesor que buen comunicador, si es que hay alguna diferencia entre ambos perfiles. Todo ello, desde los nervios y la emoción de la primera clase, aún presentes aunque reconducidos a la constante emoción por aprender y enseñar.

En relación al perfil del alumnado, existe desde el inicio un interés prioritario por el Periodismo que aún pervive, atenuado solamente por el interés y auge de las temáticas asociadas a las otras dos especialidades de Comunicación. En este sentido, la asignatura de audiovisuales aportaba una visión complementaria a lo que se esperaba de la carrera, incluso novedosa con respecto a la idea tradicional de la actividad periodística, ya que hacía reparar al alumnado en la importancia de la imagen, fomentando la atención por el detalle y el hecho de valorar otros ámbitos, ajenos para algunos/as estudiantes, como la Historia del Cine.

La especialidad más antigua en los estudios de Comunicación en España y más fácilmente reconocible en cuanto a perfiles y salidas profesionales, iría cediendo cierto espacio a Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas en lo que respecta al interés del alumnado, aunque hoy día continúa siendo la opción prioritaria al elegir especialidad en tercero de carrera. En su momento, se trataba de dos opciones desconocidas por gran parte de los estudiantes que comenzaban su carrera en esos días. Por lo tanto, por parte del docente no existía conciencia de estar trasladando un contenido de carácter artístico en esos

primeros años, a pesar del protagonismo de la fotografía y del cine en la asignatura. También, por el contexto educativo y el tipo de estudios, la prioridad es la imagen mediática, tal y como se especifica en la propia justificación de la muestra.

Cada promoción cuenta con un porcentaje de personas que, teniendo clara su vocación por el cine, enfocan sus intereses académicos y profesionales hacia ese ámbito. Este perfil es el más habitual en los/las estudiantes que eligen Comunicación Audiovisual. La asignatura de primero es acogida con mucho más entusiasmo por este sector, interesado ya por el lenguaje audiovisual, por la fotografía y por todos los contenidos que se recogen en los casos. Sin embargo, en cada curso, el resto del grupo va incorporándose progresivamente al interés por la imagen y por su dimensión conceptual y analítica. Así ha sucedido con todas y cada una de las promociones. Además, para muchas personas, la dimensión creativa y el aprendizaje técnico es un reto constante durante los años de carrera, sean de la especialidad que sean. En este sentido, tal y como se comentará en el balance, la introducción que supone la materia analizada debe esforzarse por establecer más claras las bases relacionadas con crear y producir, con la expresión a través de la imagen y de los medios visuales y audiovisuales. El impulso a la creación procedente de la Educación Artística marca algunas líneas claras de trabajo en este sentido.

Es importante señalar la importancia del elemento vocacional en el alumnado de esta asignatura, es decir, del interés por el ámbito general de la comunicación. Se trata de un tipo de estudios que, enfocados hacia un entorno difícil en lo laboral, es asumido como un reto en lo personal, no solo como una fase formativa. El nivel de implicación del alumnado es alto, especialmente en los primeros años del periodo analizado, aunque la prioridad generalizada del interés esté enfocada inicialmente hacia el Periodismo.

Como resultado de ese interés prioritario por la actividad periodística, teniendo en cuenta el perfil asociado a esta profesión de los docentes que comenzábamos las clases como colaboradores, se seleccionaba, en muchos casos, una temática informativa basada en la

actualidad. Desde mi punto de vista, como docente que se había formado también en los estudios de Magisterio, la primera obligación era combinar la calidad del contenido académico con la frescura de asuntos que estuvieran en el aula y en los medios, intentando consolidar en la materia un modelo de enseñanza significativa.

Posteriormente, la repetición y el aprovechamiento de actividades dio lugar a una aplicación irregular de este criterio, que se ha detectado en el análisis de cada uno de los casos y que, en ciertas ocasiones, hizo constatable la rapidez con la que se desfasan los contenidos en la enseñanza de la comunicación audiovisual. Además, la integración en la actividad docente hizo necesaria una revisión y actualización permanente, del que se ha obtenido como resultado un repositorio de prácticas y un material abundante, en el que destaca la elaboración de apuntes elaborados por el profesor, diseñados para su uso conjunto con el manual de la asignatura ([Anexo IV](#)).

Los primeros años fueron como una carrera contra el tiempo para preparar cintas VHS y saber exactamente lo que iba a decir en clase. La intensidad y el entusiasmo no evitaron un descubrimiento fundamental: lo importante no era lo que el profesor tenía que decir, sino lo que podría escuchar de cada grupo de estudiantes, de cada persona. Por las características de la asignatura, el modelo dialógico basado en el debate y la participación estuvo presente desde el principio. Si el exceso de conceptualización a través de la palabra ha sido uno de los defectos generales de los casos de enseñanza analizados, la implementación de modelos dialógicos y participativos en clase representa un sistema de trabajo obligado y necesario, con resultados muy positivos. La aportación de los debates, el estímulo de las competencias transversales que conlleva hablar en público, la ruptura de determinados roles y arquetipos sobre el profesor como el que atesora el conocimiento y la salida, en algunos casos, a entornos físicos o virtuales exteriores al aula, rompiendo en cierta medida sus muros, es una de las líneas de trabajo a consolidar.

La estructura de la propia materia, tal y como se ha descrito en el marco empírico, se basaba en la diferenciación entre teoría y práctica. Si el primer caso comenzaba apoyándose en clase magistral y comentario, el segundo se basaba en el análisis de imágenes, aunque

algunos cursos fueron complementados por iniciativas de creación, como el concurso de guiones o la realización de un cortometraje. Algunos de estos materiales, hoy día, no se conservan. En otras ocasiones, la propia dinámica organizativa de la asignatura hizo que no fueran posibles esos proyectos. En los casos estudiados, la calidad en la asimilación del lenguaje audiovisual es mayor cuando se está realizando una producción de forma paralela, por lo que ahí se encuentra una de las claves fundamentales: el vínculo con la creatividad para la mejora del desarrollo profesional.

Las prácticas evaluables seleccionadas para este estudio se han basado, de forma específica, en el análisis de la imagen y las producciones audiovisuales. A pesar de su base conceptual, se trata de trabajos enmarcados en la parte práctica de la asignatura. Es un valor muy positivo, que ha hecho posible el análisis de contenido de esta investigación, haber sido capaz de conservar más de 500 ejercicios clasificados por cursos. Todo ello en el contexto de infoxicación y de acumulación documental de materiales propias de quien pretende aprender y enseñar un ámbito emergente como la Comunicación Audiovisual.

La preparación del material ha ido evolucionando a lo largo de este tiempo, pasando por la grabación de fragmentos audiovisuales o la adquisición de largometrajes en DVD, además del estudio centrado en libros fundamentalmente y, de forma incipiente, en artículos de revistas científicas, que de 2001 a 2004 no tenían la vigencia actual en determinadas áreas de conocimiento. Era más útil, en ocasiones, trabajar con textos periodísticos vinculados a la producción analizada, como fue el caso del dossier aportado a los estudiantes, que fue mejorando para para hacer posible una ubicación correcta en el contexto. En lo relativo al trabajo con cintas de VHS y DVD, muchos docentes de Comunicación Audiovisual de la época y de los años 90 vieron obsoletas y poco útiles sus colecciones, hoy día en proceso de actualización digital.

Han quedado al margen de este estudio diversos ejercicios no evaluables y actividades realizadas en la asignatura cuya rentabilidad educativa ha sido igual o superior, ya que se

han basado en una mayor motivación y en la participación desinteresada del grupo. Toda esa actividad no cuantificable se ha desarrollado, no obstante, de una forma similar, contando en algunos casos con correcciones y observaciones de ejercicios. Fueron muy interesantes algunas actividades o cine fórum que se aportan en el [anexo VII](#).

En resumen, en este apartado dedicado a los grupos, las personas y la experiencia docente se reconoce la limitación de los casos estudiados, su ubicación en una perspectiva de adecuación al rol docente y a la mejora de los procesos, así como el contexto de un tipo de estudiantes de los que no todo el mundo está interesado en las artes visuales, pero que han respondido bien a cada uno de los ejercicios planteados, mejorando su capacidad para el disfrute estético.

#### **5.5.2. Balance de las prácticas. Objetivos cumplidos, aciertos y desaciertos**

La asignatura comenzaba en 2001 con un planteamiento parecido a introducción a la Teoría de la Comunicación, para continuar después con los contenidos propios de Teoría de la Imagen. De hecho, el primer año se utilizó un manual que era ya una referencia en los estudios de Comunicación, como era la Introducción a la Teoría de la Imagen de Justo Villafañe y Norberto Mínguez (1996), lo que representó una aportación, sin duda, al alto nivel en conceptos de composición de la imagen fija en esa promoción.

Antes de comentar cada caso de esta investigación, es importante destacar que el balance de las prácticas analizadas es bastante satisfactorio en líneas generales. Como se ha ido detallando en el análisis de contenido, las personas que obtuvieron buena nota (notable y sobresaliente) han ido superando ampliamente la mitad de cada grupo durante cada una de las ocasiones en las que se realizó el ejercicio. Ese indicador objetivo concuerda con la percepción de interés por parte del alumnado en los ejercicios planteados. Todos los debates fueron participativos, con la satisfacción que conlleva esa respuesta para el docente.

En una dinámica de permanente diálogo y transparencia, ha sido constante la participación de los/las estudiantes en la gestión de la propia dinámica organizativa de la asignatura. Al

menos así se ha intentado o se percibe desde la óptica del profesor. Se ha animado a cada grupo a plantear objeciones a los ejercicios o mejoras aplicables para ese mismo curso o para el futuro. Ante esta opción, el tipo de ejercicios en los que se basan los casos de estudio propuestos no han recibido objeciones a lo largo de estos años. La aceptación del modelo de prácticas ha sido, por lo tanto, generalizada. Esa sensación forma parte de un permanente sondeo en torno a la marcha de la asignatura, en un contexto en el que las decisiones importantes se han sometido siempre a la valoración y votación del grupo, con las dificultades que tiene implementar modelos verdaderamente dialógicos y democráticos en el aula (Gutmann, 1987/2001), luchando contra las inercias de una escuela anclada en roles mucho más rígidos. En ocasiones, incluso, el docente ha observado la dificultad del grupo para asumir su función protagonista en el proceso, para autogestionar su asignatura.

En ese contexto de permanente *feedback*, la percepción por parte del docente fue de participación e interés, actitudes de las que no se dispone de datos objetivos, más allá observaciones y anotaciones en los propios ejercicios o la valoración positiva del profesor por parte del alumnado en los procesos de evaluación de la calidad de ESCO.

Es importante destacar que se han desarrollado procesos constantes de mejora que, en su momento, fueron aportaciones concretas y, sin embargo, con la perspectiva del tiempo se convierten en toda una serie de cambios enfocados a la calidad. Cada nuevo procedimiento era el resultado de un aprendizaje, interno o externo. Así, la mejora de la secuencia didáctica en cada caso, la creación de una rúbrica cuantitativa, el procedimiento de envío y recepción de archivos con abundantes anotaciones, la optimización de tiempos, el aprovechamiento de recursos, la unificación de la plantilla de prácticas, la actualización de contenidos, la cita rigurosa de imágenes utilizadas, etc., son cambios que se han ido sucediendo a lo largo de estos años y que, en mayor o menor medida, han ido consolidando unos sistemas de trabajo hoy consolidados. Para comprender mejor ese desarrollo de acciones, se revisan los 10 casos estudiados.

### **Los 10 casos de estudio**

Como profesor novel, el caso 1 correspondía al estreno en un aula. El desarrollo de la práctica tuvo lugar, seguramente, en la tercera o cuarta clase, tras la presentación y la introducción a algo de teoría, preparada con cierta precipitación durante el verano anterior, apoyada en los manuales de referencia de la carrera, cuyo año de finalización, 1996, no quedaba tan lejos. Esa primera clase llegaba, además, en pleno auge del desarrollo profesional en CajaGRANADA, en su departamento de Comunicación. Toda una vorágine de actividad en la que dar clase era una acción comunicativa más. En el mes previo al inicio de curso, además, fueron los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos. La única certeza es que estaban ocurriendo muchas cosas, en lo biográfico y en lo social, en lo privado y en lo público.

Durante los primeros días de octubre, la práctica se diseñó mirando a lo actual como elemento motivador para las clases. La decisión de inicio fue utilizar lo que aparecía en las televisiones para aplicar conceptos de análisis de la imagen. No habría mejor ocasión que los hechos que se estaban mostrando en televisión durante esos días y que, uno o dos días antes de la práctica, acababan de dar un nuevo giro con el inicio del bombardeo a Afganistán.

En el caso 1, la mayor dificultad fue el trabajo con dualidades, diferenciando el texto del contexto, la descripción de la interpretación. Sin embargo, lo más difícil fue centrar la atención en los aspectos formales y narrativos ante un hecho de tanta trascendencia social y política. Los/las estudiantes interesados en el periodismo, mayoritarios/as en el primer curso de carrera, mostraban una tendencia al comentario político, a trascender el cómo para centrarse en el qué. La gamificación para respetar las dualidades, preguntando al texto audiovisual con detalle por su contenido y su forma o expresión, constituyó un verdadero cambio de perspectiva para gran parte del grupo, que consiguió reparar en la simbología de los elementos de atrezzo; en la importancia del tipo de plano o de un zoom, con el sentido que conlleva cada uno de estos recursos; en lo determinante del encuadre para dejar fuera y dentro del texto determinados elementos o personajes, etc. De hecho, el inicio mediante la

descripción de lo que se percibía, olvidando de qué personajes se trataba, fue toda una inmersión en el lenguaje visual y audiovisual. La realización de esta práctica fue de gran interés para el alumnado, aunque en el último año ya había quedado obsoleta.

En muchos de los ejercicios se aplicó la teoría analítica, trasladando a la dinámica en grupo el rigor de las dualidades metodológicas propias del análisis audiovisual con la acción creativa de jugar al “veo, veo”, sumando elementos hasta un número mucho más elevado de lo que cada estudiante identificaba en un primer visionado. Siempre aparecían cosas nuevas. El juego de cumplir o no las reglas era realmente el aliciente para seguir observando. Una de las sorpresas era, habitualmente, la existencia de muchos más elementos que los que se perciben inicialmente y, además, muchas más opciones válidas de interpretación de su significado. A los/las estudiantes les sorprendía que no se trataba de acertar, sino de razonar.

En el primer año de docencia, lo que fue una opción inicial periodística se complementó con la práctica del caso 2, centrada en el corto el “Atención pastillas” (Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, Nicolás Núñez de la Torre y Julio Mendoza, 1999), una opción alternativa que evita la identificación exclusiva de lo audiovisual con la información televisiva, ampliando el concepto de la materia y los géneros que abarca. Este caso fue acertado por la selección de la pieza audiovisual, no tanto por su vigencia como por la empatía que despertó en el grupo una temática sobre jóvenes y drogas, por el descubrimiento de las posibilidades de los “dibujos animados” para campañas institucionales de concienciación, así como por el tratamiento de la idea de juventud, revisado de forma crítica en los debates en grupo. Al inicio del segundo semestre, ya se había conseguido que los/las estudiantes razonaran como expertos/as en comunicación y futuros profesionales del sector. En la parte teórica, sin embargo, no era tan válido el perfil profesional. En algunos ejemplos de comunicación corporativa y publicidad sí resultó de gran utilidad esa visión profesional, aunque han sido varios los casos analizados en los que se ha



detectado demasiada presencia de la teoría, demasiada conexión con materiales de estudio que hacían las prácticas menos ágiles.

La base teórica, por tanto, ha sido una constante desde los primeros ejercicios, seguramente como resultado de la búsqueda de coherencia entre la faceta teórica y práctica de la asignatura. El modelo imperante, por lo tanto, fue inicialmente el deductivo, aunque se ha constatado que los ejercicios inductivos, basados en la intuición, el descubrimiento y la experiencia para aprender, han generado dinámicas más favorables para el aprendizaje. Esa dinámica experiencial resulta especialmente útil en la enseñanza de la imagen y de la comunicación audiovisual. Todo este proceso de aprendizaje y valoración aparece como resultado del balance, siendo en la actualidad cuando se percibe más claramente. La parte positiva de la vertiente teórica es que favorecía el tratamiento de cuestiones interesantes como la iconicidad, las teorías perceptivas, el análisis de la composición de la imagen, etc.

Al tratarse, en este caso, de un nivel inicial en una asignatura común de primero, en algunos ejercicios ha destacado el alto nivel conceptual, como los grupos de los casos 1 y 2 durante el curso 2003-2004, tanto en lo que se refiere a lenguaje audiovisual como a las bases de la teoría fílmica. La mayor parte asimiló correctamente esos contenidos y fue capaz de aplicar los conceptos en otras actividades creativas, como la realización de guiones y cortos. Un modelo de actividad a recuperar en la asignatura, a pesar de la densidad de contenidos por impartir.

Desde el punto de vista de los contenidos, las bases del debate en torno a las conexiones entre cine y lenguaje formaban parte del temario inicialmente, tratándose ahora en la asignatura específica de análisis de tercer curso, a donde han ido más recientemente cuestiones complejas de la teoría fílmica. Así, la prioridad en estas prácticas era la aplicación de conceptos básicos e introductorios de Teoría de la Comunicación.

Además de las formas de la comunicación, la diferencia con el término información o la distinción entre persuadir y manipular, en la mayor parte de los casos analizados se plantea la diferencia entre texto y contexto como introducción a los procesos metodológicos. Es una

manera de otorgar importancia a lo que se está viendo y escuchando ese momento, evitando que sean los prejuicios lo que dominen en el análisis de los contenidos mediáticos. Para los estudiantes que empiezan a estudiar comunicación, todo es contexto y se tiende a aplicar una opinión generalista y política a cualquier contenido televisivo relacionado con la actualidad, es decir, no se presta especial atención a los detalles, ni a la estética ni al lenguaje. Se trata de una tendencia que domina aún más, tras la experiencia docente en el ámbito de comunicación, en los estudiantes que van a optar por la especialidad de Periodismo, ya que muestran una mayor propensión a la opinión y el posicionamiento político, minimizando los detalles formales del proceso de mediación. Precisamente la alfabetización visual y audiovisual se centra en esa valoración de lo formal y discursivo, estableciendo conexiones con una propuesta razonada de significados.

Las pautas y la secuencia de cada práctica pretenden, a su vez, establecer un orden de trabajo y una secuencia lógica de análisis que vaya de lo concreto a lo general o contextual. Esa manera de compartimentar es de gran utilidad para los futuros periodistas, ayudándoles a distinguir entre los hechos narrados y la interpretación, aunque se trataba de una asignatura común de primero y todavía no se había elegido especialidad. También resulta útil a los/las comunicadores/as audiovisuales en su diseño de una estrategia de guion o a los/las publicitarios/as a la hora de planificar una campaña.

Así, habría que ser conscientes del momento en el que se introducía un filtro interpretativo y, en su grado máximo, una opinión. Además, sumando un grado más de exigencia, a la hora de interpretar se pedía que se razonaran las propuestas, evitando la sensación de acierto o error en las propuestas de significado. El grupo es consciente de que la propia descripción, en sí misma, es también un hecho subjetivo.

El planteamiento, con aire casi de juego, de ahí la idea básica de gamificación, obligaba a diferenciar lo que se describía e interpretaba, así como el texto del contexto. Este procedimiento permitió constatar a muchos/as estudiantes las enormes posibilidades

comunicativas que tiene el texto en sí, algo impensable desde los prejuicios propios de una cultura académica y profesional que otorga más valor a la palabra, al discurso escrito o hablado, como sucedía precisamente en la primera práctica. La ansiedad interpretativa era la única enemiga, inicialmente, para el desarrollo de las sesiones. Esa inquietud inicial era compensada con la capacidad de observación y el interés del debate en torno a pequeñas porciones del texto analizado.

Los casos 3 y 10 merecen un tratamiento diferenciado por tratarse de prácticas de análisis de la imagen fija, constituyendo un modelo de ejercicios diferente, mucho más apoyado en las cuestiones formales y compositivas. Si en uno de ellos se trabajaba una imagen realizada por Robert Capa en 1954, revisándola años después en un ejercicio similar, el caso 10 establece una secuencia parecida, renovando el contenido y simplificando las preguntas centradas en una imagen premiada en *World Press Photo*. Los dos casos son un ejemplo del progresivo esfuerzo por simplificar los ejercicios disponibles en la asignatura y crear modelos de práctica en la que solo es necesario renovar el contenido. En realidad, nunca sucede así, ya que renovar imágenes en un ejercicio conlleva, en muchas ocasiones, el ajuste y la adaptación de los enunciados.

De los dos ejercicios de fotografía destaca el interés de los/las estudiantes por este género expresivo, contando algunos años con profesionales del ámbito del fotoperiodismo, cuya charla fue tratada con especial implicación y participación por parte de la clase. Se trata de un género artístico y expresivo que despierta un interés especial en el alumnado de diferentes épocas. Posiblemente, se perciban sus posibilidades creadoras como más asequibles en comparación con la creación videográfica. Además, las posibilidades creativas y la calidad de las fotografías realizadas con dispositivos móviles multiplican exponencialmente su potencial de aprendizaje y participación, una cuestión percibida tanto por los/las estudiantes.

Al analizar en detalle los dos casos, y desde la perspectiva del tiempo, queda claro que el enfoque de las prácticas realizadas sobre fotografía está basado con más intensidad en el análisis compositivo y formal que cualquiera de los análisis de textos audiovisuales en el

resto de casos. En este sentido, parece existir una tendencia a establecer conexiones más sólidas con la dimensión compositiva o estética de la fotografía que de cualquier género audiovisual. Posiblemente una solución sea integrar de forma progresiva el análisis de los aspectos fotográficos en la imagen fija y en la secuencial. Todo un reto pendiente.

### **Valores humanos y repercusión social**

Si en el caso 2 se detectó el interés por los temas sociales de trascendencia humana, los casos 4 y 7 confirmaban la mayor implicación del grupo en el análisis de textos relacionados con cuestiones de relevancia social y con la presencia de valores. La aproximación al documental mediante el testimonio de los exiliados granadinos situó al grupo en las posibilidades que tiene el medio audiovisual para informar y conmover a la vez, haciendo especial hincapié en los aspectos formales que, lejos de ser una frivolidad, aseguran la eficacia en ese proceso de comunicación. El documental Granada en el exilio, que además acababa de recibir el Premio Andalucía de Periodismo y estaba dirigido por un periodista conocido en la ciudad, concienció al grupo de la importancia que puede tener una música o un tono de color, de las connotaciones que posee la fotografía en blanco y negro, etc. Todas esas decisiones les esperaban en futuro de la actividad en comunicación y muchos otros órdenes de la vida. Forma y contenido establecían una sinergia para comunicar y expresar mejor.

Sin embargo, en este caso existía un enunciado que se centraba excesivamente en los aspectos comunicacionales, dejando poco espacio para el aprendizaje del análisis formal o narrativo. El resultado fue la aplicación del método inductivo-deductivo y del aprendizaje por descubrimiento, permitiendo una aproximación más intuitiva y menos teórica al género documental. Los cuatro años de experiencia docente aportaban la experiencia para canalizar y humanizar un ejercicio que corría el riesgo de ser demasiado teórico y deductivo.

Relacionado con este procedimiento, el caso 7, la práctica del spot de La Caixa en 2010-2011, integraba esa combinación de análisis descriptivo y teoría, permitiendo destacar la

faceta expresiva y las emociones, que daba un sentido humano a cuanto se estaba analizando. Esta práctica integraba dos modalidades de preguntas: las que se basaban en la observación y aquellas dedicadas a la aplicación deductiva de la teoría, fijando un modelo inductivo-deductivo a diferenciar según el grado de temario impartido en el momento de realización del ejercicio.

Además, el spot publicitario se convertía en uno de los géneros más operativos para realizar análisis, repetir visionados, etc., encontrando un mayor interés del alumnado cuando el trasfondo es humano y social. Existen numerosas posibilidades para conectar este tipo de actividades con la Educación en Valores en diversos contextos docentes, sean o no universitarios, siempre que se preste una especial atención a no descuidar la forma.

Los casos 8 y 9, basados también en el análisis del spot, son una muestra de las posibilidades de análisis de está formato publicitario y de su adaptación a diversos planteamientos. Estos dos ejercicios, realizados en 2011 y 2013, consolidan un sistema de trabajo inductivo-deductivo diseñado para la fase introductora de la asignatura, donde se pueda indagar y aprender lenguaje audiovisual por descubrimiento, poniendo nombre a lo que no se conoce todavía, como las tipologías de plano o los elementos de la narración. Se trata de dos ejercicios que representan la consolidación de un modelo de trabajo inductivo-deductivo, bien aceptado hasta por aquellos/as que tienen reticencias hacia la publicidad, mostrando una faceta de la comunicación comercial o la propaganda política desde el prisma del futuro profesional y del analista. Un formato recomendable y adaptable a múltiples contextos, válido para trabajar cuestiones introductorias vinculadas a la Alfabetización Mediática o fomentar el debate en torno a cuestiones relacionadas con la ética y la sociedad de consumo.

La selección de un spot vigente durante el curso en concreto, como el caso de Ikea, o el estudio de las campañas de las elecciones que se estaban produciendo en esas semanas representó un esfuerzo de actualización, pero también un valor para que el ejercicio fuera motivador en el marco de una enseñanza significativa.

Por último, los casos 5 y 6, dedicados al análisis de la ficción audiovisual, constituyen un modelo diferenciado que, por sus amplias posibilidades, no se ha explorado suficientemente en la asignatura. El análisis del corto “Extraños” (David del Águila, 2003) y de un fragmento de la serie Perdidos (*Lost*, Jeffrey Jacobs Abrams, 2004) son un claro ejemplo de dos opciones para trabajar el lenguaje audiovisual y el análisis del relato, tal y como se hizo en estos casos. Trabajar con una serie televisiva de impacto genera interés en el grupo.

Por una parte, analizar un corto de una duración aproximada de 10 minutos, incluso de más metraje, es un procedimiento de análisis más sosegado, que estimula una percepción global, ya que no es factible repetir varias veces el texto audiovisual y, en todo caso, el análisis detallado debe recaer en un fragmento, como en el caso 6, centrado en unos minutos de una serie de televisión.

De los dos casos analizados, de nuevo es más positivo el modelo de inductivo-deductivo, el hecho de descubrir. Son modelos de prácticas revisables para profundizar más en el lenguaje audiovisual, prestando menos atención a los conceptos de introducción a la Comunicación. Además, este tipo de producciones están vinculadas con un factor de cinefilia y de interés por su visionado, lo que debe aprovecharse con más intensidad en la asignatura. Es fundamental conectar con los intereses del alumnado. Hoy día, estas inquietudes pueden girar en torno a la ficción audiovisual, incluyendo nuevas modalidades de narración, como los videojuegos.

Una mención especial requiere, en el apartado del esfuerzo docente, la creación de materiales. El interés por crear contenidos cerrados para el ajuste de la materia y la lógica secuencial.

Con respecto al proceso desarrollado para canalizar el debate y el diálogo tras el visionado en clase, es importante evitar el juego de palabras clave en la dinámica de análisis en grupo. Lo fundamental es que no sea el profesor el que anticipe significados o claves narrativas,

condicionando la interpretación. Establecer una dinámica dialógica se convierte en una interesante fórmula colaborativa de análisis, que resulta tan estimulante para el alumnado como para el docente, como así ha sido el caso.

Se han recorrido, en esta valoración de los casos, algunos aciertos y errores, aportando propuestas y sintetizando las impresiones más relevantes en lo relacionado con los ejercicios. Aunque el balance es positivo, la perspectiva biográfica docente incide en algunas cuestiones de interés para el presente más inmediato y para el futuro.

### **5.5.3. Sistema de evaluación. Los comentarios del profesor**

En lo que respecta al aprovechamiento y a los procesos de evaluación, los datos de las calificaciones son una prueba del esfuerzo e interés por parte de la mayoría de los/las estudiantes. Sin embargo, desde la perspectiva docente, el periodo comprendido entre 2001 y 2014 ha supuesto una clara progresión en continua mejora a través del método ensayo-error.

Se ha ido afinando en el modo de evaluar, optimizando en la medida de lo posible, aunque no se ha renunciado a la revisión de cada trabajo, los 507 analizados entre ellos, con abundantes anotaciones que, tras ser remitidas por mail a su autor/a, ha representado un sistema de trabajo enriquecedor, según los comentarios de los/las propios/as estudiantes.

Lo que comenzó como una valoración cualitativa se fue justificando y detallando, con la creación de rúbrica de puntuación en desglose, especificada al alumnado en las propias hojas de las prácticas. Se dejaba así claro el criterio y se iban implementando mejoras de forma concreta, consolidando un método de valoración de los ejercicios, una cuestión fundamental en el ámbito de la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.

Estos procesos han optimizado algo los tiempos, además de representar la evolución de un proceso de autoaprendizaje vinculado al tiempo invertido por el docente, el esfuerzo y la superación de dificultades. La mejora en este tipo prácticas es un ejemplo de la evolución progresiva y de las cuestiones concretas que se han ido resolviendo a lo largo del periodo de

tiempo analizado. Lo importante sigue siendo que el/la estudiante conozca aciertos y errores en su planteamiento.

#### **5.5.4. Percepciones, balance final y algunas cuestiones de interés**

En la Educación Audiovisual, la intuición y los modelos inductivos pasan por la narrativa y el análisis formal. Esa es la experiencia en los casos estudiados. Si se eligen elementos libremente al analizar producciones audiovisuales, se analizan tanto los personajes de la historia como los elementos discursivos de lenguaje audiovisual. Además, el aprendizaje de la Comunicación Audiovisual se realiza con mayor fluidez si se hace así, es decir, si se conecta desde el principio con la experiencia. Esa idea se constata en esta investigación, en la que la utilidad para la mejora docente de la propia asignatura es fundamental.

Además, es necesario renovar continuamente los textos audiovisuales, buscando contenidos cercanos a los/las estudiantes, que han ido recibiendo con un especial interés lo novedoso, pero sobre todo lo humano, lo que tiene trascendencia social.

Es muy oportuno también trabajar en grupo, incorporando dinámicas dialógicas y participativas, en las que recibe con mucho interés la propuesta razonada de simbologías. Hay un gusto del alumnado por los razonamientos interpretativos. De igual forma, hay que destacar que hay un entusiasmo por “lo real” y una sorpresa al valorar la importancia de los aspectos estéticos y formales en el mensaje periodístico. Esa actividad no aburre, siendo el reto que las propuestas de significado estén bien argumentadas. No se trata de adivinar significados, sino de explicar el porqué de cada elemento que podía verse o escucharse. En ese sentido, estas prácticas han generado momentos verdaderamente divertidos, próximos a lo onírico. Es lo que tiene la interpretación de símbolos.

Las dinámicas organizativas como docente fueron mejorando desde 2001, aunque se siguen mejorando numerosos procedimientos de forma permanente. En este sentido, está en proceso de mejora un banco de actividades propio, catalogado y clasificado para la



adaptación a diversos contextos. Estos materiales permiten utilizar los mismos ejercicios adaptados a nuevos contextos, en una materia que, por sus propias características, requiere de la actualización de contenidos. Lo importante no es tanto aprovechar el recurso ya preparado como no perder la progresión lógica en los materiales que el docente va diseñando. Algo de esto se ha podido constatar en la evolución de estos casos de enseñanza. Esa lógica viene también a través de la conexión entre prácticas. Por ejemplo, el caso 1 y el 2, perteneciendo a un mismo curso, no trataban de la misma forma el contexto, evitando que algún tipo de preguntas generaran confusión.

Existía, en estas prácticas, el ánimo de aunar los procedimientos básicos del análisis audiovisual con el estímulo de la capacidad de observación y atención al detalle, de forma que se consiguiera tanto el placer estético ante las producciones audiovisuales y televisivas como, sobre todo, el desarrollo la capacidad crítica ante los contenidos mediáticos en general y los televisivos en particular. Lo importante era conseguir que los estudiantes fueran conscientes de la importancia de la forma y de la dimensión discursiva o expresiva a la hora de comunicar eficazmente un contenido. Es en este ámbito en el que, precisamente, se establece una de las conexiones fundamentales entre la enseñanza de la comunicación audiovisual y la Educación Artística. En balance, en este sentido, es positivo, aunque como docente se comprueban diferentes aspectos por mejorar y nuevos retos en una materia como Fundamentos de la Comunicación Audiovisual.

Formatos de corta duración, como el spot publicitario o el cortometraje, son los textos más adecuados para el trabajo en la asignatura. Además, la publicidad ofrece un juego interpretativo de gran riqueza, al estar repleto de simbologías y de elementos discursivos. En un par de sesiones hay que hacer diferentes visionados del texto analizado y de vídeos complementarios, además de iniciar el debate y la aportación conjunta de ideas. Trabajando un largometraje es inviable aplicar este procedimiento.

A la hora de construir una lógica secuencial, el docente tiende a solucionar cada tema o cada ejercicio como un compartimento estanco, sin establecer conexiones demasiado claras entre las acciones que se desarrollan a lo largo del curso. Se echa de menos, tras conocer lo

exhaustivo del análisis de contenido, alguna propuesta que se desarrolle a lo largo de varias semanas o meses, fomentando el trabajo por proyectos. En este sentido, es necesaria la reorganización de la asignatura para conectar este tipo de ejercicios con la experiencia creadora. En los primeros años, la producción y realización paralela de un cortometraje era un ejemplo de una buena práctica por retomar, aprovechando la mayor facilidad y accesibilidad de los medios digitales.

Como profesor, ha primado durante estos años la atención a los factores didácticos y técnicos. Se fue madurando, como docente, en los procedimientos de mención, cita de imágenes, registro de materiales, etc. Sin embargo, ha sido necesario un análisis exhaustivo de contenido para constatar que el alumnado ha valorado más aquellas producciones audiovisuales que tienen un sentido humano. La visión técnica y el aprendizaje textualista deben complementarse siempre con una conexión social. De otro modo, el modelo de enseñanza de la materia estaría incompleta. Además, esa lógica apoyada en los valores es, en sí misma, un factor motivacional.

La actual cultura digital ofrece diversas opciones para la colaboración creativa en el ámbito audiovisual y la autoría horizontal (Sedeño, 2012), además de la idoneidad de las redes sociales y diferentes herramientas de trabajo en la nube para el desarrollo del comentario filmico. Es el espíritu de un cine fórum aplicado a otro tipo de textos audiovisuales. En Fundamentos de la Comunicación Audiovisual se ha realizado demasiado esfuerzo en la teoría, en la elaboración de materiales y en asegurar su presencia en las prácticas de análisis. Como proyecto para el presente más inmediato y para el futuro, toda esa riqueza conceptual debe interpretarse desde el aprovechamiento de la tecnología móvil. Además, y esta es la posibilidad más interesante, como docente debo comprometer al alumnado en este tipo de decisiones también, aventurándome a crear con ellos nueva teoría, a revisar conceptos. Hoy día se puede analizar a través de la propia imagen.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

Con esta investigación se cierra una etapa desde el punto de vista biográfico en el que la asignatura y otras actividades vinculadas se han estado resolviendo mediante la palabra y el trabajo individual del alumnado. Posiblemente exista una inercia dominante, en este contexto educativo, de los estudios tradicionales de Periodismo. Tanto en este, como en otros contextos educativos, tengo la seguridad de que sigue siendo el tiempo de la imagen (Durand, 1998), de implementar sistemas de alfabetización audiovisual que apuesten de forma mucho más decidida por la creación visual y audiovisual para el propósito de una ciudadanía más crítica, un reto que sigue estando entre lo utópico y lo posible.

### Resumen de la narración (auto)biográfica docente de casos de enseñanza

#### 1. Grupos, personas y experiencia docente

- Contexto educativo de grandes hitos como el 11S o la crisis económica.
- Transformación biográfica hacia el rol de docente.
- Influencia de la formación en Educación Artística. Procesos continuos de mejora.
- La integración del proyecto individual y colectivo.
- Importancia en el alumnado de la vocación profesional y preeminencia del Periodismo.
- Descripción de las inquietudes constantes en los grupos de estudiantes de la asignatura.
- La importancia de modelos dialógicos y de debate en grupo.
- Evolución de las temáticas de las prácticas.

#### 2. Balance de las prácticas: objetivos cumplidos, aciertos y desaciertos

- Dinámica de participación y gestión horizontal de la asignatura. El alumnado no asume completamente el protagonismo en su propio proceso.
- Aceptación del modelo de ejercicios por parte del alumnado. Los casos estudiados fueron bien percibidos por los/las estudiantes.
- Implicación de los grupos en las actividades propuestas. Participación e interés.
- Interés por las cuestiones de relevancia social y humana.
- Gamificación. Dualidades como estrategia argumental en los casos estudiados.
- Importancia del modelo inductivo-deductivo, especialmente útil en la enseñanza de la comunicación audiovisual.
- Balance positivo. Cumplimiento de objetivos en las prácticas realizadas.
- Mayor aprovechamiento durante los años en los que se hicieron cortos.

- Proceso de mejora en los procedimientos y realización de las prácticas.
- Tendencia inicial del alumnado al análisis contextual.
- Diseño de prácticas basadas en un razonamiento lógico y científico, de lo más concreto a lo más amplio.
- Hay anticipación y ansiedad interpretativa en el alumnado al interpretar.
- Importancia de aprender a mirar y escuchar, a tener atención al detalle.
- Mayor tendencia al análisis formal en la fotografía. Interés por este género.
- Tratamiento correcto de la teoría, pero hay que dar un paso más: el análisis de la imagen a través de la imagen.
- Interés por implementar una enseñanza significativa y actualizar los contenidos.
- Idoneidad del trabajo por proyectos.
- Operatividad de los formatos audiovisuales de corta duración, como el spot.

### **3. Sistemas de evaluación. Los comentarios del profesor**

- Progresiva implementación de mejora. Rúbrica para cuantificar las calificaciones.
- Importancia de especificar los criterios de evaluación.
- La evaluación como reto en las artes visuales y audiovisuales.

### **4. Percepciones, balance final y algunas cuestiones de interés**

- Preeminencia de lo narrativo y del lenguaje audiovisual.
- El gusto por la interpretación
- Interés por el contenido humano y social.
- El esfuerzo por la conexión de teoría y práctica analítica.
- La potencialidad de los textos no fílmicos, como el spot publicitario.
- Modelo inductivo y constructorista de enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.
- Necesidad de aprovechar las herramientas y el imaginario de la cultura digital.
- Tras el esfuerzo de creación de materiales, debe contarse con el alumnado para reconvertir la asignatura y para crear nueva teoría desde la creación visual.

## 5.6. Discusión

<b>RESULTADOS GENERALES. Estudio de 10 casos 2001-2014</b>		
	<b>Resultados</b>	
<b>Datos del ejercicio</b>	<b>Aportación a conclusiones</b>	
- Asignatura		Fund.Com. Audiovisual (1º)
- Cursos académicos		2001 a 2004 y 2010 a 2014.
- Nº estudiantes matriculados/as		720
- Nº ejercicios analizados		507
- Cobertura de la muestra		70,4%
<b>Contenidos destacados</b>	Publicidad, documental y ficción audiovisual. Exceso de Teoría de la Comunicación. Periodismo como especialidad dominante. Interés por la fotografía, la interpretación y la Educación en Valores. Necesidad de conectar con la práctica. Enunciados de ejercicios con razonamiento lógico progresivo.	
<b>Metodologías de análisis</b>	Preeminencia del análisis textual. Validez de las metodologías integradas: Narrativa Audiovisual, Análisis de las formas (lenguaje audiovisual) y Proceso Comunicación. Tendencia inicial del alumnado al análisis contextual. Uso equilibrado de términos. Predominio exclusivo de la composición en fotografía. Opción de metodologías de la secuencialidad.	
<b>Metodología didáctica y dinámica de clase</b>	Balance positivo del modelo inductivo-deductivo. Lo deductivo solo es menos eficaz. Metodologías dialógicas, trabajo y debate en grupo. Enseñanza significativa. Gamificación como recurso (dualidades). Gestión horizontal y participativa de la asignatura.	
<b>Interés y participación</b>	Interesan los contenidos humanos y sociales, la fotografía y la interpretación de elementos. También la credibilidad y veracidad. Más implicación en el trabajo grupal que en el individual.	
<b>Cumplimiento de objetivos</b>	Asimilación de los conceptos básicos. Relación directa con el nivel de implicación. Siempre está pendiente reforzar la faceta expresiva. Es muy importante el fomento de la capacidad crítica.	
<b>Sistema de evaluación</b>	Rúbrica de desglose cuantitativo. Optimización y mejora progresiva del procedimiento. Sistema de justificación de la evaluación. Observaciones detalladas. Evaluación como reto en las Artes Visuales y Audiovisuales.	
<b>Tiempo, esfuerzo y dificultades por parte del docente</b>	Mucho tiempo y esfuerzo en la creación de materiales. Correcciones muy detalladas. Proyecto de optimización. Proyecto de contar con el alumnado para la creación de teoría. Transformación biográfica. Proceso formativo a través de la experiencia.	
<b>Aprovechamiento para futuros cursos</b>	Valoración positiva. Acierto al actualizar contenidos. Creación de un repositorio de prácticas tipo, adaptables a contextos.	
<b>Balance final de la actividad</b>	Positivo, con mejoras necesarias. Mayor aprovechamiento los años que se hicieron cortos. Exceso de teoría y necesidad de integrar la faceta creadora. Estudio y aplicación de metodología inductivo-deductiva. Aplicabilidad a otros contextos de Educación Audiovisual. La ausencia de términos específicos es una de las garantías.	
<b>Otras cuestiones de interés</b>	Línea de trabajo en la autoría horizontal, cultura digital y conexión con la Educación en Valores. Poca presencia de metodologías de Educación Artística. Operatividad de los formatos audiovisuales de corta duración, como el spot o el <i>opening</i> de series de televisión. Contar con el alumnado en el rediseño de la asignatura.	

Tabla 40. Resultados generales de la investigación. Fuente: elaboración propia.

El contenido de la [tabla 40](#) es la referencia principal de los resultados de esta investigación, ya que contiene la suma de las aportaciones del análisis de contenido, tanto la comparativa de la descripción detallada como el análisis de términos, además de incorporar aquellas reflexiones de carácter (auto)biográfico que enriquecen la discusión final relacionada con los resultados y sirven para confirmar qué aspectos son los relevantes de cara a la elaboración de hipótesis.

En primer lugar, en el apartado de **contenidos destacados** en estas prácticas, hay que mencionar la variedad de géneros audiovisuales analizados, que van desde la ficción audiovisual hasta el spot publicitario, pasando por documentales, series de televisión y fotografías de prensa. En este sentido, los formatos de poca duración han demostrado ser muy válidos para este tipo de ejercicios de análisis, existiendo la opción del spot de 30 segundos o 1 minuto, además del análisis del fragmento o microanálisis (Zunzunegui, 1996).

Además, las prácticas han seguido un razonamiento progresivo basado en la lógica investigadora, apoyado en las dualidades describir e interpretar, por un lado, y texto y contexto, por otro. Las preguntas de los ejercicios iban de lo concreto a lo general, aunque sí se ha detectado una excesiva presencia de la parte teórica, estableciendo demasiadas conexiones con los materiales en la segunda parte de muchos de los casos analizados.

En este sentido, ese exceso de la dimensión teórica destaca en cierta proporción de trabajos que siguen un modelo deductivo, de aplicación de los conocimientos adquiridos en el material de la asignatura.

Por último, en lo que se refiere a contenidos, su actualidad o vigencia es directamente proporcional al grado de implicación y motivación por parte del alumnado. En este sentido, sería necesaria la combinación de actividades enfocadas a la creación.

En segundo lugar, con respecto a las **metodologías de análisis**, queda clara la preeminencia del análisis textual, ya que en esa línea es orientada la actividad por parte del docente,

evitando debates ajenos a la comunicación audiovisual. En ese marco, sin embargo, está clara la integración de las diversas opciones metodológicas en proporciones similares, aunque el enfoque narrativo tiene cierta presencia más destacada en las prácticas de secuencialidad audiovisual, es decir, en los 8 casos en los que no se analiza fotografía. Sin embargo, los dos casos de contraste, correspondientes a la asignatura de especialidad de tercer Análisis Audiovisual sí que muestra claramente el enfoque narrativo.

Por su parte, el análisis de la banda sonora no es protagonista, pero tiene una presencia constante. En otras palabras, se presta atención al sonido, sin profundizar demasiado.

Las dos prácticas de fotografía ofrecen una visión muy clara de la tendencia analítica, ya que muestran un dominio evidente de la terminología propia del análisis formal y compositivo. Cabe preguntarse, en este sentido, por qué no analizan los vídeos a través de este mismo enfoque. Los espacios comunes con la Educación Artística se encuentran con más facilidad, por tanto, en la fotografía, aunque desde una visión limitada de lo artístico a lo formal o estético.

Hay que mencionar también que la evidente línea textualista deja fuera de estos ejercicios otros enfoques como el antropológico (Grau Rebollo, 2002; Ricalde, 2002) o la perspectiva feminista (Mulvey, 1988), además de las visiones propias de la teoría crítica o la posmodernidad. Que no hayan sido utilizados no quiere decir que no haya interés en su aplicación a corto y medio plazo.

En resumen, este bloque de metodologías de análisis muestra un equilibrio de términos que es garantía, entre otras cuestiones, de la aplicabilidad de estos ejercicios a otros contextos de Educación Audiovisual, ya que se pueden adaptar a niveles introductorios y generalistas, sobre todo con el método inductivo de exploración y descubrimiento.

En tercer lugar, el análisis de la **metodología didáctica y la dinámica de clase** ofrece una clara tendencia hacia lo positivo de un modelo inductivo-deductivo que, partiendo del

contacto con el propio texto audiovisual o, incluso, su creación, pasaría a conceptualizar posteriormente la nomenclatura audiovisual o los conceptos teóricos.

En ese marco metodológico, es importante la actualización de contenidos destinados a garantizar una enseñanza significativa, además de continuar con los modelos dialógicos de trabajo en grupo y debate. En este sentido, la secuenciación de preguntas racional no es incompatible con procesos de gamificación, como los que proponen respetar los límites de las dualidades describir-interpretar y texto-contexto. Todo ello se desarrolla en un modelo de gestión horizontal y democrático de la asignatura, en el que se pretende dar voz al alumnado para que se haga responsable de sus propias dinámicas y líneas organizativas, a pesar de que no hay tanta voluntad de autogestión por parte de los/las estudiantes en los casos estudiados, según las impresiones autobiográficas desde la perspectiva docente.

En cuarto lugar, y relacionado con lo anterior, en lo que respecta al **interés y participación del alumnado**, destaca el gusto por la interpretación y la intervención constante en los debates. Además, los contenidos relacionados con la solidaridad o el compromiso social o humano despiertan un especial interés en la mayoría de los grupos. Posiblemente la preeminencia narrativa en lo secuencial se deba a que es la metodología que presta más atención a la dimensión humana, una idea que se propone para su discusión.

Por otra parte, existe un interés especial en el aprendizaje de la fotografía, así como en debates de cierto peso hermenéutico, como el de la veracidad o la credibilidad, asociado al grado de iconicidad de la imagen. A pesar de los buenos resultados de la evaluación, los estudiantes muestran mayor implicación en las iniciativas grupales que en los trabajos individuales, que pueden revisarse para cambiar la dinámica y metodología de evaluación de estas prácticas. Las herramientas digitales pueden ser un factor de ayuda en este sentido.

En quinto lugar, el **cumplimiento de los objetivos** especificados en cada ejercicio es bastante satisfactorio en los 10 casos analizados, aunque siempre queda pendiente un refuerzo



mayor de la creatividad visual y audiovisual. Lo fundamental, como una constante en todos y cada uno de los casos analizados, es el fomento de la capacidad crítica. Ha primado esta cuestión frente a la formación técnica.

En sexto lugar, el **sistema de evaluación** ha progresado y evolucionado hacia estrategias más operativas para agilizar la corrección reforzando los estándares de calidad que aseguran la igualdad y objetividad en la valoración. Desde las primeras prácticas, basadas en estimaciones cualitativas, hasta la creación de una rúbrica cuantificada con desglose de valoraciones, toda esta actividad hace patente las dificultades y la necesidad de mejora en lo que respecta a los procesos de evaluación en las artes visuales y audiovisuales.

Además del sistema creado de forma expresa para la asignatura, destaca el esfuerzo constante, durante todos los cursos analizados, por hacer muchas observaciones y anotaciones en los trabajos, remitiéndolos posteriormente a cada estudiante. Este sistema se ha valorado muy positivamente entre el alumnado de esos cursos.

En séptimo lugar, el **tiempo, esfuerzo y dificultades encontradas por parte del docente** es una cuestión que, procedente de la narración biográfica, ayuda a comprender cuáles han sido los procesos en la impartición de estos 10 casos de enseñanza. Como ejemplo, se ha creado un extenso material propio ([Anexo IV](#)) que, a corto y medio plazo, tiene que empezar a ser revisado y reconstruido con la colaboración del propio alumnado.

Junto a la creación de materiales, diseñados para su uso conjunto con el manual de la asignatura, la corrección exhaustiva comentada de las prácticas y el sistema de doble revisión con anotaciones de los exámenes en el centro convierten la cuestión del esfuerzo y del tiempo en un permanente proyecto de optimización y revisión de procesos.

En octavo lugar, el **aprovechamiento para futuros cursos** es una opción viable, siempre que se garantice la imprescindible actualización de contenidos, ya que en esta materia es especialmente importante trabajar con materiales (textos audiovisuales) cercanos al alumnado. En esta línea, se consolida el proyecto de la creación de actividades modelo,

aunque deben reducir su exceso de preguntas destinadas a la aplicación de la teoría (modelo deductivo).

Por último, como **balance final** del estudio, es importante constatar las condiciones de aplicabilidad de estos contenidos a diversos contextos, como se desprende de la ausencia de terminología técnica. Se constata también la necesidad de establecer conexiones más activas con la Educación Artística y de integrar las metodologías artísticas o visuales de investigación en estos procesos didácticos. Todo eso, junto a una serie de aciertos y cuestiones por mejorar en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual.

La dimensión temporal de los casos y su distribución a lo largo de 14 años ofrece una garantía de fiabilidad en los resultados por la repetición de hechos, de aspectos positivos o de problemáticas a solucionar y de mejoras a aplicar en el desarrollo profesional docente. Se han podido constatar cuáles son las pautas seguidas en los ejercicios. Todos ellos han mostrado una evolución progresiva de la capacidad para ver e identificar, pasando posteriormente a la interpretación razonada, para finalizar, casi en todos los casos analizados, aplicando los conceptos de la teoría, que debería reducirse o canalizarse hacia una integración con la dimensión práctica o creadora. Toda una revisión en profundidad de la que se pueden extraer algunas conclusiones valiosas y la transferencia básica de aplicación a la mejora de la materia, evitando que el docente, sin apenas darse cuenta, continúe repitiendo sus propios contenidos y procesos sin revisarlos de forma constante. En esta ocasión, este análisis se ha realizado mediante una retrospectiva en profundidad y la revisión de 10 casos de enseñanza.

Con respecto a los interrogantes que ayudaban a clarificar los matices de la problemática planteada de inicio en esta investigación, es importante revisar las preguntas concretas y generales, de forma que estos resultados puedan arrojar algo de luz a las cuestiones básicas de la investigación, apuntando también líneas de debate en torno a la temática de estudio. A continuación, por tanto, se revisan las preguntas una a una, comenzando por las preguntas

generales del [apartado 2.1](#). En el caso de estas cuestiones fundamentales, las respuestas son las propias conclusiones de la investigación, aunque se sintetiza lo fundamental en uno de los interrogantes:

- *¿Cuál es el balance de la experiencia docente en lo que respecta a estos ejercicios de análisis de fotografías y textos audiovisuales? ¿Qué aprendizaje se puede extraer para la mejora de la actividad profesional en ese y otros contextos educativos?*

La lógica y consistencia de las actividades, basadas en un desarrollo argumental claro, vinculado al contenido teórico, además de la implicación del alumnado y el alto nivel de asimilación, permiten valorar estos casos como ajustados a los objetivos que planteaba cada una de las prácticas.

- *¿Qué metodologías de análisis de la imagen han sido las más empleadas y por qué? ¿Está vinculado el uso de un modelo analítico con la dinámica de las clases?*

Hay una combinación de varias metodologías en proporciones similares en los casos analizados. Sin embargo, en lo estrictamente audiovisual hay cierta primacía del empleo de términos narrativos, utilizados para destacar el elemento humano en ausencia del dominio de los conceptos audiovisuales. Esto sucede en gran parte de los ejercicios. Los conceptos de comunicación tienen una elevada presencia por la implementación de preguntas conectadas con las bases teóricas. En los dos casos de contraste con la asignatura de la especialidad de Comunicación Audiovisual, la primacía narrativa es evidente. La fotografía, por su parte, evidencia un tratamiento analítico basado en criterios formales y compositivos.

- *¿Cómo se puede mejorar la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales en la asignatura estudiada? ¿Y en un contexto educativo global? ¿Cuál es la aportación para otros/as investigadores/as y docentes interesados/as en la cuestión?*

Como aplicación para la mejora docente, cabe destacar la necesidad de consolidar la dinámica de actualización de contenidos, impulsando una enseñanza significativa, las

metodologías de trabajo dialógicas en grupo, el sistema inductivo-deductivo de aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1990), además de la integración de la teoría en los ejercicios. Hay que mejorar los sistemas de trabajo adaptados a los medios digitales, la vía de colaboración que permiten las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como incluir la creación de imágenes en el análisis y en el proceso de aprendizaje.

- *¿Puede diseñarse un modelo de enseñanza de las artes visuales y audiovisuales válido y aplicable a diversos contextos educativos? ¿Cómo influye la cultura digital en ese modelo?*

Tras los resultados de la investigación, con las limitaciones correspondientes a un estudio de casos, se puede asegurar que es posible trabajar en esta línea, realizando aportaciones basadas en la experimentación educativa y en la construcción de un modelo con propuestas básicas que se adapte a cada contexto. Las necesidades educativas de cada ámbito específico, ajenas a la enseñanza universitaria de Comunicación, generarían nuevas líneas de investigación y experimentación en entornos educativos concretos.

Tras valorar la evolución de la Educación Mediática, situada en el eje central de las conexiones interdisciplinarias entre Educación Artística y Comunicación Audiovisual, es indudable la presencia de todo lo relacionado con la cultura y alfabetización digital en los procesos de enseñanza de las artes visuales.

- *¿Qué aportaciones para la mejora de estos contenidos y metodologías de enseñanza podrían realizarse desde la Educación Artística? ¿Qué sería más relevante de la Teoría de la Comunicación Audiovisual en la construcción de ese modelo? ¿Es viable el diseño de un conjunto de recomendaciones que integre lo más adecuado de los dos ámbitos de conocimiento?*

La amplitud de este interrogante ofrece una línea de discusión mucho más amplia que la limitación de un estudio de casos, aunque la argumentación resultante de reflexionar sobre experiencias particulares, permite conectar la respuesta con la que será una de las conclusiones principales de este trabajo. La dimensión creativa es, sin duda, una de las aportaciones más valiosas de la Educación Artística, además de la capacidad para integrar una amplia diversidad de temáticas educativas vinculadas a las artes visuales.

Por su parte, la influencia de los modelos analíticos estructuralistas y el amplio registro de procedimientos y criterios a la hora de analizar producciones audiovisuales, constituye una aportación relevante por parte de la Teoría de la Comunicación Audiovisual. Toda esa experiencia analítica puede ser aplicable a los procesos que incorporen la creación.

- *¿Qué importancia tiene el análisis de los textos visuales y audiovisuales a la hora de fomentar la capacidad crítica de la ciudadanía en la sociedad digital? ¿Son este tipo de actividades útiles para fomentar la capacidad crítica de esa ciudadanía? ¿Basta con analizar?*

De igual forma que con la pregunta anterior, se trata de una cuestión que no puede ser respondida, en toda su amplitud, en el contexto de una investigación concreta. Lo que sí queda claro, tras realizar un balance de los casos estudiados, es la importancia de los procesos de asimilación, por parte del alumnado, de la complejidad y polisemia que tiene una obra visual o audiovisual, situándolos en un contexto de significado y de intencionalidad a la hora de elegir cada elemento o cada recurso. Aunque se trata de una cuestión con muchos matices, analizada desde la perspectiva de la enseñanza de la imagen, lo que parece indudable es lo positivo del análisis de imágenes para comprenderlas y para comprender la sociedad que las genera, aunque esa conceptualización debe incluir tanto la comprensión como la expresión.

**Preguntas sobre los casos de enseñanza analizados (Sección 2.1.1):**

- *¿De qué se ha estado hablando y cuál ha sido el enfoque analítico prioritario en los ejercicios de los estudiantes? En otras palabras, ¿Cuál es el contenido principal de esas prácticas?*

Tanto del análisis de contenido como del detalle explicativo de cada caso se desprende que la gama de géneros audiovisuales analizados ha sido muy amplia, ya que ha abarcado desde el género informativo y documental hasta el spot publicitario, pasando por el análisis de la ficción cinematográfica (cortometrajes). También se ha trabajado la fotografía en un 20% de los casos. En concreto, el fotoperiodismo. La diversidad de géneros crea una visión global en el alumnado y despierta su interés por los contenidos audiovisuales. Ha primado, en lo relativo a la esencia del contenido de estos ejercicios, el análisis textual. Los casos estudiados se han centrado en el análisis de la imagen.

Además, contenido y forma (expresión) han estado equilibrados en los asuntos tratados en los que se ha hablado de cuestiones textuales y también del proceso de comunicación, esto último por influencia de una conexión con diversos conceptos teóricos del temario. Hay demasiada presencia teórica en estos ejercicios, que influye en los resultados del análisis de contenido.

- *¿Qué tipo de producciones audiovisuales son las más convenientes para la realización de estos ejercicios? ¿Qué posibilidades de nuevos contenidos y nuevas narrativas ofrece la cultura digital?*

Por cuestiones de operatividad y por el alto grado de posibilidades por su carga expresiva y significativa, el spot publicitario es un tipo de pieza audiovisual versátil para su adaptación a los contenidos del temario de la asignatura y para trabajar en clase repitiendo varias veces los visionados. De igual forma sucede con cortometrajes

inferiores a 10 minutos. El microanálisis de series de televisión o largometrajes, aunque factible, es más complejo.

Es necesario analizar, en este tipo de ejercicios, narrativas presentes en géneros no tradicionales, como el caso de los videojuegos y otros desarrollos multimedia y transmedia que están en la Red, seleccionando siempre temáticas de actualidad, cercanas al alumnado y que favorezcan la consecución de un modelo de enseñanza significativa.

- *¿Qué metodología de análisis se ha utilizado más en esos ejercicios? ¿A qué aspectos conviene atender a la hora de fomentar un aprendizaje crítico de la comunicación audiovisual? ¿Qué elementos son los que hay que tener en cuenta: formales (visuales, lenguaje audiovisual, etc.), narrativos (trama, personajes, acciones, etc.) o contextuales (datos de producción, entorno social, etc.)...?*

En los ejercicios analizados se ha atendido tanto a la forma o expresión como al contenido. Las metodologías de análisis evidencian una tendencia textualista, como resultado de la propia dinámica en clase y la secuencia de actividades desarrolladas. Desde ese punto de vista, prima la narrativa, que parece responder más a la intuición cuando no se domina aún el lenguaje audiovisual, además de la conexión de elementos formales, como las tipologías de plano o recursos compositivos muy claros (uso del color y el contraste, por ejemplo), con bastante interés por la interpretación del sentido de cada uno de esos elementos. La presencia de criterios propios del análisis del proceso de comunicación es siempre un vínculo posterior para aplicar la teoría al análisis que se está realizando.

En la modalidad secuencial hay mayor tendencia a analizar el contenido, mientras que la fotografía se centra exclusivamente en el análisis formal. En los textos audiovisuales hay una tendencia moderada a la primacía de lo narrativo, tal y como se extrae del análisis de términos. Los casos de contraste correspondientes a la

asignatura especializada de tercero, por ejemplo, muestran un dominio claro de lo narrativo en las metodologías de análisis.

Esta línea de trabajo, por ejemplo, hace evidente la tendencia textualista al analizar fotografías, lo que deja fuera una valoración contextual vinculada a cultura, valores sociales, etc., con las posibilidades educativas que conlleva esa amplitud de opciones analíticas.

- *¿Hay más presencia de lo secuencial o de la fotografía los casos analizados?*

La presencia de la fotografía se sitúa en torno a un 20% de los ejercicios. Sin embargo, se ha detectado un alto grado de interés por la imagen fija en el alumnado, tanto en el análisis como en el conocimiento de criterios para la mejora creativa. Se trata de un porcentaje que se corresponde a la presencia de uno y otro género expresivo en el temario de la asignatura.

- *En los textos audiovisuales analizados, ¿se ha dado más importancia a la imagen o al sonido?*

Los resultados del análisis de contenido dejan clara la preeminencia de la imagen, también en correspondencia con la proporcionalidad del temario. Sin embargo, en todos y cada uno de los ejercicios de secuencialidad se hace mención del alguno de los elementos de la banda sonora cuando hay opciones para elegir libremente recursos a comentar. En los resultados generales de los ejercicios que excluyen la fotografía, es decir, que se centran exclusivamente en textos audiovisuales (8 casos de 10), la palabra “música” aparece en el puesto 16 con 618 usos, frente al término narrativo personaje, que es el más utilizado con 1472 repeticiones (Figura 84). Hay que tener en cuenta que no es el único elemento posible de la banda sonora y que, sin estar entre los 20 primeros, también se utilizan otros como voz o locución, por lo que puede extraerse de esos datos que la banda sonora tiene una presencia



moderada y constante en los ejercicios de análisis. Estos ejercicios, por su línea interpretativa, han sido en cierta forma una introducción a lo que Michel Chion denomina “escucha semántica” como actitud ante la dimensión sonora de las producciones audiovisuales (1993, p. 35), fundamentalmente para destacar la dimensión emocional que aporta la música.

- *¿Qué aspectos del contenido de las prácticas analizadas son mejorables?*

En los ejercicios analizados, la secuencia de preguntas sigue una progresión lógica y está coordinada razonablemente con los contenidos teóricos de la materia. Hay una excesiva carga de esa aplicación teórica en detrimento de contenidos que favorezcan un mayor proceso inductivo, basado en la experimentación y no en la aplicación deductiva de la teoría. En relación con el tipo de ejercicios, se trata de un modelo de prácticas útiles y reutilizables mediante la actualización permanente de contenidos, con la riqueza que supone la diversidad de géneros.

#### **Preguntas sobre la experiencia docente (Sección 2.1.2):**

- *¿Cuál es el balance de la dinámica de trabajo con los grupos de estudiantes que han participado en los casos de enseñanza analizados? ¿Cuál ha sido el nivel de participación e implicación en los casos expuestos?*

El estudio de los 10 casos permite realizar un balance positivo en la dinámica de clase e implicación, un resultado que procede tanto de determinadas evidencias del análisis de contenido, como resultados de la evaluación, índice de entrega de ejercicios, etc., como de las impresiones aportadas en la narración biográfica, en la que sí se constatan esas impresiones positivas. No obstante, destaca el mejor aprovechamiento y una mayor asimilación durante los cursos en los que se realizaron proyectos de cortometraje. En lo que respecta a las metodologías, los sistemas inductivos de trabajo en grupo han demostrado ser los más adecuados para conseguir los objetivos previstos.

- *¿Por qué temáticas de las prácticas realizadas muestra más interés el alumnado?*

*Los/las estudiantes, ¿se motivan más por la fotografía o por la secuencialidad audiovisual? ¿Hay interés por la fotografía y por el cine por parte del alumnado? ¿Y por el análisis?*

Se ha detectado en este estudio un interés destacado por aquellos textos visuales y audiovisuales que tienen un trasfondo humano, es decir, un contenido social, como el drama del exilio en el documental del caso 4 o el análisis del spot de La Caixa en el caso 7, por el mensaje humano de superación en la historia del protagonista. Es imprescindible, en los intereses del propio alumnado, la conexión de estos contenidos con la Educación en valores.

Además, hay un interés especial por la dimensión interpretativa, es decir, por la comprensión del sentido o significado de elementos y recursos descritos. En especial, los/las estudiantes se han mostrado interesados por la fotografía en todas sus facetas, incluido el desarrollo profesional relacionado con el fotoperiodismo.

- *¿Cómo pueden aprovecharse los recursos digitales y las redes sociales en las dinámicas de clase para mejorar estos contenidos vinculados al análisis audiovisual?*

El aprovechamiento de las posibilidades dialógicas que permiten las tecnologías, es decir, de las opciones para generar debate en la Red es una de las mejoras por implementar a corto y medio plazo, que ya se está haciendo en otras asignaturas centradas más en la comunicación que en la faceta audiovisual. Una de las opciones por investigar es la posibilidad de experimentar la creación y autoría horizontal en entornos educativos. Todo ello en el marco de una Educación Audiovisual que es, en gran medida, parte de un proceso de alfabetización digital.

- *¿Analizar sin crear es un método eficaz en la enseñanza de la comunicación audiovisual?*

Aunque las características de la materia, introductoria y con una dimensión más teórica, hacen difícil un desarrollo completo de la faceta práctica, es imprescindible continuar con algunos de los procedimientos que se han demostrado válidos, pero integrarlos con procesos creativos, a mayor o menor escala, de forma que se aprenda y se analice haciendo. Es un reto la propuesta de analizar y conceptualizar a través de la propia imagen.

- *¿Qué metodologías de impartición y dinámicas de trabajo en clase son las más apropiadas para estos contenidos?*

De la experiencia valorada, parece indudable la implementación de una metodología inductiva-deductiva que favorezca el aprendizaje por descubrimiento, en lugar de estudiar primero conceptos teóricos y, posteriormente, aplicarlos. Además, ha sido positivo generar debate trabajando en grupo en la aportación de ideas y el esfuerzo por adecuar los contenidos a la actualidad e interés del alumnado, promoviendo una enseñanza significativa, que debe encontrar una ejecución más clara de este sistema pedagógico en la utilidad práctica.

Por otra parte, la lógica de dualidades a través de procesos de gamificación, en este caso centrados en no anticiparse a interpretar o a contextualizar, marca una línea de trabajo interesante a consolidar en la dinámica de los ejercicios analizados. Decir qué se ve y qué se oye, haciéndolo como si fuera un juego.

- *¿Se deben conocer aspectos teóricos antes de realizar creaciones fotográficas o audiovisuales o es mejor aprender haciendo?*

En los casos analizados resulta especialmente productivo no conocer en profundidad el lenguaje audiovisual y ser capaces de identificar elementos para, posteriormente, poner nombre a todos esos recursos, en el modelo inductivo-deductivo

anteriormente comentado. Los casos analizados de fotografía sí han seguido un modelo deductivo y no se ha podido explorar la opción explicada. Parece mayor el refuerzo conceptual y de asimilación que crea el aprendizaje por descubrimiento, de forma que se puede ir más allá de lo simplemente dado para reorganizar y transformar, siguiendo los procesos educativos recomendados por Bruner (1990) desde la óptica del desarrollo Cognitivo y la Psicología del Aprendizaje:

La idea principal es que el alumno “ha de descubrir” por sí mismo “la estructura” de aquello que va a aprender. Esta estructura está constituida por las “ideas fundamentales” y las “relaciones” que se establecen entre ellas. Se considera que al aprendizaje se llega “inductivamente”: partiendo de ejemplos específicos para llegar a generalizaciones que ha de descubrir el alumno. (Mesonero Valhondo, 1995, p. 397)

En este caso, esas generalizaciones pueden concebirse como descubrimiento de conceptos del lenguaje audiovisual y conexión en textos que lo necesitan, porque están, precisamente, desarrollados a lo largo del tiempo. Así, una de las acciones común en estos procesos ha sido identificar elementos comunes repetidos en el tiempo, como el uso continuo de un color o la repetición en el inicio y en el final de un Gran Plano General de situación.

- *¿Qué sistemas de evaluación se han implementado y cómo se han ido transformando a lo largo del tiempo?*

Los procedimientos de evaluación han mejorado a lo largo de los años, implementando progresivamente una rúbrica para cuantificar y objetivar las respuestas, en las que se ha especificado a los/las estudiantes cuáles iban a ser los criterios a tener en cuenta y su valor en relación a la nota final. Además, ese modelo de rúbricas se ha ido adaptando para la optimización de los tiempos de corrección

por parte del docente desde el mantenimiento de la calidad y el razonamiento objetivo de la actividad evaluadora, que sigue siendo una cuestión de interés y debate en el ámbito de la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.

- *¿Qué resultados finales se han obtenido con estos ejercicios?*

En lo que se refiere a la evaluación, la mayor parte del alumnado ha seguido las indicaciones, ajustándose a lo que requerían las prácticas y obteniendo buena nota. Ha sido inferior al 10% el porcentaje de suspensos, es decir, de personas que no se han ajustado a las condiciones de determinados ejercicios o que han asimilado los contenidos de manera insuficiente. No obstante, más allá de la valoración cuantitativa de la nota final, destacan las percepciones de implicación, interés y aprovechamiento, detalladas tanto en la descripción de cada caso como en la narración (auto)biográfica.

- *¿Son aprovechables este tipo de materiales durante varios años?*

Sí, siempre que se revisen y actualicen los contenidos centrales, haciéndolos más actuales, interesantes, cercanos y motivadores. Este tipo gestión de los recursos debe partir de ese compromiso de revisión por parte del docente. Los ejercicios estudiados y otros similares de los que se dispone en la asignatura son la base para un repositorio de objetos educativos reutilizables.

- *¿Qué tipo de ejercicios o de iniciativas conllevan más esfuerzo por parte del docente en los casos analizados?*

Los casos analizados han sido motivo, según la experiencia biográfica expresada a través de la narración, del diseño de estrategias de optimización de tiempo. Destaca la optimización de la rúbrica de evaluación, pero la mantenimiento de observaciones detalladas y personalizadas que acompañan a la nota en cada ejercicio y que son remitidas por correo electrónico en el archivo revisado en profundidad, haciendo

hincapié no solo en acierto general o cuestiones por mejorar, sino en otras cuestiones como la calidad del texto y la propia ortografía.

- *¿Qué grado de influencia de factores personales, laborales, organizativos, etc., por parte del profesor, condicionan esta actividad?*

Los casos y la evolución de sus procedimientos metodológicos son también, en sí mismos, un ejemplo de aprendizaje por parte del docente en la transformación del rol profesional desde un ámbito mediático relacionado con la gestión cultural y el perfil educativo, lo que ha conllevado progresivas mejoras resultantes de la experimentación.

- *¿Cuáles son las reflexiones y valoraciones principales de la experiencia como docente?*

La necesidad de rediseñar un modelo de Educación Audiovisual adaptado a los tiempos en lo que respecta a esta asignatura, impulsando la faceta creativa y potenciando la dinámica dialógica y participativa en torno a textos audiovisuales que interesen al grupo.

### **Preguntas sobre la creación de un modelo interdisciplinar de análisis de la imagen (2.1.3):**

- *¿Qué presencia tiene la dimensión artística en los casos estudiados? ¿Qué factores se analizan relacionados con la creación y los aspectos formales o estéticos?*

Esta cuestión es más compleja de valorar tras el análisis de casos. Su respuesta corresponde a un marco de investigación más amplio y a un fundamento teórico más complejo, que profundice en las diferencias entre lo artístico y lo mediático. Sin embargo, se pueden hacer algunas observaciones: según el análisis de contenido, la dimensión artística no está presente, especialmente, en los enfoques de estos ejercicios, salvo en su faceta de desarrollo estético y formal. Esta afirmación es el resultado del análisis de términos, en los que prevalecen los que tienen que ver con conceptos de Narrativa Audiovisual o Teoría de la Comunicación. En los ejercicios no se profundiza, por ejemplo,

en la faceta creativa y el análisis formal o compositivo está presente con fuerza en la fotografía, es decir, en los casos en los que se analiza la imagen fija.

- *¿Es posible realizar una visión de conjunto de las corrientes actuales de Educación Artística? ¿Hay alguna tendencia pedagógica o investigadora de más utilidad para la Educación Audiovisual?*

El factor diacrónico es el que ha hecho posible realizar una aproximación a las corrientes de Educación Artística, es decir, a su evolución a través del tiempo, aunque muchas de ellas contienen sistemas de trabajo y modelos educativos vigentes y aplicables a la enseñanza de la Comunicación Audiovisual. Cabe destacar la mirada de la Cultura Visual hacia el imaginario que nos rodea y las posibilidades de experimentación que ofrecen las metodologías artísticas y visuales.

- *¿Tienen cabida los paradigmas actuales de la Educación Artística en un modelo integrador de Educación Mediática?*

Aunque los resultados se limitan a los casos analizados y, por extensión, a la asignatura, la primera reflexión que hay que hacerse es la presencia de la enseñanza audiovisual en el ámbito docente e investigador de la Educación Artística, aunque hay mucho terreno por explorar a la hora de interconectar esta área con la Educación Mediática, que abarca otros campos ajenos a la imagen y, en los últimos años, especialmente centrados en las TIC y en la alfabetización digital.

- *¿Cuál es la metodología más apropiada para el análisis de la imagen desde la Educación Artística? ¿Es indivisible la comprensión de la creación?*

Sin duda, una de las propuestas más relevantes extraídas de los paradigmas investigadores de las artes visuales es el uso de lo visual y audiovisual como vía para la reflexión analítica, como expresión conceptual (Marín Viadel, 2011b).

- *¿Cuál es el enfoque más habitual en el análisis fílmico en la actualidad? ¿Cómo ha influido la cultura digital en las metodologías de análisis de la imagen?*

La influencia de los medios digitales y la posibilidad del desarrollo multimedia, hipermedia y transmedia, ha generado un ajuste de la tradición narrativa estructuralista o de la simple interpretación de recursos de lenguaje audiovisual hacia la valoración comunicacional y dialógica en red, asumiendo la actual convergencia de medios (Sedeño y Guarinos, 2013) y las aportaciones desde Comunicación Audiovisual y Publicidad al factor relacional que permiten las redes (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Hergueta Covacho, 2013). De todas formas, la limitación de estudios de caso no permite ofrecer conclusiones más certeras y globales en este aspecto sino desde las reflexiones y los resultados generados en esta investigación.

- *¿Es posible diseñar un modelo de análisis que se exprese a través de la propia imagen en lugar de utilizar la palabra? ¿Tiene cabida en los grados en Comunicación?*

En principio, hay una línea de actuación para diseñar y valorar experiencias, perfectamente integrables en los estudios de Comunicación y en otros contextos educativos. Sin embargo, en el caso de esta pregunta, solo se atisban las opciones de lo que puede ser una línea de trabajo para la futura acción docente.

- *¿Cuáles son las claves que puede aportar la Educación Artística a este tipo de ejercicios?*

Además de la faceta creativa ya mencionada, las investigaciones recientes en la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales conectan con otros ámbitos de transversalidad, centrados en el desarrollo personal y social, las opciones de análisis crítico de la imagen, con ejemplos destacados en el tratamiento de la identidad, la integración social y, en general, la Educación en Valores.



- *¿Es aplicable ese modelo a un marco global de Educación Audiovisual y Educación Mediática?*

Esta pregunta, en toda su amplitud, no puede resolverse mediante una investigación específica, sino más bien como una continuidad en la que el estudio de casos de esta investigación es un fragmento, aunque en ella sí se apuesta por plantear acciones básicas adaptables a diversos contextos educativos.

Como cierre de este apartado se sugieren las siguientes líneas de debate, planteadas mediante una afirmación para validar o refutar:

- El aprendizaje de las artes visuales y audiovisuales debe desarrollarse desde unos contenidos actuales y de interés para el alumnado de cada contexto educativo, aprovechando los contenidos que ofrece la cultura digital y también los procesos dialógicos y horizontales que permite para el debate y la creación.
- Las producciones visuales y audiovisuales que tienen un trasfondo humano son más interesantes para la mayoría, permitiendo interesantes usos educativos desde Educación en valores.
- La Narrativa Audiovisual es el enfoque más habitual en el análisis de textos audiovisuales y el más intuitivo por su dimensión humana. Desde esa base pueden asociarse los recursos de lenguaje audiovisual y proponerse interpretaciones de sentido argumentadas. La cultura digital permite el desarrollo de una nueva semiótica de la imagen.
- En fotografía, existe una tendencia al análisis formal y compositivo por estar más claras las bases conceptuales, siendo más complejo aplicar este mismo procedimiento a la secuencialidad.
- Dentro de las metodologías para el aprendizaje de la comunicación audiovisual, teoría y práctica deben integrarse en una misma secuencia inductiva, centrada en el

aprendizaje por descubrimiento en contexto de diálogo y participación. No se trata de aprender lenguaje audiovisual y aplicarlo a un análisis o a una producción, sino de aprender haciendo, creando y comprendiendo de forma crítica.

- La evaluación en la Educación Artística es un reto complejo en el que, entre otras soluciones, se constata la validez de un método cualitativo y cuantitativo razonado y explicado a los/las estudiantes de forma clara, en un contexto de continua mejora y revisión de los procesos por parte del docente.
- En la actual Sociedad Red, utilizar la imagen como creación para analizar la propia imagen es la fórmula ideal para combinar la alfabetización visual, audiovisual y digital para el fomento de una ciudadanía más crítica.

## VI. CONCLUSIONES

### 6.1. Conclusiones de la investigación

El proceso desarrollado y la interpretación de los resultados, tanto en lo que aporta el análisis de los casos de enseñanza como la narración (auto)biográfica de la experiencia docente, finaliza con la elaboración de las siguientes conclusiones:

**CONCLUSIÓN 1.** En la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales la acción creadora debe tener una importancia destacada para favorecer la asimilación de los conceptos y el desarrollo de una enseñanza significativa, además del valor del desarrollo personal y grupal, dadas las posibilidades que ofrece la producción audiovisual para el trabajo en equipo. En este sentido, la actitud positiva y la implicación demostrada por los/las estudiantes en los casos analizados se vería reforzada si se expresan a través de la imagen, mejorando la práctica docente y el desarrollo profesional.

Para conseguir esa mejora, la realización de los ejercicios de análisis puede plantearse, total o parcialmente, mediante el uso de la propia imagen o de la creación audiovisual, convirtiendo la imagen en respuesta y luchando contra las inercias de la palabra. Frente a la tendencia a utilizar el texto hablado o escrito para analizar, parece más pedagógico utilizar la propia imagen, ya sea total o parcialmente, en la práctica a entregar. Esta es una de las aportaciones más destacadas de las Metodologías Artísticas de Investigación (Roldán y Marín Viadel, 2012).

Es importante señalar que comprender y analizar imágenes sigue siendo una competencia imprescindible para desarrollar la capacidad crítica en la sociedad actual, por lo que crearlas no solo debe contemplarse como un refuerzo de ese propósito. Por este motivo, la creación de imágenes como manera de analizar debe ser un proceso simultáneo al uso de la palabra en el comentario en grupo, dialogando también con las propias imágenes y superando el debate sobre la diferencia entre teoría y la práctica, así como la conveniencia de trabajar primero el concepto y luego el análisis. Esas fronteras provienen de la interpretación cultural

de un sistema educativo concreto que se está transformando, especialmente, con la fluidez del factor relacional que se ha visto reforzado con Internet. Hay que aprovechar ese nuevo escenario para impulsar la faceta creativa, a pesar de que sean ejercicios con un peso teórico y analítico.

De la hipótesis se confirma, por tanto, la necesidad de integrar la faceta creadora en el análisis, permitiendo afirmar que hay que aprender a crear imágenes para ser personas más críticas. Pensar la imagen a través de la propia imagen.

Conexión con el objetivo 1. Revisar la experiencia docente para mejorar la práctica profesional vinculada a la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales. Validación de la hipótesis en lo que respecta a la necesidad de impulsar la faceta creadora.

**CONCLUSIÓN 2.** Los casos de enseñanza estudiados confirman que, a la hora de analizar los textos visuales o audiovisuales, se ha dado la misma importancia al contenido y a la forma o expresión. Ese equilibrio es el resultado de los requerimientos del ejercicio pero, en gran medida, es también una muestra del propio criterio del alumnado, ya que muchos de los casos estudiados dejaban abierta y libre la posibilidad de elegir elementos o recursos a comentar. El resultado del análisis de términos muestra una tendencia equilibrada, es decir, se habla sobre todo de “imagen” y, en segundo lugar, de “plano”, pero también aparece la palabra “personaje” en tercer lugar, seguido de términos que hacen referencia al género y al proceso de comunicación, como “spot” o “comunicación”. En resumen, hay tantos análisis de la historia narrada, etc., como referencias los elementos más específicos de lenguaje audiovisual o del proceso de comunicación. La enseñanza impartida no ha sido ni excesivamente técnica ni excesivamente filosófica o teórica.

No obstante, como es lógico por el contexto educativo analizado, priman los términos de Teoría de la Comunicación Audiovisual frente a los de Educación Artística, aunque gran parte de ese léxico es común en los dos ámbitos.

Es verdad que los procedimientos frecuentes en los ejercicios han fomentado esa integración de ambas facetas, solicitando la descripción e interpretación del elemento seleccionado, que en unas ocasiones ha sido un personaje o escenario (contenido), mientras que otras ha sido un tipo de plano o un color (recursos formales, expresión). No obstante, el análisis ha culminado, habitualmente, con una reflexión global y con la conexión con el material de conceptos teóricos. En los casos de secuencialidad, es decir, los que excluyen la fotografía, hay cierta preeminencia narrativa, lógica en situaciones de libre elección, ya es la que analiza la dimensión humana, por lo que parece más intuitiva. En el contraste entre la fotografía y lo secuencial, mientras un medio se analiza por su forma y por su estética, el otro tiende a estudiarse por las historias que cuenta.

A la hora de valorar el ranking de términos utilizados en el total de los 10 casos (Tabla 39), los conceptos narrativos como “personaje” y “persona” superan ligeramente a las palabras como “mensaje” o “comunicación”, quedando por encima el uso de términos como “imagen” o “plano”. De estos datos se extrae que los términos genéricos relativos a la forma han sido los más utilizados y, por otra parte, que la terminología de análisis narrativo, como “personaje”, “persona” o “protagonista” se sitúan por encima de palabras que hacen referencia al proceso de comunicación.

La narrativa es, por tanto, similar al análisis del proceso de comunicación o al lenguaje audiovisual como metodología analítica, por lo que se puede afirmar que se valida parcialmente la hipótesis, siendo cierto que hay un equilibrio entre contenido y forma (expresión), pero no se ha desatendido la cuestión eminentemente comunicacional. Se comentan aspectos del propio proceso, como el mensaje, la recepción o el género (palabra spot), lo que resta dominio a la perspectiva exclusivamente textualista. La lógica de este equilibrio está en la incidencia especial de los enunciados de las preguntas al conectar con la teoría, ya hacen referencia a conceptos teóricos de la comunicación. La faceta semiótica no queda tan clara en el análisis de términos. En resumen, se ha estado hablando en estos ejercicios de contenido y de narrativa, pero también de lenguaje audiovisual y de comunicación, aunque en lo estrictamente secuencial sí prima la metodología narrativa.

La fotografía, por su parte, es analizada en los dos casos estudiados desde un enfoque claramente formal o compositivo, por lo que cabe preguntarse la razón y, además, por qué en la imagen secuencial este enfoque no es tan habitual. ¿Quizá por la dificultad de analizar la composición de la imagen en movimiento? Mientras un medio se analiza por su forma y por su estética, el otro tiende a estudiarse por las historias que cuenta.

Conexión con el objetivo 2: Averiguar si prima forma o contenido... Validación parcial de la hipótesis. Están equilibrados contenido y forma (expresión). Prima lo narrativo y textual, pero no se deja atrás el criterio comunicacional en los 10 casos estudiados.

**CONCLUSIÓN 3.** El sistema inductivo-deductivo de aprendizaje por descubrimiento es más efectivo y motivador para el alumnado, frente a la secuencia impartición teoría-práctica analítica (modelo deductivo). Se trata de un modelo de enseñanza activa que ofrece mejores resultados de aprendizaje. En realidad es un proceso que se convierte en inductivo-deductivo al contrastar la experiencia de aprendizaje con el material teórico, pero lo importante es señalar que la primera fase de los casos con mayor implicación es la experiencia directa con el texto audiovisual.

Como procedimientos docentes, repetir y adaptar los casos, considerados como objetos de aprendizaje reutilizables, es aconsejable, siempre que el contenido lo permita y no quede desfasado, ya que en el ámbito de la Educación Audiovisual es muy importante trabajar con contenidos actuales o que despierten interés en el alumnado. En los casos analizados, la reutilización ha sido un procedimiento de interés para mejorar detalles y afinar en lo que requiere la práctica, profundizando también en los contenidos de análisis.

Algunos ejercicios, como el caso 3, basado en una fotografía de Robert Capa, permiten esa progresiva adaptación, ya que es una referencia clásica que no pasa de moda. No obstante, lo ideal es realizar un esfuerzo por cambiar los contenidos en cada curso a cuestiones de

actualidad que motiven más al alumnado, proponiendo un marco de enseñanza significativa, conectada con los intereses reales del alumnado.

Es muy importante la línea de aprovechamiento de la dinámica grupal en el debate en torno a las imágenes analizadas. En este sentido, se debe insistir en la conveniencia de los modelos dialógicos de análisis de textos visuales y audiovisuales, aprovechando el enriquecimiento de la variedad de miradas y enfoques. Hay que valorar la posibilidad de transformar la fase del ejercicio final en un trabajo en grupo, de forma que la autoría horizontal reemplace, en cierta medida, a la propuesta individual, aprovechando para ello los recursos tecnológicos disponibles como la escritura colectiva y, sobre todo, el uso activo de las redes sociales en el debate, de forma que se pueda expandir y compartir el proceso educativo.

La valoración de las aportaciones individuales puede realizarse a través de una memoria razonada de la actividad, elaborada por cada estudiante con una extensión breve, donde se sintetice el proceso, la participación y la valoración personal del ejercicio, obteniendo además una respuesta inmediata sobre las impresiones del alumnado. Cabe la posibilidad de utilizar las redes sociales y que esa aportación individual se demuestre mediante la elaboración de un *Storify* ([ver propuestas en apartado 7.2](#)).

El sistema de trabajo grupal permite también considerar al grupo y a las ideas o creaciones que ha generado no como un compartimento estanco, sino como un fragmento de una continuidad. La perspectiva diacrónica de esta investigación es, precisamente, la que ha ofrecido algunas soluciones para considerar el análisis no solo como el trabajo de un momento, sino como una suma de perspectivas a lo largo del tiempo.

El balance de los casos de enseñanza analizados es positivo, tanto en el contenido como en los procesos didácticos, en la implementación de un modelo de enseñanza significativa que, en líneas generales, ha conseguido la implicación del alumnado y los resultados de aprendizaje deseados. Sin embargo, la mejora de la actividad docente en el análisis crítico de la imagen pasa por incorporar nuevos procesos de trabajo grupal, diálogo en Red, creación y

reflexión a través de las tecnologías digitales, a las que deben adaptarse las metodologías tradicionales de análisis y los procesos de enseñanza de las artes visuales. El precedente de participación en la asignatura es una buena plataforma para la aplicación de esta mejora.

Conexión con el objetivo 3: Clarificar contenidos, metodologías didácticas y sistemas de trabajo. Validación de hipótesis sobre la necesidad de una enseñanza activa, mediante el método inductivo-deductivo propuesto.

**CONCLUSIÓN 4.** Diseñar un método de enseñanza útil en un contexto general y, a su vez, eficaz para desarrollarse en diversas realidades educativas, es perfectamente posible. La ausencia de terminología técnica es garantía de la adaptación de estos contenidos. La versatilidad del modelo didáctico pasa por asegurar una enseñanza activa y significativa, adaptable a distintos niveles de dificultad y partiendo siempre de una base asimilable desde el aprendizaje por descubrimiento (modelo inductivo-deductivo). La dificultad no viene por el nivel técnico de la Educación Audiovisual. La constatación es que, en muchos de los casos, los contenidos podrían haber correspondido a otras situaciones educativas.

La interpretación libre de elementos, por tratarse de una introducción, así como la asimilación progresiva de conceptos teóricos o técnicos, son procedimientos útiles para la educación audiovisual en ese modelo. Mientras que la interpretación simbólica y la propuesta de significados ayuda al alumnado a no perder de vista el sentido y el objetivo final del análisis, el procedimiento basado en las formas (lenguaje audiovisual) y en la narrativa es una combinación de 2 metodologías de análisis que pueden ser complementarias y despiertan interés en las sesiones de clase. Los grupos han mostrado un interés especial por lo humano y social, por la fotografía y por la interpretación simbólica. En resumen, vale la pena ir descubriendo, fijándose en los aspectos narrativos (expresados con sus propias palabras) y técnicos.



La didáctica de las artes visuales tiene que basarse en una enseñanza activa, significativa y cercana a los intereses del alumnado. En el caso de la formación universitaria en Comunicación, es imprescindible incorporar contenidos de actualidad, lo que justifica el esfuerzo por ir modificando los ejercicios correspondientes a los casos analizados a lo largo de los años. Igualmente, en otros contextos como la Educación no formal, hay que trabajar, siempre que sea posible, con contenidos actuales, como la animación, los videojuegos, etc. En cine, el trabajo con contenidos más tradicionales como el cine clásico, puede hacerse desde fragmentos de homenaje a directores o revisiones críticas de títulos de referencia, como el caso de Los Simpson (*The Simpsons*, Groening, Simon y Brooks, Fox, 1989-2015) y de sus originales referencias a Ciudadano Kane (*Citizen Kane*, Orson Welles, 1941), entre otras muchas posibilidades para el estímulo del espíritu cinéfilo.

Esta línea creativa en el diseño de actividades es imprescindible, ya que se ha producido una transformación en los intereses del alumnado. Prima la inmediatez y el sentido práctico, como reflejo de la sociedad actual. La intertextualidad en un proceso habitual y ofrece hoy día muchas posibilidades creativas, como la remezcla. Se trata de un contexto en el que, cada vez, despierta menos entusiasmo la teoría en sí misma.

Para trabajar en un modelo de estas características, es muy importante el aprovechamiento de los recursos que ofrecen los medios digitales, no solo como repositorio de fácil acceso a producciones videográficas, sino a la hora de implementar el factor relacional y las posibilidades de colaboración horizontal. Internet debe ser un lugar para impulsar ese diálogo mediante la creación, difusión e intercambio de imágenes.

Conexión con el objetivo 4: Describir e interpretar un modelo de enseñanza válido para diferentes contextos... Sistema inductivo-deductivo, adaptación al alumnado, reducción de distancias entre lo divulgativo y lo técnico, siempre desde una enseñanza actualizada y significativa. El propio modelo debe ser creativo.

**CONCLUSIÓN 5.** El análisis de la imagen y la Educación Mediática constituyen un tipo de actividad y un ámbito interdisciplinar perfecto para integrar Educación Artística y enseñanza

de la Comunicación Audiovisual, aprovechando la disponibilidad de los textos audiovisuales informativos y publicitarios en la Red, además su potencial motivador por el factor de actualidad y relevancia, para hacer explícita su dimensión artística, no solo en la faceta formal y estética, sino conceptual y creativa.

Con respecto a los espacios comunes interdisciplinarios y a la búsqueda de un modelo integrador, el análisis de textos visuales y audiovisuales es una actividad incompleta si no se integra con la propia creación de imágenes, resultando ésta la aportación más importante de las actuales corrientes de investigación y docencia en Educación Artística. Lo ideal es trabajar para un modelo que se base en aprender haciendo. Los cursos que, de forma paralela, desarrollaron el proyecto de un corto en la propia asignatura se implicaron más y asimilaron mejor los ejercicios de análisis. Además, hay que destacar que, en los casos analizados, hay más conexiones y espacios comunes de la Educación Artística con la fotografía que con la secuencialidad.

Las corrientes de Educación Artística proponen una revisión del proceso hermenéutico de la imagen a través de la propia imagen, valorando el arte desde los procedimientos artísticos. Además, la revisión crítica conectada a la creatividad del propio proceso es la solución para integrar teoría y técnica. Además, es cada vez más difícil diferenciar los contenidos exclusivamente artísticos, ya que la totalidad de las imágenes adquiere una dimensión comunicacional que se convierte en masiva en los medios digitales.

El enfoque integrado de atención al contenido (significado) y a la forma (lenguaje, aspectos estéticos, etc.) hace factible aprovechar ese conocimiento de los elementos formales y del lenguaje visual y audiovisual, fomentando la expresión individual y en grupo, pero descubriendo y aprendiendo siempre a través de la mirada y de la acción creativa. La línea a seguir sería implementar sistemas de trabajo que conecten más eficazmente esa interpretación del contenido con la creación visual y audiovisual. Se trata de un punto de partida que serviría como nexo entre la enseñanza de lo artístico y lo comunicacional o

mediático. La educación en valores y la revisión crítica del imaginario deben ser contenidos constantes en ese espacio de trabajo interdisciplinar.

Conexión con el objetivo 5: Proponer espacios comunes interdisciplinares... La Educación Mediática y el análisis de la imagen constituyen una interesante opción en el marco de esos espacios comunes, siendo cada vez más difícil diferenciar lo que es exclusivamente artístico o mediático.

**CONCLUSIÓN 6.** El análisis de la imagen y de los textos audiovisuales, desde la Educación Artística y la Educación Mediática, es una sólida aportación para el fomento de una ciudadanía más crítica. La variedad de posibilidades didácticas y el interés que despiertan estos contenidos, por su atractivo y por su vigencia, hacen imprescindible que se continúe trabajando en esa línea desde el ámbito de la enseñanza de las artes visuales, sea cual sea el contexto educativo en el que se desarrollen las ideas aportadas.

En el ámbito audiovisual, existe el riesgo de restar importancia a la capacidad crítica en beneficio de la formación tecnológica. Ante esta tendencia, los ejercicios de análisis de la imagen y de interpretación razonada siguen teniendo buena respuesta por el alumnado y valoran la aportación para su sentido crítico. La consolidación de un modelo de sociedad basado en la persuasión y en el atractivo de la imagen hacen imprescindible esta línea de trabajo.

En el contexto de esta educación para la capacidad crítica, está muy presente el objetivo de la alfabetización digital, aprovechando las posibilidades de la Cultura Digital, como el Factor Relacional y el estímulo de la cultura de la participación. Aprovechar esas opciones resulta importante tanto para los jóvenes como para la población mayor, de forma que el uso de las tecnologías, sin ser el fin en sí mismo, sí es un medio para la integración social y la revisión de un mundo que continúa transformándose, pero que debe mejorar gracias a una ciudadanía participativa e implicada en sus problemas, que suma esfuerzos por construir un mundo mejor. En cualquier contexto docente hay que contemplar la posibilidad de trascender lo textual y tener siempre presente la Educación en Valores.

Conexión con el objetivo 6: Trabajar para el fomento de una ciudadanía crítica... Actividad útil para el propósito de educar para ser personas críticas y creativas en lo relacionado con la imagen, valorando el sentido crítico y humano por encima del tecnológico, transformando el mundo.

Si las conclusiones de esta investigación se resumieran en un tuit de menos 140 caracteres, incluida la propuesta de etiquetas o *hashtag*, sería la siguiente:



Experiencia positiva analizando imágenes. Debe continuar con lo visual/audiovisual como expresión conceptual creativa y crítica #Educomunicación #Arte

### Conclusiones

- 1.** La acción creadora debe tener una importancia destacada en la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales. El análisis puede expresarse con imágenes, haciendo completo y significativo el proceso de enseñanza.
- 2.** Contenido y forma (expresión) están equilibrados en los casos estudiados. Prima lo narrativo, pero no deja atrás al enfoque analítico del propio proceso comunicacional. El criterio en la fotografía es compositivo.
- 3.** El sistema inductivo-deductivo por descubrimiento consigue mejores resultados y más implicación que la tradicional secuencia didáctica que va de la impartición teórica a la práctica analítica. Destaca, además, la importancia de motivar con contenidos actuales, en el marco de una enseñanza significativa basada en modelos dialógicos. Es necesario fomentar el trabajo en grupo y la autoría horizontal aprovechando las posibilidades que ofrece la Red.
- 4.** Es posible un modelo aplicable a diversos contextos, siempre que se siga la lógica inicial inductiva y se ajusten los contenidos al tipo de alumnado o al caso específico. Los casos analizados no contienen palabras demasiado técnicas. En la dinámica de descubrimiento, funcionan muy bien los modelos textualistas de identificación narrativa y de lenguaje audiovisual. El propio modelo didáctico debe ser creativo y actualizarse de forma permanente.
- 5.** La Educación Mediática y el análisis de la imagen constituyen una interesante opción en el marco de esos espacios comunes de integración interdisciplinar, siendo cada vez más difícil diferenciar lo que es exclusivamente artístico o mediático. La solución integradora no es dejar de analizar imágenes y hacerlas, sino analizar creando imágenes.
- 6.** El análisis de la imagen y de los textos audiovisuales, desde la Educación Artística y la Educación Mediática, es una sólida aportación para el fomento de una ciudadanía más crítica, que debe implicarse en la construcción de un mundo mejor, aprovechando el Factor Relacional y las posibilidades de participación de la cultura digital. Las sesiones de análisis pueden trascender lo textual, según la situación educativa, teniendo presentes otros contenidos transversales como la Educación en Valores.

**Tabla 41.** *Resumen de las conclusiones principales de la investigación.* Fuente: elaboración propia.

## **6.2. Espacios comunes. Propuesta para la Educación Audiovisual**

Las propias conclusiones marcan la línea de trabajo en la integración de Educación Mediática y Artística como espacio interdisciplinar para el fomento de una ciudadanía más crítica en lo relacionado con las artes visuales y audiovisuales. No obstante, se ha considerado interesante la propuesta de un decálogo como cierre de las conclusiones de esta tesis doctoral y, a su vez, propuesta de inicio para el debate y la acción educativa.

Sin ánimo dogmático, y como referencia a la cinefilia que inspira muchas de las páginas dedicadas al análisis fílmico, este decálogo se ha denominado Dogma 2015 para revisar, 20 años después y desde la perspectiva del docente, cómo seguir trabajando para la Educación Audiovisual. Se trata de una referencia al conocido manifiesto de vanguardia cinematográfica Dogma 95, elaborado por los directores suecos Lars Von Trier y Thomas Vinterberg, junto a otros directores daneses, como un manual de urgencia para los que todos los que quisieran sumarse al nuevo cine. En realidad, como un homenaje a la permanente reflexión cinéfila representada, entre otros grandes, por François Truffaut y Jean-Luc Godard.

Si aquél fue redactado por cineastas para ser incumplido, en algunos casos, por sus propios autores, pero también para generar un interesante debate en torno a cómo tenía que hacerse una película, éste se ha redactado desde la perspectiva docente, con más esperanza en la discusión generada y en su revisión permanente que en su aplicación normativa. Es una manera de sintetizar hacia dónde apunta esta investigación en lo que se refiere al análisis y el aprendizaje de la imagen.

## **DOGMA 2015. DECÁLOGO PARA LA EDUCACIÓN AUDIVISUAL EN EL SIGLO XXI**

1. Crear y aprender deben formar parte de una misma acción educativa en el marco de la alfabetización visual y audiovisual.
2. El método inductivo-deductivo es lo aconsejable: partir de la experiencia y el descubrimiento para aprender lenguaje audiovisual, en lugar de asimilar los conceptos y aplicarlos después. Para facilitar el dinamismo, se aconseja trabajar con fragmentos cortos o desarrollar el microanálisis como procedimiento.
3. Factor relacional. Es imprescindible dialogar para crear y crear para compartir. El sistema de trabajo dialógico es la clave para la Educación del siglo XXI, apoyándose en las TRIC (Tecnologías Relacionales para la Información y la Comunicación) (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Aranda, 2012). El diálogo debe hacer valer la imagen frente a la palabra.
4. Trabajar en equipo. La comunicación audiovisual ha sido jerárquica en sus procesos, pero puede ser horizontal en el siglo XXI. Es la cultura de la participación.
5. Todo es arte y todo es comunicación. En la sociedad digital es, cada vez, más difícil diferenciar los géneros visuales y audiovisuales, ya sean artísticos, informativos o publicitarios. Hay que encontrar en todo el entorno posibilidades de acción analítica y creativa. Incluir las series, los videojuegos y todo tipo de producciones que aporten para una enseñanza significativa.
6. Las formas y la narrativa son las metodologías más utilizadas en el análisis. Hay que diferenciarlas, pero ambas constituyen un buen apoyo para la interpretación textual. Interesan a la gente.
7. Hay que analizar con profundidad conceptual y expresiva, creer en las artes visuales y audiovisuales como portadoras de concepto y significación. Si es posible, lo ideal es ser capaces de analizar la imagen a través de la propia imagen.
8. No perder de vista los valores y el compromiso social. La responsabilidad social afecta directamente a las personas que se dedican a la docencia, pero también al alumnado. Las imágenes pueden transformar el mundo.
9. Aprender a crear no es exclusivamente aprender tecnología. Ningún contenido es tan complejo como para que no sea adaptado a cualquier contexto educativo. Hay que utilizar el móvil y sus aplicaciones para crear. Su uso debería ser obligatorio en clase.
10. No debe haber fronteras entre nuestro rol como perceptores/as y creadores/as, estudiantes y educadores/as. La Educación Artística y la Comunicación Audiovisual son un contexto de permanente aprendizaje y permanente acción comunicativa.

### Propuestas concretas

- Analizar con imágenes. Al trabajar conceptos teóricos, pedir al alumnado que cree imágenes para ilustrar conceptos teóricos de la materia. Representar la idea de comunicación, formas de la comunicación, etc. Después, justificar las decisiones tomadas, tanto lo relativo al contenido como a la expresión.
- Dialogar con imágenes. Incorporar los fotodiálogos (Roldán y Genet, 2012) o los diálogos con imágenes en general (Roldán, 2007) al debate y hacerlo a través de un blog o de las redes sociales.
- Redimensionar lo individual y valorar aportación en red. Otras posibilidades de valoración de la dimensión individual en dinámicas de diálogo y debate puede ser la obligación de adjuntar un *Storify*<sup>30</sup> del propio proceso seguido, si se ha optado por expandir a *Twitter* el debate. Mientras se trabajan transversalmente las competencias digitales, un procedimiento así asegura el interés y participación, así como la implicación del alumnado en esa elaboración final de sus aportaciones, aprovechando que en la Red todo queda registrado. Del mismo modo, el análisis de mensajes en un foro, de tuits o de entradas en cualquier otro tipo de aplicación social permite también, si así interesa al docente, la valoración cuantitativa del grupo y de cada persona, permitiendo establecer ratios de participación que pueden tenerse en cuenta para una comparativa interanual entre grupos.
- Experimentar procesos de producción enfocados a la autoría horizontal o colectiva. Expandir las actividades propuestas a través de entornos digitales, indagando en el

---

<sup>30</sup> Aplicación disponible en <https://storify.com/>, diseñada como mezclador de noticias para seleccionar un histórico de tuits que pueda mostrarse, compartirse y archivar en diferentes formatos.



software libre a disposición para utilizar herramientas de creación de vídeo y montaje, con una atención especial a las novedades que permitan editar una producción audiovisual en red de forma colaborativa. Investigar sobre los programas disponibles para montaje *online*. Conocer el cine sin autoría y debatir en torno a ello.

- Actualizar los contenidos. Hacer guiones de videojuegos, cine fórum sobre nuestros juegos favoritos, trabajar el spot más premiado ese año, improvisar al azar búsquedas de textos audiovisuales por analizar.
- Desmitificar cine clásico. A la hora de analizar cine clásico, buscar referencias en los grandes iconos, jugar a deconstruir la mitología, hacer una colección de grupo con los fragmentos homenaje a grandes directores, remezclar partes del texto, establecer diálogos con esas imágenes, colorear fotogramas con aire *Kitsch*, crear carteles jugando con la propia identidad.
- Usar fragmentos ágiles. Trabajar con festivales *online* de cortometrajes<sup>31</sup> o con spots<sup>32</sup> publicitarios de 30 segundos es una opción muy útil a la hora de fomentar el debate, repetir visionados, incidir en determinados aspectos, etc. Además, siempre existe la posibilidad de la deconstrucción o la contrapublicidad como ejercicio.
- Revisar el decálogo para la Educación Audiovisual. Por qué no, partir de la revisión del decálogo propuesto según el interés del alumnado en el contexto educativo. Diseñar con cada grupo su propia experiencia de aprendizaje.

---

<sup>31</sup> En otras prácticas no evaluables se propusieron visionados de páginas web como la del Festival Jameson Notodofilmfest, disponible en <http://www.jamesonnotodofilmfest.com/> (Fecha de consulta: 01/10/2015).

<sup>32</sup> Valorar obras publicitarias premiadas es una práctica de interés, sobre todo para futuros profesionales del sector. Una posibilidad es la web del Festival Iberoamericano de la Comunicación Publicitaria El Sol [elsolfestival.com](http://elsolfestival.com) o el Festival Internacional de Publicidad Social Publifestival, disponible en [www.publifestival.com](http://www.publifestival.com) indagando y valorando obras premiadas.

### **6.3. Limitaciones y balance de la metodología de investigación**

En lo que respecta al balance de la metodología aplicada, tanto los procedimientos como los resultados se han ajustado a fuentes, gestión del tiempo, etc., previstos, intentando exponer los resultados y las conclusiones de forma coherente con los objetivos establecidos y la hipótesis inicial. La elaboración de una tesis doctoral de estas características implica el reto de profundizar en las metodologías de investigación, tanto en Ciencias Sociales como en Arte y Humanidades, conociendo, usando e integrando metodologías investigadoras propias de la Didáctica, la Educación Artística y la Comunicación Audiovisual en particular, por lo que constituye una aportación en el ámbito de la Didáctica de la Expresión Plástica y la Comunicación Audiovisual.

Es importante destacar que la interdisciplinariedad ensancha las posibilidades, pero limita la eficacia concreta del método, ya que las referencias y opciones se amplían de forma exponencial. Una limitación propia del entorno académico de trabajo en artes visuales que no evita un balance positivo de la investigación.

Los estudios de caso, por su propia esencia, siempre representan un fragmento limitado de la realidad. Sin embargo, tal y como se ha detallado en la justificación de la muestra ([Apartado 2.4.1.3](#)), la alta cuota de representatividad de los ejercicios analizados, superior a la mitad del total de pruebas evaluables, garantiza la aplicabilidad de las conclusiones al total de ejercicios, es decir, a las prácticas evaluables de la asignatura de 2001 a 2014. Sin embargo, la utilidad real de esa perspectiva sería muy limitada. Lo que se ha valorado en esta investigación es una cuestión mucho más amplia, proponiendo las bases de un modelo para la Educación Audiovisual. Visto así, la distancia entre muestra y un universo tan extenso sería enorme. La solución para valorar las aportaciones de esta tesis está en redimensionar su grado de aplicabilidad a la experiencia docente propia, al contexto concreto analizado y, además, a otros entornos en los que pudiera ser de utilidad, una cuestión que solo puede

responderse a la hora de aplicar el decálogo para la Educación Audiovisual a cada situación concreta, atendiendo a sus necesidades específicas.

En lo que se refiere a la síntesis propuesta de las metodologías de análisis de textos audiovisuales y de la aportación de las corrientes de Educación Artística, la visión global y la generación han sido inevitables. En este sentido, la investigación se sustenta en reducciones operativas que, de recoger toda la complejidad de estos ámbitos de investigación y conocimiento, hubieran hecho imposible el análisis de los ejercicios y la valoración realizada. Esa necesidad operativa no debe obviar la complejidad de las cosas y el riesgo que siempre existe en la realización de esquemas. Además, las posibilidades de análisis valoradas son resultado de las líneas que se trabajan en clase, lo que explica la ausencia de determinadas perspectivas de trabajo, como la deconstrucción, el enfoque de género, etc. El hecho de que no estén presentes en los resultados de la investigación no quiere decir que no sean aproximaciones analíticas de interés en el fenómeno audiovisual.

Otra perspectiva de ajuste y revisión de la aplicabilidad, desde la prudencia, es considerar que el propósito no era la creación de un *vademecum* para cualquier tipo de enseñanza visual o audiovisual, sino una reflexión partiendo de una situación específica, centrada en ejercicio de análisis de textos audiovisuales. Una aportación de que, iniciándose desde lo concreto, tiene vocación generalista. Visto así, el ajuste de las aportaciones de la Educación Artística sí es muy adecuado, mientras que las líneas de discusión y propuestas para seguir investigando y debatiendo son ricas en matices y posibilidades. Que el debate y la investigación en torno a esta temática no estén cerrados es un aspecto positivo.

Una línea de fiabilidad al aplicar los resultados es la validez de esta reflexión para la experiencia propia, tanto en la faceta docente como personal. Deneterse a analizar, valorar los procesos, cuantificar calificaciones y narrar la experiencia es un ejercicio que, sin dudas, asegura mejoras para el presente y para el futuro. Al menos, garantiza el hecho de ser más consciente de los propios aciertos y errores. Sin embargo, dentro de la perspectiva biográfica hay limitaciones, sobre todo cuando la focalización se realiza en primera persona

y, por lo tanto, se basa en la mirada unitaria, desde un solo ángulo. Lo que se gana en profundidad se pierde en diversidad.

En la línea comentada, esta investigación, compleja en su proceso, contempló inicialmente tener en cuenta la voz del alumnado, verdadero beneficiario y destinatario de la actividad educativa, más allá del permanente *feedback* durante estos años de docencia. De igual forma, se consideró valorar la opinión de expertos/as: profesores/as de asignaturas similares, docentes de Educación Artística, etc. En este sentido, el contraste de perspectivas puede considerarse una de las principales sugerencias para futuras investigaciones (Apartado 7.4). El razonamiento para excluir esas posibilidades de triangulación, de contraste de visiones sobre un mismo hecho, ha sido la opción firme por la profundidad del análisis y del testimonio biográfico. De cualquier otra manera, otras voces hubieran restado detalle y concentración en la línea narrativa docente.

La opción de dar voz al alumnado, sin duda interesante y prioritaria, hubiera condicionado el desarrollo y, por qué no, es una de las opciones prioritarias, tras el cierre de esta investigación, para continuar línea iniciada. El contraste de perspectivas sigue siendo posible, pero una vez que esta visión ha quedado cerrada sin injerencias externas. La perspectiva (auto)biográfica así lo requería. Además, esa comparativa se desarrollará con más solidez, comparando un decálogo ya elaborado, en el que hay una autoría individual del docente, con otro completamente distinto que pudiera proponer el alumnado.

La relación cordial y la valoración positiva de los/las estudiantes en líneas generales sobre la docencia en la asignatura hubieran creado cierta confusión entre lo adecuado del procedimiento y el hecho de juzgar a un profesor que se ha esforzado mucho y que, posiblemente con alguna excepción, ha simpatizado con el grupo. Por utilizar un símil cinematográfico, se ha evitado el efecto Rashomon (Akira Kurosawa, 1950), en el que un hecho se narra desde diferentes perspectivas, según la subjetividad o los intereses de cada

persona. Ese mecanismo investigador puede contemplarse como una limitación o como una oportunidad para el futuro.

Además de basarse en los/las estudiantes, el ejercicio de contraste también podría centrarse en la visión de otros/as docentes, valorando y comparando la experiencia de otras asignaturas, generando un foro de intercambio de experiencias por parte del propio profesorado del centro. El sentido de utilidad de esta investigación es, sobre todo, realizar una aportación para el debate y escuchar opiniones y experiencias de otros/as docentes, ya sea de asignaturas similares o de otras materias con el mismo grupo.

Ha sido posible, entre otros retos metodológicos planteados, explorar la integración del análisis de contenido y la narración (auto)biográfica docente como metodología de investigación relacionada con el ámbito de la Educación Artística. Como competencias personales investigadoras, se ha trabajado especialmente la capacidad para redactar de forma académica y ensayística, así como para estructurar argumentaciones que tengan consistencia lógica, diferenciando las aportaciones propias de las que no lo son, actualizando los sistemas de cita y referencia bibliográfica, valorando el uso de la imagen en el documento final y la forma definitiva de una memoria de investigación de estas características. La faceta narrativa ha generado interesantes enfoques y ha dirigido la mirada hacia puntos de interconexión que, más que ofrecer respuestas, se convierten en un reto de cara al presente más inmediato y al futuro.

Con respecto a las fuentes y a las referencias, el ámbito audiovisual y su faceta educativa tienen aún bastante camino por andar desde el punto de vista de la Educación Artística. Es indudable la mayor presencia de otros contenidos y de la enseñanza de otras artes, como la fotografía. Sí existen conexiones directas, como el caso del videoarte. Hay algunas limitaciones inevitables como el tiempo y la capacidad para documentar todos los procesos, o la suerte de haber establecido procedimientos de envío de prácticas y archivo clasificado de documentos varios años antes de plantear la investigación.

Como balance final, en la búsqueda de aspectos mejorables en esta investigación, está claro el interés por transformar esas narrativas en proyectos de creación artística o visual, lo que representa todo un reto desde el preciso instante del cierre de esta reflexión, apoyada en la palabra de forma consciente, sin haber jugado con un uso estético o complementario de la imagen. En este sentido, la fotografía y el vídeo serán los lenguajes empleados para el testimonio docente de esta misma materia y de otras similares en investigaciones futuras.

El cierre de esta tesis doctoral no se hace mirando hacia el pasado, a pesar del balance de la experiencia de 2001 a 2014, sino con numerosas propuestas para el futuro más inmediato, tomando como punto de partido el decálogo final, pero también otras anotaciones que trascienden la temática de la propia tesis. Valorando, con amplitud de miras, las posibilidades de la Educación Artística en el actual contexto digital. Como la investigación sí se considera cerrada, desde ese instante se convierte en una fase de un proceso más amplio en lo biográfico, una continuidad basada en el testimonio que se plantea adaptar esta línea de trabajo al lenguaje de las artes visuales y audiovisuales.

#### **6.4. Sugerencias para futuras investigaciones**

Son numerosas las ideas surgidas a lo largo del proceso y de la elaboración final de conclusiones. Muchas de ellas pueden convertirse en futuras investigaciones, en el tránsito de la aportación individual de una tesis doctoral hacia una propuesta para sumar y dialogar en torno a la temática abordada. Esa transferencia al ámbito docente e investigador es uno de los principales propósitos de este trabajo.

En esta prospectiva, como primera aportación hay que señalar la extensión de los contenidos de esta misma tesis, la continuación del análisis incorporando la visión del alumnado, ya sea a través de encuesta o utilizando herramientas cualitativas como la entrevista y el *focus group*. Ese mismo procedimiento, incluyendo el método *Delphi*, en el que se profundice progresivamente a través de sucesivos cuestionarios, puede aplicarse con

docentes y expertos/as en la materia, contrastando la visión de los profesionales de la fotografía o de la comunicación audiovisual, así como las recomendaciones de este colectivo para su enseñanza. En esas líneas que se apuntan sí sería fundamental documentar el proceso a través de entrevista audiovisual, documental, etc.

Se trata de una ampliación destinada a cerrar la valoración de una experiencia concreta, pero también es aplicable para plantear desde estos enfoques cualquier investigación similar. Existen numerosos precedentes en la investigación autobiográfica educativa, aunque es menos habitual que se centre en las artes visuales y audiovisuales.

El otro gran reto, aplicable a esta experiencia y a contextos similares, es la narración a través de la creación artística en general y de la imagen y la comunicación audiovisual en particular. Por ejemplo, convertir en géneros como el documental o el videoarte un testimonio docente, otorgándole el necesario carácter reflexivo y académico, puede representar una innovadora forma de desarrollar una investigación. Habitualmente se trabaja la identidad en ámbitos similares, pero el reflejo de la actividad docente es más complejo. Aplicando este enfoque, las imágenes sustituirían total o parcialmente a la palabra, según el grado de consistencia argumental del resultado creativo. Es un contrapeso necesario para la dignificación y la defensa de las artes visuales como actividad académica e investigadora.

En el terreno de la aplicación de resultados y propuestas, resulta interesante valorar lo factible del decálogo final, sus posibilidades en contextos diversos, desde Educación Infantil hasta la Educación no formal, valorando en qué situaciones es más útil la propuesta realizada y, por supuesto, cuáles son sus fortalezas o carencias. En resumen, es básico proponer para futuras investigaciones la puesta en prueba del modelo o su integración con otros sistemas de trabajo.

Igualmente, esta tesis doctoral no ha hecho hincapié en la integración de la materia en el actual currículum educativo, un enfoque de estudio tradicional en el marco de las artes visuales, pero que siempre requiere de actualizaciones debido a la cambiante normativa en el sector. Nuevas leyes, reales decretos y órdenes en la educación reglada que demandan

permanentemente un análisis de la situación en cada momento o de la evolución de la alfabetización visual y audiovisual en el sistema educativo.

En este ámbito, la investigación centrada en métodos para evaluar en artes visuales y en Educación Audiovisual continúa siendo un importante centro de interés. Una investigación concreta, de carácter metodológico, sería conocer con qué periodicidad revisa sus procesos evaluadores el profesorado de Educación Artística y Educación Mediática.

También la Educación no formal tiene una importancia determinante, ya que existen cada vez más iniciativas, proyectos puestos en marcha por emprendedores/as, planes de mediación de museos, formación para personas mayores, aulas de cines y cineclubes, etc. Se trata de un contexto especialmente influyente, con una presencia destacada en todos los estamentos de la sociedad, en el que es necesario clarificar los contenidos de su currículum, además de generar reflexiones en torno a la propia experiencia docente. Como se ha podido comprobar, las diferencias de contenido no son tan relevantes en este ámbito, habitualmente relegado a un segundo plano en la investigación educativa, pero con gran presencia en la investigación vinculada a las artes.

Es importante sugerir una serie de temáticas y líneas de análisis en lo que tiene que ver con vertientes novedosas de la comunicación audiovisual, como la industria de los videojuegos y su valor tanto artístico como narrativo; el emergente sector de la animación en cine, por todas las conexiones que ofrece en las artes y la infancia; la formación necesaria para desarrollar las actuales narrativas transmedia, tanto en lo técnico como en lo divulgativo y, por supuesto, la integración de las artes visuales y audiovisuales en los procesos de enseñanza destinados a reforzar el sentido crítico ante el imaginario y ante el propio sistema social, económico y cultural.

Resulta de especial interés la realización de un estudio detallado sobre el vínculo entre factores de la nueva competencia mediática en la cultura digital (Ferrés y Piscitelli, 2012) y



su presencia en las definiciones de Educación Artística y en la teoría más reciente que genera el área en lo relacionado con las artes visuales, ubicando cada una de las dimensiones.

Todas estas líneas de trabajo deben estar integradas, hoy día, en la alfabetización digital y en el estudio del uso de las tecnologías en el contexto de las artes visuales y audiovisuales. Estas cuestiones se pueden integrar el análisis de contenido o del discurso, centrándose en la narración desde la experiencia, pero también pueden basarse en las propias metodologías visuales o artísticas. En esta investigación, se ha analizado la palabra en torno a la imagen. En el futuro, será la imagen la que tenga muchas cosas que decir sobre su propia didáctica y sobre la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales.

En esa línea, hay propuestas concretas por experimentar desde el punto de vista educativo, como es el aprovechamiento de blogs, redes, etc., para generar un marco dialógico de análisis y, dando un paso más, la experimentación creativa a través de software que permita la autoría horizontal en la producción de creaciones videográficas. La experimentación del análisis de la imagen a través de la propia imagen debe ocupar un lugar destacado en esta línea de trabajo.

También es necesario continuar trabajando para la clarificación de metodologías de análisis de textos audiovisuales y en las actuales corrientes de Educación Artística, profundizando para crear teoría de calidad que pueda ser una referencia en este ámbito interdisciplinar.

Por último, hay que indicar que esta investigación ha establecido algunas conexiones entre la enseñanza de las artes visuales y la Educación Mediática, pero hay mucho camino por recorrer en esta línea investigadora. Sería interesante, a corto y medio plazo, el contraste del concepto de competencia mediática, validando la presencia de cada una de sus dimensiones y de la totalidad de los indicadores en los contenidos y procesos de la educación en medios. El estudio analítico y creativo de todo lo relacionado con lo artístico, incluyendo el factor multimedia de los museos y las nuevas posibilidades que ofrece la Red, demanda una revisión en profundidad para el diseño conceptual de una nueva Educación Artística en la sociedad digital.

## VII. FUENTES, BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS UTILIZADOS

### 7.1. Referencias bibliográficas

- Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales*. Madrid: Síntesis.
- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2007). *Esto no son las torres gemelas Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes* (2ª ed.). Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: Hacer la Revolución en la Educación*. Madrid: Espasa.
- Adorno, T. W. y Eisler, H. (2005). *El cine y la música*. Madrid: Fundamentos. (Obra original publicada en 1944).
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1979). *The Dialectic of Enlightenment*. Londres: Verso. (Obra original publicada en 1947).
- Aguaded-Gómez, J.I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Aguaded-Gómez, J.I. y Pérez-Rodríguez, M. A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational research*, 1(1), 25-30. doi: [10.7821/naer.1.1.22-26](https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26)
- Aguaded-Gómez, J.I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8. doi: [10.3916/C39-2012-01-01](https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01)
- Aguaded-Gómez, J.I. (2013). El Programa "Media" de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 40, 7-8. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Octaedro-EUB.
- Aguirre, I. (2011). El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes. En R. Marín Viadel (ed.), *Infancia, mercado y Educación Artística* (pp. 43-60). Málaga: Aljibe.
- Agustín Lacruz, M.C., Marta-Lazo, C. y Ubieta Artur, M.I. (coords.) (2013). *Perfiles profesionales y espacios de empleo en Información y Comunicación*. Madrid: Icono 14.
- Alberich, J. (2005). Notas para una estética audiovisual digital. En J. Alberich y A. Roig (coords.), *Comunicación audiovisual digital* (pp. 209-225). Barcelona: UOC.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Alcalde, J. (2007). *Música y comunicación*. Madrid: Fragua.
- Alcina Franch, J. (1994). *Aprender a investigar. Métodos de trabajo para la redacción de tesis doctorales*. Madrid: Compañía Literaria.
- Altares, G., Carrión, J., Miler, L., Blanc, P., Littmann, G., Loureiro, M... Timm, W. *Juego de Tronos: Un libro afilado como el acero valyrio*. Madrid: Errata Naturae.
- Álvarez-Rodríguez, D. (2003a). De la copia de láminas al ciberespacio. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 359-393). Madrid: Pearson.
- Álvarez-Rodríguez, D. (2003b). Esto no es una pipa. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 183-227). Madrid: Pearson.
- Álvarez-Rodríguez, D. (2005). Educación artística 'on line': la investigación del aprendizaje artístico basado en la web. En R. Marín Viadel (ed.). (2005), *Investigación en Educación Artística* (pp. 325-350). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Álvarez-Rodríguez, D. (2010). Recursos para comprender el museo como agente educativo. *Aula de Innovación Educativa*, 196, 36-40. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/196-arte-maestros-y-museos/recursos-para-comprender-el-museo-como-agente-educativo>
- Amar Rodríguez, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine: La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ta ed.). Washington, D.C.: Author.
- Antúnez del Cerro, N. (2011). Rompiendo las olas. En M. Acaso, M.H. Belver, S. Nuere Menéndez-Pidal, M.C. Moreno Sáez, N. Antúnez del Cerro y N. Ávila Valdés, *Didáctica de las artes y la cultura visual* (pp. 133-162). Madrid: Akal.
- Antúnez del Cerro, N. y Castro, J. A. (2010). MuPAI animado: Propuestas educativas para adolescentes sobre técnicas de animación en la creación audiovisual. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(2), 91-102. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/6577>
- Antúnez del Cerro, N. y López, L. (2011). Camelletes de cine. *Arte, individuo y sociedad*, 23, 99-108. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2011.v23.36747](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36747)
- Aparici, R. (2010a). La construcción de la realidad. En R. Aparici (coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 11-22). Madrid: UNED.

- Aparici, R. (2010b). Introducción: Educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 9-23). Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R. (2013). *Educomunicación digital*. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 103-118). Barcelona: UOC.
- Aparici, R. y Barbas, A. (2010). Estereotipos, ideología y representación mediática en la construcción de los relatos. En R. Aparici (coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 35-63). Madrid: UNED.
- Aparici, R. y García Matilla, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre. (Primera edición publicada en 1987).
- Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J. y Tabernero, C. (2009). *Jóvenes y ocio digital: informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Barcelona: UOC.
- Aranda, D. y Martínez, S. (2013). Ludoliteracy. Media literacy in gaming. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 47-66). Barcelona: UOC.
- Aranda, D., Creus, A. y Sánchez-Navarro, J. (eds.) (2013). *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona: UOC.
- Arconada Melero, M.A. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula: Competencia comunicativa y textos publicitarios*. Barcelona: Graó.
- Area, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integración Educativa*, 7(3), 21-33.
- Area, M., Gros, B. y Marzal, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y TIC*. Madrid: Síntesis.
- Aristóteles (1998, trad.). *Retórica*. Madrid: Alianza.
- Aristóteles (2005, trad.). *Política*. Madrid: Akal.
- Arnheim, R. (1957). *Film as art*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba. (Obra original publicada en 1969).
- Arnheim, R. (1977). *Arte y percepción visual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1989).

- Arnheim, R. (2001). *El poder del centro*. Madrid: Akal. (Obra original publicada en 1988).
- Arroyo Almaraz, I. (2012). *Cultura Audiovisual*. Madrid: Laberinto.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1990).
- Aumont, J. y Marie, M (1990). *Análisis del film*. Barcelona : Paidós. (Obra original publicada en 1988).
- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. y Vernet, M. (1996). *Estética del cine: Espacio fílmico, montaje, narración lenguaje*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1983).
- Ávila Valdés, N. (2011). Broadcast yourself! En M. Acaso, M.H. Belver, S. Nuere Menéndez-Pidal, M.C. Moreno Sáez, N. Antúnez del Cerro y N. Ávila Valdés, *Didáctica de las artes y la cultura visual* (pp. 163-188). Madrid: Akal.
- Bajardi, A., Giulia Della Porta, S., Álvarez-Rodríguez, D. & Francucci, C. (2015). Id@art Experience: A Transnational Blended-learning Project Founded on Visual Culture. *Ijet. International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(2), 17-23. doi: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i2.4283>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barone, T. y Eisner E.W. (1997). Arts-Based Educational Research. En R.M. Jaeger (ed.), *Complementary Methods in Education Research* (2ª ed) (pp. 75-116). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Barone, T. y Eisner E.W. (2012). *Arts based research*. London: SAGE.
- Barthes, R. (1980). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1957).
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1988). *Signo*. Barcelona: Labor. (Obra original publicada en 1973).
- Barthes, R. (2004). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós (Obra original publicada en 1980).
- Baudrillard, J. (2005). *Cultura y simulacro*. Barcelona: kairós. (Obra original publicada en 1978).
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos Líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Bazin, A. (1990). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp. (Obra original publicada en 1958).
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz Editores. (Obra original publicada en 2002).
- Bellido Gant, M.L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Trea.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y*

- fuera de ella*. Barcelona: Laertes. (Obra original publicada en 2002).
- Berger, J. y Mohr, J. (2007). *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berger, J., Blomberg, S., Fox, Ch., Dibb, M. y Hollis, R. (2007). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili. (Obra original publicada en 2000).
- Berlanga Fernández, I. y García García, F. (2014). *Ciberretórica: Aristóteles en las redes sociales. Manual de Retórica en la comunicación digital*. Madrid: Fragua.
- Bernette, F. (2014). Análisis de contenido. En A. Lucas y A. Noboa (coords.), *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-261). Madrid: Fragua. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/24160/>
- Berrio, C. (2012). Entre la alfabetización informacional y la brecha digital. Reflexiones para una conceptualización de los fenómenos de exclusión digital. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(1), 39-53. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewArticle/13333>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimiento. *Argumentos: Estudios críticos de la sociedad*, 67, 135-156. Recuperado de [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/1-579-8239wgz.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/1-579-8239wgz.pdf)
- Bloom, H. (2003). La desintegración de la forma. En H. Bloom, P. de Man, J. Derrida, J., G. Hartman y H. Miller, *Deconstrucción y crítica* (pp. 11-46). México: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1979).
- Bolívar, A. (ed.) (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Guía para indagar en el campo. Granada: Force.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/1246>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Booth, W.C., Colomb, G.C. y Williams, J.M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa. (Obra original publicada en 1995).
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama. (Obra original publicada en 1996).

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Bordwell, D. (1995). *El significado del filme. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1989).
- Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1986).
- Bordwell, D., Staiger, J. y Thompson, K. (1997). *El cine clásico de Hollywood*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1985).
- Brea, J.L. (2005). Los Estudios Visuales: por una epistemología política de la visualidad. En J.L. Brea, (ed.). *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 5-14). Madrid: Akal.
- Breu, A. (2010). *El documental como estrategia educativa*. Barcelona: Graó.
- Brisset, D. E. (2011). *Análisis fílmico y audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Brown, G. & Atkins, M. (2002). *Effective teaching in higher education*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buckingham, D. (2000). Más allá de la dependencia: hacia una teoría de la educación para los medios. *Comunicar*, 14, 57-62. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=14&articulo=14-2000-08>
- Buckingham, D. (2002). *Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice (pp. 13-24). En P. Verniers (org.), KEuroMeduc: *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives* (pp. 13-23). Bruselas: Euromeduc. Recuperado de [http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc\\_ENG.pdf](http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)
- Bustamante, E. (ed.) (2011). *Las industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital*. Barcelona: Gedisa.
- Cáceres, M. D., Ruiz San Román, J. A. y Brändle, G. (2011). El uso de la televisión en un contexto multipantallas: viejas prácticas en nuevos medios. *Anàlisi*, 43, 21-44. Recuperado de <http://www.analisi.cat/index.php/analisi/article/view/n43-caceres-ruiz-brandle-21-44>
- Cahnmann-Taylor, M. y Siegesmund, R. (eds.) (2008). *Arts-based Research in Education. Foundations for Practice*. New York: Routledge.

- Cahnmann-Taylor, M. y Souto-Manning, M. (2010). *Teachers Act Up! Creating multicultural learning communities through theatre*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Carmona, R. (2000). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.
- Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Casetti, F. (2005). *Teorías del cine*. Madrid: Cátedra. (Obra original publicada en 1994).
- Casetti, F. y di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura (Vol. I: La sociedad red)*. Madrid: Alianza.
- Castillo, J.M. (2012). *Cultura Audiovisual*. Madrid: Paraninfo.
- Castillo, J.M. (2013). *Televisión, realización y lenguaje audiovisual*. Madrid: Instituto RTVE.
- Català Domènech, J.M. (2012). *El murmullo de las imágenes: Imaginación, documental y silencio*. Santander: Shangrila.
- Cebrián Herreros, M. (1983). *Fundamentos de la Teoría y Técnica de la información audiovisual. Vol. 1 y 2*. Madrid: Editorial Mezquita.
- Cebrián Herreros, M. (1992). *Géneros informativos audiovisuales*. Madrid: Editorial Ciencia 3.
- Cebrián Herreros, M. (2003). *Análisis de la información audiovisual en las aulas*. Madrid: Universitas.
- Cepeda Morales, M.A. (2014). Ensayo cinematográfico: una película sobre educación artística y en museos. Madonna. En R. Marín Viadel, J. Roldán y R.Genet (eds.), *Panorama de especialidades artísticas en investigación basada en artes y en investigación artística* (pp. 25-27). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/34215>
- Chacón-Gordillo, P. (2011) *¿Cómo interpretan los niños y niñas de educación infantil las series y películas de animación y los videojuegos? Un análisis a través del dibujo* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10481/18411>
- Chacón-Gordillo, P. y Sánchez Ruiz, J. (2009). La estructura familiar de los Simpson, a través del dibujo infantil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1129-1154. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n043/pdf/43007.pdf>
- Chacón-Gordillo, P. y Marfil-Carmona, R. (2012). Televisión y Cultura Visual. Las posibilidades de la serie infantil Bob Esponja desde la Educación Artística. *Invisibilidades. Revista iberoamericana de pesquisa em educação, cultura e artes*, 2, enero, 59-68. Disponible en [http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades\\_02](http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_02)



## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Chapman, L. (1978). *Approaches to art in education*. New York: Hancourt Brace Jovannovich.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.
- Chion, M. (1992). *Cómo se escribe un guion*. Madrid: Cátedra.
- Chion, M. (1993). *La audiovisión*. Barcelona: Paidós.
- Chion, M. (1997). *La música en el cine*. Barcelona: Paidós.
- Christakis, N.-A. & Fowler, J.-H. (2010). *Ecology of audience: Concepts and applications*. Madrid: Taurus-Santillana.
- Christakis, N.A. y Fowler, J.H. (2010). *Conectados*. Madrid: Taurus-Santillana.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Nueva York: Teacher College Press.
- Cloutier, J. (1975). *L'Ére d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle*. Montreal (Canadá): Les Presses de l' Université de Montreal.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice*. New York: Routledge.
- Cohen-Séat, G. (1959). *Problèmes actuels du cinéma et de l'information visuelle I Problèmes sociaux*. París: Presses Universitaires de France.
- Cole, A.L. y Knowles, J.G. (2008). *Arts-informed research*. En J. G. Knowles y L. Ardra, *Cole Handbook of the Arts in qualitative research* (pp. 55-70). London: Sage.
- Cole, A. & Nowles, J.G. (2008). *Arts-informed research*. En J. Gary Knowles & L. Ardra, *Cole Handbook of the Arts in qualitative research* (pp. 55-70). London: Sage.
- Colle, R. (2013). Prensa y "Big Data": El desafío de la acumulación y análisis de datos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(1), 100-107. doi: <http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.1.13>
- Contreras-Pulido, P., Marfil-Carmona, R. y Ortega-Tudela, J. (2014). La competencia mediática de las personas mayores andaluzas: retos para una inclusión social plena. *Historia y Comunicación Social*, 19, 129-142. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.44946](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44946)
- Costa, A. (1997). *Saber ver el cine*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1985).
- Costas, N. y Valderrama, M. (2012). Las series como elemento de diferenciación y autopublicidad televisiva. *Ámbitos*, 21, 119-143.
- Cruz Carvajal, I. (2011). La percepción visual. En F. Gil y F. Segado (eds.), *Teoría e historia de la imagen* (pp. 61-77). Madrid: Síntesis.

- Da Vinci, L. (2005). *Tratado de pintura*. Buenos Aires: Losada. (Obra original publicada en 1498).
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- Dance, F. & Larson, C. (1976). *The functions of communication: A theoretical approach*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- De Miguel, C., Olabbarri, E. y Ituarte, L. *La identidad de género en la imagen fílmica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- De Oliveira Soares, I. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação* (2ª ed.). São Paulo (Brasil): Ed. Paulinas.
- De Santiago, P. y Orte, J. (2002). *El cine en 7 películas. Guía básica de lenguaje cinematográfico*. Madrid: CIE Dossat 2000.
- Debord, G. (2012). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos. (Obra original publicada en 1967).
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2007). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós (Obra original publicada en 1985).
- Deleuze, G. (2009). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós (Obra original publicada en 1982).
- Delors, J. (1996) (coord.). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana
- Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones. (Primera edición publicada en 1989).
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1934).
- Domingo Segovia, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, proceso y herramientas. En M.H. Menna Barreto Abrahão y A. Bolívar, *La investigación (auto)biográfica en Educación* (pp. 110-141). Universidad de Granada.
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972). *Para Leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. México: Siglo XXI.
- Durand, R. (1998). *El tiempo de la imagen*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Eco, U. (1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen. (Obra original publicada en 1965).

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa. (Obra original publicada en 1977).
- Edwards, B. (1994). *Aprender a Dibujar con el lado derecho del cerebro*. Madrid: Urano. (Obra original publicada en 1979).
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1990).
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisenstein, S. (2002). *Teoría y técnica cinematográficas*. Madrid: Rialp. (Obra original publicada en 1949).
- Eisner, E.W. (1991). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1972).
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Oxford: Altamira Press.
- Escaño, C. (2002). *Ejemplificación de la posmodernidad: Creatividad plástica y Kitsch audiovisual*. Sevilla: C.E.G.
- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135-144. Recuperado de [http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N22.1/Carlos\\_Escano.pdf](http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N22.1/Carlos_Escano.pdf)
- Escaño, C. y Amado, A. (2011). Deconstruyendo a Peter Pan. El concepto de infancia en la mirada posmoderna. En R. Marín Viadel (ed.). *Infancia, mercado y Educación Artística* (pp. 25-42). Málaga: Aljibe.
- Escaño, C. y Villalba, S. (2009). *Pedagogía crítica artística*. Sevilla: Diferencia.
- Escuela Superior de Comunicación y Marketing. (2015). *Guía del profesorado 2015-2016*. Granada: Autor.
- España. Ministerio de la Presidencia. Real Decreto 633/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Diseño establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de junio de 2010, núm. 137, pp. 48517-48533. Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-8957](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-8957)
- España. Ministerio de la Presidencia. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546. Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37)
- Ewald, W. (1985). *Portaits and dreams*. New York: Writers and Readers Publishing.

- Ewald, W. (2002). *The best part of me: Children talk about their bodies in pictures and words*. New York: Little, Brown, and Company.
- Ewald, W. y Lightfoot, A. (2001). *I wanna take me a picture: Teaching photography and writing to children*. Boston: Beacon Press.
- Feldman, Ph. (2001). *Composición de la imagen en movimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ferguson, R. (2007). *Los medios bajo sospecha. Ideología y poder en los medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa. (Obra original publicada en 2004).
- Fernández del Moral, J. (coord.). (2004). *Periodismo especializado*. Madrid: Ariel.
- Fernández Díez, F. y Martínez Abadía, J. (2000). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Díez, F. y Barco, C. (2009). *Producción cinematográfica. Del proyecto al producto*. Madrid: Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Fernández-Figares, M.D. (2003). *La colonización del imaginario: Imágenes de África*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Ferrés, J. (1994a). *Televisión y Educación*. Madrid: Akal
- Ferrés, J. (1994b). *La publicidad. Modelo para la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2000). *Televisión subliminal*. Barcelona: Paidós
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107. Recuperado <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-17>
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. (2013). Cambio de paradigma en la educación mediática. Cuatro razones y una conclusión. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 37-46). Barcelona: UOC.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded-Gómez, J.I., Fernández Cavia, J., Figueras, M. y Blanes, M. (2011). *Competencia mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la*

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- ciudadanía en España*. Santiago de Compostela: Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas.
- Ferrés, J., Aguaded-Gómez, I. y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono 14*, 10(3), 23-42.  
doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Field, S. (1995). *El libro del guion*. Madrid: Plot Ediciones.
- Freedman, F. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte*. Barcelona: Octaedro. (Obra original publicada en 2003).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009a). *La educación como práctica de la libertad*. Salamanca: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1969).
- Freire, P. (2009b). *El grito manso* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009c). *La educación como práctica de la libertad*. Salamanca: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1969).
- Freund, G. (2001). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili. (Obra original publicada en 1974).
- Fröbel, F. (2005). *La educación del hombre*. Sevilla: Mad. (Obra original publicada en 1826).
- Fulchignoni, E. (1964). *La moderna civiltà dell'immagine*. Roma: A. Armando.
- Fulchignoni, E. (1991). *La imagen en la era cósmica*. México: Ed. Trillas.
- Gabelas-Barroso, J. A. y Marta-Lazo. (2008). *Consumos y mediaciones de familias y pantallas. Nuevos modelos y propuestas de convivencia*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Gabelas-Barroso, J.A.; Marta-Lazo, C. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y nos las TIC. *COMeIN. Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 9. Recuperado de <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>
- Gabelas-Barroso, J.A., Marta-Lazo, C. y Hergueta Covacho, E. (2013). El Factor R-elacional como epicentro de las prácticas culturales digitales. En D. Aranda, A. Creus, J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 351-372). Barcelona: UOC.

- Gallego-Arrufat, M.J. (2014). Tendencias y retos de la investigación en Tecnología Educativa. *Revista de Educación mediática y TIC, Edmetec*, 3(2), 3-6. Recuperado de <http://www.uco.es/servicios/publicaciones/revistas/index.php/edmetec/article/view/251>
- Gallego-Arrufat, M.J., Gámiz, V.M. y Gutiérrez, E. (2010). Competencias digitales en la formación del futuro docente. Propuestas didácticas. En *Alfabetización mediática y culturas digitales*, 1-14. Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://bscw.ual.es/pub/bscw.cgi/d534929/>
- García Ferrando, M. (1979). *Sobre el método*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García García, F. (coord.) (2006). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Laberinto.
- García García, F. y Rajas, M. (coords.). (2011a). *Narrativas audiovisuales: el relato*. Madrid: Laberinto. Madrid: Icono 14.
- García García, F. y Rajas, M. (coords.). (2011b). *Narrativas audiovisuales: los discursos*. Madrid: Laberinto. Madrid: Icono 14.
- García García, F. y Rajas, M. (coords.). (2011c). *Narrativas audiovisuales: mediación y convergencia*. Madrid: Laberinto. Madrid: Icono 14.
- García Gómez, F. y Pavés, G.M. (coords). *Ciudades de cine*. Madrid: Cátedra.
- García Guardia, M.L. (2009). La Responsabilidad Social Corporativa: Una estrategia para conseguir imagen y reputación. *Icono 14*, 13, 95-124. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v7i2.319>
- García Guardia, M.L. (2010). *Cambios tecnológicos: Hacia una reestructuración del sistema publicitario*. Madrid: Icono 14.
- García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- García Llorente, H.J. (2015). Multialfabetización en la sociedad del conocimiento: competencias informacionales en el sistema educativo. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10567/1394>
- García Roldán, A. (2012). *Videoarte en contextos educativos: Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de Educación Artística desde una perspectiva A/R/Tográfica* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10481/21630>
- García Uceda, M. (2000). *Las claves de la publicidad* (4ª ed.). Madrid: ESIC.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1990).

- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid: Paidós. (Obra original publicada en 1995).
- Garmendia Larrañaga, M. (1998). *¿Por qué ven televisión las mujeres? Televisión y vida cotidiana*. Zarautz-Gipuzcoa: Universidad del País Vasco.
- Genaro, N. (2014). *El autorretrato fotográfico como herramienta para la construcción de la mirada en la adolescencia* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10481/32432>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil Cantero, F. (1999). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 11, 159-181. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2848>
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gombrich, E.H. (1993). *La imagen y el ojo*. Madrid: Alianza. (Obra original publicada en 1982).
- Gómez del Águila, L.M. y Vaquero-Cañestro, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 387-400. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2014.v26.n3.42543](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42543)
- Gómez García, S. (2011). Las nuevas fronteras de la imagen: los videojuegos. En F. Gil y Segado, F. (eds.), *Teoría e historia de la imagen* (pp. 217-226). Madrid: Síntesis.
- Gómez-Tarín, F.J. (2011a). *El análisis de textos audiovisuales*. Santander: Shangrila. Recuperado de <http://www.shangrilaediciones.com/Materiales3-El-Analisis-Textos-Audiovisuales.pdf>
- Gómez-Tarín, F.J. (2011b). *Elementos de Narrativa Audiovisual: Expresión y Narración*. Santander: Shangrila.
- Gómez-Tarín, F.J. y Marzal Felici, J. (2015) (coords.). *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales: Herramientas para el análisis fílmico*. Madrid: Cátedra.
- González, J.F. (2002). *Aprender a ver cine*. Madrid: Ediciones Rialp.
- González Requena, J. (1992). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- González Requena, J. (comp.) (1995). *El análisis cinematográfico. Modelos teóricos, metodologías y ejercicios de análisis*. Madrid: Editorial Complutense

- González Vallés, J.E. y Valderrama Santomé, M. (2014). *Comunicación actual: redes sociales y lo 2.0 y 3.0*. Madrid: McGraw-Hill.
- Grau Rebollo, J. (2002). *Antropología Audiovisual*. Barcelona: Bellaterra.
- Green, J.L., Camilli, G. y Elmore, P. B. (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington D.C: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greimas, A.J. (1987). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos. (Obra original publicada en 1966).
- Guarinos, V. (ed.) (2013). *Hombres en serie*. Madrid: Fragua.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta: Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo-Gili.
- Gubern, R. (1991). *Historia del cine*. Barcelona: Lumen. (Primera edición publicada en 1973).
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual: La escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Comunicar*, 38, 10-12. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-00>
- Gutiérrez Pérez, R. (2005). Los estudios de casos: Una opción metodológica para investigar la Educación Artística. En R. Marín Viadel (ed.). (2005), *Investigación en Educación Artística* (pp. 151-174). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez Pérez, R. (2014). Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación. En R. Marín Viadel, J. Roldán y F. Pérez Martín (eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en artes e investigación artística* (pp. 117-127). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/34213>
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1987).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hall, S. (1981). La cultura, los medios de comunicación y el efecto ideológico. En J. Curran, M. Gurevitch y J. Woollacot (eds.), *Sociedad y comunicación de masas* (pp. 357-392). Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, J. (1992). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.



## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Harris, M. (1996). *El desarrollo de la teoría antropológica: Historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1968).
- Hayler, M. (2011). *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. (Obra original publicada en 1972).
- Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/35191>
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hoggart, R. (2004). *Mass Media in a Mass Society*. New York: Continuum.
- Huerta, R. (2007). *Espacios estimulantes: museos y educación artística*. Universitat de València.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Universitat de València.
- Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes*. Barcelona: UOC.
- Huerta, R. y De la Calle, R. (eds.) (2005). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Universitat de València.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.) (2015). *Educación artística y diversidad sexual*. Universitat de València.
- Huxley, A. (2003). *Un mundo feliz*. Madrid: Random House Mondadori. (Obra original publicada en 1932).
- Igartua, J.J. y Humanes, M.L. (2010). *Teoría e investigación en Comunicación Social*. Madrid: Síntesis.
- Iglesias García, M. y González Díaz, C. (2012). *Radiografía del consumo de medios de comunicación en estudiantes universitarios*. *Icono* 14, 10(3), 100-115. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.212>
- Iglesias Turrión, P. (2014). *Maquiavelo frente a la gran pantalla: Cine y Política*. Madrid: Akal.
- Irwin, R. & Cosson, A. (2004). *A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational.
- Irwin, R. & Springgay, S. (2008). (2008). A/r/tography as practice-based research. En M.Cahnmann-Taylor y R. Siegesmund (eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 103-124). New York: Routledge.

- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- Jameson, F. (1996). *Teoría de la Posmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Jenkins, H. (2003, 15 de enero). Transmediastorytelling. *MIT Technology Review* [en línea].  
Recuperado de <http://www.technologyreview.com/Biotech/13052/?a>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Cultura. Una cultura de la convergencia*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Massachusetts: The MIT Press.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Madrid: Gedisa.
- Jiménez Marín, G. y Elías Zambrano, R. (2014). Estrategia publicitaria y promocional de las series televisivas: Breaking Bad en los medios de comunicación. *Questiones publicitarias*, 1(19), 82-97. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/28998>
- Juanola Tarradellas, R. y Calbó, M. (2005). Hacia modelos globales de Educación Artística. En R. Marín Viadel (ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 99-124). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Kandinsky, V. (1995). *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Barcelona: Labor. (Obra original publicada en 1952).
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Katz, S.D., (2000). *Plano a plano. De la idea a la pantalla*. Madrid: Plot Ediciones. (Obra original publicada en 1991).
- Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J.L. kincheloe, (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Klein, J.P. (2006). *Arteterapia: una introducción*. Barcelona: Octaedro.
- Krakauer, S. (1989). *Teoría del cine: La redención de la realidad física*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1960).
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1980).
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido*. Madrid: Ed. Fundamentos (Obra original publicada en 1969).

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Kuleshov, L. (1974). *Kulechov on film: writings by Lev. Berkeley* (California, EE.UU.): University of California Press.
- Laiglesia Maestre, L. (2013). *Los niños como EMIRECs de producciones audiovisuales, una práctica educativa* (Tesis doctoral, UNED). Recuperada de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Llaiglesia/Documento.pdf>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos analfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lasswell, H. D. (1948). *The Communication of Ideals*. New York: Bryson.
- Lasswell, H.D. (1985). Estructura y función de la comunicación en la sociedad. En M. de Moragas, (ed.), *Sociología de la comunicación de masas II. Estructura, funciones y efectos* (pp. 50-68). Barcelona: Gustavo Gili.
- López Fernández-Cao, M. (2011). *Memoria, ausencia e identidad: El arte como terapia*. Madrid: Eneida.
- López Fernández-Cao, M. (2013). *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Fundamentos.
- López Fernández-Cao, M. y Molinet, X. (2011). Niños de cine: apuntes sobre las películas dirigidas a la infancia tardía. En R. Marín Viadel (ed.), *Infancia, mercado y Educación Artística* (pp. 89-108). Málaga: Aljibe.
- López Herrerías, J.A. (2014). *Enseñar y aprender competencias*. Málaga: Aljibe.
- Lotman, I. M. (1970). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Lotman, I. M. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, I.M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis. (Obra original publicada en 1987).
- Lozano Delmar, J., Raya Bravo, I. y López Rodríguez, F. (coords.) (2013). *Reyes, espadas, cuervos y dragones. Estudio del fenómeno televisivo Juego de Tronos*. Madrid: Fragua.
- Lyotard, J.F. (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa. (Obra original publicada en 1986).
- Lyotard, J. F. (2008). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra. (Obra original publicada en 1984).

- Llorca, M.A. (2009). Hábitos y uso de los videojuegos en la comunicación visual: influencia en la inteligencia espacial y el rendimiento escolar (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10481/2421>
- Llorente, C., Viñarás, M. y Sánchez, M. (2015). Mayores e Internet: La Red como fuente de oportunidades para un envejecimiento active. *Comunicar*, 45, 29-36. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-03>
- Madrid, M. (2014). *Creando narrativas audiovisuales participativas: a/r/tografía e inclusividad* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10481/35191>
- Maeso Rubio, F. (2008a). La TV y la educación en valores. *Comunicar*, 31, 427-421. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-03-028>
- Maeso Rubio, F. (coord.). (2008b). *El arte de enseñar el arte: metodología innovadora en Bellas Artes*. Sevilla: Ed. Diferencia.
- Maeso Rubio, F. y Maeso Broncano, A. (2011). *El consumo de imágenes en la televisión, la publicidad y la educación en valores*. En R. Marín Viadel (ed.), *Infancia, mercado y Educación Artística* (pp. 109-122). Málaga: Aljibe.
- Malinowski, B. (1989). *A Diary in the Strict Sense of the Term*. California: Stanford University Press.
- Mampaso, A. (2004). *El vídeo de animación participativo y sus aplicaciones en el desarrollo social comunitario, la educación artística y el video-arte terapia* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de <http://eprints.ucm.es/tesis/inf/ucm-t25435.pdf>
- Mampaso, A. (2006). El vídeo como soporte comunicativo y creativo en la acción social, la lucha política y el arte terapia. En López Fernández-Cao (coord.), *Creación y posibilidades. Aplicaciones del Arte en la Integración Social*. Madrid: Fundamentos.
- Mampaso, A. (2011). Creación de videoesculturas y móviles tuneados. *Aula de innovación educativa*, 202, 56-60. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/202-aulas-hospitalarias/creacion-de-videoesculturas-y-moviles-tuneados>
- Marfil-Carmona, R. (2011). Deconstruyendo a Dexter. Microanálisis y reinterpretación de una serie televisiva en la web. *Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía*, 2, 36-55. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5117>
- Marfil-Carmona, R. (2011). Análisis del museo como narración audiovisual. *Eari, Educación Artística, Revista de investigación*, 2, 144-148. Valencia: Institut Universitari de Creativitat Innovacions

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Educatives. Universitat de València. Recuperado de <http://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2518>
- Marfil-Carmona, R. (2014). Capacidad crítica y relación dialógica en el aprendizaje de la comunicación audiovisual y digital. *Revista Mediterránea de Comunicación Social*, 5(1), junio, 213-221. doi: [10.14198/MEDCOM2014.5.1.03](https://doi.org/10.14198/MEDCOM2014.5.1.03)
- Marín Viadel, R. (2003a). Aprender a dibujar es aprender a vivir. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 3-51). Madrid: Pearson.
- Marín Viadel, R. (2003b). El dibujo infantil: imágenes, relatos y descubrimientos simbólicos. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 53-106). Madrid: Pearson.
- Marín Viadel, R. (ed.) (2011a). *Infancia, mercado y Educación Artística*. Málaga: Aljibe.
- Marín Viadel, R. (2011b). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/27182>
- Marín Viadel, R. (2011c) (coord.). *Infancia, mercado y Educación Artística*. Málaga: Aljibe.
- Marín Viadel, R. (2012). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación educativa basada en las Artes Visuales. En J. Roldán y R. Marín Viadel, *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 14-39). Málaga: Aljibe.
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marta-Lazo, C. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua.
- Marta-Lazo, C. (2012). *Reportaje y documental: de géneros televisivos a cibergéneros*. Tenerife: Ediciones Idea.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas-Barroso, J.A. (2012). La creación de un cortometraje como metáfora de la educación mediática. *Icono 14*, vol. 10(1), 41-60. Recuperado de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/70/76>
- Marta-Lazo, C. y Gabelas-Barroso, J.A. (2013). Hábitos de consumo televisivo de ficción entre los universitarios que estudian Comunicación. *SEECI*, 31, 14-33. doi: <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2013.31.14-33>
- Marta-Lazo, C. y Grandío, M.M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, 26(2), 114-130. Recuperado de <http://www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/documentos/pdf/20130503101839.pdf>
- Martin, M. (2008). *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa. (Obra original publicada en 1955).

- Martín Prada, J. (2015). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales* (2ª ed.). Madrid: Akal.
- Martínez García, L. M<sup>a</sup>. (2004). *Arte y símbolo en la infancia: Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez García, L.M<sup>a</sup>., Gutiérrez Pérez, R. y Escaño, C. (coords.). (2008). *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística*. Universidad de Málaga.
- Martínez-Rodrigo, E. y Segura-García, R. (2011). Jóvenes digitales. La dinámica de las emociones en el uso de las tecnologías. En E. Martínez-Rodrigo y C. Marta-Lazo, *Jóvenes interactivos: nuevos modos de comunicarse* (pp. 19-35). La Coruña: Netbiblo.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Marzal Felici, J. (2007). El análisis fílmico en la era de las multipantallas. *Comunicar*, 29, 63-68.
- Marzal Felici, J. (2010). *Cómo se lee una fotografía* (3ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Marzal Felici, J. y Campillo, M. S. (2011). Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de Comunicación. *Comunicar*, 37, 109-116. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-02>
- Masriera, V. (1917). *Manual de Pedagogía del Dibujo*. Madrid: Hernando.
- Masterman, L. (1996). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre. (Obra original publicada en 1985).
- Mateu Asín, M. y Clavell Corbera, F. (2005). El nuevo escenario audiovisual: los contenidos multiplataforma. En J. Alberich y A. Roig (coords.), *Comunicación audiovisual digital* (pp. 79-115). Barcelona: UOC.
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (2000). *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*. Santiago de Chile: Editorial Lom. (Primera edición en 1986).
- McKee, R. (2014). *El guion story*. Barcelona: Alba. (Obra original publicada en 1997).
- McLaren, P. y kincheloe, J.L. (2008) (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- McLuhan, M. (1969). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México: Diana.
- McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- McQuail, D. (1994). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- McQuail, D. y Windhal, S. (1984). *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*. Pamplona: EUNSA-Universidad de Navarra.
- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Mena de Torres, J. (2015). *Construcción de la imagen visual de la educación: visiones de la educación a través de la fotografía artística, la fotografía de prensa y los estudiantes*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada).
- Menna Barreto Abrahão, M.H. y Bolívar, A. (2014). *La investigación (auto)biográfica en Educación*. Universidad de Granada.
- Mesonero Valhondo, A. (1995). *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Universidad de Oviedo.
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968) Volumen I*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1968).
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1999).
- Mitchell, W.J.T. (2005). No existen medios visuales. En J.L. Brea, (ed.). *Estudios Visuales, La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 17-25). Madrid: Akal.
- Mitchell, W.J.T. (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal. (Obra original publicada en 1994).
- Mitry, J. (1986a). *Estética y psicología del cine: 1. Las estructuras*. Madrid: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1963).
- Mitry, J. (1986b). *Estética y psicología del cine: 2. Las formas*. Madrid: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1963).
- Mitry, J. (1990). *La semiología en tela de juicio: Cine y lenguaje*. Madrid: Akal.
- Moles, A. (1975). *La comunicación y los mass media*. Bilbao: Mensajero. (Obra original publicada en 1971).
- Moles, A. (1991). *La imagen: comunicación funcional*. México: Trillas. (Obra original publicada en 1981).
- Molina García, S. (1994). El diseño y desarrollo del currículum. En O. Sáenz Barrio (dir.), *Didáctica General: Un enfoque curricular* (pp. 175-196). Alcoy: Editorial Marfil.
- Montoya, N. (2005). *La comunicación audiovisual en la educación*. Madrid: Laberinto.

- Morales-Caruncho, X. y Chacón-Gordillo, P.D. (2013). Construyendo un discurso audiovisual a partir del conflicto: el uso de fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3) 406-423. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2013.v25.n3.39482](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n3.39482)
- Moreno Sánchez, I. (2007). El museo interactivo: Tecnología invisible y diálogos ininterrumpidos. En M. Schultz (comp.), *El factor humano de la cibercultura* (pp. 219-238). Buenos Aires: Alfagrama.
- Morin, E. (1981). *El método*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mulvey, L. (1988). *Placer visual y cine narrativo. Documentos de trabajo. Fundación Instituto Shakespeare/Instituto de cine y RTV*. Valencia: Episteme.
- Muñoz, I. (2010). *Infancia: Fotografías de Isabel Muñoz*. Madrid: Lunwerg.
- Navarrete-Cardero, L. y Molina-González, J.L. (2015). La influencia de los videojuegos de contenido apocalíptico en los adolescentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(2), 193-210. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2015.v27.n2.43176](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n2.43176)
- Niño González, J.I., García Guardia, M.L y Alcaraz Lladro, A. (2014). Formatos con texto, imagen y sonido en campañas de comunicación persuasiva móvil. *Icono 14*, 12(1), 267-292. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v12i1.631>
- Núñez de la Torre, N. y Conde Hernández, E. (1999). Atención pastillas [Folleto]. Comisionado para las Drogodependencias de la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/export/drupalida/1337169627668\\_FOLLETO\\_PASTILLAS\\_IIP\\_LAN.PDF](http://www.juntadeandalucia.es/export/drupalida/1337169627668_FOLLETO_PASTILLAS_IIP_LAN.PDF) (Fecha de consulta: 1/10/2015).
- Olarte Martínez, M. (coord.) (2005). *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Ornellas, A. (2013). Vídeo social y creación colectiva en un entorno e-learning en educación superior. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 177-195). Barcelona: UOC.
- Orozco, G. (1994). *Al rescate de los medios*. México: Fundación Manuel Buendía - Universidad Iberoamericana.



- Ortiz Sobrino, M. A. (2012). Principales señas de identidad de los estudiantes de Comunicación en el EEES de la Comunidad de Madrid en 2012: expectativas, perfil de opción y relaciones mediáticas. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 661-670.
- Palmer, D. (2013). A Collaborative Turn in Contemporary Photography. *Photographies*, 6(1), 117-125. doi: 10.1080/17540763.2013.788843
- Panofsky, E. (1976). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza. (Obra original publicada en 1962).
- Parés i Maicas, M. (1992). *Introducción a la Comunicación Social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Park, R.E. & Burgess, E. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Parra Alvarracín, G. (2000). *Bases epistemológicas de la Educomunicación: Definiciones y perspectivas de su desarrollo*. Quito (Ecuador): Universidad Politécnica Salesiana.
- Pastor Andrés, G. y Fernández Moreno, D. (2014). El proyecto fotográfico creativo: aprendizaje cooperativo y participativo en el marco universitario. En J.E. González Vallés y M. Valderrama Santomé, *Comunicación actual: redes sociales y lo 2.0 y 3.0*. (pp. 469-480). Madrid: McGraw-Hill.
- Peña Timón, V. y Mañas Valle, S. (2014). Narración audiovisual: microrrelatos y estructura transmedia. En J.E. González Vallés y M. Valderrama Santomé, *Comunicación actual: redes sociales y lo 2.0 y 3.0*. (pp. 481-489). Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez Latorre, O. (2012). *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Laertes.
- Pérez-Rodríguez, M.A. y Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez Tornero, J.M. (1982). *La semiótica de la publicidad*. Barcelona: Editorial Mitre.
- Pérez Tornero, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Tornero, J. M. (coord.) (2010). *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pérez Tornero, J. M. y Cerdá, J. F. M. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos: Políticas de alfabetización en la Unión Europea. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, 5, 39-57.

- Perujo Serrano, F. (2009). *El investigador en su laberinto*. Sevilla: Comunicación Social.
- Pestalozzi, J.H. (1986). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa. (Obra original publicada en 1801).
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. (Obra original publicada en 1933).
- Piñuel Raigada, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42. Recuperado de <http://bit.ly/1K1aSol>
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Piyasena, S. y Philp, B. (2015). *Explorar el dibujo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pizzolatto, N., Ríos, I., Bolaño, R., William Chambers, R., Lovecraft, H.P., Nietzsche, F... Barron, L. (2014). *True detective: Antología de lecturas no obligatorias*. Madrid: Errata Naturae.
- Plazaola, J. (2007). *Introducción a la Estética: Historia, Teoría, Textos* (4ª ed.). Bilbao: Deusto.
- Popper, K. (1965). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Postman, N. (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del "show business"*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad. (Obra original publicada en 1985).
- Postman, N. y Weintgarner, Ch. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella. (Obra original publicada en 1969).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon. Mcb University Press, vol. 9(5)*. Recuperado de <http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants.pdf>
- Propp, V. (2001). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal Ediciones. (Obra original publicada en 1928).
- Prósper Ribes, J. (2004). *Elementos constitutivos del relato cinematográfico*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Puyal, A. (2006). *Teoría de la comunicación audiovisual*. Madrid: Fragua.
- Read, H. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós. (Obra original publicada en 1943).
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). [Versión electrónica]. [www.rae.es](http://www.rae.es)
- Reig, R. (dir.) y Mancinas-Chávez, R. (coord.) (2013). *Educación para el mercado. Un análisis crítico de mensajes audiovisuales destinados a menores y jóvenes*. Barcelona: Gedisa.

- Ricalde, M.C. (2002). *Feminismo y teoría cinematográfica. Escritos*, *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 25, 23-48. Recuperado de <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0532/ricalde.pdf>
- Richardson, L. (2009). Writing Theory in(to) Last Writes. En A.J. Puddephatt, W. Shaffir & S.W. kleinknecht (eds.), *Ethnographies Revisited: constructing theory in the field* (pp. 307-317). New York: Routledge.
- Ritchin, F. (2013). *Bending the frame: Photojournalism, documentary, and the citizen*. New York: Aperture.
- Rodríguez, M.P. (2009). Introducción: los estudios culturales y de los medios de comunicación. En M.P. Rodríguez (ed.), *Estudios culturales y de los medios de comunicación* (pp. 31-49). Bilbao: Deusto.
- Rodríguez Martínez, C. (2002). *De alumna a maestra: Un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Universidad de Granada.
- Rohmer, E. y Pasolini, P.P. (1976). *Pier Paolo Pasolini contra Eric Rohmer: Cine de poesía contra cine de prosa*. Barcelona: Anagrama.
- Roig Telo, A. (2010). *Presentación*. En J. Martínez Abadía, J. y F. Fernández Díez, *Manual del productor audiovisual* (pp. 15-17). Barcelona: UOC.
- Roig Telo, A., Sánchez-Navarro, J. y Leibovitz, T. (2012). ¡Esta película la hacemos entre todos! *Icono 14*, 1, 25-40. Recuperado de <http://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/viewArticle/113>
- Roldán, J. (coord.). (2007). *Diálogos de imágenes. Creación artística en papel*. Granada: Universidad de Granada.
- Roldán, J. (2011). El mercado de la caridad. Las imágenes de la infancia en la publicidad (solidaria) de las Organizaciones No Gubernamentales. En R. Marín Viadel (coord.), *Infancia, mercado y Educación Artística* (pp. 141-158). Málaga: Aljibe.
- Roldán, J. (2012). Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la Fotografía. En J. Roldán y R. Marín Viadel, *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación* (pp. 40-63). Málaga: Aljibe.
- Roldán, J. y Genet, R. (2012). FotoDiálogos: preguntas y respuestas visuales para el aprendizaje de los conceptos fotográficos. En J. Roldán y R. Marín Viadel, *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 162-195). Málaga: Aljibe.

- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe.
- Rubio, A. (2010). *El don de la imagen: Un concepto del cine contemporáneo. Volumen I: Esperantistas*. Santander: Shangrila.
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I. y Dorio Alcaraz, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Said, E.W. (2001). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama. (Obra original publicada en 1993).
- Sánchez-Carrero, J. (2012). Telekids: Un taller donde los niños son los directores. *Aularia*, 1(1), 35-39. Recuperado de <http://www.aularia.org/Articulo.php?idart=15&idsec=13>
- Sánchez-Carrero, J. y Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar*, 38, 113-120. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>
- Sánchez-Carrero, J. y Aguaded-Gómez, J.I. (2013). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19(1), 265-280. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42521/40430>
- Sánchez-Navarro, J. (2005). Nuevas formas en la narración audiovisual. En J. Alberich, Jordi y A. Roig (coords.), *Comunicación audiovisual digital* (pp. 227-247). Barcelona: UOC.
- Sánchez-Navarro, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona: UOC.
- Sánchez-Navarro, J. y Lapaz Castillo, L. (2015a). *¿Cómo analizar la narración en un relato corto?* Barcelona: UOC.
- Sánchez-Navarro, J. y Lapaz Castillo, L. (2015b). *¿Cómo analizar un videoclip desde el punto de vista narrativo?* Barcelona: UOC.
- Sánchez-Navarro, J. y Lapaz Castillo, L. (2015c). *¿Cómo analizar una película desde el punto de vista narrativo?* Barcelona: UOC.
- Sánchez Noriega, J.L. (1998). *Comunicación, poder y cultura*. Madrid: Nossa y Jara editores.
- Sánchez Noriega, J.L. (2002). *Historia del Cine: Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Sedeño Valdellós, A. (2005). *La música contemporánea en el cine*. Universidad de Málaga.
- Sedeño Valdellós, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar*, 34, 183-189. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C34-2010-03-18>
- Sedeño Valdellós, A. (2011). Cine y medios audiovisuales ante la globalización. *Encuentros*, 9(1), 11-20. Recuperado de [http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas\\_cientificas/encuentros/volumen-9-no-1/art01.pdf](http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/encuentros/volumen-9-no-1/art01.pdf)
- Sedeño Valdellós, A. (2012). Cine social y autoría colectiva: prácticas de cine sin autor en España. *Razón y palabra*, 80. Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/11\\_Sedeno\\_M80.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/11_Sedeno_M80.pdf)
- Sedeño Valdellós, A. y Marfil-Carmona, R. (2012). La representación audiovisual en el museo. *mus-A. Revista de los museos de Andalucía. El patrimonio etnográfico e inmaterial en el museo*, 13, 38-49. Sevilla: Dirección General de Museos y promoción del arte.
- Sedeño Valdellós, A. y Guarinos, V. (coords.). (2013). *Narrativas Audiovisuales Digitales: convergencia de medios, multiculturalidad y transmedia*. Madrid: Fragua.
- Seeger, L. (1991). *Cómo convertir un buen guion en un guion excelente*. Madrid: Rialp.
- Shannon, C.E. y Weaver, W. (1981). *Teoría matemática de la comunicación*. Madrid: Forja.
- Sobrados León, M. (coord.). (2013). *Presente y futuro del Periodismo Especializado*. Madrid: Fragua.
- Soengas, X. (2013). El papel de Internet y de las redes sociales en las revueltas árabes: una alternativa a la censura de la prensa oficial. *Comunicar*, 41, 147-155. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-14>.
- Sougez, M.L. (1991). *Historia de la fotografía*. Madrid: Cátedra.
- Stake, R.E (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1995)
- Stam, R, Burgoyne, R y Flitterman-Lewis, S. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Madrid. Paidós. (Primera edición en 1992).
- Subiela Hernández, B. (2013). Perfiles profesionales en el área de la Comunicación corporativa. En M.C. Agustín Lacruz, C. Marta-Lazo y M.I. Ubierto Artur (coords.), *Perfiles profesionales y espacios de empleo en Información y Comunicación* (pp. 109-134). Madrid: Icono 14.
- The High Council for Media Education [Consejo Superior para la Educación en Medios](ed.) (2008) (2008). *Declaration of Brussels* [Declaración de Bruselas]. Bruselas: Autor. Información

- disponible en [http://www.declarationdebruxelles.be/csem/rencontres/declaration\\_bruxelles](http://www.declarationdebruxelles.be/csem/rencontres/declaration_bruxelles)  
(Fecha de consulta: 05/10/2015).
- Thompson, R. (2002). *El lenguaje del plano*. Instituto oficial de Radio y Televisión RTVE. (Obra original publicada en 1998).
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Torregrosa, J.F. (2006). *Los medios audiovisuales en la educación*. Sevilla: Alfar.
- Tremblay, G. (2011). Desde la teoría de las industrias culturales. Evaluación crítica de la economía de la creatividad. En E. Bustamante (ed.), *Las industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital* (pp. 49-79). Barcelona: Gedisa.
- Truffaut, F. (2001). *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza (Obra original publicada en 1966).
- Turnbull, G.R. (2015). *Surface Tension. Navigating Socially Engaged: Documentary Photographic Practices*. *Nordicom Review*, 36, 79-95. Recuperado de <http://diva-portal.org/smash/get/diva2:813481/FULLTEXT01>
- Uharte-Huertas, M. (2015). La redención de la mirada: la crisis de la observación en el fin de *siècle* y el advenimiento del cine. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(2) 275-288. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2015.v27.n2.44664](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n2.44664)
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo* (2ª ed.). Madrid: Santillana.
- Vicent, M. (2011, 23 de enero). Iconos. *El País*, p. 30.
- Vigotsky, L.S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal
- Vigotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1978).
- Vilches, L. (1993). *La televisión: Los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.
- Vilches, L. (2002). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós. (Primera edición publicada en 1984).
- Villafañe, J. y Mínguez, N. (1996). *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid: Pirámide.
- Wahnón, S. (2008). *Teoría de la literatura y de la interpretación literaria: Ensayos y reflexiones*. Pontevedra: Academia del Hispanismo.
- Walker, J. y Chaplin, S (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro (Obra original publicada en 1997).

- Whitman, W. (1992). *Whitman. Poesía Completa. Tomo II*. Barcelona: Ediciones 29.
- Wimmer, R.D. y Dominick. J.R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosh.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte en la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zumalde, I. (2006). *La materialidad de la forma fílmica. Crítica de la (sin)razón posestructuralista*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Zumalde, I. (2011). *La experiencia fílmica: Cine, pensamiento y emoción*. Madrid: Cátedra.
- Zunzunegui, S. (1996). *La mirada cercana. Microanálisis fílmico*. Barcelona. Paidós.
- Zunzunegui, S. (1998). *Pensar la imagen* (4ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Zunzunegui, S. (2003). *Metamorfosis de la mirada. Museo y semiótica*. Madrid: Universidad de Valencia-Cátedra.
- Zunzunegui, S. (2005). *Las cosas de la vida. Lecciones de semiótica estructural*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Zunzunegui, S. (2007). Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas. *Comunicar*, 29, 51-58.

## 7.2. Otras fuentes

### 7.2.1. Filmografía

- 2001, una odisea del espacio (*2001: A space odyssey*, Stanley Kubrick, 1968).
- Atención pastillas [VHS] (Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, Nicolás Núñez de la Torre y Julio Mendoza, 1999).
- Barrio Sésamo [Serie infantil] (*Sesame Street*, Children's Television Workshop, Jim Henson, 1969).
- Centauros del desierto (*The Searchers*, John Ford, 1956).
- Ciudadano Kane (*Citizen Kane*, Orson Welles, 1941).
- Del revés (*Inside out*, Pixar Animations Studios & Walt Disney Pictures, P. Docter y R. Del Carmen, 2015).
- Dexter (*Show time televisión*, Michael Cuesta y otros, 2006).
- Dr. Jekyll y Mr. Hyde (John S. Robertson. 1920).
- El club de los poetas muertos (*Dead Poets Society*, Peter Weir, 1989).

- El Hombre de la Cámara (*Chelovek s Kinoapparátom*, Dziga Vertov, 1929).
- El señor de los anillos: Las dos torres (*The Lord of the Rings: The Two Towers*, P. Jackson, 2002).
- Juego de Tronos (*Game of Thrones*, D. Benioff y D.B. Weiss, HBO, 2011-2014).
- La invención de Hugo (*Hugo*, Martin Scorsese, 2011).
- La Soga (*Rope*, Alfred Hitchcock, 1948).
- Los puentes de Madison (*The Bridges of Madison County*, Clint Eastwood, 1995).
- Los Simpson (*The Simpsons*, Groening, Simon y Brooks, Fox, 1989-2015).
- Madonna (M.A. Cepeda Morales, 2014). Recuperado de <https://vimeo.com/88512543> (Fecha de consulta: 19/10/2015).
- Malviviendo (David Sáinz, 2008-2013).
- Matrix Revolutions* (Wachowski , Andy y Lana, 2003).
- Perdidos (*Lost*, Jeffrey Jacobs Abrams, 2004).
- Psicosis (*Psycho*, Alfred Hitchcock, 1960).
- Rashomon (Akira Kurosawa, 1950).
- Rebeca (*Rebecca*, Alfred Hitchcock, 1940).
- Sed de mal (Touch of Evil, Orson Welles, 1958).
- Spot Ikea “Comienza algo nuevo” (Agencia S.P.F.C. – Productora Garlic, 2013). Recuperado de <http://youtu.be/r4L3yGCGLQk> (Fecha de consulta: 19/10/2015).
- Spot Historias con Alma. La Caixa. La historia de Jesús (Agencia Bassat Ogilvy, 2009-10)
- Spot Izquierda Unida. Campaña Rebélate (2011). Recuperado de <https://youtu.be/PIlet3a-u0k> (Fecha de consulta: 19/10/2015).
- Spot iPad Air de Apple (TBWA/Media Arts Lab, 2014). Recuperada de [www.apple.com/your-verse](http://www.apple.com/your-verse)
- Spot Partido Popular. Súmate al cambio (DraftFCB, 2011). Recuperado de <https://youtu.be/DWcDF3DY50Q> (Fecha de consulta: 19/10/2015).
- Spot PSOE. Pelea por lo que quieres (Sra. Rushmore, 2011) Recuperado de <https://youtu.be/w5-WYbHc4fU> (Fecha de consulta: 19/10/2015).
- Suspiros de España (Benito Perojo, 1939).
- The Artist* (Michel Hazanavicius, 2011).
- Treme* (D. Simon, E. Overmyer et al., HBO, 2010).
- Up* (Pete Docter, Bob Peterson, 2009).



Viaje a la luna (*Le Voyage dans la lune*, Georges Méliès, 1902).

### 7.2.2. Imágenes

Barcelona *Demonstration* (Emilio Morenatti, 2013). Recuperada de

<http://www.worldpressphoto.org/collection/photo/2013/contemporary-issues/emilio-morenatti>

Cámara, de Broadmark, bajo licencia CC0 1.0. Recuperada de Pixabay:

<https://pixabay.com/es/c%C3%A1mara-campo-c%C3%A1mara-de-cine-301523>

Multitud, de Nemo, bajo licencia Licencia (CC0). Recuperada de [http://pixabay.com/es/personas-](http://pixabay.com/es/personas-car%C3%A1cter-caras-real-305836/)

[car%C3%A1cter-caras-real-305836/](http://pixabay.com/es/personas-car%C3%A1cter-caras-real-305836/)

*Wallpaper* oficial de la serie *Treme*. Recuperado de

<http://www.hbo.com/treme/inside/extras/download/wallpaper.html#/>

*Opening* de la serie *Treme* (D. Simon, E. Overmyer et al., HBO, 2010). Captura de pantalla.

Tokio, 1954, Robert Capa.

### 7.2.3. Música

Suspiros de España (Antonio Álvarez Alonso, 1902), interpretado por Concha Piquer y Estrellita Castro, con letra escrita por Juan Antonio Álvarez Canto en 1938.

### 7.2.4. Webgrafía

Agencia de la Calidad para la Educación Superior en Reino Unido (*Quality Assurance Agency for Higher Education*) (QAA) [www.qaa.ac.uk/en](http://www.qaa.ac.uk/en)

ALFAMED. Proyecto de Investigación de Excelencia de la Junta de Andalucía SEJ-5823-2010 (2011-2015), denominado “La competencia audiovisual de la ciudadanía andaluza. Estrategias de alfabetización mediática en la sociedad del ocio digital”. [www.competencia-audiovisual.es](http://www.competencia-audiovisual.es)

Boletín Oficial del Estado. Gobierno de España [www.boe.es](http://www.boe.es)

Cine y Educación [www.cineyeducacion.com](http://www.cineyeducacion.com)

El Sol. Festival Iberoamericano de la Comunicación Publicitaria. [elsolfestival.com](http://elsolfestival.com)

Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada (ESCO) [www.escogranada.com](http://www.escogranada.com)

*Feedly*. Agregador de noticias [www.feedly.com](http://www.feedly.com)

Getty Center [www.getty.edu](http://www.getty.edu)

*Jameson Notodofilmfest*. [www.jamesonnotodofilmfest.com](http://www.jamesonnotodofilmfest.com)

Máster en Artes Visuales y Educación: Un enfoque constructorista UGR. [www.artes-visuales.org](http://www.artes-visuales.org)

Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI) [mupai.wordpress.com](http://mupai.wordpress.com)

Pixabay [pixabay.com](http://pixabay.com)

Proyecto I+D "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales" [www.competenciamediatica.es](http://www.competenciamediatica.es)

Publifestival. Festival Internacional de Publicidad Social [www.publifestival.com](http://www.publifestival.com)

Real Academia Española [www.rae.es](http://www.rae.es)

Tag Crown. Elaboración de nubes de palabras. <http://tagcrowd.com>

The Blind Method [www.videonarracionartografica.es](http://www.videonarracionartografica.es)

Universidad de Gales (University of Wales) [www.wales.ac.uk](http://www.wales.ac.uk)

Wordle.net. Elaboración de nubes de palabras. <http://www.wordle.net>

World Press Photo. [www.worldpressphoto.org](http://www.worldpressphoto.org)

## Índice de tablas

*(Pág.)*

**Tabla 1.** Públicos prioritarios de la investigación (25)

**Tabla 2.** Justificación y pertinencia de esta tesis doctoral (31)

**Tabla 3.** Objetivos de la investigación (42)

**Tabla 4.** Muestra de la investigación. Casos de enseñanza 2001 a 2014 (46)

**Tabla 5.** Ejercicios realmente analizados del total máximo de ejercicios posibles (60)

**Tabla 6.** Criterios de selección de los 10 casos (61)

**Tabla 7.** Resumen de la metodología de la investigación (70)

**Tabla 8.** Correspondencias en la estructura del análisis de contenido y del orden argumental de la narrativa (auto)biográfica docente (79 y 409)

**Tabla 9.** Ideas principales para el debate en clase sobre la actitud y los argumentos de apocalípticos e integrados ante los medios audiovisuales y digitales (144)

**Tabla 10.** Síntesis de los principales contenidos y autores/as de la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual (162-165)

**Tabla 11.** Resumen de ideas. Origen y razón de ser del análisis audiovisual (169)

**Tabla 12.** Resumen de ideas. El análisis como proceso (174)

**Tabla 13.** Resumen de ideas. Procedimiento analítico. El juego de dualidades (185)

**Tabla 14.** Principales metodologías del análisis audiovisual. Resumen de ideas (198)

**Tabla 15.** Principales metodologías del análisis audiovisual. Esquema de trabajo (199-200)

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Tabla 16.** Principales metodologías del análisis audiovisual. Ideas principales (208)
- Tabla 17.** Principales corrientes de Educación Artística. Esquema de trabajo (209-210)
- Tabla 18.** Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes. Resumen de ideas principales (221)
- Tabla 19.** Equivalencias en las calificaciones británicas y españolas (225)
- Tabla 20.** Plan de estudios de los grados impartidos en ESCO durante el curso 2015-2016. Asignaturas comunes de primer y segundo curso (226)
- Tabla 21.** Plan de estudios de los grados impartidos en ESCO durante el curso 2015-2016. Especialidad de Comunicación Audiovisual. Fuente: Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada (227)
- Tabla 22.** Plan de estudios de los grados impartidos en ESCO durante el curso 2015-2016. Especialidad de Periodismo. Fuente: Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada (226)
- Tabla 23.** Plan de estudios de los grados impartidos en ESCO durante el curso 2015-2016. Especialidad de Publicidad y Relaciones Públicas. Fuente: Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada (228)
- Tabla 24.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 1 (262-263)
- Tabla 25.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 2 (275-276)
- Tabla 26.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 3 (289-290)
- Tabla 27.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 4 (296-297)
- Tabla 28.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 5 (306)
- Tabla 29.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 6 (315-316)
- Tabla 30.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 7 (328-329)
- Tabla 31.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 8 (342-343)
- Tabla 32.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 9 (352-353)
- Tabla 33.** Resumen de las ideas principales del análisis del CASO 10 (362)
- Tabla 34.** Análisis comparativo de los casos de enseñanza (367-370)
- Tabla 35.** Términos empleados en el total de ejercicios de secuencialidad, excluyendo los casos de fotografía. Asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual (1º) (388 y 389)
- Tabla 36.** Términos empleados en la Asignatura Análisis Audiovisual (3º) (396)
- Tabla 37.** Términos empleados en el total de ejercicios relacionados el análisis de la fotografía (399)
- Tabla 38.** Términos empleados en el total de los casos de enseñanza analizados (2001-2014) (403)
- Tabla 39.** Resumen del análisis de términos en los 10 casos analizados (408)
- Tabla 40.** Resumen de las conclusiones principales de la investigación (435)
- Tabla 41.** *Resumen de las conclusiones principales de la investigación (467)*

## Índice de figuras

*(Pág.)*

- Figura 1.** Número de casos por curso académico (48)
- Figura 2.** Número de cursos académicos en los que se ha realizado cada actividad (50)
- Figura 3.** Plantilla para la realización de prácticas (53)
- Figura 4.** Porcentaje secuencialidad-fotografía en el total de casos estudiados (57)
- Figura 5.** Estudiantes potenciales y autores/as reales de los casos analizados 2001-2014 (59)
- Figura 6.** Ejemplo nube 40 palabras en el análisis de cada caso (82)
- Figura 7.** Ejemplo nube 40 palabras en el análisis de todos los ejercicios (82)
- Figura 8.** Ejemplo de los archivos originales tratados con anotaciones en rojo del profesor (84)
- Figura 9.** Presentación de clase del proceso de comunicación. Contraste entre la era analógica y digital (135)
- Figura 10.** El proceso desde la perspectiva cultural y artística (135)
- Figura 11.** El factor humano de la audiencia (141)
- Figura 12.** Percepción fílmica e imagen subliminar (146)
- Figura 13.** Nociones básicas de continuidad (154)
- Figura 14.** Análisis de series y Banda Sonora Audiovisual (157)
- Figura 15.** Fases iniciales del método analítico (177)
- Figura 16.** Entorno del Aula Virtual de la asignatura. Captura de pantalla (231)
- Figura 17.** Práctica “El texto audiovisual. Análisis de las intervenciones de G. W. Bush y Osama Bin Laden”. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Octubre de 2001 (249)
- Figura 18.** Porcentajes de notas del caso 1, “El texto audiovisual”. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Cursos 2001-2002 a 2004-2005 (254)
- Figura 19.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 1 durante el curso 2001-2002 (256)
- Figura 20.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 1 durante el curso 2002-2003 (256)
- Figura 21.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 1 durante el curso 2003-2004 (257)
- Figura 22.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 1 durante el curso 2004-2005 (257)
- Figura 23.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 1, “El texto audiovisual”, en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Cursos 2001-2002 a 2004-2005 (258)
- Figura 24.** Práctica “Iconicidad. Corto Atención pastillas”. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Enero de 2004 (267)

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Figura 25.** Porcentajes de notas del caso 2, Iconicidad. Análisis del corto Atención Pastillas. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Cursos 2002-2003 a 2004-2005 (271)
- Figura 26.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 2, "Iconicidad. Corto Atención Pastillas". Curso 2002-2003 (272)
- Figura 27.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 2, "Iconicidad. Corto Atención Pastillas", en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2003-2004 (272)
- Figura 28.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 2, "Iconicidad. Corto Atención Pastillas", en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Total cursos 2002-2003 y 2003-2004 (273)
- Figura 29.** Práctica "Análisis de una fotografía. Robert Capa". Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Abril de 2002 (280)
- Figura 30.** Práctica "Análisis de una fotografía. Robert Capa". Abril de 2012. Página 1 de 2 (281)
- Figura 31.** Práctica "Análisis de una fotografía. Robert Capa". Abril de 2002. Página 2 de 2 (282)
- Figura 32.** Porcentajes de notas del caso 3, Composición y expresión de la imagen fija. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Curso 2001-2002 (283)
- Figura 33.** Porcentajes de notas del caso 3, Composición y expresión de la imagen fija. Curso 2011-2012 (284)
- Figura 34.** Porcentajes de notas del caso 3, Composición y expresión de la imagen fija. Cursos 2001-2002 y 2011-2012 (284)
- Figura 35.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 3, "Análisis de una fotografía. Robert Capa". Cursos 2001-2002 y 2001-2012. 40 palabras (285)
- Figura 36.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 3, "Análisis de una fotografía. Robert Capa". Cursos 2001-2002 y 2001-2012. 75 palabras (286)
- Figura 37.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 3, "Análisis de una fotografía. Robert Capa". Cursos 2001-2002 y 2001-2012. 100 palabras (287)
- Figura 38.** Práctica "Comunicación e información. Granada en el exilio. Curso 2003-2004 (293)
- Figura 39.** Porcentajes de notas del caso 4, Comunicación e información. Granada en el Exilio. 2004 (294)
- Figura 40.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 4, "Comunicación e información". 2004 (295)
- Figura 41.** Práctica Lo audiovisual como lenguaje. Análisis del corto "Extraños". Abril de 2004 (300)
- Figura 42.** Porcentajes de notas del caso 5. Lo audiovisual como lenguaje. Curso 2003-2004 (302)
- Figura 43.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 5. Lo audiovisual como lenguaje. Curso 2003-2004 (304)
- Figura 44.** Práctica Análisis de un fragmento televisivo. Serie *Lost*. Curso 2010-2011. Página 1 de 2 (309)
- Figura 45.** Práctica Análisis de un fragmento televisivo. Serie *Lost*. Curso 2010-2011. Página 2 de 2 (310)
- Figura 46.** Porcentajes de notas del caso 6. Análisis de un fragmento televisivo. Serie *Lost*. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual durante el curso 2010-2011 (312)
- Figura 47.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 6. Curso 2003-2004 (314)
- Figura 48.** Práctica Comunicación e información. Spot La Caixa. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Abril de 2011. Página 1 de 2 (320)

**Figura 49.** Práctica Comunicación e información. Spot La Caixa. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Abril de 2011. Página 2 de 2 (321)

**Figura 50.** Porcentajes de notas del caso 7. Comunicación e información. Análisis spot La Caixa. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual durante el curso 2010-2011 (322)

**Figura 51.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 7. 40 palabras más utilizadas. Spot La Caixa. Curso 2010-2011 (324)

**Figura 52.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 7. 75 palabras más utilizadas. Spot La Caixa. Curso 2010-2011 (325)

**Figura 53.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 7. 100 palabras más utilizadas. Spot La Caixa. Curso 2010-2011 (327)

**Figura 54.** Práctica Comunicación e información. Spots elecciones. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2011. Página 1 de 3 (335)

**Figura 55.** Práctica Comunicación e información. Spots elecciones. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2011. Página 2 de 3 (336)

**Figura 56.** Práctica Comunicación e información. Spots elecciones. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2011. Página 3 de 3 (337)

**Figura 57.** Porcentajes de notas del caso 8. Análisis spots Elecciones Generales 2011. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual durante el curso 2011-2012 (338)

**Figura 58.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 8. 40 palabras más utilizadas. Spots Elecciones Generales. Curso 2011-2012 (339)

**Figura 59.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 8. 60 palabras más utilizadas. Spots Elecciones Generales. Curso 2011-2012 (340)

**Figura 60.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 8. 100 palabras más utilizadas. Spots Elecciones Generales. Curso 2011-2012 (341)

**Figura 61.** Práctica Comunicación e información. Spot Ikea. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2013. Página 1 de 4 (346)

**Figura 62.** Práctica Comunicación e información. Spot Ikea. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2013. Página 2 de 4 (347)

**Figura 63.** Práctica Comunicación e información. Spot Ikea. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2013. Página 3 de 4 (348)

**Figura 64.** Práctica Comunicación e información. Spot Ikea. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Noviembre de 2013. Página 4 de 4 (349)

**Figura 65.** Porcentajes de notas del caso 9. Comunicación e información: Spot Ikea. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual durante el curso 2013-2014 (350)

**Figura 66.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 9. 40 palabras más utilizadas. Spot Ikea. Curso 2013-2014 (351)

**Figura 67.** Práctica Análisis de una fotografía. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Marzo de 2014. Página 1 de 3. Fuente: Elaboración propia. Cita visual: E. Morenatti (2013) (355)

**Figura 68.** Práctica Análisis de una fotografía. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Marzo de 2014. Página 2 de 3 (356)

## Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

- Figura 69.** Práctica Análisis de una fotografía. Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Marzo de 2014. Página 3 de 3. Fuente: Elaboración propia. Cita visual: E. Morenatti (2013) (359)
- Figura 70.** Porcentajes de notas del caso 10. Análisis de una fotografía. Práctica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual durante el curso 2013-2014 (360)
- Figura 71.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al caso 10. 40 palabras más utilizadas. Fotografía. E. Morenatti. Curso 2013-2014 (361)
- Figura 72.** Práctica Análisis de un largometraje. Asignatura Análisis Audiovisual. Noviembre 2009. Página 1 de 3 (372)
- Figura 73.** Práctica Análisis de un largometraje. Asignatura Análisis Audiovisual. Noviembre 2009. Página 2 de 3 (373)
- Figura 74.** Práctica Análisis de un largometraje. Asignatura Análisis Audiovisual. Noviembre de 2009. Página 3 de 3 (374)
- Figura 75.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de Rebeca. Análisis Audiovisual (3º) Curso 2009-2010. 40 palabras más utilizadas (375)
- Figura 76.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de Rebeca. Análisis Audiovisual (3º) Curso 2009-2010. 75 palabras más utilizadas (377)
- Figura 77.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de Rebeca. Análisis Audiovisual (3º) Curso 2009-2010. 100 palabras más utilizadas (378))
- Figura 78.** Ejercicio de microanálisis. Dexter. Asignatura Análisis Audiovisual. Mayo de 2012. Página 1 de 2 (380)
- Figura 79.** Ejercicio de microanálisis. Dexter. Asignatura Análisis Audiovisual. Mayo de 2012. Página 2 de 2 (381)
- Figura 80.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de Dexter. 40 palabras más utilizadas. Cursos 2009-2010 y 2011-2012 (382)
- Figura 81.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de Dexter. 75 palabras más utilizadas. Cursos 2009-2010 y 2011-2012 (383)
- Figura 82.** Frecuencia de términos empleados en las respuestas de las prácticas correspondiente al análisis de Dexter. 100 palabras más utilizadas. Cursos 2009-2010 y 2011-2012 (384)
- Figura 83.** Calificaciones globales de todos los casos de enseñanza expuestos. 2001-2014 (386)
- Figura 84.** Frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza secuencial, excluyendo la fotografía (390)
- Figura 85.** Gráfica visual de frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza secuencial, excluyendo la fotografía. 40 palabras más utilizadas (391)
- Figura 86.** Gráfica visual de frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza secuencial, excluyendo la fotografía. 75 palabras más utilizadas (392)
- Figura 87.** Gráfica visual de frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza secuencial, excluyendo la fotografía. 100 palabras más utilizadas (393)
- Figura 88.** Frecuencia de términos empleados en los casos de la Asignatura Análisis Audiovisual (3º). 40 palabras más utilizadas (397)
- Figura 89.** Frecuencia de términos empleados en los casos de la Asignatura Análisis Audiovisual (3º). 40 palabras más utilizadas (397)
- Figura 90.** Frecuencia de términos empleados en los casos de la Asignatura Análisis Audiovisual (3º). 75 palabras más utilizadas (398)

**Figura 91.** Frecuencia de términos empleados en los casos de la Asignatura Análisis Audiovisual (3º). 100 palabras más utilizadas (398)

**Figura 92.** Frecuencia de términos empleados en el total ejercicios de fotografía (400)

**Figura 93.** Frecuencia de términos empleados. Total ejercicios de fotografía. 40 palabras más utilizadas (400)

**Figura 94.** Frecuencia de términos empleados. Total ejercicios de fotografía. 75 palabras más utilizadas (401)

**Figura 95.** Frecuencia de términos empleados. Total ejercicios de fotografía. 100 palabras más utilizadas (401)

**Figura 96.** Frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza 2001-2014 (404)

**Figura 97.** Frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza 2001-2014. Asignatura Fundamentos Com. Audiovisual 1º. 40 palabras más utilizadas (404)

**Figura 98.** Frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza 2001-2014. Asignatura Fundamentos Com. Audiovisual 1º. 75 palabras más utilizadas (405)

**Figura 99.** Frecuencia de términos empleados en el total de casos de enseñanza 2001-2014. Asignatura Fundamentos Com. Audiovisual 1º. 100 palabras más utilizadas (405)

## ANEXOS

**ANEXO I.** Descriptor asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual (1er curso)

**ANEXO II.** Descriptor asignatura Análisis Audiovisual (3er curso)

**ANEXO III.** Modelo plantilla prácticas ESCO

**ANEXO IV.** Temario completo asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual.

Marfil-Carmona, R. (2014). Temario Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Material docente. Granada: Escuela Superior de Comunicación y Marketing.

**ANEXO V.** Prácticas correspondientes a los 10 casos analizados.

**ANEXO VI.** Prácticas de los casos de Análisis Audiovisual

**ANEXO VII.** Otros ejercicios de la asignatura



Tesis doctoral finalizada en Granada (España). Noviembre de 2015.

Para citar:

Marfil-Carmona, R. (2015). *Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes*. Tesis doctoral Universidad de Granada.







*ugr*

Universidad  
de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y FACULTAD DE BELLAS ARTES

GRANADA, 2015

# ANEXOS



## **ANEXOS**

Marfil Carmona, R. (2015). Educación Artística y Comunicación Audiovisual: espacios comunes

Tesis doctoral. Universidad de Granada

**ANEXO I.** Descriptor asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual (1er curso)

**ANEXO II.** Descriptor asignatura Análisis Audiovisual (3er curso)

**ANEXO III.** Modelo plantilla prácticas ESCO

**ANEXO IV.** Temario completo asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual.

Marfil-Carmona, R. (2014). Temario Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Material docente. Granada: Escuela Superior de Comunicación y Marketing.

**ANEXO V.** Prácticas correspondientes a los 10 casos analizados.

**ANEXO VI.** Prácticas de los casos de Análisis Audiovisual

**ANEXO VII.** Otros ejercicios de la asignatura





**ANEXO I.** Descriptor asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual (1er curso)

<b>GRADO Comunicación</b>		
<b>Curso 1º / nivel<sup>1</sup> 4</b>		
<b>CÓDIGO asignatura</b>	<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
<b>A006</b>	<b>Fundamentos de la Comunicación Audiovisual</b>	<b>7,5 ECTS / 15UK</b>

Este descriptor es material interno de la Escuela Superior de Comunicación. Queda prohibida su reproducción, distribución o cesión a personas o instituciones ajenas salvo permiso expreso de la Dirección. La distribución temporal de este módulo es la siguiente: 55 horas lectivas, 15 horas destinadas a tutorías, 40 horas dedicadas a estudio fuera del aula y 40 horas entre exámenes y prácticas.

## 1. PROFESOR

D. Rafael Marfil Carmona

Correo electrónico de la asignatura: [fundamentosaudiovisual@gmail.com](mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com)

## 2. OBJETIVOS ACADÉMICOS

- Obtener una visión global del proceso de la comunicación, distinguiendo las características específicas de la comunicación audiovisual y digital.
- Dominar las bases teóricas de la Comunicación Audiovisual, ubicándolas en el contexto de las Ciencias Humanas y Sociales.
- Desarrollar un criterio científico de análisis y comprensión del fenómeno audiovisual y digital, así como fomentar la capacidad crítica ante los mensajes audiovisuales.
- Conocer las bases del lenguaje visual, cinematográfico y televisivo, reconociendo así los medios de expresión del lenguaje audiovisual, valorando también la banda sonora.
- Adquirir y desarrollar conocimientos, actitudes y técnicas para la correcta expresión a través de los medios audiovisuales y digitales, conectando estos fundamentos con el periodismo y la publicidad.

## 3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al finalizar el módulo de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, el alumnado debe ser capaz de:

- Desarrollar acciones teórico-prácticas en el ámbito académico y científico de la Comunicación Social, fundamentalmente en su faceta audiovisual y digital, iniciándose en las pautas de trabajo ensayístico.

<sup>1</sup> Niveles de aprendizaje según el Espacio Europeo de Educación Superior: nivel 4 (1º y 2º curso), nivel 5 (3º) y nivel 6 (4º)

- Interiorizar procedimientos de análisis que favorezcan una lectura crítica del medio audiovisual y digital.
- Incrementar la capacidad para el disfrute estético relacionado con la imagen acústica y visual.
- Practicar la redacción y mejorar la capacidad para expresarse en público.
- Asimilar y utilizar el lenguaje audiovisual como vía de expresión, con una incidencia destacada en los procesos de comunicación digital.
- Vincular Internet a un uso académico y profesional en el ámbito de la comunicación social, aprovechando sus posibilidades.
- Aproximarse a la realidad laboral y al trabajo en equipo.

#### **4. METODOLOGÍA DOCENTE**

Se desarrollará una metodología activa, participativa y significativa, basada en un planteamiento constructorista en su diseño y progresión, así como en una conexión permanente de teoría y práctica, mediante la utilización de los siguientes recursos:

- Combinar la transmisión teórica con el análisis y la creación en cada sesión de trabajo.
- El apartado teórico estará basado en el material docente y en el estudio previo del manual de la asignatura y de las lecturas complementarias. Las sesiones se centrarán en la elaboración conjunta de conclusiones, la toma de apuntes en grupo, basados más en aclaraciones e ideas complementarias que puedan surgir que en temarios cerrados. Para ello, se utilizarán diferentes herramientas en la nube, aprovechando también para buscar referencias en Internet de forma colaborativa.
- Aportar ejemplos del mayor número de conceptos posible, orientando los contenidos a temas que susciten verdadero interés por parte del alumnado (enseñanza significativa). Será importante potenciar la capacidad de reflexión mediante la lectura de textos complementarios.
- Fomentar el debate sobre diversos asuntos relacionados la fotografía, cine, radio, televisión e Internet.
- La faceta práctica estará fundamentada en la corrección y revisión permanente de la expresión verbal y escrita, la elaboración de contenidos audiovisuales y la estimulación de la faceta crítica y creativa. Será importante el trabajo en equipo y la puesta en común para la mejora de los procesos de aprendizaje, lo que supone una vía para mejorar la expresión en público.

Es obligatorio asistir, al menos, al 75 % de las clases, la no asistencia o la no justificación de las faltas puede conllevar la pérdida de la convocatoria ordinaria de junio, que será reflejada en acta oficial como SUSPENSO.

#### **Recursos utilizados**

En el apartado de recursos, será de gran importancia el uso de medios técnicos para la exposición de ejemplos y el análisis de casos prácticos, incluyendo diversas herramientas de trabajo colaborativo en Red.

Los contenidos de cada unidad de estudio, además de informaciones relativas a la materia, estarán disponibles desde el primer día de curso en el Aula Virtual, en cuyo foro se actualizarán noticias y recomendaciones importantes para la dinámica de la asignatura, donde podrán compartirse y consultarse cuestiones a todo el grupo, sin restar protagonismo a la transmisión e intercambio conceptual en el contexto de una educación presencial.

#### **Estructura de cada sesión:**

La asignatura cuenta con un contacto de dos sesiones semanales de 50 minutos, impartidas de manera continuada según la siguiente estructura:

- Primera sesión: Exposición de contenidos teóricos y debate en torno a las lecturas recomendadas o a las producciones audiovisuales visionadas. Algunos de los contenidos serán expuestos por grupos de alumnos/as como resultado de una investigación previa.

- Segunda sesión: Puesta en común de trabajos y ejercicio práctico de análisis. Con carácter excepcional, y en atención a las necesidades del programa, podrán dedicarse las dos sesiones al ejercicio práctico o al refuerzo de teoría. Igualmente, el debate dirigido y centrado en el temario será importante.

Especialistas en materias relacionadas con el contenido del programa podrán participar en alguno de los ejercicios prácticos. Igualmente, se realizarán visitas a medios de comunicación o a entornos que sean de interés en lo relacionado con la experiencia digital, visual y audiovisual. Ambas actividades se desarrollarán en función de la evolución de la asignatura durante el curso.

## 5. EVALUACIÓN

Las calificaciones vendrán expresadas en nota británica en un baremo de 0 a 100.

La calificación final definitiva en la convocatoria ordinaria de **junio** proviene de la aplicación de los siguientes porcentajes:

Teoría: 60 % (Calificación teórica final). Exámenes que pueden incluir una parte práctica.

Práctica 40% (Calificación práctica final). Prácticas evaluables y obligatorias.

Desglose de la nota teórica. DOS TIPOS DE EXÁMENES TEÓRICOS:

- Examen final (junio): 70% de la calificación teórica final.
- Examen o exámenes parciales (diciembre y marzo): 30% de la calificación teórica final.

Desglose de la nota práctica. PRÁCTICAS OBLIGATORIAS:

En el caso de las 2 pruebas prácticas evaluables, cada una de ellas representa un 50% la calificación práctica final:

- Enero. Práctica evaluable 1 (50% de la calificación práctica final)
- Abril. Práctica evaluable 2 (50% de la calificación práctica final)

\* La entrega de los ejercicios prácticos obligatorios es ineludible, por lo que su no presentación en los plazos señalados tendrá como consecuencia la calificación de 0 (cero).

Además de estas prácticas, cuyo número podría aumentar, se realizarán ejercicios no evaluables en el desarrollo de las clases. La temática concreta de cada práctica está supeditada a la marcha de la asignatura, y será diseñada atendiendo a algún tema de actualidad o de interés en ese momento en el contexto de la materia.

El porcentaje aplicable en la convocatoria extraordinaria de **septiembre**:

- Examen teórico-práctico: 100 %.

La calificación en convocatoria extraordinaria no superará en ningún caso la nota de 40.

## 6. TEMARIO

### TEMA 1. Marco científico de la comunicación audiovisual

*Parte I. Introducción a la Comunicación. Marco científico*

La Comunicación Social y sus características

Diferencia entre comunicación e información

Funciones de la comunicación

Las Ciencias de la Comunicación

Sobre el conocimiento científico de la Comunicación  
Las Ciencias de la Comunicación en el contexto de las Ciencias Sociales  
Lo específico de la Comunicación Audiovisual. Teoría General de la Imagen

*Parte II. El proceso de la comunicación. El mensaje audiovisual*

El emisor. Quién “emite” el mensaje audiovisual  
Objetivos básicos de la comunicación. La intencionalidad  
El mensaje audiovisual y sus características  
Código, canal y receptor. Transformaciones del proceso en la cultura digital  
Las formas de la comunicación  
El poder de la imagen

**TEMA 2. Civilización de la Imagen y Cultura Digital**

Cultura de masas e industrias culturales  
Sociedad de la Información y Civilización de la Imagen  
Cultura de la Imagen / Cultura Audiovisual  
Apocalípticos e integrados  
Sociedad Red, Cultura digital y comunicación multimedia  
Hipertexto, e-comunicación y tecnología móvil  
Educación mediática y alfabetización audiovisual

**TEMA 3. Percepción. Imagen y realidad**

Imagen y realidad  
La cámara y la visión humana. Persistencia retiniana  
Naturaleza y tipologías de la imagen  
Teorías sobre la percepción  
Percepción y cognición  
Dispositivo y visionado en Internet  
Percepción colectiva. Estudio y medición de audiencias  
La recepción activa: EMIREC y Prosumidor  
Percepción colectiva. Estudio y medición de audiencias

**TEMA 4. Bases de la composición en imagen fija. La fotografía**

Elementos morfológicos: punto, línea, plano, color, forma y textura  
Cualidades del color y tipologías  
Composición de la imagen. Principios básicos  
Recursos expresivos  
La fotografía: breve historia, conceptos básicos y técnica expresiva  
La composición de la imagen en movimiento  
Iluminación y fotografía en la imagen secuencial

**TEMA 5. Conceptos básicos del lenguaje audiovisual**

La acción de representar  
Escenografía, vestuario, ambientación y decorado  
Plano, toma, escena y secuencia  
Campo y fuera de campo  
Tipologías de plano  
Movimientos de cámara

**TEMA 6. Continuidad y narrativa audiovisual**

Transición y sus modalidades  
El cine como imagen, espacio y tiempo. El rúcord narrativo  
Recursos relacionados con la temporalidad  
Montaje y edición

### **TEMA 7. Banda sonora audiovisual**

Historia del sonido y de sus aportaciones al cine  
Dimensiones del sonido en el mensaje audiovisual  
Componentes de la banda sonora  
La audiovisión

### **TEMA 8. El guion. Construir una historia audiovisual**

Géneros en cine y televisión  
Estructura del relato. *Story line*  
Historia y discurso  
Elaborando una sinopsis  
Idea. Creatividad y tratamiento.  
Guion literario y técnico. *Storyboard*  
Narrativas *transmedia* y *storytelling*

### **TEMA 9. Empresa e industria audiovisual**

Organización del sistema de trabajo en cine y televisión  
Producción, distribución y exhibición  
Estructura de la empresa audiovisual  
Del *Star System* a la producción descentralizada  
Documentación audiovisual  
Financiación y producción. Marketing en red

### **TEMA 10. Introducción al análisis de un texto audiovisual**

Comprender para expresar. Por qué analizamos.  
Sistema de dualidades: Denotación y connotación, texto y contexto.  
Niveles y perspectivas de análisis  
Confección de un esquema básico para analizar producciones audiovisuales

La historia del cine y de los medios audiovisuales, también en su faceta informativa y publicitaria, se desarrollará de forma transversal a lo largo de todo el temario.

Estos objetivos y contenidos se complementan, en segundo, con la asignatura Cultura de la Imagen, y tienen una relación directa con Análisis Audiovisual, además del vínculo transversal con el resto de los módulos relacionados con la Comunicación.

## **7. BIBLIOGRAFÍA**

Además de un libro básico, se recomendarán lecturas complementarias a lo largo del curso.

### **Lectura obligatoria:**

- FERNÁNDEZ DÍEZ, F. y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (1999). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.

(A lo largo del curso se especificarán otras lecturas parciales de carácter obligatorio)

### **Lecturas recomendadas:**

- ACASO, M. (2007). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- ALBERICH PASCUAL, J. y ROIG TELO, A. J. (Coords.). (2005). *Comunicación audiovisual digital. Nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas*. Barcelona: Editorial UOC.
- AUMONT, J., BERGALA, A., MARIE, M. Y VERNET, M. (2002). *Estética del cine: Espacio fílmico, montaje, narración lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- BARTHES, R. (2005). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI, 4ª ed.
- BATELLE, J. (2006). *Cómo Google y sus rivales han revolucionado los mercados, transformando nuestra cultura*. Ediciones Urano
- BAZIN, A. (1966). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- BRENES, C. S. (2001). *¿De qué tratan realmente las películas? Claves prácticas para analizar y escribir guiones de cine y televisión*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- BORDIEU, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- CARMONA, R. (1993). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.
- CASSETTI, F. y DI CHIO, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- CHION, M.  
(1992). *Cómo se escribe un guion*. Madrid: Cátedra.  
(1993). *La audiovisión*. Barcelona: Paidós.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria Editorial
- ECO, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen y Tusquets Editores. 2001, 4ª. ed. en Fábula.
- EISENSTEIN, S. (2002). *Teoría y técnica cinematográfica*. Rialp.
- GUBERN, R.  
(1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo-Gili.  
(1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
- KATZ, S. D. (2000). *Plano a plano. De la idea a la pantalla*. Madrid: Plot Ediciones.
- LACALLE, Ch. (2001). *El espectador televisivo. Programas de entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- MARTA-LAZO, C. (2010). *Reportaje y documental: de géneros televisivos a cibergéneros*. Madrid: Cátedra.
- MCLUHAN, M.  
(1969). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. Mexico: Diana.  
(1987). *El medio es el masaje*. Barcelona: Paidós.
- MATTELART, Armand y Michèle. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- MILLERSON, G. (1987). *Técnicas de realización y producción en televisión*. Madrid: IORTV.
- MITRY, J. (1978). *Estética y psicología del cine*. Madrid: Siglo XXI.
- ORELLANA, J. (2013). *Fundamentos de narrativa audiovisual*. Madrid: CEU Ediciones.
- PALAO, J. A., y CRESPO, R., (2005). *Matrix. Guía para analizar y ver*. Barcelona: Octaedro.
- PARÉS I MAICAS, M. (1992). *Introducción a la Comunicación Social*. Barcelona: ESRP-PPU.
- PISCITELLI, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del "show business"*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- POYATO, P. (2006). *Introducción a la teoría y análisis de la imagen*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PUYAL, A. (2006). *Teoría de la comunicación audiovisual*. Madrid: Fragua.
- RABIGER, M. (1987). *Dirección de documentales*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (2002). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.
- SÁNCHEZ-ESCALONILLA, A. (2001). *Estrategias de guion cinematográfico*. Barcelona: Ariel.
- SEGER, L. (1991). *Cómo convertir un buen guion en un guion excelente*. Madrid: Rialp.
- SCOLARI, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- THOMPSON, Roy. (2002). *El lenguaje del plano*. Instituto oficial de Radio y Televisión RTVE.
- VILCHES, L. (1983). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- VILLAFañE, J. y MÍNGUEZ, N. (1996). *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid: Pirámide.
- WALKER, J. y CHAPLIN, S (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- ZUNGUNEGUI, S. (1998). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.





**ANEXO II. Descriptor asignatura Análisis Audiovisual (3er curso)**

<b>GRADO</b> <b>Comunicación Audiovisual</b>		
<b>Curso 3º / nivel<sup>1</sup> 5</b>		
<b>CÓDIGO</b> asignatura	<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b>	<b>CRÉDITOS</b>
<b>CA01</b>	<b>Análisis Audiovisual</b>	<b>7,5 ECTS / 15 UK</b>

### 1. PROFESOR

D. Rafael Marfil Carmona

[marfil@escogranada.com](mailto:marfil@escogranada.com)

Correo electrónico de la asignatura [analisisaudiovisual@gmail.com](mailto:analisisaudiovisual@gmail.com)

### 2. OBJETIVOS ACADÉMICOS

- Fomentar la capacidad crítica ante los medios de comunicación y ante las industrias culturales y creativas vinculadas al ámbito digital y audiovisual.
- Analizar, entre otros, el mensaje cinematográfico, periodístico y publicitario.
- Conocer las principales pautas y corrientes metodológicas para el análisis de textos audiovisuales y digitales.
- Profundizar en el marco teórico de la Comunicación Audiovisual, así como en la Historia del Cine y de los medios audiovisuales.
- Crear producciones audiovisuales como soporte y medio de expresión de un análisis conceptual y de un pensamiento crítico.

### 3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al finalizar el módulo de Análisis Audiovisual, el alumnado debe ser capaz de:

- Interiorizar el hábito intelectual necesario para describir e interpretar mensajes auditivos, visuales, audiovisuales y multimedia.
- Demostrar capacidad crítica ante los contenidos cinematográficos, televisivos, radiofónicos y multimedia.
- Consolidar el interés por la literatura ensayística y académica relacionada con las Ciencias de la Comunicación.
- Conocer a los principales autores y autoras de referencia en la materia.
- Conocer y aplicar metodologías de trabajo académico e investigador. Redactar informes y trabajos ensayísticos. Saber diseñar una investigación.
- Aplicar la comprensión del lenguaje audiovisual a la producción y creación de contenidos audiovisuales.
- Realizar ejercicios prácticos de expresión a través del lenguaje audiovisual. Utilizar ese lenguaje como un canal adecuado para la investigación.

---

<sup>1</sup> Niveles de aprendizaje según el Espacio Europeo de Educación Superior: nivel 4 (1º y 2º curso), nivel 5 (3º) y nivel 6 (4º)

#### 4. METODOLOGÍA DOCENTE

La asignatura tiene como objetivo principal desarrollar la capacidad crítica del alumnado a través del conocimiento de las líneas y corrientes principales del análisis cinematográfico y audiovisual. Se trata de una profundización en los Fundamentos y la Teoría de la Comunicación Audiovisual, así como en la Cultura de la Imagen. Esta materia sirve como preparación metodológica del Proyecto Fin de Grado. Por este motivo, la transmisión e intercambio de conocimientos se combinará con ejercicios prácticos de análisis en clase, estableciendo las siguientes líneas de trabajo:

##### 1- En el apartado teórico:

- Fomentar la lectura comprensiva de textos y bibliografías recomendadas. Demostrar capacidad para referenciar las lecturas de manera científica e interrelacionar conceptos.
- Promover el debate y la puesta en común de ideas sobre lo comentado en clase
- Impulsar el género ensayístico como forma de expresar una opinión argumentada.

##### 2- En la faceta práctica:

- Visionar textos visuales y audiovisuales para su análisis, ya sean fotográficos, sonoros, cinematográficos, televisivos o multimedia.
- Aportar un inventario definido de películas, programas u otros textos audiovisuales susceptibles de ser analizados durante la asignatura.
- Elaborar diferentes trabajos prácticos que vinculen el análisis con el desarrollo de la capacidad expresiva. Explorar lo audiovisual como medio para la investigación académica. Sobre un eje temático definido, se realizará un análisis argumentado y una memoria que incorpore una reflexión final.

Las pautas metodológicas estarán marcadas, por tanto, por el refuerzo de la teoría a través de prácticas de análisis y por el valor de una **enseñanza activa y significativa**, destinada a fomentar la madurez intelectual y **capacidad crítica** del alumnado, que participará en la selección de textos audiovisuales con los que trabajar. El estadio definitivo de este proceso, basado en un modelo de aprendizaje **construccionista**, debe ser la ubicación intelectual en las Ciencias de la Comunicación y el desarrollo de estrategias de comprensión creativa.

El programa será susceptible de cambios en su planificación práctica, al objeto de adaptarse a temáticas del ámbito audiovisual que adquieran notoriedad y significatividad en un momento determinado, reforzando así la idea de la versatilidad y adaptabilidad del análisis audiovisual al contexto presente, lo que convierte este módulo en una materia cercana al alumnado.

##### Estructura de cada sesión:

La asignatura cuenta con un contacto de dos sesiones de 50 minutos semanales, impartidas de manera continuada según la siguiente estructura:

- Primera sesión: Exposición de contenidos teóricos por parte del profesor. Atención permanente, durante la clase, a dudas sobre el temario y lecturas recomendadas. Algunos de los contenidos serán expuestos por grupos de alumnos como resultado de una investigación y lectura previa.
- Segunda sesión: Puesta en común de trabajos y ejercicio práctico de análisis.

Con carácter excepcional, y en atención a las necesidades del programa, podrán dedicarse dos horas seguidas al ejercicio práctico. Es posible que se realicen visitas fuera del centro, abordando temáticas vinculadas con el programa, con una

atención especial a jornadas, cineforum, cursos y foros de análisis. Diversos especialistas en materias relacionadas podrán participar a lo largo del curso.

**Recursos y soportes utilizados:**

- Proyección de fragmentos o producciones audiovisuales completas. DVD y archivos digitales.
- Herramientas de trabajo en la nube, tanto de edición de textos como de tratamiento de foto y vídeo.
- El Aula Virtual de ESCO será un recurso importante para la dinámica de la asignatura, donde podrán encontrar esquemas básicos de la materia impartida y modelos de prácticas y análisis.

## 5. EVALUACIÓN

Las calificaciones vendrán expresadas en nota británica en un baremo de 0 a 100.

La calificación final definitiva en la convocatoria ordinaria de **junio** proviene de la aplicación de los siguientes porcentajes:

Teoría: 60 % (Calificación teórica final). Exámenes que pueden incluir una parte práctica.

Práctica 40% (Calificación práctica final). Prácticas evaluables y obligatorias.

Desglose de la nota teórica. DOS TIPOS DE EXÁMENES TEÓRICOS:

- Examen final (junio): 70% de la calificación teórica final.
- Examen o exámenes parciales (diciembre y marzo): 30% de la calificación teórica final.

Desglose de la nota práctica. PRÁCTICAS OBLIGATORIAS:

En el caso de las 2 pruebas prácticas evaluables, cada una de ellas representa un 50% la calificación práctica final:

- Enero. Práctica evaluable 1 (50% de la calificación práctica final)
- Abril-mayo. Práctica evaluable 2 (50% de la calificación práctica final)

\* La entrega de los ejercicios prácticos obligatorios es ineludible, por lo que su no presentación en los plazos señalados tendrá como consecuencia la calificación de 0 (cero).

Además de estas prácticas, se realizarán ejercicios no evaluables en el desarrollo de las clases. La temática concreta de cada práctica está supeditada a la marcha de la asignatura, y será diseñada atendiendo a algún tema de actualidad o de interés en ese momento en el contexto de la materia.

El porcentaje aplicable en la convocatoria extraordinaria de **septiembre**:

- Examen teórico-práctico: 100 %.

La calificación en convocatoria extraordinaria no superará en ningún caso la nota de 40.

## **6. TEMARIO**

### **TEMA 1. Teorías de la Comunicación Audiovisual. Marco científico del análisis de textos audiovisuales**

Marco científico y conceptos básicos de la teoría audiovisual / Repaso de las bases teóricas y del lenguaje audiovisual / Puesta en escena y puesta en serie / Espacio, tiempo, cuadro y campo visual / Terminología de la secuencialidad (montaje y fragmentación del texto audiovisual).

### **TEMA 2. Objetivos y definición el análisis audiovisual. De la comprensión crítica a la creatividad**

Origen del comentario cinematográfico y situación actual de la actividad analítica. Del análisis fílmico a la cultura digital / Qué es analizar / Diferencia entre análisis y crítica cinematográfica / Situación actual de la crítica. La actividad analítica aplicada a la televisión e Internet / Civilización de la Imagen y el Sonido, Sociedad Red / El rechazo al análisis / Educación mediática y cultura audiovisual, la necesidad de una visión crítica / Nuestro texto de análisis / Características del mensaje audiovisual / Bases metodológicas: género ensayístico y argumentación / Metodologías visuales y audiovisuales. Visión general / Debate: ¿Por qué analizar, para qué pensar? Diseño de actividades prácticas.

### **TEMA 3. Instrumentos y herramientas del análisis audiovisual. Garantías metodológicas**

Procedimientos básicos del análisis audiovisual / Fases del trabajo analítico: descomponer y recomponer, dualidades texto-contexto, comentar-analizar-describir-interpretar, objetividad-subjetividad, denotación-connotación / Segmentar y estratificar / Procesos de recomposición / Tipos de modelización/ Instrumentos citacionales y documentales / Garantías y validación de un análisis / Presentación de resultados en el análisis de contenido / El microanálisis como procedimiento metodológico / Disciplina y creatividad: escribir e investigar sobre audiovisual y a través del lenguaje audiovisual.

### **TEMA 4. Fotografía y análisis de la dimensión estética del cine**

Repaso de los conceptos trabajados e Fundamentos de la Comunicación Audiovisual y Cultura de la Imagen: naturaleza y elementos morfológicos de la imagen, tipologías de la imagen, iconicidad, elementos formales y compositivos, niveles de significación / La fotografía como medio de expresión / Análisis de la fotografía periodística y publicitaria / El análisis de la fotografía en cine y audiovisuales, concepto y aplicaciones a la secuencialidad / La imagen-movimiento y la imagen-tiempo / Cine y pintura / La dimensión plástica y estética de las creaciones audiovisuales: análisis formal.

### **TEMA 5. Análisis de la banda sonora**

Historia del sonido en la comunicación audiovisual / La música en el cine / Paisaje y campo sonoro / Elementos de la banda sonora –efectos, diálogos y voz, música y silencio- / Sonido directo y sincronización / Vinculación con la diégesis / Concepto de audiovisión / Actitudes de escucha / Combinación imagen visual y sonora / Espectro, timbre, tono e intensidad / Método específico de análisis de la dimensión sonora.

## **TEMA 6. Estructuralismo y semiótica. Las fronteras del texto**

Semiótica y Semiología, concepto y autores de referencia / Reflexiones sobre el cine como lenguaje: la 'gran sintagmática' / El texto audiovisual: códigos y significación / Intertextualidad / niveles de interpretación / Planos del contenido y de la expresión / ventajas y desventajas del análisis textual / Principales teóricos y etapas de la perspectiva semiótica (Bajtín, formalismo ruso, Bazin, Mitry, Barthes, Metz, Eco, Aumont, Stam)/ La semiótica cultural: el "arriesgado juego" de la simbología.

## **TEMA 7. La producción audiovisual como relato. Bases de la narrativa audiovisual**

El análisis de contenido / La herencia de la narrativa literaria / Análisis estructural del relato / Estrategias narrativas, enunciación y focalizaciones / Relato, Diégesis, Historia y Discurso / Focalización y punto de vista: Narrador y narratario / Narración homodiegética y heterodiegética / Análisis de los elementos de la historia (Personajes, acciones, espacio, tiempo)/ Análisis de la trama: El modelo de Propp / Estrategias discursivas / Historia y Discurso / Análisis del guion audiovisual / Storytelling y narrativa transmedia.

## **TEMA 8. Percepción audiovisual y perspectiva psicoanalítica**

Metodologías cuantitativas y cualitativas basadas en la recepción e investigación de audiencias / El modelo televisivo y la opinión pública / Concepto de dispositivo / Percepción activa en la comunicación multimedia y 2.0. Prosumidor, Emirec y autoría colectiva / Psicoanálisis y cine, identificación afectiva, visión cognitivista y teoría de la respuesta, emociones y neuro-investigación / Teorías sobre la percepción en cine y audiovisual.

## **TEMA 9. Antropología audiovisual. El método etnográfico y el documental**

El contexto social y cultural / Concepto de Cultura / Teoría antropológica de la imagen / Metodologías de trabajo. Estudios de caso y método etnográfico. / Prácticas de observación / Modalidades de representación / Estudios de caso y método etnográfico / El género documental y la visión antropológica / Las mediatecas audiovisuales / El soporte audiovisual para la investigación social.

## **TEMA 10. La visión post-estructuralista. Perspectivas de análisis en la Posmodernidad**

Los estudios culturales / Teorías postcoloniales / Teoría feminista y cine de mujer / Del deconstructivismo a la visión posmoderna - Derrida y Lyotard / Cultura visual y audiovisual / Teorías sobre la comunicación digital y nuevos medios / La confluencia de las metodologías de análisis / Elaboración de un método integrador de análisis

## **7. BIBLIOGRAFÍA**

El objetivo fundamental de la asignatura es desarrollar la madurez intelectual y crítica del alumnado. Además de un libro básico, se recomendarán lecturas a lo largo del curso.

**Lecturas obligatorias:** (Manuales de referencia)

- Aumont, J. y Marie, M (2002). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.

**Lecturas recomendadas:**

- Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. y Vernet, M. (2002). *Estética del cine: Espacio fílmico, montaje, narración lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, J. (1991). *La Guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Barcelona: Anagrama.
- Barthes, R.:  
(1980). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.  
(1989). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R., Greimas, A.J., Eco, U., Gritti, J., Morin V., Metz, C. ... Bremond, G. (1991). *Análisis estructural del relato*. México: Premia Editora.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos Líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Bazin, A. (1966). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- Bordieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Bordwell, D. (1995). *El significado del filme*. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica. Barcelona: Paidós.
- Burch, N. (1985). *Praxis del cine*. Madrid: Fundamentos.
- Carmona, R. (2003). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.
- Casetti, F. (2005). *Teorías del cine* (3ª ed). Madrid: Cátedra.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.
- Chion, M. (1993). *La audiovisión*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria Editorial
- Costa, A. (1997). *Saber ver el cine*. Barcelona: Paidós.
- De Santiago, P. y Orte, J. (2002). *El cine en 7 películas. Guía básica de lenguaje cinematográfico*. Madrid: Ed. CIE Dossat 2000.
- Eco, Umberto:  
(1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.  
(1977). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen  
(1979). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.  
(1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- Fernández Díez, F. y Martínez Abadía, J. (1999). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Figares Romero de la Cruz, M.D. (2003). *La colonización del imaginario. Imágenes de África*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García García, F. (Coord.) (2006). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Laberinto.
- García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- González, J.F. (2002). *Aprender a ver cine*. Madrid: Ediciones Rialp.
- González Requena, J. (Comp.) (1995). *El análisis cinematográfico. Modelos teóricos, metodologías y ejercicios de análisis*. Madrid: Editorial Complutense.
- González Requena, J. (1992). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo-Gili.
- Joly, M. (1999). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La marca.
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido*. Madrid: Fundamentos.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- McLuhan, M. (1969). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México: Diana
- Marzal Felici, J.J. (2000). *Ciudadano Kane. Guía para analizar y ver*. Valencia: Octaedro.
- Marzal Felici, J.J. y Rubio Marco, S. (2002). *Blade Runner. Guía para analizar y ver*. Barcelona: Octaedro.

- Marzal Felici, J. y Gómez Tarín, F.J. (Eds.). (2007). *Metodologías de análisis del film*. Madrid : Edipo
- Mattelart, Armand y Michèle. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Mattelart, Armand y Michèle. (2000). *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*. Santiago de Chile: Editorial Lom.
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine*. Volúmenes I y II. Barcelona: Paidós.
- Mitry, J. (1990). *La semiología en tela de juicio*. Madrid: Akal.
- Montiel, A. (2002). *El desfile y la quietud (Análisis fílmico versus Historia del Cine)*. Generalitat Valenciana.
- Mitry, J. (1978). *Estética y psicología del cine*. Madrid: Siglo XXI.
- Palao, J. A., y Crespo, R. (2005). *Matrix. Guía para analizar y ver*. Barcelona: Octaedro.
- Poyato, P. (2006). *Introducción a la teoría y análisis de la imagen*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Puyal, A. (2006). *Teoría de la comunicación audiovisual*. Madrid: Editorial Fragua.
- Prósper Ribes, J. (2004). *Elementos constitutivos del relato cinematográfico*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Quintana, A. (2009). *¿Cómo superar el extraño caso de la crítica/Jeckyll y el análisis/Hyde...?* En "Cahiers du Cinema España", nº 25. Julio-agosto 2009. pp. 84- 85.
- Ros Galiana, F. y Crespo y Crespo, R. (2002): *Los olvidados. Guía para analizar y ver*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez Noriega, J.L. (2002). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stam, R; Burgoyne, R y Flitterman Lewis. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Madrid. Paidós.
- Stam, R. (2001). *Teorías del cine*. Barcelona: Paidós.
- Vanoye, F. y Goliot Lété, A., (2008). *Principios de análisis cinematográfico*. Madrid: Abada Editores.
- Vanoye, F. (1996). *Guiones modelo y modelos de guion: Argumentos clásicos y modernos en el cine*. Barcelona: Paidós.
- Vilches, L. (1983). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Villafañe, J. y Mínguez, N. (1996): *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid: Pirámide.
- Walker, J. y Chaplin, S (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Zumalde, I. (2002). *Los placeres de la vista. Mirar, escuchar, pensar*. Valencia: Instituto Valenciano de Cinematografía Ricardo Muñoz Suay.
- Zumalde, I. (2006). *La materialidad de la forma fílmica. Crítica de la (sin)razón posestructuralista*. Bilbao: Universidad del País Vasco
- Zungunegui, S. (1996). *La mirada cercana. Microanálisis fílmico*. Barcelona: Paidós.
- Zungunegui, S. (1998). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.



**ANEXO III. Modelo plantilla prácticas ESCO**



## EVALUACIÓN DE PRÁCTICA

NOMBRE DEL GRADO	
ASIGNATURA	NOMBRE Y CÓDIGO
NOMBRE DE LA PRÁCTICA	
FECHA DE ENTREGA AL ESTUDIANTE	
PLAZO DE ENTREGA POR PARTE DEL ESTUDIANTE (INDIQUE DÍA Y HORA)	
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	<u>OBJETIVOS:</u>  <u>METODOLOGÍA:</u>
EVALUACIÓN	Comentarios detallados del profesor sobre la evaluación de la práctica



**ANEXO IV.** Temario completo asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual.

Marfil-Carmona, R. (2014). Material docente Fundamentos de la Comunicación Audiovisual.  
Granada: Escuela Superior de Comunicación y Marketing.

## Guía de lectura – libro básico-

El libro básico abarca diferentes temáticas de nuestro temario. Sin embargo, los temas de este libro no se corresponden con los del índice de nuestra asignatura. En realidad, trabajamos más conceptos en Fundamentos de la Comunicación Audiovisual que los que contiene el manual, como es la propia introducción teórica a la comunicación social. Hay que pensar que, en el trabajo universitario, es importante organizar esos contenidos y elaborar nuestra propia materia de estudio.

Para facilitar la organización, se aporta esta guía. Debe servir para saber, de un vistazo, el contenido de cada uno de los temas (si contamos con apuntes, páginas del libro básico o lecturas complementarias), pero también propone una tabla para orientarnos a la inversa: a qué temas de nuestro programa corresponde cada capítulo o fragmento del libro del libro.

Recuerda los TIPOS DE MATERIALES con los que trabajamos, estarán disponibles, progresivamente, en el Aula Virtual:

Temas de nuestro programa. Pueden ser temas desarrollados (1, 2, 3, 4, 9 y 10) o guías de estudio que remiten al libro por centrarse en el lenguaje audiovisual (5, 6, 7 y 8). Archivo nombrado: Tema x. Título o resumen. Ejemplo: "Tema 1 Marco científico.pdf".

Lecturas complementarias. Están renombradas de forma correlativa de la siguiente forma: "Lectura x. Nombre". Todas estas lecturas obligatorias están numeradas. Ejemplo: "Lectura 1 Teoría Com Audiovisual Alfonso Puyal". La primera página estará numerada para que puedan imprimirse, graparse y clasificarse en una carpeta, cuestión recomendable para la gestión, estudio y seguimiento de la asignatura. Estas lecturas, que son obligatorias, no representan un material para memorizar, sino para leer, comprender, extractar y asimilar de forma razonada.



Presentación en clase. Archivo nombrado: Clase tema x.pdf. Ejemplo: "Clase tema 1.pdf". Se difundirá de forma previa a la impartición del correspondiente tema, para que se pueda seguir la clase desde nuestro propio portátil o repasar los contenidos. Esta facilidad debe fomentar la toma de apuntes y anotaciones durante las clases, más que pensar que tenemos un material "hecho".

El manual de la asignatura, especificado en el descriptor modular:

FERNÁNDEZ DÍEZ, F. y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (1999). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.

Las siguientes páginas especifican la correspondencia entre el índice de este libro y el programa de la asignatura.

Programa de la asignatura	Materiales de estudio
<b>TEMA 1.</b> Marco científico de la comunicación audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema desarrollado.</li> <li>✓ Lectura 1</li> <li>✓ Lectura 2</li> <li>✓ Clase Tema 1</li> </ul>
<b>TEMA 2.</b> Civilización de la Imagen y Cultura Digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema desarrollado</li> <li>✓ Lectura 3</li> <li>✓ Lectura 4</li> <li>✓ Clase Tema 2</li> </ul>
<b>TEMA 3.</b> Percepción. Imagen y realidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema desarrollado</li> <li>✓ Libro básico: Cap. 1. Naturalidad y convención (Págs. 19 a 25) / Cap. 5. Apartado 5.1. Persistencia de la visión (Pág. 54)</li> <li>✓ Lectura 5</li> <li>✓ Clase Tema 3</li> </ul>
<b>TEMA 4.</b> Bases de la composición en imagen fija. La fotografía	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema desarrollado</li> <li>✓ Libro básico: / 6. La composición (Págs. 63 a 80)/ Parte del Cap. 12. La puesta en escena. De 12.2 a 12.7. (Págs. 151 a 166)</li> <li>✓ Lectura 6</li> <li>✓ Clase Tema 4</li> </ul>
<b>TEMA 5.</b> Conceptos básicos del lenguaje audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema –guía de estudio-</li> <li>✓ Libro básico: Repaso Cap. 1/ Cap. 2. Plano, toma, escena y secuencia (Págs. 27 a 36)/ Cap. 3. Campo y fuera de campo (Págs. 37 a 43)/ 4. Fragmentación del espacio escénico (Págs. 45 a 50)/ Cap. 5. El movimiento (Págs. 51 a 61)/ Los capítulos 12.1. Escenografía (Págs. 153 y 154), 12.8. El vestuario... (Pág.166 y 167) y 12.9. La interpretación (Págs.167 a 169).</li> <li>✓ Clase Tema 5</li> </ul>
<b>TEMA 6.</b> Continuidad y narrativa audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema –guía de estudio-</li> <li>✓ Libro básico: Cap. 7. Elipsis y transiciones (Págs. 81 a 87) / Cap. 8. Continuidad (Págs. 89 a 106) / Caps. 9, 10 y 11. Realización práctica (Págs. 107 a 150) –Solo lectura- / Cap. 13. Montaje y edición (Págs. 171 a 190)</li> <li>✓ Lectura 7</li> <li>✓ Clase Tema 6</li> </ul>
<b>Tema 7.</b> Banda sonora audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema –guía de estudio-</li> <li>✓ Libro básico: Cap. 14. La banda sonora (Págs. 191 a 215)</li> <li>✓ Clase Tema 7</li> </ul>
<b>Tema 8.</b> El guion. Construir una historia audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema –guía de estudio-</li> <li>✓ Libro básico: Cap. 15. El guion (Págs. 217 a 257)</li> <li>✓ Clase Tema 8</li> </ul>
<b>Tema 9.</b> Empresa e industria audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema desarrollado</li> <li>✓ Lectura 8</li> <li>✓ Lectura 9</li> <li>✓ Clase Tema 9</li> </ul>
<b>Tema 10.</b> Introducción al análisis...	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema desarrollado</li> </ul>

Sumario del libro (páginas)		En el programa de la asignatura corresponde a...	
1. Naturalidad y convención (Págs. 19 a 24)		TEMA 3. Percepción. Imagen y realidad	
2. Plano, toma, escena y secuencia (Págs. 27 a 36)		TEMA 5. Conceptos básicos del lenguaje audiovisual	
3. Campo y fuera de campo (Págs. 37 a 45)		TEMA 5. Conceptos básicos del lenguaje audiovisual	
4. Fragmentación del espacio escénico (Págs. 45 a 49)		TEMA 5. Conceptos básicos del lenguaje audiovisual	
5. El movimiento (Págs. 51 a 60)		TEMA 5. Conceptos básicos del lenguaje audiovisual	
El apartado 5.1. Persistencia de la visión (Pág. 54)		TEMA 3. Percepción. Imagen y realidad	
6. La composición (Págs. 63 a 79)		TEMA 4. Bases de la composición en imagen fija. La fotografía	
7. Elipsis y transiciones (Págs. 81 a 85)		TEMA 6. Continuidad y narrativa audiovisual	
8. Continuidad (Págs. 89 a 102)		TEMA 6. Continuidad y narrativa audiovisual	
9, 10 y 11. Realización práctica (Págs. 107 a 150) –Solo lectura-		TEMA 6. Continuidad y narrativa audiovisual	
12. La puesta en escena (Págs. 151 a 167)		TEMA 4. Bases de la composición en imagen fija. La fotografía	
Los capítulos 12.1. Escenografía (Pág. 154), 12.8 El vestuario (Pág.166) y 12.9. La interpretación (p.167)		TEMA 5. Conceptos básicos del lenguaje audiovisual	
13. Montaje y edición (Págs. 171 a 189)		TEMA 6. Continuidad y narrativa audiovisual	
14. La banda sonora (Págs. 191 a 213)		Tema 7. Banda sonora audiovisual	
15. El guion (Págs. 217 a 252)		Tema 8. El guion. Construir una historia audiovisual	

Los temas 1, 2, 9 y 10 del programa no tienen ninguna correspondencia en el libro.



## TEMA 1. Marco científico de la Comunicación Audiovisual

### Parte I. Introducción a la comunicación. Marco científico

- 1.1. La Comunicación Social y sus características
- 1.2. Diferencia entre comunicación e información
- 1.3. Funciones de la comunicación
- 1.4. Las Ciencias de la Comunicación
- 1.5. Sobre el conocimiento científico de la Comunicación
- 1.6. Relaciones de las Ciencias de la Comunicación con las Ciencias Sociales
- 1.7. Lo específico de la Comunicación Audiovisual.

### Parte II. El proceso de la comunicación. El mensaje audiovisual

- 1.8. El emisor. Quién “emite” el mensaje audiovisual.
- 1.9. Objetivos básicos de la comunicación. La intencionalidad.
- 1.10. El mensaje audiovisual y sus características.
- 1.11. Código, canal y receptor
- 1.12. Las formas de la comunicación
- 1.13. El poder de la imagen

**Resumen:** Descripción del proceso de comunicación. Ubicación de la Comunicación Social y Audiovisual dentro de las Ciencias Sociales. Descripción de las características específicas de la comunicación audiovisual.

**Importante:** El contenido del tema 1 consta de este archivo con el desarrollo de conceptos, del pdf de la presentación en clase y de las [lecturas obligatorias 1 y 2](#). Los contenidos de esas lecturas no deben nunca memorizarse, sino que se deben asimilar de una forma sintética y razonada.

### Lecturas obligatorias que corresponden a este tema:

**Lectura 1** Teoría Com Audiovisual Alfonso Puyal  
Puyal, A. (2006). *Teoría de la comunicación audiovisual*. Madrid: Fragua.  
Introducción y capítulo I. pp. 15-39 (Apartados I.1 y I.2)

**Lectura 2** Teorías comunicación Parés i Maicas  
PARÉS I MAICAS, Manuel (1992). *Introducción a la Comunicación Social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. Cap. 6. pp. 127-143.

## Introducción

La asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual es una aproximación teórico-práctica a un amplio campo de investigación y ejercicio profesional. En esta materia se estudian las bases del lenguaje audiovisual, se realizan ejercicios para comprender el mensaje audiovisual y, según la propia dinámica del curso, se utilizan diversos medios y herramientas para la expresión creativa. Es un primer paso para la “alfabetización audiovisual” y para el desarrollo de la capacidad crítica, aspectos fundamentales en la formación de futuros profesionales de la comunicación. En este tema aclararemos conceptos, definiremos y acotaremos aquellos que vamos a estudiar y constataremos el valor que tiene lo audiovisual en el marco de las Ciencias de la Comunicación. Se trata, por tanto, de comenzar con una introducción de la Teoría de la Imagen y de la Teoría de la Comunicación Audiovisual, reflexionando sobre el proceso comunicacional, sobre la necesidad de fomentar la capacidad crítica ante la Civilización de la Imagen, conociendo las teorías de la percepción, así como las bases del análisis de la fotografía y de los mensajes secuenciales, centrándonos en cine, televisión y cultura digital. En el programa, situamos primero la teoría y después la práctica, pero ambos aspectos tienen la misma importancia y se imparten de forma simultánea. De esta forma, avanzaremos conceptualmente a la vez en esas dos dimensiones, realizando referencias permanentes a las bases del lenguaje audiovisual, aunque éstas pertenezcan a los temas 5 y 6. En este primer tema, sin embargo, es obligado indagar sobre cuál es el *corpus* teórico de la Comunicación Social y qué papel tiene el audiovisual en ese ámbito de conocimiento.

La Comunicación Audiovisual cuenta, cada vez, con más bibliografía y con teorías e investigaciones de mayor calidad. Los contenidos de los temas 1, 2 y 10 pretenden, de manera específica, despertar el interés por el ámbito teórico, ensayístico e investigador de la Comunicación Audiovisual, un campo cada vez más amplio en nuestros días, que abarca desde la fotografía, el cine y la televisión hasta la investigación sobre la cultura digital y la educación mediática. La teoría se conectará con permanentes ejercicios de análisis y comentario de imágenes o, en su caso, de fragmentos cinematográficos o televisivos, sin perder de vista el absoluto protagonismo de los medios digitales en nuestra época. Cada uno de los contenidos del tema se complementa con las lecturas obligatorias y con el pdf de las clases, ya que a este tema no le corresponde ningún capítulo del libro básico de la materia.

El semiólogo A.J. Greimas<sup>1</sup> hacía referencia a un gran “universo visual” como un entorno infinito por analizar. Desde esta óptica, todo es visual y, casi todo,

---

<sup>1</sup> Los libros propuestos al final del tema son algunos de los que se consideran importantes o útiles en la materia tratada, pero no es, lógicamente, toda la bibliografía posible. En el caso del autor mencionado, Algirdas Julien Greimas, puede leerse un interesante artículo suyo en un libro vinculado al análisis narratológico en BARTHES, Roland y otros (GREIMAS, Aj. / ECO. U. / GRITTI, J. / MORIN V. / METZ C. / GENETTE G. / TODOROV, T. / BREMOND, C.), (1991). *Análisis estructural del relato*. México: Premia Editora (1ª ed. 1982). También es interesante el capítulo

audiovisual. Por tanto, todo nuestro entorno podría ser objeto de interés por parte del analista. Sin embargo, en el contexto de esta materia, y del propio campo académico de la Comunicación, hay que acotar. Aunque vivimos en una sociedad en la que prácticamente todo es comunicación o está influido por el proceso comunicacional, nuestro objeto de estudio es la Comunicación Social. En el caso de la Comunicación Audiovisual, este campo se define de forma específica por los medios tecnológicos de masas que registran, reproducen o difunden imagen y sonido. Partiendo de precisar ese límite en torno a “qué es comunicación audiovisual”, el tema 1 resume el concepto de comunicación, los “préstamos” e influencias de otras ciencias humanas y sociales que tratan este tema, las características de la comunicación social como proceso, sus funciones, la definición de audiovisual, la importancia y validez del conocimiento científico y la importancia de la Teoría General de la Imagen, así como de las principales corrientes vinculadas académicamente a la Comunicación Audiovisual. Además, recorreremos ese proceso (emisor-canal-código-mensaje- receptor), un entorno que hoy día se desarrolla en Red de forma bidireccional, definiendo las principales características del mensaje audiovisual.

### 1.1. La Comunicación Social y sus características

Es indiscutible que la comunicación, en todas sus vertientes, constituye uno de los factores claves para comprender la historia del ser humano y el funcionamiento de la sociedad actual. Estudiar el proceso comunicativo es una tarea a la que se dedican las facultades de Comunicación, que lógicamente desarrollan una actividad formativa para la capacitación profesional de sus estudiantes. No obstante, no es un campo de estudio en el que estas facultades tengan exclusividad, ya que otros docentes e investigadores, como educadores/as, lingüistas, psicólogos/as, sociólogos/as, historiadores/as, tecnólogos/as, etc., se encargan de analizar algunas manifestaciones de un fenómeno tan complejo como es la comunicación.

Además, no todos los procesos comunicacionales tienen un carácter “social”. Encontramos, por ejemplo, la acepción *interpersonal* al hablar de comunicación. Esta vertiente puede ser gestual, verbal, etc., aunque estas facetas también formen parte del ámbito académico de la Comunicación. Antes de introducirnos en el lugar que ocupa lo audiovisual dentro de las Ciencias de la Comunicación, es conveniente definir algunos términos de una forma clara. Desde la perspectiva profesional o investigadora, es necesario explicar el concepto de Comunicación y, posteriormente, acotar un proceso tan amplio para determinar nuestro objeto de estudio: la Comunicación Social y, dentro de ésta, la Comunicación Audiovisual.

---

titulado «La semiótica y la comunicación social», en MARTÍN-BARBERO, J. y SILVA, A. (Comps.) (1997). *Proyectar la comunicación*. Santa Fe de Bogotá (Colombia): Tercer Mundo Editores. pp. 285-298.

Establecemos, por tanto, una primera clasificación de la Comunicación en:

- Interpersonal o grupal (Entre dos personas o entre un grupo)
- Colectiva – Comunicación Social o masiva (medios de comunicación). Ésta será fundamentalmente nuestro objeto de estudio. Es la comunicación de masas.

Sin embargo, aquí surge una primera cuestión interesante para el debate. Si aplicamos esta diferenciación, cabe preguntarse: ¿Es Internet un medio de comunicación interpersonal o social-masivo?

El origen etimológico del término Comunicación (del latín *communis*) nos lleva al concepto de compartir un mensaje, poner algo en común. La idea de “hacer participar de” o poner en relación fue evolucionando durante siglos hacia la idea de transmitir. Las circunstancias que designa la palabra *comunicación* han hecho evolucionar el significado del término. En el siglo XIX hacía referencia a las ideas (impresión), y en el XX a los datos (telecomunicaciones). Actualmente se ha convertido en un fenómeno de moda, en el centro de la internacionalización y la globalización. Se trata, sin duda, de un factor clave del sistema económico, del despliegue de poderes y del acceso de los ciudadanos a la información, que actualmente se desarrolla en red a través de las nuevas tecnologías.

Numerosos/as teóricos/as de la comunicación han abordado este concepto desde múltiples perspectivas. El aprendizaje, la interacción, la relación estímulo-respuesta y la vertiente intrapersonal, han sido algunos de los rasgos destacados para estos analistas (ver lectura 2). Estas son, de una forma resumida, algunas de las principales **características de la comunicación**:

**1. La interacción. Comunicación como mecanismo para las relaciones humanas**, por el que se establece una relación entre dos sujetos actores en ese mecanismo (emisor y receptor). R.E. Park fue uno de los primeros analistas científicos de la Comunicación que incidieron en el factor de interacción personal. Los teóricos se refieren a la comunicación en líneas generales, desde los gestos hasta el invento del teléfono, fundamentalmente Cooley a principios del siglo XX, y Dance, Larson y Janowitz posteriormente, incidiendo en la idea de interacción. En este sentido, existe un factor de interdependencia y, más importante aún, un concepto de la Web 2.0 como entorno relacional. El factor relacional<sup>2</sup> y la idea de *prosumer*<sup>3</sup>, combinación de productor y consumidor, son dos

---

<sup>2</sup> GABELAS-BARROSO, J.A., MARTA-LAZO, C. y HERGUETA COVACHO, E. (2013). “El Factor R-elacional como epicentro de las prácticas culturales digitales”. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez-Navarro (eds.). *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 351-372). Barcelona: UOC.

<sup>3</sup> TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

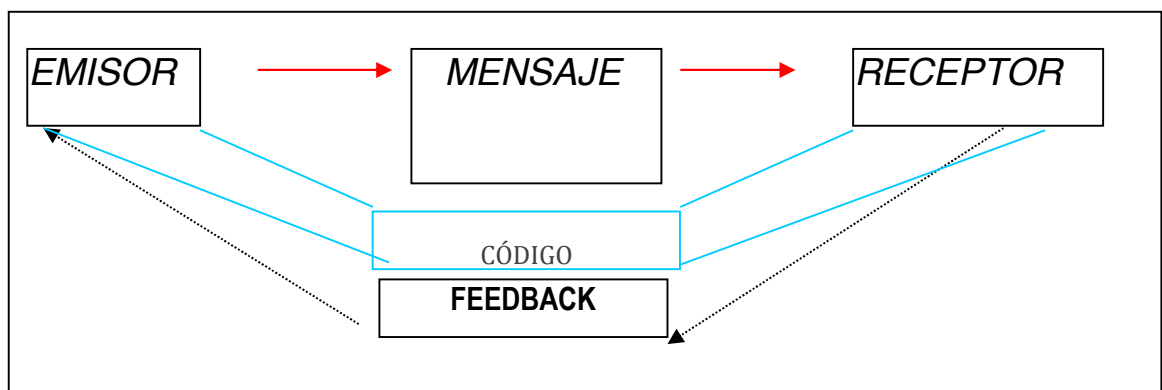
aspectos clave para explicar el sentido de la interacción en nuestros días, transformada en interactividad.

2. **La producción es de contenido simbólico.** Es necesario un código compartido para esa interacción. Se dirige de un emisor a un receptor, conocedores ambos de ese código. Un ejemplo claro es el lenguaje. Cada palabra, por ejemplo, simboliza algo. La perspectiva semiótica tendrá mucho que ver en la consideración de la comunicación como un conjunto de signos que portan un significado. Este fenómeno adquiere un interés especial en el ámbito de los medios audiovisuales. Por tanto, es necesario **un código simbólico común. Un lenguaje conocido por emisor y receptor.** Si no se da esta condición, difícilmente es posible la comunicación. Un debate recurrente en la Teoría del Cine ha sido la consideración de éste como lenguaje y como portador de significados.
3. **El carácter social-plural.** Emisor y receptor pueden tener una forma plural (ser varios receptores), y comparten también un código de valores y un canal o medio de comunicación, que siempre responde a una finalidad económica, ideológica, política, etc. Surge la distinción entre comunicación interpersonal y social (medios de comunicación de masas). Actualmente, el modelo de comunicación interactiva y digital, tanto en la recepción como en la emisión, ha transformado en profundidad los modelos teóricos vigentes hasta la llegada de Internet.
4. **Enfoque antropológico. Para algunos/as teóricos/as la comunicación es un factor cultural,** necesitado y usado por el sistema social. Esta visión incide en la organización de una comunidad de individuos, con sus **costumbres tradiciones y valores culturales compartidos.** Un factor clave es la relación entre los individuos y el poder, entre otros aspectos. Los estudios culturales se centran en esta perspectiva. No obstante, el enfoque antropológico concede más importancia a la interacción y relación entre los individuos de una sociedad que a los medios de comunicación de masas, que solo son un instrumento al servicio de lo humano y de la cultura.
5. Otros atienden a su **dimensión histórica.** A. Moles y Schramm: la comunicación social es la acción de hacer participar a un individuo en una sociedad y una época determinada. Los medios de comunicación nos hacen conscientes del momento histórico que estamos viviendo. Se trata de un enfoque relacionado con las características antropológicas mencionadas anteriormente.
6. **La comunicación social como proceso.** Una de las más difundidas y aceptadas. Según este concepto, la comunicación sería la información transmitida por un comunicador a un receptor utilizando un canal y un sistema de códigos específicos, que luego es recuperable para transmitir

nuevas informaciones. En la [lectura 1](#) se comenta el esquema del tradicional proceso de comunicación, que se debe al lingüista Jakobson. Ese esquema clásico (Figura 1) se construyó a finales de la década de los 50 del pasado siglo pensando en el proceso lingüístico. En la actualidad, el reto de docentes y estudiantes es ubicar la presencia o importancia de la publicidad, las relaciones públicas, el periodismo o la comunicación audiovisual en esos paradigmas teóricos, contextualizando el valor de algunas aportaciones en su momento, conociendo nuevas ideas y reflexionando sobre su aplicabilidad en la segunda década del siglo XXI.

**7. Es persuasivo, puesto que hay una inevitable influencia.** La comunicación sería, según esta teoría, un proceso mediante el cual un emisor transmite estímulos para modificar los comportamientos de los receptores, para influir en ellos de alguna forma. La idea de intencionalidad está presente en esta definición.

Consideramos la comunicación como intencionada porque lleva al receptor a elegir o a decidir. A lo largo de este tema, reflexionaremos en torno a la diferencia entre informar o expresar un contenido que va más allá de los hechos para portar un sentido estético, emociones, etc.



**Figura 1.** Proceso de la comunicación, definido en 1958 por el lingüista Jakobson. Entendemos el *feedback* como el mensaje que envía el receptor al emisor como reacción a la información recibida. Es la última fase que da continuidad al proceso. Esa respuesta será prácticamente inexistente en algunos casos, como la comunicación masiva a través de la televisión tradicional, que solo se orienta sobre el receptor a través de índices y estudios de comportamiento de audiencia. Sin embargo, Internet y los modelos de consumo bajo demanda permiten obtener directamente un *feedback* a tiempo real del consumo audiovisual.

**SABER MÁS.** Es importante destacar que, como base de la comunicación, debe existir un código lingüístico, que garantiza una pauta cultural común. Según el teórico canadiense Jean Cloutier, ese código se plasma en diferentes tipos de lenguajes:

FUNDAMENTALES. Auditivo: transferencia de significados a través de los sonidos; Visual: transferencia a través de imágenes; Escrito: prolongación en tiempo y espacio de la palabra hablada.

MIXTOS. Audiovisual; Escritovisual: cómic, iconos, etc. Audioescritovisual: Telediario, retransmisión de fútbol, etc.

J. Cloutier, asociado a la revisión de estos planteamientos tradicionales y referencia también en las teorías del aprendizaje a través de medios tecnológicos, sería uno de los primeros en anticipar la identificación-fusión de EMISOR y RECEPTOR, hablando de la figura del EMIREC (1975) en la sociedad informatizada del siglo XXI, un perfil híbrido entre la emisión y la recepción. Contemplaba tres etapas en la Ciencia de la Comunicación: la de élite, la de masas y la individual. Lo meritorio de estas teorías es que se elaboraron décadas antes de la existencia de Internet y de la Web 2.0 como entorno de comunicación.

## CONCEPTO DE COMUNICACIÓN

Producción de contenido simbólico por parte de uno o múltiples emisores, de acuerdo con un código y su consumo posterior por parte de uno o múltiples receptores, a través de un canal, según ese mismo código. Debe ser un código comprensible para ambos. De no ser así, no hay comunicación. (Dance y Larson, 1976; en Parés i Maicas, 1992: 37).

Acción de hacer participar a un organismo o sistema situado en un punto dado de las experiencias y estímulos del medio ambiente de otro individuo o sistema situado en otro lugar y/o otra época, utilizando para ello los elementos de conocimiento que tienen en común. (Definición de Abraham Moles, 1971; en Parés i Maicas, 1992: 38).

Desde estas dos definiciones, resulta interesante reflexionar sobre el lugar que corresponde a la comunicación audiovisual y qué tipo de actividades y procesos comprende. No obstante, la primera acotación será definir el carácter social de la comunicación frente a otras vertientes como la interpersonal.

## CONCEPTO DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Para definir el concepto de Comunicación Social resulta necesario englobar las aportaciones realizadas por las diferentes perspectivas antes descritas, de forma que *la comunicación social abarca las instituciones y técnicas mediante las cuales, grupos especializados emplean medios tecnológicos para difundir contenidos simbólicos a audiencias amplias, heterogéneas y muy diseminadas* (Janowitz, 1968, en McQuail y Windahl, 1984: 33).

El uso de tecnologías concretas (impresión, televisión, etc.) y la pluralidad de la audiencia, son los factores que determinan la *comunicación social* para diferenciarla de la *comunicación interpersonal*. La acepción "social" hace referencia de forma específica a grupos o individuos de una audiencia plural,

receptores que pueden estar separados en el tiempo y el espacio, de ahí que se consideren audiencias dispersas o muy diseminadas.

En ese proceso, la tecnología permite un canal de respuesta para lograr la bidireccionalidad. *Feedback*, entendido como la respuesta del receptor hacia el emisor, o al menos como la actitud del receptor tras decodificar el mensaje, es decir, la propia conducta después de recibir un mensaje. Por ejemplo, mostrar interés por un producto tras una campaña publicitaria o modificar nuestra intención de voto tras recibir algún folleto de propaganda política sería, en cierto modo, *feedback*. Sin embargo, hoy día contemplamos la bidireccionalidad de una forma clara en Internet. Se trata de un espacio que funde, a través de los canales tecnológicos, la tradicional diferencia individual-personal y masiva-social que acabamos de comentar, dotando de un interés especial esa confusión de emisor y receptor en un mismo individuo a la que hacía referencia Jean Cloutier (EMIREC) o el concepto *prosumer* de Toffler. La actual definición de comunicación social está sometida, por tanto, a una permanente revisión. Incluso podrían distinguirse matices y variantes al hablar de *masiva, pública, colectiva o mediática*.

Según Carlos Scolari, a comienzos del siglo XXI la comunicación puede entenderse como "... un conjunto de intercambios, hibridaciones y mediaciones dentro de un entorno donde confluyen tecnologías, discursos y culturas" (2008: 26), ya que el eje central de nuestra actividad se basa en la comunicación digital interactiva. Se trata, según este autor, de un entorno de hipermediaciones.

¿Qué es lo que define, por tanto, lo específico de la comunicación audiovisual en este proceso? Una característica indiscutible es la base tecnológica de registro y difusión a través de la imagen y el sonido, pero hay además un conjunto de rasgos específicos vinculados a lenguaje, simbología, recursos narrativos, posibilidades creativas, influencia social y educativa, etc. en una amplia gama de modalidades discursivas, que va desde el cine hasta los medios interactivos de ocio, conformando un apartado específico de estudio. Como un paso más, precisamente vinculado a un modelo de actuación educativa, las nuevas tecnologías permiten un interesante proceso de trabajo colaborativo en red, tal y como se abordará en el tema 2.

## 1.2. Diferencia entre comunicación e información

Son términos que tradicionalmente se suelen confundir en cualquiera de las etapas del proceso comunicacional.

**INFORMACIÓN:** Signos o mensajes codificados, transmitidos unilateralmente por un emisor (fuente) a uno o varios receptores. Es un proceso de interpretación y



tratamiento de la realidad. Tratamiento de hechos, ideas o datos que pueden ser transmitidos o almacenados.

Dos formas de concebir la información:

- 1) Como *tratamiento* de la realidad (acción de informar)
- 2) Como el mensaje en sí mismo – Información como sinónimo de noticia-

COMUNICACIÓN. Más global, hace referencia a un fenómeno de intercambio, de todo tipo, por medio de signos y símbolos. En la comunicación se intercambian informaciones y hechos, pero también opiniones. El mensaje informativo es uno más en el contexto de permanente intercambio que permite la comunicación. La información es, por tanto, un elemento integrante de la comunicación.

En resumen, la diferencia entre comunicación e información es la propia extensión de cada concepto. Aunque pueden referirse a un mismo proceso, la comunicación es un fenómeno de intercambio que engloba a la información. En el proceso comunicativo el emisor puede transmitir información, pero también opiniones, deseos, sentimientos, etc.

Los canales de la comunicación de masas (prensa, cine, radio, televisión e Internet) se usan para distribuir todo tipo de mensajes, más allá de la información: económicos, políticos, persuasivos, emotivos, etc.

Algunos de los ejercicios a realizar en clase o en las prácticas proponen la reflexión en torno a la frontera entre comunicación e información en los medios audiovisuales. Por ejemplo, un informativo de televisión, ¿se limita a contenidos exclusivamente “informativos” o siempre contiene algún factor emocional o expresivo? ¿El uso de una banda sonora en un documental informativo está ampliando ese mensaje desde lo informativo hacia un concepto más amplio, con tintes de emotividad o dramatismo? Se trata de una línea reflexiva de gran interés, fundamentada en dirigir nuestra percepción a un mundo en el que “todo es comunicación”, y los mensajes audiovisuales y multimedia tienen un gran protagonismo en nuestro día a día. Sobre la capacidad crítica ante todo ese “imaginario” reflexionaremos en el tema 2. No obstante, fomentar esa visión crítica ante el entorno audiovisual es la esencia de la asignatura.

### 1.3. Funciones de la Comunicación

Una vez realizada la aproximación conceptual al término comunicación, y basándonos también en la esencia lingüística de su descripción como proceso, destacamos las siguientes funciones básicas:

1. Referencial (denotativa). Se basa en la información.

2. Expresiva. Es un proceso comunicacional que traslada emociones.
3. Fática. Una función centrada en el propio proceso, en el que se establece, prolonga o interrumpe un discurso. En una producción audiovisual, sería el caso de la cámara lenta o las cortinillas.
4. Metalingüística. Referencias en el contenido al propio proceso, como puede ser el caso de la aparición del operador de cámara que está grabando la producción. Los programas denominados *making-of*, que narran promocionalmente cómo se hizo una película, son un ejemplo de ese carácter metadiscursivo o metalingüístico.
5. Poética. La comunicación tiene un valor destacado del componente estético.
6. Conativa. Centrada en el receptor. Es la función de mandato o pregunta. Habitual en la publicidad ("Beba Coca-Cola"), es el caso también del momento en el que un personaje cinematográfico o televisivo se dirige al espectador o espectadora, que está supuestamente el otro lado de la pantalla.

La referencia a estas funciones, basadas en el modelo comunicativo de Jakobson, las tenemos en la **lectura 1** (Puyal, 2006: 35).

#### 1.4. Las Ciencias de la Comunicación

Las Ciencias de la Comunicación se ocupan, por tanto, de estudiar el conjunto de procesos de interacción, así como los canales y códigos de conocimiento y expresión compartidos (lenguajes), siempre desde la perspectiva de la Comunicación Social a través de los medios de masas (cine, prensa, radio, televisión e Internet). Se estudia la comunicación según emisor, contenidos, medios, audiencia y efectos en esa audiencia, por resumir algunas de las principales perspectivas de estudio.

Según Parés i Maicas (1992, 48), no existe una sola "Ciencia de la Comunicación", sino que el término debe ser plural. Existen múltiples enfoques que contemplan, según el caso, la comunicación social o general. Existen, por tanto, las "Ciencias de la Comunicación".

Es importante recordar que no todo lo que no es científico es rechazable. No tiene por qué dejar de ser válido. Será rechazable en el plano académico, pero no en el personal o profesional, como puede ser la valoración de una película o el desarrollo de procesos prácticos vinculados a la producción audiovisual. Entendemos ciencia como un conjunto de conocimientos ordenados y sistematizados. El objetivo de esta asignatura es introducir al estudiante en la Teoría de la Comunicación Audiovisual, que constituye una parte significativa y relevante en las Ciencias de la Comunicación.

### 1.5. Sobre el conocimiento científico de la Comunicación

Para la predicción e investigación de fenómenos sociales, encontramos la interrelación de tres elementos (García Ferrando: 1979, 24):

- **TEORÍA:** Conjunto de proposiciones lógicas y sistemáticas sobre fenómenos sociales.
- **METODOLOGÍA:** Procedimientos y métodos estandarizados para investigar esos fenómenos. Es necesario también, junto a las características del objeto estudiado, que sea posible la aplicación del procedimiento clásico del método científico: hipótesis-leyes-teoría general.
- **INVESTIGACIÓN:** Proceso empírico y sistemático para establecer relaciones entre fenómenos sociales y teorías. Construyendo nuevas proposiciones a partir de fenómenos observados.

El método científico se basa en la formulación de hipótesis, descripción y análisis de un fenómeno y la contrastación posterior de esa hipótesis. A partir de esa comprobación se pueden extraer leyes y teorías generales. ¿Es eso posible en radio, televisión, cine, cultura digital, etc.?

Tras una experiencia de décadas, en las que se ha producido una transición de lo analógico a lo digital, estos son algunos rasgos que presenta lo audiovisual como objeto de estudio científico:

1- **Ambigüedad del objeto de estudio**, imprecisión de sus límites. Existe un importante grado de imprecisión en el objeto científico, que va desde el lenguaje o la historiografía filmica hasta la investigación de fenómenos de la cultura popular como los videojuegos, pasando por el análisis de nuestro entorno visual. La faceta artística de este tipo de manifestaciones (audiovisuales) parece crear un estigma, asociado al valor de la intuición, que llega hasta los entornos académicos. Igualmente, otros muchos campos de conocimiento investigan sobre el mensaje audiovisual, por lo que las fronteras entre áreas de conocimiento son, en ocasiones, discutibles.

2- La materia presenta una clara **dificultad metodológica**. No hay una epistemología científica clara ni un cuerpo metodológico. Aunque existen metodologías de investigación en comunicación, en general estas son relativamente recientes, resultado de los planteamientos compartidos con las Ciencias Humanas y Sociales.

3- Los hechos no se producen de forma aislada. **El contexto** influye más que en otros campos de la ciencia, como puede ser el caso de las condiciones de producción de un film. Analizar una película no es comparable con el estudio de las leyes de la Física. En cualquier estudio o investigación centrada en la

comunicación audiovisual, los factores culturales y contextuales ejercen una influencia determinante.

4- Existe una gran **dificultad para extraer leyes y teorías generales**. Por aportar un ejemplo extremo, el propio ministro de información y propaganda<sup>4</sup> nazi, Goebbels, buscaba desesperadamente una constatación científica del efecto de esa propaganda. Nunca se midieron los resultados y la vinculación causa-efecto de una forma clara. En lo que se refiere a la generación de nuevas teorías y paradigmas, la Cultura Digital está aportando actualmente innovadoras explicaciones de lo que realmente son nuevos procesos.

Hay una base conceptual, pero también un conjunto de leyes, teorías y posicionamientos, en los que la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual es solo el inicio de un camino de profundización. Como ciencia, la Comunicación aspira a formular leyes abstractas para aplicar a la realidad y justificar o comprender los hechos que analizamos. Esa realidad no se deja siempre atrapar desde los territorios académicos, y se transforma a mucha más velocidad que las Ciencias de la Comunicación. No obstante, durante los últimos años se ha realizado un destacable esfuerzo por adaptar el conocimiento universitario y científico a la realidad de los tiempos. Por ejemplo, el 15-M o la “Primavera Árabe” son temáticas habituales en las revistas científicas de comunicación<sup>5</sup> y, desde entonces, todos los fenómenos relacionados con las redes sociales.

Por resumir, apuntamos algunas líneas sobre las que debemos reflexionar y extraer nuestras propias conclusiones sobre la consideración científica de la comunicación:

- Hay una base empírica, pero exploramos un territorio muy complejo.
- De la actividad diaria de los medios de comunicación y otros entornos digitales debemos extraer leyes y teorías generales.
- Esas leyes deben contrastarse y validarse con la realidad posteriormente. El conocimiento podrá ser refutado o verificado.
- Existe un amplio *corpus* académico de conceptos, clasificaciones y razonamientos, pertenecientes a la Teoría de la Comunicación.

De ser ciencia, debe considerarse una ciencia social o humanística y, en el caso de la Comunicación Audiovisual, debe ir acompañada del saber tecnológico. Mariano Cebrián, uno de los autores de referencia en

---

<sup>4</sup> Utilizaremos el término “propaganda” en aquellos casos en los que la publicidad tenga connotaciones políticas o ideológicas. Sin embargo, cuando el contexto y las intenciones sean exclusivamente comerciales, nos estaremos refiriendo de manera exacta al concepto “publicidad”.

<sup>5</sup> Un ejemplo reciente, en una revista científica del ámbito de la Comunicación Social, como es *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, puede consultarse (descargando el pdf completo) en <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42518> [Consultado el 10 de septiembre de 2013].

comunicación e información audiovisual, fallecido en 2013, situaba la comunicación entre la tecnología y el arte, recordando que, en un fenómeno tan complejo, es necesario huir de valorar exclusivamente la intuición (Cebrián, 1983: 20-22).

La búsqueda de tendencias y teorías generales supone trascender esos arquetipos de ambigüedad asociados a la comunicación social. Sin embargo, hay que reconocer que es difícil encontrar en la comunicación leyes de comportamiento, construidas con el orden y el rigor de otros campos científicos. La magia está, posiblemente, en que se trata de un tipo de actividad que siempre nos sorprende. Es la respuesta de cada individuo y la creatividad o intencionalidad del emisor la que marca el proceso y los resultados de nuestro análisis.

Es importante distinguir entre el fin instrumental y el conocimiento científico, es decir, estudiar algo para mejorar sus resultados prácticos en la realidad profesional o para contribuir al conocimiento científico sobre ese objeto. Los temas 1, 2 y 10 de esta asignatura inciden de forma especial en lo segundo (la teoría), sin perder de vista lo primero. Lo interesante será conseguir los dos objetivos a lo largo de la carrera, tanto el práctico como el teórico. En este sentido, el estudio de la Comunicación parte de concebirla como una ciencia aplicada, que incide en el comportamiento del hombre y en la mejora social. Aparece así el concepto de *praxis* como aplicación de un saber. En resumen, estudiamos para ser buenos profesionales, pero también para fomentar el conocimiento y el análisis desde un foro universitario.

El hacer del investigador en comunicación debe ser: DEDUCTIVO, APLICABLE Y EXPERIMENTAL (contrastable con la realidad empírica). Debemos huir de apretar el botón de un aparato audiovisual o de un ordenador sin saber por qué y para qué. Estudiamos para interpretar la realidad audiovisual y aplicar lo que aprendemos de cara a la mejora de nuestra profesión y de nuestro entorno social.

### **1.6. Relaciones de las Ciencias de la Comunicación con las Ciencias Sociales**

La comunicación se desarrolla en un contexto histórico, económico, social, artístico y cultural. Igual sucede con la comunicación audiovisual en particular. Esa ubicación en "la vida" es la razón de que existan numerosos préstamos de otras ciencias y de otros campos académicos. No puede aislarse el proceso comunicacional en un laboratorio, con la excepción de algunos estudios perceptivos, etc. que, aún así, estaban influenciados por el aprendizaje de esos sujetos antes de ser aislados. En algunas ocasiones, el estudio de la comunicación ha estado repleto de axiomas y reglas de interpretación, por lo que no se han podido formular ni validar hipótesis claras.

Las Ciencias de la Comunicación son relativamente jóvenes, aunque su objeto de estudio sea tan antiguo como la propia humanidad. Comenzaron de forma científica con el boom de las comunicaciones a distancia, abordando el fenómeno de la prensa y la publicidad –en periódicos-. La comunicación de masas (uno o varios emisores –múltiples receptores-) nació con la imprenta de Gutenberg, un invento para la difusión de información e ideas, que transformaría profundamente la sociedad. Hoy, tal y como asegura Alejandro Piscitelli, Internet es la imprenta del siglo XXI (2005).

La base del estudio de la Comunicación se encuentra en las Ciencias Sociales. Aunque los europeos habían reflexionado sobre la comunicación, la investigación de la comunicación de masas nace en Estados Unidos con el boom de las telecomunicaciones, sirviéndose en ese momento de las disciplinas que tenía en su entorno: Sociología, Psicología y Lingüística, también incluso de la Matemática lógica. En Europa, por su tradición humanística, nació de la mano de las ciencias de la cultura<sup>6</sup>.

La principal característica desde el nacimiento de las Ciencias de la Comunicación será, por tanto, la INTERDISCIPLINARIEDAD, entendida como la aportación de otras ciencias y disciplinas al estudio de la comunicación.

En los estudios de comunicación existe una notable presencia, por tanto, de aportaciones de otras ciencias, bien se trata de Ciencias Humanas, como las Filosofía, Lingüística, Ética, Estética, Historia, Literatura o Bellas Artes, entre otras, bien sea desde las Ciencias Sociales, como el caso de Sociología, Psicología, Antropología, Ciencia Política, Economía, Derecho, etc. Como ejemplo, la Sociología de la Comunicación tiene una entidad propia desde hace décadas, centrada en la presencia e influencia social de los medios de masas. Igualmente, la Economía aporta el análisis de cuestiones vinculadas a la estructura empresarial, la financiación, los presupuestos o la producción, con una especial utilidad en la industria audiovisual. Por su parte, las ciencias jurídicas permiten el conocimiento del entorno regulador y normativo, sin el que no es posible ningún tipo de actividad. La Psicología ha aportado las teorías de la percepción (veremos algunas de ellas en el tema 3), atención, tendencias grupales, conducta social (Psicología social), etc. El ámbito narrativo y literario ha desarrollado una adaptación de la semiótica y el análisis estructuralista al análisis del discurso comunicacional, considerándolo un sistema de signos que portan significados. Tampoco es despreciable la aportación de la

---

<sup>6</sup> Las personas interesadas en esta materia deben consultar MATTELART, Armand y Michèle. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós, una publicación altamente recomendable para obtener una visión de conjunto sobre la evolución histórica del estudio de la comunicación social. Ni que decir tiene que los medios audiovisuales han estado presentes en este marco científico desde su nacimiento.

matemática<sup>7</sup>, informática y estadística, cuyo planteamiento ha sido extrapolado al proceso de comunicación. Una de las actuales tendencias en periodismo es, por ejemplo, el aprovechamiento del *Big Data*, basado en el almacenaje, rastreo e interpretación de grandes bases informativas de datos. La persona dedicada al periodismo interpretaría esos datos para convertirlos en noticia y trasladarlos de forma comprensible a la audiencia de su medio.

La Comunicación está presente en todos estos campos, desde la historia hasta las nuevas tecnologías informáticas, que no son, al fin y al cabo, sino formas de comunicación de datos.

### 1.7. Lo específico de la Comunicación Audiovisual. Teoría General de la Imagen

El término *audiovisual* (*Audis y vidis*: oír y ver), surge en los años 30 en EE.UU. y comienza a utilizarse en Europa en las décadas siguientes. El uso de "audiovisual" es la historia de la sustantivación de un adjetivo. Entendido como creación y percepción de imagen y sonido a través de la mediación tecnológica, concebimos lo audiovisual como la realidad auditiva y visual representada y percibida mediante instrumentos técnicos. Se produce una interacción en los sentidos de oído y vista –creando, esto es lo importante, un solo mensaje–.

Audio se diferencia de vídeo: es lo que solo admite imágenes acústicas. El término vídeo, por su parte, puede englobar conjuntamente imagen visual y sonido. Los términos correctos serían *auditivo/visual* o *sonoro/gráfico*. Imágenes y sonidos son codificaciones de la realidad, por lo que estos términos, visual y auditivo, hacen referencia a la percepción.

El estudio de la Comunicación Audiovisual integra, por tanto, tres fenómenos:

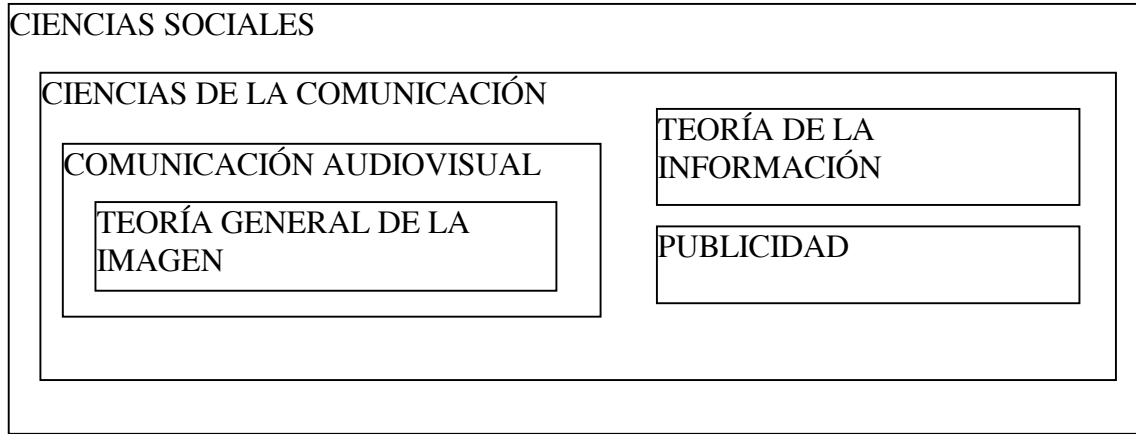
- El proceso de comunicación social (Objeto material: contenidos)
- El medio de difusión en sí mismo. A través de un medio tecnológico que integra imagen y/o sonido (Objeto formal).
- El campo académico e investigador que se dedica al fenómeno audiovisual.

Comunicación como estudio de aquella información elaborada, transmitida y recibida a través de un medio tecnológico audiovisual, según las posibilidades técnicas y expresivas de ese medio. Los estudios de Comunicación Audiovisual quedan, por tanto, entre la realidad de los productores (ajenos a las teorías en

---

<sup>7</sup> La perspectiva matemática, aunque hoy parezca un asunto ajeno a la comunicación, fue aplicada por Shannon y Weaver (1981) en los años 50, fundamentalmente por la equiparación de las telecomunicaciones y definiendo lo comunicacional como un proceso de influencia de una mente en otra (ver [lectura 2](#) del temario).

muchos casos) y el marco teórico de investigadores, sociólogos, semiólogos y psicólogos, entre otros ámbitos de conocimiento.



**Figura 2.** *Entorno de Comunicación Audiovisual en las Ciencias Sociales*

Los **medios audiovisuales** son medios mecánicos o eléctricos que registran, reproducen o difunden mensajes sonoros o visuales. Se utilizan separada o conjuntamente para presentar conocimientos, facilitar su adquisición, y, eventualmente, reproducir o modificar determinados comportamientos.

De esta forma acotamos la Comunicación Audiovisual como el estudio del proceso comunicativo que se lleva a cabo a través de canales tecnológicos que integran imagen y/o sonido: radio, televisión, cine e internet, aunque existen diferentes posturas sobre la consideración de radio e Internet como audiovisual.

### **TEORÍA GENERAL DE LA IMAGEN**

Entendida como la principal disciplina que sustenta el cuerpo teórico de la Comunicación audiovisual, aborda el estudio de la imagen visual y auditiva. En la Teoría General de la Imagen encontramos un importante grado de formalización, aunque puede afirmarse que aún se encuentra en la fase de pseudociencia, o al menos que no puede considerarse consolidado su estado de ciencia. El objeto de la Teoría General de la Imagen es, por tanto, el estudio de la naturaleza icónica, de todos los hechos invariantes en cualquier imagen. Estos elementos son: la selección de la realidad, el conjunto de signos y su estructura de representación, así como su sintaxis.

Como puede comprobarse en la figura 2, la Teoría General de la Imagen pertenece al ámbito de conocimiento de la Comunicación Audiovisual, y ésta, a su vez, a las Ciencias de la Comunicación, que forman parte de las Ciencias Sociales. A lo largo del tema hemos avanzado hacia lo específico



de lo audiovisual, partiendo de las características generales de la comunicación como objeto de estudio. Resulta imprescindible partir de esta base para profundizar en la teoría y en el análisis audiovisual.

---

## Parte II. El proceso de la comunicación. El mensaje audiovisual

Tras la introducción al marco científico en el que está situada la Comunicación Audiovisual, analizamos el proceso comunicativo, con ejemplos concretos de los medios audiovisuales, basándonos en el esquema de Jakobson comentado anteriormente. Esta visión tradicional emisor-receptor es similar en su planteamiento a la teoría y al modelo de Lasswell ([Ver lectura 2](#)), cuyas aportaciones están vinculadas, de forma aún más directa, con la Teoría de la Comunicación Social. Es importante recordar que se trata de un esquema en permanente revisión. Más aún en la situación actual, caracterizada por la generación, difusión y recepción de contenidos en red a través de soportes y medios digitales. No obstante, profundizar en el esquema comunicacional nos sirve para describir las características del mensaje audiovisual. En este tema, correspondiente a la parte teórica de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, se mencionan ejemplos de la propia historia de la comunicación audiovisual, desde la propaganda política hasta la persuasión publicitaria. Posteriormente, el tema 2 está dedicado a reflexionar sobre la cultura de masas y la Civilización de la Imagen.

### Introducción a la parte II

Profundizamos en el proceso comunicacional que, en realidad, será objeto de estudio prioritario desde diferentes perspectivas durante toda la carrera. Además, lo hacemos desde una óptica tradicional, aunque hay que poner en revisión estos planteamientos con la llegada de la Cultura Digital y de los procesos en red. Se trata del esquema de Jakobson, que fue un lingüista cuyas teorías y planteamientos se han aplicado de manera directa a la comunicación social en general y al cine en particular. No es el único caso, ya que esta reflexión en torno al fenómeno comunicativo desde el punto de vista de los estudios del lenguaje se ha nutrido del pensamiento de Bertrand Russell (1872-1970), Louis Hjelmslev (1899-1965) o del filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951), entre otros muchos autores. No es casual que se aporten las fechas de sus biografías en este texto, ya que esos datos sirven para comprender que la comunicación social y audiovisual, en su ámbito científico, se ha basado en teorías que décadas o siglos antes de su nacimiento ya se aplicaban al lenguaje. Además, la comunicación no es nada nuevo. Lo único nuevo, y ya es del pasado siglo, es la posibilidad de integrar imagen y sonido a través de medios tecnológicos, hoy día digitales.

Lo importante, sin embargo, es que esa secuencialidad<sup>8</sup> característica del proceso emisor-canal-código-mensaje-receptor nos ayuda a identificar “quién es quién” y “qué es qué” en la comunicación social y, en concreto, en su faceta audiovisual. El gran reto actual de la Teoría de la Comunicación Audiovisual es clarificar la esencia de esos modelos de análisis narratológico y lingüístico, adaptándolos al lenguaje de la imagen y el sonido, que además se está transformando profundamente en nuestros días a través de los procesos de la comunicación digital y multimedia. No es aventurado asegurar, en este sentido, que se está produciendo un cambio de paradigma. Los estudios de comunicación deben formar futuros profesionales, pero también ser un foro para investigar y reflexionar sobre todo lo relacionado con la comunicación de masas.

Si desde la lingüística se aportó esa visión de un proceso, los estudios sobre propaganda política inspiraron a Harold D. Lasswell (1902-1978) en 1948 para describir la comunicación basándose en los siguientes parámetros: Quién (control de la información) dice qué (contenido) en qué canal (análisis de los medios) a quién (audiencia) y con qué efectos (conducta, ideología y efectos en la audiencia). Igualmente, Shannon y Weaver hicieron especial hincapié en el código y en el canal, así como en la unidad de pasos binarios que supone el bit, inspirándose en los modelos de transmisión de datos ([En Parés i Maicas, 1992: 128 –Lectura 2-](#) ). Lo importante, más allá de los autores a los que se deba esta perspectiva, es la consideración de la comunicación social como proceso. Basándonos en esta perspectiva como punto de referencia para el orden y el índice, desarrollamos la segunda parte del tema 1 de nuestra materia, advirtiendo que ese proceso se ha vuelto interactivo y multidireccional gracias a Internet.

### 1.8. El emisor (Quién)

Persona, grupo de personas, empresa u organización (organismo sería también un sinónimo en algunas definiciones) que produce y difunde un mensaje. Es el elemento generador, que lleva a cabo una tarea de codificación, es decir, que construye un mensaje basado en la combinación de un conjunto de signos y reglas para combinarlos que, a su vez, debe conocer el receptor. El emisor del proceso de comunicación puede ser individual, grupal o una organización dedicada a la comunicación social. Es aquí donde encontramos a los medios de comunicación de masas, que clasificamos en Televisión / Radio / Agencia de información / Prensa desde una perspectiva tradicional. En el apartado audiovisual, consideramos también cine e internet como medio de expresión social y masiva, siendo Internet uno de los principales referentes en la

---

<sup>8</sup> El concepto secuencial se refiere a todo proceso que se desarrolla en el tiempo. La comunicación es un proceso secuencial. Necesita de una progresión en el tiempo. “Secuencial” es un término importante que se vinculará, de forma directa, a los rasgos esenciales de la comunicación audiovisual (a una imagen o a un plano sigue otro, etc.).

actualidad, con gran dificultad para catalogar el tipo de emisor (empresa, particular, especializado, etc.), ya que el fenómeno de los blogs o de las redes sociales transforman profundamente estos conceptos y desdibujan la frontera entre emisor y receptor.

Los emisores pueden ser, entre otros:

- Medios de comunicación
- Agencias de Información
- Productoras de Cine
- Líderes de opinión / Personajes, periodistas, Intelectuales, etc.
- Instituciones públicas o privadas
- No menos importante: Cada uno de nosotros y nosotras, gracias al acceso a las actuales herramientas de producción y difusión, tal y como veremos en el tema 2.

El proceso de comunicación, en su faceta audiovisual, se realiza a través de los medios audiovisuales, considerados como los *medios mecánicos o eléctricos que registran, reproducen o difunden mensajes sonoros o visuales*. La integración de imagen y sonido a través de esos medios tecnológicos será la esencia de esta vertiente específica de la comunicación social, que hemos denominado audiovisual. Ver también la definición en la [página 37 y 38 de la lectura 1](#)).

Tradicionalmente, los emisores del proceso de la comunicación audiovisual han sido:

- Televisiones
- Productoras de cine, vídeo y televisión
- Emisoras de radio
- Portales de Internet –que suelen ofrecer contenidos multimedia-

Sin embargo, el cambio de paradigma que supone la cultura digital implica la totalidad de la ciudadanía en un proceso de mutua interacción. Cada uno de nosotros y cada una de nosotras podemos elaborar y difundir mensajes de carácter audiovisual en la Red. Esto hace mucho más difícil seleccionar a qué tipo de producciones merece la pena atender, cuáles son las más representativas de la sociedad actual y qué criterio debemos aplicar a la hora de clasificarlas e investigarlas.

**SABER MÁS.** Aunque el emisor ha tenido gran importancia en el análisis del proceso de la comunicación, el estudio de contenidos, situaciones contextuales y efectos en la audiencia ha cobrado después mayor protagonismo, quedando la investigación sobre el emisor limitada, prácticamente, a la estructura empresarial, es decir, a la organización industrial y empresarial de los medios de comunicación, algo que hoy día está cambiando gracias a la posibilidad que nos ofrece Internet para ser generadores/as y emisores/as de contenido. Las Ciencias de la Comunicación se han

centrado más en el análisis de contenidos y de audiencias. A pesar de esto, sobre el emisor pueden realizarse numerosos estudios: funcionamiento empresarial, estructura de las empresas de medios, grado de credibilidad, intencionalidad, liderazgo de opinión, perspectiva historiográfica, etc.

Una de las principales funciones que cumple el emisor es la de selección (criterios de importancia o noticiabilidad de un hecho determinado según la Teoría de la Información). Diferentes escuelas han estudiado al emisor: Teoría crítica, corriente estructuralista, culturológica francesa (E. Morín), Semiótica, etc. Todas ellas buscan propósitos y fines del proceso comunicacional en el marco de la cultura. Conciben al emisor en un contexto cultural y como agente activo en un intercambio de elementos que portan un significado.

Estas pueden ser algunas de las conclusiones comunes de estos estudios:

- La estructura de los medios de comunicación es el reflejo de la propia estructura social. Es, en resumen, la tendencia a la concentración, monopolización, dominio de la vertiente económica, etc. Un proceso que está siendo similar en otros ámbitos de la sociedad. La comunicación es un reflejo de esa sociedad. Existe, por tanto, un claro dominio de los grandes grupos económicos.
- Todo el proceso de comunicación está condicionado por la cultura en la que tiene lugar. El emisor no puede ser ajeno al tipo de sociedad (valores, creencias, normas, etc.) desde la que construye su mensaje.

Para conocer la perspectiva de la teoría crítica puede consultarse la [lectura 2 \(Parés i Maicas, 1992: 136-139\)](#). Se trata de un texto de interés para aproximarnos a la evolución de las diferentes perspectivas sobre Teoría de la Comunicación.

### 1.9. Objetivos básicos de la comunicación. La intencionalidad

En todo proceso de comunicación existe un objetivo: hacer saber algo a alguien, conseguir el apoyo del interlocutor, exigir una acción. No tiene por qué tratarse de un interés oculto. En este sentido, valoramos la intencionalidad y el resultado de la comunicación, es decir, para qué sirve el proceso comunicacional. Al referirnos a intencionalidad nos referimos a intereses que fundamentan la construcción y difusión de ese mensaje, es decir, a la puesta en marcha del proceso. Existe un propósito determinado de influencia en el destinatario. Esos intereses pueden ser implícitos o explícitos. Se puede dar el caso de que el emisor no tenga ninguna intencionalidad precisa, aunque todo mensaje tiene un efecto en el receptor –incluyendo la propia indiferencia o inactividad ante ese mensaje-. Además, en muchas ocasiones, el propio autor no es consciente de la intención concreta ni de los efectos del mensaje que elabora y difunde, ya que es el eslabón transmisor de unos valores culturales concretos.

Desde esta perspectiva, los objetivos básicos de la comunicación mediática serían: Informar, formar, entretener y persuadir. Esas cuatro acciones son las que tradicionalmente se han asociado a la intencionalidad de los medios de comunicación social. Se trata, en realidad, de funciones (para qué sirve la comunicación), pero los consideraremos objetivos (qué se pretende) para no crear confusión de términos con otros conceptos del temario (en concreto, las funciones de la comunicación lingüística):

**INFORMAR:** Suministrar conocimiento de la realidad presente. Cada medio ofrece esta información de diferente modo: la radio lo cuenta a través del sonido (fundamentalmente la voz), la televisión la muestra y la prensa, supuestamente, profundiza. A Internet y al medio radiofónico se asocian las características de inmediatez. Cada medio permite o facilita un nivel concreto de profundización y, fundamentalmente, tiene unas características especiales en su proceso comunicativo. Esta idea llevó a McLuhan (1969, 1999) a asegurar que “el medio es el mensaje”, es decir, el propio vehículo de expresión determina el contenido que difunde.

Entendemos información como la construcción de un mensaje a través del uso de elementos expresivos conocidos previamente por emisor y receptor. Esos elementos son símbolos de un lenguaje (palabras, imágenes, reglas de sintaxis, etc.). Por este motivo hace falta compartir un lenguaje y un código común.

Este proceso de difusión informativa, consolidado desde su dimensión económica, ha dado lugar a la constitución de la “Sociedad de la Información” o, con una terminología más adaptada a los tiempos, Sociedad de Internet o Sociedad Red (Castell, 1997, 2011).

Es importante diferenciar opinión de información, con una especial atención a los contenidos audiovisuales, puesto que cada medio tiene sus propios riesgos a la hora de “subjetivizar” la noticia. En el caso de la prensa, por ejemplo, el primer aporte subjetivo es la elección de lo noticiable y, posteriormente, será la elaboración de la información a través de texto escrito, fotografía, maquetación de la página, etc. En el caso de televisión, resulta una responsabilidad aún mayor la combinación de texto e imágenes secuenciales (selección de imágenes por parte del realizador-redactor). La confección de una noticia multimedia en Internet es una combinación recursos y posibilidades, pero también de riesgos, ya que permite crear y enlazar a todo tipo de textos, normalmente ajenos, y que pueden caracterizarse por una dudosa credibilidad o procedencia.

Pregunta para reflexionar: ¿Qué recursos audiovisuales otorgan rasgos emotivos y de opinión a las noticias o reportajes de los informativos? (Ver la figura de la diferencia entre comunicación e información en la presentación de clase del

Tema 1. Hay hechos, pero también opiniones, sentimientos, ideas, etc. La comunicación engloba a la información).

**FORMAR:** La responsabilidad social de los medios de comunicación lleva a la necesidad de regular unos contenidos mínimos considerados formativos. La visión más simple, y también la más habitual en las programaciones televisivas se basa en la divulgación cultural, es decir, en programar cultura en determinadas franjas horarias. Una visión un tanto más adecuada a esa responsabilidad es hacer didácticos esos contenidos culturales realmente, a través de formatos nuevos y programas atractivos, consiguiendo hacer partícipe a la audiencia de esa responsabilidad formativa.

En el caso de la televisión, existe una obligación legal para desarrollar

“... programaciones diversas y equilibradas para todo tipo de público, cubriendo todos los géneros, destinadas a satisfacer las necesidades de información, cultura, educación y entretenimiento de la sociedad y a preservar el pluralismo en los medios de comunicación”. (Ley General de la Comunicación Audiovisual, Art. 40. BOE, núm. 79, de 01/04/2010<sup>9</sup>).

Pregunta para reflexionar: ¿Qué tipo de programas de la “parrilla” de una televisión pueden considerarse divulgativos o educativos? ¿Se percibe alguna diferencia entre televisiones públicas y privadas? ¿A qué hora se programan esos espacios educativos o culturales?

**ENTRETENER:** Clave en los medios de comunicación audiovisual por el poder lúdico que caracteriza a las tecnologías de la imagen y el sonido. Existen numerosos apartados destinados al entretenimiento en cualquier medio de comunicación, con una especial presencia en la programación televisiva. Algunos concursos de televisión comparten la función de formar y entretener.

Pregunta para reflexionar: ¿Es internet un ámbito idóneo para la información, la educación o el entretenimiento?

### **PERSUADIR (PROGRAGANDA Y PUBLICIDAD)**

“Incluso las necesidades humanas más inútiles se hacen imprescindibles”  
(Ortega y Gasset, 1965).

Partidos políticos, instituciones y empresas participan en el proceso de difusión de información y opinión con el fin de persuadir, que no es más que conseguir una conducta y una actitud ideológica y afectiva determinada hacia algo, ya sea un producto concreto o una ideología determinada. Desde la divulgación

---

<sup>9</sup> Modificada parcialmente por la Ley 6/2012, de 1 de agosto, pero no en el apartado que se comenta.

de la imprenta, la difusión masiva de información convirtió a cualquier medio de difusión en una herramienta de poder.

**PERSUADIR:** Intento de influir en la conducta humana mediante el uso de elementos racionales e irracionales. Es un uso legítimo de los medios de comunicación. El receptor es consciente de la intención de persuadir que tiene el emisor. La Sociedad de la Información y Sociedad Red tiene en esta base su esencia y su origen.

**MANIPULAR:** Uso de argumentos falsos cuyas premisas se presentan como verosímiles, mientras que el emisor oculta su verdadera intención. La capacidad crítica es la única defensa del ciudadano.

La diferencia, por tanto, entre persuadir y manipular es la manifestación explícita de intenciones por parte del emisor. Manipular es engañar, por expresarlo de otra forma.

De forma explícita, los objetivos principales de los medios de comunicación social han sido formar, informar y entretener. La faceta persuasiva se añade a las anteriores tras la experiencia real en la actividad de los medios desde su origen. Ese interés persuasivo no tiene por qué tener connotaciones negativas y, en muchos casos, puede aportar para la mejora de la propia realidad social. Como ejemplo, una campaña institucional de la Administración Pública puede conseguir hábitos más saludables en los ciudadanos o un mayor cuidado y respeto por la naturaleza.

Existen múltiples ejemplos del uso persuasivo de los medios de comunicación. La ideología marxista, por ejemplo, proponía el uso de la información como arma para la lucha de clases. El cine se sumó a esa causa, con obras maestras como las de Eisenstein. En el análisis del proceso de comunicación, la Teoría Tercermundista consideraba la información un arma necesaria para el desarrollo de los pueblos.

En el fin persuasivo de la comunicación aparece la publicidad en su vertiente comercial y creativa, configurando la esencia de los recursos expresivos destinados a fines comerciales. En estos últimos años, la narrativa audiovisual debe más a los creadores publicitarios que a muchos directores de cine en lo referido a la búsqueda de elementos expresivos. Convencer y persuadir hace que, cada vez, los anuncios sean más atractivos para el espectador. Sin embargo, la faceta mejor valorada desde el nacimiento de los mass media es, sin duda, la informativa.

## 1.10. El mensaje audiovisual y sus características (Qué)

Entendemos por mensaje el resultado de la combinación de unidades significativas (signos), relacionadas mediante determinadas reglas, establecidas previamente por y para el grupo de los comunicantes. Es decir, mensaje es el contenido de la comunicación.

Más que el propio contenido, la forma en la que está construido el mensaje afecta a la calidad de la recepción y comprensión. En la inevitable distorsión del mensaje original, llamamos **ruido** a cualquier perturbación que dificulta la recepción y comprensión por parte de quien lo recibe. Este ruido puede ser:

- Físico: interferencia en la transmisión física del mensaje.
- Psicológico: interferencia cognitiva o mental.
- Semántico: emisor y receptor asignan diferentes significados al mensaje.
- Existen otras perspectivas desde las que se puede hablar de ruido: cultural, económico, etc.

**Debate:** Cuando hablar con los padres es difícil por el “ruido cultural y generacional”.

**SABER MÁS:** El estudio del mensaje es muy importante desde la perspectiva del análisis de contenido. Destacan teóricos como Lasswell a finales de los años 40. Agenda setting es la técnica que busca estructurar (seleccionar y secuenciar) los mensajes para incidir en la Opinión Pública. Constituye una revisión del análisis de contenidos. Necesita un análisis posterior de efectos a corto y largo plazo en la audiencia. Los medios desarrollan la función de focalizar: ir orientando la atención del público<sup>10</sup>. Los medios deciden qué es actualidad al seleccionar sus contenidos y confeccionar sus mensajes. Esta dinámica se ha visto transformada profundamente por Internet.

El mensaje lo estudian disciplinas clásicas, como la Semiología, Lingüística, Psicología, etc. Existe una responsabilidad con respecto a los contenidos por parte de las administraciones públicas. Ese es el motivo de regulaciones y comisiones para el control de los contenidos mediáticos. En Andalucía, por ejemplo, contamos con un Consejo Audiovisual.

### **Características específicas del mensaje audiovisual**

No es arriesgado afirmar que el mensaje audiovisual tiene su origen en el inicio de la historia del ser humano. Tal y como aseguraba McLuhan, los medios son una prolongación de las capacidades y sentidos del ser humano. Los medios audiovisuales deben su existencia a la posibilidad tecnológica de combinar imagen y sonido en procesos de comunicación masiva. Desde ese punto de

---

<sup>10</sup> El término “focalizar” también se utiliza en Narrativa Audiovisual para describir la perspectiva como estrategia de narración. Hay clasificaciones atendiendo a diferentes criterios (Focalización interna y externa, por ejemplo). También es, en percepción, la acción de dirigir nuestra mirada a un punto. En este tema empleamos el término, sencillamente, como la capacidad de dirigir la atención de la opinión pública hacia algún suceso o desde algún enfoque.



vista histórico, en el primitivo uso del tam-tam existía ya una codificación y una intención de comunicar. Nace la pintura en un sentido mágico de representación-imitación de referentes reales –cuevas de Altamira-. El canto, la literatura, la escritura son construcciones destinadas a romper la barrera del tiempo y del espacio. La ópera aportó el uso de la música en el arte dramático. Llegará, posteriormente, la fotografía: mediación técnica para reproducir espacial y temporalmente la imagen. En 1927 el cine vinculó el sonido a las imágenes en movimiento, algo que fue desarrollado también por la televisión. Como curiosidad, la película *El cantor de jazz* (*The jazz Singer*, 1927) es la primera producción cinematográfica que incorporó el sonido. La integración de imagen y sonido es una característica fundamental de lo que hoy consideramos “audiovisual”, como veremos a continuación en las características del mensaje audiovisual.

### **Características del mensaje audiovisual:**

La combinación de sonido e imagen a través de medios tecnológicos da como resultado una serie de características concretas:

- **Es diacrónico o secuencial.** La información audiovisual es temporal y se mide en minutos. La letra impresa es espacial y se mide en líneas. Es la perspectiva diacrónica (a lo largo del tiempo) en la concepción de una producción audiovisual. Una página de prensa sería sincrónica (se presenta y se puede percibir a la vez todo el mensaje). La lectura completa de un periódico sí sería un proceso secuencial o diacrónico (a lo largo del tiempo). No es casual que, para analizar la estructura de una película, la dividamos en “secuencias”.
- **Es sincrónico o simultáneo.** Puede presentar sonido, texto y voz simultáneamente. Aparece, por tanto, la especificidad de lo audiovisual en la posibilidad de ser diacrónico y sincrónico. Esta doble característica quiere decir que percibimos la pantalla de una sola vez (percepción sincrónica), pero percibimos cada plano uno tras otro (secuencial).
- **La mediación tecnológica es muy importante.** Sería imposible la creación y difusión de un mensaje televisivo, cinematográfico e incluso fotográfico sin la aportación de la tecnología.
- **Posee una dimensión estética, con un alto grado de expresividad.** Hay una selección de criterios estéticos (colores, elementos, formas) en la que destaca la acción compositiva, es decir, la ubicación de los elementos dentro del encuadre.

- **Tiene un alto grado de emotividad / aproximación afectiva.** Por ejemplo, en la información audiovisual no se habla de las personas, se las muestra o son ellas mismas las que hablan. Nos identificamos o sentimos algún tipo de proximidad o distancia afectiva con respecto a lo que vemos en pantalla.
- **No requiere un alto grado de preparación por parte del receptor.** Es fácil su decodificación en un nivel básico de significado. Millones de personas vieron el atentado a las torres gemelas o han visto las revueltas en diferentes países del mundo árabe, comprendiendo en un nivel elemental lo que ocurría. Recientemente, el conflicto bélico entre Israel y Palestina en Gaza. Sin embargo, ¿realmente estamos capacitados para comprender los mensajes audiovisuales? ¿Cuál es nuestro grado de “alfabetización audiovisual”? ¿Comprendemos lo que vemos?
- **Su sintaxis es abierta.** No hay un número limitado de símbolos y signos (imágenes y sonidos), y las normas de combinación no pueden ser nunca tan estrictas como en la referencia del lenguaje escrito, a pesar de que aprendamos las bases del “lenguaje audiovisual”.
- Es posible el **registro de imágenes** (grabación), pero también la **“construcción” y creación de la realidad**. La infografía o el cine de animación son ejemplos de esto último.
- **Es una “re-presentación”** de un referente real. El mensaje audiovisual no es la propia realidad, puesto que se ha realizado una acotación del espacio visual (encuadre) y una selección de imágenes y sonidos. Además, se ha decidido un ritmo específico y un momento en el que cortar cada plano.
- **Es subjetivo.** Como resultado de ser, precisamente, un proceso de representación. Hay siempre una selección de imágenes, encuadre, perspectiva, etc. La objetividad absoluta parece algo inalcanzable en el proceso de comunicación social. A pesar del esfuerzo por seleccionar correctamente el tratamiento técnico y de contenidos. La objetividad absoluta no existe, pero menos aún en un medio que tiene la expresividad y la estética como su principal herramienta.

No todas estas características son exclusivas del mensaje audiovisual, aunque sirven para describirlo. Nuestra reflexión debe llevarnos a seleccionar las más específicas de lo audiovisual de una forma razonada.

¿Cuáles son, desde tu punto de vista las características que mejor definen lo específico de la comunicación audiovisual?

### 1.11. CÓDIGO, CANAL Y RECEPTOR (Lenguaje audiovisual, medios y audiencia)

**Código:** conjunto de signos compartido por emisor y receptor para hacer comprensible el mensaje. En todo mensaje se produce un proceso de codificación que regula y orienta toda interacción comunicativa. En cada proceso hay varias codificaciones. La codificación se establece según unas reglas:

- Sintácticas: Relación entre significantes (relación entre planos).
- Semánticas: Relación entre significantes y significados (qué significa cada plano o cada secuencia).
- Pragmáticas: Reglas de uso del lenguaje: subcódigos como el publicitario, cinematográfico, informativo, etc.

**SABER MÁS:** El origen científico del estudio del código es la Semiótica, que tiene su origen en el Estructuralismo y la Lingüística (Levi-Strauss, Barthes, Lacan, Foucault, Althusser). Las aportaciones básicas del estructuralismo se basaron en el estudio de las relaciones de interacción entre símbolos, las reglas que explican esa interacción y los campos de aplicación de un código cultural. La lingüística aporta el estudio de códigos (inventario y conjunto de signos) y significados.

El análisis de contenido en el proceso de comunicación ha sido una de las principales perspectivas adoptadas por los teóricos, desde la Corriente Informacional (Jakobson) hasta otra visión distinta, la Corriente textual (Corriente Italiana – Umberto Eco), entendiendo textual como el estudio de las situaciones comunicacionales específicas, que se conciben a su vez como prácticas “textuales”.

Es de gran importancia la existencia de una “cultura gramaticalizada” en lo que se refiere a la comunicación audiovisual, necesaria para decodificar correctamente el mensaje. Se trata de un conjunto de reglas de producción y recepción, reconocidas por toda la comunidad que participa en el proceso, bien como receptor o como emisor (Umberto Eco). Esas reglas son el resultado de una suma de precedentes textuales, es decir, de ocasiones en las que se ha puesto en práctica esa forma de combinar signos. Más que las propias reglas, lo importante será la capacidad interpretativa de los usuarios.

Como ejemplo de la existencia de cierta “gramática audiovisual”, el espectador asume perfectamente las elipsis, entendiendo que, tras un plano en el que aparece un señor afeitándose, en el siguiente ya está en el trabajo. El espectador comprende que el protagonista ha desarrollado ya la acción de vestirse y trasladarse hasta su empresa.

**IMPORTANCIA DEL CONCEPTO CULTURA** –Conjunto de normas, valores y usos que definen el funcionamiento de una sociedad-. El lenguaje es el pilar básico en el que se fundamenta una cultura.

## Canal

El mensaje se difunde a través de un medio tecnológico de comunicación, entendiendo tecnológico como aquel que ha sido concebido artificialmente para tal fin (prensa, radio, televisión, internet). Puede ser escrito, hablado, sonoro o audiovisual. Hoy día fundamentalmente digital y multimedia.

Tal y como ya se ha comentado, debemos a McLuhan la insistencia en la importancia del canal y del medio en el proceso de la comunicación. A este autor se debe la afirmación “el medio es el mensaje”<sup>11</sup>, considerando esos medios como una extensión de las capacidades y las facultades humanas. El hecho cinematográfico y televisivo sería una extensión de la capacidad de ver y oír. Es interesante, por sus posibilidades de aplicación a nuestro tiempo, el término “Aldea global” y “ser electrónico”, en una propuesta teórica que tiene medio siglo de antigüedad, pero que ya advertía el “determinismo tecnológico” en nuestra vida cotidiana, es decir, la influencia de los medios electrónicos en el día a día de los procesos de comunicación (En Parés i Maicas, 1992: 131 –Lectura 2- ). Para profundizar en Internet como medio de expresión y en el concepto de Sociedad Red, nos aproximaremos en el tema 2 al autor Manuel Castells a través de alguna lectura.

**Saber más:** Shannon y Weaver desarrollaron un modelo de análisis centrado en valorar el proceso técnico, es decir, un análisis del flujo informativo a través de un canal. Se basaron en la pérdida de eficacia en la transmisión y los ruidos que interfieren en el proceso. El modelo, desde este punto de vista, tiene los siguientes componentes:

- Fuente de Información: produce el mensaje
- Transmisor: Lo transforma a una señal técnicamente codificada
- Canal de Transmisión: conducto físico por el que transcurren señales
- Fuentes de ruidos: Señales ajenas que dificultan la transmisión del mensaje
- Receptor: aparato o proceso que decodifica la señal (televisión, radio, ordenador, etc).
- Destino: Destinatario final.

La aplicación de bases matemáticas colaboró en su momento para facilitar la asignación de rango de Ciencia a la Comunicación, una denominación que debe considerarse en el contexto de las Ciencias Sociales.

En la comunicación audiovisual resulta imprescindible un canal tecnológico. Una persecución en cine requiere un travelling, el uso de una cámara móvil, la combinación de planos, la grabación o filmación (registro de imágenes y

---

<sup>11</sup> En la edición original, el título de la obra de referencia es “El medio es el masaje”, debido a un error de imprenta. No obstante, ese nuevo término fue aceptado por Marshall McLuhan porque daba justo en el blanco. En realidad, los contenidos mediáticos se convierten en un bálsamo de entretenimiento y evasión. Pero no olvidemos que el sentido inicial es la identificación entre medio y mensaje, es decir, cómo el canal determina el contenido.

sonidos), el montaje utilizando los medios necesarios y su exhibición en un proyector. Todo esto es tecnología al servicio de la narración de acciones.

El canal es la herramienta que utilizamos. Según McLuhan, todos los instrumentos de la comunicación constituyen alguna prolongación de una facultad psíquica o física del ser humano. Una cámara y un receptor de televisión representan una prolongación técnica de la visión y la audición humana. La técnica será la prolongación de las acciones humanas. Como ejemplo, describimos un movimiento de cámara como la “imitación” del recorrido visual que podríamos realizar de forma directa al tener contacto visual con el referente real. Es una imitación, en definitiva, de nuestra mirada. Es la cámara la que lo ha hecho por nosotros.

Radio: Transmisión a través de ondas hercianas (Herzt)

Cine: Fijación de la luz en una superficie fotosensible –hoy digital-.

Televisión: codificación a través de un soporte magnético –hoy digital-.

Internet: canal de información con base informática y digital.

En este sentido, [la lectura 2](#) refleja cómo a comienzos de la década de los 80 del pasado siglo ya existía inquietud por la influencia de los nuevos canales tecnológicos en ese proceso comunicacional ([McQuail, Miège, citados en Parés i Maicas, 1992: 140-141 –Lectura 2-](#) ).

### **Receptor: La audiencia**

Conjunto de individuos que reciben un mensaje emitido a través de algún medio de comunicación o canal de difusión masiva.

RECEPTOR: persona que descifra un mensaje difundido a través de un medio de comunicación social.

AUDIENCIA: Es el receptor colectivo. Agregado de espectadores, televidentes, lectores, oyentes, etc. / consumidores de medios/ público al que llegan los mensajes.

En la faceta estadística, existen las técnicas de investigación de audiencias, basadas en la sociometría.

- Audiencia potencial: qué personas son susceptibles de recibir nuestros mensajes.
- Audiencia real: el conjunto de personas que realmente reciben esa información. Internet permite monitorizar visitas y acceso en tiempo real, lo que supone un gran avance para la efectividad de campañas publicitarias.

McLuhan diferencia entre medios fríos y calientes, según el grado de relación expresiva con la audiencia. Estos últimos serían la televisión y el cine, por la implicación afectiva de cada uno de los medios.

Según esta clasificación, ¿Los medios digitales son “fríos o calientes”?

Otros conceptos:

**Multitud:** colectivo humano o reunión fortuita.

**Público:** aporta capacidad de reflexión y opinión.

**Masa:** más proximidad física y no tiene capacidad reflexiva, son heterogéneas, anónimas, y constituyen un concepto abstracto, resultado de grandes cifras y que no tienen por qué estar próximas entre sí, sino dispersas geográficamente, gran número de miembros, homogeneidad cultural, etc. Es importante recordar las connotaciones que posee el término “masa” en su uso, ya que aporta la idea de conjunto de personas con escasa capacidad de reflexión y susceptible de ser dirigida (Ortega y Gasset, 1983).

Desde el punto de vista del proceso de comunicación a través de los medios audiovisuales, la audiencia, el conjunto de receptores del mensaje audiovisual tiene las siguientes características:

- Son individuos aislados
- Están vinculados circunstancialmente por un nexo común: el hecho de recibir o percibir el mensaje audiovisual
- Salvo el caso de internet, existe un grado reducido de interacción: en televisión, radio, cine, etc.
- Tienen vínculos colectivos: pertenencia a una misma cultura, a una unidad geográfica o jurídica (España, Andalucía, etc.). También edad, clase social, nivel educativo, sexo, etc.

Sociología y Psicología son las disciplinas que más han aportado en lo referido al estudio de audiencias: autoimagen del receptor, relaciones sociales, pertenencia a grupos, influencia conductual, etc.

A la hora de analizar la relación emisor-receptor se tienen en cuenta diferentes factores:

- 1- Credibilidad de la fuente
- 2- Uso y gratificación que se obtiene del receptor: El receptor, en definitiva, satisface una serie de necesidades cognitivas, afectivas, sociales, etc.

Es importante el estudio de esta relación en lo referido a la influencia de los medios (ejemplos de tendencias, modas, películas, etc.) y al aprendizaje social. Todo este proceso se denomina *interacción parasocial*. En la comunicación audiovisual, un claro ejemplo es la IDENTIFICACIÓN AFECTIVA con el HÉROE, o

más bien, la aproximación afectiva o emotiva. Comprendemos muchas situaciones narrativas en el cine porque existe cierto grado de identificación o empatía con el protagonista. En esta línea de identificación, un grado extremo puede conllevar la pérdida de identidad por parte del receptor, que se confunde con la del personaje, aunque lo más habitual es la experimentación de emociones (inquietud, ira, indignación, admiración), sin llegar a que el receptor se identifique completamente con el personaje.

Elije una serie de televisión y piensa con quién podrías identificarte. Razona por qué has seleccionado ese personaje.

Existe también una relación receptor-contenido. La audiencia puede hacer que se modifique un mensaje, un género, que se reconduzca una línea de comunicación, etc. Lo vemos como ejemplo en la desaparición de programas de televisión por falta de cuota de audiencia. El feedback ha sido claro, y se ha basado en la indiferencia del espectador, que no ha prestado atención ni tiempo a ese programa. Más claro todavía, muchos de los procesos que tienen lugar en Internet desarrollan una alteración y construcción compartida emisor-receptor, prácticamente en tiempo real.

Nuestro **público objetivo** o espectador virtual lo constituye el conjunto de receptores específicos a los que nos dirigimos.

Emisor y receptor son, en resumen, ACTORES del proceso de comunicación.

**SABER MÁS:** En el inicio de la Teoría de la Comunicación y de la Información, la Psicología aportó la visión del proceso como el análisis del ciclo estímulo-respuesta, un modelo que fundamentó toda la corriente científica de Estados Unidos. H.D.Lasswell, posteriormente, aportó la base científica de la Comunicación en 1948, sistematizando los elementos a tener en cuenta en el análisis del proceso:

Paradigma de Lasswell: Quién dice qué (Emisor-mensaje) / A través de qué canal (canal) / A quién (receptor) / Con qué efectos

Según este paradigma:

- El emisor aparece como activo y el receptor como pasivo, algo que los nuevos medios y la Cultura Digital ha transformado en profundidad. Recordemos el término EMIREC de Jean Cloutier (1975).
- La Comunicación es intencional, persigue un fin determinado.
- Emisor y receptor aparecen aislados del contexto social, situacional y cultural en el que tiene lugar el proceso de comunicación.

Diferentes teorías posteriores incorporarían la importancia del contexto en el que se produce el proceso de la información o comunicación. Teóricos como P.F. Lazarsfeld, E. Katz, R.k. Merton, B. Berelson y, posteriormente, T. Parsons y CH. Wright, analizaron el fenómeno comunicacional desde la perspectiva la transmisión cultural, mantenimiento de un modelo social, adaptación al ambiente cambiante y persecución de una finalidad o integración de miembros del sistema social.

Resumen del estudio del proceso de comunicación:

1º Etapa: Visión aislada de emisor y receptor

2ª Etapa: Integración de emisor y receptor en el seno de grupos sociales, culturales, etc. Estudio de la Sociedad en su conjunto. Sociedad de masas.

3ª Etapa. Estudio de la influencia de los procesos de la comunicación en la estructura social.

La aportación más importante es la Teoría General de Sistemas: estudio de la interacción individual, elementos ambientales, diacrónicos y sincrónicos. La sociedad aparece como un continuo proceso de interacción. Junto al análisis de contenido hay que analizar cultura, códigos y contexto.

Los efectos son acumulativos y no solo se originan desde los medios, sino desde otros ámbitos de la cultura. Tres tipos de incidencia en los efectos de los mensajes mediáticos:

- Acción acumulativa. Inciden día tras día y conjuntamente.
- Consonancia. Existen grandes similitudes en fondo y forma en los contenidos tratados
- Omnipresencia: Están presentes en todos los lugares.

**OPINIÓN PÚBLICA.** Opinión que la ciudadanía tiene sobre los asuntos públicos.

**El feedback** o retroalimentación es la parte del proceso que demuestra la continuidad del fenómeno de la comunicación. Consiste básicamente en el mensaje que envía el receptor al emisor como reacción al mensaje recibido, indicando así el efecto que tiene sobre el receptor. El feedback permite al emisor reajustar los mensajes, reforzando, quitando énfasis, cambiando el contenido o la forma del mensaje. Se trata de un proceso circular. No podemos prever cómo va a producirse: cada feedback será interpretado de una manera diferente. La comunicación es un proceso de interacción permanente en el que, a cada paso, se pueden cambiar las reglas.

Ejemplos de retroalimentación: Desde la carta al Director (que pasa por el "filtro" del propio periódico) hasta Internet, que está sometida a un continuo *feedback* por la posibilidad que tiene el receptor de contestar o participar en el proceso, normalmente a través de correo electrónico o participación en un foro, redes, etc.

### **1.12. Las formas de comunicación: información, rumor, propaganda, desinformación, publicidad y relaciones públicas**

**INFORMACIÓN:** Difusión de un mensaje destinado a poner en conocimiento hechos, reducir la incertidumbre sobre algo, de forma inicialmente veraz, objetiva y desinteresada. Es, en definitiva, recoger y presentar datos sobre un hecho real lo más objetivamente posible.



**RUMOR:** Presentar como cierto algo que se transmite de persona a persona, sin que existan medios ni fuentes seguras de la credibilidad del mensaje. No tiene por qué ser falso, pero se trata de algo sobre lo que no tenemos medios seguros para comprobar su veracidad. La base del rumor es la COMUNICACIÓN INTERPERSONAL. Se trata de una información que no ha sido confirmada por fuentes oficiales. El conocimiento del receptor sobre la materia a la que se refiere el rumor será el que le otorgue credibilidad. Sigue unas fases hasta llegar a la asimilación o rechazo. No tiene fuentes claras.

**DESINFORMACIÓN:** Proceso en el que se ocultan o silencian los hechos que no interesa difundir por la intención manipuladora o persuasiva. Mediante la desinformación se pretende controlar el contenido de las noticias. Propio de situaciones de conflicto. “Conjunto de procedimientos y técnicas dialécticas que se usan intencionadamente para manipular a personas, grupos o a una sociedad, con el objetivo de influir en su conducta”.

**RELACIONES PÚBLICAS:** El objetivo principal es crear una imagen positiva y satisfactoria de la persona o institución que las llevan a cabo. Es la voluntad de crear o consolidar una imagen respecto al exterior a través de un acto persuasivo.

Gestión, promoción, difusión de actos e imagen son las claves de este tipo de comunicación, aunque en el primer apartado será más propio del Protocolo y las Relaciones Institucionales.

Una definición de Relaciones Públicas: Actividad con carácter permanente y organizado, mediante la cual una empresa u organismo público o privado intenta obtener un entendimiento mutuo con el exterior, desarrollar una vigilancia y seguimiento de las opiniones externas, etc.

**PUBLICIDAD:** Estrategia de comunicación de masas que pretende transmitir un mensaje a un grupo determinado de individuos para estimular la demanda de un producto o servicio concreto. Tiene un fin comercial.

**PROPAGANDA:** Forma de Comunicación Social con carácter intencional, que responde a una determinada ideología o a unos intereses que quieren conseguir adeptos o simpatizantes. No tiene por qué engañar. Puede manipular o persuadir, pero su objetivo no es reducir incertidumbre, sino conseguir adeptos o simpatizantes. Hay propaganda negativa o positiva, aunque el término tiene tradicionalmente connotaciones políticas o ideológicas.

### 1.13. El poder de la imagen

El concepto “masa”, la creación de las “industrias culturales” y la “Sociedad de la Información” llevaron a los pensadores a realizar planteamientos críticos en

lo relacionado con el acceso de los ciudadanos a la información, de los nuevos contenidos mediáticos y de la relación entre esas grandes industrias culturales (veremos este concepto en el siguiente tema) y la respuesta de las grandes audiencias. Estas reflexiones se ven reforzadas por la presencia de la imagen (visual y auditiva) en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Este planteamiento crítico ante los medios audiovisuales y digitales será el contenido principal del tema 2.

### LÍNEAS DE PENSAMIENTO Y DEBATE:

- ¿La comunicación audiovisual no se limitaba el estudio del lenguaje cinematográfico y la formación con medios técnicos?
- ¿En qué estado queda hoy día el tradicional esquema de Jakobson emisor-receptor?
- El emisor. Quién debe emitir los programas de televisión. ¿Existe libertad a la hora de difundir una producción audiovisual o el propio mercado se encarga de limitarnos?
- El receptor. ¿Es la audiencia tan poderosa? ¿Tiene realmente capacidad crítica? ¿Debería determinar la audiencia los contenidos televisivos? Si no tenemos en cuenta los índices de audiencia al diseñar la programación ¿estamos siendo elitistas? ¿Qué consecuencias conlleva el consumo bajo demanda?
- Persuasión / Manipulación. ¿Qué predomina más en la actividad diaria de los medios de comunicación social?

### BIBLIOGRAFÍA

AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.

BAYLON, Ch. y MIGNOT, X. (1996). *La Comunicación*. Madrid: Cátedra.

BERLO, David K. (1984). *El proceso de la comunicación*. Madrid: Ateneo.

BONET, M. (2006). «Centralidad de la comunicación audiovisual en el entorno digital: propuestas desde la experiencia formativa». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [artículo en línea]. Vol. 3, n.º 2.UOC. Disponible en <[www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/bonet.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/bonet.pdf)> [Consultado el 15/09/2013].

BAYLON, CH. Y MIGNOT, X. (1996). *La Comunicación*. Madrid: Cátedra.

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. I: *La sociedad red*). Madrid: Alianza.

CEBRIÁN HERREROS, M. (1983). *Fundamentos de la Teoría y Técnica de la información audiovisual*. Madrid: Editorial Mezquita. Vol. 1 y 2.

CLOUTIER, J. (1975). *L'Ere d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle*. Les Presses de l'Université de Montreal: Montreal, Canadá.

GARCÍA FERRANDO, M. (1979). *Sobre el método*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

GUBERN, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.

JAKOBSON, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix-Barral. 1a. ed.

MARTIN SERRANO, M. et al. (1983). *Teoría de la Comunicación y análisis de referencia*. Madrid: A. Corazón.

MATTELART, Armand y Michèle. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

MCLUHAN, M.:

(1987). *La aldea global*. Barcelona: Paidós.

(1999). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

MCLUHAN, M. y Fiore, Q. (1969). *El medio es el masaje*. Buenos Aires: Paidós.

MCQUAIL, D. (1994). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

MCQUAIL, D. y WINDHAL, S. (1984): *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*. Pamplona: EUNSA-Universidad de Navarra.

MORIN, E. (1981). *El método*. Madrid: Cátedra.

ORTEGA Y GASSET, J.:

(1965). *Meditación sobre la técnica*. Madrid: Espasa-Calpe. 1ª ed. 1939.

(1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona, Alianza Editorial. 1ª ed. 1930.

PARÉS I MAICAS, M. (1992). *Introducción a la Comunicación Social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

PISCITELLI, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

- PUYAL, A. (2006). *Teoría de la comunicación audiovisual*. Madrid: Fragua.
- RODA FERNÁNDEZ, R. (1989). *Medios de comunicación de masas. Su influencia en la sociedad y en la cultura contemporánea*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- RODRIGO ALSINA, M. (2001). *Teorías de la comunicación*. Barcelona: Aldea Global.
- SÁNCHEZ GUZMÁN, J. R. (1979). *Introducción a la teoría de la publicidad*. Madrid: Tecnos.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2002). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- SHANNON, C.E., WEAVER, W. (1981). *Teoría matemática de la comunicación*. Madrid: Forja.
- STAM, R. (2001). *Teorías del cine*. Barcelona: Paidós.
- STAM, R; BURGOYNE, R y FLITTERMAN LEWIS, S. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Madrid: Paidós.
- VILLAFAÑE, J. y MÍNGUEZ, N. (1996). *Principios de teoría general de la imagen*. Pirámide: Madrid.
- WOLF, M. (1987). *La investigación en la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

### Notas sobre las lecturas

El contenido de las lecturas obligatorias es importante para obtener una perspectiva del marco científico de la Comunicación Audiovisual. Alfonso Puyal, en la [lectura 1](#), recuerda el valor de la teoría, cuya razón de ser es conectar con la praxis y encontrar rasgos comunes entre las manifestaciones expresivas de lo audiovisual. Esos mensajes audiovisuales son abordados desde diferentes perspectivas por parte de las Ciencias Humanas y Sociales. Igualmente, se hace referencia a la relación entre obra, autor y destinatario de la obra audiovisual. Cada uno de estos agentes no puede considerarse sin tener en cuenta a los otros dos. Por otra parte, invención, innovación y difusión constituyen fases de esa evolución tecnológica que ha dado como resultado una fuerte presencia de los medios audiovisuales en nuestra sociedad. La tecnología, por ejemplo, hizo posible aplicar el sonido por primera vez en la película *El cantor de jazz* (*The jazz Singer*, Alan Crosland, 1929)<sup>12</sup>, cuyo fragmento visionamos en clase como un

---

<sup>12</sup> En el tema 7, dedicado a la banda sonora, veremos que fue una película española en la que se grababa una actuación de poco más de 10 minutos de Concha Piquer, en 1923, dirigida por Lee De Forest.

documento destacado de la historia del cine, resultado de esa evolución tecnológica. Ya en nuestros días, es importante el concepto de Cultura Audiovisual asociado a la sociedad contemporánea, una cultura en la que también será obligado atender al factor sonoro. Puyal finaliza este capítulo ubicando la comunicación audiovisual en la Teoría General de la Comunicación, haciendo referencia al esquema de Jakobson y al concepto audiovisual. El valor de la introducción a la obra de este autor (Puyal, 2006) debe considerarse una introducción al bloque teórico de la asignatura.

La *lectura 2* (Parés I Maicas, 1992) corresponde a un manual de una claridad extraordinaria, centrado en la Teoría de la Comunicación. El texto concreto hace un repaso por la evolución de lo que es, en realidad, un conjunto de teorías, que van desde el paradigma de Lasswell, la teoría de Shannon y Weaver o McLuhan hasta la teoría crítica, entre otros posicionamientos. Se trata de leer atentamente el contenido de cada línea, considerando la importancia y presencia de la comunicación audiovisual en esos procesos. No hay que confundir el carácter obligatorio de esta lectura con la necesidad de memorizar detalles de cada teoría. Las lecturas obligatorias solo requieren una lectura comprensiva para contextualizar y complementar el tema.

Para citar este material:

Marfil-Carmona, R. (2014). Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Tema 1. Material docente. Granada: Escuela Superior de Comunicación y Marketing.



INFO ABOUT RIGHTS

1401079778774

[www.creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/](http://www.creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/)

## TEMA 2. Civilización de la Imagen y Cultura Digital

1. Cultura de masas e industrias culturales
2. Sociedad de la Información y Civilización de la Imagen
3. Cultura de la Imagen, Cultura Audiovisual
4. Apocalípticos e Integrados ante la cultura de masas
5. Sociedad Red, Cultura Digital y comunicación multimedia
6. Hipertexto, e-comunicación y tecnología móvil
7. Educación mediática y alfabetización audiovisual

**Resumen:** Exposición de los principales planteamientos ante el fenómeno de la cultura de masas y de las industrias culturales, en las que la comunicación audiovisual y digital tiene una presencia destacada. Descripción de la *Sociedad de la Información*. Concepto de "Civilización de la Imagen" y "Sociedad Red". Comprensión de Apocalípticos e Integrados ante la cultura de masas y ante los contenidos televisivos o multimedia. Concepto de hipertexto, e-comunicación y tecnología móvil. Reflexión crítica sobre los medios audiovisuales. Aproximación a la comunicación multimedia y a la Cultura Digital. Educación Mediática y alfabetización audiovisual como espacio para el compromiso de comunicadores/as y educadores/as.

### **Lectura obligatoria que corresponde a este tema:**

#### **Lectura 3 Sociedad Red Manuel Castell**

CASTELL, Manuel (2001): «*Internet y la sociedad red*». Lección inaugural del programa de doctorado Sociedad de la Información y del Conocimiento. Universidad Oberta de Catalunya (UOC). [Artículo en línea] Disponible en <<http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain2.html>>. [Fecha de consulta: 20/09/2013] (No es necesario leer el saluda).

#### **Lectura 4 Apocalípticos e integrados. Umberto Eco.**

Eco, U. (1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen y Tusquets Editores. (1ª ed. 1965). pp. 27-47.

Referencia obligada y explicación de las dos grandes posturas ante el acceso a la información de las masas y la influencia de los medios de comunicación. El capítulo introductorio (pp. 27-47) constituye una presentación de los rasgos principales de cada tendencia.

### **2.1. Cultura de masas e industrias culturales**

El uso de la imprenta inició una nueva era, marcada por el acceso a la cultura y a la información por parte de todas las clases sociales en el mundo occidental. Era el inicio de la cultura de masas, pero no iba a ser un fenómeno inmediato, sino progresivo, en un proceso que se desarrolló de forma paralela a la alfabetización de gran parte de al ciudadanía y a la transformación de la

sociedad agraria en una sociedad industrial. De la elaboración artesanal se iría evolucionando hacia la difusión masiva y multiplicación de copias. Posteriormente tuvo lugar un nuevo cambio: tras la sociedad industrial, llegaría una sociedad post-industrial y tecnológica. Ya no iba a dominar lo relacionado con la producción, sino que sería la información la que iba a adquirir un protagonismo definitivo en el funcionamiento de la sociedad. En la actualidad, se ha producido una revolución a través de los nuevos procesos digitales, que no solo constituyen avances tecnológicos, sino formas diferentes de relacionarse en la Red. La innovación que conllevan los medios digitales está constituyendo un verdadero cambio de paradigma<sup>1</sup> en el estudio de la comunicación social. Tal y como comentábamos en el tema 1, Internet es la imprenta del siglo XXI (Piscitelli, 2005).

La comunicación digital protagoniza indiscutiblemente el momento actual. Antes de comentar su importancia, es necesario conocer la evolución del concepto de comunicación social y de la postura ideológica frente a este nuevo modelo de sociedad de masas que se ha ido conformando durante varios siglos. Diferentes corrientes filosóficas y sociológicas consideraron “un peligro” el acceso de las “masas”, es decir, de la totalidad de la población, a la información y al conocimiento. La desconfianza en esas masas se ha basado, como principal argumento, en la manipulación de éstas por parte de los poderes establecidos y de los medios de comunicación. Las posturas ante ese acceso masivo a la información y al conocimiento las conoceremos en detalle en el apartado 4 de este tema, explicando los conceptos apocalípticos e integrados.

Sociedad industrial, post-industrial y sociedad de la información, sociedad red o sociedad tecnológica. Éstas son algunas de las denominaciones para referirnos a esa transformación de nuestro mundo. Desde el punto de vista de la Comunicación Audiovisual, la investigación se centra en el proceso de representación (cómo se representa la realidad a través de medios tecnológicos), aunque siempre hay que darle importancia al fundamento ético que nos impulsa a analizar esos procesos de representación que contemplamos y “consumimos” cada día en televisión, radio, cine e Internet. Estudiar los Fundamentos de la Comunicación Audiovisual no es solo conocer el proceso tecnológico, sino tener presente las implicaciones éticas y el modelo de sociedad que los medios están conformando. El cine, la televisión, los contenidos que colgamos en *YouTube* son un reflejo del modelo de sociedad que tenemos. Además, sucede a la inversa: no se nos puede olvidar que, según algunos autores, los propios medios “crean” la realidad:

---

<sup>1</sup> Se utiliza el término “paradigma” para referirnos al conjunto de teorías, es decir, de perspectivas de trabajo o de posicionamientos teóricos a la hora de explicar un fenómeno. Este paradigma formaría parte de un área de conocimiento, docencia e investigación. En el caso comentado, lo digital se estudia, entre otros, en el campo académico de las Ciencias de la Comunicación.

*“La producción de una imagen conlleva construir una nueva realidad, al punto de que podemos hablar de una realidad inventada, de una realidad donde se crean metáforas y grandes relatos sobre la sociedad y el mundo” (Aparici, 2010: 15).*

Resulta interesante que los/las estudiantes universitarios/as, en cualquiera de las especialidades de Ciencias de la Comunicación, conozcan las principales corrientes intelectuales en torno a los procesos de la comunicación social. Y que lo hagan, además, de forma crítica. El posicionamiento ante las corrientes y perspectivas existentes en la actualidad es un paso más en el proceso de maduración académica e intelectual de futuros/as periodistas / publicitarios-as y profesionales del ámbito audiovisual. Un perfil formativo que, no lo olvidemos, también debe estar enfocado a la reflexión, la investigación y el análisis, además de dirigirse a la capacitación profesional.

### **Concepto de “masa”**

En el tema 1 hemos anticipado el término “masa”, considerándolo un concepto abstracto y ambiguo, destinado a definir a un gran número de personas que conforman un grupo heterogéneo entre sí, pero perteneciente a una cultura homogénea. Este grupo es anónimo, disperso geográficamente, con escasa capacidad de reflexión y susceptible de ser dirigido.

La masa es, por tanto, un término que hace referencia a una sociedad nacida en el contexto de la industrialización. Esta sociedad se caracteriza por la participación pública (masiva) en las principales áreas del conocimiento y del funcionamiento social. En nuestra época, a través de Internet y de los medios digitales, se está multiplicando exponencialmente esa participación pública, lo que para algunos es un modo de democratizar nuestro modelo social.

Sin embargo, el sistema democrático permite que el individuo, a través de su voto, elija un gobierno que representa a la mayoría. Y hasta la llegada de Internet no parecía que iban a implementarse otros modos de participación ciudadana. Según las posturas críticas ante la cultura de masas, se produce un contrasentido entre el acceso total y libre a la información por parte de las “masas” y una sociedad que fomenta el individualismo y la manipulación. Apocalípticos e integrados, como veremos en el punto 4, representan la síntesis de dos posturas ante el hecho de creer que existe manipulación mediática.

En el siglo XIX, algunos sectores aristocráticos y conservadores comenzaron a usar el término “masa” para referirse a “multitudes sin criterio y dirigibles”, ya que no consideraban adecuada la ruptura de privilegios a la hora de acceder a los contenidos culturales y al poder. Aunque tenga un sesgo conservador en su origen, la crítica de la cultura de masas se desarrollaría en distintas direcciones durante el XX, incluidos los movimientos anti-capitalistas y las



revisiones marxistas de la Escuela de Fráncfort. El filósofo español Ortega y Gasset definió muy bien la preocupación existente en este sentido a comienzos del siglo XX:

*“Hay un hecho que, para bien o para mal, es el más importante en la vida pública europea de la hora presente. Este hecho es el advenimiento de las masas al pleno poderío social. Como las masas, por definición, no deben ni pueden dirigir su propia existencia, y menos regentar la sociedad, quiere decirse que Europa sufre ahora la más grave crisis que a pueblos, naciones, culturas, cabe padecer. Esta ha sobrevenido más de una vez en la historia. Su fisonomía y sus consecuencias son conocidas. También se conoce su nombre. Se llama rebelión de las masas.”* (Ortega y Gasset, 1983: 39).

Dejando al margen consideraciones ideológicas o políticas, este fragmento de la obra de Ortega y Gasset nos orienta, como analistas de la comunicación, en el concepto de “masa” y sus connotaciones a la hora de analizar el fenómeno comunicativo. Hay que tener en cuenta que, aunque la fecha de publicación de la reseña bibliográfica sea posterior, este texto de José Ortega y Gasset se comenzó a publicar en forma de artículos en 1929. Se trata de un párrafo que nos orienta sobre el origen del concepto “masa”, y que nos ayuda a comprender cómo diferentes corrientes críticas, procedentes de sectores ideológicos contrapuestos, harán referencia a este término desde principios del siglo XX al analizar la manipulación mediática. El uso del término “masa” no será patrimonio de posturas conservadoras o aristocráticas. La “manipulación de masas” será tenida en cuenta también desde otros posicionamientos revolucionarios frente al sistema capitalista. Estas críticas se realizaron en un contexto en el que fotografía y cine transformaron profundamente la relación del hombre con su entorno social. El nacimiento del cine era uno de los eventos que describía el panorama de principios del siglo XX. Posteriormente, la gran influencia vendría desde la televisión. Hoy día, desde los entornos de comunicación digital e interactiva. Ese acceso a la información, al conocimiento y al poder forma parte de la denominada “cultura de masas”.

### **Industria cultural**

El concepto “industria cultural” fue utilizado, por primera vez, por la Escuela de Fráncfort en 1947. Theodor Adorno y Max Horkheimer definieron los productos culturales como mercancías elaboradas según la lógica capitalista de producción de bienes de consumo, en clara referencia, entre otros medios de representación, al emergente fenómeno cinematográfico y mediático. Surgieron diferentes teorías críticas dirigidas hacia la intencionalidad de los productos culturales. Algunas de estas teorías observaban una estrategia manipuladora destinada a la creación de estereotipos. Un ejemplo sobre cómo ha influido el legado intelectual de esta postura crítica, fue el libro “Para leer al pato Donald”, de Armand Mattelart (1972), en el que los medios audiovisuales

eran revisados desde la teoría crítica, como elementos activos y manipuladores de las nuevas industrias culturales. Su título, con la perspectiva del tiempo, no deja de ser curioso. Publicaciones más recientes sobre las industrias culturales hacen referencia a...

*“... sus connotaciones nada inocentes, los intereses ideológicos económicos y de poder que subyacen tras términos aparentemente transparentes y de sentido común, y las consecuencias e implicaciones de todo orden que arrastran las nuevas etiquetas: sobre la cultura y la economía, sobre las políticas culturales, sobre la cooperación internacional, sobre la diversidad y el derecho universal de acceso a la cultura...” (Bustamante, 2011).*

Junto a otros factores determinantes, como la economía, la ética o la educación, la comunicación se ha convertido en un criterio clave a la hora de analizar las características de la propia sociedad, en la que cada vez tienen un mayor peso las “industrias culturales”. La Teoría de la Comunicación ha ido avanzando a la vez que se han aportado diversas explicaciones sobre nuestro modelo social. No es casual su conexión con la Sociología o la Antropología. Desde la propia Comunicación, como es lógico, se ha explicado el auge de los nuevos lenguajes y medios de expresión. Explicar las características comunicacionales de una sociedad es, realmente, una buena manera de explicar esa sociedad.

La sociedad industrial y, posteriormente, la post-industrial y tecnológica, se caracterizan fundamentalmente por el cambio de la MEDIACIÓN SIGNIFICANTE entre el hombre y su entorno. Es decir, la transformación de la relación perceptiva y comunicativa que establece cada ciudadano o ciudadana con su entorno social. Hoy día, ese diálogo se desarrolla a través de los canales y soportes de la Cultura Digital. Este punto ha avanzado con la aportación de dos conceptos importantes, como “cultura de masas” e “industria cultural”.

## 2.2. Sociedad de la Información y Civilización de la Imagen

### 2.2.1. Sociedad de la Información.

La sociedad ha ido transformando su funcionamiento a lo largo de los siglos, pasando por diferentes etapas:

- Agrícola: Fundamentada en cultivos y ganadería como medios de subsistencia.
- Industrial: Basada en la fabricación de productos tras elaborar materias primas. Es importante el proceso de urbanización, entendido como éxodo del campo a las ciudades.
- Tecnológica: Es una etapa post-industrial en la que adquiere más importancia el tratamiento de la información. Aparece la idea del

“determinismo tecnológico” como la creencia irracional en el valor de los nuevos medios de producción basados en las tecnologías frente a los medios clásicos. Una opción acertada es diferenciar las etapas post-industrial y tecnológica como dos estadios diferentes, tal y como se ha comentado en el punto 1 de este tema. Esta última etapa está marcada por la confianza en las posibilidades de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

La sociedad actual se ha transformado en “Sociedad de la Información” y “Sociedad Red”. Según el sociólogo Manuel Castells<sup>2</sup>, se trata de un “nuevo sistema tecnológico, económico y social. Una economía en la que el incremento de la productividad no depende del crecimiento cuantitativo de los factores de producción (capital, trabajo, recursos naturales), sino de la aplicación de conocimientos e información a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos” (1997:83).

El concepto *Sociedad de la Información* hace referencia a la información en sentido amplio, no solo a la información periodística, sino a la transmisión de datos, la informática, las oscilaciones bursátiles, etc. Este concepto abarca, por supuesto, las noticias elaboradas por los periodistas, la publicidad y los contenidos de los medios de comunicación de masas. Se trata, por tanto, del modelo social contemporáneo, en el que la presencia y transmisión de información constituyen la propia base de la estructura social. El campo económico y financiero, las redes informáticas –Internet–, la actuación de un altísimo porcentaje de empresas, etc., basan su funcionamiento en el valor de la información. Globalización, inmediatez y Cultura de la Imagen aparecen como conceptos claves en la sociedad actual.

La Sociedad de la Información constituye, por tanto, un cambio profundo en:

- A) Lo económico: Información y poder se acercan aún más en la sociedad contemporánea, en un proceso caracterizado por el fenómeno de la Globalización, la llamada “nueva economía” y la concentración empresarial. Esta concentración no solo se limita al ámbito informativo (grandes grupos de comunicación o estructuras empresariales en la Red), sino a todos los sectores económicos y, por supuesto, al entorno digital.

---

<sup>2</sup> Definición recogida en su obra *La era de la información*, de 1998. Se trata de un trabajo estructurado en tres volúmenes - "La sociedad red," "El poder de la identidad" y "Fin de milenio" (Alianza, 1997, 1998,1998), que son el resultado de doce años de investigación para recorrer todos los aspectos de la nueva sociedad tecnológica: la economía global, el fin del patriarcado, el papel del estado, los movimientos sociales contra el orden global, el nuevo concepto del trabajo, la crisis de la democracia, la "cultura de la virtualidad real" y el nacimiento del "Estado Red". Esta trilogía se ha convertido en una referencia clásica para sociólogos/as, economistas y comunicólogos/as, por ser una guía conceptual para este complejo “nuevo mundo” de la globalización y de las tecnologías de la información.

- B) La organización humana. La realidad social y laboral se transforma profundamente. El modelo de gestión virtual y de trabajo en red está modificando el funcionamiento del sistema.
- C) Lo individual: El pensamiento, la ideología, la conducta, etc, experimentan un proceso de homogeneización en el mundo occidental, como origen y resultado de los contenidos difundidos por los medios de comunicación masivos. De forma paralela, Internet hace también latente la presencia de posiciones consideradas minoritarias hasta estos años. Se establece una conexión entre lo individual y lo social que permite el traspaso de los movimientos sociales de la Red a la propia realidad física y política.

Estas son algunas de las características de la sociedad tecnológica:

- Valor de la información y de la tecnología (superando el tradicional peso de la producción industrial).
- Valor emergente de la “producción del conocimiento”, producción resultante de las actividades de información y comunicación.
- Nacimiento del concepto “economía de la información”, profundamente ligado a las nuevas tecnologías. Se trata de una actividad que se diferencia claramente del sector terciario clásico.
- Aplicación de este término a lo económico, cultural y social.
- Cambio del concepto “productividad” y transformación de la gestión empresarial.
- Profunda modificación de los procesos de comunicación.
- Influencia en la comunicación de masas. Facilita un proceso masivo y global de difusión de contenidos.
- Aparición de Internet como medio universal para la localización y transmisión de datos, pero también como espacio para la interconexión económica, intelectual y vital en red. Hay una “sociedad expandida”, es decir, que tiene lugar y se desarrolla en la Red.
- Estructura y dinámica social en red, contagio mutuo entre lo real y lo virtual.
- Mayor acceso a la información, que se produce de forma paralela a una mayor complejidad para seleccionar lo importante.
- Facilidad para la obtención de servicios, combinada también con la dificultad para decidir entre la oferta y la demanda. Calidad y fiabilidad dudosas.
- Sistema social globalizado que convive con modelos tradicionales de funcionamiento. El sector agrario e industrial siguen estando presentes en nuestra era.

### **2.2.3. Civilización de la Imagen.**

Desde el punto de vista de la comunicación y de la cultura, la sociedad ha atravesado los siguientes estadios, basados en la supremacía de alguno de los sentidos a la hora de relacionarse con el entorno:

- 1- CULTURA QUIROGRÁFICA Y ORAL.** El prefijo *quiro-* viene del griego *mano*. Las imágenes quirográficas son el resultado de la actividad manual. Desde la Prehistoria, el hombre se ha relacionado con su entorno a través de la creación de imágenes quirográficas. Un ejemplo son las representaciones de escenas de caza o de elementos de la naturaleza en las diferentes etapas prehistóricas como resultado de una tradición mágico-religiosa, como un medio de influencia en la climatología, la caza, las cosechas, etc. La pintura pertenece, por tanto, a esta clasificación de imágenes quirográficas.  
La cultura oral es característica de la Edad Media (sociedad agrícola). No existía la posibilidad de reproducción masiva de textos, por lo que la lectura se hacía en voz alta para ser asimilada por el sentido auditivo. En el Renacimiento se producirá una transición de la cultura oral a la cultura tipográfica.
- 2- CULTURA TIPOGRÁFICA Y VISUAL.** La imprenta (año 1440-1450) permite conocer el mundo a través de la lectura (visual) de textos. Siglos después, a principios del XX, fotografía y cine van a desarrollar de una forma muy concreta el sentido de la vista como medio para conocer el mundo, constituyendo una prolongación de los sentidos en el tiempo y en el espacio, tal y como aseguraba Marshall McLuhan (1999). Comienza la cultura de lo visual, que dará lugar al término "Civilización de la Imagen", cuyas características serán la concepción de imagen como realidad y la difusión masiva de los contenidos visuales.
- 3- CULTURA ELECTRÓNICA** Tras la consolidación del cine como medio de expresión, la televisión y otros medios digitales permiten el tránsito definitivo hacia la cultura electrónica y digital. Los mensajes multimedia reúnen los tres sentidos básicos a lo largo de la historia: tacto, visión y audición. Una nueva inteligencia o, de forma más precisa, una nueva forma de relacionarnos con nuestro entorno, está surgiendo a través de la cultura digital en Red (Carr, 2011).

En esta evolución, la sociedad ha experimentado un cambio progresivo. El elemento clave de este cambio es la forma de emitir, asimilar y organizar la información. La sociedad actual se caracteriza por el soporte electrónico, aunque eso no quiere decir que haya desaparecido la comunicación verbal, gestual, si bien es verdad que algunas pautas de comportamiento han sido modificadas por estereotipos difundidos por los medios de comunicación de masas. Igualmente, las imágenes quirográficas, como el caso de la pintura,

siguen ocupando su espacio y, en algunas ocasiones, se han adaptado a las nuevas industrias culturales y a formatos digitales. Observamos este fenómeno en el cómic, el diseño, la ilustración, la producción de carteles, etc.

Más del 90% de la información que recibimos diariamente llega hasta nuestro cerebro a través de los sentidos de la vista y el oído. Este fenómeno es normal, debido a que se trata de los sentidos más cualificados para el proceso comunicativo. De este alto porcentaje, el 80% llegará a través de imágenes exclusivamente visuales. Aparece el concepto de *ICONOSFERA*, un mundo caracterizado por la saturación de la imagen en general y de mensajes audiovisuales en particular. Un "ecosistema visual", en otras palabras. Aunque este fenómeno puede comprobarse claramente en los países occidentales, no es extensible a todo el planeta. Como ejemplo, el caso los países musulmanes: su cultura no ha desarrollado la imagen como medio fundamental de expresión debido a la influencia de la religión mayoritaria. Sin embargo, la presencia de Internet, así como de las redes sociales que hacen posible este canal, ha sido fundamental en el desarrollo de la insurrección popular contra algunas dictaduras de los países árabes. La sociedad digital está modificando el concepto de ciudadanía y de participación social.

El término "Civilización de la Imagen" surgió en los años 60 con un libro del cineasta italiano Enrico Fulchignoni (1991), en referencia a la implantación y omnipresencia de la tecnología audiovisual en ámbitos tanto públicos como privados. Según este autor, la saturación de imágenes en nuestro entorno diario es una de las principales características de la sociedad contemporánea. Ya en el siglo XXI, este término se ha reforzado aún más gracias a la creación y consumo de mensajes audiovisuales y multimedia en nuestro día a día. Desde la publicidad en soportes estáticos y publicidad exterior, como vallas o carteles, hasta la consolidación definitiva del medio televisivo como un punto de referencia básico para el ciudadano, el lenguaje audiovisual ha sido interiorizado como una "normalidad" propia de nuestros días, aunque realmente el tratamiento de la imagen responde a estrategias de persuasión (no siempre de manipulación, según los conceptos desarrollados el tema 1). Los procesos de alfabetización audiovisual requieren que seamos conscientes de los recursos principales utilizados por el lenguaje audiovisual.

La normalización de ese lenguaje audiovisual y la presencia de estrategias de publicidad, marketing e imagen personal caracterizan, por tanto, la sociedad contemporánea. Llamamos "Civilización de la Imagen" a un tipo de sociedad que tiene las siguientes características:

- Omnipresencia de la imagen (acústica y visual, a través de medios tecnológicos).

- Confusión de la imagen con la realidad (es realmente una mediación-representación). La televisión y los medios digitales sustituyen, en cierta forma, a la realidad. Recordamos la cita de Roberto Aparici:

*“La producción de un mensaje conlleva construir una nueva realidad, al punto de que podemos hablar de una realidad inventada, de una realidad donde se crean metáforas y grandes relatos sobre la sociedad y el mundo”*

(Aparici, 2010: 15).

- Sensación de inmediatez.
- Valor estético.
- Difusión masiva de imágenes. Producción en serie.

El concepto “Civilización de la Imagen” hace referencia a la transformación de la relación del hombre con su entorno a través de la supresión de barreras espaciales y temporales. El mensaje audiovisual se convierte así en el punto de referencia fundamental para la comprensión de la realidad. Es el cambio de los llamados sistemas de mediación significativa entre el hombre y el mundo, la referencia para comprender la realidad es, en muchas ocasiones, audiovisual, interactiva y multimedia.

### 2.3. Cultura de la Imagen, Cultura Audiovisual

Un nuevo modelo de sociedad, basada en la información, la imagen y los procesos de relación y comunicación a través de la Red, se hace posible gracias al desarrollo de nuevas capacidades, que deben centrarse en comprender de forma crítica nuestro entorno, pero también en utilizar las herramientas tecnológicas para expresar y crear. Son capacidades relacionadas con el nuevo concepto de Cultura de la Imagen y Cultura Audiovisual. Estos términos, además de ser definidos como capacidades para “comprender el mundo”, podrían considerarse rasgos que definen un nuevo modelo de sociedad. En este sentido, el término cultura se considera el conjunto de procesos, hechos, costumbres y características esenciales de un tipo de sociedad. La cultura contemporánea se define en torno a la Imagen y a la Cultura Audiovisual, como una nueva manera de concebir, percibir y relacionarnos con los demás y con nuestro entorno. El término “cultura” tiene, por tanto, esta doble acepción. Por una lado, capacidad crítica y expresiva; por otro, sinónimo de era o modelo social. En estas terminologías, y en otras que podríamos aportar y diferenciar (Cultura Visual, Estudios visuales), es determinante asumir la importancia y la complejidad de un objeto de estudio basado en la imagen. Una imagen, por cierto, que puede ser visual o acústica. No podemos olvidar que el mensaje audiovisual contiene imágenes y sonidos.

## 2.4. Apocalípticos e Integrados ante la cultura de masas

Desde el punto de vista de la psicología de masas, la comunicación mediática se estudia como el origen de las influencias de los contenidos mediáticos en la ciudadanía (en la persona, en lo individual y, por lo tanto, en el grupo). Esta perspectiva dio lugar a la siguiente clasificación, teniendo en cuenta las reacciones ante los contenidos de los *mass media* en la segunda mitad del siglo XX<sup>3</sup>(Eco, 1990):

- **Actitudes apocalípticas:** rechazan drásticamente los contenidos mediáticos, la cultura audiovisual y, en definitiva, las nuevas industrias culturales.
- **Actitudes integradas:** aceptan lo que proviene de estos medios como una forma de asegurar el acceso de la ciudadanía a la cultura.

Se trata, en resumen, de una doble perspectiva filosófica, vinculada a la psicología de masas y de un debate bien conocido sobre los contenidos mediáticos y las nuevas formas de expresión. Los términos fueron acuñados por el especialista italiano en comunicación y semiótica, Umberto Eco, a finales de los años 60, en pleno auge de corrientes críticas sobre la nueva sociedad. En esta obra, Eco recoge la argumentación de ambas posiciones, centrando el origen histórico de estas posturas en el pensamiento sobre el acceso de las masas a la cultura. Desde ese origen, que no tiene por qué corresponderse con ninguna ideología concreta, la crítica a la nueva sociedad se convertiría en un fenómeno más complejo, y tendría como eje central la manipulación y la discutida “calidad” objetiva en los contenidos de los medios de comunicación.

En *Apocalípticos e integrados*, no solo es objeto de análisis el cine o la televisión, sino que se hace referencia a formas de expresión consolidadas en la creación cultural, como es el cómic, el videojuego o la canción de consumo. Se aporta un resumen de la línea argumental de ambas posturas, sintetizadas en la **lectura 4** de la asignatura.

### APOCALÍPTICOS ANTE LA CULTURA DE MASAS:

- La difusión de una cultura “homogénea” en los medios de comunicación rompe las características diferenciales de cada grupo étnico.
- La audiencia no tiene conciencia de sí misma como grupo social caracterizado.
- Los *mass media* secundan el gusto existente sin promover renovaciones de la sensibilidad. Sus contenidos son, por tanto, culturalmente conservadores.
- Se provoca la emoción dándola ya confeccionada o elaborada, en lugar de simbolizarla o representarla. A esa manera de forzar la emoción a través de clichés le llamamos sensacionalismo.
- Los contenidos mediáticos están sometidos a la ley de la oferta y la demanda. Se

---

<sup>3</sup> La primera edición de *Apocalípticos e integrados*, de Umberto Eco, corresponde a 1968, y resume esa evolución.



persuade al público para que desee determinados productos y servicios a través de la publicidad.

- Al difundir productos de la "cultura superior" (Bellas Artes, literatura, etc.), éstos se condensan y resumen en fórmulas, combinándolos indiscriminadamente con cosas banales. Conocemos la obra de Arthur Conan Doyle, por ejemplo, porque hemos visto alguna película o serie sobre Sherlock Holmes.
- Los medios alimentan una visión pasiva y acrítica del mundo.
- Los medios son conformistas y conservadores en relación con los modelos culturales.
- La continua visión sobre el presente entorpece la conciencia histórica. Hay una obsesión por la actualidad.
- Tratamiento superficial para el entretenimiento y el tiempo libre.
- Se imponen mitos y símbolos universales, reduciendo las posibilidades de desarrollo individual de la personalidad –creación de estereotipos-.
- Los contenidos mediáticos son un instrumento educativo de una sociedad paternalista que "dirige a las masas", resultado de la superestructura del régimen capitalista.

#### **INTEGRADOS. DEFENSORES DE LA CULTURA DE MASAS:**

- La cultura de masas no es patrimonio del régimen capitalista. Se puede dar en diversos tipos de sociedad, y permite el acceso a la comunicación de todos los ciudadanos, instituciones, empresas, en su función tanto de emisores como receptores. En ese proceso, es inevitable el conservadurismo cultural por un proceso de "equiparación a la media". Se produce y consume la tendencia de la mayoría.
- Masas enormes (millones de personas) han tenido acceso a la cultura gracias a este proceso. En el caso de millones de personas, la información ha sustituido a la mitología, aún a riesgo de saturar los contenidos de información sobre el presente. Se trata del obrero o del pequeño artesano, que ha sido incluido en el disfrute de los bienes culturales y, lo que es más importante, en el acceso a la información.
- Vale más acceder a contenidos simplificados de la cultura superior que no acceder a ningún tipo de cultura. Ejemplo de esto es la divulgación de melodías de Mozart o Beethoven.
- La simplificación puede ser un primer estímulo para posteriores adquisiciones culturales más auténticas. El contacto con una realidad cultural a través de los medios puede ser solo un "primer paso" en una trayectoria de aprendizaje.
- Negar ese paso de la información a la formación es tener una visión pesimista del ser humano.
- Sobre los contenidos sensacionalistas, esta decadencia de costumbres no es exclusiva del sistema capitalista. También en la época romana las masas pedían "circo". Los contenidos son resultado de lo que demanda la audiencia.
- La homogeneización del gusto puede unificar sensibilidades nacionales, evitando conflictos. Por lo tanto, esa homogeneidad no tiene por qué ser negativa.
- La industria cultural ha permitido difundir contenidos culturales a precios muy bajos en edición íntegra (ediciones de bolsillo, reproducciones a color de obras de arte, visionado de cine de calidad en televisión, etc.).

- Como paradoja, las críticas a la cultura de masas se convierten en productos de la industria cultural, como pudo suceder, por ejemplo, con el movimiento contracultural de los años sesenta. Los propios libros de la teoría crítica se venden y sus autores están "integrados" en el sistema.
- Para bien o para mal, "las masas" son más partícipes de cuanto ocurre en la sociedad mediante los medios de comunicación. El acceso a la información les permite la posibilidad de discutir y rechazar criterios que vengán impuestos.
- No todo es conservadurismo. Los medios de masas han contribuido a renovaciones estilísticas que van desde criterios estéticos hasta formas de hablar, y que pueden gustar más o menos, pero constituyen renovaciones culturales.

### APOCALÍPTICOS E INTEGRADOS ANTE LA CULTURA DE MASAS

Con respecto a los medios de masas	Apocalípticos	Integrados
<b>OPINIÓN</b>	Crítica	Aceptación de los <i>mass media</i>
<b>CONTENIDOS</b>	Triviales –mala calidad- Sensacionalismo Distorsionados Homogéneos –modas y estereotipos- Basados en el mercado Visión pasiva del mundo Efímeros	Son los demandados por la audiencia Hay rigor y pluralidad Transmisión fiel de la realidad social Heterogéneos –diversas opciones- Basados en el interés ciudadano Visión activa de la sociedad

	Intencionales –manipuladores-	Universales Democráticos
<b>MEDIO PREDILECTO</b>	Literatura, arte –cultura superior-	TV / Cine / Nuevas Tecnologías
<b>TECNOLOGÍA</b>	Tecnofobia Defienden lo artesanal	Tecnofilia Defienden la producción en serie
<b>LIBERTAD DE EXRESIÓN</b>	Es solo teórica en los <i>mass media</i>	Existe en realidad (variedad de medios)
<b>CONCEPTO DE AUDIENCIA</b>	Como masa no crítica Mandan los índices de audiencia No hay acceso universal –Ej: Tercer Mundo-	Conjunto de ciudadanos críticos Los ciudadanos deciden qué ven Acceso universal –aldea global-
<b>RECEPTOR</b>	Es un consumidor para los <i>mass media</i>	Es un ciudadano

Este cuadro es un resumen de la argumentación de Apocalípticos e Integrados ante las industrias culturales y ante los contenidos de los medios de masas. Muy pocas posturas teóricas son tan extremas en la realidad a la hora de abordar la problemática de la cultura de masas. En su libro, Umberto Eco propone el establecimiento de criterios rigurosos de análisis, recordando lo oportuno que resulta no caer en extremismos e integrar los razonamientos argumentados de ambas posturas. Se trata de un debate que se prolongará durante años. Sin embargo, resulta fundamental conocer estos dos posicionamientos globales, como estudiantes de comunicación, para consolidar el desarrollo de un criterio propio.

¿Cuál es nuestra opinión al respecto?

## 2.5. Sociedad Red, Cultura Digital y Comunicación multimedia

Los puntos 5 y 6 de este tema exponen algunos conceptos de actualidad. Partiendo del concepto de “Sociedad Red” al que hemos hecho referencia anteriormente, es importante destacar algunos términos, como el de Cultura Digital o comunicación multimedia. En primer lugar, Cultura Digital, por ampliación del término Cultura Audiovisual y de la Imagen, se convierte en la adaptación de esos conceptos a la sociedad contemporánea, que basa los procesos de comunicación tecnológica en soportes y canales digitales. Tal y como aseguran Roberto Aparici y Agustín García Matilla, en los nuevos modelos de creación y representación “la materia prima será el código binario, es decir unos y ceros, y con este código va a tener lugar el nacimiento de la imagen digital” (2008: 23). Una esencia tan sencilla como ésta ha revolucionado el ámbito de la comunicación social.

Hay una nueva esencia en los soportes, pero también en el discurso y en el propio proceso de la comunicación. Como se comentó en el tema anterior, aparece la figura del EMIREC (traducción al español de *emerec*), que une en una sola figura al emisor y al receptor, según al análisis anticipatorio de Jean Cloutier a comienzos de la década de los 70. En el mismo sentido, Toffler propuso el concepto *prosumer* (1980). Este nuevo modelo de sociedad hace necesaria, más que nunca, la educación para desarrollar una actitud crítica y creativa en lo relacionado con las herramientas digitales.

## 2.6. Hipertexto, e-comunicación y tecnología móvil

Aprovechando las posibilidades de los medios digitales, el hipertexto se convierte en el tipo de mensaje que se construye y difunde en Internet. Se trata de aprovechar la ventaja de la multiplicidad de lenguajes y recursos que resulta posible utilizar de forma combinada en los entornos digitales. Imagen, sonido y texto se comparten, de una forma no lineal, al contrario de lo que sucede en la escritura tradicional. El enlace o link es una clave fundamental en la construcción del texto en Red, por lo que será el internauta el que construirá una lógica discursiva final, seleccionando dónde pincha o en qué dirección narrativa le interesa ir. La tecnología móvil ha acrecentado las posibilidades de este tipo de mensaje y de su uso y creación.

Hipermedia será, por tanto, la capacidad de los medios digitales para integrar soportes (imagen, vídeo, texto, etc.). Lo hipermedia es, por tanto, un procedimiento constructivo del mensaje y también un modelo de estructura, que permite enlazar a otras posibilidades narrativas. Es un concepto más amplio que multimedia, que se refiere a la integración de soportes, pero no incluye la amplitud de las posibilidades de enlace y navegación. Como ejemplo, un CD interactivo es multimedia y el diseño en la web con hipervínculos de ese contenido sería hipermedia.

Estamos en la época de la e-comunicación, ya que Internet ha hecho posible una nueva comunicación digital interactiva. Este factor, unido a la difusión de las tecnologías móviles, está transformando nuestras percepciones del tiempo y el espacio (Scolari, 2008: 281).

La Cultura Audiovisual se transforma, por tanto, en Cultura Digital, en el entorno de la Comunicación multimedia e hipermedia. También en la doble vertiente ya comentada. Por una lado, como capacidad ante esos medios digitales para expresar y crear; por otro, como un nuevo modelo de sociedad, basado en Internet y en los medios digitales. No obstante, el número de palabras y términos para definir la nueva realidad mediática continuará creciendo, así que lo fundamental, más allá del detalle de los conceptos, es quedarse con la esencia de la transformación del modelo comunicacional. Además, en el

marco de la asignatura, es básico ubicar el papel que ocupa la comunicación audiovisual en los medios digitales.

## 2.7. Educación mediática y alfabetización audiovisual

No solo tenemos que aprender un oficio para conseguir una alta eficacia en el entorno profesional. Como estudiantes de comunicación, nuestra primera misión es asumir las implicaciones sociales y educativas que tendrá nuestra actividad en la Sociedad Red y en la Sociedad de la Información, un entorno del que formaremos parte en el ámbito mediático, diseñando, construyendo y difundiendo mensajes. Además de construir y producir mensajes periodísticos o publicitarios, ¿por qué no partir de una lectura crítica de los contenidos mediáticos y de un aprovechamiento de esos recursos para desarrollar una didáctica de los medios? ¿Por qué no hacer pedagogía de la actividad comunicacional? ¿Por qué no enseñar a la ciudadanía a “leer los medios” y a utilizarlos de forma crítica?

Los conceptos Educación Mediática y Alfabetización Audiovisual o digital nos llevan al compromiso que, como estudiantes y futuros profesionales de la comunicación, tenemos con la faceta crítica y docente. A todos/as nos interesa un uso y consumo más crítico y racional de los medios de comunicación. Surgido desde corrientes que promovían la emancipación y el empoderamiento ciudadano en países de América Latina (Freire, 1969; Kaplún, 1998), así como desde la teoría crítica ante la manipulación mediática, el campo académico de la Educomunicación nos concierne desde el inicio de nuestra formación y, más aún, en el ejercicio profesional. La comunicación audiovisual tiene un papel fundamental en nuestros días en la docencia e investigación centrada en la Educación Mediática.

### Algunas preguntas finales:

Con respecto a los videojuegos, ¿te consideras apocalíptico o integrado?

¿Y con respecto a la televisión?

¿Qué enseñanza has recibido en Primaria y Secundaria relativa a los medios?

¿Tiene esa enseñanza relación directa con la elección de esta carrera?

¿Somos críticos a la hora de utilizar los medios de comunicación?

¿Qué uso hace la ciudadanía de los medios digitales?

Ventajas e inconvenientes sociales y educativos de Internet...

¿Cómo está influyendo Internet en nuestras mentes y en nuestra conducta?

## BIBLIOGRAFÍA

APARICI, R. (Coord.) (2010). *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*. Madrid: UNED.

- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- BUSTAMANTE, E. (ed.) (2011). *Las industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital*. Barcelona: Gedisa.
- CARR, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- CLOUTIER, J. (1975). *L'Ere d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle*. Les Presses de l'Université de Montreal: Montreal, Canadá.
- ECO, U. (1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Editorial Lumen.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Salamanca: Siglo XXI, 2009. 1a. ed. revisada.
- FULCHIGNONI, E. (1991). *La imagen en la era cósmica*. Mexico: Ed. Trillas.
- GUBERN, R. (1994). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GUBERN, R. (1997). *Medios icónicos de masas*. Madrid: Historia 16.
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre. 1a. ed.
- MCLUHAN, M. (1999). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- MCLUHAN, M. Y ZINGRONE, F. (1998). *Escritos esenciales*. Barcelona: Paidós.
- MCLUHAN, M. y Fiore, Q. (1969). *El medio es el mensaje*. Buenos Aires: Paidós.
- MATELART, A. (1972). *Para Leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. Mexico: siglo XXI.
- MATELART, ARMAND Y MICHÈLE (1988). *El carnaval de las imágenes*. Madrid: Akal.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Alianza Editorial.
- PISCITELLI, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

VILLAFANE, J. y MINGUEZ, N. (1996). *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid: Pirámide.

ZUNZUNEGUI, S. (1998). *Pensar la imagen*. Universidad del País Vasco. Madrid: Cátedra.

Para citar este material:

Marfil-Carmona, R. (2014). Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Tema 2. Material docente. Granada: Escuela Superior de Comunicación y Marketing.

Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Material de estudio  
Asignatura de primer curso en la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada  
Rafael Marfil-Carmona. Correo electrónico de la asignatura: [fundamentosaudiovisual@gmail.com](mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com)

## TEMA 3. PERCEPCIÓN. IMAGEN Y REALIDAD

1. [Imagen y realidad](#)
2. [La cámara y la visión humana. Persistencia retiniana](#)
3. [Teorías sobre la percepción](#)
4. [Percepción y cognición](#)
5. [Dispositivo y visionado en Internet](#)
6. [La recepción activa: EMIREC y Prosumidor](#)
7. [Percepción colectiva. Estudio y medición de audiencias](#)
8. [Naturaleza y tipología de la imagen](#)

**Resumen:** Dentro de los contenidos a impartir en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual es importante conocer las bases de la percepción. Sintetizamos algunas de las principales aportaciones, que pertenecen a la Teoría General de la Imagen y a la Teoría de la Comunicación Audiovisual. La fase perceptiva –recepción-, como sabemos por los temas anteriores, es fundamental en el proceso de la comunicación social y, más aún, en la comunicación audiovisual. Son aspectos destacados del contenido de este tema, tal y como se describe en nuestro descriptor, la diferencia entre imagen y realidad, así como las similitudes y diferencias entre la cámara y la visión humana, asimilando los aspectos fundamentales de la representación tecnológica; el concepto de persistencia retiniana como base del cine y de la imagen secuencial; los términos percepción y cognición; el concepto “dispositivo”; por último, la naturaleza y las tipologías de la imagen y la reflexión en torno a los procesos de percepción colectiva. En este tema es importante conocer las bases perceptivas y los conceptos de imagen e iconicidad.

### **Lectura obligatoria que corresponde a este tema:**

#### **Libro básico de la asignatura**

FERNÁNDEZ DÍEZ, F. Y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (2000). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós. Papeles de Comunicación nº 22. Cap. 1. Naturalidad y convención (pp. 19-25) / Cap.5. Apartado 5.1. Persistencia de la visión (p. 54).

#### **Lectura 5 Percepción de la realidad**

APARICI, R; GARCÍA MATILLA, A. y VALDIVIA, M. (1992). *La Imagen*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Cap. 2. “La percepción de la realidad” pp. 27-39.

### **1. Imagen y realidad**



Antes de establecer una definición operativa de imagen es necesario detenerse en el concepto de realidad, no como una "verdad objetiva", sino como una "geometría subjetiva", en cuya construcción mental ejerce una gran influencia la persona que observa. Las cosas no "son", sino que "parecen ser" para cada uno/a de nosotros/as. No existe, por tanto, una realidad indiscutible, sino tantas realidades como percepciones individuales. Autores como Aumont, Arnheim y Gombrich han destacado la importancia de la faceta "constructiva de la realidad" por parte de la persona que observa a lo largo del proceso visual, ya sea artístico o comunicacional. Las aportaciones teóricas de estos autores consisten, básicamente, en tener en cuenta el papel de la persona perceptora (receptora) en el proceso, y de todos los estereotipos y convenciones culturales presentes a la hora de decodificar un mensaje audiovisual. El catedrático de la Universidad de Málaga Demetrio E. Brisset nos recuerda la precisión realizada por Umberto Eco, en la que "... *todo texto se presenta ante su lector potencial como una cadena de artificios expresivos que aquél debe proceder a actualizar*" (Brisset, 2001: 64). Por tanto, casi podríamos asegurar que, sin esa actualización por nuestra parte, es decir, sin nuestra propia percepción como receptores/as, no hay nada.

Son nuestra mirada y nuestra forma de escuchar un mensaje audiovisual las que realmente dan sentido a aquello que estamos percibiendo. Como ejemplo, al visionar y comprender una producción audiovisual, como puede ser un spot, aplicamos una serie de convenciones culturales (contexto, lenguaje audiovisual, valores de la marca, etc.). Estamos aplicando códigos que hemos aprendido y asimilado en nuestro aprendizaje. Igualmente, estamos dotando ese fragmento de sentido a través de nuestra percepción y de la aportación de otras estructuras más globales.

La Teoría de la Comunicación Audiovisual está interrelacionada con otras materias, tal y como se explicaba en el tema 1. Es, por tanto, dependiente de otras disciplinas humanísticas y sociales. En este caso, la Filosofía, en su vertiente relacionada con la Teoría del Conocimiento, nos lleva a afirmar que, más que una realidad y una verdad objetiva, existe un conjunto de "realidades subjetivas", resultado del proceso de observación que realizamos cada uno de nosotros y nosotras diariamente. La cultura va a tener una gran influencia en este proceso: la persona que observa percibe un estímulo visual, pero también un estereotipo, es decir, ciertas ideas estereotipadas condicionan la percepción (Villafañe y Mínguez, 1996: 29).

Según Justo Villafañe y Norberto Mínguez, consideramos *imagen* todo aquello que contenga o pueda identificarse con estos tres hechos:

1- Debe constituir una selección de la realidad.

- 2- Pertenece a un conjunto de elementos y estructuras de representación específicamente icónicas. En otras palabras, una imagen guarda un grado de semejanza, mayor o menor, con la “realidad”. Por ejemplo, el uso de un color en una producción audiovisual es la imitación de una determinada longitud de onda, respondiendo así a una relación de analogía-semejanza con el referente real. En lo relativo a iconicidad, es importante elegir los criterios con los que se representará un referente real (un elemento de la realidad).
- 3- Su instrumentación responde a una sintaxis visual, es decir, a un conjunto de normas de representación y de relación intertextual entre los signos icónicos (imágenes visuales o auditivas). En nuestro caso, el código que aplicamos para crear y comprender los mensajes audiovisuales es el lenguaje audiovisual.

## ICONICIDAD

Hay un número mínimo de rasgos formales (relativos a la forma) que aseguran que respetamos las características básicas, la identidad visual y auditiva del objeto. Definimos *iconicidad* como el grado de semejanza de la representación con respecto al referente real. El icono es un signo que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado. En otras palabras, nuestra imagen “se parece” al referente real al que representa. Al emplear el término semejanza, lo hacemos desde el punto de vista de la forma: similitud en la forma –semejanza formal-. Para comprender el concepto de “forma” debemos pensar en el término “apariencia”. Por ejemplo, el color es también un rasgo “formal” (también la silueta, los rasgos lumínicos, etc).

**Concepto de Imagen.** Según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, por “imagen” se entiende la *figura, representación, semejanza o apariencia de algo*, así como la *reproducción de la figura de un objeto por combinación de rayos de luz*. Una de las acepciones de este término define “imagen real” en su vertiente óptica, como *reproducción de un objeto formada por la convergencia de los rayos luminosos que, procedentes de él, atraviesan una lente o aparato óptico, y que puede ser proyectada en una pantalla*. Desde el punto de vista de la comunicación audiovisual, este concepto es parcialmente válido, ya que no se trata solo de una cuestión óptica. Es necesario, en este sentido, diferenciar entre imagen visual (percibida a través de la visión) y acústica (percibida a través del sentido del oído). No debemos olvidar que la Teoría de la Imagen también hace referencia al sonido que contienen los mensajes audiovisuales. El término “audiovisión”, definido por Michel Chion (1993), sintetiza esa forma de percibir lo audiovisual atendiendo a la integración de imagen y sonido.

Desde el punto de vista de la comunicación, trabajaremos con la definición de imagen visual construida por A. Moles (1975). Según este autor, la imagen es un

soporte de la comunicación visual que materializa un fragmento del entorno óptico capaz de subsistir a través del medio y que es uno de los componentes principales de los mass media. Solo nos quedaría añadir que también es un soporte de la comunicación acústica y, en la integración de imagen y sonido, audiovisual. Tengamos presente en adelante esa doble faceta, a pesar de las limitaciones del lenguaje, en el que es habitual centrarse en lo exclusivamente visual.

Entendemos, por tanto, el concepto imagen visual como el fragmento de un entorno visual mucho más amplio, como es la propia "realidad" (la imagen es, por tanto, una selección de la totalidad del universo visual). Por ejemplo, lo que hacemos al tomar una fotografía es realizar una selección de todo ese "universo visual". Sucedería igual con lo acústico, surgiendo de esta unión sincrónica el concepto de *audiovisual* como la representación compuesta por imagen visual y/o acústica, construida mediante el uso de medios técnicos de difusión masiva. Si integramos este concepto en el proceso de comunicación de los medios de masas obtenemos como resultado la materia que se estudia en el ámbito de la comunicación audiovisual.

### CONCEPTO DE UNIVERSO VISUAL

Partiendo de la idea del lingüista y semiótico francés A.J. Greimas, existe un *mundo natural* que funciona como un gran significante o un relato (1991) del que seleccionamos parte de la información y extraemos un sentido o significado. Desde una perspectiva filosófica, la propia realidad, en todas sus facetas, se convierte en un gran significante, siendo objeto de nuestra percepción, en lo que Greimas y Courtés definen como una *macrosemiótica del mundo natural* (1987). Considerar el mundo como nuestro objeto de análisis nos acercaría más a la Filosofía que a la Teoría de la Comunicación Audiovisual. Es necesario diferenciar y seleccionar, entre todo ese universo, nuestro objeto específico de análisis e investigación. Santos Zunzunegui recoge esta distinción propuesta por la Escuela de París, diferenciando de manera específica la imagen constituida por signos icónicos, que es la que nos interesa en esta materia. El rasgo distintivo de este tipo de imágenes es su naturaleza bidimensional (hoy tridimensional) y la relación de semejanza con el referente (Zunzunegui, 1998: 56). En resumen, la Comunicación Audiovisual investiga el mensaje audiovisual (o acústico-visual, de naturaleza icónica).

Hemos conocido la existencia del mundo como un gran significante o relato, como generador de imágenes (desde un amanecer hasta la sombra de un edificio o un cartel publicitario). Posteriormente hemos avanzado definiendo qué imágenes pertenecen al entorno de la Teoría de la Comunicación Audiovisual, que no son otras sino aquellas que tienen una característica bidimensional (hoy también apariencia tridimensional o de efecto estroboscópico) y guardan una relación de semejanza en la forma. Es necesario, además, añadir una característica a la imagen para que se

convierta en objeto de estudio de la Comunicación Audiovisual: el factor de la mediación tecnológica. Es el caso de fotografía, cine, televisión, radio e Internet. En esos medios, canales y soportes se centra nuestro objeto de estudio.

### CONCEPTO DE REPRESENTACIÓN

Tras diferenciar imagen de realidad, debemos conocer la acción de representar como el nexo entre estos dos conceptos (imagen y realidad). Una fotografía de alguien no es sino la representación de esa persona, una representación materializada en una imagen concreta, resultado de un proceso constructivo basado en técnicas fotográficas. Se trata de una mediación que permite a un sujeto percibir con mayor o menor exactitud una realidad ausente. “Re-presentar” es, por tanto, *hacer presente* algo.

Desde esta perspectiva, entendemos representación audiovisual como la “sustitución”<sup>1</sup> de la realidad percibida a través de una o varias imágenes visuales y/o acústicas, elaboradas mediante el uso de medios tecnológicos diseñados para tal fin. Es necesario un soporte visual, acústico o audiovisual, y esta representación debe transmitirse a través de un medio de comunicación de masas.

La representación audiovisual tiene las siguientes características:

- Es **parcial** en mayor o menor grado. Siempre será el resultado de una selección de elementos (color, figura, textura, etc.). La acotación del espacio a través del encuadre es uno de los mejores ejemplos de su parcialidad.
- Es **tecnológica**: Fotografía, radio, cine, prensa, televisión, producciones multimedia, etc., emplean recursos tecnológicos concretos, que influyen en la calidad final de dicha representación.
- **Mantiene una relación de semejanza** con el objeto representado, entendiendo semejanza como el parecido en los rasgos formales: forma, color, etc. Por ejemplo, una pintura abstracta mantendría una relación de semejanza muy baja. Tendría poca iconicidad. Los grados de iconicidad pueden servir para establecer tipologías de imágenes.
- Es **arbitraria**: Se basa en la utilización de convenciones socializadas. Como ejemplo, se puede considerar el montaje cinematográfico o televisivo, que crea una sensación de “realidad” a pesar de estar basado en un conjunto de convenciones (selección de imágenes, movimientos de cámara, primeros planos, etc). Son normas, códigos y convenciones que hemos aprendido socialmente. Asimilamos y comprendemos el sentido de un fragmento porque hemos “aprendido” el lenguaje audiovisual como un

---

<sup>1</sup> Aunque puede generar debate, la idea de “sustituir” es básica en el concepto de representación, como se explicará posteriormente.

código específico. Alguien que nunca hubiera visto cine o televisión se sorprendería de muchas de las cosas que ocurren en pantalla. Hay muchos recursos que no responden a la naturaleza perceptiva “real”.

Jesús García Jiménez (1994: 217 y 218) describe, en su caracterización de las representaciones, cómo una imagen –resultado de una representación- se encuentra en el trayecto que va de lo totalmente analógico (semejante, parecido, análogo) a lo totalmente arbitrario. Es decir, del mayor parecido posible a lo más abstracto y basado en una norma social. En este sentido, Villafañe y Mínguez hacen referencia a las escalas de iconicidad (1996: 40), es decir, al grado de semejanza formal o arbitrariedad de una imagen con respecto a su referente (Ver Clase tema 3).

En la relación imagen-realidad sirve como ejemplo interesante el género documental, que abusó durante décadas de los planos-secuencia (no realizar cortes en la grabación durante toda la escena) por entender que era una forma de conseguir mayor fidelidad hacia la realidad contada. Numerosos documentales de televisión han dejado obsoleta esta idea, ya que un buen decorado, una buena interpretación de actores y un buen montaje llegan a expresar la “realidad” con mayor fidelidad que la propia grabación sin cortes del referente real, aunque resulte paradójico.

Para reflexionar: En muchas ocasiones, la ficción parece más real que la propia imagen informativa o documental. Es el motivo del éxito y de la aceptación del género denominado “falso documental”. Como ejemplo, el principal problema de muchos personajes famosos es interpretarse a sí mismos con naturalidad ante la cámara. En muchas ocasiones, es mejor que sea un actor el que pueda generar esa “sensación de realidad”.

Por tanto, la idea de la representación supone:

- La imitación de la forma externa del referente (semejanza), aunque es más correcto hablar de la cantidad de información que se da sobre la realidad para conseguir una imagen realista.
- La sustitución, en cierta forma, de ese referente. Esta idea la aportó E.H. Gombrich, teórico proveniente de la Historia del Arte<sup>2</sup>. La referencia a sustituir (aparente, ya que la esencia es, precisamente, que no se trata de

---

<sup>2</sup> Existe un importante vínculo entre la Historia del Arte y la Teoría de la Comunicación Audiovisual, dentro del ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales. En la bibliografía se aporta una obra fundamental de E.H. Gombrich para comprender los procesos perceptivos (*La imagen y el ojo*, cuya primera edición corresponde a 1982). Aplicamos al audiovisual y a la imagen de los medios de masas algunos conceptos que tienen su origen en la percepción pictórica. Las materias académicas son diferentes, pero son fronteras que no existen en la realidad y en el conocimiento humano.

una sustitución real sino de un espejismo) es una de las claves principales a la hora de entender la relación entre imagen y realidad.

- La representación es una acción inevitable en el proceso de la comunicación social. La teoría crítica llega a asegurar que, más que representarla, la realidad es “creada” por los medios.
- Constituye siempre una interpretación de la realidad, con el grado de parcialidad que conlleva esa idea.

Como resumen, hay que establecer una clara distinción entre “realidad” y representación de esa realidad –imagen-, basada en una convención social. A través de esa convención, la imagen ejerce una función de sustitución de esa realidad. Como expertos y expertas en comunicación, desde la didáctica de la comunicación audiovisual, interesa evitar la confusión imagen-realidad desde la infancia, aprendiendo a diferenciar ambos aspectos de forma crítica.

Ni siquiera la imagen retiniana, la información visual que llega a nuestros ojos, es una fiel representación de un objeto. Según Villafañe y Mínguez, la tarea de representar conlleva una serie de pasos:

1º Percibir la realidad que vamos a representar. Existe ya una primera aportación de subjetividad.

2º Representar a través de varios procedimientos:

- a) Utilizar elementos prácticos –signos: imágenes y sonidos-.
- b) Ordenarlos según una sintaxis –convención social-. Aparece ahí el código o lenguaje audiovisual.
- c) Atender a una significación, a un sentido. Esa significación aparece cuando la convención –norma social- es conocida por emisor y receptor.  
Ej: El cine utiliza el recurso del primer plano, algo que no choca al espectador, familiarizado con esta convención. Tras un primer plano de una mujer vistiéndose, aparece en el siguiente corte sentada en su despacho. Existe una convención cinematográfica que nos ayuda a comprender que ha recorrido un trayecto hasta llegar allí (elipsis). Es importante recordar que, en la representación audiovisual, existe una mediación técnica como prolongación de los sentidos en el espacio. Esa mediación siempre responde a una intención, a un sentido, por más elemental que éste sea.

Percibir y representar son dos acciones consecutivas, por parte del emisor, que desvirtúan la realidad. Después tiene lugar el proceso de percepción en el receptor. Así, lo que se percibe se va alejando aún más de lo representado. Por eso es tan difícil contar la verdad, en su totalidad, en los medios periodísticos.

## 2. La cámara y la visión humana. Persistencia retiniana

El ser humano, en condiciones normales, dispone de un mecanismo para percibir imágenes visuales y auditivas del entorno que le rodea. A lo largo de los siglos, han sido muchas las teorías que han intentado explicar cómo percibimos la realidad. Estas explicaciones se vienen desarrollando desde la antigua Grecia, en la que llegó a afirmarse, como en el caso de Demócrito, que el objeto emitía unas radiaciones hacia el ojo. Sin profundizar ahora en el funcionamiento fisiológico de la visión, sí es importante destacar que el hecho de comprender la esencia de la percepción humana permite asimilar por equiparación el funcionamiento de una cámara fotográfica y videográfica.

Del fenómeno de la visión, destacamos de forma resumida las siguientes características:

- Capacidad para distinguir elementos del entorno visual y enfocar
- Amplitud del campo visual, que se acerca a los 180° en la horizontal. (Aspectos ópticos que permiten una comparativa con el funcionamiento de las cámaras, tal y como se indica en el párrafo anterior). En nuestro libro básico se deja muy claro que la visión es más perfecta (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000: 24 y 25).
- Interpretación de la información visual en el cerebro.
- Capacidad del ojo para desarrollar una memoria visual o persistencia en la retina (persistencia retiniana), que es aproximadamente de 1/15 segundos. Entre dos estimulaciones visuales no transcurre más de este tiempo, no podremos percibir conscientemente cualquier estímulo que exista en medio. Es la base del cine y la tv para crear la sensación de movimiento real, ya que las imágenes se suceden a razón de 24 fotogramas por segundo (fps) en cine y 25 en televisión (hoy día hasta 30 o más en imagen digital<sup>3</sup>).

Continuamos con en el concepto más importante de la percepción audiovisual, que hace posible el cine y la narración secuencial: la persistencia retiniana. La percepción visual se basa en el tránsito del sistema ocular a la retina y, de ésta, al cerebro. Denominamos persistencia retiniana al fenómeno fisiológico basado en el tiempo que permanece una imagen en nuestra retina. Podríamos encontrar el símil informático considerando la persistencia retiniana como la velocidad de proceso. Ese fragmento de segundo que permanece

---

<sup>3</sup> Las cámaras digitales DSLR (Digital Single Lens Reflex) permiten configurar el número de fotogramas por segundo (fps) (también cuadros por segundo), normalmente en opciones 24, 25, 30, 50 y 60 en el modo vídeo y disparos de fotografía en serie entre 2 y 6 fps según los modelos. Otras cámaras profesionales de registro de vídeo y cine digital llegan a grabar hasta 1.000 fps (fotogramas por segundo), como el caso de las de calidad 4K (4096x3112 píxeles) lo que provoca un efecto de ralentización del movimiento real. La razón es la sincronía o retardo con respecto a los tiempos de percepción de la vista (persistencia retiniana).

una imagen en la retina hace posible percibir la ilusión de movimiento real a partir de la proyección de un número determinado de imágenes por segundo (en los medios analógicos, 24 imágenes en cine –fotogramas- / 25 en televisión frames-).

Efectivamente, la persistencia de la visión, como también se le denomina, hace que creamos ver movimiento real en cine cuando se proyecta una escena a 24 imágenes por segundo (fotogramas de cine) o 25 imágenes por segundo en televisión (*frame*), aunque este rango es variable hoy día en los procesos de producción digital. El sistema de televisión analógica NTSC (*National Television System Committee*, desarrollado en América y Japón) tiene, por ejemplo, 29,97 imágenes por segundo (grabación digital de 30 y 60 fps). El sistema PAL (*Phase Alternating Line*), desarrollado en Europa, África y Asia también en la etapa analógica, sí tienen 25 frames por segundo (grabación digital de 25 y 50 fps).

En realidad, es una ilusión perceptiva basada en el tiempo de procesamiento del cerebro (ese es el tiempo que “persiste” cada imagen). La percepción del movimiento en una proyección audiovisual se basa más en un “defecto” que en una capacidad de nuestra visión, ya que es un pequeño “engaño”, aprovechando que no somos conscientes de la sucesión de imágenes fijas. Si realmente fuéramos conscientes de la realidad proyectada, veríamos 24 imágenes por segundo cuando vamos al cine, pero no llegamos a percibir el salto de una a otra. Cuando vemos un segundo de cine no somos conscientes de haber visto pasar 24 imágenes. Ese ritmo de imágenes es el justo para percibir el movimiento de una escena como “real”. Más imágenes nos darían la sensación de cámara lenta; menos imágenes crearían un efecto de aceleración (en el salto de un momento a otro de la acción hay menos imágenes transitorias).

En comparación con ese ritmo normal de percepción retiniana, si son pocas imágenes las que nos llegan cada segundo, el tránsito de una a otra es más brusco, y se percibe con un ritmo acelerado, como sucedía en el cine mudo. Si hay más imágenes, el tránsito de una a otra es menor, por lo que la acción tarda más en avanzar, convirtiéndose en lo que se denomina “cámara lenta”.

Las imágenes de los inicios del cine, como hemos mencionado anteriormente, nos resultan aceleradas porque están tomadas a 16 fotogramas por segundo. El salto de una fase a otra de la acción es más brusco<sup>4</sup>. El efecto *PHI* es,

---

<sup>4</sup> En el siguiente enlace: [http://youtu.be/jj6p\\_jDrMBE](http://youtu.be/jj6p_jDrMBE) [Consultado el 1 de septiembre de 2015], están disponibles las imágenes de una bailarina (*Turkish dance Ella Lola*, Thomas, A. Edison, 1898), en la que se percibe esa sensación saltos y aceleración. La clave es que se ha filmado a una velocidad inferior a los 24 fps necesarios para crear la apariencia de movimiento real.



precisamente, la capacidad para esa percepción cognitiva por la que la mente humana aprecia como movimiento la sucesión de imágenes (une lo que en realidad son 24 imágenes separadas), la tendencia fisiológica a convertir en una ilusión óptica de movimiento la sucesión de imágenes estáticas. Persistencia retiniana y efecto *Phi* son, por tanto, la base psicofisiológica del cine. Una prueba más de que lo audiovisual es una representación, no la realidad.

**Saber más:** *El fenómeno de la persistencia retiniana permite incluir elementos que, de forma consciente, no son advertidos por el espectador, pero que pueden desarrollar una importante labor de influencia y persuasión. Es el típico caso del fotograma (o frame) fantasma, vinculado a resultados y efectos conductuales en la audiencia de televisión. Se trata de una estrategia que no está permitida por la regulación vigente ni se contempla como un recurso ético en los códigos deontológicos vinculados a la actividad profesional en los medios audiovisuales. Joan Ferrés, profesor de Comunicación Audiovisual en la Universitat Pompeu Fabra, es uno de los autores de referencia en lo que se refiere a la influencia educativa de los medios. Su obra "televisión subliminar" (2000) incide en este aspecto concreto de la persistencia retiniana, pero también en todos los elementos que constituyen esa influencia y socialización inadvertidas para el espectador.*

**Slow motion y Stop motion.** Como puede comprobarse, algunos términos actuales de la creación audiovisual están relacionados con este tema. Así, *slow motion* (cámara lenta) serían las imágenes ralentizadas como resultado de grabar a 60 fps o más, creando un efecto laxo de avance de la acción debido a que hay muchas imágenes o fotogramas por segundo (la acción no avanza). Es un efecto que se consigue también en la post-producción con el software de montaje (Adobe After Effects, por ejemplo), ya que en realidad el efecto guarda una relación entre la velocidad de grabación y la de reproducción o proyección<sup>5</sup>. Un recurso típico es duplicar los fotogramas y, así, la acción avanza a la mitad de su velocidad. El otro efecto, de moda los últimos años, es el *stop motion*. En este caso se trata, no ya de grabar a menos de 24 fps para dar la sensación de "cámara rápida", sino de crear una sucesión de imágenes fijas para que los saltos en la acción sean evidentes. Las imágenes grabadas son estáticas (fotografías) y muestran un salto evidente en la evolución de la acción, que puede programarse, por ejemplo, a una imagen cada 0,15 segundos o, lo que es lo mismo, 4 pfs. En otras palabras, se graba fotografía a fotografía (cuadro a cuadro), utilizando objetos, muñecos articulados, etc. Al contrario de lo que pueda parecer, este tipo de creaciones se ha practicado desde los inicios del cine<sup>6</sup>.

### Diferencias entre la visión humana y la cámara:

No podemos olvidar, tal y como aseguran Fernández Díez y Martínez Abadía en relación con la imitación de la realidad por parte del cine, que "la cámara seguía fracasando en la misión de sustituir al ojo" (1999: 21). Fue necesario, por tanto, el uso de convenciones para representar la realidad o la historia deseada. Estos autores aseguran que, en comparación con el ojo, "la cámara

<sup>5</sup> Un ejemplo <http://youtu.be/sjwaj9x5cOQ> [Consultado el 1 de septiembre de 2015].

<sup>6</sup> Por ejemplo, Segundo de Chomón, uno de los pioneros del cine español, hizo la película "La casa encantada" (*La maison hantée*) en 1908, utilizando la técnica de "paso de manivela" para crear una sucesión de imágenes estáticas. Atención a partir de los 2' 17" de este enlace: <http://youtu.be/2WoOaZBZ7pg> [Consultado el 1 de septiembre de 2015].

es mucho menos perfecta", destacando algunas diferencias entre la captación de la cámara y la visión directa de la realidad (Fernández Díez y Martínez Abadía, 1999: 24 y 25):

Con respecto a la captación:

- Rapidez y eficacia ante cambios o situaciones críticas de iluminación. La cámara responde de forma más lenta.
- El enfoque simultáneo de objetos distantes y la capacidad para pasar de uno a otro (enfocando casi instantáneamente). El ojo lo hace sin problemas.
- La limitación del encuadre. El ángulo de visión del ojo es muy superior al de la cámara.
- La aportación de criterio entre lo que es significativo o lo que no. La cámara hace evidente su exploración, mientras que en la visión humana es el cerebro el que hace consciente esa exploración.
- Sistema de exploración e indagación. Es evidente en la cámara, no en la percepción humana.
- Posibilidades de variación continua del punto de atención en la visión humana. La cámara no tiene esa agilidad.

En cuanto a la interpretación:

- Nivel de filtración de las imágenes. El ojo las percibe de forma directa, mientras que las imágenes que ha captado una cámara nos llegan a través de ese paso previo de selección. La cámara representa, por tanto, una visión selectiva de la realidad.
- La aportación de la cámara está en el contexto del lenguaje y la producción audiovisual. Solo así puede lograr un significado común. Conocer el código es necesario, aunque la persona receptora no sea consciente de que está empleando ese lenguaje.
- La captación se expondrá dentro de un mensaje secuencial (producción audiovisual).

En cada uno de los criterios que diferencian ojo y cámara, la visión humana muestra mayor perfección y posibilidades perceptivas, por más avanzado que sea el recurso tecnológico.

Hecha esta diferenciación, es importante señalar que el sistema de registro de una cámara videográfica o cinematográfica está basado en un sistema óptico que es la imitación del proceso perceptivo humano, en el que se produce una equivalencia entre el iris y la pupila, en el sistema fisiológico humano, con el diafragma y grado de apertura del objetivo de la cámara. Además, en esa línea comparativa, la retina y el cristalino serían la película y el objetivo de la

cámara. En el caso digital, hablaríamos del CCD<sup>7</sup> o sensor electrónico en el que se registra la información lumínica para transformarse en variaciones tonales de cada pixel. Ver en el archivo Clase Tema 3 el dibujo que presenta las similitudes ojo – cámara, así como el resumen de la comparación de la cámara con la visión humana.

Más allá de los detalles técnicos, que trascienden el objetivo de la asignatura, nos basamos en la descripción de Jesús García Jiménez (1994b: 205 a 209) para destacar las principales características de la visión. Consideramos imagen, siguiendo a este autor, el efecto y resultado de un procesamiento perceptivo. Así, “la imagen retiniana es un espejo en el que se refleja el mundo exterior al sujeto” (García Jiménez, 1994b: 205). Durante ese proceso se aplican una serie de códigos de reconocimiento que convierten la percepción en una operación cognitiva. En líneas generales se considera la aplicación de una doble vía: la atención y la indagación. La primera de ellas conlleva una visión central y periférica, la segunda es la capacidad que tenemos para explorar ese entorno visual. La visión humana posee estas capacidades:

1- La atención central o focalización. Capacidad para fijar la atención en un punto concreto. Se segmenta el campo visual en objetos que destacan sobre un fondo. La visión humana también es capaz de desarrollar el fenómeno contrario, que es la supresión, es decir, la capacidad de eliminar algo de nuestro foco de atención aunque físicamente esté ante nosotros.

2- Visión periférica. Amplitud de campo. Capacidad para centrar la mirada en los alrededores o espacios limítrofes de lo focalizado.

3- Capacidad de exploración-Indagación visual. Proceso a través del cual se encadenan varias fijaciones o focalizaciones. Se produce una secuencia de fijaciones sobre una misma escena. En otras palabras, nos vamos fijando en diferentes elementos y zonas de una imagen.

El oído, por su parte, en su zona externa, media e interna, registra la llegada de ondas sonoras y las convierte en señales eléctricas que el nervio auditivo transmite al cerebro. El sistema auditivo del ser humano registra determinados niveles de intensidad y frecuencia, existiendo una tolerancia de audición. A través de nuestra capacidad auditiva podemos localizar una fuente sonora, saber de qué lugar proviene, además de percibir sensaciones de movimiento y

---

<sup>7</sup> Como siempre, una cuestión de siglas que provienen del inglés. CCD es Charge Coupled Device, literalmente “dispositivo de carga acoplada”; y CMOS viene de Complementary Metal Oxide Semiconductor. No son otra cosa sino los sensores de las cámaras digitales. Sus células fotoeléctricas registran la imagen reaccionando a la información lumínica. Antes eran sales de plata, en las que la luz provocaba una reacción química.

equilibrio. La focalización y exploración también está presente en nuestra percepción de la imagen acústica.

Para la mayor parte de la población, el conjunto de percepciones visuales y auditivas se acercan, en muchas ocasiones, al 80%, quedando el tacto, olfato y gusto como un porcentaje menor comparativamente. **La audiovisión** (Chion, 1993) es, por tanto, nuestra forma de relacionarnos con el mundo que nos rodea. Lo auditivo y lo visual se procesan de forma simultánea o secuencial para emitir y obtener una sola información, a través de un proceso de síntesis de imágenes y sonidos (integración).

**Percepción de una cadena de imágenes (secuencia). Comportamiento de los hemisferios.** Es importante comprender el funcionamiento de cada uno de los hemisferios del cerebro a la hora de percibir un estímulo visual. Según algunas investigaciones de carácter clínico (García Jiménez, 1994: 206), la zona derecha del cerebro se centra mayormente en la imagen y el reconocimiento visual, mientras que la zona izquierda sería el hemisferio del concepto y la verbalización. En el caso del cine, el hemisferio derecho identifica imágenes, mientras que el izquierdo ayuda a vincular de forma razonada la relación semántica de varios planos en una secuencia. El montaje tiene, por tanto, un sentido intelectual y abstracto (lingüístico) que se trabaja fundamentalmente con la parte izquierda del cerebro. Al percibir y comprender el cine se produce una actividad cruzada de ambos hemisferios.

Aportamos como ejemplo el ejercicio de las palabras de distintos colores. El hemisferio derecho tiende a identificar la palabra como el color en la que está escrita, mientras que el izquierdo tiende a leer la palabra según el código lingüístico aprendido (trabajo abstracto y lingüístico). [Ver ejemplo en el archivo Clase Tema 3.](#)

### 3. Teorías sobre la percepción

(Este apartado debe complementarse con la lectura 5)

La percepción de estímulos físicos (visuales o auditivos) es un primer paso hacia un proceso más amplio, denominado cognición, es decir, la integración de esos estímulos en las estructuras mentales de las que disponemos para comprender y asimilar de forma comprensiva lo visto y oído.

A lo largo de todo ese proceso, los estímulos son seleccionados, organizados y transformados en el cerebro. Al conjunto de toda esa actividad la denominamos proceso perceptivo. Sería como un circuito progresivo, a través del cual un estímulo sensorial se convierte en una imagen mental.

La capacidad para percibir ha sido explicada desde antiguo, aportando diferentes perspectivas, desde las que hacían valer la capacidad instintiva del ser humano en la percepción visual hasta las que consideraban el hecho de la percepción como la aportación de la subjetividad del sujeto perceptor a la realidad percibida. En este sentido, en muchas ocasiones vemos lo que “queremos ver” o “nos han enseñado a ver”. Sucede igual con la escucha. Esta última corriente se resume en el pensamiento del médico y físico alemán H.V. Helmholtz (1821-1994), según el cual una persona mira un referente real aportando su experiencia previa sobre el mismo y su contexto, y extrayendo la información que busca. Las percepciones son, desde este punto de vista, hipótesis que se verifican de forma inconsciente. Son teorías perceptivas directamente vinculadas a la Psicología, que ha sido el campo de conocimiento que más ha aportado en el estudio del proceso perceptivo.

De la teoría anterior extraemos la importancia del contexto educativo y la visión subjetiva del sujeto. Sin embargo, fue la Teoría de la Gestalt, corriente alemana de principios del siglo XX, considerada como “escuela” por la unidad, coherencia e interés de su aportación teórica, la que mejor explicó los rasgos comunes del proceso perceptivo, considerando la percepción como un fenómeno regido por un conjunto de leyes. Pautas perceptivas fisiológicas y psicológicas comunes en el ser humano.

Como primera premisa, estos teóricos propusieron la existencia de una *forma* o *figura* (traducción aproximada de *gestalt* en alemán) que cada objeto, cada “realidad visual”, era susceptible de transmitir a su receptor. También puede considerarse, para comprender mejor el concepto, como “esencia percibida”. La Escuela de la Gestalt resume las principales características del proceso de la visión humana.

Destacamos algunos conceptos fundamentales de las teorías de la percepción, centrados fundamentalmente en la Teoría de la Gestalt. Algunos de ellos se amplían en la [lectura 5](#). Además, podemos acceder a la explicación de estos conceptos en el libro “Teoría de la Imagen” de Justo Villafañe y Norberto Mínguez (1996: 89-106).

- **Relación isomórfica:** Relación que existe entre el referente real y la imagen que llega a nuestra retina. Ambas tienen igual forma o “gestalt”. En otras palabras, la realidad y el estímulo visual tienen esa “misma forma”. Cuestión distinta es que cada percepción es diferente, ya que es el resultado de muchos más factores (prejuicios, aprendizaje, comprensión de un código, etc.).

- **Concepto de campo visual:** fragmento de la realidad que percibimos, convertido en la información que pasará al cerebro –campo cerebral-. El campo visual es la “realidad” que se registra en las retinas.
- **Relación entre campo visual y cerebral (fuerzas perceptivas):**

- a) *Fuerzas cohesivas:* unen lo próximo y semejante
- b) *Fuerzas segregadoras:* diferencian una estructura.

Si no diferenciáramos entre estímulos distintos, lo veríamos todo igual, como parte de un mismo elemento visual.

- **Principios del sistema perceptivo.** Según la Gestalt, mentalmente completamos los objetos percibidos hasta conseguir la “buena forma”, es decir, una percepción clara. Basándonos en esta característica principal, aportamos los principios fundamentales de la percepción:

- a) Articulación figura-fondo. Distinguimos objetos gracias al contorno (figura), que aparenta sobresalir con respecto a un fondo. Esa sensación de profundidad, cuando estamos ante una pintura o fotografía, se da solo en nuestra mente. La famosa imagen utilizada por la Gestalt (figuras dobles o jarrón, de Rubin) con dos rostros enfrentados o, en caso de verlo así, un candelabro central, pone en evidencia que el hecho de distinguir una imagen de un fondo responde más a una convención perceptiva que a una realidad, que es bidimensional en este caso. Lo que hace que distingamos una figura de su fondo es la intensidad de la luz, la simpleza y facilidad perceptiva de la forma, el contraste de color o luz, el tamaño (la zona más pequeña tiene a percibirse como figura) y la experiencia previa, entre otros factores que la publicidad y el diseño gráfico tienen en cuenta. La forma se identifica y recuerda con más precisión y seguridad que los colores (Aparici y García Matilla, 1992: 30). Hay una tendencia a la percepción como unidad y totalidad organizada.

En el futuro será muy interesante conocer los procesos perceptivos de los nuevos sistemas digitales en 3D ¿Transformarán nuestro concepto habitual de figura-fondo o, en el caso del lenguaje audiovisual, de la profundidad de campo? El 3D está influyendo, sin duda, en el lenguaje audiovisual.

- b) Ley del cierre. Esencia para comprender las leyes de la Gestalt. No está recogida de forma específica en la [lectura 5](#), pero extraemos su sentido de otras referencias (Villafañe y Mínguez, 1994: 96). Es la principal fuerza cohesiva, ya que se basa en la tendencia del observador a completar aquella figura que no lo está, buscando una mayor simpleza perceptiva.

En este sentido, se “cierran” figuras que, en realidad, están abiertas. No sería aventurado decir que se “imagina” (se percibe mentalmente) un cierre que en la realidad no existe.

- c) Ley de proximidad. Aquellos elementos relativamente cercanos se captan como pertenecientes a una misma figura.
  - d) Ley de semejanza. Los elementos que se parecen tienden a agruparse en la percepción.
  - e) Ley de continuidad. Agrupamos los elementos según la dirección (organización espacial) en la que están dispuestos. Es una tendencia general de nuestra “lógica perceptiva”.
  - f) Contraste. Distinguimos un elemento por algún criterio formal –color, contorno, tamaño- o cualquier otro criterio de contenido.
  - g) Inclusividad. Sensación de homogeneidad o camuflaje de unas figuras en otras. Todos los estímulos visuales se perciben como integrantes de una misma figura.
- **PREGNANCIA:** Capacidad de un objeto para imponer una determinada y clara organización perceptiva, convirtiéndose en un objeto visual. En otras palabras, es la capacidad para mostrar una forma clara a quien lo percibe. Tal y como se asegura en la [lectura 5](#), “la percepción es una totalidad organizada” y “toda percepción es una unidad. Una unidad debe considerarse más que la suma de sus partes” (Aparici, García-Matilla y Valdivia, 1992: 31).

Los medios de comunicación, desde el mensaje publicitario hasta la maquetación y tipografía de prensa, han tenido muy presente estas leyes perceptivas para captar la atención del lector o espectador. Lo importante, además de los aspectos psicológicos y fisiológicos, es la experiencia previa –aprendizaje- de la persona y cómo conecta lo que conoce con lo nuevo que percibe.

¿A qué nos referimos con **pregnancia** al analizar nuestra imagen o identidad en la Red?

#### 4. Percepción y Cognición

Hemos comentado ya que la aprehensión del mundo visual y auditivo se realiza a través de un proceso, es decir, en varias fases. Es importante diferenciar entre el estímulo visual (la información que llega a nuestra retina) y el tratamiento

que da posteriormente nuestro cerebro a esa información. Al llegar al cerebro, la imagen que estaba ya en nuestras retinas es procesada según un complejo mecanismo fisiológico y psicológico, en el que participan procesos de organización y memoria. A estos factores se une la búsqueda de nuestras propias inquietudes y necesidades, según el aprendizaje que hayamos recibido, por lo que el concepto de *experiencia perceptiva* es una idea más amplia, que va más allá de la percepción fisiológica. Si la imagen de nuestra retina es resultado de nuestra percepción, la experiencia perceptiva final será el resultado de un proceso de cognición. A la totalidad del proceso le llamamos cognición visual.

Objeto	Estímulo visual	Experiencia perceptiva
"Realidad"	Retina	Cerebro
<b>PERCEPCIÓN</b>		<b>COGNICIÓN</b>

En el proceso de cognición visual influirán, finalmente, numerosos factores contextuales, que van desde el aprendizaje de la persona receptora; los esquemas previos adquiridos; sus propias inquietudes y demandas de información frente al objeto y la experiencia perceptiva previa, con respecto a esa misma realidad; hasta la complementación con otras informaciones procedentes de tacto, gusto, olfato, etc.

**La atención y lo inconsciente**

En este apartado, que se centra en el proceso perceptivo y la cognición, es conveniente recordar el concepto ya comentado de subliminal. El mensaje subliminal aprovecha el recurso de la persistencia retiniana, de forma que el cerebro no es consciente de la recepción de un fotograma más por segundo. Se trata de estímulos que percibimos sin ser conscientes de ello, ya que no ha habido variación observable en el referente visual. En esos casos hay una información en nuestra retina que nuestro cerebro no ha procesado conscientemente. Es un estímulo puramente visual (también puede ser auditivo) que, en ocasiones, pasa a formar parte de nuestro inconsciente. La percepción inconsciente consiste, de forma resumida, en la recepción de estímulos acústicos o visuales sin que se haya fijado la atención.

Teorías como la Gestalt nos ayudan a definir algunos parámetros comunes en la percepción visual. Sin embargo, aunque existan leyes en torno a manera común de percibir, es importante recordar que no existe una "realidad" objetiva que todo individuo percibe del mismo modo. Hay tantas realidades como percepciones. Aunque existan unos parámetros comunes, cada persona, como resultado de sus esquemas perceptivos, características fisiológicas, educación, recuerdos, etc., percibirá un mismo "referente real" de una manera diferenciada.



Tal y como asegura el profesor de la Universidad de Granada Jordi Alberich, frente a otras imágenes icónicas, la imagen digital comporta una doble ilusión:

“Recordémoslo una vez más: toda imagen (icónica) constituye una ilusión, un engaño a nuestros sentidos. Y esta naturaleza de simulacro, de *apariencia de posesión de aquello de lo que se carece*, que resulta esencial en toda imagen, se duplica ahora de manera singular en la imagen de naturaleza digital. Frente a las imágenes tradicionales –que nos situarían habitualmente en un primer nivel de ilusión–, las imágenes de síntesis digitales nos colocan sistemáticamente ante una ilusión doble. Si las imágenes de orden material nos engañan, las imágenes de orden digital nos engañan dos veces: tanto visual como racionalmente” (Alberich, 2005: 214-215).

Efectivamente, tanto los elementos representados son ilusorios como la materia prima de esa representación (los colores, la luz, etc. Solo son efectos de la tecnología digital). Por ejemplo, una pintura sería una ilusión, pero una imagen real, tangible, mientras que una representación de una pintura es una doble imitación. El software es la herramienta para la creación o el maquillaje de esa imagen original registrada.

Si la percepción de la realidad es tan subjetiva, ¿qué papel tiene el periodismo? ¿Consigue sus objetivos?

## 5. Dispositivo y visionado en Internet

Consideramos DISPOSITIVO al conjunto de factores situacionales que están presentes en el proceso de percepción, como puede ser también el propio contexto histórico, cultural, etc. Se trata de un término empleado por Jacques Aumont para definir la relación epistemológica del receptor con la imagen basándose en la situación perceptiva, que tiene su ejemplo más claro en la evolución de esa situación física del espectador ante una pantalla de cine (Aumont, 1992: 143; Aumont y otros, 2002: 227- 244.). Al cambiar las maneras de ver (televisores, teléfonos móviles, portátiles, etc.) cambia ese dispositivo.

El rol del espectador televisivo de finales del siglo XX, que identificaba “... la recepción televisiva con el ocio y la convertía en una verdadera actividad ritual” (Lacalle, 2001: 27), se ha transformado debido al nuevo modelo de usuario en Internet. La implantación de la Red y los medios digitales ha traído consigo una recepción activa e interactiva, multitarea, en la que la persona receptora ha ganado protagonismo en el proceso, dando lugar a la hibridación de los perfiles emisor-receptor, tal y como veremos en el apartado 6. Sin embargo, aún perviven pautas conductuales del antiguo rol en

determinados perfiles, como la población mayor que no accede a Internet, excluida al otro lado de lo que se denomina "brecha digital".

La incorporación de la mayoría a estos procesos de recepción activa ha transformado notablemente el funcionamiento de los medios y está proponiendo una revisión del modelo social, llegando a plantear nuevas vías de empoderamiento ciudadano y de acceso de la colectividad al poder. La contrapartida es el riesgo de exclusión de las personas que se queden atrás en ese acceso a la información y a las herramientas digitales, tal y como hemos comentado anteriormente.

Este modelo de consumidor multiplataforma se basa en el consumo simultáneo de diferentes medios (web y chat en dispositivo móvil, redes sociales, televisión tradicional), creando contenidos de forma simultánea a la recepción de otros. Hábitos como la movilidad, la inmediatez, la interactividad, la disponibilidad, la individualidad y la caducidad el nuevo modelo de consumo mediático (Mateu Asín y Clavell Corbera, 2005: 87-88). La inmersión llega a tal punto que el internauta o usuario puede llegar a diseñar la propia narrativa en la que participa, como sucede en el caso de los videojuegos (Sánchez Navarro, 2005: 245).

A esa intensidad, basada en la acción, hay que sumar el factor relacional como elemento determinante. Las tradicionales Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se convierten en TRIC, añadiendo ese factor de relación a través de las redes sociales (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Aranda).

La imagen fotográfica y la secuencialidad audiovisual son claros protagonistas de los contenidos en Internet. La televisión se ha adaptado a estos modelos, con el formato VOD (*Video on demand*) en el que la persona receptora decide el momento del visionado. Frente al tradicional "dispositivo" de la sala de cine o el salón de estar de la casa, la tecnología móvil permite desarrollar esa percepción activa en infinitas situaciones.

Debate: ¿La multiplicidad de dispositivos y la recepción activa en Internet asegura que la ciudadanía esté mejor informada?

## 6. La recepción activa: EMIREC y Prosumer

Según lo comentado en el punto 5, en torno a la transformación del rol de la persona receptora, se diluyen las fronteras entre autoría y recepción. Autores como Barthes o Eco reflexionaron, hace décadas, sobre la pérdida de protagonismo de la figura del autor. Internet ha creado una nueva línea, aunque se cumplen algunos pronósticos en torno a la creación de figuras

híbridas, que son a la vez autores y receptores. Dos términos que, asombrosamente, se deben a los años 70 del pasado siglo, pero hoy son una realidad:

EMIREC (Cloutier, 1975). Actuación como emisor y receptor simultáneamente. Lo que se proponía como un derecho, en referencia al acceso a la información en la época de los medios tradicionales, hoy se ha convertido en una posibilidad real.

Prosumidor (Toffler, 1979). *Prosumer* es un acrónimo que procede de la fusión de productor y consumidor. Gran parte de la población cumple ambas características a través de su conducta en la Red. Se visionan vídeos, pero también se suben a YouTube o Vimeo.

## 7. Percepción colectiva. Estudio y medición de audiencias

Además de las características individuales de la percepción, propias del estudio teórico del proceso comunicacional, no debemos perder de vista la importancia de los datos, es decir, de la medición cuantitativa de las audiencias, de los comportamientos grupales. Conocer en profundidad los sistemas de medición de audiencia en televisión e Internet es un propósito que excede los objetivos de la materia. Sin embargo, hay algunos conceptos básicos que se estudiarán más en detalle a lo largo de la carrera y que sintetizamos en este tema.

En primer lugar, la importancia de la medición de audiencias y de los sistemas habilitados al efecto se fundamenta en la búsqueda de rentabilidad publicitaria de los medios. Mayor audiencia significa atraer a los anunciantes y más ingresos económicos, según el modelo tradicional de funcionamiento de los medios privados. En el caso de los medios públicos, que ven limitados por ley sus ingresos publicitarios, se trata de justificar su propia razón de ser y del prestigio que conlleva ser seguido por gran parte de su potencial audiencia, lo que refuerza su función social.

Con respecto a la obtención de esos índices de audiencia, se mencionan a continuación diversos sistemas, estructurados en dos apartados: los modelos tradicionales y el consumo a través de Internet.

### 7.1. Modelos tradicionales. Estadísticas y audimetrías

La base de la estadística es extrapolar la opinión o el comportamiento de un sector estudiado a la totalidad de la población, atendiendo a criterios de rigurosidad y cientifidad que llegan a especificar, incluso, el margen posible de

error. De esta forma, los sistemas de encuesta y cuestionario, centrados en una población representativa que cuente con todos los perfiles, franjas de edad, niveles culturales y económicos, etc. son la base de muchos de los índices de audiencia. La técnica en concreto se denomina sondeo y se basa en la selección de una muestra representativa de la población cuyo consumo mediático se pretende analizar.

Como fuentes de datos de audiencia, destaca el Estudio General de Medios (EGM), además del panel de audimetría elaborado por *Kantar Media*.

EGM. Estudio General de Medios. Nacido por iniciativa de la Asociación de Anunciantes, que lógicamente quería saber la evolución de la audiencia televisiva, el EGM es gestionado por la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC)<sup>8</sup>, compuesta por los propios medios de comunicación, agencias de publicidad y anunciantes. Lleva ofreciendo sus informes ("oleadas") desde 1968. Aunque ofrece datos gratuitos, distribuye los resultados completos entre sus miembros. A diferencia del sistema que se ofrece en un panel, el EGM va cambiando la muestra a la que pregunta.

**SABER MÁS.** *Un ejemplo de muestra poblacional del EGM: el resumen del periodo comprendido entre octubre de 2012 y mayo de 2013<sup>9</sup>, se centra en el universo (totalidad de la población analizada) de personas mayores de 14 años, es decir, de 39.331.000 individuos. La muestra anual para radio, prensa, revistas y televisión fue de poco más de 31.352 personas, a través de entrevista telefónica y personal ("face to face"), basadas en el recuerdo de lectura, escucha, visionado o consumo, como resultado de una selección aleatoria de hogares. Además de estos estudios, el EGM también realiza encuestas sobre el consumo de Internet e informes sobre asistencia a salas de cine.*

KANTAR MEDIA. Es una empresa privada que sustituyó en 2010 a SOFRES, y que gestiona la medición mediante un panel de audimetría. A través del audímetro se mide un comportamiento mediático real, basado en aparatos electrónicos que registran el canal sintonizado por cada miembro de una familia, aunque la muestra es siempre cuantitativamente reducida (no llega a 5.000 aparatos en toda España). Ofrece, eso sí, una información exacta del comportamiento de la muestra. Existe el compromiso, por parte de los hogares panelistas, de registrar los datos reales de consumo mediático, a cambio de incentivos como regalos o bonificaciones promocionales. Otras opciones, como el compromiso de rellenar un formulario todos los días, también han sido empleados. La asistencia al cine es un caso aparte porque puede medir con exactitud el acceso a través de la taquilla.

---

<sup>8</sup> <http://www.aimc.es>. Es interesante acceder al apartado de descargas gratuitas para ver cómo es un resumen general de resultados de EGM.

<sup>9</sup> Disponible en <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html> [Consultado el 20 de septiembre de 2013].

Concepto de difusión. La OJD. En el caso de la prensa, la Oficina para la Justificación de la Difusión (OJD), que pasó a llamarse INTROL (Información y Control de Publicaciones S.A.)<sup>10</sup>, es una asociación mercantil que facilita datos la distribución y venta de prensa (periódicos vendidos). Ahora, también del tráfico de Internet en los medios *on line*. Estos tipos de informes se centran en la difusión, es decir, en el número de ejemplares distribuidos, no en la audiencia, aunque esta se calcula a través de la difusión (por cada ejemplar de prensa, por ejemplo, se estima un número de lectores: primario o comprador, miembros del hogar, centro de trabajo, etc.).

Otras instituciones y empresas realizan estudios de referencia, como Sigma Dos, que elabora el Estudio General de Audiencias, además de los datos ofrecidos por instituciones públicas como el Instituto Nacional de Estadística (INE). Junto a este tipo de informes, existen estudios sobre la inversión publicitaria, como InfoAdex<sup>11</sup>.

#### Saber más:

Share o cuota: Porcentaje de la audiencia de un soporte (*La sexta*) con respecto a la audiencia total del medio (Televisión) en un periodo concreto.

El GRP (Gross Rating Points) es un índice muy utilizado para medir la eficacia de una campaña publicitaria. Mide la presión publicitaria en relación con el *target* o público objetivo. Se basa en la relación entre cobertura y frecuencia. Más que un sentido de interpretación directa, su valor radica en que relaciona las siguientes variables:

- Cobertura útil: personas de tu público objetivo (o su porcentaje) que han visto el anuncio, al menos, una vez.
- Frecuencia: La media de veces que lo ha visto cada persona.

Cobertura (%) x Frecuencia media es una de las fórmulas posibles para averiguar los GRPs. Como es un índice bruto, también valdría sumar los porcentajes de audiencia o rating de cada una de las inserciones o de los pases de spot. Hay diversos procedimientos matemáticos para llegar a un mismo resultado. Su adaptación a Internet también es posible a través de i-GRP. Cuanto más alto es el índice (absolutamente abstracto, ya es una referencia que se valora por costumbre de uso), más exitosa habrá sido la campaña (Más de 1.000 GRPs, por ejemplo).

Algunos enlaces recomendados sobre audiencia:

- Media Publicidad. Boques temáticos. Material Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Disponible en <http://recursos.cnice.mec.es/media/publicidad/bloque8/pag3.htm>. [Consultado el 1 de septiembre de 2015]
- Lorenzo Tena, Antonio (2010). Blog Didáctica de la educomunicación. "Estudios de audiencias: sus métodos". Disponible en <http://alorenzodidacticadelaeducomunicacion.wordpress.com/2010/03/28/estudios-de-audiencias-sus-metodos-tarea-n%C2%BA-4/> [Consultado el 1 de septiembre de 2015]

---

<sup>10</sup> [www.introl.es](http://www.introl.es)

<sup>11</sup> [www.infoadex.es](http://www.infoadex.es)

## 7.2. Medición del consumo a través de Internet

Internet permite conocer y monitorizar a tiempo real el comportamiento de los/las usuarios/as. Solo se trata de seguir los enlaces, las elecciones que realizan, el tiempo de reproducción, los días que se conectan a determinada página, las veces que hacen link dentro de una misma página, etc.

Aunque aún no es representativo en relación con el total poblacional, los sistemas de consumo televisivo a través de Internet ofrecen una visión más exacta de ese público en concreto. Esos datos influyen en la estrategia de posicionamiento en web, denominada SEO por sus siglas en inglés (Search Engine Optimization). Los sistemas de medición pueden centrarse en el usuario o en sistemas informáticos diseñados para medir registros de acceso:

- Centrados en el usuario: Existen paneles que responden a una filosofía similar a la televisión, y que requieren del acuerdo y consentimiento por parte del internauta. En este caso, los “paneles” son, sencillamente, un software que registra la navegación. La sencillez del procedimiento permite que la muestra sea mucho mayor, superando el millón de personas. También, por supuesto, es útil la encuesta y el cuestionario personal y *on line*. El propio EGM lo hace, con un modelo similar al de la investigación de audiencias en televisión.
- Centrados en el medio o la web interesada: Sistema de archivos de registro o *log*. Se trata de un sistema que contabiliza acceso a banner o que registra la actividad en un servidor determinado. El inconveniente es que tiene muchas posibilidades de alteración o distorsión. La instalación de etiquetas o *tag* por parte de un tercero garantiza más fiabilidad. Esas etiquetas se incrustan en cada página, a través de una línea de código, y la información llega a la institución que está haciendo la medición. Es el sistema que sigue *Google Analytics*.

Una pregunta que solo se puede responder indagando en las posibilidades que ofrece la Red en cada momento: ¿Es gratuito poner en marcha un sitio web y desarrollar mi propia medición de audiencias y estrategia SEO? Quizá hay herramientas avanzadas de pago, pero se pueden hacer muchísimas cosas sin coste.

## 8. Naturaleza y tipología de la imagen

El resultado de nuestra percepción es la imagen (acústica y visual). Queda claro que existe porque la percibimos. Solo queda, para finalizar el tema, proponer algunas clasificaciones, es decir, reflexionar sobre qué tipos de imágenes existen. Dependiendo de la perspectiva de estudio, así como del criterio que nos interese, podemos encontrar numerosas clasificaciones,

algunas más operativas para nuestra materia. Una primera clasificación se basa en diferenciar las que están integradas en una secuencia y las que aparecen de forma aislada:

- A) Imágenes fijas: Cualquier imagen que no tiene una relación o dependencia intertextual y temporal para conformar un mensaje, y que contiene toda su esencia significativa en sí misma. Imágenes quirográficas –elaboradas manualmente como la pintura-, cartel, cómic y fotografía, estarían dentro del concepto “imagen fija”.
- B) Imágenes secuenciales: Aquellas que pertenecen a una sucesión de significantes y adquieren su sentido en la globalidad de la sucesión temporal: cine, televisión, multimedia, etc., También radio en la faceta de imágenes acústicas. Hay un factor clave: es el tiempo el que le otorga el carácter “secuencial”.

Según su naturaleza, es decir, el tipo de soporte, las imágenes se pueden dividir en (Villalafañe y Mínguez, 1996: 51-54):

- Mentales: Son inmateriales. No hay estimulación física ni soporte físico. Aun así, el grado de iconicidad es alto. Se trata de modelos de realidad, basados en contenidos sensoriales. Ejemplo: Imaginar el personaje de un cuento narrado oralmente.
- Naturales: Las de nuestra percepción ordinaria. Son el resultado de un estímulo físico, su soporte material es la propia retina –extrae la información del propio referente real- y tienen el mayor grado de iconicidad posible. Nuestro ejemplo sería cualquier elemento de la propia realidad (el universo visual ya comentado al que hacía referencia Greimas). Sirve, por citar alguno, una puesta de sol que se pueda estar contemplando. Es una imagen que está en nuestra retina. No tienen intencionalidad comunicativa.
- Creadas: Basadas en la manipulación de utensilios y materiales. Poseen intencionalidad comunicativa. Desde hacer una forma en la arena hasta la pintura o escultura (esta última sería una imagen tridimensional). No necesitan un referente al que imitar.
- Manipuladas o registradas: Son el resultado de una representación a través de diferentes medios, es decir, de sistemas de registro. Son las únicas que permiten un copiado exacto. Tienen un soporte material y permanecen en el tiempo. Es el caso de la reproducción fotomecánica, la fotografía y el vídeo. Es el tipo de imágenes de las que se ocupa la Comunicación Audiovisual. Hoy día son contenidos que están en soporte digital.

**Pregunta paradójica:** ¿Son las imágenes naturales las de mayor resolución o ya hay cámaras que producen imágenes de una resolución aún mayor?

Según Aumont (1992), existen tres modos que definen la relación y utilidad de la imagen respecto del mundo. Estas funciones de la imagen son:

- SIMBÓLICA. Representar divinidades o creencias, etc, a través de símbolos.
- EPISTÉMICA. Aportar información.
- ESTÉTICA. Provocar sensaciones en el espectador.

Su función o utilidad sería, por tanto, otro criterio a la hora de clasificar las imágenes.

¿Cuál de estas funciones de la imagen predominan en la publicidad? ¿Y en el periodismo? ¿Y en el cine?

Otra tipología puede extraerse de la clasificación de Abraham Moles, según la relación de representación de la imagen con respecto a la realidad. Los criterios para establecer esta clasificación serían:

- GRADO DE FIGURACIÓN. Verosimilitud en la apariencia.
- GRADO DE COMPLEJIDAD. Dificultad para su comprensión (decodificación).
- GRADO DE ICONICIDAD. Refiriéndose a la identidad más que al parecido. Yo mismo/a soy más icónico/a que mi propia fotografía. Existe una escala de iconicidad, que marca los grados de la misma, elaborada por Abraham Moles y reformulada por Justo Villafañe (1985).

Estas clasificaciones constituyen algunas propuestas operativas a la hora de diferenciar tipos de imágenes. Habría tantas posibilidades como criterios seamos capaces de aportar o necesitar en nuestra investigación. La diferencia entre imagen y realidad, el concepto de representación e iconicidad, las teorías en torno a la percepción y cognición humana, así como la aportación de algunos ejemplos a la hora de clasificar imágenes, constituyen la esencia de este tema, fundamental como introducción a la Teoría de la Imagen.

## BIBLIOGRAFÍA

ALBERICH, J. (2005). Notas para una estética audiovisual digital. En J. ALBERICH y A. ROIG, A. (Coords.). *Comunicación audiovisual digital* (pp. 209-225). Barcelona: UOC.

APARICI, R., GARCÍA MATILLA, A. y VALDIVIA, M. (1992). *La Imagen*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.



- ARNHEIM, R. (1984). *Percepción y arte visual*. Madrid: Alianza.
- AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1990).
- AUMONT, J./ BERGALA, A. / MARIE, M. y VERNET, M. (2002). *Estética del cine*. Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1983).
- BARTHES, Roland y otros (GREIMAS, Aj. / ECO, U. / GRITTI, J. / MORIN V. / METZ C. / GENETTE G. / TODOROV, T. / BREMOND, C.) (1991). *Análisis estructural del relato*. México: Premia Editora.
- BRISSET, D. E. (2011). *Análisis fílmico y audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.
- CHION, M. (1993). *La audiovisión*. Barcelona: Paidós.
- CLOUTIER, J. (1975). *L'Ere d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle*. Montreal, Canadá: Les Presses de l'Université de Montreal.
- FERRÉS I PRATS, J. (2000). *Televisión subliminal*. Barcelona: Paidós.
- GREIMAS, A. J. y COURTES, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- FERNÁNDEZ DÍEZ, F. y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (2000). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- GABELAS BARROSO, J.A., MARTA-LAZO, C. y ARANDA, D. (2012). "Por qué las TRIC y no las TIC". COMeIN. *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*. Núm. 9. [En línea] Disponible en <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>
- GARCÍA JIMÉNEZ, J.:  
(1994a). *La imagen narrativa*. Madrid: Paraninfo.  
(1994b). *La imagen en el proceso visual y perceptivo*. Madrid: Paraninfo.
- GOMBRICH, E.H. (1993). *La imagen y el ojo*. Madrid: Alianza Editorial. (1ª ed., 1982).
- GUBERN, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Gustavo Gili: Barcelona.
- MATEU ASÍN, M. y CLAVELL CORBERA, F. (2005). El nuevo escenario audiovisual: los contenidos multiplataforma. En J. ALBERICH y A. ROIG (Coords.). *Comunicación audiovisual digital* (pp. 79-115). Barcelona: Ed. UOC.
- MOLES, A. (1975). *La comunicación y los mass media*. Bilbao: Mensajero.

SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2002). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.

PARINI, P. (2002). *Los recorridos de la mirada*. Barcelona: Paidós.

ROCK, I. (1985). *La percepción*. Madrid: Labor.

SÁNCHEZ NAVARRO, J. (2005). Nuevas formas en la narración audiovisual. En J. ALBERICH, JORDI y A. Roig (Coords.). *Comunicación audiovisual digital* (pp. 227-247). Barcelona: Ed. UOC.

TOFFLER, A. (1979). *La tercera ola*. Plaza & Janés: Barcelona.

VILLAFANE, J. (1996). *Introducción a la teoría general de la imagen*. Madrid: Pirámide.

VILLAFANE, J. y MÍNGUEZ, N. (1996). *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid: Pirámide.

ZUNZUNEGUI, S. (1998). *Pensar la imagen*. Cátedra: Madrid.

Referencia de autoría:

Marfil-Carmona, R. (2014). Fundamentos de la comunicación audiovisual. Material de estudio. Tema 3. Granada: ESCO Escuela Superior de Comunicación y Marketing.



Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Material de estudio.  
Asignatura de primer curso en la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada  
Rafael Marfil-Carmona. Correo electrónico de la asignatura: [fundamentosaudiovisual@gmail.com](mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com)

## TEMA 4

### BASES DE LA COMPOSICIÓN EN IMAGEN FIJA. LA FOTOGRAFÍA

1. [Elementos morfológicos: punto, línea, forma, plano, color, textura y trama](#)
2. [Cualidades del color y tipologías](#)
3. [Composición de la imagen. Principios básicos](#)
4. [Recursos expresivos](#)
5. [La fotografía: breve historia, conceptos básicos y técnica expresiva](#)
6. [La composición de la imagen en movimiento](#)
7. [Iluminación y fotografía en la imagen secuencial](#)

#### Resumen. Análisis de la imagen fija

La imagen fija y, en el caso concreto de la comunicación social, la fotografía, es el medio a través del cual nos aproximamos a los principales elementos morfológicos y a los principios básicos de la composición, aspectos clave para la correcta expresión visual. Utilizando un término que se ha empleado en temas anteriores, se trata de una perspectiva "formalista", es decir, relativa a recursos vinculados a los criterios "morfológicos", a la forma o apariencia de nuestro texto visual o audiovisual. Sin embargo, esa introducción debe ser solo el primer paso para aproximarnos a la reflexión crítica y al análisis de la imagen y de los mensajes audiovisuales en la sociedad contemporánea. En plena Civilización de la Imagen, resulta fundamental dirigir nuestra mirada y nuestro esfuerzo teórico e investigador a la fotografía periodística y publicitaria como uno de los medios de expresión más presentes y habituales en nuestro entorno. Es importante, por tanto, conocer el concepto de composición, tanto en imagen fija (fotografía) como en imagen secuencial (cine y televisión), contemplando siempre sus desarrollos digitales. Apuntando algunos aspectos sintácticos y semánticos elementales, este tema es una síntesis que debe despertar el interés por el medio fotográfico y por la composición y dirección de la fotografía en cine y televisión.

#### Lectura obligatoria que corresponde a este tema:

##### Libro básico de la asignatura

FERNÁNDEZ DÍEZ, F. y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (2000). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós. Papeles de Comunicación nº22. Cap. 6. La composición (pp. 63-80) y parte del Cap. 12. La puesta en escena. Apartados 12.2 al 12.7 (pp. 151-166).

##### Lectura 6 Elementos de la imagen

APARICI, R. Y GARCÍA MATILLA, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre. Capítulo 5. Elementos de la imagen. pp. 119-142 y segundo ejemplo de análisis del Capítulo 6. Lectura de imágenes. pp. 151-157.

## 1. Elementos morfológicos: punto, línea, forma, plano, luz, color, textura y trama

Al tratarse de una introducción, el planteamiento de este tema es esencialmente "formalista", es decir, dirigido a destacar los principales elementos formales, los rasgos perceptibles o la apariencia. De ahí viene el término "morfológico" o centrado en la forma, en los rasgos visuales, en la manera de trasladar o representar el contenido. Es importante destacar que, a pesar de la importancia de esos elementos morfológicos, la lectura de la imagen requiere un nivel de profundización mayor, atendiendo a factores culturales y contextuales. En otras palabras, analizar y comprender una imagen no depende exclusivamente de los rasgos compositivos y de los elementos morfológicos. No obstante, hay que considerar este contacto teórico como el inicio de un camino de profundización. La lectura y el análisis de la imagen es, posiblemente, uno de los campos que más interés y posibilidades ofrece en el ámbito teórico de la Comunicación Audiovisual, tanto en su faceta periodística como publicitaria o cinematográfica. No es, por tanto, una actividad exclusiva de esta especialidad, sino que se puede desarrollar tanto en Publicidad y Relaciones Públicas como en Periodismo. Se trata, en definitiva, de las posibilidades para el análisis crítico que ofrecen los medios de comunicación y la cultura digital.

Cuando hablamos de imagen fija, el género que más nos interesa en el contexto de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual es la fotografía, ya que requiere de una intervención tecnológica y forma parte de procesos de difusión masiva (periodismo gráfico, publicidad, Internet). No obstante, esos elementos morfológicos a los que vamos a hacer referencia constituyen una aportación directa de la Historia del Arte, fundamentalmente centrada en el análisis pictórico, pero que también estudia en la actualidad el medio fotográfico y cinematográfico. Este documento es, más que un tema desarrollado, una hoja de ruta para destacar los aspectos más importantes. Sin embargo, debemos consultar la [lectura 6](#) para conocer y estudiar tanto los elementos morfológicos como las bases de la composición, que corresponderían a los puntos 1, 2 y 3 de este tema. No obstante, resumimos algunas ideas importantes en torno a esos elementos morfológicos, que son el punto, la línea, la forma, el plano, la luz y el color. Además, aunque no venga especificada en la [lectura 6](#), también hacemos referencia a la textura y la trama, que pueden tener diversas interpretaciones en la época de la cultura digital.

**Punto:** Es el elemento básico, casi identificable hoy día con un pixel o con un espacio determinado, mínimo, de la imagen. Está muy vinculado con el concepto de “trama”, que es la actualización del significado de textura en nuestro tiempo y en los medios digitales. A la hora de conocer estos elementos morfológicos, Kandinsky, como autor que reflexiona desde la experiencia de la creación artística, es un referente fundamental en la definición y comprensión de estos términos. Su obra “Punto y línea sobre el plano”, cuya primera edición se publicó en 1952, es imprescindible a la hora de estudiar los elementos morfológicos de la imagen. En lo relativo al punto, deja claro el concepto desde el principio: “El punto es invisible. De modo que debe ser definido como un ente abstracto” (Kandinsky, 1993: 21). La **lectura 6** y el libro básico nos ofrecen algunas reflexiones de interés en torno a las funciones plásticas del punto (pautas de agrupación o repetición, composición, creación de direcciones y texturas). En el apartado compositivo, el punto –más o menos imaginario- nos sitúa con respecto a la ubicación de los centros de interés. Cualquier elemento está ubicado en un punto concreto.

**La línea:** Al definir estos términos, continuamos moviéndonos en el mundo de la abstracción. Una imagen es, sencillamente, lo que contemplamos. Sin embargo, aseguramos percibir la existencia de líneas, aunque no podríamos constatar la existencia de esas líneas. Partiendo de esa sensación perceptiva, Alfonso Puyal explica el concepto de línea como una “sucesión de puntos” (2006: 55). Este elemento morfológico tiene mucho que ver con nuestra manera de percibir, atendiendo a la descripción que realiza la Escuela de la Gestalt, comentada en el tema anterior. Aparecen fuerzas segregadoras que nos hacen diferenciar figura y fondo, apreciar contrastes y contornos. La **lectura 6** define la línea, con gran acierto, como “un punto en movimiento” (Aparici y García Matilla, 2008: 124). Si el punto era un concepto abstracto, la línea en muchas ocasiones también lo es. Esa acepción vinculada al dinamismo (línea de acción) es muy interesante en el análisis fotográfico y audiovisual. Trazamos líneas, también imaginadas, que nos sirven para comprender la estrategia compositiva. La horizontalidad y la verticalidad crean equilibrio, las líneas diagonales generan una mayor sensación de dinamismo. No dejes de consultar el libro básico para comprender el sentido de estos elementos morfológicos en la composición.

**Forma:** Hay que insistir: nos movemos en una terminología abstracta y estrechamente interrelacionada. El concepto forma no acarrea ningún problema a aquellas personas que comprendan el significado de “Gestalt”. También, como elemento morfológico, nos vale considerarlo como sinónimo de “estructura” (Aparici y García Matilla, 2008: 126), diferenciándolo claramente de “línea” o de la idea limitadora que supone pensar en el “contorno”. Es verdad que, gracias a la forma, no confundimos un coche con

un árbol, por lo que tenemos mucho que agradecer a la percepción de la "forma" en nuestra vida diaria, ya que evita que nos subamos a un árbol para salir de viaje. Proyección, escorzo y superposición (o "traslapo") (Pág. 127) serían desarrollos aportados por autores como Arnheim, según podemos conocer en la **lectura 6**. La perspectiva y la profundidad de campo tienen mucho que ver con estas ideas.

**Plano:** Sería el siguiente concepto, basado en la concepción tradicional de imagen bidimensional. Posiblemente, el auge de la imagen 3D pueda influir en nuestra clasificación de elementos esenciales de la imagen, aunque aún está en proceso de consolidación y asimilación conceptual. El plano, tal y como hemos visto en las clasificaciones, consiste básicamente en la aportación de perspectiva y profundidad. Según Kandinsky es la "superficie material llamada a recibir el contenido de la obra" (1993: 127), estando limitado por dos líneas horizontales y dos verticales, adquiriendo así, en relación con el ambiente que lo rodea, una entidad independiente. Según Villafañe se define según la bidimensionalidad y su forma (1996: 119).

Nos preguntamos, ¿qué sucede con el concepto de plano en la nueva imagen 3D?

**Luz:** Fundamental en los actuales sistemas de representación digital. Es verdad que las posibilidades tecnológicas permiten, hoy día, modificar la luz en la posproducción de la imagen. Sin embargo, no debemos olvidar la importancia del tratamiento de la luz original. Junto a la actividad compositiva, la iluminación es una de las claves de lo que se denomina "fotografía" en cine. Es elemento morfológico de gran importancia en la estética de una película, como veremos en los últimos apartados de este tema. Estas técnicas dan como resultado la creación de sombras, claroscuros, volúmenes, contrastes, etc. Es muy interesante, en este sentido, conocer la estrecha vinculación entre las técnicas pictóricas y el cine. Un ejemplo en la historia ha sido el expresionismo alemán, con directores como Fritz Lang o Murnau. Una primera clasificación nos lleva a la luz directa (dura) o difusa. También la luz, como aseguran Aparici y García Matilla, "es un código" (2008, 131).

La iluminación puede ser directa o difusa y, según la ubicación de la fuente y la dirección, frontal, lateral o contraluz. La iluminación otorga o resta sensación de tridimensionalidad a las imágenes. A la hora de grabar o filmar, tendremos en cuenta la aportación de una luz principal o luz clave, otra de relleno (desde el lateral opuesto, normalmente), y la posibilidad de aportar un contraluz o luces de fondo que le confieran profundidad a la escena (p. 166 del libro básico).

**El color:** Una serie de características físicas (descritas en la [lectura 6](#) para quien tenga interés en profundizar) nos llevan a una sensación visual y a un recurso de expresión plástica. El tratamiento de la imagen digital ha vuelto a dirigir nuestra atención hacia el color por todas las posibilidades que ofrece. Como concepto general, diferenciamos entre la síntesis aditiva (azul, rojo y verde, origen en inglés de RGB –*red, green, blue*-) o los procedimientos por sustracción (Cian, Magenta, Amarillo y Negro –CMYK-) que, por síntesis de los colores primarios, nos lleva al cian, magenta y amarillo. Sí es importante, para el análisis de la imagen, diferenciar entre colores cálidos (rojos, anaranjados, marrones) y fríos (verdes y azules). La razón física de esta percepción es una sensación fundamentada en un espectro de onda y en cómo está programado nuestro sistema perceptivo para interpretar esos datos. La presencia de todas las longitudes de onda sería la luz blanca. No es necesario saber más en el contexto de la asignatura. Lo que sí resulta interesante es pensar en el aprovechamiento de su percepción por parte del diseño publicitario o de otros entornos de los medios de comunicación ([Ver lectura 6 pp. 133-139 y libro básico, pp. 155-158](#)).

**Textura:** Reproduce visualmente una sensación táctil, aunque está basada en la repetición de elementos y en la sensación de relieve. No se nos puede olvidar que el origen y la razón de ser de estos elementos morfológicos es la pintura, que sí contiene una sensación táctil real. La textura hace referencia a la percepción (imaginada) de una sensación táctil, como la rugosidad, suavidad, irregularidades, etc. Alfonso Puyal define textura como “la agrupación o distribución de partículas situadas sobre un soporte a una distancia similar unas de otras. La textura se refiere entonces al conjunto de elementos que forma la granulación” (2006: 57 y 58).

**Trama o retícula:** No hay confusión si pensamos que es un tipo de textura exclusivamente geométrica (rejilla, cuadrícula, píxeles). Es un concepto propio, sin duda, de la era digital, aunque la imagen analógica televisiva, por ejemplo, también se “tramaba”, creando esas superficies geométricas y homogéneas.

## 2. Cualidades del color y tipologías

Aunque se ha descrito de forma resumida lo más elemental sobre el color, vale la pena detenerse para profundizar un poco más en este concepto, directamente vinculado con la luz. Ambos, fundamentales en la expresión visual y audiovisual.

Tal y como indica nuestro libro básico, las cualidades del color son tono, brillo o y saturación. El tono es "... la sensación que nos produce un color, su matiz, el atributo que permite nombrarlo como rojo, verde, cian, etc. Es la más llamativa de sus características." (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000: 157). Por su parte, el brillo o luminosidad es la cantidad de luz que percibimos. Por último, la saturación el grado de pureza, es decir, la mezcla con luz blanca.

Igualmente, vale la pena detenerse y reincidir en los sistemas de obtención del color:

- Sistema aditivo (color luz): Se van sumando luces de color a través de los colores primarios: rojo, verde y azul (Red, Green, Blue, que conforman el famoso acrónimo RGB, opción que está disponible para trabajar con el color de nuestros ordenadores).
- Sistema sustractivo (color pigmentario): Propio del trabajo pictórico o con tintas de impresión. Al todo, que sería la luz blanca, se le van restando componentes cromáticos. Unos colores que, al ser añadidos, restan luz a otros. Es el CMYK (Cyan, Magenta, Yellow y Key -negro- CMYK). Colores que se interfieren a otros cierto grado de luz blanca para crear colores secundarios. Los pigmentos sustraen, no suman, de ahí la denominación.

En lo que se refiere a tipologías, tal y como se ha comentado en el punto anterior, hay que referirse a los cálidos (rojos, anaranjados, marrones) y fríos (verdes y azules), una clasificación que algunos autores, como el propio Kandinsky amplían a claros y oscuros. Algunas de estas clasificaciones profundizan en la sensación que producen (tristeza, alegría, nerviosismo, etc.), aunque siempre hay que decir que los significados responden, en gran medida, a connotaciones culturales (hemos aprendido culturalmente a que determinados colores tengan esos significados). También podemos hablar de colores claros u oscuros (sensación de amplitud o de limitación de espacio, por ejemplo).

Las cajetillas de tabaco están diseñadas, habitualmente, en rojo para conseguir la excitación y que se consuman más cigarrillos. ¿Qué opinas al respecto? ¿Te provoca alguna sensación el rojo? ¿Es un hecho cultural o fisiológico?

**SABER MÁS.** El concepto "temperatura de color" une el concepto luz y color. Es la referencia a los valores cromáticos de las fuentes luminosas (pág. 163 del libro básico). Se trata del cálculo en grados Kelvin (1800K A 16000K aproximadamente) de la temperatura que necesita un cuerpo negro para emitir determinada luz. No es más que una medida que toma como referencia un experimento de laboratorio. Cuanto más alta es la temperatura, más corta es la longitud de onda. Así, las bombillas que tenemos en casa pueden ser de "luz fría" (de 4000 a 5780 K -luz de hospital a luz del sol-) o "luz cálida" (2800-3200 k). En una cámara digital,



*ajustaríamos por ejemplo 3.200 Kelvin para luz interior. Las luces frías son más planas y no diferencian los detalles, mientras que las cálidas o amarillas dan una mayor profundidad.*

### 3. Composición de la imagen. Principios básicos

Es básico comprender el concepto de composición, entendida como la organización de los elementos visuales en el interior del encuadre, siempre con una intención o un efecto estético, informativo o narrativo. Objetivos y efectos que no son excluyentes entre sí, es decir, que pueden darse de forma simultánea. De hecho, esa simultaneidad es lo más habitual. Lo importante es recordar, como premisa principal, que "la idea de composición está íntimamente unida a la de orden" (Villafañe y Mínguez, 1996: 160).

Recordando el concepto de La Gestalt: una composición ordenada genera un alto nivel de pregnancia en la percepción. Revisa tus fotografías personales para comprobar si lo has tenido en cuenta.

Nos interesa, desde el punto de vista de la Comunicación Audiovisual, asimilar los principales principios compositivos, ser capaces de definirlos y de aplicarlos al análisis de una imagen fija. Posteriormente, debemos comprender el sentido compositivo de una imagen secuencial (vídeo, cine, televisión), que en realidad no es sino una sucesión de imágenes en el tiempo, pero que conforma y adquiere unos parámetros específicos.

Un concepto previo que tiene gran importancia a la hora de asimilar la composición de la imagen es el término "encuadre", considerado como la acotación espacial de la realidad representada. La acción de encuadrar es la selección de elementos, pero también es la acción de dejar fuera y dentro de campo a algunos de ellos, así como la acción de ubicarlos en una zona concreta de la imagen. Encuadrar es, en la actividad vinculada a la comunicación audiovisual, nuestra acción compositiva al realizar una toma. Además, la acción de encuadrar también va a determinar el tipo de planos (según tamaño y perspectiva), que no son otra cosa sino el resultado de la selección del espacio.

Lo que impulsa la acción compositiva es atraer la atención del espectador, orientarlo y mostrarle lo que consideramos más importante, es decir, el centro de interés. Toda esa "forma" es la mejor manera de trasladar correctamente y con impacto un "contenido" informativo o publicitario. No obstante, tal y como recuerdan Fernández Díez y Martínez Abadía, "el cámara se encontrará a menudo en situaciones en las que no tendrá ningún dominio sobre la acción y solo podrá seleccionar retazos de realidad" (2000: 63), asegurando que

“La composición en la imagen móvil es uno de los temas más ricos y complejos de la técnica de creación audiovisual. Es un concepto presente desde la toma de imagen hasta el montaje definitivo del programa e influye decisivamente en la información transmitida y en la expresividad del mensaje audiovisual” (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000: 66).

Estos autores añaden que las reglas de composición facilitan al espectador la correcta percepción, el reconocimiento del ambiente en el que se desarrolla la acción, la relación de los elementos que hay dentro del encuadre, la interpretación del significado y el sentimiento deseado por el realizador (2000: 65 y 68).

Los criterios para analizar la imagen fija son básicos. Aunque estos parámetros están basados en el análisis pictórico, en la asignatura los ejemplos serán fotografías, con una incidencia especial en el fotoperiodismo y la fotografía publicitaria. El archivo [Clase Tema 4](#) contiene ejemplos de cada uno de estos conceptos. Consideramos **principios compositivos básicos**<sup>1</sup>:

- **CLARIDAD:** Ordenación de los elementos con el fin de evitar la confusión y ambigüedad. Es una referencia habitual la relativa a “limpiar” o “aclarar” una imagen, dejando bien “claro” lo que queremos destacar.
- **CONTRASTE:** Oposición de elementos formales (color, textura, etc.) para dotar de una mayor expresividad a la imagen.
- **ARMONÍA:** Vinculación de los elementos por su semejanza (en colores, formas, etc.), gradación suave y ausencia de contraste.
- **EQUILIBRIO:** Búsqueda de estabilidad en la percepción. Se trata de un componente muy subjetivo. Este concepto convierte una imagen en estática (fijo, uniforme, simétrico) o dinámica (asimetría, conflicto, sugerencia de acción, etc.). El dinamismo se puede producir por criterios exclusivamente compositivos o por la propia acción y contenido de la imagen.
- **RITMO:** Orden y repetición de valores visuales a lo largo del encuadre. Este concepto se amplía en la narración audiovisual si tenemos en cuenta que se desarrolla en el tiempo, tal y como recuerdan Villafañe y Mínguez (1996, 140). Pensemos, por tanto, en un ritmo visual pero también basado en

---

<sup>1</sup> Esta clasificación se basa en una síntesis de las ideas principales del libro básico de la materia: *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*, de Federico Fernández Díez y José Martínez Abadía (2000), aportadas en su capítulo 6, titulado “La Composición” (2000: 63-80). También es importante conocer una referencia fundamental en la materia: *Principios de Teoría General de la Imagen*, de Justo Villafañe y Norberto Mínguez (1996:111-125). Son lecturas vinculadas a este tema que pueden servir para aclarar conceptos a las personas interesadas en profundizar en el contenido del [tema 4](#).

periodicidad y duración cuando se trata de un mensaje secuencial. El concepto “ritmo” tiene esa doble vertiente.

Villafañe destaca cuatro “hechos plásticos” para conseguir el principio de unidad compositiva, que son la diversidad, el contraste, la repetición y la continuidad (1996: 161). Igualmente, este autor diferencia entre dos tipos de principios compositivos. Por una lado, los que afectan al espacio del cuadro (formato y superficie); por otro, los que se vinculan a estructuras y elementos icónicos (estructura espacial, peso visual y direcciones visuales) (1996: 167). En este tema, consideramos suficiente el conocimiento básico de los principios compositivos anteriormente descritos, aunque la literatura académica vinculada a la composición de la imagen es muy amplia. Un ejemplo claro de la conexión entre Historia del Arte y Comunicación Audiovisual.

Otros conceptos importantes en el análisis de la imagen fija determinan la actividad compositiva:

- **CENTRO DE INTERÉS o elemento dominante.** Tal y como hemos comentado, el punto se convierte en un instrumento para ubicar conceptualmente ese “centro de interés” en el encuadre.
- **Peso visual, “regla de los tercios” y sección áurea.** Los cánones compositivos nos aportan unas “reglas de oro”. Pueden cumplirse o no, pero sí hay que conocerlos para conocer la norma y el canon de representación. Como otros tantos procedimientos, en muchos casos la ortodoxia compositiva está siendo superada y revisada desde la innovación y la práctica. No obstante, en muchas ocasiones, atender a ciertas reglas asegura el acierto y la garantía de calidad en nuestro trabajo.

En el caso de la regla de los tercios, dividimos en tres franjas horizontales y verticales nuestra imagen, obteniendo en las intersecciones la presencia de “puntos fuertes” (es lógico porque están en un centro proporcionado de la acción, aunque ya no en el centro exacto). El canon marca que es aconsejable que la acción principal de la escena, es decir, el centro de interés, coincida con uno de estos puntos fuertes. El sentido de “sección áurea” viene desde la búsqueda de una proporción desde la Grecia clásica. Desde este punto de vista, la división en tercios no la realizaríamos en partes iguales. El cuerpo humano sirve de referencia para comprender su esencia, ya que era la referencia para el canon de belleza. Se trata, en definitiva, de una búsqueda de proporcionalidad, en la que la parte menor es a la mayor como la mayor al todo. Ver ejemplo en el cuerpo humano en [Clase Tema 4](#).

No obstante, la ubicación de los pesos visuales es la que confiere un equilibrio más estático o dinámico a la imagen. Ubicar el centro de interés (o los centros de interés) en el centro del encuadre puede generar una imagen monótona y excesivamente estable. Factores como la ubicación influyen en el peso visual de un elemento, pero también otros factores como el tamaño, el color y, como es lógico, el interés en el contexto de la acción narrada –su protagonismo–. Según Fernández Díez y Martínez Abadía estas son algunas reglas compositivas en lo relacionado con los pesos visuales (2000: 72):

- A mayor tamaño, mayor peso visual
- Cuanto más alejado del centro, más peso (destaca más)
- El peso visual es mayor a la derecha
- Los tonos oscuros tienen más peso visual
- Cuanto más arriba se sitúe el elemento en el encuadre, más peso visual
- A mayor profundidad, más peso visual. Los puntos lejanos tienen un gran poder contrapesante
- Los colores cálidos tienen más peso que los fríos
- Las formas regulares o compactas tienen más peso (revisar término pregnancia en el tema 3)
- El espacio a donde mira el sujeto tiene más peso visual (peso por la propia dirección que marca la acción. En este caso es una lógica más narrativa que compositiva)

**Tipos de composición: diseño, disposición y selección.** Según esta clasificación (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000: 77), diseño es el tipo de composición en la que el autor crea íntegramente los elementos (cómic, dibujos animados, diseño por ordenador), disposición es el trabajo con elementos que ya existen visualmente –actores, escenario–. Estos ubican y desarrollan sus acciones según las indicaciones del realizador. Por último, selección es el registro de una realidad en la que la acción compositiva se limita a decidir punto de vista y encuadre (el ejemplo clásico es el reporterismo y periodismo gráfico). Hay producciones audiovisuales que combinan, en cierta proporción, estos tres tipos de actividad compositiva.

Por último, el lenguaje audiovisual utiliza la denominada “composición por combinación o articulación”, basada en la continuidad de planos en el tiempo. Estos planos se articulan en relación con uno precedente y otro posterior. En este último caso, la continuidad o rúcord serían la base del criterio compositivo. Esa continuidad no es más que una lógica en el tiempo y la coherencia en el desarrollo de la acción. Abordaremos la composición para cine y televisión en el último apartado de este tema.

#### 4. Recursos expresivos

Los elementos morfológicos y la composición determinan, en gran medida, la expresividad. Sin embargo, desde la perspectiva de las Ciencias de la Comunicación, hay que tener en cuenta una serie de variables más amplias, precisamente inscritas en el proceso de la comunicación social y masiva. Si los puntos anteriores son válidos para describir formalmente una pintura o una fotografía, es necesario conocer las amplias posibilidades que ofrece cualquiera de los géneros que son objeto de estudio en nuestra carrera. Así, el fotoperiodismo constituye la manifestación visual de la narración de los hechos (noticias) a través de la imagen.

En una fotografía de prensa, tal y como vemos en el archivo [Clase Tema 4](#), podemos encontrar elementos morfológicos e interpretar la estrategia compositiva. Ni que decir tiene que la fotografía publicitaria y el diseño son un tipo de representación que, por su presencia e influencia social en plena Civilización de la Imagen, debemos tener muy en cuenta desde la Teoría de la Comunicación Audiovisual. Si los recursos formales y estéticos están presentes en el periodismo gráfico (tanto en prensa como en televisión), el ámbito publicitario multiplica y hace mucho más evidente ese contenido "artístico".

Cada revista semanal de prensa, cada portada de un periódico impreso y cada estrategia de narración multimedia en Internet son el resultado, en un grado considerable, de una labor compositiva y del uso intencional de los elementos morfológicos. Esos serán nuestros recursos expresivos fundamentales, junto a otros muchos factores contextuales que exceden el contenido de la materia. La estética impacta y atrae, y su calidad se consigue a través del uso de estrategias compositivas, que van desde el uso del color hasta la estratégica ubicación de pesos visuales. Es la base de la expresividad de la imagen informativa y publicitaria.

La forma determina el contenido. A eso nos referimos con el concepto "expresividad". Para informar expresamos, es decir, utilizamos recursos formales y estéticos. De esta forma, captamos la atención del lector o espectador. La propia imagen televisiva, igual que la cinematográfica, responde a una sucesión de composiciones fijas que, en su resultado final, muestran un ejercicio de lo que se llama "fotografía", es decir, el cuidado de la composición, iluminación y aspectos formales y compositivos. Es ese trabajo del director o directora de fotografía de una producción audiovisual hay una preocupación por la estética, pero también por la continuidad (récord) y por el contenido. El montaje y el concepto de tiempo, con las implicaciones compositivas que conllevan, serán motivo de análisis en la especialidad de Comunicación Audiovisual. El lenguaje del cómic, por ejemplo, sería un estadio intermedio con carácter secuencial, ya que consta de imágenes sucesivas, pero no necesita

del factor temporal inexcusablemente (puede percibirse, por ejemplo, de un vistazo). En resumen, la imagen informativa expresa (para informar mejor), mientras que la imagen publicitaria es muy expresiva, pero también informa (sobre un producto, una tendencia, una marca, una ideología, etc.).

¿Hay algo que no tenga nada de expresión y solo sea contenido?

## 5. La fotografía: breve historia, conceptos básicos y técnica expresiva

La fotografía, tal y como hemos comentado en los apartados anteriores, es un medio fundamental para comprender la esencia compositiva y expresiva de la imagen. Alfonso Puyal destaca lo que, sin lugar a dudas, constituyó un punto de inflexión en la historia de la imagen: "... sin género de duda, la fotografía inauguró la era de la imagen mecánica" (2006: 153). La historia del medio fotográfico es un elemento esencial para comprender el nacimiento del cine y algunas claves de lo audiovisual como medio de expresión.

Encontramos en la fotografía una importante vinculación con el arte y la representación pictórica, incluyendo épocas de cierta confusión. Desde la presentación oficial en 1838-1839<sup>2</sup> hasta el actual fenómeno expansivo gracias a la imagen digital, precisamente conocer los elementos compositivos es una fórmula que garantiza obtener una imagen de calidad. Esa esencia compositiva es una constante en el análisis formal de cualquier tipo de imagen.

A lo largo de la historia, la fotografía no siempre se ha valorado por su alto grado de iconicidad o semejanza con el referente representado. Diversas etapas han estado protagonizadas por la búsqueda de la abstracción y de recursos expresivos específicos. Incluso en la más reciente, el modelo de postproducción y los sistemas de exposición múltiple están generando una estética de aire onírico como si, una vez superada la posibilidad del "retrato perfecto", quisiéramos mejorar la realidad a través de este medio.

**SABER MÁS:** La técnica HDR (*High Dynamic Range*) o Alto Rango Dinámico consigue combinar diferentes rangos de exposición mediante la mezcla de varias tomas fotográficas. Cielos y paisajes espectaculares consiguen, sin duda, crear una realidad alternativa a través de las herramientas digitales.

El inicio de la fotografía, que tiene su origen en la cámara oscura del siglo XVI, está protagonizado por una permanente sucesión de invenciones e innovaciones técnicas, por una parte, y de la posibilidad de "plasmarse"

---

<sup>2</sup> En 1838-1839, según explica Marie-Loup Sougez, se comienza a promocionar y presentar oficialmente el "daguerrotipo", una caja que pesaba unos 50 kg y sorprendió por sus posibilidades de representación fiel de la realidad, resultado de la experimentación óptica y química de sus creadores: Niépce y Daguerre (1991: 53).

realidades lejanas y exóticas por otra. Así, en un principio no fueron tanto los artistas los interesados en este medio como los amantes de los avances tecnológicos y los viajeros de finales del siglo XIX, en la génesis de lo que hoy conocemos como correspondientes de guerra. Hoy tenemos, gracias a esa aportación documental de la fotografía, imágenes de la Campaña de Crimea o el oeste norteamericano, con fotografías tomadas a mitad del siglo XIX<sup>3</sup>.

Toda esa innovación técnica estuvo protagonizada por las posibilidades de la mecánica, la física –óptica- y la química –emulsiones y sales de plata- en el registro de la luz, que es al fin y al cabo la esencia, destacando las aportaciones de Niépce y Daguerre (1826, 1838), Talbot (1841), Nadar (1848), Eastman (fundador de la Kodak<sup>4</sup> y el carrete de película en 1888 y 1889), entre otros nombres propios fundamentales en esos inicios.

En el archivo [clase Tema 4](#) analizamos algunos/as fotógrafos/as de referencia fundamentales en el fotoperiodismo, como Robert Doisneau, Henry Cartier-Bresson, Robert Capa, Gerda Taro y Gisèle Freund, entre otros y otras. No obstante, y más allá de los nombres propios, el estudio de la fotografía nos lleva a la esencia del trabajo con la imagen, y está estrechamente vinculado a la comprensión de los aspectos formales del cine y de la comunicación audiovisual. La asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, al ser una materia introductoria, solo apunta el inicio de muchos caminos, que cada persona interesada debe recorrer a lo largo de los próximos años, sin olvidar que la fotografía es básica para comprender los contenidos mediáticos y digitales. Así resumía, en una la fotógrafa y ensayista Gisèle Freund el legado histórico del medio fotográfico, en una obra de referencia publicada originalmente en los años 70:

“La fotografía ha sido el punto de partida de los *mass media* que hoy desempeñan una función todopoderosa como medio de comunicación. Sin ella, no hubiesen existido ni el cine ni la televisión. Mirar cotidianamente la pequeña pantalla se ha vuelto una droga de la que ya no pueden prescindir millones de seres humanos. El inventor de la fotografía, Nicéphore Niépce, realizó desesperados esfuerzos para imponer su idea. Solo obtuvo fracasos y murió en la miseria. Hoy, poca es la gente que conozca su nombre, pero la

---

<sup>3</sup> Basta con teclear en el buscador de imágenes de Google “Toro sentado”. Impresiona contemplar esos retratos desde la lejanía del tiempo, comprendiendo el valor documental de la tarea de los pioneros.

<sup>4</sup> En 2013, la compañía Kodak vendió gran parte de sus patentes para intentar reflotar su situación financiera, ya que el cambio de modelo de negocio fotográfico había causado la bancarrota de la compañía. Actualmente busca soluciones financieras y un nuevo proyecto empresarial para adaptarse a los tiempos. Más de 1.000 patentes fueron a parar a Google, Apple y Blackberry. Kodak, esencia de la historia de la fotografía y el cine, se convierte así en un símbolo de la profunda transformación del sector. Información disponible en [http://economia.elpais.com/economia/2013/08/20/actualidad/1377016290\\_957441.html](http://economia.elpais.com/economia/2013/08/20/actualidad/1377016290_957441.html) [Consultado el 1 de septiembre de 2015].

fotografía, cuyo alcance él fue el primero en comprender, ha llegado a ser el lenguaje más corriente de nuestra civilización" (Freund, 1993: 187).

## 6. La composición de la imagen en movimiento

¿Es posible incorporar los criterios compositivos y los aspectos formales de una fotografía a la imagen en movimiento? Efectivamente, los "Oscar" o "Goyas" a la mejor fotografía están dirigidos a reconocer este esfuerzo, el que se basa en la composición, la iluminación y otros aspectos estéticos a lo largo de un film, por lo que se trataría de valorar el tono general de esa obra, cuya calidad será el resultado de cada plano. En la definición que aporta de la fotografía, José Luis Sánchez Noriega propone, junto a la captación de la realidad, una segunda acepción:

"Calidad fotográfica que tiene un texto audiovisual y que viene dada por el uso concreto de componentes de la imagen como la luz, el color, el grano o la nitidez. Impropiamente se habla de buena fotografía para referirse a la belleza de los espacios filmados" (Noriega, 2002: 703).

En muchas ocasiones, se ha descuidado el aspecto compositivo o lumínico (más propio de la fotografía y las artes visuales) por considerar que lo que vale es la narración secuencial, la historia que se cuenta, y el espectador no se detiene tanto a contemplar cada plano. Sin embargo, muchas creaciones han demostrado que el cuidado de los aspectos estéticos y compositivos vale la pena a la hora de mejorar el discurso formal de una producción, atendiendo a ese fin estético, narrativo o informativo predeterminado. El buen periodismo audiovisual también cuida ese aspecto fotográfico. El galardón a la mejor fotografía en un festival cinematográfico es el resultado por la lucha de cada encuadre, desde su inicio hasta el final, cada componente fotográfico y formal, incluyendo la calidad de la iluminación, entre otros factores.

Además, existe un tipo de composición pensado para el continuo fluir que constituye la imagen en movimiento, es decir, que tiene en cuenta cómo componer pensando en una secuencia de imágenes. Se trataría de aplicar los criterios compositivos a ese permanente dinamismo. Por ejemplo, en cine o vídeo no debemos de incorporar a los personajes de forma simultánea, ya que pueden entrar o salir de campo, por un lado, o la cámara puede buscarlos a través de travelling, panorámica o zoom. Esta diferencia es fundamental. De hecho, la persona que maneja la cámara de cine sabe que, si se permite el movimiento en el plano, dispone de unos segundos para buscar una nueva distribución de personajes y elementos del escenario, al contrario de lo que sucede en la fotografía, en la que todo es el resultado de un solo "instante decisivo", utilizando la terminología de Henri Cartier-Bresson.



La diferencia entre lo secuencial y la imagen fija es, por tanto, que ya no estamos ante una sola imagen, sino ante un flujo de fotogramas en permanente sucesión y movimiento. De esta forma, además de lo que ocurre dentro de un plano, se tendrán en cuenta las relaciones de continuidad entre planos: el r cord visual.

La falta de continuidad en iluminación evidencia, por ejemplo, que un plano se ha grabado un día distinto a otro, aunque refleje la continuidad de una misma situación.  Has tenido esa sensación alguna vez?

Si tenemos en cuenta la transformación que se produce dentro de un plano, la solución de un solo dibujo en el *storyboard* para planificar un plano es demasiado sintética, ya que, en realidad, muchos de los planos son una sucesión de varias composiciones (varias situaciones visuales de escena). Además, en lo referido a la relación entre planos, el montaje nos permite establecer un diálogo entre esos planos, no solamente de lógica narrativa, sino también est tica y compositiva. Por ejemplo:  D nde ubicar los personajes de un plano a otro?  Qu  criterios debemos seguir para la continuidad de la acción dentro de cuadro?<sup>5</sup> Todos estos son aspectos por desarrollar para las personas que quieran profundizar en el lenguaje audiovisual.

S  es verdad que criterios como dinamismo, equilibrio o limpieza est tica y compositiva siguen siendo los que hemos aprendido a través de la imagen fija – pintura o fotografía-, pero las posibilidades son, por así decirlo, aún mayores, ya que en una sola toma podemos componer, de forma sucesiva, diferentes “escenas visuales”. Igualmente, si se trata de un plano fijo también podemos darle ese aire fotográfico o pictórico a través de la aplicación de criterios compositivos<sup>6</sup>. No obstante, tal y como explica Marcel Martin, la esencia del lenguaje del cine fue pasar de las tomas fijas a las posibilidades de movimiento, dejando ciertos elementos de la acción fuera de cuadro, mostrando solo un detalle significativo, componiendo de manera arbitraria y forzada, modificando el punto de vista normal del espectador y jugando con la tercera dimensión o profundidad de campo (Martin, 2008: 49-50).

Simón Feldman, por su parte, asegura que la contradicción de la tarea compositiva de la imagen en movimiento viene de la doble concepción de la imagen fija, por un lado, y la suma de imágenes por otro:

---

<sup>5</sup> En el libro básico, los temas del 8 al 11 ofrecen algunas respuestas a la búsqueda de esa coherencia visual y narrativa en la imagen secuencial.

<sup>6</sup> Las películas que fuerzan una est tica pictórica son un buen ejemplo, como *La joven de la perla* (*Girl with a Pearl earring*, Peter Webber, 2003). Pueden consultarse algunas imágenes en su web oficial: <http://www.girlwithapearlearringmovie.com> [Consultada el 1 de septiembre de 2015].

“Dos circunstancias aparentemente contradictorias deben ser tenidas en cuenta en las informaciones que siguen: hablamos de composición de la imagen, es decir, del cuadro, pero la composición en una imagen está sujeta al movimiento general de la *totalidad* de las imágenes. Solo cobra valor en el conjunto” (Feldman, 2001: 54).

Este autor propone cuatro etapas en el desarrollo de un conflicto: 1. Introducción expositiva; 2. Desarrollo y articulación del conflicto; 3. Culminación del conflicto y 4. Desenlace (Feldman, 2001: 90). Pensemos en esas fases a la hora de plantear una estrategia compositiva durante una sola toma. La clave para tomar decisiones será, sin duda, pensar en el lugar hacia el que se dirige la atención del espectador. En este sentido, Feldman advierte que no se trata de trasponer de forma directa las normas de la composición pictórica, en una estrategia que debe hacer primar el centro de interés, la posición de la cámara, la relación con el fondo, la iluminación, la óptica, los movimientos, los contrastes y el encuadre (2001: 56-66). Los conceptos continuidad, progresión y conflicto serán claves en esa tarea.

Se trata de cuidar la composición de cada uno de esos planos. Será importante la búsqueda de la correcta continuidad. Evitar fallos de rúcord, etc. Es como una acción simultánea de cuidar cada una de las imágenes, pero también el resultado final. Ahora un centro de interés puede comenzar ubicándose en un lugar del encuadre, pero terminar en otra disposición al finalizar el plano.

En resumen, en la composición de la imagen secuencial es fundamental el concepto de continuidad (coherencia narrativa) y de la coherencia visual o rúcord en la escena que componemos (Fernández Díez y Martínez Abadía, 1999: 67). Aparecen ideas tan importantes en cine como la fragmentación del espacio escénico o la creación de una “geografía ideal”, término del cineasta Kuleshov para designar ese espacio que solo existe en la historia que se está contando. Se trata de crear una narración que fluya y que sea coherente, evitando saltos. Según los autores de nuestro libro básico, si usamos correctamente las reglas de composición facilitamos la percepción (tamaño, objetos, profundidad), el reconocimiento de una escena, la relación entre los elementos dentro del encuadre, así como la interpretación del significado y el sentimiento en la línea deseada por el autor (1999: 68).

## 7. Iluminación y fotografía en la imagen secuencial

Tal y como hemos mencionado anteriormente, la fotografía es un concepto amplio que, por extensión de la terminología de la imagen fija, se aplica al cine y al mensaje secuencial audiovisual. Además del factor compositivo, comentado en el apartado anterior, el concepto de “fotografía” en audiovisuales conlleva la calidad en la iluminación, un aspecto que ha hecho

necesaria la creación de un rol profesional especializado en la industria del cine, como es la persona encargada de la dirección de fotografía.

La luz es, por tanto, básica en la representación audiovisual. No solo se trata de conocer las tipologías y el momento para emplear cada modalidad: suave, dura, contraluz, difusa, de relleno, etc., sino ser conscientes de que las decisiones en este aspecto marcan un estilo y una opción estética en la obra fílmica. Los factores técnicos del uso de la luz están directamente relacionados con la ambientación y la escenografía. La iluminación es ese elemento que no está ubicado en una zona determinada (o sí, tratándose de una luz dura), pero que marca un estilo y una estética en una producción audiovisual o, como es el caso de un género o una época, como sucedió en el expresionismo alemán. Luz y composición son los conceptos claves para comprender la idea de fotografía en el mensaje audiovisual, un campo complejo que aún requiere una mayor especialización, tanto en el ámbito teórico como en el profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- BARTHES, R. (2004). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- DUBOIS, Ph. (1999). *El acto fotográfico*. Barcelona: Paidós.
- FELDMAN, Ph. (2001). *Composición de la imagen en movimiento*. Barcelona: Gedisa.
- FERNÁNDEZ DíEZ, F. y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (2000). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- FREUND, G. (1993). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili (1ª ed. 1974).
- KANDINSKY, V. (1993). *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Barcelona: Labor (1ª edición en 1952).
- MARTIN, M. (2008). *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa. 2ª ed.
- MARZAL FELICI, J. (2010). *Cómo se lee una fotografía*. Madrid: Cátedra.

SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (2002). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza.

PUYAL, A. (2006). *Teoría de la comunicación audiovisual*. Madrid: Fragua.

SÁNCHEZ MONTALBÁN, F. J. (2008). *Bajo el instinto de narciso. El arte de la fotografía: concepto, lenguajes estéticos y metodologías*. Editorial Universidad de Granada.

SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2002). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.

SOUGEZ, M.L. (1991). *Historia de la fotografía*. Madrid: Cátedra.

VILLAFANE, J. y MÍNGUEZ, N. (1996). *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid: Pirámide.

Referencia de autoría:

Marfil-Carmona, R. (2014). Fundamentos de la comunicación audiovisual. Material de estudio. Tema 4. Granada: ESCO Escuela Superior de Comunicación y Marketing.



## TEMA 5

### CONCEPTOS BÁSICOS DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL (Guía de estudio)

1. La acción de representar
2. Escenografía, vestuario, ambientación y decorado
3. Plano, toma, escena y secuencia
4. Campo y fuera de campo
5. Tipologías de plano
6. Movimientos de cámara

**Resumen:** Los temas 5, 6, 7 y 8 se centran, con mucho más detalle, en el libro básico de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, ya que tratan los conceptos básicos del lenguaje y la narrativa audiovisual. Así, estos temas no serán apuntes elaborados, sino guías de estudio que especifiquen en qué aspectos hay que centrarse y qué partes del manual debemos estudiar. De otra forma, encontraríamos una duplicidad innecesaria de contenidos. El desarrollo de los conceptos lo encontraremos, por lo tanto, en el libro, sin olvidar la importancia de los vídeos didácticos se comentan en clase. Es necesario repasar, para estudiar el tema 5, el archivo [Clase Tema 5](#), además del complemento del glosario de términos de la [Lectura 7](#).

#### Libro básico de la asignatura

FERNÁNDEZ DÍEZ, F. y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (2000). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.

Cap. 1. Naturalidad y convención (pp. 19-25) (repaso de lo leído en el tema 3)

Cap. 2. Plano, toma, escena y secuencia (pp. 27-36)

Cap. 3. Campo y fuera de campo (pp. 37-43)

Cap. 4. Fragmentación del espacio escénico (pp. 45-50)

Cap. 5. El movimiento (pp. 51 a 61)

De forma exclusiva, dentro del capítulo 12, los capítulos 12.1. Escenografía (p. 154), 12.8. El vestuario... (p.166) y 12.9. La interpretación (pp.167-169).

#### Guía de lectura y estudio que corresponde a este tema:

##### 1. La acción de representar

Según lo tratado en los temas 3 y 4, la base de la comunicación audiovisual es el proceso de representación, basado en una convención, es decir, en una serie de normas. Es el momento de revisar la diferencia entre el ojo y la cámara en ese proceso expresivo y perceptivo (lo vimos en el tema 3, así que este tema parte de la lectura del [Capítulo 1 del libro básico: "Naturalidad y convención"](#), pp. 21-25).

## 2. Escenografía, vestuario, ambientación y decorado

Para que tenga lugar ese proceso de representación hay una primera puesta en escena, basada en la selección o en el diseño de un escenario concreto, un conjunto de personajes, un vestuario, etc. Es conveniente leer, en nuestro libro básico, el apartado 12.1. “La escenografía” (pp. 153 y 154), así como los apartados 12.8. “El vestuario, el maquillaje y la caracterización” (p. 166) y 12.9. La interpretación. (pp. 166-169). Nos sirve para comprender, con un poco más de profundidad, la acción de representar, cuya esencia no solo es tecnológica, sino narrativa y teatral.

## 3. Plano, toma, escena y secuencia

Ahora sí, los conceptos principales de lenguaje audiovisual, que ya conocemos por haber sido utilizados en el desarrollo de nuestros análisis y comentarios, deben estudiarse en los capítulos 2, 3, 4, y 5 de nuestro libro básico. El primero de ellos, el capítulo 2 “Plano, toma, escena y secuencia” (pp. 27-36), nos ayuda a fijar estos conceptos, a recordar qué tipos de plano existen y también qué diferencia hay entre un plano y una secuencia. También, por cierto, hay que conocer el significado y uso de plano secuencia (p. 183). En el archivo Clase Tema 5 se muestran algunos ejemplos.

¿Recuerdas el concepto de plano secuencia y el ejemplo de la película *La Soga*, de Alfred Hitchcock (1948)?

Otra cuestión: reflexiona en torno a la diferencia entre toma y plano. Es un tema recurrente al que se vuelve cada cierto tiempo. ¿Tienes clara la diferencia entre ambos conceptos?

## 4. Campo y fuera de campo

En el capítulo 3 del libro básico, “Campo y fuera de campo” (pp. 37-43) definimos conceptos necesarios para comprender el lenguaje audiovisual, ya que la acción de encuadrar hace que una parte de la realidad representada quede fuera y otra dentro de la representación. Sin embargo, toda esa realidad, real o ficticia, está contenida en la historia. Los conceptos de campo, fuera de campo, espacio off y profundidad de campo son fundamentales en la terminología fílmica y audiovisual.

Para pensar, ¿Qué diferencia hay entonces entre fuera de campo y fuera de cuadro? (pp. 39-40).

## 5. Tipologías de plano

Si comentamos a alguien ajeno a la Comunicación Audiovisual que estamos estudiando esta materia, los tipos de plano serán los primeros conceptos en aparecer en su mente. Sin embargo, no son más que nomenclaturas para ponernos de acuerdo en el rodaje o grabación, para conseguir que la persona que dirige y la que maneja la cámara sepan de qué tipo de plano se trata. Además, nos ayudan en el análisis desde la perspectiva técnica de la realización y conforman el vocabulario elemental del lenguaje audiovisual.

Para estudiarlo, recurrimos al [Cap. 2. Plano, toma, escena y secuencia \(pp. 27-36\)](#) del manual. Sus autores hacen muy bien en aclarar el concepto de tamaño y formato de pantalla. Debemos aprender a diferenciar entre escena y secuencia. Además, para tener una visión completa de las clasificaciones de planos, hay que leer con atención la [página 50 del Cap. 4. Fragmentación del espacio escénico](#) y [Cap. 5. El movimiento \(pp. 56- 61\)](#), que incluye el siguiente apartado del tema: los movimientos de cámara.

## 6. Movimientos de cámara

Tras la lectura del [Cap. 5. El movimiento \(pp. 56-61\)](#), es fundamental [comprender](#) los tipos de movimientos de cámara, es decir, la panorámica, el barrido, el *travelling* y su vertiente óptica en el *zoom*. Hay que comprenderlos y saber reconocerlos en una producción audiovisual.

Recuerda consultar el archivo [Clase Tema 5](#) y tener a mano el glosario de términos de la [Lectura 7](#). Es solo un material complementario, pero puede ser de utilidad.

[Lectura 7](#): DE SANTIAGO, P. y ORTE, J. (2002). *El cine en 7 películas. Guía básica de lenguaje cinematográfico*. Madrid: Ed. CIE Dossat 2000. Glosario de términos. pp. 153-171.



## TEMA 6

### CONTINUIDAD Y NARRATIVA AUDIOVISUAL (Guía de estudio)

1. Transición y sus modalidades
2. El cine como imagen, espacio y tiempo. El *récord*<sup>1</sup> narrativo
3. Recursos relacionados con la temporalidad
4. Montaje y edición

**Resumen:** El tema 6 profundiza en la esencia narrativa de la comunicación audiovisual. Esta guía está diseñada para desarrollar un estudio progresivo de los conceptos, remitiendo siempre al libro básico y al archivo [Clase Tema 6](#), que será muy importante, sobre todo en los conceptos y clasificaciones que se aportan. En este texto, eso sí, se comenta lo fundamental, además de añadir alguna orientación para el estudio. Recuerda que las referencias a archivos de estudio o al libro aparecen siempre [en azul](#).

#### Libro básico de la asignatura

FERNÁNDEZ DÍEZ, F. y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (2000). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós. Papeles de Comunicación nº 22.

Cap. 7. Elipsis y transiciones (Págs. 81 a 87)

Cap. 8. Continuidad (Págs. 89 a 106)

Caps. 9, 10 y 11. Realización práctica (Págs. 107 a 150) –Solo lectura-

Cap. 13. Montaje y edición (Págs. 171 a 190)

No hay lectura complementaria fuera del libro.

#### Guía de lectura y estudio que corresponde a este tema:

##### 1. Transición y sus modalidades

Los modos de transición (corte, encadenado, fundido, desenfoco, barrido y cortinillas –ver definiciones en [Clase Tema 6](#)-) son, en nuestra materia, como los signos de puntuación en la escritura. El cambio de imagen o sonido (imágenes y sonidos) representa un cambio espacial o temporal en la historia narrada. El cine se basa en los conceptos de espacio y tiempo. En el [capítulo 7. Elipsis y transiciones \(Págs. 81 a 87\)](#), nuestro libro básico define estos términos, añadiendo algunos recursos en el tratamiento del tiempo, como la

---

<sup>1</sup> La Real Academia Española incorporó las palabras *racord* o *récord*, provenientes del término *raccorder* de la lengua inglesa, que se adaptó durante mucho tiempo como *raccord*. La definición es la siguiente: “Relación de continuidad entre los diferentes planos de una filmación a fin de que no rompan la ilusión de secuencia ni la verosimilitud. *En esa secuencia hay un fallo de Raccord*” Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html> Se opta en nuestros materiales por el término castellanizado.



ralentización, el congelado y la aceleración, tal y como se comentará en el apartado 3. En este tema continuamos, por tanto, con los conceptos básicos del lenguaje audiovisual. Ya que sabemos los tipos de planos, ahora toca asimilar cómo se pasa de un plano a otro.

## 2. El cine como imagen, espacio y tiempo. El r cord narrativo

El capítulo 8. Continuidad (Págs. 89 a 106) profundiza en uno de los aspectos claves de la gran ilusión de realidad, el “grado cero de la escritura” fílmica, recogiendo la idea de Roland Barthes (2005 [1972]) para la literatura, que define cómo también el cine o una producción audiovisual adquieren una apariencia de realidad. No nos damos cuenta de que es una película, es decir, un proceso de representación.

Ese transcurrir “objetivo” de hechos aparentemente reales, no son más que una ilusión, y se deben a la ejecución de una serie de normas de continuidad. Es un término que hace referencia a la coherencia y a la lógica secuencial de los acontecimientos, tanto desde el punto de vista puramente visual o perceptivo (r cord) como mediante el mantenimiento del hilo narrativo, temático, etc. Esta última manera de entender la continuidad, más global y no específicamente visual, equivale sencillamente a la garantía de la “comprensión fluida del relato” (Pág. 103). Entender el sentido de la continuidad es fundamental para desarrollar la creación y expresión audiovisual.

Aunque algunos detalles exceden los objetivos básicos de la asignatura, los capítulos del libro básico 9, 10 y 11. Realización práctica (Págs. 107 a 150) profundizan en el concepto de eje de acción, eje óptico, eje cámara personaje (Pág. 127 y Clase Tema 6) y el en el concepto de salto de eje como discontinuidad en la narración audiovisual. Otros términos fundamentales en la realización audiovisual serán los de campo y contracampo (Págs. 121 y 122), además de algunos interesantes como escorzo o salto estroboscópico (revisar en clase Tema 6).

Un concepto importante en la continuidad audiovisual, que no queda demasiado claro en nuestros materiales: Plano-contraplano, la técnica para grabar una conversación en la que se van alternando los dos personajes, normalmente en primer plano y con perspectivas en ángulos relativamente simétricos. Steven D. Katz asegura que, entre otras ventajas, permite mostrar reacciones y planos de escucha, además de crear una línea de vínculo visual a través de la dirección de la mirada (1991: 175). El concepto también lo tenemos definido en Clase Tema 6.

Lo importante, en definitiva, es comprender que una buena planificación resulta fundamental para garantizar la continuidad (revisar del tema anterior Cap. 4. Fragmentación del espacio escénico. Pags. 45 a 50). Más allá de esos términos, la profusión de ejemplos y situaciones en esos temas de

nuestro manual en los [capítulos 9, 10 y 11](#) sirven para que las personas interesadas puedan profundizar.

Solo un apunte conceptual, que se suma al conocimiento sobre la Teoría del Cine. Fue el filósofo francés Gilles Deleuze el que reflexionó en torno al cine utilizando los términos imagen-movimiento (2009) e imagen-tiempo (2007). La imagen movimiento definía determinada época clásica de la historia del cine, con unas pautas estilísticas concretas. Posteriormente, la imagen-tiempo serviría para definir un cine moderno más conceptual. Es muy interesante el hecho de que movimiento y acción, por un lado, y el tratamiento del tiempo, definan la esencia del cine. Por ello dedicamos el siguiente apartado a la temporalidad.

### 3. Recursos relacionados con la temporalidad

La idea de continuidad, eje central de este tema, nos lleva a los conceptos de escenario real y audiovisual ([Págs. 98 a 100](#)), ya que la representación audiovisual construye un espacio fílmico que puede existir o no en la realidad. Sin embargo, más allá de la dimensión espacial, es muy importante considerar el valor del tiempo al analizar el lenguaje fílmico y audiovisual.

Dentro del mismo [capítulo 8 del manual, en las páginas 100 a 106](#), se aporta la idea del directo como respeto a la continuidad del tiempo real de la acción representada, con connotaciones de objetividad y fidelidad en la representación propias del programa televisivo. Como sucede en el caso de los diálogos, el tiempo de la narración es igual al tiempo de la historia narrada. Sin embargo, lo normal es que una película no coincida con la historia que cuenta en la dimensión temporal: tiene que recurrir a la elipsis: la acción de que se omite en la narración, estrategia narrativa consistente en “presentar los elementos significativos de un relato” ([Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000: 83](#)).

En la elipsis se prescinde de lo no relevante. Un ejemplo clásico en la didáctica cinematográfica es 2001, una odisea del espacio (2001: A space odyssey, Stanley Kubrick, 1968), donde una sola acción (tirar un hueso), se convierte en miles de años de evolución humana. Es “el ejemplo”, cuando hablamos de elipsis en la historia del cine. En otros casos, el tiempo de acción representada no solo se puede comprimir por elipsis, también se sintetiza por aceleración (en la representación audiovisual se desarrolla la misma acción en menos tiempo).

Si no hubiera elipsis, la película sobre la vida de una persona que murió a los 80 años duraría todo ese tiempo. Como curiosidad, algunas películas duran igual que la acción que narran<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Por mencionar ejemplos, El sol del membrillo (Víctor Érice, 1992) fue una obra que destacó en su momento por el uso de una narrativa con pocas transiciones temporales o elipsis, utilizando un *tempo* lento. Véase este fragmento <http://youtu.be/eB9Mr1w4iQI> [Consultado el 20/09/2013], en el que hay cambios de plano pero no saltos en el

El efecto elíptico se consigue también con el significado que puede aportar el fundido a negro, el encadenado, el barrido o el cerramiento progresivo de diafragma, aunque también se puede resolver con un simple montaje al corte, además de evidenciar el paso del tiempo a través del cambio de vestuario, sin olvidar el valor narrativo que puede significar la continuidad musical (Pág. 83, 103, 104)<sup>3</sup>. La lógica es, ni más ni menos, que no puede aparecer todo en una narración audiovisual.

**SABER MÁS.** Como curiosidad, se dice que la elipsis la inventó un operador de los hermanos Lumière al rodar solo las partes significativas de la visita del zar de Rusia a París, ya que no tenía suficiente rollo de película (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000: 84). Como sucede muchas veces, la escasez agudiza el ingenio.

**Diferido y VOD.** El registro para el visionado a posteriori (diferido en televisión) es la otra opción en el contraste *tiempo de la narración audiovisual – tiempo real de la acción*. La idea de emisión se ha transformado profundamente con la conexión a Internet y el consumo bajo demanda o VOD (*Video on Demand*). En nuestros días, son los propios usuarios y usuarias los que marcan los tiempos de recepción, deciden cuándo ven una producción audiovisual. En este caso, la pregunta no es la duración ni el contenido, sino la coincidencia entre los hechos reales y su retransmisión audiovisual.

Desde el punto de vista narrativo, el tiempo es un elemento de la historia o *diégesis*, junto a personajes, acciones y escenarios. Desde la perspectiva de la continuidad audiovisual es importante indagar en el tratamiento del tiempo dentro de la estrategia narrativa.

**Distensión: cuando se alarga la duración real de la acción.** En el juego narrativo con la continuidad del tiempo, no solo se comprime o sintetiza, sino que pueden crear un efecto de distensión, alargando la situación narrada. En ese caso, el tiempo de la narración audiovisual es de mayor duración que la propia acción que cuenta<sup>4</sup>.

La realización audiovisual puede también ralentizar la acción, lo que es posible hacer mediante la grabación, la posproducción o la configuración de los mecanismos de reproducción de la obra audiovisual. Otra opción

---

tiempo de la historia que se cuenta. Es como si el director no quisiera que perdiéramos detalle. Los inicios del cine narraban también el tiempo real haciendo coincidir el tiempo fílmico con la acción representada.

<sup>3</sup> El ejemplo que menciona nuestro manual es una secuencia que es referente por la sucesión de elipsis en *Ciudadano Kane* (*Citizen Kane*, Orson Welles, 1940) puede consultarse en este enlace <http://youtu.be/SI60nEiw2RA> [Consultado el 1 de septiembre de 2015].

<sup>4</sup> Enrique Martínez-Salanova, en su web “Cine y Educación” (<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/>) clasifica algunos recursos relativos al tiempo en el cine: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/tiempocine.htm> [Consultado el 20/09/2015] Es interesante la referencia al tiempo real, al fílmico y al tiempo de filmación como tres dimensiones diferentes. Además de la distensión (se alarga más de lo que dura realmente la acción), estaría la adecuación (sincronía con el tiempo real) y condensación o elipsis.

para crear ese mismo efecto es el congelado (Cap. 7. Pags. 83 y 84). Esta última opción es efectiva, pero se corre el riesgo de que su carácter metadiscursivo (llama la atención sobre el propio hecho de representación audiovisual, es decir, se abandona al "grado 0") saque al espectador o espectadora de la ilusión de realidad.

Recordatorio técnico: ¿Qué ocurre si grabamos a más fotogramas por segundo? ¿Se acelera o se ralentiza la acción? (Pág. 84).

**Acciones en off.** Dentro del propio desarrollo de la acción, nuestro libro básico habla de recursos de realización como planos de espera o escucha (Pág. 102), en la que los que parte de la acción se desarrolla parcialmente en off o fuera de campo. En este caso, no ralentizan ni aceleran, sino que aportan una sensación de *tempo real* (adecuación). En esa línea, es muy importante comprender el valor de continuidad que aportan los insertos<sup>5</sup>, como sucede en el caso de los planos detalle. Con respecto al tiempo real de lo que grabamos, es más factible conseguir el efecto de adecuación al tiempo real en una conversación o entrevista si esa grabación se realiza con dos cámaras.

Los apartados 8.6. Respecto al tiempo real y 8.7. Comprensión y expansión del tiempo (Pags. 101 a 106), desarrollan el vínculo entre la temática temporal y los recursos de realización audiovisual para profundizar en los recursos de sincronía entre acciones. Se hace referencia a transiciones como fundido, encadenado, planos de escucha, acciones yuxtapuestas, paralelas, convergentes y simultáneas.

La narración de acciones yuxtapuestas va alternando el protagonismo y la situación en off de cada una de las acciones particulares, que se están desarrollando a la vez en el mismo espacio. Yuxtaponer es mostrar sucesivamente fragmentos de cada una en el momento en el que se están produciendo. Cuando vemos una acción, la otra se está desarrollando en off. Las acciones yuxtapuestas estarían dentro del montaje alternado, dentro de la continuidad temporal (Gómez Tarín, 2011: 248) (Libro básico Pág. 102 y 185). Las acciones paralelas y convergentes no se desarrollan en el mismo espacio, pero también pueden contarse de esta forma "sucesiva" o yuxtapuesta, por eso se consideran dentro del montaje alternado.

Ej: Tres planos:

Acciones yuxtapuestas: 1. Maestro se dirige a la pizarra / 2. Niño saca un tebeo del pupitre (queda en off el tránsito del maestro a la pizarra) / 3. Maestro ya ha llegado a la pizarra y comienza a escribir. Se trata de una sucesión de acciones, en el mismo escenario, donde el tiempo de la

---

<sup>5</sup> Pueden ser los insertos de lo que hay dentro de campo o fuera (*cutaways*), estos últimos son insertos tomados fuera de campo con la acción principal (Pág. 102).

narración es igual al tiempo de lo narrado. Es montaje continuo y alternado. El tiempo de la narración = tiempo de lo narrado.

Acciones simultáneas: 1. Maestro se dirige a la pizarra / 2. Niño saca un tebeo del pupitre / 3. Maestro retoma su camino hacia la pizarra donde lo dejó en el siguiente plano. En realidad, no nos perdemos nada en off como espectadores, pero se ha roto el tiempo real de lo narrado. No hay ningún espacio de acción en off. La narración dura más que la situación narrada. Es un montaje discontinuo, ya que el tiempo de la narración ≠ tiempo de lo narrado.

Al hablar de acciones simultáneas o que se producen a la vez, nuestro manual hace referencia a la asincronía que constituye el montaje, ya que tiene que mostrar primero una y luego otra rompe el desarrollo temporal real de los acontecimientos. En resumen, yuxtapuestas: se muestran cuando se producen; simultáneas: como se producen a la vez, alguna de ellas se muestra inevitablemente con retraso.

Es muy importante revisar la clasificación de montaje propuesta en nuestro libro básico y en el archivo [Clase Tema 6](#), sobre todo en la diferencia básica entre montaje continuo y discontinuo desde la óptima del tratamiento temporal. Una advertencia: los conceptos de la temporalidad y tipos de montaje, las clasificaciones (tipos de montaje) pueden llevar a confusión e ideas contradictorias si se comparan las tipologías de varios autores.

En resumen, diversos procedimientos vinculados al lenguaje audiovisual están relacionados con el tiempo como factor narrativo. En la comparación tiempo representado – representación audiovisual estarían recursos como la elipsis, la ralentización, la aceleración o el congelado. La primera sería un recurso narrativo y las otras tres se unirían a una amplia gama de posibilidades de edición o realización.

No podemos olvidar, además de la elipsis, otras estrategias narrativas que proponen saltos en el tiempo, bien hacia el pasado (*Flashback*) o hacia el futuro del tiempo de la narración (*flashforward*) (Pág. 179). Además de los recursos de realización, estas estrategias son muy importantes en la narrativa audiovisual.

Por todo lo expuesto, el cine es acción, pero también es espacio y tiempo.

#### 4. Montaje y edición

En el [capítulo 13, Montaje y edición \(Págs. 171 a 190\)](#), se profundiza sobre un concepto que, de forma intuitiva, ya hemos asimilado en su esencia. Este apartado lo dedicamos a concretar su significado y a mostrar la variedad y amplitud de clasificaciones. Deben asimilarse más que ser memorizadas y,

como se ha dicho anteriormente, tener claros los criterios de clasificación, sobre todo aquel que diferencia continuo y discontinuo en la temporalidad.

Un aspecto muy importante del [tema 6](#) es comprender y saber explicar el concepto de montaje, bien como operación intelectual de selección y combinación ([Pág. 173](#)), bien como "... fragmentación de la acción y de los puntos de vista ópticos sobre ella..." sin que el espectador perciba la discontinuidad, como la define Román Gubern (1987: 97 y 98). Siempre será positivo, no obstante, elaborar nuestra propia definición.

Alfonso Puyal hace referencia a la combinación de espacio y tiempo en esa combinatoria de fragmentos, recordando además que Lev Kuleshov<sup>6</sup>, cineasta y referencia obligada en la teoría del montaje, asignaba a esta actividad la capacidad de construir y destruir, pero siempre recrear... (Puyal, 2006: 112). El montaje es una actividad que se planifica previamente, no solo hay que relacionarla con la postproducción. Esto se realiza a través de un plan de rodaje o grabación y de un guión técnico.

El montaje tiene también un alto grado de valor simbólico y es una herramienta para dar sentido a nuestro texto audiovisual ([Pág. 105](#)). Por ejemplo, algunas imágenes clave (un disparo, un cañón) simbolizan toda una guerra. También, como fue el caso del cine soviético, las imágenes adquieren un valor de especial significación, con simbologías evidentes. Un ejemplo paradigmático es *La huelga* (*Stacka*, S. M. Eisenstein, 1924). El montaje puede estar asociado, por tanto, a una operación intelectual.

**SABER MÁS:** Según nuestro manual ([Pag. 173](#)), un largometraje norteamericano tiene como media entre 800 y 1.200 planos.

Antes de pasar a las clasificaciones, es fundamental conocer otros términos, similares al montaje, y que pueden crear algo de confusión y ambigüedad en su uso:

- **Edición.** En cine surgió el concepto partiendo de la operación física de ensamblar fragmentos de película. El sinónimo en vídeo fue edición. Según Sánchez Noriega en su definición: "Edición. Montaje. En el cine norteamericano se suele distinguir entre el montaje como labor artística (*edition*) y el montaje como tarea técnica (*cut*)" (2002: 698). Podemos considerarlo, en líneas generales como sinónimo. Sin embargo, otros autores sí especifican que es el "nombre que recibe el montaje cuando se realiza en soporte magnético" (De Santiago y Orte, 2000: 159) ([Lectura 7. Glosario de términos](#)). En la era digital pueden usarse indistintamente,

---

<sup>6</sup> Cineasta soviético y referencia obligada, autor de un famoso experimento fílmico (denominado para la historia del cine con su propio apellido: Kuleshov) que mostraba el valor expresivo y las posibilidades de significación que aporta el montaje, tal y como veremos en clase. Además, aportó el término "geografía ideal" o sugerida para referirse al universo creado por la película que, muchas veces, es imaginado pero no existe en la realidad, ya que solo existe en la pantalla ([Págs. 174 y 175](#)).

ya que no hay acción física de cortar y montar o ensamblar. Sin embargo, una “edición” puede ser también el equipo para realizar esta tarea. Actualmente, quizá la operación técnica sea la edición y la intelectual el montaje. Al menos parecen ser las connotaciones que tiene el uso de cada uno de estos términos.

- **Realización.** Realizador es sinónimo de director. La definición de Sánchez Noriega de realizador es “Equivalente en televisión al director de cine. En programas de no ficción suele haber un director, responsable de los contenidos, y un realizador, subordinado al anterior responsable de la grabación técnica o de la emisión en directo” (2002: 716). Así, realizar está vinculado al acto de dirigir o, en el caso televisivo, coordinar la grabación y emisión. La combinación de planos o montaje, no obstante, es un factor clave, aunque realizar, como sinónimo de hacer, es un concepto más amplio.

### Clasificaciones y tipologías

El montaje es la base de la continuidad. En nuestro manual se hace referencia a varias posibilidades a la hora de clasificar los tipos de montaje, aportados por autores como Pudovkin, Arheim (principios de cortes, relaciones temporales, espaciales y temáticas), Eisenstein (métrico, rítmico, tonal, armónico e intelectual) o Gubern (cambio de escala, lugar, tiempo, lugar y tiempo a la vez), entre otros. Esta última tipología fue desarrollada profundizando en las modalidades de cambio de espacio y tiempo. De nuevo el factor espacio-temporal es clave para comprender el cine.

Borrás y Colomer, por su parte, proponen la clasificación en montaje continuo (hilo físico de acción), discontinuo (no hay punto en común visual) o ideológico (simbologías y metáforas puras [\(Pág. 180\)](#)).

No obstante, nos basamos en el esquema del archivo [Clase Tema 6](#) y en la propuesta de clasificación que realizan los autores en las [páginas 181 a 190](#), estructurando las tipologías del montaje según 4 criterios principales:

1. **Atendiendo al tipo de producción**, puede diferenciarse entre montaje interno (mediante las propias tomas) y externo (en la propia cámara o en posproducción).

2. **Según el tratamiento del tiempo** puede ser continuo (tiempo de la narración es igual al tiempo de la historia) o discontinuo (elipsis o ampliación/distensión). El continuo puede tener la acción siempre presente o que, en ocasiones, aparezca en off. Se diferencia en lineal (una sola acción) y alternado (acciones yuxtapuestas que se van intercalando, pero respetando el tiempo real de lo narrado. También acciones paralelas y convergentes con el mismo tratamiento). La diferencia de las paralelas es que se producen en un escenario distinto. Si las paralelas desembocan en una misma situación son convergentes [\(Págs. 96, 102 y 185\)](#).

**3. Según la continuidad espacial.** También puede ser continuo o discontinuo con cambios de espacio más o menos bruscos. Cabe preguntarse: ¿El cambio de plano es cambio también de escenario?

**4. Según la idea o contenido:** narrativo (al servicio de la historia); descriptivo (se detiene para favorecer la contemplación o el detalle descriptivo); expresivo (resalta componentes propios de la expresividad, emociones, etc.) y simbólico o ideológico (con imágenes simbólicas que tengan o no que ver con la historia).

Un plano secuencia ¿es montaje interno o externo? (Pág. 182)

Más allá de conocer en detalle tan profusa y compleja taxonomía, lo importante es saber que la actividad del montaje, por esencial, ha generado algunas de las reflexiones más valiosas de la Teoría del Cine. De nuevo hay que advertir que, según autores y terminologías, algunos conceptos pueden ser contradictorios.

Recuerda consultar el archivo [Clase Tema 6](#) y tener a mano el glosario de términos de la [Lectura 7](#) (De Santiago y Orte, 2002: 153-171).

## Bibliografía

BARTHES, R. (2005). *El grado cero de la escritura. Seguido de nuevos ensayos críticos*. Madrid: Siglo XXI (1ª ed. en 1972).

BORRÁS, J. y COLOMER, A. (1977). *El lenguaje básico del film*. Barcelona: Nido. Citado en P. 180 del manual.

DELEUZE, G. (2007). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós (1ª ed. en 1985).

DELEUZE, G. (2009). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós (1ª ed. en 1982).

DE SANTIAGO, Pablo. y ORTE, Jesús. (2002). *El cine en 7 películas. Guía básica de lenguaje cinematográfico*. Madrid: Ed. CIE Dossat 2000. Glosario de términos (Págs. 153-171). Es la [Lectura 7](#).

EISENSTEIN, S. M. (1959). *Teoría y técnica cinematográficas*. Madrid: Rialp.

GÓMEZ TARÍN, F. J. (2011). *Elementos de narrativa audiovisual. Expresión y narración*. Santander: Shangrila.

GUBERN, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Gustavo Gili: Barcelona.

KATZ, S. D. (1991). *Plano a plano. De la idea a la pantalla*. Madrid: Plot ediciones.

PUYAL, A. (2006). *Teoría de la comunicación audiovisual*. Madrid: Fragua.





SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (2002). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.



## TEMA 7

### BANDA SONORA AUDIOVISUAL (Guía de estudio)

1. Historia del sonido y sus aportaciones al cine
2. Dimensiones del sonido en el mensaje audiovisual
3. Componentes de la banda sonora
4. La audiovisión

**Resumen:** El tema 7 coincide con el capítulo 14 de nuestro libro básico, dedicado a la banda sonora. Que el material disponible en la materia sea más concreto no quiere decir que el aspecto sonoro sea menos importante en la narrativa audiovisual. Debemos acostumbrarnos a pensar siempre en la creación y el análisis teniendo en cuenta la integración de imágenes visuales, pero también acústicas. Es conveniente seguir la propia estructura del tema del libro, por lo que esta guía de estudio tiene menos extensión. Recuerda que, a lo largo del texto, las referencias a archivos de estudio o al libro, aparecen siempre [en azul](#).

#### Libro básico de la asignatura

FERNÁNDEZ DÍEZ, F. y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (2000). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós. Cap. 14. La banda sonora. pp. 191-215.

#### Guía de lectura y estudio que corresponde a este tema:

##### 1. Historia del sonido y sus aportaciones al cine

La introducción y el [capítulo 14.1. Aportaciones del sonido y 14.2. Del cine mudo al cine sonoro](#), son un resumen de lo que significó el sonido en la historia del cine, situando la esencia audiovisual en el equilibrio y la aportación mutua entre sonido e imagen, estableciendo una relación que no es de subordinación, sino de complementariedad ([p. 193](#)), destacando el alto valor expresivo. En cierta forma, el sonido dirige nuestra mirada ([p. 194](#)).

Nuestro manual hace referencia a las aportaciones del sonido señaladas por Román Gubern: 1. facilita continuidad y fluidez narrativa; 2. Permite economizar planos; 3. El protagonismo pasa del plano a la escena, otorgando cohesión espacio-temporal; 4. Permite un narrador oral como voz en *off*; 5. Aporta una valoración dramática del silencio y 6. Aporta el una amplia gama de posibilidades expresivas procedentes de los ruidos. ([p. 194](#)).



Hay que decir, además, tal y como explica el [capítulo 14.2. pp. 194 y 195](#), que la incorporación inicial del sonido al cine constituyó un parón en la evolución expresiva y narrativa de lo que había sido hasta ese momento el cine mudo.

Sin embargo, una vez pasado el protagonismo de la novedad técnica, evolucionó la riqueza del cine sonoro. Durante una época, tras la implantación del sistema de registro de sonido, se continuó haciendo cine mudo, pero el sonoro terminó imponiéndose por su mayor gama de posibilidades expresivas. Con el sonido, algunos cineastas descubrieron el valor de uno de sus elementos más importantes: el silencio.

**SABER MÁS.** *El éxito de la radio animó a que se implementaran patentes que, posiblemente, podían haberse puesto antes en funcionamiento, pero se ajustaban a la demanda y a los intereses comerciales, en una permanente adaptación a los intereses del mercado. Las salas de cine, hasta ese momento, no estaban en silencio, ya que los pases eran ambientados por pianistas que tocaban en directo. En algunos casos, resultado del analfabetismo de gran parte de la población, alguien leía los rótulos para que no supiera interpretarlos. Toda una realidad que, aunque lejana ya en el tiempo, fue fundamental en la historia del cine.*

*El cantor de jazz (The Jazz Singer, Alan Crosland, 1927) era considerado, hasta hace unos años, como el primer film sonoro de la historia del cine. Alternaba la voz del protagonista, Al Jolson, con los tradicionales rótulos. El sonido del jazz era, precisamente, una ruptura generacional, en la historia de esta película, y así precisamente sucedía con la implementación de la música y el sonido en el cine. También hasta ese año, se consideraba que, en España, la primera película sonora había sido El misterio de la Puerta del Sol (Francisco Elías, 1929). Sin embargo, un nuevo hallazgo ha cambiado la referencia de la primera obra sonora del cine: se trata de una grabación del año 1923 en la que Lee De Forest rodó a una joven Conchita Piquer<sup>1</sup>. Esta cinta, de poco más de 10 minutos de duración, estaba depositada en la biblioteca del Congreso de Estados Unidos, y ha motivado recientemente la revisión historiográfica de los orígenes del cine sonoro.*

Más allá del dato concreto del inicio, lo importante es la profunda transformación que supuso para el medio cinematográfico. Teóricos como Rudolf Arheim rechazaron el sonido en un principio por ser “una amenaza para el cine puro” (Sánchez Noriega, 2002: 312). Charles Chaplin no habló en pantalla hasta El gran dictador en 1940<sup>2</sup>, aunque también lo rechazó en un principio junto a grandes directores como Murnau o Eric von Stroheim. Algunas estrellas del cine mudo, como Harold Lloyd o Marie Pickford, nunca llegaron a adaptarse al nuevo cine, a pesar de que la mítica actriz ganó un Óscar por una película sonora por *Coquette* (Sam Taylor, 1929). La película

---

<sup>1</sup> “Doña Concha, a los 16, inédita y sonora” (ABC, 2010, 14 de noviembre), disponible en <http://www.abc.es/20101104/cultura/dona-concha-inedita-sonora-20101104.html> [Consultada el 20/09/2015]

<sup>2</sup> Martínez-Salanova, Enrique. Web “Cine y Educación”. El cine sonoro, disponible en <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/cinesonoro.htm> [Consultada el 20/09/2015]

El crepúsculo de los dioses (*Sunset Boulevard*, Billy Wilder, 1950) refleja muy bien las secuelas traumáticas de esa transición.

## 2. Dimensiones del sonido en el mensaje audiovisual

Según se explica en el [capítulo 14.3. Los fundamentos básicos del sonido](#) (pp. 195-197), las bases perceptivas del sonido se fundamentan en la variación de presión que llega a nuestro sistema auditivo causada por movimientos vibratorios. “Según la potencia y la frecuencia de esa vibración, el oído humano experimentará una u otra sensación sonora” (p. 196).

**Intensidad o nivel, tono y timbre.** Nuestra percepción es capaz de diferenciar intensidad o nivel (decibelios), tono (agudo y grave) y timbre (diferentes impresiones) (pp. 195 y 196). La gradación de intensidades (volumen) dará lugar a los tipos de plano, con una escala similar a la clasificación visual. A más intensidad de sonido, más cerca parece que está la fuente que lo emite. Repasar en el archivo [Clase Tema 7](#).

Habría, en este sentido, un grado de **iconicidad sonora** que hace referencia a la fiabilidad con respecto a la situación real representada, algo bastante desarrollado en el cine contemporáneo. Es la correspondencia entre el tamaño del plano y la distancia sugerida por la voz o la fuente sonora, proporcionalidad entre el plano físico y el sonoro.

**DIMENSIONES: ritmo, fidelidad.** Es importante conocer las dimensiones del sonido. Apoyándose en Bordwell y Thompson (1995), nuestro manual hace referencia a ritmo, fidelidad (iconicidad o relación con la fuente visualmente percibida<sup>3</sup>), puede reflejar condiciones espaciales y posee una dimensión temporal ([Pág. 197 a 200](#)).

Bordwell y Thompson recuerdan que fidelidad no es calidad de la grabación, sino fidelidad a la fuente ([Pág. 198](#)).

El manual detalla cada una de estas dimensiones. El ritmo, por ejemplo, tiene una relación directa con el montaje, y es resultado de una relación con un tempo y determinados acentos fuertes.

## 3. Tipos de sonido en una producción audiovisual

---

<sup>3</sup> No se refiere a la calidad de la grabación sino a la fidelidad a la fuente que vemos o imaginamos (p. 198). Coherencia con nuestras expectativas, al fin y al cabo.



Uno de los conceptos más importantes de este tema es saber diferenciar entre sonido diegético (la fuente está dentro de la historia) y no diegético (fuente externa a la historia).

A su vez, el sonido diegético puede estar dentro del encuadre o en *off*, dependiendo de si está dentro o fuera de campo (Pág. 199)<sup>4</sup>. Afinando mucho, también habría un sonido diegético subjetivo o interno, cuando escuchamos los pensamientos de un personaje. No diegético y diegético interno (subjetivo) se denominan *sonido over*, porque no provienen del espacio real o visible (p. 199). Otro concepto interesante es el de perspectiva sonora, así como sonido sincrónico o asincrónico, siempre con la referencia de la imagen.

Recuerda: *Off* –fuera de la pantalla- / *Over* –fuera de la escena real, no visible-

En el archivo Clase tema 7 también se explica la clasificación que diferencia el sonido sincrónico o sincronizado con la acción, habitual en los diálogos, y el asincrónico en el que provoca que no haya coincidencia. En ocasiones para crear un *flashback* o un *flashforward*.

#### 4. Componentes de la banda sonora

Es importante conocer cuáles son los componentes de la banda sonora (palabra, música, efectos sonoros y silencio), tal y como describe el cap. 14.5. del manual.

La palabra comenzó a utilizarse en el cine para crear un estilo demasiado teatral y poco cinematográfico. Se fue aprendiendo a articular y planificar los diálogos, se aportó la “voz en *off*” (discurso de una tercera persona que no tiene presencia en cuadro, aunque puede tenerla en algún momento de la historia. A veces, tiene presencia pero se trata de un recuerdo tipo *flashback* o de un efecto concreto: habla de su propio pasado o se autoanaliza desde fuera). El uso de la palabra es a través del comentario o voz en *off*, los diálogos o la canción.

Las funciones del comentario o voz en *off* son: proporcionar datos o informaciones para hacer el film más comprensible, crear un clima temático, guiar la atención del público y servir como recurso de transición entre temas.

Por su parte, la relación de los diálogos con la acción marca la esencia del guion. Lo que los personajes dicen es muy importante para su caracterización, además de la forma de expresarlo. El cambio al sonoro, en este aspecto, es sustancial. En el apartado 14.6 del libro básico (Págs. 201 a 204) se profundiza en la importancia del comentario, las voces y los diálogos sincronizados. Por su

---

<sup>4</sup> En realidad, lo más correcto sería decir fuera de cuadro.



parte, el apartado 14.7. (Págs. 204 a 206) se hace referencia al doblaje, ya que no siempre las producciones se editan con sonido directo, con la correspondiente influencia de los diálogos doblados en el montaje. Como ejemplo, la técnica del *sound flow* permite encadenar planos o secuencias, ya que lo que se escucha a través del doblaje no se corresponde, por unos instantes, con la imagen del personaje que lo emite. Ejemplo: planos de escucha. Una técnica de doblaje anticipado sería el conocido *playback* de las actuaciones musicales en televisión. Como esencia, la palabra debe complementar la acción, pero no reiterarla.

El apartado 14.8. (Págs. 206 a 2010), hace referencia a la música, como medio expresivo y dramático de primer orden, perteneciente a un género artístico y lingüístico que consigue altas cotas de expresividad y transmisión conceptual en su combinación con la imagen, en un uso tradicionalmente libre desde el inicio del cine sonoro. El manual diferencia entre música diegética y no diegética (música en off), igual que se aplica a la banda sonora en general, destacando también el riesgo de efectismo (Pág. 207). El uso de ambos tipos de música puede ser acorde con la acción que se muestra en imágenes o proponer un contrapunto. También se hace mención, citando a Schmidt (1987), a la función de refuerzo (en el caso del "leitmotiv") o enlace entre secuencias o planos que puede cumplir este elemento de la banda sonora, que ha generado reflexiones de interés, como la denuncia del uso emocional, tipificado y tópico de la música en el cine por parte de Hanns Eisler y T.W. Adorno (1981).

El apartado 14.9. (Pags. 210 a 212) se dedica a los efectos sonoros y ambientales, que conforman otro elemento fundamental de la banda sonora, sobre todo a la hora de otorgar verosimilitud a la acción narrada. Crean una sensación de realidad. Un aspecto curioso: la excesiva fidelidad en la grabación de efectos sonoros puede no parecer real. Hay una selección de sonidos basada en un código cinematográfico. El realismo físico no es el realismo subjetivo o perceptivo (Borrás y Colomer: 1977). Las fuentes de esos sonidos pueden estar dentro o fuera de campo. Los sistemas técnicos como el *Dolby*, sonido envolvente o 3D han conseguido desarrollar matices de un alto valor expresivo. Es importante destacar que los efectos sonoros poseen cualidades de dirección, volumen, contraste, etc. y que, en muchos casos, se reproducen artificialmente en el estudio, mediante la sincronización a través del procedimiento del doblaje, que no solo sirve para los diálogos.

Por último, y no menos importante, el apartado 14.10. (Pág. 213) hace referencia al silencio. La ausencia de sonido puede dotar de altas cotas de expresividad a una producción audiovisual, aunque no siempre se usa suficientemente y de manera acertada, con todo el valor provocativo e inquietante que tiene.

El apartado 14.11. (Págs. 213 y 214) hace referencia a la combinación de sonidos y al montaje de la banda sonora, que requiere una proporcionalidad entre elementos (música, palabra, efectos, silencio) para crear una sensación de claridad. En realidad, en el proceso de edición o montaje, se trabaja con tres bandas master: palabra, música y efectos. El silencio sería la ausencia en todas o cada una de ellas. La que siempre está separada de es la de la voz o palabra, mezclando en una sola banda la música y los efectos para permitir que una producción audiovisual pueda doblarse a otras lenguas.

## 5. La audiovisión

Esta guía de estudio finaliza aportando un concepto básico, además de la referencia de uno de los autores más importantes en el análisis de la banda sonora. El compositor y teórico francés Michel Chion, reflexionando en torno a la percepción integrada de imagen y sonido, propuso el término audiovisión (1993) para explicar la capacidad para percibir esa forma integrada, mediante un principio de *síncresis* e ilusionismo, el aspecto sonoro y visual. Además, este término también hace referencia a la perfecta integración de esos contenidos, tanto en el proceso creador como en el perceptivo. “Adio vemos” las producciones audiovisuales, según este autor, que ha desarrollado, entre otros, estudios específicos sobre el valor de la música en el cine (1997). Con este concepto se cierra lo más destacado del tema 7, aunque su contenido es tan novedoso y amplio como escasamente explorado en el ámbito de la Comunicación Audiovisual.

## Bibliografía

ALCALDE, J. (2007). *Música y comunicación*. Madrid: Fragua.

BORDWELL, D. y THOMPSON, K. (1995). *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós.

BORRÁS, J. y COLOMER, A. (1977). *El lenguaje básico del film*. Barcelona: Nido.

CHION, M.:

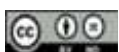
(1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.

(1997). *La música en el cine*. Barcelona: Paidós.

EISLER, H. y ADORNO, T. W. (2005). *El cine y la música*. Madrid: Fundamentos. (1ª ed. 2003).

PUYAL, A. (2006). *Teoría de la comunicación audiovisual*. Madrid: Fragua.

SÁNCHEZ NORIEGA, J. (2002). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.



SCHMIDT, M. (1987). *Cine y video educativo*. Madrid: Programa de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación y Ciencia.

Referencia de autoría:

Marfil-Carmona, R. (2014). Fundamentos de la comunicación audiovisual. Material de estudio. Tema 7. Granada: ESCO Escuela Superior de Comunicación y Marketing.



INFO ABOUT RIGHTS

1:110122313879

[www.safecreative.org/work](http://www.safecreative.org/work)



Marfil-Carmona, R. (2014). Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Guía de estudio Tema 7. Granada: Escuela Superior de Comunicación y Marketing.



## TEMA 8

# EL GUION. CONSTRUIR UNA HISTORIA AUDIOVISUAL

(Guía de estudio)

1. Géneros en cine y televisión
2. Estructura del relato. *Story line*
3. Historia y discurso
4. Idea. Creatividad y tratamiento
5. Elaborando una sinopsis
6. Guion literario y técnico. *Storyboard*
7. Narrativa transmedia y *storytelling*

**Resumen:** El tema 8 coincide con el capítulo 15 de nuestro libro básico, dedicado al guion, aunque se añaden algunos conceptos en el archivo [Clase Tema 8](#), como la posibilidad de estructurar un relato en Historia y Discurso, junto a los actuales conceptos de *transmedia* y *storytelling*. El guion es una de las actividades creativas fundamentales de la comunicación audiovisual. Su estudio se enmarca en el ámbito académico de la Narrativa Audiovisual. Recuerda que, a lo largo del texto, las referencias a archivos de estudio o al libro, aparecen siempre [en azul](#).

### Libro básico de la asignatura + Clase Tema 8

FERNÁNDEZ DÍEZ, F. y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (2000). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona, Paidós. Cap. 15. El guion. pp. 217-257.

### Guía de lectura y estudio que corresponde a este tema:

#### 1. Géneros en cine y televisión

El guion literario es "... la narración ordenada de la historia que se desarrollará en el futuro filme o programa. Incluye la acción o los diálogos, pero sin ninguna indicación técnica. Se plantea de forma escrita y contiene imágenes en potencia y la expresión de la totalidad de la idea, así como las situaciones pormenorizadas, los personajes y los detalles ambientales. Aunque su denominación hace referencia a la literatura, el lenguaje que se ha de emplear ha de ser visual, cinematográfico y no literario" (Fernández Díez y Martínez Abadía, 2000: 220). Con esta definición marcamos una diferencia clara entre guion literario y técnico, ya que el guion literario no contiene especificaciones propias de realización. El capítulo dedicado al guion en nuestro libro básico continúa con una explicación y síntesis de los géneros cinematográficos y televisivos.



Es importante saber elaborar una definición de género audiovisual que gire en torno al criterio estilístico o temático para agrupar producciones. Igualmente, debemos asimilar los principales géneros cinematográficos (*western*, cine negro, *thriller*, terror y fantástico, cómico, bélico, comedia, musical y documental) y televisivos (educativos, grupos específicos, religiosos, deportivos, noticias, divulgativos y de actualidad, dramáticos, musicales, variedades, publicidad, etc.). No hay que trabajarlos tanto con un ánimo memorístico como con un espíritu de clasificación conceptual. Se recomienda, para quien tenga interés en profundizar en los géneros audiovisuales, revisar la bibliografía, con atención especial a la obra de Mariano Cebrían Herreros (1992) en lo relacionado con la información audiovisual: noticia, entrevista, crónica, reportaje, documental, etc.

Además, el [apartado 15.2.](#), dedicado a las fuentes, nuestro manual aporta algunas ideas sobre la creación y diferencia entre guion original o adaptado, este último resultante de lo que se denomina *transfer narrativo* o adaptación de la literatura al cine, aplicable al punto 4 de este tema, centrado en la faceta creativa.

## 2. Estructura del relato. *Story line*

El [apartado 15.3](#) es fundamental en este tema, ya que propone una estructura básica del relato, algo útil tanto en la fase creativa como en un posterior análisis. Al armazón básico con planteamiento, desarrollo y desenlace, le acompañan otros términos como tema, tesis, idea, argumento, trama, subtrama, clímax, crisis o punto de inflexión, para saber analizar una historia audiovisual desde la perspectiva del análisis de guion. Es importante saber diferenciar entre historia, narración y relato. Aportamos en [Clase tema 8](#) y aquí esas definiciones:

**Planteamiento.** Presentación de los personajes en contexto a través de situaciones concretas. Una misión, problema, deseo, necesidad, etc. pone en marcha el relato. Lo que motiva la acción es un DETONANTE.

**Desarrollo o nudo.** Un suceso o una circunstancia sirven de PUNTO DE INFLEXIÓN o PUNTO DE GIRO para introducimos en el segundo acto. El personaje protagonista o héroe (también puede estar caracterizado como anti-héroe) lucha para conseguir su objetivo u objeto de deseo, y es ve envuelto en un CONFLICTO. En esa lucha, una nueva prueba o suceso serán el SEGUNDO PUNTO DE GIRO. Puede llevar al protagonista hasta un problema o CRISIS y un punto de máxima tensión o CLÍMAX.

**Desenlace.** Desde el CLÍMAX se avanza a la resolución de la historia para llegar al final de lo que ha sido el desarrollo de la TRAMA.

Además, el [apartado 15.7](#) profundiza en esa estructura básica de la idea dramática, a la que denominamos *story line*, que puede generar relatos



diferentes y que es la base conceptual del argumento. Destacan algunos conceptos básicos del guion filmico:

**PUNTO DE GIRO.** «Suceso estructural que provoca un quiebro inesperado en la historia haciendo que ésta se dirija hacia otra dirección». Se trata de peripecias, igual que el detonante: sucesos que provocan cambios (Canet y Prósper, 2009: 107).

**CLÍMAX.** Reacción final o decisión trascendental que da lugar al desenlace. Momento culminante para superar el conflicto (Fernández Díez y Martínez Abadía, 1999: 237). Es una peripecia estructural que representa el momento de mayor intensidad dramática, el punto culminante (Canet y Prósper, 2009: 109).

**TEMA.** Síntesis del contenido que se aborda. «Aquello de lo que se habla» (Gómez Tarín, año: 25).

**TESIS.** Posicionamiento con respecto a ese contenido. «Lo que se dice sobre el tema» (Gómez Tarín, 2009: 25).

**IDEA.** Contenido fundamental en la génesis del guion. Punto de partida. Suma de tema y tesis. Según Canet y Prósper, entre 5 y 15 líneas (2009: 415).

#### **Diferencia entre historia, narración y relato:**

Historia: el contenido en sí mismo, la materia prima del relato.

Narración: Proceso de enunciación de los contenidos de la historia en el relato. Acto de narrar. Acción de contar esos hechos. Estrategia enunciativa que fragmenta, ordena y expone los acontecimientos de la historia. Es, por tanto, una referencia a cualquier tipo de sucesos. Es una información que se va desarrollando de forma sucesiva (Prósper Ribes, 2004)

Relato: Resultado del proceso narrativo. Resultado de la acción de narrar. Es la sucesión de acontecimientos, con un principio y un final. Es la versión concreta, el TRATAMIENTO que se le ha dado a la historia, a la idea principal, al tema y a la tesis.

**ARGUMENTO.** Desarrollo narrativo de la idea. Debe narrarse en tiempo presente e incluir acontecimientos y personajes (Canet y Prósper, 2009: p. 415). Gómez Tarín lo define como un texto que utiliza el mínimo de detalles de forma concentrada (2009: 97). «Breve relato de la historia que explicita la idea en cuatro o cinco líneas. Debe responder al qué, quién e incluir el desenlace. Es la aplicación de la idea al acontecimiento elegido para desarrollar». (Gómez Tarín, 2009: 97)

**TRAMA.** La línea temporal y causal protagonizada por los distintos personajes que protagonizan la historia, constituyendo la estructura del relato (Canet y Prósper, 2009: 95). «El conflicto es la visualización de la trama» (Gómez Tarín, 2009: 25). Al concepto de trama se asocia, por tanto la idea de CONFLICTO, PROGRESIÓN y SUCESIÓN DRAMÁTICA.

Cada trama es una línea de acontecimientos, por eso hay trama principal y subtramas. Todas estas líneas se pueden visualizar en un «mapa de tramas» si el guion es complejo. Trama principal y subtramas (tramas secundarias) están interrelacionadas. También puede definirse trama como «... pauta de acontecimientos internamente coherentes interrelacionados, que se deslizan por el tiempo para dar forma y diseño a una narración» (Mkee, 2004: 64, en Canet y Prósper, 2009: 95).

**INTRIGA.** Encadenamiento de los sucesos que forman el nudo de acción en un drama. Situaciones, acciones y reacciones en un conflicto para la resolución de una meta (P.



238). La clave es si cada paso conduce o no al objetivo del protagonista. Es una idea vinculada directamente al CONFLICTO.

**SUSPENSE:** El espectador sabe más que los personajes sobre la situación. Tiene ganas de compartir esa información con los personajes. Ejemplo: Sabemos que va a cometerse un crimen, pero no sabemos cómo. Prósper Ribes asegura que, en ocasiones, personaje y espectador comparten esa información (2004: 138)... saben qué va a ocurrir, pero no cómo o cuándo, por ejemplo.

**SORPRESA:** Efecto basado en el desconocimiento del espectador de lo que va a ocurrir. Puede ser un acontecimiento o una acción inesperados también para los personajes. Ejemplo: No sabemos qué se va a cometer un crimen.

### 3. Historia y discurso

Otra visión más amplia a la hora de estructurar un relato audiovisual, más allá del análisis del guion, es la clasificación propuesta por Chatman, en la que se diferencia entre Historia y discurso; entre el “qué”, es decir, los elementos que forman parte de la *diégesis*: personajes, acciones, espacio y tiempo; y el “cómo”, es decir, el tratamiento discursivo que se da a esos elementos. Así, este autor recoge la teoría estructuralista en la que cada narración tiene dos partes: la historia es portadora del contenido: la cadena de sucesos (acciones, acontecimientos) más los existentes (personajes, detalles del escenario, etc.); y el discurso es la manera de contarlo, de los aspectos expresivos (Chatman, 1990: 19-20).

El universo creado en el relato sería la **diégesis** (Prósper Ribes, 2004: 9). Es toda la información que el espectador pueda imaginar, suponer o deducir de la historia a través de lo que aparece en el relato.

También podemos diferenciar, siguiendo la nomenclatura de Hjelmslev (1971), entre contenido y expresión, subdividiendo a su vez cada parte en materia y forma. Tal y como explica D.E. Brisset, la *materia de la expresión* es “... la naturaleza material (física, sensorial) del ‘tejido’ en el que se recortan los significantes” (2011: 56). Se trata de las propias imágenes y sonidos que, utilizados adecuadamente, hacen posible la obra fílmica o audiovisual. La *materia del contenido*, por su parte, sería la sustancia significativa, el sentido del mensaje. Con respecto a la *forma del contenido*, es el “... sistema discursivo en el que se organizan los significantes” (Brisset, 2011: 56).

Es muy importante que repases estos conceptos en el archivo [Clase Tema 8](#), complementando algunos contenidos que no vienen el capítulo del libro básico. Nuestro libro, sin embargo, sí hace referencia a las tipologías de personajes, rasgos, situación, acción y diálogos, una cuestión que tiene mucho que ver con el tratamiento. En el apartado 15.4, es importante conocer la clasificación básica de los personajes: protagonistas, principales y secundarios, además de algunas posibilidades para inventariar y organizar acciones.



#### 4. Idea. Creatividad y tratamiento

Indagación acerca del punto de partida, diferencia entre idea temática o núcleo, idea dramática, conceptos de idea subyacente, asunto, tema (Seger, 1991), conflicto, etc. Revisar aquí el [apartado 15.2](#) dedicado a las fuentes, además del [apartado 15.6](#) dedicado a la idea, que es la génesis de una historia y su sustancia más importante.

**IDEA TEMÁTICA O NÚCLEO:** Idea central, base conceptual en la génesis de la narración. Sale de la sustancia o materia del contenido. Es lo que se traduce como tesis. CONTENIDO DE FONDO.

**IDEA DRAMÁTICA:** Sucesión e interrelación entre personajes y acciones. Da lugar al argumento y conjunto de tramas. HISTORIA.

En lo relativo a las fuentes, una distinción básica es entre guion original y adaptado. En la adaptación de obras literarias, aparece el concepto de *transfer narrativo*.

#### 5. Elaborando una sinopsis

El [apartado 15.8](#) se centra en el resumen en el que cuenta la historia. Aunque nuestro manual propone ejercicios de varias páginas, nuestro reto será sintetizar en un párrafo la sinopsis de una película, teniendo en cuenta conceptos como tema y argumento, y leyendo los ejemplos que aporta el manual. Junto a la idea de sinopsis, el [apartado 15.9](#) se centra en el término tratamiento, relacionado con la acción narrativa y la creación de situaciones, concretando escenas.

**SINOPSIS.** Es un resumen de la historia. Respetando su origen etimológico, se trata de una visión de conjunto. Es un relato breve (máximo 4 páginas) sin indicaciones técnicas, que resume lo más importante y permite tener una perspectiva global. Debe contener las acciones más destacadas y los rasgos principales de personajes, escenarios, etc. En definitiva, es el resultado de condensar el contenido en pocas palabras.

**Advertencia.** Una versión reducida de un solo párrafo es la acepción comercial de este texto, usado habitualmente en las carátulas de DVD, textos promocionales en la red, etc. Sin embargo, el interés comercial lo convierte en un texto publicitario más que en un resumen operativo de guion, con el añadido de que no suele desvelar el final.

#### 6. Guion literario y técnico. Storyboard

Conocer los tipos de guion. El primero, basado en la palabra y en la historia, hace referencia al tratamiento de escenas, etc. sin referencias técnicas audiovisuales. El segundo, obra de la persona encargada de la dirección y realizador, es la adaptación real de la historia al lenguaje audiovisual, con anotaciones de tipologías de plano, movimientos, iluminación, atrezzo, etc. En algunos casos, ese detalle puede llegar a transformar el guion en un *story board*, en el que cada plano se representa mediante un dibujo. Analizaremos

ejemplos de cada modalidad. Algunos formatos como la escaleta y el plan de rodaje son útiles tanto para la realización como para la producción.

## 7. Narrativa transmedia y storytelling

Internet ha hecho posible nuevas formas de contar historias que, basadas en la narrativa audiovisual, se convierten en una propuesta hipermedia y multimedia. El término *transmedia* hace referencia a la narración que aprovecha la convergencia de medios utilizando diferentes soportes. Se trata, por tanto, de combinar lenguajes y medios, algo que es posible gracias a Internet. Según Carlos Scolari, sobre este término se ha creado toda una “galaxia semántica” (2013: 25). Estos son algunos ejemplos de la terminología utilizada: *hybrid media*, mercancía intertextual, multimodalidad o *cross-media*, entre otros términos. Todas gracias a Internet y a las tecnologías digitales.

La comunicación, actualmente, pasa por una permanente acción narrativa, transformando los contenidos en historias para hacerlos más atractivos. Nos encontramos ante el anglicismo *storytelling*, que suele acompañar a la idea de *transmedia*, ya que ese relato tiene lugar a través de diferentes medios y soportes. En el ámbito de la comunicación estratégica y corporativa, contar historias se ha convertido en un enfoque básico para lo que se denomina periodismo de marca (Tascón y Pino, 2014) o marketing de contenido.

**Narrativa transmedia** «... un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en el proceso de expansión» (Scolari, 2013: 46)

**Storytelling.** Es un término asociado al concepto *transmedia* que hace referencia al enfoque narrativo en la generación de contenido o, en otras palabras, a la permanente actividad basada en contar historias. Ese «giro narrativo» se da en todos los órdenes, incluidas las Ciencias Sociales y la actividad comunicacional o la enseñanza, convirtiéndose en una «técnica de comunicación, gestión y poder» (Salmon, 2008: 34). Se trata de un término en auge en la comunicación corporativa y en los denominados periodismo de marca y marketing de contenidos. Habitualmente, utilizamos la expresión *transmedia storytelling*, que es el concepto empleado por Jenkins (2003).

## Bibliografía

BARROSO GARCÍA, J. (2002). *Realización de los géneros televisivos*. Madrid: Síntesis.


CASASÚS, J.M. & NÚÑEZ LADEVÉZE, L. (1991). *Estilo y géneros periodísticos*. Madrid: Ariel.

CANET, F. Y PRÓSPER, J. (2009). *Narrativa audiovisual. Estrategias y recursos*. Madrid: Síntesis.

CEBRIÁN HERREROS, M. (1992). *Géneros informativos audiovisuales*. Madrid: Editorial Ciencia 3.



Marfil-Carmona, R. (2014). *Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Guía de estudio Tema 8*. Granada: Escuela Superior de Comunicación y Marketing.

- CHATMAN, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.
- CHION, M. (1992). *Cómo se escribe un guion*. Madrid: Cátedra.
- FIELD, S. (1995). *El libro del guion*. Madrid: Plot Ediciones.
- GARCÍA GARCÍA, F. (2006) (Coord.). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Laberinto.
- GÓMEZ TARÍN, F.J. (2009). *El guion audiovisual y el trabajo de guionista: Teoría, técnica y creatividad*. Santander: Shangrila. Recuperado de <http://www.shangrilaediciones.com/Materiales2-Guion-Audiovisual-Trabajo-Guionista.pdf>
- HJELMSLEV, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- JENKINS, H. (15 de enero 2003). Transmedia storytelling. *MIT Technology Review* [en línea]. Recuperado el 3/08/2014 de <http://www.technologyreview.com/Biotech/13052/?q>
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- MARTA-LAZO, C. (2012). *Reportaje y documental: de géneros televisivos a cibergéneros*. Tenerife: Ediciones Idea.
- PRÓSPER RIBES, J. (2004). *Elementos constitutivos del relato cinematográfico*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- SALMON, C. (2008). *Storytelling: La máquina de fabricar historias y formatear mentes*. Barcelona: Península.
- SANAGUSTÍN, E. (2013). *Marketing de contenidos*. Anaya: Barcelona.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. (2002). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCOLARI, L. (1991). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- SEGER, L. (1991). *Cómo convertir un buen guión en un guión excelente*. Madrid: Rialp.
- TASCÓN, M. Y PINO, I. (2014, febrero). *Periodismo de marca y reputación corporativa*. Madrid: d+i Llorente & Cuenta [en línea]. Recuperado el 20/04/2014 de <http://www.dmasillorenteycuenta.com/2014/02/periodismo-de-marca-y-reputacion-corporativa/>
- Referencia de autoría:  
Marfil-Carmona, R. (2014). Fundamentos de la comunicación audiovisual. Material de estudio. Tema 8. Granada: ESCO Escuela Superior de Comunicación y Marketing.
-  Marfil-Carmona, R. (2014). Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Guía de estudio Tema 8. Granada: Escuela Superior de Comunicación y Marketing.



INFO ABOUT RIGHTS

1110 1223 13862

[www.safacreativa.org/work](http://www.safacreativa.org/work)





## TEMA 9. EMPRESA E INDUSTRIA AUDIOVISUAL

1. Producción, distribución y exhibición
2. Organización del sistema de trabajo en cine y televisión
3. Estructura de la empresa audiovisual
4. Del *Star System* a la producción descentralizada
5. Documentación audiovisual
6. Financiación y producción. Marketing en red

**Resumen:** El tema 9 sintetiza el aspecto industrial y empresarial del cine y de los medios audiovisuales. A pesar de que, en el contexto de esta materia, la faceta empresarial ocupa solo un tema, no es una cuestión menor, ya que el cine es, desde su origen, una industria además de un arte. La comunicación audiovisual engloba también algunos sectores emergentes de negocio, como el caso de las producciones multimedia en general y de los videojuegos en particular. Dentro de este tema, comentaremos los roles profesionales y las funciones en el sistema de trabajo cinematográfico y televisivo; la producción, distribución y exhibición como sectores básicos; el entramado empresarial que vertebra estos sectores; la idea del *Star System* y su ruptura; la importancia de la labor de documentación y algunos conceptos vinculados a la producción y a la tarea promocional en Internet, muy importante en procesos de financiación colectiva. En definitiva, un recorrido por el panorama industrial y empresarial de la comunicación audiovisual. Recuerda que, a lo largo del texto, las referencias a archivos de estudio o al libro, aparecen siempre [en azul](#).

### Lecturas complementarias

**Lectura 8. Profesionales audiovisual.** MARTÍNEZ ABADÍA, J. y FERNÁNDEZ DIEZ, F. (2010). *Manual del productor audiovisual*. Barcelona: UOC. Cap. III. Los profesionales, pp. 67-90.

**Lectura 9. Crowdsourcing y crowdfunding.** ROIG TELO, A., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. Y LEIBOVITZ, T. (2012). ¡Esta película la hacemos entre todos! *Icono 14*, año 10, vol.1, 25-40. Recuperado de <http://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/viewArticle/113>

### Guía de lectura y estudio que corresponde a este tema:

Aunque la introducción a la comunicación audiovisual suele centrarse en el lenguaje y en la línea expresiva, considerando el cine y los medios audiovisuales como una forma de arte, lo cinematográfico es una industria desde su nacimiento. Una vez que los inventos técnicos hicieron posible la

imagen fílmica, heredera de la fotografía, lo cinematográfico fue un espectáculo y una innovación que se exhibía al público con un ánimo económico:

Industria y comercio; eso es el cine además de arte y espectáculo. Quien defina el cine como arte narrativa basada en la reproducción gráfica del movimiento, no hace más que fijarse en un fragmento del complicado mosaico. Quien añada que el cine es una técnica de difusión y medio de información habrá añadido mucho, pero no todo. Además de ser arte, espectáculo, vehículo ideológico, fábrica de mitos, instrumento de conocimiento y documento histórico de la época y sociedad en que nace, el cine es una industria y la película es una mercancía, que proporciona ingresos a su *productor*, a su *distribuidor* y a su *exhibidor*. (Gubern, 1991: 11)

El cine y la producción audiovisual puede denominarse industria cultural, recogiendo y transformando el sentido del término original acuñado por la Escuela de Fráncfort. Sin embargo, el concepto de industria creativa o del entretenimiento, un concepto vinculado a la idea de ocio, es una expresión habitual a la hora de valorar los vínculos entre audiovisual y economía, junto al de industria de contenidos digitales. Ventas, tendencias, hábitos de consumo, etc. son variables constantes en el análisis de un sector que necesita, para su comprensión, no solo criterios descriptivos y económicos, sino la profundización como fenómeno social y cultural, ya que es muy importante conocer sus valores simbólicos, tal y como asegura Enrique Bustamante, que advierte del riesgo de salir del ámbito de la ciudadanía para entrar en el de la sociedad de mercado (Bustamante, 2011: 130).

Este tema se centra en esa faceta industrial y económica, definiendo cuáles son los principales sectores implicados en esa gestión económica del séptimo arte y, por extensión, del negocio audiovisual. Comenzamos haciendo referencia a los sectores clásicos para finalizar con las nuevas vías de financiación y promoción que permite Internet.

## 1. Producción, distribución y exhibición

Este contenido se basa, en su mayor parte, en el manual de referencia de Martínez Abadía y Fernández Díez relativo a la producción<sup>1</sup>. En la presentación de esta obra, Antoni Roig asegura que “De todos los oficios relacionados con el audiovisual, pocos son tan mal conocidos y valorados como los vinculados con la producción” (2010: 15). Es cierto que, si nos preguntaran por los oficios del cine y de la televisión, la labor de la persona responsable de producción no sería nuestra primera respuesta. Es verdad que hay muchas más, como veremos en el apartado 2, ya que el conjunto de perfiles profesionales

---

<sup>1</sup> Son los mismos autores de nuestro manual básico, pero se trata de un manual centrado, de forma exclusiva, en la producción audiovisual.

asociados al audiovisual es muy amplio y variado. Sin embargo, debemos tener muy presente la actividad real de la producción, ya hace posible la realización de contenidos audiovisuales y se va desterrando el tópico del productor que es un magnate ajeno al mundo artístico (p. 15).

Comprender lo que hace la persona encargada de la producción es fácil si tenemos en cuenta los factores de calidad, plazos y costes, fundamentales como en cualquier tipo de empresa, sea cual sea el sector. Además, se dispone de capital, medios y trabajo (Martínez Abadía y Fernández Díez, 2010: 16). Sin embargo, el audiovisual tiene sus condiciones particulares, en las que la inversión no tiene por qué ser directamente proporcional a la calidad del producto. Definimos los tres sectores en los que se estructura el funcionamiento económico del mercado audiovisual (Martínez Abadía y Fernández Díez, 2010: 54-57):

PRODUCCIÓN. “Conjunto de agentes que fabrican el producto audiovisual. Incluye a los creativos (autores), empresas dirigidas específicamente a la producción (productoras de cine y vídeo), empresas de televisión, productoras de animación, empresas multimedia, etc.) y también a la industria auxiliar o empresas de servicios que complementan a las empresas productoras (laboratorios, estudios de grabación, salas de postproducción, empresas de grafismo, salas de doblaje y sonorización, empresas de alquiler de equipos, etc.)”. La empresa productora es la base del sistema audiovisual:

- Asume la labor de promoción y financiación directa. Por lo tanto, el riesgo.
- Orienta y organiza los procesos de producción.
- Posee la titularidad de los derechos de explotación

DISTRIBUCIÓN. “Elemento de intermediación entre las empresas productoras y las empresas exhibidoras”. Es la cadena intermedia para asegurar que el público acceda al visionado. Su función es la intermediación comercial. Algunas funciones destacadas:

- Intermediar, servir de enlace entre la producción y la exhibición.
- En ocasiones, “puede contribuir a la financiación mediante adelantos garantizados de distribución” (p. 56), avalando a la productora mediante su compromiso de distribución.
- Asume costes de copias de explotación y publicidad en lanzamiento.
- Negocia con los exhibidores
- Solicita ante el ICAA (Instituto de Cinematografía y de las Artes Visuales) el certificado de clasificación por edades si la película es extranjera. Si es española, lo solicita el productor.
- Negocia con el exhibidor
- Recoge la facturación (ingresos) del exhibidor, y los reparte con el productor según lo convenido.

- Puede recoger títulos de otras distribuidoras mayoristas o trabajar con marcas en exclusiva

(Calvo Herrera, 2009, en Martínez Abadía y Fernández Díez, 2010: 56)

EXHIBICIÓN. Es el final de la cadena de explotación de una obra audiovisual. No solo son las salas de cine, sino que las televisiones, Internet y la telefonía móvil también forman parte del sector de la exhibición, además de los lugares de venta de productos especializados como DVD o videojuegos, entre otros. Funciones de la empresa exhibidora (p. 58):

- Adquiere, durante un tiempo concreto, el derecho de comunicación pública de la obra que le facilita el distribuidor.
- Hace posible el consumo en salas, asumiendo un riesgo empresarial (baja respuesta del público, fracaso de taquilla).
- "Interpreta los deseos del público", adquiriendo la cesión de derechos con una cantidad fija o a porcentaje.

La explotación de una obra audiovisual sigue la siguiente secuencia: salas comerciales, DVD, cesión para cadenas *pay per view*, televisión de pago y, por último, televisiones generalistas en abierto. De las salas a la televisión suelen transcurrir dos años, aunque este proceso se está acelerando. En Estados Unidos sí es común que el DVD esté disponible a la vez que se estrena en cines la película (p. 80).

Actualmente, el sistema de *Video on demand* (VOD), tanto en plataformas satélite como en acceso a través de Internet, está generando una nueva forma de consumo adaptada al funcionamiento de los hogares en el siglo XXI y de los intereses reales de la ciudadanía.

Estos son, a rasgos generales, los tres sectores de la industria cinematográfica y audiovisual. Al menos lo que ha sido la diferenciación tradicional de funciones, algo que Internet y sus posibilidades tecnológicas están modificando sustancialmente, con la necesidad de búsqueda de nuevas fórmulas debido a la situación generada por la crisis económica, en la que aparecen soluciones de colectivización y horizontalidad para hacer posible la creación audiovisual, como veremos en el apartado 6 de este tema.

En la actualidad, el proceso producción-distribución-exhibición está siendo sustituido por una cadena de valor multisectorial, asumida como "... doctrina en la economía digital de los medios", un sistema caracterizado por el "permanente cambio" y la "ordenada inestabilidad" (Academia de las Ciencias y las Artes de la Televisión, 2010: 13 y 14). La clarificación de los actuales procesos necesita, posiblemente, una investigación más rigurosa y algo de perspectiva temporal.

**Coproducción.** En ocasiones es necesario asociarse para sacar adelante un proyecto. “Fenómeno a través del cual dos o más entidades se unen aportando, cada una de ellas, determinados medios para la producción de una película” (Fernández Díez y Barco, 2009: 75). Según estos autores, los rasgos propios de la coproducción son la intervención de más de una entidad y la aportación dineraria, de personal, material, etc. por parte de ambas empresas. Normalmente sirve para acceder a otros mercados más amplios, compartir riesgos y conseguir ayudas en convocatorias públicas, entre otras ventajas habituales.

## 2. Organización del sistema de trabajo en cine y televisión

La época dorada de Hollywood fue posible gracias a la organización industrial de la producción y a la especialización en el trabajo (p. 48). De esa forma de organizar la actividad, resultado de las propias necesidades que conlleva producir una obra audiovisual, han surgido los siguientes perfiles, según la clasificación nacional de ocupaciones (Fundación Audiovisual de Andalucía, 20089: 68-93):

### UNIDAD DE PRODUCCIÓN

Productor/a ejecutivo/a  
Director/a Jefe/a de producción  
Ayudante / Auxiliar de producción  
Coordinador/a de producciones multimedia

### UNIDAD DE REDACCIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Jefe/a de redacción / Redactor/a  
Documentalista – Asesor/a  
Guionista – Adaptador/a de textos  
Ayudante – Auxiliar de redacción

### UNIDAD DE REALIZACIÓN

Director/a – Realizador/a  
Regidor/a  
Ayudante /Auxiliar de realización  
Mezclador/a  
Ayte. Continuidad de guion (script)  
Director/a de casting  
Ayudante de casting

### UNIDAD DE ILUMINACIÓN

Jefe/a de eléctricos – Luminotecnia  
Iluminador/a  
Operador/a eléctrico de luminotecnia

### UNIDAD DE CÁMARA

Director/a de fotografía  
Operador de steady-cam – cámara  
Ayudante de cámara – foquista  
Operador/a de material maquinista

**UNIDAD DE SONIDO**

Jefe/a de sonido  
Operador/a de sonido  
Ayudante –auxiliar de sonido  
Ambientador/a de sonido  
Adaptador/a musical  
Locutor/a

**UNIDAD DE ARTE**

Escenógrafo/a – Director/a de arte  
Decorador/a  
Ayudante de decoración  
Attrezzista –Ambientador/a  
Escenógrafo/a – Director/a de arte

**UNIDAD DE POST-PRODUCCIÓN**

Operador/a de post-producción  
Infografista  
Diseñador/a gráfico/a 2D – 3D  
Ayudante de grafismo  
Técnico de efectos especiales  
Técnico en animación  
Montador/a de vídeo  
Montador/a de cine  
Técnico de tele-cine  
Técnico de laboratorio  
Técnico de doblaje  
Doblador/a  
Ajustador/a de doblaje – editor/a de audio

**UNIDAD PROFESIONAL DE EMISIÓN**

Director/a de programación  
Operador/a técnico de audio-vídeo  
Operador/a de comunicación  
Electrónico (ajustador/a de emisoras de TV)  
Operador/a de equipos de estación emisora

Como puede comprobarse, el sector audiovisual cuenta con un amplio catálogo de oficios y de perfiles profesionales. Martínez Abadía y Fernández Díez clasifican las profesiones de la producción en la preproducción (proyecto y dirección), la producción en sí misma (registro) y la postproducción (montaje y sonorización), tal y como aparece en nuestra **lectura 8**.

Comenta qué perfiles te resultan más curiosos, añade alguno más si lo echas de menos en el anterior listado y elabora tus propias definiciones. En el listado falta algún perfil como dialoguista, extra, figurante, etc.

A pesar de la pervivencia de muchos perfiles tradicionales en el sector audiovisual, no debe perderse de vista el nuevo hipersector conformado por la confluencia de audiovisual y Tecnologías de la Información y Comunicación

(TIC) (Fundación Audiovisual de Andalucía, 2011: 44). Nuevos roles profesionales o una actualización de los existentes en la etapa analógica, como la gestión de contenidos, el diseño gráfico o la gestión de lo que se denomina *Social Media*, entre otros, se imponen en el nuevo escenario de la comunicación digital.

**Trabajar por proyectos.** La producción audiovisual es una actividad discontinua que requiere de la coordinación técnica y el control de los procesos, integrando muchos esfuerzos para la consecución del objetivo final. Por ello, es importante destacar que poner en marcha una producción audiovisual es trabajar por proyectos, que tienen presente la aportación humana, la temporización y los recursos materiales y económicos. Se trata de "... una secuencia de eventos dirigida a conseguir un objetivo" (p. 95), que conlleva la valoración de la propuesta, de la calidad del guion, etc., además de la elaboración de un dossier para conseguir financiación (*package*); ser capaz de presentarlo oralmente (*pitching*); conocer muy bien las posibilidades de financiación y explotación (vertiente financiera, jurídica, etc.); realizar una rigurosa planificación de actividades; realizar las contrataciones, seguros, etc.; coordinar la elaboración correcta de guion técnico, plan de rodaje, localizaciones, etc.; promocionar mediante difusión, publicidad de posicionamiento, *merchandising* y otros; valorar la eficacia y, siempre, elaborar una memoria final.

### 3. Estructura de la empresa audiovisual

Este apartado hace referencia a una doble vertiente. Por una lado, a la organización de una empresa audiovisual, normalmente de una productora; por otro, a la síntesis de la estructura del sector, una radiografía que solo muestra un momento de un entorno cambiante.

Desde el punto de vista de la organización interna de la empresa audiovisual, es difícil identificar un patrón por la diversidad de tipos de empresa, tamaños y funcionamiento. En España, según el informe realizado por la Academia de las Artes y las Ciencias de la Televisión, predomina una actividad poco regular dependiente de productos aislados, con un alto número de empresas de carácter personal o creado alrededor de unas pocas identidades audiovisuales. La parte más estructural la conforman varias compañías con una amplia dimensión empresarial, como el caso de Globomedia (2010: 59). Este informe también destaca actuaciones novedosas en el ámbito audiovisual como el caso de La Sexta, resultado de una coalición de compañías productoras que han estado elaborando encargos para otros canales competidores. Sin embargo, el escenario es tan cambiante que esta cadena se integró a finales de 2011 en Atresmedia Corporación, formando una sociedad única desde 2012 con Antena 3, bajo el dominio del grupo Planeta, con la consiguiente influencia en la política de gestión de contenidos de la

cadena. Lo cambiante de la estructura de la producción audiovisual, con empresas emergentes o uniones temporales vinculadas a un proyecto, hacen muy difícil proponer una radiografía del sector que no sea la visión sincrónica que ofrece un momento concreto.

En la producción cinematográfica, estas son las principales productoras internacionales:

Warner Bros  
Universal Pictures  
20th Century Fox  
Paramount Pictures  
Dream Works Pictures  
Pixar –participada por Disney-  
Columbia Pictures  
Metro Goldwyn Meyer  
Walt Disney Pictures  
New Line Cinema  
Sony Pictures  
Touchtones  
Filmax

Estas son las productoras cinematográficas con una mayor recaudación durante el año 2013 en España:

	<b>Productora</b>	<b>Espectadores</b>	<b>Largometrajes</b>	<b>Recaudación</b>
--	-------------------	---------------------	----------------------	--------------------



1	ANTENA 3 FILMS S.L.U.	3.395.032	17	21.796.046,55 €
2	MOD PRODUCCIONES,S.L.	1.586.289	6	9.736.691,92 €
3	F&F VI PRODUCTIONS, A.I.E.	1.456.529	1	9.438.569,11 €
4	TOMA 78 S.L.	1.160.401	1	7.869.703,59 €
5	ZETA CINEMA, S.L.	1.158.900	5	7.012.572,26 €
6	TELECINCO CINEMA S.A.U.	894.785	7	5.662.937,97 €
7	APACHES ENTERTAINMENT, S.L.	806.258	4	5.372.548,54 €
8	KOWALSKI FILMS, S.L.	886.938	3	5.209.608,13 €
9	EL DESEO D.A. S.L.	708.478	4	5.029.418,47 €
10	ENRIQUE CEREZO PRODUCCIONES CINEMATOGRAFICAS S.A.	835.783	7	4.895.980,41 €
11	PRODUCCIONES CINEMATOGRAFICAS CIUDADANO CISKUL, S.L	632.251	1	4.265.420,43 €
12	THINK STUDIO,S.L.	632.251	1	4.265.420,43 €
13	RODAR Y RODAR CINE, S.L.	641.681	2	4.147.116,42 €
14	EL TORO PICTURES, S.L.	494.574	2	3.031.663,63 €
15	IKIRU FILMS, S.L.	494.574	2	3.031.663,63 €
16	ATIPICA FILMS,S.L.	467.071	2	2.996.581,48 €
17	MORENA FILMS, SL	399.236	8	2.708.929,32 €
18	EL MONJE LA PELICULA, A.I.E.	384.482	5	2.650.622,56 €
19	ALIWOOD MEDITERRANEO PRODUCCIONES S.L.	392.610	2	2.316.552,56 €
20	KANDOR GRAPHICS,S.L.	392.556	2	2.316.390,56 €
21	REBELION TERRESTRE FILM, S.L.U.	300.754	1	2.123.599,13 €
22	CASTAFIORE FILM S, S.L.	313.232	9	2.120.815,61 €
23	TORNASOL FILMS, SA	309.991	13	2.098.045,10 €
24	PLURAL-JEMPSA, S.L.	210.729	1	1.287.977,42 €
25	QUIEN MATO A BAMBI, A.I.E.	144.404	1	835.959,15 €

**Tabla 1.** Productoras con mayor recaudación en España. Datos de 1 de enero a 31 de diciembre de 2013. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mcu.es/cine/MC/CDC/Anio2013/CineProductoras.html> (Fecha de consulta 04/10/2014)

### 3

Estas son las distribuidoras con mayor recaudación en España:

	Distribuidora	Espectadores	Largometrajes	Recaudación
1	WARNER BROS ENTERTAINMENT	12.644.832	50	85.447.024,56 €

	ESPAÑA S.L.			
2	THE WALT DISNEY COMPANY IBERIA, S.L.	11.108.580	40	69.442.058,10 €
3	SONY PICTURES RELEASING DE ESPAÑA S.A.	10.186.031	45	63.788.945,91 €
4	AURUM PRODUCCIONES S.A.	9.858.180	46	63.600.594,03 €
5	UNIVERSAL PICTURES INTERNATIONAL SPAIN S.L.	9.793.268	57	63.233.538,70 €
6	HISPANO FOX FILM S.A.	8.813.200	58	56.065.246,64 €
7	PARAMOUNT SPAIN, S.L.	4.234.311	26	28.267.062,39 €
8	DEA PLANETA, S.L.	2.248.233	33	15.011.128,12 €
9	TRIPICTURES S.A.	1.494.078	20	9.576.699,50 €
10	GOLEM DISTRIBUCION S.L.	1.111.423	86	7.035.184,06 €
11	VERTIGO FILMS S.L.	904.930	68	5.925.385,95 €
12	A CONTRACORRIENTE FILMS S.L.	832.103	29	5.459.775,51 €
13	ENRIQUE CEREZO PRODUCCIONES CINEMATOGRAFICAS,S.A.	833.519	2	4.884.582,41 €
14	CASTELAO PICTURES, S.L.	637.143	15	4.138.115,26 €
15	ALTA CLASSICS S.L UNIPERSONAL	556.434	63	3.582.520,56 €
16	WANDA VISION, S.A.	449.785	42	2.805.655,72 €
17	SURTSEY FILMS, S.L.	276.065	10	1.814.243,48 €
18	TORNASOL FILMS S.A.	240.909	3	1.660.995,89 €
19	SAVOR EDICIONES, S.A.	239.213	8	1.527.181,67 €
20	AVALON DISTRIBUCION AUDIOVISUAL S.L.	220.705	29	1.397.393,91 €
21	LUK INTERNACIONAL S.A	151.081	2	916.744,34 €
22	KARMA FILMS,S.L.	139.956	30	894.075,80 €
23	ALFA PICTURES, S.L.U.	128.373	11	808.394,76 €
24	FERNANDO TRUEBA, P.C., S.A.	105.286	2	694.510,68 €
25	FILM CORPORATION 2000 S.A.	148.605	179	671.004,30 €

**Tabla 2.** Distribuidoras con mayor recaudación en España. Datos de 1 de enero a 31 de diciembre de 2013. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mcu.es/cine/MC/CDC/Anio2013/CineDistribuidoras.html> (Fecha de consulta 04/10/2014)

La exhibición, por su parte, arroja en España un balance negativo en cuanto a número de espectadores. Según el anuario de la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE), se ha pasado de poco más de 100.000 espectadores en 2010 a menos de 77.000 en 2013, lo que es un claro indicador de las dificultades del sector (Fundación SGAE, 2014: cine, p. 15). En el sector de la exhibición, las

principales empresas son Cinebox/Ábaco, Cinesaa, YelmoCineplex, Cinesur, UGC España y Ocine, entre otras.

#### 4. Del star System a la producción descentralizada

Se denomina *Star System* a la fórmula organizativa, basada en cine de géneros, que se consolidó desde los años 20 del pasado siglo en Estados Unidos, y que permitió al cine norteamericano afianzarse con la llegada del sonoro. La época más floreciente fue de la década de los 30 a la de los 50, destacando la consolidación de las grandes compañías cinematográficas (*Majors*): *Paramount, Metro Goldwyn Mayer, 20th Century Fox, Warner Bros, RKO, Universal, Columbia y United Artist* (p. 47). La llegada de la televisión cambió el escenario, aunque esas grandes empresas controlaron el nuevo mercado. Más recientemente, Internet y las plataformas digitales están influyendo en el sistema, especialmente en la génesis de una nueva manera de ver televisión.

Frente al modelo industrial de Estados Unidos, en Europa ha imperado un modelo más artesanal (48), en el que ha primado el sello de autor frente a los intereses comerciales. Esa posición de debilidad económica ha generado históricamente una línea intervencionista de apoyo por parte de los estados europeos, que han ayudado a las producciones a través de presupuestos públicos. Muchas producciones tienen, entre sus objetivos prioritarios, la presencia en festivales de su género. Solo la exhibición de los contenidos ante público especializado y, si es posible, la obtención de algún premio, representan un valor destacado como plataforma de lanzamiento.

En el caso español, Martínez Abadía y Fernández Díez destacan algunas similitudes con la tendencia europea, con un mercado atomizado que se caracteriza por el pequeño volumen de las productoras, con una media de un largometraje al año. La producción audiovisual es considerada como una "actividad empresarial de alto riesgo", por la dificultad para predecir el éxito de una película. Además, las entidades bancarias no conocen un sector que trabaja con el concepto de "propiedad intelectual". Sí es verdad que el número de producciones va aumentando, además de mejorar la cualificación técnica de los equipos, la profesionalización.

El cine español se caracteriza por la dependencia de las subvenciones, razón por la que recientemente hay protestas del sector, ya que se ve afectado directamente por los recortes. Además, la producción fílmica española depende de la inversión en las televisiones, obligadas por ley a financiar proyectos cinematográficos<sup>2</sup>. La defensa de esta compensación para incentivar la creación en España y Europa es que se compite en desigualdad

---

<sup>2</sup> Ley 55/2007, de 20 de diciembre, del Cine. BOE, núm. 312 (29/12/2007). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53686-53701.pdf>

de condiciones frente a la industria estadounidense, cuyas grandes productoras imponen sus catálogos en todo el mundo, sin dejar espacio para la exhibición de producciones autóctonas, creando una inercia de descrédito. El éxito reciente de taquilla de Ocho apellidos vascos (E. Martínez-Lázaro, 2014) ha creado un interesante debate sobre las posibilidades reales de éxito comercial del cine español. Para hacernos una idea de la comparativa entre el cine español y extranjero en las salas de exhibición españolas, en 2013 acudieron 11 millones de espectadores a ver cine español frente a 67 millones de espectadores de producciones extranjeras. Con respecto al total de títulos, 384 películas españolas frente a 1245 películas extranjeras<sup>3</sup>.

Además, no basta con obtener rentabilidad en el propio país de origen, sino que hay que internacionalizar las producciones, un camino en el que la industria de Hollywood lleva mucha ventaja y tiene mucha más experiencia.

Debate: ¿Es malo el cine español? ¿Hemos escuchado esta frase?

Actualmente, se produce de forma paralela una concentración de la producción comercial en grandes productoras y una descentralización mediante la irrupción de proyectos personales o de bajo presupuesto, resultado también de una mayor cualificación para la creación audiovisual por parte de la ciudadanía, además de las posibilidades que ofrece Internet, no solo para la difusión, sino para la propia colaboración colectiva en la creación.

## 5. Documentación audiovisual

Merece una mención especial la importancia de la actividad documental relacionada con el cine y el sector audiovisual. La permanente actividad de registro vinculada a la creación ha conformado, a lo largo de décadas un ingente patrimonio visual, sonoro y audiovisual que requiere de la intervención profesional para su catalogación, acceso y utilización en futuras producciones. Como ejemplo, el uso de imágenes históricas para la realización de documentales o la investigación en el campo del patrimonio filmico. La función del documentalista es primordial en cualquier medio de comunicación, y el sector audiovisual es un campo de especialización en esta materia<sup>4</sup>. Se trata de un perfil asociado a la gestión del patrimonio cultural y, además, a hacer posible el día a día del trabajo televisivo y cinematográfico.

Desde el punto de vista el acceso a información sobre obras audiovisuales, destaca IMDB, Internet Movie Database (<http://www.imdb.com>), una base de datos sobre películas que es visitada por cientos de millones de usuarios.

---

<sup>3</sup> Datos cinematográficos del mercado español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Información disponible en <http://www.mcu.es/cine/MC/CDC/Anio2013/CineResumen.html> (Fecha de consulta: 04/10/2014).

<sup>4</sup> Como ejemplo, puedes consultar una propuesta formativa de posgrado en materia de documentación audiovisual en la Universidad Carlos III de Madrid: <http://www.mdoca.uc3m.es/>

Pertenece, desde finales de los años 90, a *Amazon*. Se puede acceder a la información de forma gratuita, existiendo una versión PRO para una documentación más completa. Su inicio se basó en una recopilación de nombres de actores y actrices, aportada por diferentes personas hasta constituirse como empresa por un fundador y un propietario. Al poco tiempo, ya fue adquirida por la empresa *Amazon*, interesada por las posibilidades comerciales que ofrece en acceso a la información a través de Internet. Su filosofía sigue respondiendo a la aportación colectiva de datos, reseñas y críticas, además de valoración. Hay plataformas similares disponibles en español, como *Filmaffinity* (<http://www.filmaffinity.com/>), cuya esencia es un sistema de recomendación mediante la puntuación de cada película. Internet ofrece numerosas posibilidades para el acceso a un patrimonio clasificado y organizado. Entre esas posibilidades están las plataformas de exhibición, como *Filmin.es*, *Nubeox.com* o *Wuaki.tv*, entre otras.

## 6. Financiación y producción. Marketing en Red

La *lectura 9* de la asignatura se centra en dos términos muy relacionados con las actuales posibilidades que ofrece Internet para hacer posible las producciones audiovisuales: el *crowdsourcing* y el *crowdfunding*. Una forma de reinventar "... la relación entre productores y públicos en los distintos procesos que permiten la materialización de un proyecto creativo", lo que es muestra de una mayor implicación y dedicación de los públicos en su propio consumo cultural (Roig Telo, Sánchez-Navarro y Leibovitz, 2012).

**Crowdsourcing.** Iniciativa que externaliza una actividad concreta a un grupo de personas indefinido en forma de convocatoria abierta. Es una manera de resolver problemas, se vehicula mediante convocatorias y la gente que participe no tiene por qué relacionarse o colaborar entre ella, ya que todo se dirige hacia el núcleo creativo. La característica fundamental es que los que colaboran son parte del público (pp. 28-29). Cualquier iniciativa que solicite la aportación colectiva es *crowdsourcing*. Un ejemplo claro es *Wikipedia*, aunque en realidad el término se refiere a la participación de expertos y no expertos, es decir, público en general.

**Crowdfunding.** Es una práctica extendida que, siguiendo la filosofía de la invitación a colaborar, se centra de forma específica en la financiación. Es el procedimiento basado en una convocatoria abierta para financiar un proyecto, habitualmente aprovechando Internet y las redes sociales (p. 34). Muchas personas aportan pequeñas cantidades a cambio de ser reconocidos en mayor o menor grado. Normalmente es presencia en créditos, acceso a ediciones especiales, eventos, etc., ya que el inversor no obtiene una recompensa económica. La persona que colabora lo hace aportando dinero, no creatividad, como podría ser el caso del *crowdsourcing*. En cierta forma, el público paga el producto por anticipado, es decir, ayuda a que se pueda

realizar. Se desarrolla a una plataforma web propia, creada *ad hoc* para el proyecto, o bien a través de sitios especializados para esta actividad, como [Indiegogo](#), [Kiva](#) o en España, [Verkami](#), [Goteo](#), [Lánzanos](#), [Crowdthinking](#) o [Mamá monedero](#) (esta última en el ámbito familiar y educativo).

¿Por qué hablamos de *micro-mecenazgo*?

Se trata de modelos que han transformado la producción cultural, generando fórmulas de autoproducción. Los autores de nuestra lectura destacan los siguientes factores clave: 1. Una apertura tecnológica, 2. Apertura en el acceso y uso de contenidos, ya que la narración no queda sujeta a un texto, como sucede en el caso del *crossmedia* y 3. Implicación de los públicos en los proyectos (pp. 27-28). Los términos *crowdsourcing* y *crowdfunding* aprovechan esos factores. Se trata de una nueva consideración de los públicos, que ahora son seguidores implicados (p. 39), en el que es más importante el proceso colaborativo que el propio producto o resultado. Iniciativas que son cada vez más habituales y que influyen en el panorama industrial y económico de la comunicación audiovisual.

## Bibliografía

ACADEMIA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES DE TELEVISIÓN. (2010). *La industria audiovisual en España: escenarios de un futuro digital*. Madrid: Fundación Escuela de Organización Industrial (EOI). Recuperado de [http://media.eoi.es/nw/Multimedia/UltimasSubidas/Publicacion\\_LaIndustriaAudiovisualEspana.pdf](http://media.eoi.es/nw/Multimedia/UltimasSubidas/Publicacion_LaIndustriaAudiovisualEspana.pdf)

BUSTAMENTE, E. (2011). España y Latinoamérica. Economía creativa del entretenimiento digital. En E. Bustamente. (Ed.), *Industrias creativas: Amenazas sobre la cultura digital* (pp. 117-144). Barcelona: Gedisa.

CALVO HERRERA, C. (2009). *Distribución y lanzamiento de una película: Claves y entresijos de la asignatura pendiente del cine actual*. Alcalá la Real (Jaén): Zumaque.

FERNÁNDEZ DíEZ, F. y BARCO, C. (2009). *Producción cinematográfica. Del proyecto al producto*. Madrid: Fundación Universitaria Iberoamericana.

FUNDACIÓN AUDIOVISUAL DE ANDALUCÍA. (2009). *Análisis de las oportunidades de empleo de la industria audiovisual en Andalucía: Caracterización, tendencias y perspectivas*. Sevilla: Autor.

FUNDACIÓN AUDIOVISUAL DE ANDALUCÍA. (2011). *Análisis diagnóstico de los perfiles profesionales emergentes vinculados a la innovación tecnológica: La mejora de la empleabilidad en la industria audiovisual de Andalucía*. Sevilla: Autor. Recuperado de [http://www.fundacionava.org/files/DVpublicaciones/Documento/perfiles\\_profesionales\\_emergentes\\_low.pdf](http://www.fundacionava.org/files/DVpublicaciones/Documento/perfiles_profesionales_emergentes_low.pdf)

FUNDACIÓN SGAE. (2014). *Anuario SGAE de las artes escénicas, musicales y audiovisuales 2014*. Madrid: Autor. Disponible en <http://www.anuariosgae.com/anuario2014/home.html>

MARTÍNEZ ABADÍA, J. y FERNÁNDEZ DIEZ, F. (2010). *Manual del productor audiovisual*. Barcelona: UOC.

MARZAL FELICI, J. Y LÓPEZ CANTOS, F. (Coords.). (2008). *Teoría y práctica de la producción audiovisual. Tirant lo Blanch*.

ROIG TELO, A., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. Y LEBOVITZ, T. (2012). ¡Esta película la hacemos entre todos! *Icono 14*, año 10, vol.1, 25-40. Recuperado de <http://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/viewArticle/113>

SAINZ, M. (1994). *Manual básico de producción en televisión*. IORTV.

Referencia de autoría:

Marfil-Carmona, R. (2014). *Fundamentos de la comunicación audiovisual*. Material de estudio. Tema 9. Empresa e industria audiovisual. Granada: ESCO Escuela Superior de Comunicación y Marketing.



## TEMA 10. Introducción al análisis de un texto audiovisual

1. Comprender para expresar. Por qué analizamos
2. Sistema de dualidades: Denotación y connotación, texto y contexto
3. Niveles y perspectivas de análisis
4. Confección de un esquema básico para analizar producciones audiovisuales

Resumen: Resumen de los conceptos y procedimientos fundamentales relacionados con el análisis audiovisual. Propuesta de esquema para analizar producciones audiovisuales.

### 1. Comprender para expresar. Por qué analizamos

**OBJETIVO FUNDAMENTAL.** La intención de este tema, con el que se cierra la asignatura, es resumir las posibilidades del análisis audiovisual, proponiendo un método analítico aplicable a cualquier tipo de producción. Se exponen, de forma sintética, las principales perspectivas analíticas vinculadas a cine y televisión, pero también se apuntan algunas posibilidades que ofrecen la Cultura Digital y el acceso a los nuevos medios tecnológicos en red. Básicamente, concebimos la actividad analítica como un proceso basado en una fase de descripción y una posterior de interpretación. Perseguimos el aprendizaje crítico de los medios audiovisuales y la capacidad metodológica para desarrollar un análisis que finalice en una propuesta de sentido o significado, tal y como hemos hecho en nuestras prácticas. Además, en el caso de la formación de profesionales de la comunicación, es básico comprender para crear y expresar.

**JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD ANALÍTICA.** Existe una necesidad racional de desarrollar una actitud de comprensión de nuestro entorno que nos facilite la asimilación crítica del mundo que nos rodea. La filosofía, desde Sócrates y aún antes, intentaba construir unos esquemas mentales que nos permitieran adaptar el entorno a la estructura “de nuestra cabeza y nuestro alma”. Surgía de este modo una forma de enfrentarse a la realidad, siempre tan complicada y escurridiza a nuestra capacidad para entender las cosas que ocurren. Era la *epistemología* y la *Teoría del Conocimiento*. La sociedad contemporánea, caracterizada fundamentalmente por la omnipresencia de la imagen y de los medios de comunicación, nos lleva a desarrollar diversos procedimientos metodológicos para analizar los contenidos mediáticos. Comprender el mundo que nos rodea es un paso obligado, sin perder de vista las posibilidades que hoy día encontramos para la expresión a través de los medios audiovisuales.



Centrándonos en “lo audiovisual”, hay que destacar el continuo flujo de imágenes y sonidos que percibimos, creamos y difundimos diariamente. Los medios de comunicación usan el poder de la imagen tecnológica de forma continua. Además, Internet ofrece cada vez más posibilidades para que nos integremos en esa permanente actividad basada en la imagen y el sonido.

La comunicación audiovisual engloba a un conjunto de medios de expresión que nos determinan y condicionan de forma grupal e individual desde finales del pasado siglo, que fue el XX. Abordar las formas de comunicación, sus procesos de elaboración, sus influencias en la cultura no es, con toda seguridad, una actividad nueva. Cada estudiante debe recoger la propuesta de análisis de este tema para aplicarla, en el futuro, a sus intereses profesionales y de investigación. A lo largo de la carrera se profundizará en esta línea reflexiva.

El análisis audiovisual tiene unos “antepasados” académicos con los que todavía hoy convive, y de los que ha heredado sus virtudes y posibilidades, pero también sus dificultades y complejidad: Lingüística, Literatura y narrativa, Historia del Arte, Estética, Poética, Retórica, Antropología, Psicología. La búsqueda de explicaciones sobre el éxito de un género, el análisis de las historias con las que disfrutamos en el cine, la coherencia en el guion de nuestra serie favorita, el placer de contemplar las producciones desde una óptica crítica, la magia estética que poseen algunos spot de televisión... Todo eso forma parte de lo que se ha venido denominando análisis fílmico que, por extensión, podríamos considerar análisis de textos audiovisuales. Todo ello en un contexto de bombardeo tecnológico al que estamos sometidos en la llamada “Civilización de la Imagen” o “Civilización Audiovisual y Multimedia”. Desde luego, no faltan en nuestros días producciones audiovisuales que analizar.

La mejor forma de situarnos de una manera más coherente y madura en ese mundo audiovisual es activar nuestros mecanismos para ser críticos. Otro camino es pensar que vemos solo una sucesión de imágenes para entretenernos y que no es necesario buscar respuestas tan complicadas en mensajes que son, aparentemente, tan sencillos. Vale más pensar, y ese es el motivo de la actividad analítica, que ninguna imagen es inocente. El objetivo es conocer a fondo un discurso, el audiovisual, que tanto nos entretiene, divierte e hipnotiza. La manipulación mediática encuentra su base fundamental en el “analfabetismo visual y audiovisual”. Sin embargo, tampoco debemos tener una permanente visión crítica y “apocalíptica”, sino interesarnos realmente por comprender esos sistemas de representación. Se trata, al fin y al cabo, de entender la razón de ser y el significado de una obra audiovisual, pero desde el planteamiento simultáneo que supone saber que,

en pocos años, es posible que desarrollemos alguna actividad profesional vinculada a estos procesos de creación y producción audiovisual.

Además de la capacidad crítica, no debe olvidarse que potenciamos así la obtención de un mayor placer estético con respecto a la producción cinematográfica o televisiva. Nada se disfruta más que lo que se conoce y se valora con criterio. Disfrutamos mucho más aquello que comprendemos.

**LO AUDIOVISUAL COMO REPRESENTACIÓN.** Lo sabemos por el tema 3: el cine, la televisión, los entornos de creación y recepción multimedia, aunque parezca obvio, no son la realidad. Son medios a través de los cuales se representa una realidad con mayor o menor semejanza. Incluso una realidad inventada, un universo diegético (una historia) que solo existe en la mente de quien la crea. A través de ellos vemos y escuchamos imágenes (visuales y acústicas), cuya iconicidad (parecido formal) con respecto al referente real puede ser mayor o menor. La evolución tecnológica ha ido creando nuevas formas de expresión que permiten obtener cada vez una mayor impresión de realidad (realidad virtual). Así pues, cuando vemos el asesinato del presidente Kennedy por televisión, si decimos que es una re-presentación de un suceso real nos estamos refiriendo a que se trata de una grabación: no el suceso en sí, sino su registro televisivo. No se nos puede olvidar que aquel político, por desgracia, solo tenía una vida. Quede claro que una grabación de vídeo o una fotografía es solo una duplicación (casi exacta en muchos casos) de la realidad.

**EL LENGUAJE AUDIOVISUAL.** La lectura de un texto fílmico o audiovisual no es una aplicación de una gramática aprendida. A lo largo de la asignatura hemos comentado algunos aspectos básicos del lenguaje audiovisual. Toda esa terminología debemos asimilarla y aplicarla en nuestro análisis. No ya en el contexto de la materia Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, sino en otras muchas asignaturas relacionadas con los medios audiovisuales.

Sabemos que lo audiovisual podría considerarse un “pseudo-lenguaje”, ya que es un medio de expresión que no posee un número finito de signos como unidades de significación, ni de reglas de unión entre ellos absolutamente cerradas. El significado de sus elementos es connotativo por naturaleza, es decir, adquiere siempre una riqueza añadida en su significado según diversos factores contextuales. El profesor e historiador del cine Román Gubern define lo icónico como un paralenguaje, asegurando que lo que tiene en común con el lenguaje es la capacidad de comunicar (Gubern, 1987: 108). Lo audiovisual, a pesar de múltiples debates teóricos a lo largo de la historia (Metz, 2002: 57 a 114), parece que también es, efectivamente, paralingüístico. Dedicamos los siguientes epígrafes a la aclaración de conceptos y a la propuesta de una “hoja de ruta” para analizar producciones audiovisuales.

## 2. Sistema de dualidades: Denotación y connotación, texto y contexto

Conceptos relacionados con el análisis audiovisual:

**ANÁLISIS** (audiovisual): Proceso de examen y estudio pormenorizado de una producción audiovisual consistente en distinguir, describir, separar y recomponer sus diferentes elementos, atendiendo a uno o varios criterios, con el fin de obtener una interpretación razonada y argumentada, así como una visión global más completa. Es un proceso destinado a hacer más inteligible la producción audiovisual.

**CONTENIDO:** Conjunto de elementos que componen una producción audiovisual. Es un término que hace referencia, básicamente, a qué cuenta esa producción, es decir, a sus elementos perceptibles y a su significado.

**EXPRESIÓN** (término más correcto y menos equívoco que "forma"): Configuración externa de una obra audiovisual o multimedia, que percibimos a través de los sentidos. En otras palabras, la "manera en la que se cuenta o expresa ese contenido". Conjunto de estrategias desarrolladas por el autor para expresar y comunicar el contenido. Necesita, para su comprensión, el conocimiento de un código común por parte de emisor y receptor.

**DESCRIBIR:** Distinguir, definir y hacer un inventario, diferenciando cada parte del texto audiovisual analizado. La descripción consiste, básicamente, en una distinción objetiva de los elementos expresivos (formales) y de contenido. Es decir lo que vemos u oímos. Es importante diferenciarlo de interpretar.

**INTERPRETAR:** Explicar y argumentar el sentido o significado de la producción analizada. Es, básicamente, una valoración. Se trata de un último apartado, fundamental en el proceso de análisis, consistente en valorar de forma personal y razonada lo que previamente se ha descrito. Explicar un texto audiovisual que, como cualquier otro significante, puede dar lugar a diversas interpretaciones.

**DENOTACIÓN:** Significado e interpretación objetiva y básica, basada en lo que a simple vista o, tras un visionado, expresa una producción en su contenido elemental.

**CONNOTACIÓN:** Significado profundo que complementa el significado básico o denotativo. Es un significado con un nivel mayor de profundidad. Aparece tras la aportación de diversos factores, como son los contextuales, al

significado de una obra audiovisual. Las connotaciones pueden fijar – concretar- o ampliar una acepción concreta del significado.

**TEXTO:** Enunciado o conjunto de signos perceptibles de una obra audiovisual. Conjunto finito y analizable de signos con sentido narrativo (imágenes y sonidos). Es la fotografía, película, vídeo o fragmento que estemos analizando.

**CONTEXTO:** Entorno o conjunto de circunstancias que nos ayudan a profundizar en la interpretación de una producción audiovisual. Por ejemplo, datos de audiencia, biografía del director, sistema de producción, entorno económico o político del país, género al que pertenece la película o la producción, etc. De esos elementos del entorno dependerá el sentido de nuestra interpretación de la obra audiovisual. Conjunto de factores y circunstancias que tienen lugar en la construcción, difusión y recepción de una obra audiovisual, despejando ambigüedades semánticas y dando un sentido definitivo a nuestro análisis. Aunque el contexto pueda ser importante, algunas corrientes de análisis fílmico defienden la idoneidad de realizar un análisis basado exclusivamente en el texto, incrementando así la precisión metodológica y “haciendo hablar” a ese texto por sí solo.

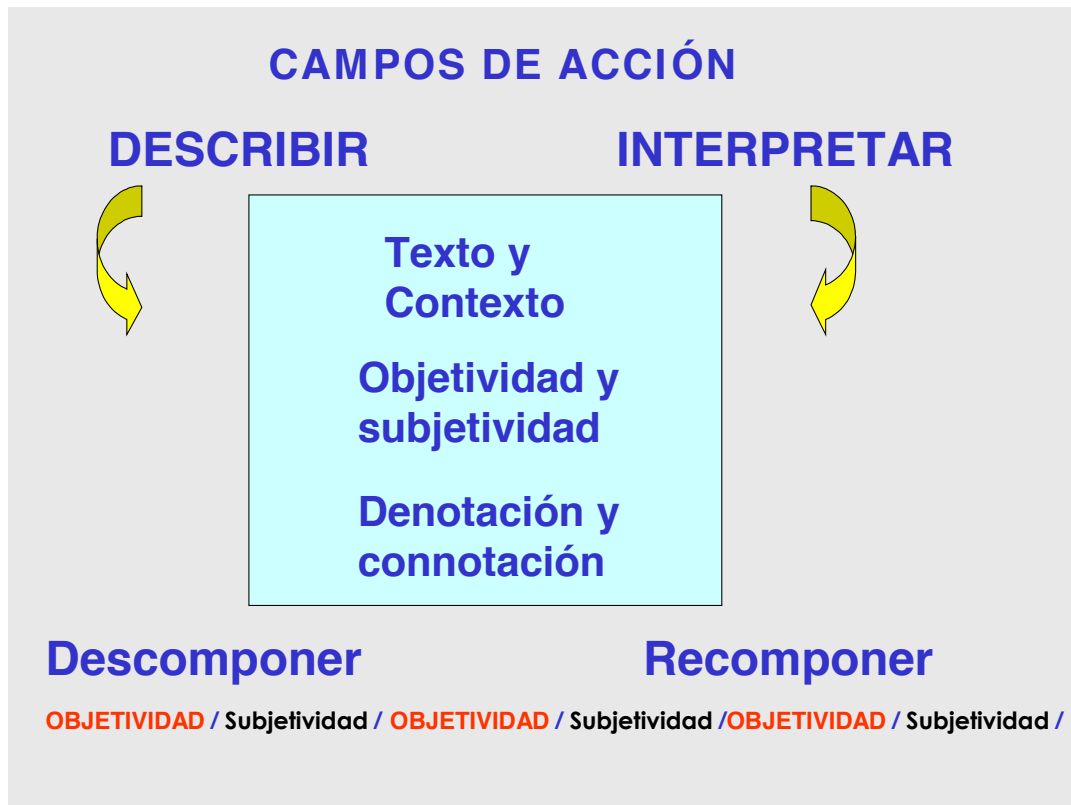
**OBJETIVIDAD:** Proceso de interpretación veraz que no incluye opinión ni interpretación por parte del analista.

**SUBJETIVIDAD:** Influencia en la interpretación del modo que tiene el analista de concebir la obra audiovisual interpretada, dejándose llevar en el análisis por posiciones ideológicas, estéticas, etc.

**SIGNIFICANTE:** Puede considerarse, en el uso que damos al término a lo largo de la materia, como sinónimo del texto audiovisual. Conjunto de signos que portan un significado.

**SIGNIFICADO:** Concepto, idea o contenido de la obra audiovisual analizada. Significante y significado son términos que adaptamos desde la lingüística y aplicamos a la comunicación audiovisual.

Estas definiciones son, por supuesto, una simplificación operativa para aplicar en el contexto de este tema, ya que algunas de ellas representan conceptos mucho más complejos.



**Cuadro de conceptos-dualidades:** En análisis audiovisual manejamos conceptos que, en ocasiones, puede solaparse, confundirse o encontrar espacios comunes de influencia. Resulta así difícil aplicarlos o diferenciarlos de una forma ortodoxa. Según este cuadro, podríamos describir el texto y el contexto, hacer esa descripción con cierto grado de objetividad o subjetividad, así como describir igualmente los niveles denotativo y connotativo. El objetivo de un buen análisis debe ser delimitar claramente las diferencias entre un campo y otro, para otorgar así un rigor metodológico a nuestra tarea analítica. En definitiva, distinguir entre cada una de estas dualidades.

A pesar del intento de rigor, reconocemos que, en realidad, todo es un camino en el que la objetividad y la subjetividad se encuentran y se confunden. No estamos en el territorio de la exactitud propio de las Ciencias Naturales, ya que nuestro objeto de estudio es otro muy diferente. Analizar es comentar, pero siguiendo una serie de pautas metodológicas y una argumentación fundamentada. Por eso hemos dedicado este apartado a aclarar conceptos y dualidades.

### 3. Niveles y perspectivas de análisis

#### Múltiples perspectivas de análisis

“Leer” una obra audiovisual es una actividad que puede desarrollarse siguiendo varios caminos, eligiendo entre varias posibilidades, según el criterio al que atendamos. De este modo, si nos basamos en una descripción técnica de la banda de imagen y sonido, profundizaremos exclusivamente en los tipos de plano, ubicaciones de cámara, uso de profundidad de campo, valor de la música diegética, etc, en aspectos vinculados al lenguaje audiovisual, en resumen. Sin embargo, si avanzamos un paso más en la búsqueda de significación, podemos desarrollar un análisis narrativo, atendiendo a los elementos de la historia en la película, spot o cualquier tipo de producción que estemos analizando. Nos referimos a personajes, escenario y uso del espacio-tiempo. Una perspectiva tradicional ha sido, en el comentario cinematográfico, el análisis de personajes y acciones. Esta lectura de la narración es, indudablemente, una actividad importada del análisis literario en sus procedimientos elementales. En este sentido, la calidad y rigor metodológico se debe a la Lingüística y a la Teoría de la Literatura.

Otra opción, y ninguna de estas posibilidades de análisis son excluyentes, sería la búsqueda de elementos simbólicos. La semiótica (ciencia humanística que estudia los signos y su significación) ha profundizado en el valor y en las connotaciones que puede tener cualquier elemento de la historia o cualquier recurso narrativo empleado. Así, en *Mar Adentro* (Alejandro Amenábar, 2004) encontramos el mar como símbolo tradicional de la vida y de la muerte o en *Caníbal* (Manuel Martín Cuenca, 2013), encontramos un claro símbolo en el canibalismo del protagonista del lado oscuro y voraz que tiene el ser humano.

Aunque el análisis narrativo, en su búsqueda de estructuras y estudio de los elementos de la historia, ha sido el más utilizado en las últimas décadas, con una aportación especial de la perspectiva semiótica, otras corrientes se han unido a la actividad metodológica del analista audiovisual, como es el caso de la Antropología (estudio de la obra a través y desde la cultura que la ha generado o difundido), Psicología (centrada en el comportamiento de los personajes) o Sociológica (cine o televisión como reflejo de valores y situaciones sociales, morales, etc). Desde las dos últimas décadas, existe una línea integradora que viene recogiendo diversas perspectivas para unirlas en una visión posmoderna o deconstructiva de la producción audiovisual. Como introducción al análisis, valoramos esta actividad como un proceso de integración continua de conceptos que se enfrentan y ocupan su espacio en

nuestro estudio de la obra audiovisual. Por este motivo, y sin profundizar en ninguna perspectiva analítica concreta, se aporta una propuesta de patrón o esquema de análisis audiovisual.

#### 4. Confección de un esquema básico para analizar producciones audiovisuales

##### **ESQUEMA DE ANALISIS**

Al no existir un método único, por la naturaleza compleja del texto audiovisual, recogemos las tendencias principales en un esquema general, con la intención de que sea operativo y aplicable, huyendo de excesivos academicismos y respondiendo a una intención práctica en lo que supone esta introducción al análisis.

**Descripción inicial de los datos básicos de la producción:** Fecha de emisión, medio (en caso de ser T.V.), director/a (editor/a en informativos tv.), guion, fotografía, banda sonora, intérpretes, soporte y duración.

##### **4.1- Aspectos metodológicos**

- a) Delimitación de objetivos.
- b) Explicación del método de trabajo.
- c) Formulación de hipótesis.

##### **4.2- Descripción**

a) Faceta técnica: Soporte, características relativas a la forma, color, elementos gráficos, materia. Recursos técnicos específicos (travelling, iluminación, revelado, profundidad de campo, perspectivas de cámara, recursos de transición, duraciones de planos y secuencias, etc.).

b) Faceta expresiva o de comunicación: Contenido informativo: tema, contenidos y estructura elemental. Nivel de denotación; descripción narrativa; historia (descripción de sus elementos: personajes, acciones, espacio y tiempo); posicionamiento del autor y narrador: focalizaciones; códigos elementales que aparecen.

##### **4.3- Interpretación**

- a) Textual. Cualidades destacables del aspecto compositivo (claridad, contraste, armonía, equilibrio, ritmo, centrado y ubicación de pesos visuales). Interpretación de los recursos técnicos y narrativos descritos

anteriormente (antes de aplicar la información del contexto). ¿Qué expresa lo descrito?

b) Contextual: Circunstancias de producción, intención del autor, medios de difusión, panorama mediático. Este apartado debe enriquecer y confirmar las interpretaciones textuales.

**Conclusiones** objetivas + personales.

### RESUMEN DEL ESQUEMA

#### DESCRIPCIÓN:

- Recursos formales: compositivos y técnicos
- Elementos narrativos: personajes, acciones, espacio, tiempo + estrategias narrativas y focalizaciones

#### INTERPRETACIÓN

- Textual
- Contextual

#### CONCLUSIONES

## DESARROLLO Y EXPLICACIÓN DEL ESQUEMA

### 4.1 Aspectos metodológicos.

Tras realizar un resumen de los datos elementales de la producción analizada (ficha de la obra o del fragmento audiovisual), el inicio del trabajo analítico debe fundamentarse en una explicación de nuestros objetivos, de la idea-hipótesis que establecemos antes de desarrollar el estudio y, por supuesto, del camino que vamos a seguir. Esto último se refiere a la metodología de análisis empleada y a los elementos de la obra que vamos a analizar: personajes, escenarios, tratamiento temporal, acciones, tipos de planos, estrategias de montaje, uso del sonido, etc.

a) Delimitar los objetivos. Cuanto más amplio es el campo en el que queremos movernos, más complejo será el análisis. Por esta razón, es conveniente ser modestos a la hora de escoger nuestra meta, nuestras pretensiones. No viene mal una explicación de la forma de trabajo que se va a seguir. Ejemplo: *tenemos la intención de averiguar las claves del*



éxito de las películas de *Indiana Jones*, basándonos en un análisis de personajes.<sup>1</sup>

- b) Método de trabajo. Existen diferentes metodologías aplicables al análisis de una obra audiovisual. El analista puede elegir la búsqueda de las claves narrativas (elementos de la historia y su relación entre ellos – personajes, acciones, escenografía y tratamiento temporal), el desglose y comentario de recursos técnicos (propios de realización: travelling, duración de planos, elementos de transición, etc.). También existiría un modelo de comentario cinematográfico que, desde una perspectiva global, pueda ir directamente a las claves de significación e interpretación simbólica. Son diversas y complejas las “escuelas” o perspectivas de análisis fílmico (concepto que hay que aplicar, por extensión, a la comunicación audiovisual).

En este tema introductorio al análisis, lo importante es fijar claramente el método de trabajo y elegir alguna de todas ellas o una visión que integre todos los conceptos. Puede variar también la presentación del resultado final del análisis, desde la realización de un comentario sencillo hasta la elaboración de un complejo tratado que aborde descripciones detalladas y un desarrollo amplio del comentario.<sup>2</sup>

- c) Formulación de hipótesis. Claras y concisas, para contrastarlas posteriormente con los resultados obtenidos. En ocasiones, esa hipótesis muestra una idea aparentemente obvia, pero que hay que demostrarla de una forma argumentada y razonada.

## 4.2. Descripción.

Diferenciamos la faceta técnica y la faceta expresiva o de comunicación

Correspondiente a una etapa de ‘descomposición’, esta fase inicial del análisis consiste básicamente en detallar e inventariar lo que percibimos (vemos y oímos) tras un segundo visionado exhaustivo de la producción audiovisual. Debemos tener siempre la precaución de no adelantar ninguna interpretación de lo descrito, al objeto de seguir fielmente el esquema propuesto.

---

<sup>1</sup> Estudios de estas características han sido realizados en diversas ocasiones. Basados en describir e interpretar las “funciones” de cada personaje (según el modelo de análisis actancial), se ha llegado a la conclusión de la riqueza de matices en la definición de los personajes de *Indiana Jones* (Steven Spielberg) a la hora de conseguir una fuerte identificación emocional del espectador. En este ejemplo, por cierto, vale más la aplicación de la filosofía de trabajo que la complejidad del caso concreto.

<sup>2</sup> Para una iniciación a estos comentarios, recomendamos las “Guías para analizar y ver” de ediciones Octaedro. Ejemplo de cómo puede abordarse un solo título cinematográfico con una amplia descripción y desde diferentes perspectivas de análisis.

Como resultado de la existencia de numerosas perspectivas de estudio, también podemos abordar nuestra descripción de manera casi ilimitada. Por un lado, aspectos puramente formales, como el tamaño (proporción referente-representación), el color, la pregnancia, la dimensión estética, grados de figuración, el grado de iconicidad, complejidad y normalización. Tal y como se ha comentado en los temas anteriores, con *iconicidad* nos referimos al grado de semejanza e identidad que tiene una imagen (visual o acústica) con su referente real. La normalización se refiere al uso de criterios establecidos culturalmente. Ejemplo (en cine) la música que acompaña a un momento de suspense. La figuración es la capacidad de ajuste al modelo real, base del juego realismo-abstracción de la iconicidad. Los medios que nos interesan: cine, vídeo, televisión, producciones multimedia... suelen tener un alto grado de iconicidad, aunque también existe la capacidad técnica de disminuirla, es decir, software de tratamiento de imagen que la distorsionan para que tenga menos parecido con su referente.

En resumen, el primer objetivo es descomponer la imagen en rasgos diferenciables. En ese primer nivel describimos lo que vemos y oímos: qué elementos observamos y cómo están relacionados los unos con los otros; aspectos compositivos de la imagen: encuadre, forma, color, uso del blanco y negro, ubicación de los centros de interés, notaciones gráficas, descripción de los personajes, sus acciones principales, estructura temporal, escenografía, etc. Algunos de estos criterios están basados en la tradición de la Historia del Arte (Pintura y Escultura). Otros, como el caso de los elementos de la historia (de la narración), en la narrativa literaria y, posteriormente, cinematográfica. Los más específicos, aunque no tienen por qué ser los más importantes, serían los correspondientes a la realización: tipos de planos, recursos técnicos, montaje, movimientos y perspectivas de cámara, etc. Este último aspecto, considerado *formal* (por la forma o puesta en escena que se ha elegido para comunicar el contenido) se refiere al uso de diferentes recursos técnicos propios del medio que estemos estudiando: iluminación, profundidad de campo, *travelling*, etc.

La descripción completa sería un detalle riguroso de la banda de imagen y sonido, así como de los recursos técnicos y narrativos. Es decir, todo lo que 'vemos y oímos'.

### **4.3 Interpretación.**

Una vez descritos todos estos elementos de la forma más objetiva posible (son mediciones y descripciones, no impresiones personales), pasamos a realizar una interpretación textual, que correspondería a un primer nivel de análisis.

a) Textual. (Aún no sabemos nada del contexto, por lo que reflexionamos inicialmente sobre lo que nos dice el fragmento o producción audiovisual que estamos analizando).

La importancia del código: Es importante hacer hincapié en el estudio del código utilizado, de la información transmitida y de la historia que cuenta nuestro "texto". Estos últimos son aspectos difíciles de transmitir e interpretar sin tener en cuenta el código y los lenguajes utilizados.

Cualquier texto, por difícil que parezca, posee la función de anclaje o capacidad de reconocimiento de uno o varios códigos. Cuando estamos ante una pantalla de cine y solo vemos la cabeza del protagonista, sabemos que el resto de su cuerpo existe aunque no lo veamos (asimilamos por aprendizaje la existencia del fuera de campo). Algo parecido sucede con las elipsis, tan frecuentes en el lenguaje cinematográfico y audiovisual. Vemos salir al héroe de casa y, en el siguiente plano, cruzar un puente que está al otro lado de la ciudad. Nos imaginamos que ha hecho todo el trayecto y sabemos que el director o la directora no ha considerado importante mostrarnos esa parte de la historia. Entendemos el cine porque estamos familiarizados con el código. La aplicación de cada código (audiovisual, musical, lingüístico) es el camino para realizar nuestras interpretaciones textuales, en un análisis que se completará posteriormente con las interpretaciones contextuales.

#### Selección de los criterios para la interpretación textual

Por centrarnos en un ejemplo concreto, clásico a la hora de iniciarse en el análisis fílmico, Ciudadano Kane (*Citizen Kane*, Orson Welles, 1941) cuenta la historia de uno de los grandes empresarios de los medios de comunicación norteamericanos. Su última palabra, antes de morir, constituye un misterio para todos hasta el final de la película. Podemos describir el tipo de planos, su uso particular de la profundidad de campo, la historia narrada. En nuestra interpretación vamos dando sentido a cada plano o movimiento de cámara, por ejemplo. Si en los recursos técnicos (lenguaje audiovisual) habíamos descrito la panorámica vertical de la valla 'No traspasing', ahora interpretamos que, precisamente, ese movimiento de cámara simboliza un viaje en el que, guiados por el director, "trepamos" para adentrarnos en lo prohibido (la intimidad de Kane). Igualmente, si hemos descrito la importancia del nombre "Rosebud", el final de nuestro análisis será proponer una SIGNIFICACIÓN y un SENTIDO a esa palabra, que nos lleva a la idea de pérdida de la infancia, resumiendo posiblemente demasiado.

Interpretamos, por tanto, el sentido de todo lo descrito:

- Recursos técnicos: por qué un travelling o la profundidad de campo en un momento determinado.

- Contenido denotativo: La historia de un hombre rico parece ser la de un “pobre hombre”. Es una interpretación sin ir al contexto ni a las connotaciones.
- Elementos narrativos: qué aportan los personajes, por qué esa escenografía, etc.
- Interpretación completa: Balance de la vida de Kane.

Todo eso sin salirnos de la película que hemos visto, es decir, de la información textual pura y dura.

La interpretación no deja de tener, en cierto grado, tintes subjetivos. Sin embargo, está fundamentada y argumentada en una labor de descripción previa. La interpretación de una obra de arte: novela, película, cuadro... no puede llegar a ser totalmente científica, seguramente porque está dirigida al sentimiento más que a la mente. Conocedores de esta realidad, intentamos dotar nuestro análisis de una rigurosidad metodológica o, al menos, construirlo con lógica.

#### b) Contextual

La aplicación de todas las circunstancias del contexto no debe sino enriquecer las interpretaciones textuales y, normalmente, confirmarlas. En el caso de Ciudadano Kane, valoraríamos la siguiente información contextual:

- Quién es el autor-director: Orson Welles. Conocer su trayectoria implica valorar mejor el uso de la escenografía teatral –profundidad de campo-, así como los factores de la época que influyen en la puesta en escena.
- A quién hacía referencia el personaje C.F. Kane. Hay una presencia implícita de un magnate de la época, por lo que la película cobra un valor especial como crítica a la acumulación de poder en los medios de comunicación.
- Otros factores históricos, sociológicos, etc. que convierten la película en un documento de una década difícil y oscura para el desarrollo de los Estados Unidos.

## CONCLUSIONES

El apartado final del análisis no debe ser sino la meta de todo el recorrido anterior. Básicamente, consiste en resumir, mediante la elaboración de conclusiones finales destacadas, las principales líneas de interpretación del texto audiovisual analizado. Por ejemplo, en Ciudadano Kane encontraríamos la significación profunda como la pérdida de lo elemental, la felicidad o la infancia, a favor de la consecución de poder y dinero.

Las conclusiones deben ser el final lógico de un camino basado en la argumentación (como hemos aportado argumentos de forma previa, podemos concluir con una idea concreta final). Esas conclusiones deben compararse con la hipótesis previa que habíamos establecido, siendo honestos y reconociendo nuestro acierto o error al formularla antes de realizar el análisis.

Por último, no deben confundirse unas conclusiones fundamentadas con opiniones personales que no se basen en lo descrito e interpretado. Una vez diferenciadas, no es desacertado finalizar el trabajo aportando nuestra opinión estrictamente personal, como puede ser el reconocimiento, por puro amor al cine, de Ciudadano Kane como una obra maestra que, seguro, irá cambiando la percepción de cada generación que descubra, por primera vez, la película realizada por Orson Welles. Finalizaríamos así el resumen de lo que puede ser un recorrido analítico, ampliable siempre según los objetivos de nuestra investigación o nuestro comentario audiovisual. No debemos olvidar, como resumen de esta asignatura, la necesidad de mantener despierta y entrenada nuestra capacidad crítica ante los medios audiovisuales y ante el mundo. Un mundo cuyas representaciones hay que analizar pero, sobre todo, hay que intentar cambiar a mejor.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- AUMONT, J. y MARIE, M. (1993). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- BORDWELL, D. (1995). *El significado del film*. Barcelona: Paidós.
- BRISSET, D. E. (1996). *Los mensajes audiovisuales*. Universidad de Málaga.
- CARMONA, R. (1993). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.
- CASETTI, F. y DI CHIO, F.  
(1999). *Análisis de la televisión*. Barcelona: Paidós.  
(1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (1978). *Introducción al lenguaje de la televisión*. Madrid: Pirámide.
- COSTA, A. (1997). *Saber ver el cine*. Barcelona. Madrid: Paidós (1ª ed. 1986).
- GÓMEZ TARÍN, F. J. (2011). *El análisis de textos audiovisuales*. Santander: Shangrila Ediciones. Disponible en <http://www.shangrilaediciones.com/Materiales3-El-Analisis-Textos-Audiovisuales.pdf> [consultado el 15/09/2015]
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1995). *El análisis cinematográfico*. Madrid: Ed. Complutense.
- GRAU REBOLLO, J. (2002). *Antropología Audiovisual*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- GUBERN, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARZAL-FELICI, J. (2007). "El análisis fílmico en la era de las multipantallas", en *Comunicar* 29, 63-68.
- METZ, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968)*. Barcelona: Paidós (1ª ed. 1963).

- MILLERSON, G. (1987). *Técnicas de realización y producción en televisión*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión (IORTV).
- PORTER, M. y otros (1994). *Las claves del cine y otros medios audiovisuales*. Barcelona: Planeta.
- RODRÍGUEZ, A. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. (2002). *Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza.
- VILCHES, L. (1983). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- ZUNZUNEGUI, S.:  
(1991). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.  
(2007). "Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas", en *Revista Comunicar*, 29, 51-58. Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=29&articulo=29-2007-09> [consultado el 15/09/2015]

Referencia de autoría:

Marfil-Carmona, R. (2014). *Fundamentos de la comunicación audiovisual*. Material de estudio. Tema 10. Introducción al análisis audiovisual. Granada: ESCO Escuela Superior de Comunicación y Marketing.



INFO ABOUT RIGHTS

1-110122313893

[www.safecreativecommons.org/works](http://www.safecreativecommons.org/works)

**ANEXO V.** Prácticas correspondientes a los 10 casos analizados.





**PRÁCTICA DE ANÁLISIS Nº 1: EL TEXTO AUDIOVISUAL**  
**Análisis de las intervenciones de G.W. Bush y Osama Bin Laden**  
**en el inicio del bombardeo a Afganistán.** Octubre de 2001



## 1- Interpretación textual y contextual en el análisis de una producción audiovisual

Consideramos **textos audiovisuales** los **conjuntos finitos y analizables de signos con sentido narrativo**. Estos signos son imágenes auditivas o visuales representadas a través de un medio tecnológico. En el caso de los mensajes difundidos a través de televisión por G.W. Bush y O.Bin Laden, nuestro objeto de análisis “textual” son esas intervenciones de principio a fin, incluyendo todo su contenido: imagen, expresión gestual, vestuario, escenario y contenido de sus discursos. El estudio en profundidad de estos discursos nos llevaría a conclusiones más complejas, por lo que en esta práctica analizamos exclusivamente la imagen visual. Para los interesados se adjuntan las intervenciones al final del dossier de prensa.

Entendemos por **contexto de una producción audiovisual** el conjunto de informaciones, factores y circunstancias en los que tiene lugar la construcción, difusión y recepción del mensaje audiovisual. El contexto nos ayuda a despejar ambigüedades semánticas. Es el conjunto de informaciones de situación que no aparecen en el relato audiovisual. Sería una pretensión reduccionista analizar las intervenciones de Bush y Bin Laden sin tener en cuenta:

- La situación de guerra –Previo atentado a EE.UU.-
- Bush y Bin Laden como “protagonistas” de esa guerra.
- Los factores propagandísticos y de censura propios de operaciones militares internacionales.
- Conocimiento de los canales de televisión que difunden estos mensajes.

Cuando analizamos una producción audiovisual no es fácil diferenciar la información contextual de lo puramente textual. Tendremos en cuenta exclusivamente la información contextual de la documentación adjunta, sin que influyan en nuestro análisis el contexto geográfico, histórico, acuerdos internacionales, características del régimen Talibán, potencial armamentístico, etc. Tampoco es necesario realizar un análisis del contenido de estos discursos.

## 2- ANÁLISIS

1. Descripción: Protagonistas, acciones, escenario, faceta técnica y sonido.
2. Interpretación textual. Interpretar lo que vemos.
3. Interpretación contextual. Según la información adjunta.
4. Conclusiones basadas en lo observado. Opiniones argumentadas.

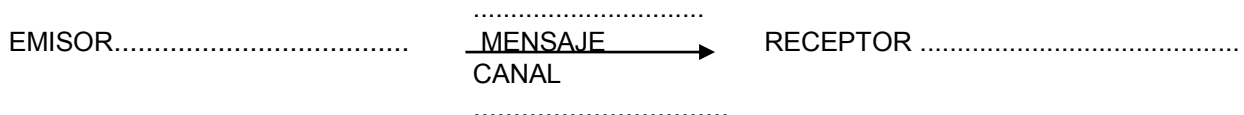
Desarrollar este esquema de análisis en un espacio máximo de dos páginas.

Fecha de entrega: Jueves, 25 de octubre

**PRÁCTICA DE ANÁLISIS Nº 2: ICONICIDAD**  
Análisis del corto de animación “ATENCIÓN PASTILLAS”, de la  
Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía

**INFORMACIÓN CONTEXTUAL:** El vídeo analizado es uno de los formatos en los que se presenta la campaña multimedia de la Consejería de Asuntos Sociales “Atención pastillas”, dirigida a adolescentes con la intención de informar sobre las drogas de diseño, evitar su uso y reducir riesgos para el que la decida consumir.

**1- Proceso de Comunicación**



¿Es posible el *feedback* en este proceso? ¿Cómo podría detectarse la respuesta del receptor?

2- ¿Qué función domina: informar, formar, entretener o persuadir?

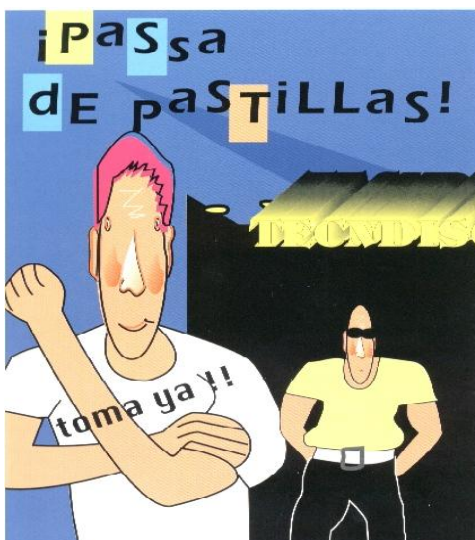
3- ¿Se trata de persuasión o manipulación? ¿Por qué?

4- ¿Qué forma de comunicación domina: información, rumor, propaganda, desinformación o publicidad?

5- ¿Puede aplicarse el término masa a la audiencia –público objetivo- de este vídeo?

**ANÁLISIS**

- Qué estructura tiene la historia
- Descripción breve de los personajes
- Cuáles son los escenarios donde se desarrolla la historia
- Cual es la banda sonora. ¿Hay alguna razón para el uso de la música?. Diálogos.
- Cual es el motivo de los separadores que aparecen a lo largo del vídeo
- Otros recursos empleados



**ICONICIDAD:** En términos generales, es la relación de semejanza con el objeto representado.

Grado de identidad. El objeto representado (real) es el más icónico.

Es necesario definir claramente:

- El referente real
- El grado de iconicidad en imagen, sonido, acciones...

¿Por qué se ha optado por construir esta historia con animaciones?

**PRÁCTICA DE ANÁLISIS Nº 3: Repaso de conceptos**  
**Análisis del corto de animación “ATENCIÓN PASTILLAS”, de la**  
**Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía**

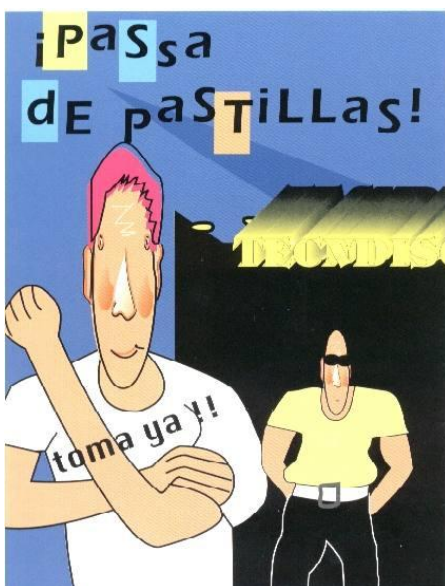
**INFORMACIÓN CONTEXTUAL:** El vídeo analizado es uno de los formatos en los que se presentó en 2002 una campaña multimedia de la Consejería de Asuntos Sociales “Atención pastillas”. Se trata de una actuación publicitaria dirigida a adolescentes, con la intención de informar sobre las drogas de diseño, evitar su uso y reducir riesgos para el que la decida consumir.

**ANÁLISIS DEL PROCESO DE COMUNICACIÓN**

- 1- ¿Es posible el *feedback* en este proceso? ¿Cómo podría detectarse la respuesta del receptor?
- 2- Definir el público objetivo ¿Se adecua el mensaje a ese público?
- 3- ¿Qué función domina: informar, formar, entretener o persuadir?
- 4- ¿Se trata de persuasión o manipulación? ¿Por qué?
- 5- ¿Qué forma de comunicación domina: información, rumor, propaganda, desinformación o publicidad?
- 6- ¿Puede aplicarse el término masa a la audiencia de este vídeo?

**ANÁLISIS DE LA NARRACIÓN**

- 1- Exponer el tema o idea original
- 2- Qué estructura tiene la historia
- 3- Descripción breve de los personajes
- 4- Cuáles son los escenarios donde se desarrolla la historia y por qué
- 5- Cuál es la banda sonora. ¿Hay alguna razón para el uso de la música? ¿En qué ocasión esa música es diegética?
- 6- Cuál es el motivo de los separadores que aparecen a lo largo del vídeo
- 7- Otros recursos empleados



Autor del cómic y vídeo: Nicolás Núñez de la Torre.  
© Práctica: Rafael Marfil Carmona –ESCO- Enero 2004.

**ICONICIDAD:** En términos generales, es la relación de semejanza con el objeto representado. Grado de identidad. El objeto representado (real) es el más icónico.

¿Por qué se ha optado por construir esta historia con imágenes creadas o animaciones?

¿Hubiera sido aconsejable utilizar imágenes analógicas de actores a través de la grabación o registro de adolescentes reales?

**PRÁCTICA DE ANÁLISIS Nº 4**  
**COMPOSICIÓN Y EXPRESIÓN DE LA IMAGEN FIJA**

18 de abril de 2002

**ANÁLISIS DE IMAGEN FIJA:** Tras la lectura del tema 6 del libro básico, contestar brevemente a las siguientes preguntas y grapar las respuestas en un folio adjunto:

1. Describe los elementos visuales presentes en la imagen.
2. Razona el grado de armonía y contraste entre distintas partes del encuadre: color, líneas, separación figura fondo, etc.
3. ¿Consideras la composición de esta imagen estática o dinámica? ¿Por qué?



**Robert Capa** (Budapest 1913- Vietnam, 1954), norteamericano de origen húngaro, cuyo verdadero nombre era Andrei Friedmann, fue uno de los principales fotógrafos de guerra y periodistas gráficos junto con Henri Cartier-Bresson y David Seymour, con los que fundó la prestigiosa agencia MAGNUM, primera cooperativa internacional de fotógrafos independientes. Capa estuvo presente en la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, entre otros muchos acontecimientos bélicos internacionales. Junto a esos documentos, entre los que destaca la famosa foto del miliciano español, dejó constancia de su estilo y sensibilidad en miles de retratos y fotografías urbanas. Esta fotografía fue realizada en Tokio. Ese mismo año, R.Capá murió en Vietnam al pisar una mina cuando realizaba un reportaje para la revista *Life*.

- 4.Cuál es el centro de interés de la imagen. ¿ Es único o existen diferentes elementos dominantes?
5. Razonar qué función domina: expresiva o informativa.
6. Justificar el equilibrio compositivo del encuadre: peso visual de los elementos dominantes. Ej: influencia de la ubicación, tamaño, color, dirección, acción sugerida, etc.
7. A simple vista ¿se cumple la regla de los tercios en la imagen o, al menos, algún tipo de proporcionalidad?
8. Según la información contextual del cuadro ¿consideras que la composición se ha efectuado por diseño, disposición o selección?

## PRÁCTICA EVALUABLE nº 2

ASIGNATURA	<b>Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. 1º.</b>
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	<b>Práctica 2.</b> Análisis de una fotografía.
FECHA	Realizada el 11 de abril de 2012.
PLAZO DE ENTREGA	<b>25 de abril</b> , antes de las 24 horas de ese día.
OBSERVACIONES	<p>Esta práctica se ha de realizar tras la lectura del tema 4, del capítulo 6 del libro básico y de la lectura complementaria nº 6: "Elementos de la imagen", así como del power point que desarrolla los conceptos en torno a la fotografía analizada y del power point complementario a esta práctica.</p> <p>La extensión máxima es de 2.000 palabras o 10.000 caracteres (revisar/contar palabras. Elegimos la medida que más nos convenga).</p> <p>Entregar enviando <u>archivo en Word</u> con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento, a <a href="mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com">fundamentosaudiovisual@gmail.com</a></p> <p>Ejemplo: 1RafaelMarfilCarmona.doc o 1RafaelMarfilCarmona.docx</p> <p>En el archivo en word con las repuestas, no hay que copiar de nuevo los enunciados de este pdf.</p>

El objetivo de esta práctica es repasar los principales conceptos de composición e imagen fija.



**Robert Capa** (Budapest 1913- Vietnam, 1954), norteamericano de origen húngaro, cuyo verdadero nombre era Andrei Friedmann, fue uno de los principales fotógrafos de guerra y periodistas gráficos de la historia, junto con Henri Cartier-Bresson y David Seymour, con los que fundó la prestigiosa agencia MAGNUM, primera cooperativa internacional de fotógrafos independientes. Capa estuvo presente en la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, entre otros muchos acontecimientos bélicos internacionales. Junto a esos documentos, entre los que destaca la famosa foto del miliciano español, dejó constancia de su estilo y sensibilidad en miles de retratos y fotografías urbanas.

Esta fotografía fue realizada en Tokio, en abril de 1954. Al mes siguiente de hacerla, R.Capá murió en Vietnam al pisar una mina cuando realizaba un reportaje para la revista *Life*.

**PREGUNTAS:**

1. **Describe los elementos visuales presentes en la imagen ¿Cuál es el centro de interés? ¿Es único e existen diferentes elementos dominantes? (10 puntos).**
2. **Cómo influye el peso visual de los elementos dominantes en el equilibrio de esta imagen (ubicación, tamaño, color, dirección, acción sugerida, etc.) (10 puntos).**
3. **¿Se cumple la regla de los tercios en la imagen o, al menos, algún tipo de proporcionalidad? (10 puntos).**
4. **Razona el grado de armonía y contraste como principios compositivos presentes en esta imagen (10 puntos).**
5. **El equilibrio en la composición de esta fotografía, ¿es estático o dinámico? Razona la respuesta. (10 puntos).**
6. **¿La composición de la imagen se ha realizado por diseño, disposición o selección? Razona la respuesta (Ver pág. 77 del libro básico) (10 puntos).**
7. **En esta fotografía, ¿domina lo informativo o lo expresivo? Recuerda la diferencia entre comunicación e información en el tema 1. En otras palabras, ¿qué valor tiene lo exclusivamente informativo o los aspectos estéticos, formales, etc? (10 puntos).**

**Tono general de la respuesta y madurez argumental: (10 puntos).**

**Criterios de corrección para cada pregunta:** Comprensión y correcta explicación de los conceptos (5) / Redacción y ortografía (2,5) / Calidad argumental (2,5).

**Recomendaciones generales:**

- Es muy importante entregar en plazo la práctica, siguiendo las indicaciones y formato requerido, ya que este trabajo vale el 35% de la nota práctica.
- Ceñirse a lo que se pregunta
- Indicar claramente el número de la pregunta, pero no copiar su enunciado, ya que desaprovechamos palabras o caracteres. No obstante, el límite es amplio, de forma que las respuestas correctas son bastante inferiores a 2.000 palabras o 10.000 caracteres. Cada respuesta debe tener una medida razonable. Ni telegráfica ni con una extensión forzada.
- Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica, aportando una argumentación rigurosa, lógica y de calidad académica. Cuidar la ortografía y puntuación. Escribir con calma, sin apresurarse en las respuestas.
- Aplicar e interrelacionar cuantos conceptos de la materia se consideren necesarios, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica.
- Asimilar los conceptos, teniendo en cuenta que algunos de ellos se pueden aplicar en la parte práctica del examen.
- Numera las páginas de tu ejercicio y respeta el formato requerido. Debe ser un archivo de word para que puedas recibir la corrección con observaciones. Consulta cualquier duda en el foro o en el e-mail de la asignatura.

Rafael Marfil Carmona.

**PRÁCTICA DE ANÁLISIS Nº 4: COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN**  
**La frontera entre el documento y lo emotivo en la comunicación audiovisual**  
**Producción: *Granada en el exilio*. Producida por Localia TV Diciembre 2004**

Nombre y apellidos: .....



Imagen de portada de la web [www.portaldeexilio.org](http://www.portaldeexilio.org)

***GRANADA en el Exilio*** es una producción de Localia TV Granada, dirigida por Agustín Martínez y ganadora del Premio Andalucía de Periodismo 2003. El visionado de las primeras secuencias de éste documental nos lleva a reflexionar sobre el valor del código en el proceso de la comunicación audiovisual, la presencia de contenidos expresivos o informativos, la diferencia entre comunicación e información, así como otros factores relevantes desde el punto de vista de la Teoría de la Comunicación Audiovisual. *Granada en el exilio* recupera, a través de un trabajo documentado, un doloroso fragmento de la historia andaluza más reciente, reflejando lo ocurrido a aquellos que perdieron la Guerra Civil española y sufrieron los rigores implacables de los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial. El jurado de la XVIII del Premio Andalucía de Periodismo consideró especialmente “el esfuerzo de documentación, dinamismo informativo y emotividad del programa”.

- 1- Describir los elementos informativos
- 2- Describir los elementos expresivos
- 3- Qué porcentaje de información y de emotividad encontramos
- 4- ¿Podríamos definir su contenido como información o comunicación?
- 5- Qué códigos son necesarios para su comprensión
- 6- Por qué pertenece al género documental

## BLOQUE II. PRÁCTICA EVALUABLE nº 1.

ASIGNATURA	<b>Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. 1º.</b>
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	<b>BLOQUE II. Práctica 1.</b> Análisis de un fragmento televisivo
FECHA	Realizada el 14 de febrero de 2011
	
PLAZO DE ENTREGA	7 de marzo, antes de las 24 horas.
OBSERVACIONES	<p>Práctica introductoria centrada en la diferencia entre describir e interpretar. En razonar la presencia de las características de la comunicación</p> <p>Primer ejercicio de ensayo analítico y madurez expresiva.</p> <p>La extensión máxima es de 1.000 palabras o 5.000 caracteres.</p> <p>Entregar enviando archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento (Ejemplo: 1MarfilCarmona.doc)</p> <p><b>a través del Aula Virtual.</b></p> <p>Dudas a través de mensajes del aula, foro de la asignatura o en el e-mail <a href="mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com">fundamentosaudiovisual@gmail.com</a></p> <p>Profesor: Rafael Marfil Carmona</p>

Perdidos (*Lost*, Jeffrey Jacobs Abrams, 1ª temporada 2004)

Secuencia inicial de la primera temporada, episodio 1.

Enlaces para visionado:

PERDIDOS . Secuencia inicial (en dos fragmentos)

<http://www.youtube.com/watch?v=txoQugeUVRy>

<http://www.youtube.com/watch?v=H6pCZjWn4pY&feature=related> (Hasta el segundo 58 de ese corte).



La práctica entregada debe contener las respuestas a estas cuatro preguntas:

**PREGUNTAS:**

**1.Describir 5 elementos de lenguaje audiovisual que se observen en el fragmento audiovisual analizado. No anticipar ninguna interpretación de esos recursos, ya que la aportación de significados corresponde a la pregunta 2.** (20 puntos). Ejemplo: Plano General de una situación caótica tras el accidente, con el mar al fondo.

**2.Explicación del sentido y el significado de esos recursos y, por lo tanto, del fragmento analizado, intentando detallar la presencia de simbologías. Si se considera que no hay una simbología específica en ese elemento de lenguaje, especificarlo** (20 puntos)

**3.Valorar si se cumplen las características de la comunicación** (Tema 7, pp. 4 y 5) (20 puntos)

**Criterios de corrección (desglose de criterios y puntuación).**

**Pregunta 1. (20 puntos).**

- Explicación y conocimiento de los recursos de lenguaje audiovisual (10)
- No anticipar ninguna interpretación. Describir únicamente (10)

**Pregunta 2. (20 puntos).**

- Interpretación del sentido de cada elemento (10)
- Interpretación de toda la secuencia (10)

**Pregunta 3. (20 puntos).**

- Comprensión y explicación de cada característica de la comunicación (20)

**Valoración final (20 puntos).**

- Redacción y ortografía (10)
- Tono general de la respuesta (10)

**BLOQUE II. PRÁCTICA EVALUABLE nº 2.**

ASIGNATURA	<b>Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. 1º.</b>
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	<b>BLOQUE II. Práctica 2.</b> Comunicación e información
FECHA	11 de abril de 2011
PLAZO DE ENTREGA	28 de abril, antes de las 24 horas.
OBSERVACIONES	<p>Diferenciar entre comunicación e información en un texto audiovisual determinado. Ejercicio de ensayo analítico y madurez expresiva. La extensión máxima es de 1.000 palabras o 5.000 caracteres. Entregar enviando archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento (Ejemplo: 2RafaelMarfilCarmona.doc) <b>a través del Aula Virtual.</b> Dudas a través de mensajes del aula, foro de la asignatura o en el e-mail <a href="mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com">fundamentosaudiovisual@gmail.com</a> Profesor: Rafael Marfil Carmona</p>

Spot analizado: **Historias con Alma. La Caixa. La historia de Jesús (Agencia Bassat Ogilvy, 2009-10)**

<http://www.youtube.com/watch?v=DWd3sH4oltc&feature=fvst>

La práctica entregada debe contener, de manera resumida, las respuestas a estas preguntas:

(Es muy importante respetar el límite de espacio sugerido)

**PREGUNTAS:**

- 1- Describir e interpretar los elementos informativos que se observen. Por qué tiene apariencia de documental (20)
- 2- Describir e interpretar los elementos expresivos que se observen. Cómo se trasladan las emociones (20)
- 3- Qué “forma” de la comunicación encontramos (Tema 8. pp. 17 y 18) (20)
- 4- Qué códigos son necesarios para su comprensión y qué reglas de codificación (Tema 8. p. 11) (20)

**Criterios de corrección (desglose de criterios y puntuación)**

**Pregunta 1. (20 puntos)**

- Explicación y conocimiento de los recursos informativos de lenguaje audiovisual (10)

- Interpretación. Ortografía, redacción y tono general de la respuesta (10)

**Pregunta 2. (20 puntos).**

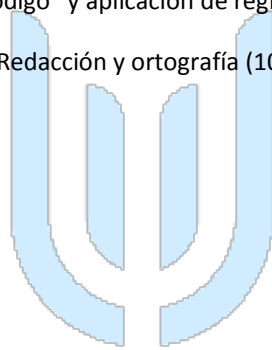
- Explicación y conocimiento de los recursos expresivos de lenguaje audiovisual (10)
- Interpretación. Ortografía, redacción y tono general de la respuesta (10)

**Pregunta 3. (20 puntos).**

- Conocimiento de las formas de comunicación (10)
- Ortografía, redacción y tono general de la respuesta (10)

**Pregunta 4 (20 puntos).**

- Comprensión del concepto “código” y aplicación de reglas sintácticas. (10)
- Tono general de la respuesta. Redacción y ortografía (10)



**ESCO**

ESCUELA SUPERIOR  
DE COMUNICACIÓN

## PRÁCTICA EVALUABLE nº 1

ASIGNATURA	<b>Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. 1º.</b>
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	<b>Práctica 1.</b> Comunicación e información
FECHA	Realizada el 16 de noviembre de 2011
PLAZO DE ENTREGA	<b>30 de noviembre</b> , antes de las 24 horas.
OBSERVACIONES	<p>Práctica introductoria centrada en la diferencia entre describir e interpretar, así como en diferenciar componentes informativos y otras formas de comunicación. Es un primer ejercicio de ensayo analítico y madurez expresiva.</p> <p>La extensión máxima es de 2.000 palabras o 10.000 caracteres (revisar/contar palabras. Elegimos la medida que más nos convenga).</p> <p>Entregar enviando archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento, a <a href="mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com">fundamentosaudiovisual@gmail.com</a></p> <p>Ejemplo: 1RafaelMarfilCarmona.doc o 1RafaelMarfilCarmona.docx</p> <p>En el archivo en word con las repuestas, no hay que copiar de nuevo los enunciados de este pdf.</p>

Spot Campaña electoral para las Elecciones Generales del 20 de noviembre de 2011.

Spot del PSOE. "Pelea por lo que quieres".  
<http://www.youtube.com/watch?v=Fy-ZLW1MxIU>

Spot del Partido Popular. "Súmate al cambio".  
<http://www.youtube.com/watch?v=DWcDF3DY50Q>

Spot de Izquierda Unida. Rebélate.  
<http://www.youtube.com/watch?v=PIlet3a-u0k>

Los tres enlaces corresponden a los tres spot analizados. No son los únicos spot de campaña, sino una de las piezas fundamentales para cada partido. En el foro del Aula Virtual se dejarán enlaces a otros vídeos similares y a producciones audiovisuales, pero solo han de servir como información contextual. Se analizan, en concreto, estas tres producciones. A la hora de destacar elementos, nos centramos solo en los tres mensajes que estamos analizando.

La práctica entregada debe contener las respuestas a estas 5 preguntas:

**PREGUNTAS:**

1. **Describir 5 elementos que se observen o escuchen en los fragmentos audiovisuales analizados (seleccionar 5 de los tres spot, no 5 de cada uno). Los elementos pueden ser de un solo spot o de los tres, especificando a cuál corresponde. Se trata solo de describir aspectos que percibamos, sin interpretar aún su posible significado: personajes, acciones, escenarios, tratamiento temporal, recursos audiovisuales que se conozcan, tales como planos subjetivos o profundidad de campo, movimientos de cámara, banda sonora, etc. (aún no es necesario dominar esta terminología). Aportar significados corresponderá a la pregunta 2. Se trata únicamente de describir esos elementos sin preocuparnos por denominaciones técnicas, aunque pueden usarse si se conocen. (10 puntos).**

**Criterios de corrección**

- Capacidad de observación (5).
- Describir sin anticipar ninguna interpretación (5).

2. **Explicar el sentido y el significado de esos recursos y, por lo tanto, de los fragmentos analizados, intentando detallar la presencia de simbologías. Si se considera que no hay una simbología o un significado concreto de ese elemento comentado, especificarlo. En resumen, esos recursos que hemos descrito, qué pueden significar, ¿Cuál es el significado del spot? (20 puntos).**

**Criterios de corrección**

- Interpretación del sentido de cada elemento descrito (10).
- Interpretación del spot completo y calidad en la redacción (10).

3. **¿Predominan los elementos informativos o de otro tipo? ¿Se trata de información o de comunicación? De las funciones de la comunicación: referencial, expresiva, fática, metalingüística y conativa, ¿Cuál consideras que predomina y por qué? (Para las funciones de la comunicación, ver Clase Tema 1 y Lectura 1, página 35) (20 puntos).**

**Criterios de corrección**

- Comprensión de la diferencia comunicación / información (10).
- Conocimiento de las funciones de la comunicación. Tono general de la respuesta. (10).

**4. Valorar y razonar por qué se cumplen cada una de las 7 características de la comunicación (mecanismo para las relaciones humanas, contenido simbólico, carácter social-plural, etc.) (20 puntos)**

**Criterios de corrección**

- Comprensión de las características de la comunicación (10).
- Redacción, argumentación y tono general de la respuesta. (10).

**5. Tal y como se explica en las páginas 30 y 31 del Tema 1, las formas de la comunicación pueden ser información, rumor, desinformación, relaciones públicas, publicidad y propaganda. Razona cuál es la que predomina y en qué medida se cumplen cada una de ellas (10 puntos).**

**Criterios de corrección**

- Comprensión de las formas de la comunicación (5).
- Redacción y tono general de la respuesta. (5).

**Recomendaciones generales:**

- Es muy importante entregar en plazo la práctica, siguiendo las indicaciones y formato requerido, ya que este trabajo vale el 20% de la nota práctica.
- Ceñirse a lo que se pregunta
- Indicar claramente el número de la pregunta, pero no copiar su enunciado, ya que desaprovechamos palabras o caracteres. No obstante, el límite es amplio, de forma que las respuestas correctas son bastante inferiores a 2.000 palabras o 10.000 caracteres.
- Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica, aportando una argumentación rigurosa, lógica y de calidad académica. Cada respuesta debe tener una medida razonable. Ni telegráfica ni con una extensión forzada.
- Cuidar la ortografía y puntuación. Escribir con calma, sin apresurarse en las respuestas.
- Aplicar e interrelacionar cuantos conceptos de la materia se consideren necesarios, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica.
- Asimilar los conceptos, teniendo en cuenta que algunos de ellos se pueden aplicar en la parte práctica del examen.

**Recomendaciones procedimentales:**

- Realizar la práctica cuanto antes, para que la sesión de visionado esté reciente. Si no recuerdas algún vídeo de los que forman parte de la campaña, consúltalo en el foro del Aula Virtual. No obstante, los vídeos analizados son, exclusivamente, los que corresponden a las referencias de este documento.
- Numera las páginas de tu ejercicio y respeta el formato requerido. Debe ser un archivo de word para que puedas recibir la corrección con observaciones.

Consulta cualquier duda en el foro o en el e-mail de la asignatura.

Rafael Marfil Carmona.

## PRÁCTICA EVALUABLE

ASIGNATURA	<b>Fundamentos de la Comunicación Audiovisual</b>
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	<b>Práctica 1. Comunicación e información</b> Realizada el 11 de noviembre de 2013
PLAZO DE ENTREGA (INDIQUE DÍA Y HORA)	<b>25 de noviembre</b> , antes de las 24 horas.
OBSERVACIONES	<p>Práctica introductoria centrada en la diferencia entre describir e interpretar, así como en diferenciar componentes informativos/expresivos y aplicar las características y funciones de la comunicación. Es un primer ejercicio de ensayo analítico y madurez expresiva. Antes de eso, hemos decidido en clase qué producción analizar entre dos opciones posibles.</p> <p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar comunicación e información</li> <li>- Asimilar las funciones de la comunicación</li> <li>- Desarrollar la capacidad de observación y escucha</li> <li>- Distinguir entre describir e interpretar</li> <li>- Desarrollar destrezas para argumentar y elaborar un ensayo analítico</li> <li>- Estimular la madurez crítica y expresiva</li> </ul> <p><b>METODOLOGÍA:</b> Análisis cualitativo tras la realización de la práctica y el debate en clase. Responder a las preguntas una vez se haya realizado el visionado del vídeo varias veces.</p>



Imagen del spot de Ikea “Empieza algo nuevo” (S.P.F.C-Garlik, 2013). Imagen descargada de sala de prensa-Ikea [http://www.ikea.com/ms/es\\_ES/about\\_ikea/prensa/index.html?loc=imgs](http://www.ikea.com/ms/es_ES/about_ikea/prensa/index.html?loc=imgs) [Descarga realizada el 2 noviembre de 2013].

**INSTRUCCIONES PARA ENVÍO:** La extensión máxima es de 2.000 palabras o 10.000 caracteres (revisar/contar palabras. Elegimos la medida que más nos convenga). Es la máxima, no hay extensión mínima, aunque se requiere que las respuestas tengan una medida razonable.

Entregar enviando al correo de la asignatura [fundamentosaudiovisual@gmail.com](mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com) archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento. El texto deberá ir justificado y con una fuente Arial o Times New Roman 12. Si en 24 horas no has recibido confirmación de recepción, una vez enviada la práctica, consulta a este mismo mail para saber si ha habido algún error en el envío.

**Ejemplo para nombrar el documento:** 1RafaelMarfilCarmona.docx o .doc.

**Recomendaciones generales:**

- Es muy importante entregar en plazo la práctica, siguiendo las indicaciones y formato requerido, ya que este trabajo vale el 20% de la nota práctica de la asignatura.
- Los criterios de evaluación se detallan después de cada pregunta, aunque se basan en la capacidad de análisis y en la madurez argumental. Hay que esforzarse en ortografía y en la calidad de la redacción final del trabajo (por este concepto pueden descontarse puntos).
- Ceñirse a lo que se pregunta.
- Indicar claramente el número de la pregunta, pero no copiar su enunciado, ya que desaprovechamos palabras o caracteres. Respetar el límite de palabras o caracteres establecido (2.000 palabras / 10.000 caracteres).
- Es muy importante, además, que no se envíe en PDF, sino en Word, ya que recibirás el fichero con la corrección y observaciones del profesor. Se aconseja que, dentro de la carpeta de la asignatura, guardes las prácticas revisadas cuando las recibas.
- Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica, aportando una argumentación rigurosa, lógica y de calidad académica. Cada respuesta debe tener una medida razonable. Ni telegráfica ni con una extensión forzada.
- Cuidar la ortografía y puntuación. Escribir con calma, sin apresurarse en las respuestas.
- Aplicar e interrelacionar cuantos conceptos de la materia se consideren necesarios, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica.
- Asimilar los conceptos, teniendo en cuenta que algunos de ellos se pueden aplicar en la parte práctica del examen.
- Realizar la práctica cuanto antes, para que la sesión de visionado y debate en clase esté reciente.
- Numerar las páginas del ejercicio y respetar el formato requerido (Arial o Times New Roman 12 justificado). Debe ser un archivo de Word para que puedas recibir la corrección con observaciones.

Cualquier consulta o duda es preferible que se haga en el post “PRÁCTICA 1” del foro. Si, por algún motivo, se prefiere que sea individual, en el mail de la asignatura: [fundamentosaudiovisual@gmail.com](mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com)



## **CAMPAÑA IKEA. Empieza algo nuevo**

El spot analizado puede consultarse en <http://youtu.be/r4L3yGCGLQk> (Agencia S.P.F.C. – Productora Garlic, 2013). Se trata de la pieza principal para *YouTube* de la campaña #empiezaalgunuevo. Su duración es mayor que el spot de televisión (2' frente a 30"). De su visionado podemos inferir algunas características importantes, como público objetivo y sentido general de la producción, siempre que lo situemos en los valores esenciales de la marca Ikea y el contexto de la situación económica actual, tal y como se ha comentado en clase. No obstante, es fundamental centrarse en responder a las 4 preguntas de la práctica.

### **Enlaces para más información:**

<http://www.anuncios.com/anunciantes/mas-anuncios/1076341007501/ikea-empieza.1.html>

<http://www.johnappleman.com/ikea-spot-empiezaalgunuevo-agencia-scpf/>

Spot más recientes: #empiezaalgunuevo: <http://youtu.be/-8R97z7XXQ0/>

Otras campañas y desarrollos específicos

## **CAMPAÑA IKEA. Vídeo promocional del catálogo: realidad aumentada**

El vídeo analizado puede consultarse en este enlace: <http://youtu.be/vDNzTasuYEW>.

Serie de televisión complementaria. Promoción del catálogo:  
<http://www.turevolucionempiezaencasa.es/tenemosquehablar/>

<http://www.marketingdirecto.com/actualidad/anunciantes/en-el-nuevo-catalogo-de-realidad-aumentada-de-ikea-los-muebles-se-ven-%C2%A1-en-nuestra-propia-casa/>

<http://smartzona.es/2013/08/06/el-catalogo-de-ikea-disponible-en-realidad-aumentada-el-25-de-agosto/>

<http://www.marketingnews.es/distribucion/noticia/1068461028805/ikea-crea-programa-tv-internet-catalogo.1.html>

La práctica entregada debe contener las respuestas a estas 4 preguntas:

### **PREGUNTAS:**

- 1. Describir 5 elementos que se observen o escuchen en el fragmento audiovisual analizado. Se trata solo de describir aspectos que percibamos, sin interpretar aún su posible significado: personajes, acciones, escenarios, tratamiento temporal, recursos audiovisuales que se conozcan, tales como planos subjetivos o profundidad de campo, movimientos de cámara, banda sonora, etc. (Aún no es necesario dominar esta terminología, sino describirlos de forma sencilla). Aportar significados corresponderá a la pregunta 2. Se trata únicamente de describir esos elementos sin preocuparnos por denominaciones técnicas, aunque pueden usarse si se conocen (20 puntos).**

Criterios de corrección: Capacidad de observación y escucha (10) / Describir sin anticipar ninguna interpretación (10).

- 2. Ahora sí: interpretar. Explicar el sentido y el significado de cada uno de esos recursos. Qué sentido tienen y por qué se utilizan, incluso si se infiere alguna simbología. En resumen, esos recursos que hemos descrito, qué pueden significar, por qué están ahí. Una vez que hemos comentado cada uno, realiza (en no más de un párrafo-resumen) una interpretación global: ¿Cuál es el significado del spot, su sentido general? (20 puntos).**

Criterios de corrección: Interpretación del sentido de cada elemento descrito (10) / Interpretación del spot completo y calidad en la redacción (10).

- 3. Razonar y argumentar de forma resumida si se cumplen o no, y por qué, cada una de las 7 características de la comunicación (mecanismo para las relaciones humanas, contenido simbólico, carácter social-plural, etc.) (20 puntos)**

Criterios de corrección: Comprensión de las características de la comunicación (10). Redacción, argumentación y tono general de la respuesta. (10).

- 4. ¿Predominan los elementos informativos o de otro tipo? ¿Es prioritario el contenido informativo o prima el proceso comunicacional? De las funciones de la comunicación: referencial, expresiva, fática, metalingüística, poética-estética y conativa, ¿Cuál consideras que predomina y por qué? (20 puntos).**


Criterios de corrección: Comprensión de la diferencia comunicación / información (10). Conocimiento de las funciones de la comunicación. Tono general de la respuesta. (10).

Noviembre de 2013

Fundamentos de la Comunicación Audiovisual

Rafael Marfil Carmona

## PRÁCTICA EVALUABLE

ASIGNATURA	<b>Fundamentos de la Comunicación Audiovisual</b>
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	<p><b>Práctica 2. Análisis de una fotografía</b> Realizada el 25 de febrero de 2014</p> <p>Profesor: Rafael Marfil Carmona</p>
PLAZO DE ENTREGA (INDIQUE DÍA Y HORA)	<b>11 de marzo</b> , antes de las 23 horas.
<p>OBSERVACIONES</p>  <p>“Barcelona demonstrations”, de Emilio Morenatti / Associated Press. 3er premio en World Press Photo 2013. Descargada de <a href="http://www.worldpressphoto.org/awards/2013/contemporary-issues/emilio-morenatti?gallery=6096">http://www.worldpressphoto.org/awards/2013/contemporary-issues/emilio-morenatti?gallery=6096</a> [Descarga realizada el 2 noviembre de 2013].</p>	<p>Segunda práctica puntuable de la asignatura, dedicada al análisis de la imagen fija, centrándonos en los conceptos básicos de la composición. Está vinculada a los conceptos del Tema 4.</p> <p><u>OBJETIVOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilar y aplicar los criterios compositivos.</li> <li>- Aproximarse a la fotografía como medio periodístico y expresivo.</li> <li>- Desarrollar la capacidad analítica.</li> <li>- Fomentar la madurez académica y argumental.</li> </ul> <p><u>METODOLOGÍA:</u> Análisis cualitativo de la imagen a través del debate en clase.</p>
<p><b>INSTRUCCIONES PARA ENVÍO:</b> La extensión máxima es de 2.000 palabras o 10.000 caracteres (revisar/contar palabras. Elegimos la medida que más nos convenga). Es la máxima, no hay extensión mínima, aunque se requiere que las respuestas tengan una medida razonable. Hay extensión máxima de sobra.</p> <p>Entregar enviando al correo de la asignatura <a href="mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com">fundamentosaudiovisual@gmail.com</a> archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento. El texto, deberá ir justificado y con una fuente Arial o Times New Roman 12. Si en 24 horas no has recibido confirmación de recepción, consulta a este mismo mail para saber si ha habido algún error en el envío. <b>Ejemplo:</b> 2RafaelMarfilCarmona.docx o .doc.</p>	

### **Recomendaciones generales:**

- Es muy importante entregar en plazo la práctica, siguiendo las indicaciones y formato requerido, ya que este trabajo vale el 35 % de la nota práctica.
- Los criterios de evaluación se detallan después de cada pregunta, aunque se basan en la capacidad de análisis y en la madurez argumental. Hay que esforzarse en ortografía y en la calidad de la redacción final del trabajo (por este concepto pueden descontarse puntos).
- Ceñirse a lo que se pregunta.
- Indicar claramente el número de la pregunta, pero no copiar su enunciado, ya que desaprovecharíamos palabras o caracteres. Respetar el límite de palabras o caracteres establecido (2.000 palabras / 10.000 caracteres). No excederse en la extensión de los textos.
- Es muy importante, además, que no se envíe en PDF, sino en Word, ya que recibirás el fichero con la corrección y observaciones del profesor. Se aconseja que, dentro de la carpeta de la asignatura, guardes las prácticas revisadas cuando las recibas.
- Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica, aportando una argumentación rigurosa, lógica y de calidad académica. Cada respuesta debe tener una medida razonable. Ni telegráfica ni con una extensión forzada.
- Cuidar la ortografía y puntuación. Escribir con calma, sin apresurarse en las respuestas.
- Aplicar e interrelacionar cuantos conceptos de la materia se consideren necesarios, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica.
- Asimilar los conceptos, teniendo en cuenta que algunos de ellos se pueden aplicar en la parte práctica del examen.
- Realizar la práctica cuanto antes, para que las ideas comentadas en clase estén recientes.
- Numerar las páginas del ejercicio y respetar el formato requerido (Arial o Times New Roman 12 justificado). Debe ser un archivo de Word para que puedas recibir la corrección con observaciones.

Cualquier consulta o duda es preferible que se haga en el post “PRÁCTICA 2” del foro. Si, por algún motivo, se prefiere que sea individual, en el mail de la asignatura: [fundamentosaudiovisual@gmail.com](mailto:fundamentosaudiovisual@gmail.com)



“Barcelona demonstrations”, de Emilio Morenatti / Associated Press. 3er premio en World Press Photo 2013. Descargada de <http://www.worldpressphoto.org/awards/2013/contemporary-issues/emilio-morenatti?gallery=6096> [Descarga realizada el 2 noviembre de 2013].

**Datos de la fotografía.** Foto realizada durante la Huelga General del 29 de marzo de 2012 en Barcelona. Obtuvo el tercer premio en la categoría de actualidad-temas contemporáneos en el certamen internacional de fotoperiodismo World Press Photo 2013. Su autor obtuvo también el Premio Ortega y Gasset de Periodismo en 2012 por esa misma fotografía.

### **Enlaces para más información:**

Entrevista a Emilio Morenatti en El País: “Era una escena prácticamente bélica” (19 de abril de 2013). Disponible en [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/19/actualidad/1366399916\\_528206.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/19/actualidad/1366399916_528206.html)

Fotoperiodista de AP gana el premio Ortega y Gasset (diariolibre.com, 19 de abril de 2013) [http://www.diariolibre.com/fotonoticias/2013/04/19/i379985\\_fotoperiodista-gana-premio-ortega-gasset.html](http://www.diariolibre.com/fotonoticias/2013/04/19/i379985_fotoperiodista-gana-premio-ortega-gasset.html)

El jerezano Emilio Morenatti se hace con uno de los premios del World Press Photo en 2013 (lavo.digital.es 15/02/2013) <http://www.lavo.digital.es/cadiz/20130215/mas-actualidad/cultura/jerezano-emilio-morenatti-hace-201302152044.html>

La práctica entregada debe contener las respuestas a las siguientes preguntas:

**PREGUNTAS:**

**PREGUNTAS:**

1. Describe los elementos visuales presentes en la imagen ¿Cuál es el centro de interés? ¿Es único o existen diferentes elementos dominantes? (10 puntos).
2. Cómo influye el peso visual de los elementos dominantes en el equilibrio de esta imagen (ubicación, tamaño, color, dirección, acción sugerida, etc.) (10 puntos).
3. ¿Se cumple la regla de los tercios en la imagen o, al menos, algún tipo de proporcionalidad? (10 puntos).
4. Razona el grado de armonía y contraste como principios compositivos presentes en esta imagen (10 puntos).
5. El equilibrio en la composición de esta fotografía, ¿es estático o dinámico? Razona la respuesta. (10 puntos).
6. ¿La composición de la imagen se ha realizado por diseño, disposición o selección? Razona la respuesta (Ver pág. 77 del libro básico) (10 puntos).
7. En esta fotografía, ¿domina lo informativo o lo expresivo? En otras palabras, ¿qué valor tiene lo exclusivamente informativo o los aspectos estéticos, formales, etc.? (Recuerda la diferencia entre comunicación e información del tema 1) (10 puntos).

**Tono general de la respuesta y madurez argumental:** (10 puntos).


**Criterios de corrección para cada pregunta:** Comprensión y correcta explicación de los conceptos (5) / Redacción y ortografía (2,5) / Calidad argumental (2,5).

**ANEXO VI.** Prácticas de los casos de Análisis Audiovisual (3º)





## PRÁCTICA EVALUABLE

ASIGNATURA	<b>Análisis Audiovisual. 3º.</b>
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	<b>Práctica 2. Primer largometraje.</b> Rebecca (Alfred Hitchcock, 1940)
FECHA	27 de noviembre de 2009
PLAZO DE ENTREGA (INDIQUE DÍA Y HORA)	Lunes, 14 de diciembre, antes de las 24 horas.
 <b>OBSERVACIONES:</b>	Práctica perteneciente a los temas 1 y 2. Aplicación de conceptos y primer ejercicio de ensayo analítico y madurez expresiva. La extensión máxima es de 1.200 palabras o 6.000 caracteres. Entregar enviando archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento, a <a href="mailto:analisisaudiovisual@gmail.com">analisisaudiovisual@gmail.com</a> Rafael Marfil Carmona

### PREGUNTAS:

1. Seleccionar un criterio analítico y realizar un inventario de elementos, atendiendo a ese criterio, de una manera exclusivamente descriptiva. Explicar la metodología utilizada y la acotación del universo textual analizado.
2. Interpretar el sentido de cada uno de esos elementos. Agrupar esos elementos descritos
3. Desarrollar un comentario global basado en las descripciones e interpretaciones anteriores. Aplicar los conceptos *delimitación, inteligibilidad, congruencia y distancia óptima* en la argumentación.
4. Explicar qué criterios se han excluido del análisis y por qué.

**Extensión máxima:** 1.200 palabras / 6.000 caracteres

**Entrega:** Hasta lunes 14 diciembre a las 24:00 horas

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CORRECCIÓN. PRÁCTICA 2.**

### **Resultados y comentarios según los criterios de corrección.**

**Entrega en plazo:** La entrega fuera de plazo puntúa "0".

### **PREGUNTAS:**

**1. Seleccionar un criterio analítico y realizar un inventario de elementos, atendiendo a ese criterio, de una manera exclusivamente descriptiva. Explicar la metodología utilizada y la acotación del universo textual analizado.**

Cómo describe la perspectiva o criterio analítico seleccionado (comprensión global de esa metodología)

Diferencia claramente entre describir e interpretar

Explicación del universo textual que está describiendo

Tono general de la respuesta

**2. Interpretar el sentido de cada uno de esos elementos. Agrupar esos elementos descritos**

Comprensión de sentido y significado particular de cada elemento.

Calidad de la argumentación y tono discursivo. Madurez argumental.

Capacidad de aplicación al ejemplo de conceptos trabajados en clase

Tono general de la respuesta

**3. Desarrollar un comentario global basado en las interpretaciones de las pregunta 2. Aplicar los conceptos delimitación, inteligibilidad, congruencia y distancia óptima en la argumentación.**

Comprensión de sentido y significado global.

Calidad de la argumentación y tono discursivo. Madurez argumental.

Capacidad de aplicación al ejemplo de los términos requeridos.

Tono general de la respuesta

**4. Explicar qué criterios se han excluido del análisis y por qué.**

Capacidad de orientación y justificación metodológica

Calidad de la argumentación y tono discursivo. Madurez argumental.

Intuición analítica y sentido práctico

Tono general de la respuesta

**CONSEJOS GENERALES PARA TODAS LAS PRÁCTICAS Y TRABAJOS DE LA ASIGNATURA:**

- Cuidar la ortografía
- Respetar el límite de extensión
- Utilizar negritas, numeraciones, guiones, etc que dejen clara la estructura
- Aportar un índice previo a un desarrollo (aunque éste no sea muy extenso, ayuda y facilita la comprensión lectora).
- Cualquier argumentación debe concluir en una idea principal (o varias muy claras). Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica. Aplicar e interrelacionar conceptos de la materia, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica
- En un trabajo de curso es importante dejar claro el seguimiento del proceso, además del acierto o no en los resultados del análisis.
- Se valora el tono general y la madurez expresiva. Cuidar este aspecto redactando con un tono sencillo y académico.

**Desde el punto de vista conceptual es importante:**

- Comprender el sentido global del texto analizado
- Desarrollar la capacidad de aplicar los términos de la asignatura
- Mantener un tono adecuado en todas las respuestas
- Citar o aportar referencias de autores y escuelas. Aportar una visión personal fundamentada, nuevas ideas, conclusiones de interés y futuras líneas de investigación.

**NOTA:** En la valoración de cada respuesta no influye la cantidad de palabras utilizadas (siempre que esté en los márgenes razonables de extensión y sin exceder el límite de palabras o caracteres) sino la validez en el planteamiento y línea discursiva. La extensión no es directamente proporcional a una mayor puntuación.

## PRÁCTICA EVALUABLE

ASIGNATURA	Análisis Audiovisual. 3º.
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	Práctica 2. Dexter. El fragmento audiovisual como herramienta de análisis
FECHA	17 de mayo de 2012
PLAZO DE ENTREGA	Miércoles, 20 de junio, antes de las 24 horas.
OBSERVACIONES	<p>Práctica centrada en el desarrollo práctico de un microanálisis, diferenciando entre describir e interpretar, así como entre texto y contexto.</p> <p>Se valorará la capacidad analítica y la madurez expresiva. La extensión máxima es de 2.000 palabras o 8.000 caracteres. Entregar enviando archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento, a <a href="mailto:analisisaudiovisual@gmail.com">analisisaudiovisual@gmail.com</a> Profesor: Rafael Marfil Carmona</p>

**Dexter (Show time television. 2006). Dirigida por Michael Cuesta y otros.**

Basada en la novela *El oscuro pasajero (Darkly Dreaming Dexter)*, de Jeff Lindsay. Dexter, el personaje que aparece en esta secuencia introductoria a cada uno de los capítulos, es el protagonista de la serie. Se trata de un asesino que desarrolla y oculta una doble personalidad a lo largo de toda la narración, ya que trabaja como forense especializado en análisis de sangre en la Policía de Miami. El oscuro pasajero es la referencia a esa faceta oculta y secreta de Dexter, que mata y descuartiza a personas culpables de algún delito de sangre que tenga connotaciones especiales de crueldad o que se evadan de la justicia por cualquier motivo. Las imágenes analizadas muestran al protagonista, por la mañana, antes de salir de su apartamento hacia el trabajo. La práctica entregada debe contener las respuestas a estas cinco preguntas:

- 1. Describir los elementos formales, compositivos, estéticos, narrativos, etc. que se observan en el fragmento audiovisual analizado. No anticipar ninguna interpretación de esos recursos, ya que la aportación de significados corresponde a las preguntas 3 y 4. (20 puntos)**
- 2. Qué factores del contexto consideras relevantes. (10 puntos)**
- 3. Interpretar el sentido de cada uno de esos elementos, intentando detallar la presencia de simbologías. (20 puntos)**
- 4. Explicar el sentido y el significado global de este fragmento y, por extensión, de la serie. Explica el tipo de modelización que propones. (20 puntos)**
- 5. Argumenta las garantías de validación del análisis (10 puntos).**

### **CONSEJOS GENERALES PARA TODAS LAS PRÁCTICAS Y TRABAJOS DE LA ASIGNATURA:**

- Cuidar la ortografía.
- Respetar el límite de extensión.
- Utilizar negritas, numeraciones, guiones, etc que dejen clara la estructura.
- Aportar un índice previo a un desarrollo, si se considera útil (aunque éste no sea muy extenso, ayuda y facilita la comprensión lectora).
- Cualquier argumentación debe concluir en una idea principal (o varias muy claras). Exponer ideas con orden, claridad y madurez analítica. Aplicar e interrelacionar conceptos de la materia, demostrando su comprensión y la conexión de conceptos teóricos con la práctica analítica.
- Importan más los planteamientos que el acierto o no en los resultados del análisis.
- Se valora el tono general y la madurez expresiva. Cuidar este aspecto redactando con un tono sencillo y académico.

### **Desde el punto de vista conceptual es importante:**

- Comprender el sentido global del texto analizado.
- Aplicar los conceptos de la asignatura y, si procede, citar autores.
- Mantener un tono adecuado en todas las respuestas
- Citar o aportar referencias de autores y escuelas. Aportar una visión personal fundamentada, nuevas ideas, conclusiones de interés y futuras líneas de investigación.

**NOTA:** En la valoración de cada respuesta no influye la cantidad de palabras utilizadas (siempre que esté en los márgenes razonables de extensión y sin exceder el límite de palabras o caracteres) sino la validez en el planteamiento y línea discursiva. La extensión no es directamente proporcional a una mayor puntuación.

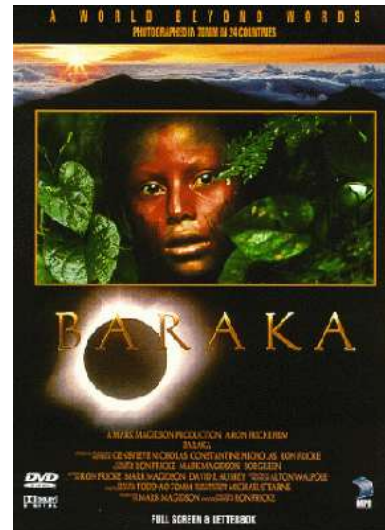


**ANEXO VII.** Otros ejercicios de la asignatura

## PRÁCTICA DE ANÁLISIS. Baraka

### Imagen y realidad social

1. Realizar una sinopsis del contenido de esta película, reflejando la estructura y los temas que trata.
2. Aspectos técnicos que encuentras dignos de destacarse: recursos, edición, tratamiento de las imágenes.
3. Tema e idea principal
4. Qué imagen ofrece de la realidad social.
5. Rasgos de la cultura de masas que se representan en el filme
6. De qué manera aparece el poder representado.
7. Frontera entre realismo y ficción: porcentaje de cada uno en esta producción.
8. Cuál es la secuencia que más te ha interesado y por qué.
9. ¿Hay algún elemento que consideres tiene una importante carga simbólica?



Título:

**“Baraka”.**

Director: Ron Fricke  
Productor y co editor Mark Magidson

Duración: 96 minutos  
Rodada en película de 70 mm

Música de Michael Stern,  
Dead Can Dance.

Año: 1992

Baraka es una palabra que significa bendición y también el aliento vital

Este documental fue rodado

durante siete años en 24 países, recogiendo imágenes en torno al equilibrio entre el hombre y la naturaleza. Prescinde del comentario para dejar libre al espectador para establecer un diálogo con las imágenes y la música.

Contestar a las preguntas en una extensión no superior a tres páginas, enviándola como archivo de word, con título “BarakaNombreApellidos” a mail del profesor.



**PRÁCTICA DE ANÁLISIS Nº 2: Ciudadano Kane.** Orson Welles. 1941  
**DESCRIPCIÓN TÉCNICA E INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS AUDIOVISUAL**

**Nombre y apellidos..... Grupo:.....**

TÍTULO ORIGINAL: **Citizen Kane**

AÑO: 1941 DURACIÓN: 115 min. NACIONALIDAD: Estados Unidos

DIRECCIÓN: Orson Welles

GUIÓN: Orson Welles y Herman J. Mankiewicz

FOTOGRAFÍA: Gregg Toland MÚSICA: Bernard Herrmann

REPARTO: Orson Welles (Kane), Joseph Cotten (Leland), Dorothy Comingore (Susan), E. E. Sloane (Sr. Bernstein), George Coulouris (Sr. Thatcher).

PREMIOS: Oscar: mejor guión original 1941

**Información contextual:** Ciudadano Kane es una de las películas más estudiada y comentada de todos los tiempos. Críticos y analistas de todo el mundo, y en diversas épocas, la han situado entre los diez mejores títulos de la historia del cine. Dirigida por uno de los genios indiscutibles de la cinematografía del siglo XX, Orson Welles, su valor para ser comentada pasa tanto por la historia narrada como por los recursos empleados por su autor.

**Ejercicio**

Como introducción al concepto de análisis audiovisual, deben contestarse estas breves preguntas, realizando al dorso todas las anotaciones que se consideren pertinentes durante el visionado.

**1- Describe TRES SITUACIONES**, a lo largo de la película, en la que se destaquen algunos de los siguientes recursos técnicos o narrativos: *plano picado o contrapicado, profundidad de campo, planos detalle o primerísimos planos, panorámica, travelling o cualquier tipo de movimiento de cámara*. Razona brevemente el motivo que ha podido llevar al autor a usar esa opción concreta. Ejemplo: Recurso 1. *Al principio de la película, Plano detalle de la boca de Kane diciendo 'Rosebud', para recalcar la importancia de lo que iba a ser su última palabra. Orientando así al espectador sobre lo que fue el pensamiento del protagonista.*

**recurso.1**.....  
.....  
.....

**recurso.2**.....  
.....  
.....

**recurso.3**.....  
.....  
.....

**2- ¿Cómo interpretas el significado de la palabra 'Rosebud'?**

.....  
.....  
.....  
.....

## PRÁCTICA EVALUABLE

ASIGNATURA	Análisis Audiovisual. 3°.
REFERENCIA DE LA PRÁCTICA	Práctica 2. Primer largometraje. Rebecca (Alfred Hitchcock, 1940)
FECHA	27 de noviembre de 2009
PLAZO DE ENTREGA (INDIQUE DÍA Y HORA)	Lunes, 14 de diciembre, antes de las 24 horas.
OBSERVACIONES	Práctica perteneciente a los temas 1 y 2. Aplicación de conceptos y primer ejercicio de ensayo analítico y madurez expresiva. La extensión máxima es de 1.500 palabras o 7.000 caracteres. Entregar enviando archivo en Word con nº de práctica, nombre y apellidos, como título del documento, a <a href="mailto:analisisaudiovisual@gmail.com">analisisaudiovisual@gmail.com</a>

### Spot Coca-Cola 2003. Información contextual:

*Mientras Pepsi continúa en la búsqueda y fidelización de un público objetivo joven, asociado a valores de ruptura con la tradición, Coca-Cola ha mantenido los valores tradicionales desde que se situó como líder del mercado. El producto 'de toda la vida'. En el caso del spot analizado, aparece asociado a la familia.*

La sesión práctica en clase consiste en seleccionar previamente una perspectiva de análisis, diferenciando siempre entre descripción e interpretación. Así, el spot puede analizarse 1. Desde la perspectiva del lenguaje audiovisual y tipos de planos, fotografía, iluminación, etc 2. Desde una perspectiva narratológica, que se centre en los cuatro elementos de la historia (personajes, acciones, espacio y tiempo). 3. Buscando y comentando elementos simbólicos, es decir, portadores de significado. 4. Desarrollando una visión global e integradora de perspectivas. 5. Otras metodologías.

Así, partiendo de los conceptos desarrollados en el Tema 1, la práctica entregada debe contener las respuestas a estas tres preguntas:

### PREGUNTAS:

- 1. Descripción de la perspectiva analítica seleccionada y justificación del sentido del spot.  
Primero describir y, posteriormente, interpretar**
- 2. Explicar las funciones de la comunicación a través de este ejemplo, indicando la que predomina**
- 3. Conceptos de delimitación y representación en el spot**



**GUÍA DE LECTURA. “METRÓPOLIS”, de Fritz Lang  
1927. Muda. Blanco y Negro. El expresionismo cinematográfico.**

**1- INFORMACIÓN CONTEXTUAL:** Considerada como un referente en la historia del cine, tanto por sus elementos discursivos como por su significación y contenido, *Metrópolis* es uno de los títulos más destacados del expresionismo cinematográfico alemán. Se trata de una producción perteneciente a la etapa europea del cineasta vienés Fritz Lang, realizada durante el período de entreguerras. Este director se inspiró en los rascacielos de Nueva York, antes de su emigración definitiva a Estados Unidos con motivo de la llegada al poder de los nazis en Alemania. *Metrópolis* presenta una sociedad futura (año 2000) fundamentada en una estructura clasista y opresora con los trabajadores, que sufrirán el intento de ser eliminados y sustituidos por máquinas. Es el fondo de una ideología antitecnológica y anticapitalista. En el ámbito cinematográfico, *Metrópolis* fue catalogada en su momento como obra de ciencia-ficción, aunque el paso del tiempo la ha situado como una película destacada por sus rasgos expresionistas, como son la decoración tenebrista, iluminación deformante o la expresividad en los gestos de actores.

**Expresionismo**, concebido como la intencionalidad de expresar sentimientos y emociones por encima de la realidad objetiva. Las películas enmarcadas en esta corriente reflejan un mundo interior de angustia, un sentimiento trágico de la realidad, siempre a través del tratamiento de temas fantásticos. Esto, en el lenguaje cinematográfico, se traduce en la interpretación de actores, decorados e iluminación a través claroscuros, ángulos de cámara, etc. Se crea una realidad distorsionada que da la sensación de pintura en movimiento. El cine negro norteamericano recogió posteriormente alguno de estos aspectos. *Metrópolis* se estrenó en un año de transición al cine sonoro (*El Cantor de Jazz. Alan Crosland. 1927*). Otros referentes, dentro del expresionismo alemán son *El gabinete del doctor Caligari* (Robert Weine, 1919) y *Nosferatu, el vampiro* (Murnau, 1922)

**LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO AUDIOVISUAL**

**2- DESCRIBIR LA NARRACIÓN** (En qué nos fijamos)

- 1- Tema e idea principal
- 2- Sinopsis
- 3- Estructura dramática
- 4- Elementos narrativos:
  - a) Personajes. Descripción de los personajes principales. Aportación a la historia.

Ubicación en el esquema HÉROE (ayudante, oponente) – objeto de deseo. Aportación de la gestualidad de actores.

- b) Acciones. Desarrollo de acciones.
  - c) Escenografía. Aspecto clave para comprender el expresionismo cinematográfico. Símbolo de la gran máquina que traga a los hombres.
  - d) Temporalidad. Estructura lineal en el desarrollo de la historia. Consolidación de elipsis.
- 5- Otros recursos: movimientos de cámara, valoración sintáctica del montaje (combinación de planos), valoración del nivel de madurez del lenguaje audiovisual. Ausencia de primeros planos de los trabajadores como refuerzo de la idea de “masa”. Los diálogos en el cine mudo.



**3- INTERPRETAR LA PELÍCULA. LA CUESTIÓN DEL SIGNIFICADO**

**Denotativo:** Mundo futuro y ficticio injusto

**Connotativo:** Crítica a la sociedad capitalista y a la opresión del obrero / Las máquinas están en la planta superior, encima de los trabajadores –simbología religiosa de las catacumbas y aparición celestial / Simbología del robot como el futuro desarrollo tecnológico, enemigo del ser humano. Idea de la creación de seres perfectos (Frankenstein). Posicionamiento ante la urbanización y modernización de las primeras décadas del siglo. Dualidad cerebro / mano. Mente / corazón.







*ugr*

Universidad  
de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y FACULTAD DE BELLAS ARTES

GRANADA, 2015