



TÍTULO

**EVALUACIÓN DEL GRADO DE FORMACIÓN EN LECTURA
AUDIOVISUAL EN FAMILIAS, UTILIZANDO SECUENCIAS
CINEMATOGRAFICAS DE LOS AÑOS 1922 Y 1928**

AUTORA

Raquel Zapater Aragonés

	Esta edición electrónica ha sido realizada en 2022
Directora	Dra. D ^a . M ^a Amor Pérez Rodríguez
Instituciones	Universidad Internacional de Andalucía ; Universidad de Huelva
Curso	<i>Máster Oficial Interuniversitario en Comunicación y Educación Audiovisual (2017/18)</i>
©	Raquel Zapater Aragonés
©	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
Fecha documento	2018



**Atribución-NoComercial-SinDerivadas
4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**

Para más información:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>



TÍTULO

**Evaluación del grado de formación en lectura audiovisual en familias,
utilizando secuencias cinematográficas de los años 1922 y 1928**

AUTORA

Raquel Zapater Aragonés

DIRECCIÓN

Dra. M^a Amor Pérez Rodríguez

Universidad Internacional de Andalucía

Diciembre, 2018



TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Evaluación del grado de formación en lectura audiovisual en familias, utilizando secuencias cinematográficas de los años 1922 y 1928

Raquel Zapater Aragonés

Dirección

Dra. M^a Amor Pérez Rodríguez



ÍNDICE

I PRELIMINARES

Agradecimientos

Introducción _____ **1**

II MARCO TEÓRICO

1. Principios generales de la competencia mediática _____ **4**

1.1 Conceptualización _____ **4**

1.2 Aspectos metodológicos de análisis _____ 6

1.3 La competencia mediática en el ámbito educativo _____ 9

2. Competencia mediática en el ámbito familiar _____ **12**

2.1 Propuestas institucionales para la formación mediática de las familias _____ 15

2.2 Experiencia formativa: Escuela de padres del CEIP Pare Català _____ 16

3. La lectoescritura desde una perspectiva constructivista _____ **18**

3.1 Teorías y modelos en la teoría constructivista _____ 18

3.2 El proceso de aprendizaje en el modelo constructivista social _____ 23

3.3 La imagen en el proceso de lectoescritura _____ 25

3.3.1 Imagen fija: Ilustraciones y fotografía _____ 27

3.3.2 Imagen en movimiento: medios audiovisuales en el aula _____ 29

4. Comunicación no verbal _____ **33**

4.1 El modelo de la teoría de la comunicación _____ 33

4.2 Semiótica, lingüística y psicología del lenguaje _____ 35

4.2.1 El signo lingüístico: significante y significado _____ 37

4.2.2 La codificación visual _____ 40

4.2.3 Lenguaje cinematográfico: conceptos básicos _____ 42

4.3. La comunicación no verbal _____ 45

4.3.1 Dimensiones no verbales en el proceso interactivo _____ 47

4.3.2 Psicología del gesto y expresión corporal _____ 48

5. La influencia del cine en el proceso educativo _____ **50**

5.1 Inicios del cine _____ 50

5.1.1 Orígenes del Cine Clásico de Hollywood _____ 52

5.2 Análisis fílmico: conceptos básicos _____ 53

5.3	Dimensiones educativas del cine	55
5.3.1	El cine como participante en la educación	57
5.3.2	El cine y la educación de la sensibilidad	58

III INVESTIGACIÓN

1.	Justificación de la investigación	62
2.	Planteamiento del problema	64
3.	Objetivos	66
4.	Diseño y metodología de la investigación	67
4.1.	Fases de la investigación	70
4.2.	Muestra	75
4.3.	Instrumentos	76
4.3.1	Focus Group	76
4.3.2	Secuencias cinematográficas	80
4.3.3	Cuaderno de Visionado	82
4.3.4	Taller de actividades a realizar	84
4.3.4.1	Estructura del taller	85
4.3.5	Grabaciones de audio y vídeo	89
5.	Análisis de resultados y discusión	90
5.1	Resultados Focus Group	90
5.2	Resultados Taller de Actividades	99
5.3	Discusión	115
6.	Conclusiones	117
7.	Limitaciones y futuras líneas de investigación	120

IV REFERENCIAS

Referencias	120
--------------------	------------

I. PRELIMINARES

Gracias...

A mi tutora M^a Amor Pérez, por su ayuda y sus consejos sin lo que no habría podido seguir adelante

A Ignacio Aguaded por facilitarme en la lejanía, continuar trabajando en la investigación

A mis compañeros de Máster, por dejarme compartir con ellos unos momentos inolvidables en La Rábida

A mi grupo de colaboradores de Valencia, por prestarme un poco de su tiempo en familia

A Julio por su apoyo incondicional durante todo el proceso

Y por último a Miquel y Arnau, la razón por la que inicié esta aventura

Introducción

En el contexto actual, la sociedad vive influenciada por entornos audiovisuales. Es por ello que surge la necesidad de concienciar a la ciudadanía de la necesidad de acceder a un aprendizaje audiovisual, que les dote de herramientas para comprender y gestionar los mensajes que se reciben.

El ámbito familiar es el lugar donde los niños forjan sus actitudes, inquietudes y relaciones de todos los aspectos de su vida personal y social. Las figuras parentales son las que realizan la primera función educomunicativa durante la infancia. Por ello resulta consecuente conocer cómo los miembros de una unidad familiar interaccionan ante el visionado de productos mediáticos. El grado de competencia que posean en la materia, será determinante para la adquisición de un pensamiento crítico ante los medios de comunicación.

El contacto con el actual entorno audiovisual se produce a una edad cada vez más temprana. Esto es dado principalmente por los progenitores, que utilizan las producciones audiovisuales como herramientas de entretenimiento diario. Se plantea aquí la necesidad de conocer mediante un análisis pormenorizado, si es necesaria una herramienta que resulte relevante para la educación audiovisual no sólo de la infancia, sino de los individuos adultos que acompañan a los niños en el proceso de crecimiento. Para ello resulta preceptivo conocer cómo los individuos pertenecientes a un mismo núcleo familiar, interpretan un relato audiovisual.

El relato audiovisual tiene su origen en la invención del cinematógrafo y la construcción del lenguaje cinematográfico tal y como lo conocemos, durante la década de los años 20. Las características de estos films antes de la llegada del cine sonoro, obligan al espectador a centrar su atención en la imagen para interpretar de forma correcta la historia que

se representa. Con ello realizan una acción activa de visionado y por ende, una acción educomunicativa para con su entorno.

Las películas poseen unas características que influyen de manera activa en la formación social del espectador. La teoría pedagógica socioconstructivista aborda la interacción necesaria de todos los elementos sociales que se dan durante la infancia, siendo el cine uno de los participantes más activos de ese proceso. Es por ello que el objeto de esta investigación se ha centrado en comprobar la formación en lectura audiovisual dentro de un entorno familiar, especialmente en la percepción del lenguaje no verbal en productos audiovisuales. Conocer cómo interaccionan los grupos familiares ante un proceso de análisis filmico más profundo, ayuda a conocer cómo funciona dicha interacción y en qué medida influye en la formación durante la infancia.

La realización de la presente investigación de carácter cualitativo ha explorado todas estas premisas, mediante la herramienta Focus Group y la elaboración de un taller de actividades diseñado para tal fin. El resultado obtenido nos indica que tratamos con un campo desconocido para la sociedad. Y dado que los niños utilizan los medios audiovisuales como principal fuente de ocio, resulta necesario transmitir la importancia de adquirir un nivel en competencia mediática por parte de las familias, que ayude a los futuros ciudadanos en la adquisición de un pensamiento crítico fundamental para la sociedad.

II. MARCO TEÓRICO

1. Principios generales de la competencia mediática

1.1 Conceptualización

El término competencia, ligado al ámbito empresarial, progresivamente se ha incorporado al mundo académico ocupando un lugar preeminente en las diferentes reformas educativas planteadas en los países de la Unión Europea.

Por competencia se entiende una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto (Ferrés, 2006, p. 9). Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018) inciden en que la utilización de este término implica una visión holística y contextualizada, donde los conocimientos, habilidades y actitudes, de una forma compleja e interrelacionada, se ponen en práctica para intervenir eficazmente en situaciones concretas.

En el contexto educomunicativo es utilizado el término "competencia mediática", desde un planteamiento de convergencia e integración que reúne lo informacional, lo audiovisual y lo digital (Delgado-Ponce & Pérez-Rodríguez, 2018, p. 9). Centrándose en el área audiovisual, para Ferrés (2006) la "competencia en comunicación audiovisual es la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales, y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo" (p.10). Por comunicación audiovisual, se refiere a todas aquellas producciones que se expresan mediante imagen y/o sonido en cualquier clase de soporte y medio, tanto tradicionales (fotografía, cine, vídeo, etc.) como recientes (videojuegos, Internet, dispositivos móviles, etc.).

Para la Comisión Europea (2011) se define como la capacidad para percibir, analizar y disfrutar del poder de los mensajes, imágenes, estímulos y sonidos que se perciben de los medios de comunicación, usándolos para satisfacer las necesidades de comunicación,

expresión, formación o información que puedan generarse en diversas situaciones cotidianas, (García-Ruíz & Gozávez & Aguaded, 2014, p. 18).

De forma más reciente Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018, p. 14-15) definen la competencia mediática como un conjunto interrelacionado y complejo de conocimientos, destrezas y actitudes que nos permiten desenvolvernó eficazmente en el paisaje mediático, tanto para acceder, analizar y evaluar los mensajes como parte importante de nuestra cultura contemporánea, como para comunicarnos de un modo competente en un contexto mediático (televisión, películas, radio, smartphones, etc.) gestionado por tecnologías digitales en constante evolución.

La sociedad vive inmersa en un proceso continuo de cambio tecnológico, inequívocamente ligado al proceso de comunicación. Independientemente del canal utilizado, la influencia de los medios en el desarrollo social se evidencia, en los diferentes estudios que durante años se han llevado a cabo para analizar y comprender este proceso ligado a procesos de comunicación, al uso de los medios tecnológicos al alcance de la ciudadanía, y los efectos que se producen en el contexto social actual. Ejemplo de ello es el realizado en el año 2011 por el Instituto de Tecnologías Educativas, auspiciado por el Ministerio de Educación, denominado *Competencia Mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*, dirigido por Joan Ferrés, en colaboración con un nutrido grupo de especialistas en la materia de todo el ámbito español. En él se evaluó la competencia mediática de la ciudadanía española, y sus resultados mostraron el predominio de un nivel mínimo de conocimiento en materia de competencia mediática.

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcó un objetivo estratégico para la Unión Europea donde se recomendaba que los sistemas de educación y formación debieran adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento, (Ferrés, 2006).

La directiva 2007/65/CE establece en su artículo 37:

La alfabetización mediática abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos. Por lo tanto, se debe promover el desarrollo de la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad y seguirse de cerca sus avances.

Umberto Eco en 1977 expresó que “La civilización democrática sólo se salvará si se hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica y no una invitación a la hipnosis”. Dotar a la ciudadanía de unas herramientas que les permitan elaborar un pensamiento crítico ante la realidad mediática que la rodea, mejorar su acceso a los medios y tecnologías relacionadas con la comunicación, y ser responsables de su uso para conseguir una sociedad más justa y libre es un objetivo en el que hay que perseverar.

1.2 Aspectos metodológicos de análisis

Conocer el grado de competencia de cualquier materia, depende de la creación de herramientas que permitan diseñar criterios de evaluación que nos lleven a conocer el estado del conocimiento y uso de la misma. Para Aguaded (2012, p. 8) no puede haber unos sistemas de evaluación eficaces sin una definición precisa de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que es preciso haber conseguido para poder considerarse competente en un ámbito audiovisual . En el caso de la competencia mediática, diversos autores han realizado diferentes propuestas de aquellos factores que resultan imprescindibles analizar para obtener

un resultado, que plasme la realidad del conocimiento social en relación al grado de competencia mediática en la ciudadanía.

Organismos internacionales han realizado diferentes definiciones de conceptos como el de alfabetización mediática en relación con las denominadas competencias en comunicación, para tratar después de medirla y actuar activamente en su desarrollo para la ciudadanía, (González & Sedeño & González, 2012). Buckingham (2003) realizó una propuesta en la que distinguía aquellos aspectos que consideraba clave relacionados con la alfabetización mediática: producción, representación, audiencias y lenguaje. En el II Congreso *Media Literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives* (Italia, 2009), el propio Buckingham (2009) profundizó en su planteamiento inicial, proponiendo una serie de aspectos que considera claves en relación al conocimiento de la competencia mediática como:

Desarrollar habilidades en el manejo de la tecnología; fomentar el aprecio de la herencia europea audiovisual; proteger a los niños frente a contenidos nocivos y el desarrollo de su conciencia ante los riesgos en la Red; promover la inclusión de grupos hasta ahora excluidos en el uso de la tecnología; permitir a las personas resistirse a la persuasión comercial, y la sensibilización de la comercialización de nuevas prácticas, fomentar la ciudadanía activa y la participación en la sociedad civil; promover la libre creatividad y la expresión artística mediante el uso de nuevos medios de comunicación y permitir a las personas comunicarse con el público, (Aguaded, 2011, p. 19-20).

Celot y Pérez (2009), en el *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (2009), indican la necesidad de intentar mejorar las deficiencias observadas en la ciudadanía europea relacionadas con la alfabetización mediática. Según el autor, el concepto de alfabetización mediática se divide entre competencias personales (uso –habilidades técnicas– y comprensión crítica) y factores ambientales (subdivididos en disponibilidad de medios y factores relacionados con el contexto). A su vez, Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá (2011),

recogen algunas de las recomendaciones planteadas en el estudio, privilegiando como cuantificable el criterio “uso-habilidades técnicas”. Tanto Pérez-Tornero y Martínez-Cerdá (2011) como Celot (2015), plantean una serie de dimensiones atendiendo a las competencias individuales: habilidades de uso, comprensión crítica y habilidades de comunicación; factores de entorno que incluyen la disponibilidad de medios y el contexto. Su principal aportación estriba en la incorporación de los factores contextuales y la integración de criterios relacionados con la competencia digital, (Delgado-Ponce & Pérez-Rodríguez, 2018, p. 19).

Para llegar a alcanzar un dominio de comprensión del relato audiovisual, resulta necesario obtener los conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas según Ferrés y Piscitelli (2012), como son: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, estética. Según estos autores, en cada dimensión se debe tener en cuenta que existen unos indicadores principales que muestran el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con cada dimensión. Estos indicadores tienen que ver, dependiendo de casos, con el ámbito de participación como personas que reciben los mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas productoras de mensajes (ámbito de la expresión). Tal y como indica Ferrés (2014) “de poco sirve el análisis de la significación de un mensaje si no va acompañado del análisis del efecto que produce en la persona que se enfrenta a él” (p. 79). Es significativo en esta propuesta, la atención a las disociaciones entre emoción y razón que generan las imágenes siendo este uno de los aspectos más importantes y menos atendidos por la educación en medios, como inciden Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018, p. 20)

Las autoras Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2012) a su vez establecen diez dimensiones para el desarrollo de la competencia mediática, divididas en tres ámbitos:

- Conocimiento: Política e industria mediática, procesos de producción, tecnología, lenguaje, acceso y obtención de información
- Comprensión: Recepción y comprensión, ideología y valores
- Expresión: Participación ciudadana, creación y comunicación.

Potter (2010) destaca el valor multidimensional de la alfabetización mediática, organizándolo en cuatro dimensiones: cognitiva, emocional, estética y moral. Todas ellas en igualdad de importancia y complementarias para una adecuada competencia mediática.

De acuerdo con todos estos planteamientos, resulta fundamental la sistematización y descripción de dimensiones e indicadores que permitan conceptualizar la competencia mediática y crear modelos de evaluación de la misma en los currículums educativos. El Centro Europeo de Política Estratégica (2017), considera prioritario integrar en el sistema educativo la competencia mediática. En esa línea considera cuatro dimensiones: Critical Mind, Digital Literacy, Visual Savviness y The Fundamentals. Este planteamiento enfoca una perspectiva que insiste en estructurar una alfabetización completa de acuerdo a unas competencias básicas de la ciudadanía para poder relacionarse en el mundo actual, en el que lo visual y lo digital se encuentran ligados. Esto requiere un proceso de decodificación, cuestionamiento y producción teniendo en cuenta los procesos de intercambios comunicativos que se suceden, (Delgado-Ponce & Pérez-Rodríguez, 2018).

1.3 La competencia mediática en el ámbito educativo

Tal y como muestran los estudios realizados en relación con la competencia mediática y la ciudadanía, es necesaria la introducción de la materia en los diferentes sistemas educativos para que los futuros ciudadanos tengan un mínimo de competencia mediática, que les permita ser consumidores y usuarios responsables y activos y a la vez, tomar conciencia de la importancia de dicho aprendizaje para participar en una sociedad libre y democrática. La

educación mediática se concibe como un proceso centrado en el aprendizaje y la enseñanza de los medios, (Caldeiro-Pedreira & Aguaded, 2015). Buckingham (2005) la entiende como el avance de la actitud crítica y la participación ciudadana, algo que favorece la creatividad, en especial a los jóvenes. Este mismo autor la señala como un instrumento capaz de desengañar de falsas creencias y como forma de fomentar en el sujeto una herramienta para enfrentarse a los problemas, tanto sociales como culturales o mediáticos. Según Kaplún (1998) la educomunicación une las tareas de educación y comunicación. Destaca este autor que educación y comunicación es una misma cosa, pues educar es siempre comunicar. A la vez indica que toda educación constituye un proceso de comunicación, por lo que aboga por una pedagogía comunicacional basada en la premisa de que la comunicación de algo presupone un conocimiento.

Tomando en consideración la recomendación del Parlamento Europeo de diciembre del 2008, hace falta introducir en los centros escolares una asignatura de educación mediática. En el contexto español se aprecian algunas modificaciones que se han ido gestando durante la primera década de este siglo. En la investigación dirigida por Ferrés en 2001, *Competencia Mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*, era destacable el bajo nivel de la ciudadanía española en competencia mediática. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), reflejaba las prescripciones realizadas por la UNESCO, así como los primeros vestigios de la materia que se extienden desde 1980. En la actualidad se encuentra en vigor la Ley Orgánica 8/13, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Pese a ello, su introducción no es uniforme ni tampoco institucionalizada. Existe una fuerte descoordinación por parte de las diferentes autonomías responsables de la aplicación del currículum, y que no apuestan de forma clara por este tipo

de formación. Además, desde la propia Ley no se dan los pasos para dotar de entidad propia el aprendizaje mediático.

Mirando más allá, algunas Comunidades Autónomas como Cataluña y Asturias, incorporan de manera transversal contenidos de esta materia en las diversas áreas de enseñanza. Según indica Ferrés, Aguaded, Fernández, Figueras y Blanes (2011) en las propuestas de actuación publicadas en el Informe de Actuación sobre Competencia:

La educación mediática debería formar parte de todas las disciplinas y al mismo tiempo, debería ser preciso establecer los mecanismos que permitieran evaluar periódicamente la mejora de los niveles de competencia mediática. Para ello resulta evidente que un objetivo a corto plazo, sería definir contenidos básicos que sirvan para proporcionar a los estudiantes el grado de competencia necesario para su formación e incorporarlos al currículum escolar (p. 85).

Para llevar a cabo el objetivo de la formación en competencia mediática de la infancia y adolescencia, resulta imprescindible que el cuerpo docente adquiera un grado de competencia en la materia que le permita tanto promover y transmitir conocimientos, como evaluar correctamente la adquisición de dichos conocimientos por parte de su alumnado. Instituciones internacionales como la ONU, la UNESCO o la Comisión Europea, llevan trabajando largo tiempo en la materia. Para este fin, se han elaborado instrumentos consensuados como el “Kit de Educación en Medios” (2006), dentro del “Currículum AMI” (Alfabetización Mediática e Informativa) (UNESCO, 2011).

En la introducción del Currículum AMI se establece que:

A fin de fortalecer AMI entre los estudiantes, primero se requiere que los profesores se alfabeticen en medios e información. Este enfoque inicial en los profesores es una estrategia clave para alcanzar un efecto multiplicador: desde los profesores que son alfabetizados, cuyos conocimientos pueden transmitir hacia sus estudiantes y eventualmente a toda la sociedad. Los profesores alfabetizados en mediática e información habrán fortalecido las capacidades para

empoderar a los estudiantes en sus esfuerzos para “aprender a aprender” de una forma autónoma para que puedan continuar con el aprendizaje a lo largo de toda su vida. Al educar a los estudiantes, los profesores estarán cumpliendo su primer rol como defensores de una ciudadanía informada y racional, y en segundo lugar, estarían respondiendo a los cambios en su papel de educadores.

Bazalgette (1991) alertaba de la suposición de que los textos visuales carecen de lenguaje, que son transparentes y obvios. Pero en realidad, todas las formas empleadas por los medios han desarrollado sus propias formas de producir significados, y los niños comienzan a aprender de ellos antes de iniciar su etapa escolar. Es por ello determinante plantear un cambio en la forma de incluir la alfabetización audiovisual en los currículos. Esto lleva aparejado la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los diferentes medios de comunicación, consiguiendo filtrar adecuadamente las emociones que generan, (Ferrés, Aguaded, Fernández, Figueras & Blanes 2011, p. 85). Para Caldeiro-Pedreira y Aguaded (2015) la consecución del objetivo del aprendizaje mediático, requiere de una educación que cuente con la inclusión de los medios de comunicación en el sistema educativo. Esa incorporación debe trascender lo tecnológico y ha de referirse a una completa alfabetización, que proveerá la capacidad para discernir lo real de lo ficticio.

2. Competencia mediática en el ámbito familiar

Kaplún (1998) defiende la educomunicación como la forma de involucrar en el proceso de interacción a los diferentes miembros de la sociedad, (Caldeiro-Pedreira & Aguaded, 2015, p. 43). Resulta destacable sin embargo, el hecho de que existan escasos materiales y herramientas de formación en competencia mediática para utilizar en el ámbito familiar, principal núcleo educativo de la infancia. La familia es el lugar por excelencia, donde los niños y jóvenes encuentran su principal punto de referencia en su relación con el mundo que

les rodea. También resulta interesante comprobar que este dato no ha despertado el interés que merece en los diferentes estudios relativos a la competencia mediática.

Sólo en algunos casos se hace referencia a la necesidad de atender a la formación familiar en esta materia, si se desea conseguir un aprendizaje más profundo y efectivo. Es el caso del realizado en el año 2011, *Competencia Mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España* dirigido por Joan Ferrés que, en el marco de propuestas de actuación, se indica la necesidad de dedicar una especial atención a los padres y madres de familia, pues se trata de un componente clave en la cadena de responsabilidades compartidas. Es necesario conocer el grado de conciencia que perciben de su papel activo en cuanto a la competencia mediática en sus hijos e hijas. Si saben qué pueden hacer y qué deberían hacer. Si conocen recursos de los que pueden disponer y si actúan con responsabilidad respecto a los componentes mediáticos participantes en su entorno.

Diversos autores han aportado, desde un enfoque reflexivo, fórmulas para acercarse a la investigación sobre los medios en los entornos familiares, (González, Sedeño & González, 2012, p. 123). Algunas investigaciones se han centrado en determinados medios como la televisión, ejemplo de lo cual sirve el estudio de Cánovas y Sahuquillo (2010) donde abordaron estas temáticas considerando a la familia como una agencia mediadora-educadora, para analizar en qué medida la mediación parental interviene e influye en la convivencia con la televisión.

De especial interés en las investigaciones en torno a la familia resulta la temática relacionada con los medios digitales e Internet, así como la tecnología y su uso. Los profesores Gabelas y Marta Lazo (2008) señalan que es la mediación de los padres en un entorno multiplantallas la que permite desarrollar un consumo sano y autónomo en familia. En una de esas propuestas se hace especial hincapié en concienciar a los padres para que

conozcan e identifiquen la programación más adecuada para sus hijos, con el propósito de realizar acciones que tiendan a fomentar el hábito de ver televisión en familia, de manera que ejerzan de mediadores entre los contenidos mediáticos y sus niños, (Guerra & Renés, 2010).

Otra vertiente de investigación ha apuntado la necesidad de intensificar los estudios sobre el área de la competencia mediática y las familias. Guerra y Renés (2010) inciden en la necesidad de establecer un periodo previo de formación a las familias si se desea obtener un grado de competencia mediática adecuado. Para ello es imprescindible realizar un estudio de análisis del nivel de conocimiento de los padres y madres ante los medios. Ejemplo de ello, es el estudio realizado por estas autoras, *La formación en medios y pantallas de las familias* (2010), donde se indica que para obtener un proceso de formación en medios que genere un consumo inteligente de los mismos, se deben tener presente los principios:

1. Favorecer actitudes críticas ante los medios.
2. Generar reflexión, debate y confrontación ante los contenidos.
3. Desarrollar estrategias que permitan la criticidad ante los mensajes que emiten los medios.
4. Favorecer estrategias de planificación y programación de los medios en el hogar.
5. Formar en aspectos claves del lenguaje audiovisual.

En este mismo estudio, Guerra y Renés (2010, p. 124) en sus conclusiones plantean unas propuestas de mejora y posibles líneas de investigación, destacando:

1. Ampliar los estudios e investigaciones sobre la importancia de la formación de las familias en medios, lenguaje audiovisual, pantallas, etc.
2. Crear más y mejores recursos con carácter educativo destinado a las familias (asociaciones y escuelas de padres y madres, fomentar lugares y espacios de

encuentro e intercambio, ofrecer cursos y formación, apoyo y asesoramiento profesional, publicaciones, etc.)

3. Realización de trabajos de investigación acerca de las posibles vías de comunicación y usos del tiempo libre dentro de la familia, utilizando los Medios como herramienta para conseguirlo.

La educación mediática, debe incorporar los distintos aspectos de la educación emocional, (Ferrés, 2014, p. 20). Desde la definición y reconocimiento de cada emoción, hasta las habilidades para gestionarlas, solo conociendo y controlando las propias emociones se puede garantizar el poder sobre uno mismo, (Delgado & Pérez-Rodríguez, 2018, p. 17). Es en este entorno, en el de las emociones, donde la familia encuentra su lugar fundamental.

2.1 Propuestas institucionales para la formación mediática de las familias

Desde el ámbito gubernamental existen diferentes instituciones que han realizado recomendaciones a las familias para un aprovechamiento educativo y crítico del uso de los medios de comunicación. Aunque en gran medida prevalece más la formación en el uso de las nuevas tecnologías, que una propuesta global de formación en competencia audiovisual con especial interés en la lectura de los mensajes expuestos en los medios.

El documento *Educación en comunicación en Cataluña* (ECA) (2006) a propuesta del Consell de l'Audiovisual en Catalunya (CAC), incluía en sus propuestas para la educación permanente de la ciudadanía: promover la necesidad de incorporar la ECA entre las actividades formativas de las asociaciones de madres y padres.

El Consejo Audiovisual de Navarra (COAN) estudió la formación de las familias en las campañas “Familia y pantallas audiovisuales” y “Familia, televisión y otras pantallas”. En ellas se pretendió dar respuesta a la necesidad de ayuda que muchas familias tienen respecto al consumo que sus hijos y otros miembros realizan de los medios audiovisuales, (González,

Sedeño & González, 2012, p. 125). A su vez, el Consejo Audiovisual de Andalucía publicaba *Recomendaciones para el fomento de la alfabetización mediática* (2012) donde hablaba de la necesidad de asumir un rol activo de formación de la infancia de los jóvenes en el hogar, en lo concerniente al uso educativo y de entretenimiento de los medios audiovisuales, así como ejercer un adecuado control parental respecto a las formas, tiempo y contenidos de los consumos mediáticos. También desde la perspectiva parental, exigir y observar la adecuada señalización y catalogación de productos y contenidos multimedia e implicarse en su formación para obtener una capacitación en competencias mediáticas, con el fin de salvar la brecha digital entre las generaciones.

2.2 Experiencia formativa: Escuela de padres del CEIP Pare Català

La participación del elemento familia en la formación en competencia mediática durante la infancia resulta fundamental y necesaria. Y el marco ideal para ello es dentro de la comunidad educativa. Aunque existen numerosas iniciativas sobre formación en medios desde las Asociaciones de Padres, en colaboración con entidades gubernamentales, estas suelen estar enfocadas hacia el uso de las nuevas tecnologías o los riesgos en las redes. Pero no en relación a la enseñanza del lenguaje audiovisual y conformar un pensamiento crítico hacia los medios de comunicación y sus mensajes.

Como ejemplo de ello en Valencia existe un centro escolar público, el CEIP Pare Català, en el que auspiciado por la asociación AMPA del centro, existe desde el 2013 una comisión audiovisual conformada por padres y madres profesionales ligados al cine y a los medios de comunicación. Su objetivo gira en torno a introducir la alfabetización audiovisual dentro del proyecto de centro, a la vez de ofrecerse como herramienta de apoyo para el personal docente ante la carencia de su formación en cultura audiovisual. Paralelamente, realiza actividades orientadas a fomentar el interés de las familias del centro sobre la historia

del cine y concienciar a la comunidad educativa sobre la importancia de adquirir una buena competencia mediática.

En ese punto, en el año 2016 se realizó un proyecto de escuela de padres y madres audiovisual, con el que se pretendía aproximar a las familias a algunos conceptos básicos del lenguaje audiovisual, así como comprender el funcionamiento de los medios de comunicación y la industria televisiva de contenidos de entretenimiento (<https://www.youtube.com/watch?v=kezj7eGisGg>)

Dentro de sus objetivos generales destacan:

- Explorar el consumo de medios de comunicación familiar.
- Reflexionar sobre los contenidos de los medios de comunicación: cómo afectan a la ciudadanía, y cómo educan a la infancia.
- Dar a conocer modos de acceder a la información y mejorar las capacidades para evaluar de forma crítica dichas informaciones y las fuentes de las que las que provienen.
- Enriquecer conocimientos para promover actitudes reflexivas en los niños y niñas con respecto a los contenidos televisivos o de Internet que consumen.
- Mejorar los usos de la tecnología digital para la producción de mensajes escritos y audiovisuales.
- Compartir dudas y pensamientos sobre los contenidos televisivos sobre Internet, o sobre cualquier cuestión relacionada con el consumo de medios de comunicación.
- Dar a conocer la importancia de aprender el código audiovisual, como un lenguaje más, para la comprensión de los mensajes recibidos a través de los Mass Media.

Se realizaron varias sesiones con la participación en la sesión inaugural del Catedrático de la Universidad de Valencia, Ángel San Martín Alonso, profesor titular del

departamento de didáctica y organización escolar de la Universidad de Valencia, y experto en el conocimiento y enseñanza sobre competencia mediática. Aunque la experiencia no ha tenido continuidad en el tiempo debido principalmente a la falta de demanda por parte de las familias, resulta interesante el modelo que aporta de colaboración universidad/familias, desde la perspectiva del hecho de que la iniciativa y la formación provienen de dentro de la propia comunidad educativa.

Para obtener una formación completa en competencia mediática es indispensable incluir en el proceso a las familias que conforman los espacios educativos, debiendo crear la conciencia de que existe esa necesidad de aprendizaje. Algo que hasta la fecha no existe o se encuentra en estado embrionario.

3. La lectoescritura desde una perspectiva constructivista

3.1 Teorías y modelos en la teoría constructivista

El constructivismo surge como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Concibe el conocimiento como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo que le rodea. Cada individuo “construye” su realidad en función de su viabilidad, por lo que no existe una verdad absoluta. Uno de sus principios fundamentales es la convicción de la capacidad de los seres humanos para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismo, lo que les ha permitido controlar a la naturaleza y crear la cultura, (Díaz & Hernández, 2010). El constructivismo sirve de base filosófica y epistemológica para explicar cómo se construye el conocimiento de manera individual, (Pérez, 2004).

Según Coll (1996), corrientes psicológicas alimentan la postura constructivista en la educación:

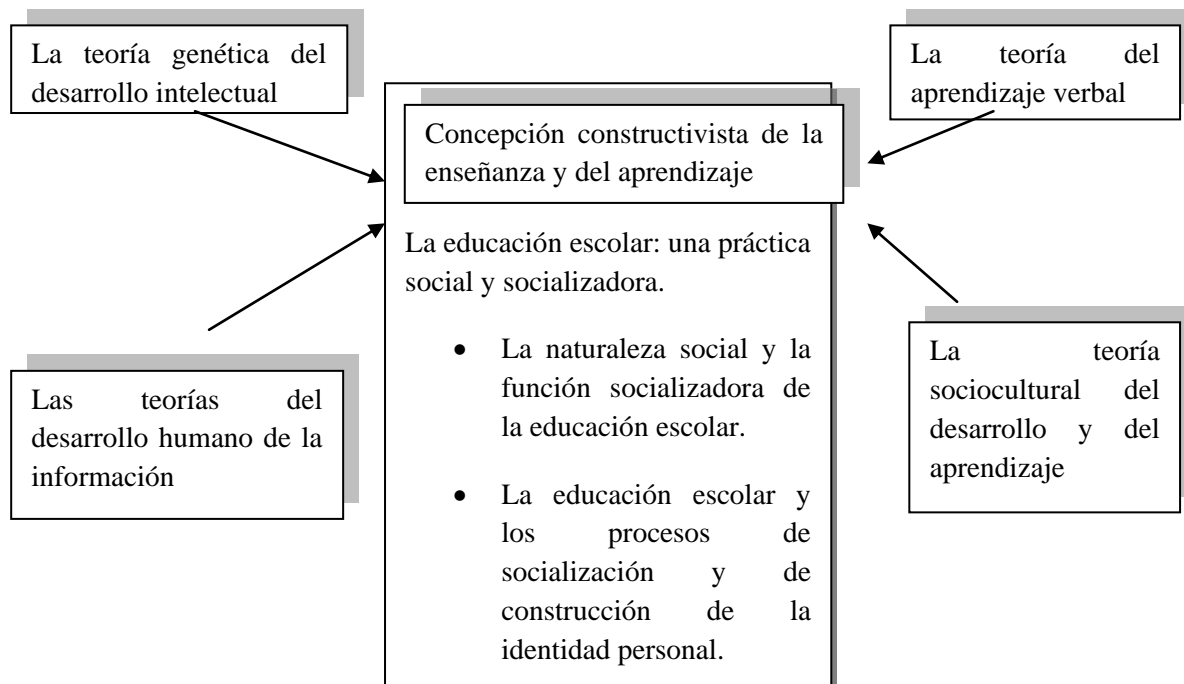


Figura 1. Enfoques constructivistas en educación, Coll (1996: 168)

Dentro de la teoría genética del desarrollo intelectual, Piaget (1971) considera que “el niño no almacena conocimientos, sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes”. Su teoría más cercana la biología y a la psicología, le otorga un papel activo al sujeto en el proceso de conocimiento, así como da valor a la interiorización como el mecanismo que explica la obtención del conocimiento desde el exterior al interior. Para Piaget y Inhelder (1973) el desarrollo intelectual es la premisa y el origen de toda personalidad. Los objetivos de esta corriente consisten en descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano desde sus orígenes, junto al hecho de seguir su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance, identificados según Piaget, con el pensamiento científico en los términos de la lógica formal, (Pérez, 2004). Su propósito principal radica en comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presentes desde su infancia.

Los aspectos principales del esquema de Piaget (1971) serían:

- El equilibrio es la categoría fundamental para comprender la relación entre un sistema vivo y su ambiente.
- La relación entre la conducta externa y la estructura interna se produce a partir de las acciones externas con objetos que ejecuta el niño, los cuales, mediante un proceso de interiorización, se transforma paulatinamente en estructuras intelectuales internas. Este proceso Piaget, a través de su teoría del desarrollo intelectual, lo divide en tres períodos: inteligencia senso-motriz, período de preparación y organización de las operaciones concretas y período del pensamiento lógico-formal.

Por otro lado, en la teoría del aprendizaje significativo Ausubel, Noval y Hanesian (1983) se postula que el factor más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el alumno ya sabe. Para el autor de esta teoría, los aprendizajes han de ser funcionales (que sirvan para algo) y significativos (estar basados en la comprensión). Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, (Ausubel, Noval & Hanesian 1983, p 18). El sujeto debe tener elementos para entender aquello de lo que le hablan. Se concibe como un procesador activo de la información, por lo que el aprendizaje no debe reducirse a simples asociaciones memorísticas. La característica más importante del aprendizaje significativo es aquella que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva del sujeto, y las nuevas informaciones que recibe. Éstas adquieren un significado, el cual se integra a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial.

Para Ausubel et al. (1983):

El alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa, independientemente de la cantidad de significado potencial que tenga la tarea. Así, deben considerarse los diferentes tipos de aprendizaje que pueden darse en un lugar escolar, como el modo en el que sea adquiere el conocimiento (por

recepción y por descubrimiento) y la forma en que ese conocimiento es, a su vez, incorporado a la estructura cognitiva del sujeto (por repetición y significativo) (p.37).

Este modelo de aprendizaje requiere algunos requisitos. Sobre esto, Ausubel et al. (1983) que:

El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base o arbitraria. (p. 48)

Ello nos lleva a presuponer:

- El material debe ser potencialmente significativo, lo que implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial, con alguna estructura cognoscitiva específica del sujeto.
- Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo y diferenciado dentro de un sujeto en particular, como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un “significado psicológico”. Dicho significado no sólo depende de la representación que el sujeto haga del material lógicamente significativo, “sino también que tal sujeto posea realmente los antecedentes ideativos necesarios”, (Ausubel et al., 1983, p. 55).
- Disposición para el aprendizaje significativo. Que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal, el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva.

Desde otro ángulo, la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, Vigotsky (1979) incide que detrás “de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa”. Parte de una perspectiva evolutiva, donde se incide en el hecho de que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, su historia (Vigotsky, 1979).

Todo aprendizaje en el ámbito escolar, conlleva una historia previa, dado que todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por lo que aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde las primeras fases de la infancia, (Vigotsky, 1979). Por ello se refiere a dos niveles evolutivos, el real (actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que indican sus capacidades mentales) y de desarrollo potencial (resolución de problemas con la ayuda de otros).

A la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental, para aprender con la orientación de un adulto, y las diferencias que se generan en función de ello, la denominó “Zona de Desarrollo Próximo”. Para ayudar al niño en su proceso de aprendizaje debemos “acercarnos a su zona de desarrollo próximo”, partiendo de lo que el niño ya sabe. Esto representa la distancia entre (Vigotsky, 1979):

El nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, (p. 133).

Wertsch (1988, p. 141) habla de que el objetivo de un enfoque sociocultural, basado en las ideas de Vigotsky, es “explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales”. La unidad de análisis de esta teoría, es la acción humana con respecto a herramientas como el lenguaje, con lo que resulta de relevancia el análisis del discurso. Para Díaz y Hernández (2010), las tradiciones culturales y las prácticas sociales son las que regulan, transforman y dan expresión a la psique humana, la cual se caracteriza por la diversidad étnica o cultural. Vigotsky (1979) señala tres ideas básicas que tienen relevancia en la educación:

- Desarrollo psicológico visto de manera prospectiva: comprender el curso de desarrollo, el surgimiento de lo que es nuevo. La Zona de Desarrollo Próximo es el dominio psicológico en constante evolución, por ello el educador debe intervenir en esa zona para provocar los avances que, de forma espontánea, no aparecen.
- Los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo: El desarrollo se produce de afuera hacia adentro, por medio de la internalización de los procesos psicológicos. La escuela posee un papel relevante en la promoción del desarrollo psicológico del niño.
- Intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo: La intervención de otros miembros sociales y culturales en el aprendizaje del niño, es esencial para el proceso de desarrollo infantil.

3.2 El proceso de aprendizaje en el modelo constructivista social

La perspectiva constructivista del aprendizaje de la lectoescritura, considera la lectura y la escritura como dos procesos enteramente relacionados que, en situaciones educativas, han de ser abordados de forma global para garantizar la comprensión del significado, tal y como indica Díez de Ulzurrun (2007), lo que significa que principalmente a través de estas actividades, construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo. Este hecho es extrapolable también a los textos audiovisuales.

El aprendizaje de la lectoescritura se entiende como un proceso interactivo, en el que se tiene presente el papel activo de los niños y niñas, y su capacidad de reflexión y búsqueda de significado de ideas y pensamientos, (Díez de Ulzurrun, 2007). Ferreiro y Teberosky (1979) identifican las fases de ese proceso de construcción desde un punto de vista evolutivo, analizando cómo los niños elaboran sus hipótesis sobre el significado a partir de la información que reciben del ambiente. Según estas autoras, los niños y niñas llegan a la

escuela con un amplio bagaje de conocimientos sobre el lenguaje y sobre hechos lingüísticos, aún sin conocer los significados convencionales de estos conceptos.

Por otro lado, la perspectiva socioconstructivista hace referencia al hecho de que la alfabetización no puede encararse fuera de los contextos culturales, históricos y sociales en que tiene lugar, (Teberosky, 2003, p. 44). Este constructivismo social tiene presente la contribución del contexto que rodea a los niños, como el primer ambiente de desarrollo lingüístico, cognitivo y social. Establece relaciones entre el ambiente familiar, y el resultado escolar en referencia a los conocimientos impresos, principalmente. Brice-Head (1983), considera esta perspectiva como de tipo etnográfico, considerando el aprendizaje de la lectura y la escritura como una práctica social donde la relación con la lectura remite al ambiente familiar de la primera infancia. Actualmente esta relación no incluiría únicamente a los textos escritos como libros o cuentos, sino a relatos audiovisuales como el cine o las series de televisión animadas.

Para el socioconstructivismo el aprendizaje tiene una base de interacción social, (Teberosky, 2003, p. 44). Las actividades tempranas con textos, dentro del ámbito familiar, permiten la participación activa del niño. Dichas prácticas son momentos compartidos entre adulto y niño, donde el adulto asume el rol de mediador/educador entre el texto (escrito o audiovisual) y el niño, dado que este todavía no es lector autónomo. La interacción social, y la ayuda del adulto, facilitan el acercamiento del niño al mundo de la cultura, (Teberosky, 2003). Por todo ello, los principios del constructivismo social serían: asumir que las funciones mentales como leer o escribir derivan de la vida social que rodee al menor, que las actividades humanas están mediatizadas por símbolos, principalmente por el lenguaje, y que los miembros mayores de una cultura ayudan a los más jóvenes en su proceso de aprendizaje, (Hiebert & Raphael, 1996).

Cuando Buckingham (2005), habla de la necesidad de desarrollar un estilo más reflexivo de enseñanza y aprendizaje que permita a los estudiantes valorar su actividad como “lectores” y “escritores” de textos mediáticos, su planteamiento coincide con el constructivismo. Vigotski (1979) afirma que el aprendizaje escolar no parte de cero, que tiene una historia predefinida por la interacción que el niño/a ha vivido en el mundo social que lo rodea. Es a través de la interacción que los niños pueden construir significados. Y en la actualidad, esa interacción se produce también con el uso de las nuevas tecnologías, que les permiten escribir sus relatos, y seleccionar sus lecturas audiovisuales.

3.3 La imagen en el proceso de lectoescritura

El lenguaje visual es uno de los primeros que aprenden los niños. Pertenece a una cultura más primitiva que el lenguaje escrito. Habitados a convivir con las imágenes, el proceso de interpretación de las mismas no difiere del utilizado para los signos verbales. Al igual que no se tiene conciencia de cada una de las palabras que leemos o escuchamos, en relación a las reglas de la gramática, también con las imágenes se actúa de forma inconsciente en su lectura y en su creación.

A pesar de la importancia que tiene en la sociedad y la naturalidad con la que convivimos en entornos visuales, su estudio está poco extendido, sobretudo en comparación con el lenguaje verbal, (Jardí, 2016). La imagen se presenta como un bloque macroscópico cuyos elementos articulatorios son indiscernibles (Zunzunegui, 1995, p. 77), con lo que las imágenes deben ser consideradas como textos visuales, (Eco, 1977).

Para Zunzunegui (1995, p. 78), las imágenes son un tipo de signos (de “ocurrencias significativas”) que resultan de la correlación entre texturas expresivas imprecisas, y posiciones de contenido vastas y de difícil análisis. Para este autor, el alcance del concepto “texto” se definiría como una “secuencia de signos que produce sentido”. Y he aquí que el

proceso de aprendizaje de lectoescritura tiene su esencia en aprender a conocer e interpretar esa secuencia de elementos que doten de significado el entorno en el que se desarrolla dicho aprendizaje.

Aunque en apariencia las imágenes forman un lenguaje transcultural, que todos los individuos pueden entender e interpretar, la realidad es que esa interpretación se encuentra vinculada a la experiencia, memoria o marco cultural establecido en cada sociedad. Estos factores resultan pertinentes dado que participan de forma directa en el proceso de lectura de la imagen de la realidad, la cual no es al mismo tiempo, una y múltiple, dependiendo del contexto en el que se encuentre.

La decodificación del lenguaje de la imagen puede realizarse atendiendo a la identificación de los signos básicos, susceptibles de análisis, (Aparici & García-Mantilla 1989, p. 10). Este proceso de descomposición de la imagen, de lo más elemental a lo complejo, en el ámbito de la pedagogía obliga a conformar el análisis de la imagen en un proceso lúdico. La formación en la lectura de imágenes puede ser el primer paso para obtener espectadores reflexivos. Para leer imágenes debemos tener presente el nivel denotativo y el connotativo, (Aparici & García-Mantilla (1989, p. 102):

- Nivel Denotativo u Objetivo: Enumeración y descripción de los objetos, cosas y/o personas en el contexto y la localización espacial. Se deben tomar en consideración las líneas de atención y fuerza, el tipo de plano y de angulación, así como el uso de la luz y del color.
- Nivel Connotativo o Subjetivo: Analizar los mensajes ocultos que subyacen en la imagen, de qué manera se enmascara la información, qué objeto pretende, tener presente la perspectiva de género y el grado de sugerencia que posee para diferentes individuos. Se trata de contextualizar el objeto visual.

Como indican Aparici y García-Mantilla (1989), el niño busca en la imagen una forma de placer, por lo que debe tenerse en cuenta en la introducción de la imagen en el ámbito escolar, tanto si se trata de imagen fija como en movimiento. Y es desde el campo emocional, desde esa generación de placer, donde se debe conformar un modelo didáctico de carácter participativo, que puede convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto, (Aparici & García-Mantilla, 1989, p. 14). El acto de leer y escribir requiere un proceso en el que, las emociones y el entorno en que se generan, sean fuente de significado para comprender y generar procesos significativos de aprendizaje.

La utilización del elemento imagen en el proceso de la lectoescritura en el ámbito escolar en la actualidad, va ligada a un uso que contribuye a facilitar la comprensión de la información escrita. A pesar de su masiva presencia en todos los materiales escolares, los estudiantes no están habituados a aprender de las imágenes, ni las consideran fuentes serias de información útil, (Llorente, 2000, p. 5). La lectura de imágenes representa dentro del proceso de aprendizaje, establecer un nexo entre el mundo y las experiencias vividas, lo que supone una actividad pedagógica que refuerza el sistema cognitivo. La imagen no representa una simple percepción visual, sino que implica un razonamiento tanto de quien la produce, como de quien la observa y recibe. Detrás de una imagen existe un proceso creativo, un relato que puede generar múltiples interpretaciones, una por cada observador, de igual forma que un texto escrito genera diferentes interpretaciones según su lector.

3.3.1 Imagen fija: Ilustraciones y fotografía

La utilización de imágenes fijas como elemento de apoyo para transmitir una información o un conocimiento, han generado temas de investigación centrados en las relaciones entre imágenes y educación. Concretamente en la influencia que ejercen las imágenes en la adquisición de conocimientos, resolución de problemas y el desarrollo de destrezas

cognitivas. Cualquier lenguaje debe ser un instrumento de comunicación y, por ende, las imágenes visuales son señales producidas para transmitir determinados mensajes. Su estructura es distinta al lenguaje verbal o escrito, de tal modo que se puede saber leer y escribir signos verbales, pero no visuales. Para Aparici y García-Mantilla (1989), el proceso de lectura de imágenes gráficas implica el aprendizaje de los elementos que la conforman, junto con la posibilidad de convertir en emisor a quien antes era un simple receptor de mensajes.

De forma tradicional, la utilización de las imágenes fijas en entornos educativos viene asociada a la combinación de estas con otros sistemas simbólicos, especialmente del lenguaje verbal. Existen estudios donde se indagan los efectos de las imágenes en el aprendizaje de información presentada en lenguaje verbal, escrito u oral, en sus múltiples planteamientos. Levie y Lentz concluían, entre otros aspectos, que las ilustraciones pueden ayudar a los estudiantes a comprender y a recordar lo que leen, así como realizar otras funciones didácticas, (Llorente, 2000).

La función de la imagen fija en el proceso de aprendizaje no debe quedar limitada a utilizarla como un elemento secundario de la información textual. La detección y descodificación de la información icónica requieren un conjunto de destrezas que son casi siempre de naturaleza espacial, (Llorente, 2000, p. 9). Una imagen puede cumplir varias funciones al mismo tiempo. Existen las funciones afectivas que potencian el disfrute y afectan a las emociones, junto a las funciones cognitivas, donde se incluirían otras de mayor o menor extensión, (Duchastel & Waller, 1979). En general, una imagen cumple una función cognitiva cuando facilita el aprendizaje mejorando la comprensión y la retención de contenidos y proporciona información que no puede ser transmitida de forma verbal, (Llorente, 2000, p. 12). Las ilustraciones pueden proporcionar un contexto para conocer y comprender el material

e incrementar la profundidad del análisis semántico. Por su parte, Duchastel y Waller (1979) exploraron con detalle la función explicativa distinguiendo en siete las funciones de las ilustraciones utilizadas para tal fin: descriptiva, expresiva, constructiva, funcional, lógico-matemática, algorítmica y muestra de datos.

La adquisición de destrezas cognitivas también implica el acto de crear. Levie (1987) puso de manifiesto que las destrezas mentales también se ven afectadas por la elaboración de dibujos, fotografías o películas. Se facilita el aprendizaje cuando se le pide al alumno que dibuje como recurso para mejorar la comprensión de la lectura y del entorno que les rodea. Esta actividad se utiliza de forma recurrente en los primeros años de escolarización, durante las etapas de infantil y primeros ciclos de primaria, donde los estudiantes encuentran en la elaboración de imágenes un mecanismo de expresión más próximo que el de carácter textual. Arnheim (1989) incidió en que la actividad artística es una forma de razonamiento en la cual la percepción y el pensamiento se entretajan de manera indivisible, (Díaz, 2009, p. 147).

Con el mismo fin que las ilustraciones se utiliza también la fotografía como elemento de soporte al entorno textual. Se trata de un soporte privilegiado para la transmisión de información. Sin embargo, a través de la realización de imágenes fotográficas, los niños y niñas aprenden aspectos de narrativa audiovisual como la secuencia, (Díaz, 2009). La fotografía permite reflexionar sobre su uso en entornos sociales cercanos, convirtiéndose en una herramienta interesante para el aprendizaje del código audiovisual. Esa proximidad del producto imagen con acontecimientos importantes en familia y amigos, permite crear un nexo emocional entre su propia experiencia y en cómo la proyectan utilizando la escritura visual.

3.3.2 Imagen en movimiento: medios audiovisuales en el aula

La obra de arte produce efectos psicológicos y sociales a partir de la recepción activa del espectador. Así mismo incide en el hecho de que, la contemplación de la obra de arte facilita

reacciones emocionales. Por ello defiende y respalda que la función principal de una obra artística es la de despertar y aclarar emociones desconocidas vividas directamente, (Vigotski, 1979). Las características generales que sustentarán el proceso de lectoescritura y su relación con los entornos audiovisuales, se podrían dividir en función lectora y función creativa.

La idea de la lectoescritura, independientemente de la escuela pedagógica que la teorice, está ligada de manera global al proceso verbal y textual de aprendizaje. Desde finales del siglo XIX, y a lo largo del siglo XX una nueva forma de lenguaje ha aparecido y en la actualidad, podemos decir que se ha convertido en predominante. El cine con el poder de la imagen y del sonido, la televisión con la proximidad, las tecnologías de la información y la comunicación, eliminando las barreras espacio-temporales junto con los límites de acceso, han cambiado las reglas respecto a qué y cómo se produce la comunicación.

El lenguaje es un procedimiento que nos permite clasificar y organizar lo que conocemos del mundo, (Amilburu & Ruiz & García & Blanco, 2012, p. 543). Y el conocimiento del mismo depende de cómo seamos capaces de contarlo, narrarlo o leerlo, independientemente del soporte en el que se apoye. Mientras, con la escritura se produce la fijación del lenguaje oral en un soporte material utilizando una codificación preestablecida, en la actualidad ese proceso se traduce en una codificación visual. Es por ello que, del mismo modo que es necesario aprender a leer para traducir y comprender el lenguaje textual, ese mismo proceso debe hacerse con el nuevo entorno audiovisual. No obstante Fendler (2017) matiza este hecho indicando que las imágenes requieren sus propios marcos especiales y sus estrategias de percepción y análisis. La autora incide en que utilizar las mismas habilidades de alfabetización que se usan para leer palabras, puede suponer contraproducente para ver qué son las imágenes y qué hacen.

La competencia lectora representa la pieza fundamental y la base en la que se apoyan y se construyen todos los demás saberes y conocimientos. Por ello la alfabetización no debería entenderse sólo como la capacidad de leer el lenguaje escrito, sino como un modelo de multialfabetización. Fendler (2017) muestra que tendemos a ver las palabras como indicadores de la realidad desde algún otro nivel. La autora indica cómo también existe la tendencia a ver las imágenes como indicadores de la realidad en un nivel diferenciado. Pero sin embargo, las imágenes hacen más que apuntar a las cosas. Las imágenes se apuntan a sí mismas (Fendler, 2017). La educación formal puede ofrecer los instrumentos necesarios para leer e interpretar imágenes y sonidos, de igual forma que lo hace con los signos de la lengua, (Aparici & García-Matilla, 1989).

Para Pereira (2005), leer no es deletrear. Comprender un mensaje que nos llega a través de un medio audiovisual no es lo mismo que simplemente mirar la pantalla. De igual modo que se admite la necesidad de aprender a leer antes de poder entender y disfrutar una obra literaria, se tiende a pensar de forma equivocada, que no es necesario un conocimiento previo para leer y entender un producto audiovisual. Resulta necesaria la formación para analizar críticamente esas imágenes y sus mensajes audiovisuales, (Ferrés, 2005). Ser capaz de leer el texto audiovisual constituye el primer momento de ese proceso; entenderlo supone dar un paso más, requiere captar el significado que se representa, interpretar el mensaje que emana de él, (Amilburu et al., 2012, p. 543). Por ello, aprender a leer no debe restringirse a la enseñanza de la lectoescritura alfabética, tal y como la conocemos, sino que implica unas competencias más amplias y, por ende, más enriquecedoras.

Aunque la evidencia de la realidad multitextual que vivimos es indiscutible, las instituciones educativas no han promovido su inclusión en los modelos y programas educativos. Por el contrario, los medios audiovisuales se han visto relegados a un uso

meramente ilustrativo del lenguaje textual. Pero dichos medios pueden servir como instrumento de pensamiento y reflexión en sí mismos, (Aparici & García-Matilla, 1989). Retomando las ideas de Taddei y en consonancia con los estudios de Porta, el lenguaje audiovisual es estudiado en la escuela desde dos vertientes: la enseñanza de los medios y la enseñanza con los medios, (Arteseros & Albiol, 2016, p. 7).

María Acaso (2009) defiende que:

La capacidad para absorber e interpretar la información visual no es una capacidad innata en el ser humano, sino que es una habilidad que hay que aprender a desarrollar y, por tanto, la educación artística tiene mucho que ver no tanto con la consolidación sino con la desconsolidación del mundo imagen, (p.35)

Es tomando contacto directo con los entornos visuales, cuando el proceso de lectoescritura puede suceder en ambos sentidos, el lector y el creador. Según diferentes investigaciones, (Moya, 2017) llama la atención el hecho de que, en los entornos educativos, se prima la creación por encima de la pedagogía de la mirada o el trabajo de análisis y visionado. Esto parece motivado por varios aspectos. Primero, el hecho de que proponer talleres creativos evita entrar en el conflicto legal que supone la proyección de materiales audiovisuales, puesto que la legislación actual relativa a los derechos de autor de obras audiovisual en entornos educativos, no resulta concluyente. En segundo lugar, está el obtener el beneplácito de la comunidad educativa e instituciones, ante la exigencia de desarrollar un producto final que pueda ser exhibido en redes sociales y festivales, como justificación de su realización. Es por ello que, en ocasiones, se justifica la necesidad de la alfabetización mediática por su visión instrumental en relación a la formación y uso en tecnologías de la información, (Moya, 2017).

Pero si existe el deseo de crear una conciencia/pensamiento crítico en la sociedad ante los mensajes que se reciben de los medios, resulta fundamental aprender a leer las imágenes,

sin importar la secuencia temporal que eso ocurra (antes o durante el proceso creativo), pues de otro modo es complicado obtener resultados al respecto.

4. Comunicación no verbal

4.1 El modelo de la teoría de la comunicación

Interpretar el lenguaje como un código, es un punto en común de diferentes teorías relacionadas con el lenguaje, principalmente el verbal. Tradicionalmente, se ha centrado en ese campo el análisis de cómo el ser humano construye su entorno y evoluciona teniendo en el lenguaje tal vez, el núcleo de la razón de su transformación. El término lenguaje se utiliza para designar la capacidad o facultad del ser humano de comunicarse y de representar la realidad mediante signos, (Bermeosolo, 2007, p. 15). Este autor afirma que el proceso de comunicarse y representar la realidad se expresa en algún tipo de sistema (o sistemas) de signos. A su vez, este mismo término se emplea para aludir al sistema (o sistemas) en sí y a su utilización.

Así pues lenguaje (Bermeosolo, 2007):

Es el término utilizado para aludir tanto a la facultad o capacidad de simbolizar y de comunicarse mediante signos convencionales, como a las formas de simbolización y comunicación específicas. Dentro de esas formas se distingue entre lenguajes verbales y no verbales (artísticos, gestuales, de señales, etc.) (p. 15).

Diferentes investigadores, desde distintos campos de la ciencia, han intentado dar un sentido al objeto lenguaje. Desde la lingüística, por ejemplo, Saussure propuso el estudio del lenguaje como un sistema (una “lengua”), una estructura cuyas unidades o elementos están sistemáticamente relacionados, Bermeosolo (2007). Esa relación supone un fin que es elaborar un proceso de comunicación. Se puede aludir a la acción misma de comunicar o al contenido que se transmite.

El concepto “Comunicación”, y su definición más aceptada, se encuentran influenciadas por la denominada teoría de la información, elaborada por Shannon y Weaver,

en relación con el proceso de transmisión y recepción de mensajes. La base de esta teoría trasladada al ámbito de la psicología del lenguaje, entiende comunicación como un intercambio de información o puesta en común de significaciones intencionada, en una relación humana determinada, (Bermeosolo, 2007, p. 17). En la puesta en común de las significaciones encontramos el núcleo del concepto de comunicación. Y ello puede obtenerse bien a través de las palabras, gestos, actitudes, movimientos, etc... es decir, por medio de un código compartido. Los elementos utilizados para esa acción (palabras, gestos...) son signos de ideas, sentimientos... en definitiva, de aquello que se desea comunicar. Para modular esta reacción es necesario considerar el hecho de que son fundamentales dos acciones:

- Codificar: transformar eventos psicológicos (ideas, sentimientos, etc.) en los signos de un código, con propósitos de comunicación.
- Decodificar: interpretar las señales recibidas y realizar una interpretación para dotarlas de significado.

Así, encontramos que el enfoque característico de la Teoría de Información de Shannon se centra en el transporte de información, primando los procesos de emisión, transformación y recepción de mensajes. Desde esta perspectiva se observa al lenguaje como un conjunto de señales que permiten transmitir información desde un emisor a un receptor. Aquello que se denomina “información” es básicamente un proceso de elección, de reducción de alternativas. Su objeto es el hacer identificable lo que hay que comunicar, a fin de eliminar la incertidumbre, (Bermeosolo, 2007).

Para Jakobson, existen coincidencia y convergencias sorprendentes entre la metodología del análisis lingüístico y la forma en que se considera el lenguaje en la teoría matemática de la comunicación, (Bermeosolo, 2007). Este autor, utilizando las aportaciones de Bühler, las funciones del lenguaje corresponden a la primera persona, el emisor o hablante;

la segunda persona, el destinatario/os u oyente/es; y la tercera, de quién o de qué se habla, (Bermeosolo, 2007).

Estas funciones constituyen un valioso aporte al estudio del lenguaje y la comunicación. Este modelo ha contribuido a la labor pedagógica, psicopedagógica y psicológica, al hacer presentes los elementos básicos del proceso de comunicación con sus funciones esenciales, decisivos al hablar de “competencia comunicativa”, (Bermeosolo, 2007, p. 47).

Roland Barthes (1990) utiliza la palabra “código” como un elemento equivalente a la palabra “mensaje”, términos que son utilizados en el campo de desarrollo semiótico. Con la noción de código, la semiología liga sus desarrollos a la teoría de la comunicación. Se entiende la lengua como un código y los mensajes cumplen diferentes funciones comunicativas según la intención con la que son creados, según refieran (función referencial), expresen (función emocional), apelen (función conativa), se concentren en el mensaje (poética), remitan al mensaje y hablen sobre él (metalingüística) u orienten al contacto entre los interlocutores (función fáctica).

4.2 Semiótica, lingüística y psicología del lenguaje

En lingüística se tiende a distinguir entre el concepto o significado, que forma parte del funcionamiento de una lengua, por lo que se encuentra en una posición interna, y el referente al que tanto significado como significante remiten. El referente es un elemento exterior a la lengua que puede asimilarse a la realidad. Este consiste en “categorías abstractas que se aplican a la realidad, pero que tanto pueden quedar virtuales como actualizarse en un objeto particular”, (Aumont & Bergala & Marie & Vernet, 1996, p. 102)

Las afirmaciones sobre la relación entre lenguaje y pensamiento, o entre lenguaje y realidad, son generalizaciones filosóficas. En la filosofía del lenguaje, existe la tesis de que

éste crea la visión de la realidad, por lo que la modificación del sistema lingüístico conduce a una variación de esta visión. Los hombres al utilizar diferentes modelos lingüísticos, revelan un círculo cultural diferente que, en ocasiones, contienen visiones del mundo distintas, (Schaff, 1964, p. 90). La experiencia social es el punto de partida y la base de todo pensamiento humano, por ende, el lenguaje es aquello en lo cual se hallan encerradas y establecidas las experiencias y el saber de las generaciones pasadas, (Schaff, 1964).

El lenguaje deviene como un producto social configurado como sistema lingüístico, que a su vez es utilizado para educar y conformar el pensamiento desde la infancia, con lo que se moldea la percepción del mundo más próximo, (Schaff, 1964). Así, el hecho de que existan diferentes sistemas lingüísticos conlleva al hecho de que estos representan un reflejo de los diferentes medios que crean estos sistemas. Con ellos, la sociedad que piensa por medio de estos lenguajes, configura el mundo de formas diferentes en base a ellos. La percepción de la realidad, se encuentra ligada a la forma en que se habla y se piensa sobre ella, en que se crea y se proyecta. Para Schaff (1964), contemplamos el mundo bajo una perspectiva determinada, condicionada por los intereses del grupo social. Esa perspectiva de la realidad, viene determinada por su papel en el conocimiento y en el desarrollo cultural.

La semiótica es la ciencia que tiene por objeto el estudio de los signos, siendo una de sus funciones conocer el grado de influencia de los signos en sociedad. Charles Sanders Peirce, consideraba que la semiótica era la base de la lógica, a la cual describió como la ciencia de las leyes necesarias de los signos, (Bermeosolo, 2007). En contraste con la concepción diádica del signo de Saussure (significante-significado), Peirce considera que los signos son signos para alguien que los interpreta como tales, (Bermeosolo, 2007, p. 73). Para él, toda realidad debe ser comprendida a partir de tres categorías que permiten unificar aquello que es complejo y múltiple, (Zecchetto, 1999, p. 46): el primer correlato o primeridad,

(primera impresión o sentimiento que percibimos de las cosas), el segundo correlato o secundidad (fenómenos existentes, aquello que ocurre y se ha concretado en relación con la primeridad) y el tercer correlato o terceridad (es una categoría general que da validez lógica y ordena lo real).

Esta ciencia se pregunta qué aspectos de la vida son sistemas gobernados por reglas. A pesar de que el lenguaje verbal ofrece infinitas posibilidades en relación a las palabras y sus combinaciones, es el uso de unas reglas o códigos la causa de que éstas tengan significado, (Allen & Gomery, 1995). Para Metz (2001), es posible llevar esta idea al campo cinematográfico, mediante el proceso de análisis que representa la semiótica cinematográfica y su razón de dar explicación al modo en que el significado se expresa en una película y el modo en que éste se traslada al público.

4.2.1 El signo lingüístico: significante y significado

En el campo de la semiótica, para Ferdinand de Saussure todo lenguaje es un sistema de signos, en el que hay dos aspectos inseparables, Significante o Expresión, imagen acústica o gráfica que “representa” o “está en lugar de” aquello que hace referencia al signo, y Significado o Contenido, concepto o idea representado por la imagen acústica o gráfica, (Bermeosolo, 2007, p. 63). Para Barthes (1990), la articulación de ambos elementos constituye lo que denomina lenguaje articulado, configurado por signos que a su vez se dividen en palabras y en sonidos (o letras).

El lenguaje siempre es pensamiento en el sentido de percibir el significado de las palabras en base a sus conceptos, pero también en la forma en que son representadas. Schaff (1964) afirma que “Los sistemas de signos que denominamos lenguajes, son portadores del pensamiento conceptual” (p. 245). El mismo lenguaje es sí pensamiento, y se realiza siempre tomando como base algún lenguaje, pues el pensamiento conceptual resulta imposible sin los

signos del lenguaje hablado o de su transcripción en cualquier forma, (Schaff, 1964). A su vez, cuando hablamos de la influencia del lenguaje en la cultura, nos encontramos con una causa-efecto, pues se trata tanto de la influencia de la cultura en el lenguaje, como del hecho indiscutible de ver al lenguaje como sistema simbólico y significativo sobre el desarrollo de la cultura.

Liberman, Shakweiler y Liberman (1989) apuntan a la diferencia entre el lenguaje verbal, propio del ser humano, y el resto de formas naturales de comunicación, como los gestos, expresiones corporales, etc. Para estos autores, en todos los sistemas no lingüísticos, los significados se relacionan con signos que difieren holísticamente entre sí, (Bermeosolo, 2007). Por otro lado, Bühler, mediante su modelo sobre las funciones del lenguaje, señala que todo signo o mensaje lingüístico implica una triple relación: Síntoma o indicio, en relación a la función expresiva; Señal, correspondiente a la función apelativa; Símbolo, que expresa la función representativa, (Bermeosolo, 2007).

Peirce incide en que la función del signo consiste en ser algo que está en lugar de otra cosa bajo algún aspecto o capacidad, (Zecchetto, 1999, p. 52). Para este autor, un signo es algo que para alguien representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter, se encuentra en el lugar de algo, de su objeto. A su vez, atiende a la relación entre el signo y el objeto significado, distinguiendo tres clases de signos, (Bermeosolo, 2007, p. 67):

- Íconos o signos icónicos: signos que tienen una semejanza física directa con lo designado como fotografías, imágenes fílmicas, planos, etc.
- Índices o indicios: signos con una relación de efecto a causa o que son parte de los designado como el humo en relación al fuego.
- Símbolos: signos que tienen relación con lo designado por una norma convencional como la bandera y la patria.

Barthes (1990) sin embargo, distingue entre la naturaleza del signo lingüístico y el semiológico. Considera que, aunque el signo semiológico coincide en tener dos caras (significante y significado) tal y como indica Saussure en su teoría, este se distinguiría en el plano del significado de la expresión.

El signo se forma con la forma y la sustancia. Este modelo puede ser utilizado para ilustrar su significación en el campo de la cinematografía, tal y como ejemplifica el semiólogo francés Christian Metz (2001), siendo el conjunto el siguiente:

- La sustancia de la expresión (el lenguaje en el cine como la imagen fija en movimiento, lo escrito, el sonido, etc.)
- La forma de la expresión (En el cine las relaciones imagen/palabra, movimientos de cámara, montaje, etc.)
- La sustancia del contenido (temas que el cine puede tratar).
- La forma del contenido (organización de la sustancia, cómo el cine se transforma según estilos y géneros)

Roland Barthes (1990) habla de objetos de uso, que la sociedad convierte en elementos comunicativos. Los denomina funciones-signo, y es la propia función de esos objetos la que les dota de sentido. Existen además signos cuyo soporte es la única materia de la expresión, denominándose signo típico. En este término se engloba el lenguaje verbal, pero también el icónico (como las fotografías), independiente del modo de producción. Con esto, Barthes (1990) también constata la existencia de sistemas complejos, conformados por múltiples signos típicos, como es el caso del cine.

El mensaje o signo es una realidad analítica que preocupa a ciencias tan diversas como la lingüística, la psicología o ciencias de la información. En definitiva, aquellas ciencias relacionadas con las comunicaciones. El cine es un espectáculo que ofrece a la semiótica un

privilegiado campo de estudio. El cine no puede definirse como un campo semiológico puro pues no es posible reducir a unas normas gramáticas su composición. Sin embargo, el cine se nutre de signos elaborados y ordenados por su autor con miras a su público, (Barthes, 1990).

4.2.2 La codificación visual

Los fenómenos de comunicación visual resultan en la actualidad un elemento indisoluble de cualquier acto de comunicación social. Pero, aunque es evidente su participación en todo proceso comunicativo, existen discrepancias respecto al hecho de creer que tales fenómenos tengan un carácter lingüístico. Para Eco (1989, p. 187), “la duda sobre el carácter lingüístico de los fenómenos visuales conduce en muchos casos a la negación de su valor como signo, como si el signo sólo pudiera existir de la comunicación verbal”, en el ámbito exclusivo de la lingüística.

Desde el punto de vista semiótico se advierte de que no todos los fenómenos comunicativos pueden ser explicados por medio de categorías lingüísticas, (Eco, 1989). Peirce definía “los iconos como los signos que originariamente tienen cierta semejanza con el objeto a que se refieren”, (Eco, 1989, p. 189). Si trasladamos esta idea al campo visual, al de las imágenes, encontramos que las configuraciones visuales se encuentran dependientes del contexto e incluso de su ubicación espacial. Esto supone que las figuras icónicas o plásticas no adquieren su valor en relación al sistema que las ha creado, sino en función del contexto en el que se perciben, (Zunzunegui, 1995). Por todo ello, Eco (1977) propone que las imágenes deben considerarse como textos visuales, no analizables ni en signos ni en figuras. “Un texto visual puede depender menos de un código que contribuir a instituirlo”, (Zunzunegui, 1995, p. 78).

Susan Sontag incide en que la imagen construye una visión del mundo basada en partículas “inconexas e independientes”, (Zunzunegui, 1995, p. 136). Por ello se entiende que

para “leer” a nivel primario una imagen, no es necesario otro saber más que el relacionado con nuestra percepción, (Zunzunegui, 1995). Pero Barthes (1990), advierte de la dificultad de comprender semánticamente una imagen, dado su carácter polisémico, pues una imagen irradia sentidos diferentes, y no siempre se logra averiguar cómo dominar esos sentidos. Metz (2001), sugiere que existen unos códigos denominados “antropológico-culturales”, que se absorben con la educación recibida al nacer. Dichos códigos son los perceptivos, de reconocimiento e icónicos. A su vez, existen otros más especializados y complejos, que son los que se refieren a las combinaciones de la imagen (encuadre, montaje, funciones normativas) que sólo se adquieren en casos determinados, (Eco, 1989). Según indica Fendler (2017), los estudios relativos al nuevo materialismo desafían las limitaciones de las lecturas semióticas (del lenguaje y de las imágenes). Estos artículos abren el campo a múltiples dimensiones en las que las imágenes funcionan como representaciones, agentes y símbolos.

La percepción de una imagen está estrechamente relacionada con el modo en que cada individuo capta la realidad, y además, se encuentra vinculada con su realidad personal (historia, aprendizaje, motivación, etc.). La percepción es la herramienta que escogemos para seleccionar información del mundo exterior pero, aunque la representación de un objeto sea única, se debe considerar el hecho de no hay garantías de correspondencia total entre el mundo físico y el perceptivo, (Aparici & Garcia-Mantilla, 1989). La forma en cómo conectamos con el mundo físico se encuentra ligada a nuestras emociones hacia aquello que percibimos, lo que determina en gran medida la significación que le otorgamos. Dondis (1976), incide en que los datos audiovisuales presentan tres niveles distintos e individuales: el input visual (una mirada de sistemas de símbolos), el material visual “representacional” (el entorno que es posible reproducir en diferentes técnicas como dibujo, fotografía, cine, etc.) y la infraestructura “abstracta” (la forma de todo lo que vemos tanto natural como compuesta de

forma intencionada). Para este autor, la alfabetización visual nunca podrá ser un sistema lógico tan neto como el lenguaje, pues estos son sistemas construidos por el hombre para codificar, almacenar y decodificar informaciones. Esto le otorga “una lógica que la alfabetización visual es incapaz de alcanzar”, (Dondis, 1976, p. 25). Sin embargo, los símbolos como fuerza dentro de la competencia visual, tienen una importancia fundamental, (Dondis, 1976).

Todo acto comunicativo se funda en un código, pero no es necesario que en todo código existan dos articulaciones fijas.

Eco (1989) incide en que:

El código icónico elige como rasgos pertinentes, a nivel de figuras, unas unidades que son tenidas en cuenta por un código más analítico, que es el perceptivo, y que sus signos solamente denotan si están insertos en el contexto de un enunciado icónico, (p. 230).

Por ello, un código extralingüístico no debe construirse necesariamente sobre el modelo de la lengua. El momento del código es el momento de una elección entre elementos conmutables, pero estos elementos son siempre culturales, ya socializados. Es a este respecto que constituyen los artículos de un código de lenguaje real, (Bergala, 1970). El lenguaje icónico y sus códigos no están escritos en los parámetros de la imagen, sino que se encuentran en el interior de las producciones icónicas de una época y de una sociedad. Las actitudes culturales o ideológicas se reconocen en las figuras, estructuras y modelos disponibles para ser identificados y reconocidos por la sociedad.

4.2.3 Lenguaje cinematográfico: conceptos básicos

La utilización del término de lenguaje de forma metafórica en diferentes contextos comunicativos o expresivos resulta un tanto controvertida. El “lenguaje” es un sistema de signos constituido por un proceso de articulación que funciona mediante una doble articulación, que resulta de la unión del “significado” con el “significante”. Para Barthes

(1990) existen otros sistemas de comunicación en la que la relación “significado-significante” conlleva un proceso analógico. El autor afirma que la naturaleza distinta del signo en cada uno de los sistemas, remite a un funcionamiento mental, a un recorte de la realidad diferente.

Numerosos autores utilizan el término “lenguaje” para referirse a la narración cinematográfica. El término narración también remite al espacio fílmico, al ámbito textual. La invención del cinematógrafo supuso en sí una rebelión en la forma y modo en cómo se producía el acto de comunicar. Para analizar y comprender este fenómeno es por lo que se ha recurrido al área de la lingüística. El cine posee unos elementos básicos sobre los que se construye un acto comunicativo, ya sea verbal o textual. En el caso del cine, el “plano” es la unidad cinematográfica constituida por una serie de fotogramas consecutivos con unidad temporal, (Romaguera, 1991). El plano adquiere la libertad de la palabra, pues es posible subrayarlo, combinarlo con otros de acuerdo a las leyes de proximidad semántica y emplearlo en un sentido figurado, metafórico y metonímico, (Lotman, 1979).

Para reproducir una imagen visual y móvil, el cine la divide en fragmentos. El plano como unidad introduce la discontinuidad, la segmentación y la medida en el espacio y en el tiempo cinematográfico. Pero a la vez, el espacio y tiempo se miden con la misma unidad, el plano pues resulta mutuamente intercambiable, (Lotman, 1979). El proceso de dotar de sentido narrativo al conjunto de las unidades, de los planos, se denomina montaje. A su vez, se pueden distinguir dos tipos de montaje cinematográfico, tomando como base la intención narrativa: el montaje plano a plano y la unión de un plano dentro de ese mismo plano. El montaje de varios planos diferentes activa la estructura semántica, la convierte en portadora de significaciones. El montaje de planos idénticos convierte a su estructura en imperceptible y la progresión semántica es gradual, (Lotman, 1979). Tomando como base la terminología

empleada por Saussure, en el texto fílmico se encuentran presentes tanto el lenguaje como el discurso, pues el director destaca uno y oculta el otro.

Y como todo texto, es necesario disponer de un orden, de una gramática, para que los receptores a quien va dirigido el mensaje sean capaces de decodificarlo. Por ello, resulta pertinente cumplir las características principales que debe poseer el elemento plano, para su posterior unificación en el texto cinematográfico. Para Romaguera (1991), estas características se concretan en:

- **Encuadre:** espacio transversal que abarca el visor de la cámara y que posteriormente se reproducirá en la pantalla. El espacio longitudinal que se percibe, recibe el nombre de campo. Según la distancia establecida entre el visor y el objeto o sujeto incluido en el espacio transversal, variará la definición del plano, yendo del más próximo al más alejado del referente. Es en estos casos cuando el plano recibe diferentes denominaciones como plano detalle, primer plano, plano americano, plano medio o plano general.
- **Angulación:** punto de vista de la cámara con relación al referente. El ángulo que toma el eje del objetivo con relación al objeto o sujeto que se capta. Existe una tipología variada de ángulos, como el normal o neutro, el inclinado, el picado o el contrapicado. También pueden ser tomadas desde el punto de vista de la cámara (plano objetivo), o desde el punto del referente (plano subjetivo). Su utilización variará según los deseos del director/autor de la obra y del mensaje que desee transmitir al receptor/espectador.
- **Movimiento:** el que posee el plano en base a la manipulación que se realice a los objetos, a los desplazamientos de la cámara o a la combinación de ambas posibilidades. La cámara puede realizar movimientos en panorámica o el travelling.

Estas características del plano definen la gramática básica del film igual que si fueran palabras y signos de puntuación que, según se ordenan, terminan construyendo frases y, a su vez, creando un estilo narrativo, (Romaguera, 1991). Pero para conocer toda la gramática que se utiliza en una obra fílmica, se deben considerar otros elementos como la luz, el sonido, la escenografía, la música o el guión. Por ello es preciso distinguir la denotación cinematográfica de la connotación fílmica, (Eco, 1989). El análisis de la comunicación audiovisual, en la que se engloba el cine, nos muestra el hecho de que en esta comunicación intervienen a la vez mensajes verbales, sonoros e icónicos. Los mensajes sonoros y verbales, aún integrados en los actos icónicos, poseen unos códigos propios e independientes. Por el contrario, el mensaje icónico en el cine se representa de una forma característica, en movimiento, lo que le hace adquirir unas características particulares.

4.3. La comunicación no verbal

La conducta no verbal, tanto en el modo de significación como de comunicación, de forma consciente o inconsciente, constituye una herramienta imprescindible para el conocimiento humano.

Bermeosolo (2007) habla de los investigadores Hybels y Weaver, los cuales precisan que, la manera en que una persona utiliza el espacio, el tiempo, el cuerpo (contactos visuales, expresiones faciales, gestos, entre otros), la voz y los objetos que tiene en torno suyo, resulta esencial en todos los mensajes que una persona envía. Dicho de otro modo, el cuerpo mediatiza toda expresión humana.

Pero aunque el cuerpo produzca expresión y movimiento, esto no conlleva obligatoriamente un acto de comunicación. Para que este se produzca debe existir una intencionalidad que conlleve un mensaje, destinado a un receptor que sea capaz de transcribir su significado. Así no resulta extraño que en ocasiones, las observaciones que pueden

contradecir una creencia previa, sean manipuladas para darles una forma en la que el mensaje tenga un sentido afín a la idea prefigurada. Las percepciones sufrirán las influencias de aquello que la persona haya elegido observar, (Knapp, 1982). “El significado del mensaje estará siempre contenido en el contexto y jamás en algún movimiento aislado del cuerpo”, (Davis, 1976, p. 41). Es por ello que, en ocasiones, el comportamiento no verbal contradice aquello que se está expresando en un momento determinado, en lugar de subrayarlo. La palabra representa la consciencia, mientras que el acto gestual actúa desde el inconsciente.

La kinésica es el estudio de las unidades de expresión gestual, de los movimientos corporales no verbales utilizados en la comunicación, (Bermeosolo, 2007). Davis (1976) incide en las aportaciones de Birdwhistell, investigador pionero de la materia. Este concluyó que, la base de las comunicaciones humanas, se encuentra en un nivel por debajo de la conciencia, por lo que sólo la palabra tiene una importancia relativa. Estimó que no más del 35% del significado social de cualquier conversación corresponde a las palabras habladas.

Birdwhistell incidió en que dado que los gestos son como las raíces del lenguaje, el movimiento corporal también se aproxima al lenguaje en algunos aspectos y puede ser analizado por un sistema similar al utilizado por los lingüistas, (Bermeosolo, 2007). Una conclusión a la llegó también Saussure, el cual incidía en la necesidad de crear una gramática gestual, (Eco, 1989). La complejidad de esta tarea radicará en que las normas del movimiento humano no pueden ser analizadas a simple vista, pues primero deben de ser transcritas. Es independiente del conocimiento consciente y yuxtapuesto a las palabras, pero a su vez, forman parte del acto de comunicar. Por todo ello, los mensajes pueden tener un significado utilizando la palabra, que puede diferir en otros niveles comunicativos.

Resulta relevante pues el uso de la comunicación no verbal en los medios audiovisuales, dado que cada plano obedece a una intención predeterminada. En el entorno

audiovisual, este modelo comunicativo va más allá del proceso corporal, ampliando las posibilidades técnicas que ofrece. Los recursos técnicos ofrecen al observador/espectador puntos de vista no visibles en el marco habitual, lo que representa un abanico de posibilidades de interpretación.

4.3.1 Dimensiones no verbales en el proceso interactivo

Para entender el proceso que deriva de la conducta no verbal en las personas, dentro de un espacio o entorno social concreto, se debe acudir a la observación como herramienta de conocimiento. En el ámbito de la pedagogía resulta relevante este proceso, dada la interacción que se desarrolla entre maestro y alumnos, dentro de un espacio cerrado como es el aula. Pero no es el único campo en el que resulta relevante. En ciencias como la sociología, antropología o psicología existen estudios en los que se trata de analizar y enmarcar la interacción que se produce en todo acto comunicativo que se realiza entre personas.

Únicamente después de estudiar de forma minuciosa todo el contexto del acontecimiento comunicativo, se puede comenzar a realizar inferencias sobre la razón por la que ha tenido lugar una conducta determinada. Es por ello que Knapp (1982) realiza una clasificación dividida en nueve categorías, para facilitar la observación de la conducta no verbal en las personas.

Una de esas categorías está relacionada con los movimientos del cuerpo o comportamiento kinésico que Bermeosolo (2007, p. 92-93) divide en:

- Emblemas: actos no verbales que admiten una trasposición oral directa de palabras o frases.
- Ilustradores: acompañan al habla y sirven para ilustrar lo que se dice directamente.
- Muestras de emoción: configuraciones faciales o corporales que expresan estados afectivos.

- Reguladores: actos no verbales que mantienen y regulan toda la naturaleza del hablar y escuchar entre dos o más sujetos interactuantes
- Adaptadores: gestos y movimientos desarrollados desde la niñez como esfuerzos de adaptación para satisfacer necesidades, cumplir acciones, dominar emociones, entre otros.

Todo proceso de observación se basa en la percepción que recibidos de aquello que es observado. Analizar la forma en la que el observador proyecta sus necesidades, deseos y expectativas, es un paso relevante para estudiar con rigor la comunicación no verbal. Tal y como lo especifica Knapp (1982) “sólo percibimos lo que tiene sentido para nuestra propia visión de la conducta humana” (p. 358).

4.3.2 Psicología del gesto y expresión corporal

Expresar es manifestar con palabras, miradas o gestos, lo que uno quiere dar a entender, (Bermeosolo, 2007). Para el campo de la psicología, la expresión corporal y la comunicación no verbal revisten una gran importancia. Antropólogos y semiólogos también han convertido en objeto de estudio este modelo de comunicación. Para las ciencias de la educación, la comunicación no verbal revista una gran fuente de conocimiento respecto a los educandos como de sí mismos, pues es de gran importancia para revelar el verdadero sentido de las interacciones.

Knapp (1982), sintetiza su trabajo sobre la comunicación no verbal, afirmando que este comportamiento puede “repetir, contradecir, sustituir, complementar, acentuar o regular” el comportamiento verbal. Bermeosolo (2007) encuentra en las tesis del psicólogo inglés Gross, aspectos similares cuando este afirma que las personas revelan cosas acerca de sí mismas de muchas maneras: a través de lo que dicen y hacen (al igual que de lo que no dicen o no hacen) y esto incluye las expresiones faciales, los gestos y otras formas de comunicación

no verbal. “Se tiene mayor control sobre la conducta verbal que sobre la no verbal”, (Bermeosolo, 2007, p. 85).

El cuerpo en ocasiones se comunica por sí mismo independientemente de la forma en cómo se mueva o las posturas que adopte, pues el aspecto físico en muchas ocasiones coincide con las pautas culturales. Los condicionantes sociales y culturales, influyen en la adquisición del aspecto físico escogido por la persona. Al igual que se escoge un aspecto determinado como un modo de comunicación, también el ser humano es capaz de controlar el rostro y utilizarlo para transmitir mensajes. Birdwhistell sostiene que algunas expresiones anatómicas son similares en todos los hombres, pero el significado que se les da difiere según culturas, (Davis, 1976). Ekman, por el contrario, afirma que existen gestos universales como la risa o el enojo. Sin embargo, indica que en todas las culturas existen unas “reglas demostrativas”, que definen cuales son las expresiones apropiadas en cada situación, (Davis, 1976).

La utilización de las manos en el proceso comunicativo, puede ser un buen ejemplo para comprender el grado de importancia que representan los movimientos corporales en los procesos interactivos de comunicación. Los gestos comunican. En ocasiones contribuyen a esclarecer mensajes verbales no concluyentes, en otras pueden revelar emociones de forma involuntaria. Algunos de ellos, los más comunes, están relacionados con el lenguaje verbal como una forma de ilustrar o enfatizar aquello que se dice.

Flora Davis (1976) habla en su libro *la comunicación no verbal*, del profesor William Condón y de sus investigaciones respecto al hecho de que el cuerpo del ser humano baila continuamente al compás de su propio lenguaje. Cuando una persona habla, los movimientos de todo su cuerpo coinciden con el compás de aquello que está comunicando. Su teoría de la sincronía intencional se relaciona directamente con la interacción comunicativa que se

produce cuando dos o varias personas se reúnen. Para Condon, no se trata de una simple imitación gestual, sino que se trata de un ritmo compartido. Considera que es la base sobre la que está edificada la comunicación humana y que, sin ella, esta sería imposible.

Extrapolándolo a términos cinematográficos hablaríamos de la denominada “química” entre actores. Cuando estos encuentran su sincronización mediante el diálogo y su actuación corporal se transmite un mensaje de atracción hacia el espectador, que conlleva una conexión que genera satisfacción al observador. Cuando esa sincronización durante la actuación no existe o es pobre, se rompe la conexión y genera una mala comunicación. Esto también sucede cuando se utiliza la técnica de doblaje. La forma en cómo el/los actor/es de doblaje adapten su voz a la actuación de los personajes/actores del film, dará mayor o menor credibilidad a la obra.

5. La influencia del cine en el proceso educativo

5.1 Inicios del cine

El invento del cinematógrafo por los hermanos Lumière en 1895, supuso un cambio de modelo en la industria del entretenimiento. Su aparato, al que sólo otorgaban la facultad de captar la arbitrariedad de lo real, abrió el camino para trasvasar el espectáculo del teatro, a la imagen fílmica. Desde el punto de vista artístico supuso un hecho sin precedentes, dado que el cine es un arte no nacido de la espontaneidad creadora del ser humano, sino que la invención del medio tecnológico ha hecho posible la aparición de un nuevo modelo artístico, cuya influencia social abarca múltiples dimensiones.

El cine, nacido como una atracción de feria derivada de la fotografía, creció y evolucionó de la manos de innovadores como Alice Guy, George Méliès o Segundo de Chomón, que descubrieron primero las posibilidades técnicas que ofrecía el aparato tecnológico como vehículo de expresión artística. Dos principios se articulan en este período

que fundamentan su éxito: la capacidad del cine para asombrar al público y la capacidad de ficcionar las historias con la imagen en movimiento. Pero resulta fundamental un tercer elemento, sin el que no se entendería la evolución posterior: la posición de la cámara, el lugar que ocupa, se identifica con la posición del espectador. Este hecho establece la misma relación entre el discurso cinematográfico y su público, igual que ocurre en una obra de teatro, (Iglesias, 2007).

De este inicio del tiempo fílmico derivaron nuevas formas y modelos comunicativos que llevaron a la creación de un lenguaje universal, el lenguaje de la imagen en movimiento, capaz de generar y narrar historias. Autores de todo el mundo, como Porter, Griffith, Gancé, Pudovkin o Eisenstein, compusieron las bases de la denominada narrativa audiovisual, cuya característica más definitoria se encuentra ligada al uso de la técnica del montaje. Como técnica especializada, el montaje se compone de tres grandes operaciones: selección, combinación y empalme. Estas funciones tienen por finalidad conseguir, a partir de elementos separados, una totalidad que es el filme, (Aumont & Marie, 1990).

Durante el primer período del tiempo cinematográfico, conformado entre 1896 y 1915, los factores que caracterizaron la estética visual de ese período se encuentran ligados a la iluminación (más o menos vertical que irradia en igualdad el conjunto de campo que abarca el plano), el carácter fijo del objetivo de la toma, la colocación de la cámara (en horizontal y frontal a la vez), la utilización de una escenografía pintada y la colocación de actores, lejos de la cámara, sin movimientos de cámara adicionales, (Burch, 1987).

En la década de los años 20, la estructura narrativa se transforma y la técnica de montaje se convierte en el eje sobre el que evoluciona el lenguaje audiovisual, hasta convertirse en un modelo universal. En este período, el cine ocupa un lugar destacado en la reflexión estética y cultural. Es en este momento donde el discurso sobre las películas se

expande y a la vez, se fragmenta y especializa, (Camporesi, 2014, p. 73). De 1915 a 1928, se encuentra el período de consolidación definitiva del cinematógrafo como espectáculo de masas a escala mundial, siendo reconocido además como una práctica artística respetada, (Talens & Zunzunegui, 1997).

5.1.1 Orígenes del Cine Clásico de Hollywood

Entre el período primitivo y la sofisticada producción de los estudios de los años 20, el cine norteamericano transitó de un modelo narrativo cercano al vodevil, a una fórmula cinematográfica que tomaba aspectos de la novela, el teatro y las artes visuales, para combinarlos con recursos netamente cinematográficos, (Bordwell & Staiger & Thompson, 1997).

En Estados Unidos, la evolución cinematográfica va ligada a un nuevo modelo industrial derivado de la producción en serie de películas cinematográficas, creando para ello un equipo de actores, actrices, guionistas, técnicos y directores (al que se denominará *Star System*), que dotarán a cada productora de unas características específicas reconocibles para el público que derivarán en la creación de los denominados géneros cinematográficos. El cine más visto establecerá unas determinadas reglas de juego que corresponden con unas tipologías del film que permiten entender al cine como un fenómeno social, (Talens & Zunzunegui, 1997). De la mano de autores como Mack Sennett, Charles Chaplin, Buster Keaton, Harold Lloyd (en la comedia), King Vidor, Frank Borzage, F.W. Murnau o Fred Niblo (en el melodrama), Cecil B. DeMille (histórico-religiosas) o John Ford (Western), las bases de denominado cine clásico quedarán fijadas.

El período del denominado “Cine Clásico de Hollywood” se contempla desde 1917 hasta 1960, aunque puede vislumbrarse sus inicios desde 1909. Este modelo persigue, además del objeto lucrativo, entretener al espectador alejándole de sus preocupaciones

cotidianas e introduciéndole en las historias planteadas en la ficción cinematográfica. Dicha ficción representará un mundo idealizado y acorde con las normas morales de la época.

Para alcanzar este objetivo las películas clásicas respondían a las siguientes características, (Iglesias, 2014, p. 110-111):

- Un modelo dramaturgico basado en la unidad, la causalidad, la figura del personaje central, el conflicto, la clausura y la verosimilitud.
- Unos procedimientos de dirección supeditados a la máxima claridad e inteligibilidad en cuanto a la exposición de la historia y al control de la recepción del espectador.
- Borrar los mecanismos, artificiales y convencionales, que construyen el discurso para que no sean percibidos por el espectador, y centre su interés en aquello que ocurre dentro de la historia.
- La búsqueda de la identificación emocional del espectador con aquello que se le muestra, en especial con los sentimientos de los personajes protagonistas.

Este conjunto de características persigue que el espectador centre toda su atención en aquello que ocurre en el universo diegético y tome parte activa pero limitada, de la construcción de la historia. El cine clásico da por supuesto que la narración coloca al espectador dentro del espacio narrativo o en el límite del mismo, (Bordwell et al. 1997, p. 172). Pero para lograr su objetivo, la obra debe cumplir el criterio de verosimilitud y claridad narrativa, siendo básicas para crear y consolidar el estilo clásico de Hollywood.

5.2 Análisis fílmico: conceptos básicos

El cine como las lenguas naturales o la pintura es a su manera, un espacio en el que se crean significados que se hacen perceptibles, se encierran en fórmulas secretas y se intercambian con otras palabras. En definitiva, el cine es también el ámbito de una significación y de una comunicación, (Casetti, 1994, p. 67). Todo espectador, independientemente de sus

conocimientos fílmico-artísticos, posee la capacidad de analizar un film. La mirada que se proyecta sobre una película se convierte en analítica desde el momento en que una persona puede dissociar elementos de un film, para centrarse especialmente en un momento, imagen o parte de una imagen determinada.

Un film está constituido por un gran número de imágenes fijas, denominadas fotogramas, dispuestas en serie sobre una película transparente, que al pasar con cierto ritmo por un proyector, da origen a una imagen ampliada y en movimiento, (Aumont & Marie, 1990). Analizar un film conlleva la intención de obtener un mayor grado de placer ante las obras, a través de una mejor comprensión de las mismas, (Aumont & Marie, 1990). Es por ello que la obra fílmica es considerada en este contexto, como una obra artística susceptible de contener un texto (análisis textual), que fundamente sus significaciones narrativas, sobre una base visual y sonora, produciendo un efecto único sobre el espectador. Además, para ser considerado como válido, un análisis debe poseer una coherencia interna (no contradecirse en modo alguno), poseer fidelidad empírica (conservar un enlace afectivo con el objeto investigado) y tener relevancia cognoscitiva (decir algo sustancialmente nuevo), (Casetti & di Chio, 1991). Pero hay que considerar que para analizar un film no es suficiente verlo, dado que la relación que se establece con el objeto a analizar requiere una aproximación en profundidad, (Marzal, 2007).

La imagen cinematográfica no se limita a construir referencias concretas, sino que moviliza también una base racional. De igual manera que no se limita a evocar sentimientos genéricos, sino que pone en juego también conceptos precisos. Bajo este aspecto se parece a cualquier otro signo que para ser tal debe tener un sentido preciso, (Casetti, 1994, p. 78). Tal vez por ello sea acertado indicar que no existe un único método de análisis cinematográfico. No es posible crear un esquema universal en el que se englobe todas las posibilidades de

análisis de un film. Únicamente existen análisis singulares cuya gestión, amplitud y objeto resultan por completo adecuados para el film concreto del que se ocupan, (Aumont & Marie, 1990, p. 23).

Pero resulta relevante diferenciar el acto crítico del analítico. Mientras la actividad crítica se conforma mediante tres actos principales (informar, evaluar y promover), la analítica debe producir un conocimiento. Está obligada mediante su análisis a describir no sólo el objeto de estudio, sino a descomponer los elementos considerados más pertinentes de la obra. A hacer intervenir el mayor número posible de aspectos en su comentario y en definitiva, a ofrecer una interpretación, (Aumont & Marie, 1990).

La experiencia audiovisual tiene una incidencia directa en la emotividad y en el inconsciente, (Ferrés, 2014), y el cine sin duda, se engloba en este campo. Desde su nacimiento, forma parte del imaginario colectivo la idea de la imagen fílmica como experiencia y creadora de identidades sociales. A su vez fomenta actos de comunicación, tanto individuales como comunitarios. Es necesario conocer aquello que se busca durante el análisis para obtener esa información, esa significación dotada de valor, (González, 1995).

Por ello, cuando se realiza un análisis fílmico es importante tener presentes todos los condicionantes que rodean a la obra desde sus múltiples puntos de vista. Su lugar en la historia (tanto desde la perspectiva de historia del cine como en el contexto mundial), su producción, su calidad visual y estética, su estilo narrativo, sonido, música, intencionalidad del creador, entre otros múltiples factores, están presentes en la obra a analizar y no deben ser dejados en un segundo plano.

5.3 Dimensiones educativas del cine

El cine influye de forma determinante en el comportamiento y en la construcción del imaginario en el que la sociedad actual se desenvuelve. Es decir, posee una gran incidencia

educativa, pues se vale de la imagen. Este a su vez tiene un gran poder clarificador, pero también hipnotizador.

Peters en 1961, en su trabajo sobre “educación cinematográfica” realizado para la UNESCO, muestra un doble sentido en la enseñanza del cine. Considera necesaria una formación del alumno en la técnica, la historia, la estética y la teoría fílmicas, que le sea útil para convertirse en un espectador capaz de apreciar una obra de calidad. Pero no debe desligarse del hecho de considerar al cine como un arte y como tal, desde el punto de vista de una educación estética, se debe incorporar como ámbito de posible aprendizaje para la vida.

La necesidad de una didáctica del cine se encuentra plenamente justificada por diferentes razones. El cine constituye una faceta artística que se engloba en el campo de las humanidades, siendo además un producto de consumo de masas, por lo que es necesaria su comprensión para contextualizar determinados aspectos histórico-sociales del siglo XX y del actual siglo XXI. Es por ello, por su carácter de medio de gran difusión, que el cine es un transmisor de ideología, actitudes, normas y valores, ampliamente consumido.

La elaboración de una propuesta didáctica aplicable al estudio cinematográfico en los centros educativos, sólo sería factible elaborando una formación específica relacionada con los estilos, los géneros, la historia y la estética. Pero teniendo en cuenta la teoría de Mitry, en el ámbito de elaborar una guía “gramatical” relativa al lenguaje fílmico, tal y como abordan teóricos semióticos de la talla de Metz, esta no resulta factible dada la propia naturaleza del lenguaje cinematográfico, pues está fundado en una estética a la que no es posible aplicar ninguna norma fija, como ocurre con el lenguaje verbal, (Urpí, 2000).

Para Bergala (2007, p. 31), “toda pedagogía tiene que adaptarse a los niños y a los jóvenes a los que se dirige, pero nunca en detrimento de su objetivo”. En el caso del cine debe contemplarse el hecho de que tanto niños como jóvenes, no han esperado a que se les enseñe a

“ver” películas para considerarse espectadores plenamente capacitados y competentes en el ámbito de la comprensión y crítica del lenguaje cinematográfico. Fundamentalmente porque la gran mayoría desconoce ese ámbito de conocimiento específico.

5.3.1 El cine como participante en la educación

La utilización del cine dentro de las aulas suele circunscribirse a un entorno donde priman aquellos mensajes históricos, sociales o morales, que los docentes pueden utilizar como refuerzo de otras materias. Dado que en el currículum educativo no existe en la actualidad ninguna disposición clara sobre el uso y aprendizaje del audiovisual y del lenguaje cinematográfico en particular, queda circunscrita en infinidad de ocasiones al campo de la mera anécdota la participación del cine en el modelo educativo. El principal problema radica en el hecho de que en muchas ocasiones, el docente desconoce la forma adecuada de hacerlo e incluso en la razón de ello.

La pedagogía en sí tiende a ser racional y colectiva. Racional en tanto hay que tener una cierta certeza, pero todo lo que no es controlable es más difícil de analizar. Al no existir una metodología clara respecto a la enseñanza del cine se produce una disparidad de procesos con objetivos muy diversos. Pero, siguiendo la línea de la pedagogía constructivista de Vigotski, la interacción con la comunidad es ya en sí un modelo de educación, y el cine forma parte de esa interacción constante. Rosselli (1979), indicaba en sus escritos sobre cine y educación, que “toda educación cívica presupone participación, por lo que una educación de los contactos sociales, presupone un conocimiento de las relaciones humanas”. El cine no forma parte de un calendario educativo formal, pero sí se encuentra en entornos de aprendizaje no formal relacionados a nivel social, como son la familia y los grupos de interacción, por lo que participa también en la educación.

Su participación en el ámbito pedagógico, no debe quedar enmarcada únicamente en el área “lectora”, sino que resulta del mismo modo fundamental realizar actos de creación. En un momento en el que la producción audiovisual está al alcance del mundo, “aprender a aprender” es una competencia que enlaza con el acto de creación cinematográfica. En definitiva, el aprendizaje experiencial ofrece la oportunidad de conectar la teoría y la práctica, para generar un aprendizaje significativo. Para Aguaded y Urbano (2014), el visionado activo y participativo de contenidos apropiados, junto a la manipulación de materiales y el desarrollo de todo el proceso creativo por parte del niño, genera un proceso de interiorización del aprendizaje.

Es importante comprender el acto de creación de un film para entender las elecciones realizadas. Martínez-Salanova (2002), aborda el tema incidiendo en el hecho de que el alumno debe experimentar, probar y participar, para que sus conocimientos aumenten, repercutiendo directamente en un crecimiento de su síntesis creativa. Es por ello que el actual auge de producciones escolares, junto al interés en participar en festivales educativos como la *Mostra Internacional de Cinema i Educació* (MICE), ofrece un objetivo, un producto final con el que es posible conocer y reflexionar sobre todo el proceso de creación audiovisual. Aunque hay que recordar, tal y como incidió Bergala en la ponencia inaugural del seminario *Pedagogías de la creación* (2018), “el colectivo puede ser el peor enemigo de la creación”. En un entorno pedagógico hay que dar espacio a cada niño para que vea cine y haga cine, en una relación simbiótica de formación.

5.3.2 El cine y la educación de la sensibilidad

La invención del cinematógrafo supuso disponer de una herramienta con la que comunicar de otra manera las emociones. Los diferentes elementos técnicos y artísticos que componen la narración cinematográfica, buscan conectar con el espectador. Crear un entorno en el que el

público sienta una empatía por la historia y los personajes, resulta fundamental para comprender el impacto emocional que puede llegar a suponer el visionado de un film. Por empatía entendemos, sentimientos que se manifiestan cuando el espectador de una acción ejecutada por otra se ve reflejado de alguna manera, en aquel o aquello que observa.

Como indica Urpí (2000) desde el punto de vista de Mitry “a través del cine se adquiere una sensibilidad especial”. Para Mitry existe una sensibilidad inicial para que el cine pueda transformarse en cultura, en saber, que a su vez revierte en obtener una mayor sensibilidad para con la obra cinematográfica. “He ahí la raíz del carácter educativo del arte cinematográfico”, (Urpí, 2000, p. 137).

Es posible considerar al cine como el diario de la humanidad. Su conocimiento nos permite adquirir elementos de análisis, de formación para obtener un fondo de sensibilidad, de sentido crítico, y nos defiende de la alienación personal y social, (Ambrós & Breu, 2007). “La experiencia del cine, por medio de la imitación y la conmoción en el espectador, provoca unos efectos afectivos-cognitivos, que constituyen una cierta formación interior”, (Urpí, 2000, p. 225). No puede obviarse pues, la relación existente entre el cine y la emoción.

La existencia de un elemento real que el espectador reconozca es imprescindible para que este cree una conexión emocional con los personajes y con la historia. “El cine supone un aprendizaje de experiencias para la vida, pero promueve también la proyección de ese mundo personal de cada uno hacia el ideal que aspiramos alcanzar”, (Urpí, 2000, p. 225). El conocimiento de la realidad, supone que el espectador decida concentrar su atención y escuchar respecto a aquella comunicación que ha reconocido y por la que siente interés o curiosidad. Según Amar (2000, p. 145) “cada ángulo visual sobre el mundo implica una visión del mundo”. Tal vez por ello, Andrei Tarkovski (1991) incidía en el hecho de que para él, la imagen cinematográfica es la imagen de la vida. Por ello es comprensible la atracción

que siente el espectador por la experiencia fílmica, donde ve representada su propia experiencia vital.

III. INVESTIGACIÓN

1. Justificación de la investigación

Toda investigación nace de una duda que genera unas preguntas que deben ser contestadas. En esta investigación, se busca conocer la forma en cómo las familias leen los productos audiovisuales que consumen, cómo lo interpretan y traducen. En la actualidad, el contacto habitual entre los mass media y la ciudadanía crea reacciones ambivalentes pero socialmente aceptadas. Esa normalización del uso de los medios audiovisuales en cualquier campo, tiene un lugar preeminente en el ámbito familiar, lugar donde los niños forjan sus actitudes, inquietudes y relaciones con todos los aspectos de su vida personal y social. Sin embargo, resulta destacable el poco interés que parece despertar el rol que desempeña la familia en las investigaciones sobre competencia mediática que se han realizado hasta la fecha.

El uso de los medios audiovisuales en las relaciones familiares viene dado en gran medida, por los elementos tecnológicos que facilitan el acceso a contenidos muy variados. Centrando la atención en los contenidos audiovisuales, encontramos que uno de los productos más consumidos es el cine. Las películas son un elemento formador y de ocio muy utilizado tanto en el hogar como en el ámbito educativo.

Su utilización en el ámbito familiar está ligada a momentos de encuentro entre los miembros del grupo familiar. Es un acto social muy arraigado desde el origen del cinematógrafo, e incluso en la época anterior, denominada pre-cine, donde artilugios ópticos eran utilizados para realizar espectáculos dentro del hogar. Un acto equivalente al visionado de la televisión actual.

Tomando como ejemplo el modelo pedagógico de Vigotsky y su teoría de la pedagogía socioconstructivista en relación a respetar el saber adquirido por los niños antes de su escolarización, junto con las dimensiones en competencia mediática de Ferrés, se ha elaborado un acercamiento práctico en la modalidad de taller, con la intención de conocer más

profundamente esta realidad. Pero la duración de una obra cinematográfica completa supone, en el caso de la infancia, un problema para poder captar su atención el tiempo suficiente para obtener unos resultados satisfactorios. Es por ello que la idea que Alain Bergala compuso en su obra *la hipótesis del cine*, en relación a la fragmentación de la obra fílmica utilizando secuencias como método de aprendizaje de la narración cinematográfica, ha sido la escogida para enmarcar las propuestas del taller.

El enfoque histórico respecto a los inicios del cine representa también un punto de análisis que se ha de destacar. Un campo ampliamente desconocido por parte de la mayoría de la sociedad pero en el que, sin embargo, se encuentra la base de la narración fílmica actual. Conocer e identificar las diferencias expresivas y estéticas que nos ofrece el período silente de los años 20, donde se idearon y plasmaron los mecanismos narrativos que son la base del lenguaje audiovisual, puede resultar de utilidad para conocer hasta qué punto el espectador de una obra es consciente de su evolución como medio de comunicación de masas.

La relación entre familia y cine merece un estudio más pormenorizado y en profundidad, dada la importancia que ocupa en el tiempo de ocio familiar. Consecuentemente a esto, se plantea el hecho de que los progenitores se encuentran en una posición educadora de forma habitual. Y en el caso de los medios audiovisuales no es una excepción. El contacto permanente de los niños ante los medios de comunicación, y la búsqueda de respuestas a sus dudas en su entorno más cercano, hacen imprescindible una necesaria concienciación de la importancia de adquirir un buen nivel en competencia mediática por parte de las familias, algo que en la actualidad no sucede.

Ante la falta de información científica sobre cómo los entornos familiares interactúan en el proceso de lectura visual de una obra cinematográfica, se procede a realizar el presente

estudio con la intención de ofrecer información que ayude en futuras investigaciones sobre la materia.

Este proceso debe ser considerado como un elemento fundamental en la formación mediática durante la infancia. Es en ese entorno, el familiar, donde los niños y niñas en general suelen tener el primer contacto con los productos audiovisuales, siendo los progenitores las principales figuras educadoras durante el período de la infancia.

Por ello, se debe tener en consideración que todo objeto audiovisual transmite a la sociedad una cantidad de valores que él representa y cuenta. Resulta relevante aprender a conocer y a reconocer de qué modo se interpreta el discurso que subyace en toda obra audiovisual.

2. Planteamiento del problema

El grado de competencia mediática de las figuras parentales supone un elemento importante de análisis. Actúan como educadores audiovisuales a los que sus hijos toman como referentes de su aprendizaje, antes incluso de acceder a los centros educativos. El contacto con el mundo audiovisual, y con el cine en particular, comienza a una edad cada vez más temprana. Este hecho es fomentado principalmente por los progenitores, que utilizan las producciones audiovisuales como herramientas de entretenimiento diario de sus hijos.

Ello plantea la necesidad de conocer mediante un análisis pormenorizado, si se requiere una herramienta que resulte relevante para la educación audiovisual, no sólo de la infancia, sino de los individuos adultos que acompañan a los niños el proceso de crecimiento. Por los diversos estudios realizados tanto a nivel nacional como europeo es destacable el bajo nivel de la ciudadanía respecto a la competencia mediática. Pero resulta difícil encontrar información más exhaustiva en relación a cómo afecta este bajo nivel competencial en el ámbito familiar, centrándose los estudios consultados en la utilización de la tecnología o en el

uso de Internet. En lo referente a interpretación y decodificación del lenguaje audiovisual, junto a la necesidad de realizar dicha interpretación, no se ha encontrado ninguna información concluyente.

Así en este estudio, se plantea la cuestión de conocer en qué grado los individuos pertenecientes a un mismo núcleo familiar interpretan un relato audiovisual y en qué medida leen las imágenes. El enfoque cultural y social que gestionan los padres dentro de ese núcleo, influirá en el nivel cognitivo de los niños respecto a dotar de un significado a aquello que observan en la pantalla. Esa relación supone un aprendizaje relevante, que resultará en muchos casos definitivo para los niños.

Es en los núcleos familiares donde los niños realizan su primera consulta sobre aquello que observan. Aquellos adultos que se encuentran más próximos a ellos (generalmente los padres), marcan una impronta a nivel cognitivo y psicológico que influirá en el significado de todos los aspectos del mundo que les rodea. Los niños piden a los padres que realicen una primera interpretación de aquello que ven y además, han de ser capaces de responder a las cuestiones que les plantean respecto a convertir en real una ilusión, como es el cine. Realizan aquí, sin lugar a dudas, una acción de educomunicación en toda regla. Dependerá de su competencia en comprensión audiovisual las respuestas que proporcionen y, sin duda, afectará a la percepción que sus hijos tengan sobre su entorno social.

Aunque es cierto que este vínculo de aprendizaje en las familias no se circunscribe únicamente a los entornos audiovisuales. Resulta relevante insistir en el hecho de que, en la actualidad, el componente audiovisual en las familias es independiente del soporte físico desde el que se acceda. Con ello está cumpliendo una función educadora que necesariamente ha de ser configurada con el objetivo de aprovechar todo su potencial.

Para ello resulta fundamental crear herramientas que ayuden a formar y a gestionar ese proceso de aprendizaje audiovisual que se produce en la infancia, desde todos los estamentos sociales y culturales que rodean a los niños.

3. Objetivos

El objeto de esta investigación se centra en comprobar la formación en lectura audiovisual dentro de un entorno familiar, especialmente en la percepción del lenguaje no verbal en productos audiovisuales.

De forma más específica:

- Conocer si existen diferencias respecto a qué “leen” los padres y los hijos después de visionar una misma secuencia cinematográfica.
- Comprobar en qué grado identifican y reconocen el uso del lenguaje no verbal en producciones cinematográficas americanas del período silente, como ejemplo de su conocimiento del lenguaje cinematográfico y su historia.
- Conocer cómo interactúan los grupos familiares ante un proceso de análisis fílmico más profundo. Este objetivo se considera pertinente dada la escasa información que existe al respecto.
- Diseñar una propuesta de taller con el objetivo de promover la alfabetización audiovisual, haciendo hincapié en el área de lectura e interpretación de la imagen, orientado a los grupos familiares, aunque extrapolable a cualquier contexto educativo.
- Tomar conciencia de la relevancia de aprender a interpretar aquello que el relato audiovisual proyecta en sus múltiples variables, sería el fin último de esta propuesta que incide en un marco, el de la interpretación, indispensable para adquirir la competencia adecuada en el campo mediático.

4. Diseño y metodología de la investigación

Una investigación está compuesta por un conjunto de procesos que se adaptan al estudio del fenómeno o problema escogidos por el investigador para realizar su trabajo. Establecer el enfoque y alcance del proceso en el que se desarrollará todo el trabajo de la investigación resulta primordial para obtener respuestas y resultados pertinentes.

Tal y como indican Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 89) “visualizar qué alcance tendrá nuestra investigación es importante para establecer sus límites conceptuales y metodológicos”. Es por ello que en todo proceso de investigación es primordial definir su alcance, especificando si este se inicia como exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo.

En relación a la presente investigación se ha escogido inicialmente un alcance exploratorio de la cuestión, dada la falta de información científica relativa al objeto del presente trabajo. En la revisión de la literatura para la elaboración del marco teórico hemos descubierto ideas relacionadas con el ámbito de estudio, pero no hemos obtenido fuentes próximas a nuestro foco de investigación: la lectura audiovisual en el ámbito familiar. El objetivo del alcance exploratorio es descubrir o prefigurar unas respuestas a las preguntas previamente planteadas, llevando a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, (Hernandez, Fernández & Baptista, 2014, p. 91-92)

Por todo ello nuestra investigación se centra en un primer momento en obtener información sobre la posibilidad de elaborar una investigación de carácter más descriptivo. En base a los resultados obtenidos, una vez utilizadas todas las herramientas diseñadas para tal efecto, se mostraran unas conclusiones con las que se pretende dar respuesta a los objetivos marcados.

El planteamiento metodológico que se considera adecuado para la presente investigación se engloba en el marco cualitativo. El concepto de investigación cualitativa incide en una serie de tendencias en la investigación, que resulta rica en la transversalidad de materias y conocimientos que se encuentran en ella. Es por ello que se requiere utilizar múltiples materiales, tales como entrevistas, experiencias personales, manuales de campo, imágenes o sonidos, con el objeto de recoger los datos que precisa la investigación.

Varios autores han considerado establecer una definición que abarque la naturaleza de la investigación cualitativa. Así, una primera definición la aportaron Denzin y Lincoln (1994), indicando que la realidad en el contexto natural es el objeto de toda investigación cualitativa, intentando dar un sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para aquellos implicados en la investigación.

Taylor y Bogdan (1986, p. 20) definen a la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Para Rodríguez, Gil y García (1996, p. 11), LeCompte incide en que la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

Según entiende Stake (1995), el objetivo principal de la investigación cualitativa es comprender los hechos. Mediante la indagación se pretende la comprensión de las complejas relaciones que la realidad nos ofrece. La segunda característica que Stake (1995) destaca es el hecho de que el investigador tiene un papel principal como el elemento que reúne, ordena e interpreta la información. Como tercera característica, Stake (1995) argumenta que el investigador cualitativo no descubre, sino que interpreta y construye conocimiento desde su

perspectiva. Por todo ello matiza que los aspectos diferenciales de un estudio cualitativo son su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

Rodríguez et al. (1996) inciden en que la investigación cualitativa reúne unas características básicas derivadas de una serie de niveles de análisis, que permiten unificar la diversidad de enfoques y tendencias de las teorías de análisis cualitativo.

Para Rodríguez et al. (1996, p. 13-14), estos niveles son:

- Ontológico: Aquel en el que se especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural.
- Epistemológico: Establecimiento de criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento. La investigación cualitativa parte de una realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior.
- Metodológico: Cuestiones referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad. Los diseños de investigación seguidos en la investigación cualitativa tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.
- Técnico instrumental: Utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de la investigación.
- Contenido: Cruza toda las ciencias y disciplinas, de tal forma que se desarrolla y aplica en educación, sociología, medicina, antropología, etc...

Así, según Rodríguez et al. (1996, p. 15), “no existe una investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles”. La investigación cualitativa no sigue un proceso definido,

pues sus planteamientos iniciales no son tan específicos como pudieran ser los propuestos en una investigación cuantitativa.

Este proceso de investigación se basa en una lógica o proceso inductivo de exploración y descripción, con el objetivo de generar perspectivas teóricas. Durante el mismo se generan hipótesis, que se perfeccionan conforme se recaban los datos. Es decir, que evoluciona de lo particular a lo general, (Hernández et al., 2014, p. 8).

El enfoque se concentra en métodos de obtención de datos no estandarizados, en gran medida diseñados específicamente para el proceso, con el objetivo de de obtener los puntos de vista de los sujetos participantes, como sus emociones, prioridades, experiencias, entre otros. Otro ámbito de interés son las interacciones producidas entre individuos, grupos o colectivos. El investigador cualitativo se centra en las vivencias de los participantes utilizando técnicas para la recopilación de datos, como pudieran ser las entrevistas abiertas o la observación no estructurada.

Para la investigación cualitativa todo individuo, grupo o sistema tiene una manera única de ver el mundo y de entender sus situaciones, por lo que se debe tratar de comprenderla en su contexto, (Hernández et al., 2014, p. 9). La singularidad de la cada individuo o grupo es la que enriquece la investigación, pues ofrece la posibilidad de obtener respuestas a las cuestiones planteadas.

4.1. Fases de la investigación

Una adecuada aproximación a los relatos audiovisuales exige tomar en consideración una serie compleja de elementos y de dimensiones, (Ferrés, 2014, p. 221). Con esta premisa se parte de la propuesta metodológica planteada por el propio Ferrés (2014) en su obra “Las pantallas y el cerebro emocional”, donde incide en la necesidad de tener en cuenta los dos ejes fundamentales que aparecen en una experiencia audiovisual: el producto/obra que se

consume y el/los receptores de la misma. Dicha propuesta comienza realizando un análisis emocional del receptor, para continuar con análisis pormenorizado de la obra. Se pretende obtener un resultado objetivo de valoración tanto del receptor como del producto audiovisual.

El fin último es detectar las reacciones que suscitan el relato, las emociones y los sentimientos que las imágenes y sonidos hacen aflorar, según Ferrés (2014). Considerando lo anterior, y las seis dimensiones de competencia mediática planteadas por Ferrés (2012), nuestra investigación se centrará principalmente en cuatro de ellas: lenguaje, recepción e interacción, ideología y valores y estética. Concretamente, en las características del apartado de análisis y no en el de expresión.

DIMENSIONES COMPETENCIA MEDIÁTICA	
Lenguajes	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer qué es y cómo interpretar el lenguaje no verbal en la vida diaria y en el ámbito cinematográfico. • Analizar la interpretación de los actores y actrices, valorando su composición de personajes. • Interpretar las imágenes de un film, estableciendo relaciones entre diferentes relatos, independientemente del período en el que se han construido, atendiendo al significado.
Procesos de Interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los efectos emocionales producidos por el visionado de relatos audiovisuales, en relación a personajes, ideas y valores o acciones positivas o negativas. • Distinguir entre sensación de ver un film y la opinión que éste genere. • Utilizar relatos mudos audiovisuales como herramienta educativa.
Ideología y Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir la manera en que los relatos audiovisuales modifican nuestra percepción de la realidad. • Detectar las intenciones subyacentes en una obra audiovisual, bien con intenciones artísticas, corporativas, ideológicas o de denuncia, adoptando un sentido crítico hacia el mensaje. • Construcción de identidad individual y colectiva ante la influencia de los productos audiovisuales de más consumo.
Estética	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los aspectos formales que se encuentran en las películas del cine mudo. • Sensibilidad para reconocer la calidad estética de las producciones.. • Establecer relaciones entre las producciones audiovisuales actuales y las cinematográficas del período de los años 20.

Cuadro basado en: Ferrés y Piscitelli, (2012, p. 79-81)

La elección del período mudo en esta investigación está determinada por el hecho de combinar los dos factores principales del presente proyecto. Ofrece la posibilidad de analizar

no sólo las imágenes cinematográficas, sino la capacidad de los participantes de interpretar mensajes audiovisuales más allá del lenguaje verbal como medio comunicativo. En el entorno audiovisual, el lenguaje no verbal representa una parte fundamental para que el receptor pueda captar de forma adecuada el mensaje emitido. En el período mudo de la historia del cine era necesario que todos los elementos que participaban en una producción (actores, actrices, directores, técnicos, etc.) conocieran los fundamentos del lenguaje no verbal, con el objeto de captar el interés del público y proyectar las emociones adecuadas para que resultase un éxito. En la actualidad esta tipología de lenguaje continúa en los medios y en nuestro entorno diario.

En base a las características de las dimensiones seleccionadas, se utiliza la técnica de Focus Group como instrumento de análisis cualitativo. Dicha técnica requiere de la elaboración previa de un conjunto de preguntas en torno a las cuales se debatirá. En esta fase participarán exclusivamente los padres debido al nivel de dificultad planteado para el grupo. Se preparan dos modelos diferentes de Focus Group, uno anterior al desarrollo del taller y otro posterior, teniendo presente la temporalidad de la investigación. Para su diseño junto a las características seleccionadas de las cuatro dimensiones se ha tomado como fuente el taller de actividades que las familias realizaron de forma simultánea, con el fin de conocer la posible evolución lectora de los voluntarios.

El diseño del taller tiene la intención de que todas las familias realicen un análisis audiovisual de dos secuencias de cine clásico americano del período mudo. Dado que la capacidad de atención fija de los niños resulta limitada, el uso de secuencias cinematográficas resulta la herramienta adecuada para este tipo de investigación. Con una determinada duración como base metodológica para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje audiovisual, se utiliza como base para el proyecto la teoría planteada por Alain Bergala (2007). La pedagogía

del fragmento resulta un procedimiento que impacta, pues rompe con la lógica establecida relativa a la lectura de una historia. No hay inicio ni final. Con ello proponemos a los participantes una forma diferente de acercarse al lenguaje cinematográfico, haciéndole partícipe de él. Esperamos una mayor implicación de nuestros espectadores, especialmente del público infantil que, por la corta duración de las secuencias, permite una mejor atención a la acción y la historia que se desarrolla.

El diseño del taller práctico utilizado en la investigación ha tenido presente la metodología sobre análisis de discursos audiovisuales propuesta por Ferrés. Para este autor, las metodologías para dicho análisis son “procesos para facilitar la comprensión, valoración y apropiación de este tipo de discurso”, (Ferrés 2014, p. 221). Una correcta aproximación a los relatos audiovisuales exige tener en consideración una serie de elementos, como la interacción que se produce entre mensaje y receptor. Se debe valorar la experiencia del receptor entre la dimensión emotiva, la reflexiva, la consciente y la inconsciente. No es posible realizar una investigación de estas características sin valorar el hecho de que una experiencia audiovisual se relaciona con la emotividad y en el inconsciente. Una buena propuesta metodológica en este caso “debe partir de lo emocional para llegar a lo racional, (Ferrés 2014, p. 222).

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE RELATOS AUDIOVISUALES	
Radiografía de los Sentimientos	<p><i>Reacciones inducidas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vinculadas a lo sensorial • Vinculadas a lo narrativo • Mecanismos de implicación emotiva • Dimensión expresiva de la obra • Dimensión ideológica y ética • Dimensión estética
Radiografía de la Obra	<p><i>Análisis narrativo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Funciones de los personajes • Entornos físicos • Estructura narrativa <p><i>Análisis expresivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos formales • Tratamiento de estilo y género <p><i>Análisis ideológico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Correlación entre emoción y significación • Voluntad estética
Diagnóstico de la Obra	<p><i>Valoraciones desde el punto de vista narrativo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de la historia • Adecuación de los entornos físicos <p><i>Valoraciones desde el punto de vista expresivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento formal • Valoraciones desde el punto de vista ideológico
Diagnóstico del Receptor	<p><i>Presencias y ausencias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Niveles de placer <p><i>Coherencias y discrepancias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuaciones o discrepancias • Mecanismos de implicación emotiva • Otras posibles discrepancias • Modificaciones en el mapa de los sentimientos

Cuadro basado en: *Las pantallas y el cerebro emocional*, Joan Ferrés (2014)

Junto con la metodología de análisis fílmico hemos tenido presente la teoría pedagógica de Vigotsky (1979), como modelo para la elaboración de las actividades. Este modelo valora las acciones relativas al aprendizaje de la lectoescritura dirigidas al aprendizaje participativo, el respeto del saber previo de la infancia y la interacción con el entorno social, como eje del aprendizaje. Por todo ello esta actividad se realizará en el espacio familiar, donde la familia consume productos audiovisuales de forma habitual. El entorno, especialmente en la infancia, influye en cómo aprendemos. Adaptamos algunas actividades del aprendizaje en lectoescritura basadas en ese modelo y las incorporamos al análisis

cinematográfico, desde la perspectiva semiótica de interpretación del mensaje. Ha resultado factible porque la pedagogía socioconstructivista, utiliza imágenes (ilustraciones) y modelos narrativos (Cómic) similares al cine. Este hecho junto a la similitud entre la narración textual y el proceso de narración fílmica, permite una interacción entre ambos métodos que proporciona un gran abanico de posibilidades.

4.2. Muestra

La elaboración de la presente investigación ha contado con la colaboración de 4 familias con un perfil similar. Se ha buscado una paridad respecto al género de los 8 participantes adultos, y la edad de los participantes oscila entre los 38-48 años. En cada familia hay niños de diferente sexo. El nivel educativo de los padres y madres participantes es de estudios superiores. Su ámbito laboral no se encuentra en entornos audiovisuales. A excepción de uno de los participantes, la mayoría no posee conocimientos previos relacionados con la cultura audiovisual.

El grupo de edad de los niños se divide en 2 niños/as de 5 años, 2 niño/as de 6 años y 4 niños/as de 7/8 años. Todos ellos estudian en el mismo centro escolar. Los niños/as de mayor edad, participan desde hace 3 años en un proyecto piloto de alfabetización audiovisual en su centro escolar.

Edad de los participantes	Nº por grupo
38-46 años	8
7-8 años	4
6 años	2
5 años	2

Tabla de elaboración propia: participantes de la muestra

4.3. Instrumentos

Durante la investigación se han utilizado diferentes herramientas para obtener el mayor grado de información posible:

- Focus Group
- Secuencias cinematográficas
- Cuaderno de visionado
- Taller de actividades
- Grabaciones de audio y vídeo

4.3.1 Focus Group

Un Focus Group representa una serie de discusiones cuidadosamente planeadas y diseñadas para obtener percepciones sobre un área de interés, definida en un entorno amistoso. Está conformado por un grupo de individuos seleccionados para recabar opiniones sobre una cuestión concreta. El propósito de un grupo de estas características es comprender mejor cómo las personas consideran o cuestionan un tema, idea, producto o servicio, (Krueger & Casey, 2015).

Los participantes son seleccionados porque tienen ciertas características en común que se relacionan con el tema investigado y comprenden mejor su implicación emocional o sus decisiones. Este método se utiliza principalmente para recabar opiniones. Las entrevistas que se realizan mediante este procedimiento tienen cinco características que lo definen (Krueger & Casey, 2015): formado por un pequeño grupo de personas, los participantes poseen ciertas características en común, proporcionan datos cualitativos, la discusión se encuentra enfocada hacia una temática concreta y sirve para ayudar a entender el tema de interés.

Se ha escogido esta herramienta para esta investigación, por considerarla la más adecuada para obtener unos datos determinados, que no es posible recabar con otras técnicas

como los cuestionarios. Los focus group son un tipo especial de grupos en base a un propósito, donde se alienta a los participantes a que hablen sobre sus intereses, opiniones, actitudes, sentimientos, etc... Se enmarca en un entorno más natural que el de una entrevista individual, porque los participantes influyen en los demás. Enmarcado en esta investigación supone una herramienta fundamental, pues los participantes se sienten libres de hablar de su rutina familiar ante los medios audiovisuales en general y expresar su opinión sobre los mismos, con especial énfasis del ámbito cinematográfico.

El principal valor es que genera un debate alrededor de un número de preguntas sobre una temática concreta, donde los participantes se sienten libres para hablar con otros miembros del grupo, sean conocidos o no. Las preguntas están predeterminadas y en un orden secuencial, con el objetivo de que resulten fáciles de entender y lógicas para los participantes, (Krueger & Casey, 2015). Con este propósito hemos diseñado dos cuestionarios divididos en cuatro apartados, relativos a las dimensiones en materia de competencia mediática seleccionadas para el análisis de esta investigación.

Es importante que todos participen tanto como deseen para generar la mayor información útil, sin olvidar fomentar la expresión individual para evitar la homogeneización de la idea del grupo. Con esa intención hemos optado por la realización de una observación participante, siendo dentro del campo de la metodología cualitativa una de sus técnicas de elección a la hora de analizar la vida social de los grupos humanos. Este proceso consiste en recopilar información sobre un contexto acorde con las cuestiones base de la investigación, al tiempo que el investigador forma parte, o se implica en mayor o menor medida, en aquello que pretende observar. La duración de las dos sesiones realizadas oscila entre 60 y 90 minutos.

La relevancia de esta herramienta radica en las variables que emergen del proceso. Al no existir limitación, ni dirección en la respuesta, los participantes se muestran dispuestos a compartir sus opiniones y experiencias de una forma más libre. No existe ninguna respuesta incorrecta, todas las respuestas y aportaciones son pertinentes.



Fotos: Focus Group

En esta investigación se ha considerado relevante diseñar un focus group de 8 personas mayores de edad, 4 hombres y 4 mujeres, con edades comprendidas entre los 38 y los 48 años. El nivel académico de todo el grupo es de estudios superiores. A excepción de uno de los participantes, no poseen conocimientos previos sobre el estudio del lenguaje audiovisual y la competencia mediática. Para una mejor exposición de los resultados obtenidos se ha procedido a identificar a los participantes mediante un código alfanumérico asignado de forma aleatoria, con el que también se preserva la identidad de los mismos.

P01	P05
P02	P06
P03	P07
P04	P08

Tabla de elaboración propia: P= participante

Las sesiones se han realizado en el “Centre de Documentació Cinematogràfica de l’Institut Valencià de Cultura”, que nos cedió un espacio adaptado a las necesidades de reunión del grupo de investigación.

Los cuestionarios diseñados para las dos sesiones realizadas:

FOCUS GROUP: Cuestionario 1
<p>Dimensión Lenguaje</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando se habla de lenguaje no verbal ¿Sobre qué tipo de lenguaje piensas que se trata? ¿Piensas en si lo empleas? ¿En qué situaciones? 2. ¿Este lenguaje se encuentra también en los medios audiovisuales? ¿Podrías indicar algún ejemplo? ¿También en los del público infantil? ¿En cuáles? 3. Cuando visionas una película ¿Diferencias la actuación de los actores/actrices del diálogo? ¿Piensas que es importante esta diferenciación? ¿Por qué? 4. ¿Alguna vez cuestionas la razón por la que el director/directora de una película ha escogido las imágenes que aparecen? ¿Y los niños? ¿Han preguntado alguna vez sobre esto? 5. ¿Alguna vez interpretas o valoras alguna imagen de un film más allá del argumento principal? ¿Cuándo? ¿Por qué? 6. ¿Qué elementos del lenguaje audiovisual crees que impactan más en el público infantil? ¿Por qué piensas que es?
<p>Dimensión Procesos de recepción y de interacción</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando escuchas la expresión Cine Mudo ¿En qué tipo de películas piensas? ¿Conoces algún título, actor o director? 2. En alguna ocasión ¿Has visionado películas del cine mudo en familia? ¿Qué títulos? ¿Por qué? ¿Y fuera del domicilio? ¿Dónde? 3. ¿Ha existido o existe interés por conocer ese período de la historia del cine? ¿Y tus hijos? ¿Alguna vez te han preguntado sobre algún personaje relacionado con el cine mudo? ¿Sobre cuál?
<p>Dimensión Ideología y Valores</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiendes por estereotipos? ¿Se te ocurre alguno? 2. ¿En tu familia se habla sobre estereotipos en el ámbito audiovisual? ¿Sobre cuál o cuáles? 3. ¿Los niños en algún momento han cuestionado el tratamiento estereotipado de algún personaje audiovisual que conozcan? ¿Sobre cuál? 4. Cuando visionas una obra audiovisual ¿Haces alguna mención sobre los valores que transmite? ¿Les has prohibido a los niños algún producto audiovisual? ¿Cuál? ¿Por qué? 5. ¿Alguna vez has utilizado medios audiovisuales como herramienta educativa o para transmitir valores? ¿Por qué? ¿De qué tipo? 6. ¿Recuerdas qué veías en tu infancia en la televisión? ¿Y en el cine? ¿Has compartido esos recuerdos con tus hijos? ¿Les preparas un menú audiovisual en base a tus recuerdos? ¿Por qué?
<p>Dimensión Estética</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Encuentras similitudes entre las películas de cine mudo y las actuales? Si es afirmativo ¿Cuáles? ¿De qué tipo?. Ejemplos 2. ¿Crees que influye la narración del periodo mudo, en las producciones audiovisuales actuales? ¿Por qué lo piensas? 3. Que una película no sea en color ¿Afecta en tu decisión de visionado? ¿Por qué? 4. ¿Cómo piensas que reaccionarían tus hijos ante el visionado de películas mudas? ¿Por qué lo crees? 5. ¿Serías capaz de identificar el período/década en el que se rodó una película muda con solo ver unas secuencias? ¿Qué elementos utilizarías para la identificación? ¿Por qué?

FOCUS GROUP: Cuestionario 2**Dimensión Lenguaje**

1. Visionadas las secuencias. ¿Qué consideraréis que es el lenguaje no verbal en el cine? ¿Qué os ha llamado más la atención? ¿Y a los niños?
2. Los niños ¿Qué momento les ha gustado más? ¿Cuál menos?
3. ¿Comprendíais la acción? ¿Esperabais más intertítulos? ¿Y los niños?
4. ¿Os ha sorprendido algún movimiento de cámara? ¿Cuál? ¿En qué secuencia? ¿Los niños se han sorprendido? ¿En qué momento? ¿Por qué?
5. ¿Qué momento recordáis mejor de la secuencia del Dr.Jack? ¿Y de la de Y el mundo marcha? ¿Con cuál os quedaríais? ¿Y los niños? ¿Por qué?
6. En el ejercicio 2, habéis realizado una posible continuación de la historia ¿Os ha resultado difícil? ¿Han influido vuestros recuerdos cinematográficos? ¿Los niños han necesitado vuestra ayuda? En caso afirmativo ¿Piensas que vuestra influencia se ve reflejada en la historia? ¿En qué grado ¿Qué pensáis?

Dimensión Procesos de recepción y de interacción

1. Después del visionado ¿Coincide con vuestros recuerdos de cómo era el cine mudo? ¿Habéis encontrado alguna diferencia? ¿Cuál? ¿Has hablado de ello con los niños? ¿Qué les ha llamado la atención?
2. ¿Qué les ha parecido a los niños? ¿Qué piensas que les ha gustado más y qué menos? ¿Crees que les gustará ver más películas de este período? ¿Por qué?
3. En el ejercicio 2 ¿Los niños han escogido el mismo que vosotros? Si es que sí ¿Por qué crees que han hecho esa elección?
4. ¿En qué grado pensáis que puede influir vuestra actitud sobre el visionado en los niños? ¿Piensas que si no hubierais estado presentes los niños habrían escogido otro momento?

Dimensión Ideología y Valores

1. Haced un resumen de los valores que creéis se mostraban en las secuencias del Dr Jack y de Y el mundo marcha. ¿Qué os ha hecho llegar a esa conclusión?
2. Los papeles masculinos y femeninos están muy marcados, debido a la época en que se rodaron. ¿Creéis que en la actualidad se replican estos mismos patrones? ¿Qué opinan los niños de esto? ¿Creéis que se han dado cuenta? Si es así ¿Qué tipo de comentarios han hecho? ¿Cómo habéis reaccionado vosotros?
3. ¿Habéis visto reflejadas las intenciones del director respecto a su ideología y valores? ¿Creéis que hay diferencia con las producciones actuales? ¿En qué medida o en qué grado? ¿Los niños han destacado alguno de estos rasgos? ¿Cuál o cuáles?
4. ¿Utilizarías este tipo de cine para trabajar ideología y valores? ¿Por qué? ¿Piensas que los niños serán capaces de entenderlo solos o necesitan ayuda?

Dimensión Estética

1. Habéis mencionado ejemplos de producciones más actuales que os resultan semejantes a las secuencias. ¿Encontráis similitudes formales? ¿Los niños han encontrado similitudes?
2. Los artistas de este período, ante la falta de diálogos, utilizaban su cuerpo para transmitir su interpretación. ¿Os habéis fijado de qué forma lo hacían? ¿Qué elementos utilizaban? ¿Había sincronía entre los actores?
3. ¿Crees que es importante la utilización del cuerpo para transmitir información? ¿Por qué? ¿Sincronizas tu comportamiento corporal cuando interactúas con otras personas? ¿Crees que controlas esas acciones?
4. Si existiera la tecnología para sonorizar estas películas e incluir diálogos ¿Lo haríais? Y Colorearlas ¿Creéis que resultaría beneficioso para el film? ¿Por qué?

4.3.2 Secuencias cinematográficas

Siguiendo el planteamiento de Bergala (2007) de posibilitar el encuentro con el cine, en el presente caso se posibilita dicho encuentro con una parte de la historia del cine, utilizando 2 fragmentos seleccionados, de 9 y 12 minutos de duración.

Su entrega se realiza en el soporte escogido por las familias en una consulta previa, vía USB o envío por medio de WeTransfer de archivos en formato AVI y MP4. Se suministra ambos formatos de archivo, con la intención de prevenir incompatibilidades con el reproductor que se utilice para el visionado (Ordenador o SmartTv). No hay límite en el número de visionados. Cada individuo decidirá según su necesidad cuántas veces necesita ver las secuencias.

La selección se ha realizado en base a las siguientes cuestiones:

- Historia del cine: Ambas secuencias están relacionadas con los primeros tiempos del cine clásico americano. “Dr Jack” representa con su protagonista, un modo de narración muy representativo de principios del siglo XX. Más avanzada a nivel técnico y de montaje “Y el Mundo Marcha” representa un modelo de lenguaje cinematográfico evolucionado.
- Temática argumental relacionada con aspectos de carácter social: En ambas secuencias se encuentran representados diferentes modelos sociales de los años 20.
- Presencia de arquetipos de género y sociales destacados: Se aprecian estereotipos raciales y de género significativos.
- Aptos para el público infantil: Se ha tenido especial cuidado en escoger films adecuados para los niños que participan en la investigación.

Dr JACK	
Título original:	Dr Jack
Año	1922
Nacionalidad:	Estados Unidos de América
Director/es:	Fred C. Newmeyer; Sam Taylor
Guionista/as:	Hal Roach, Sam Taylor, Jean C. Havez
Productora:	Hal Roach Studios
Género cinematográfico:	Comedia
Reparto:	Harold Lloyd, Mildred Davis, John T. Prince, Eric Mayne, C. Norman Hammond, Charles Stevenson, Jackie Condon, Mickey Daniels, Richard Daniels, William Gillespie, Wallace Howe, James T. Kelley, 'Auntie' Mackay, Florence Mayon, Oscar Morgan, Dorothy Vernon, Anna Townsend, Joy Winthrop
Sinopsis:	El médico que atiende a la joven hija de un millonario es un farsante, que perjudica a su paciente aconsejándole un encierro permanente. Un abogado amigo de la familia no se fía de él, y recomienda una segunda opinión: la de un médico rural que rebosa sentido común.
Secuencia Seleccionada:	El doctor Jack acude a la llamada de varios pacientes.

Fuente de la información: <http://imdb.com> y <https://www.filmaffinity.com>

Y EL MUNDO MARCHA	
Título Original:	The Crowd
Año:	1928
Nacionalidad:	Estados Unidos de América
Director/es:	King Vidor
Guionista/as:	King Vidor, John V.A. Weaver, Harry Behn, Joseph Farnham
Productora:	Metro-Goldwyn-Mayer
Género cinematográfico:	Melodrama
Reparto:	James Murray, Eleanor Boardman, Bert Roach, Estelle Clark, Daniel G. Tomlinson, Dell Henderson
Sinopsis:	Un joven solitario impulsado por la ambición y el idealismo se enfrenta a la vida en el Nueva York de principios del siglo XX. Las duras condiciones que impone esta realidad desmitifican el mítico sueño americano
Secuencia Seleccionada:	John Sims termina su jornada laboral en la oficina y decide salir a divertirse.

Fuente de la información: <http://imdb.com> y <https://www.filmaffinity.com>

4.3.3 Cuaderno de Visionado

El cuaderno se diseña para plasmar toda la información procedente de las diferentes actividades que se realizarán en el taller. A modo de aproximación deberá constar la

información básica de la película, así como una breve descripción de los hechos y características a destacar de la secuencia.

Nombre de la Película
Director:
Año:
Lo que más me ha gustado:
Lo que menos me ha gustado:
¿Qué ha pasado?
¿Té ha parecido larga o corta? ¿Por qué?
¿Te recuerda a otra película o serie de televisión? ¿Cuál?
Haz un dibujo de la secuencia que has visto

Muestra 1: Campos del cuaderno de visionado

El cuaderno de tamaño 15 x 21 cm. es entregado en blanco a los voluntarios de la investigación salvo la primera hoja, donde se encuentra una casilla específica para la edad de los participantes. Este es el único dato personal que se les solicita. Se valoró delimitar las áreas para las respuestas, pero dadas las características prácticas del taller consideramos que ello podría afectar de forma inconsciente (especialmente en los niños) su respuesta. El tiempo estimado para la realización del trabajo es de 1 semana. Cada voluntario, adulto y niño, recibirá una unidad.

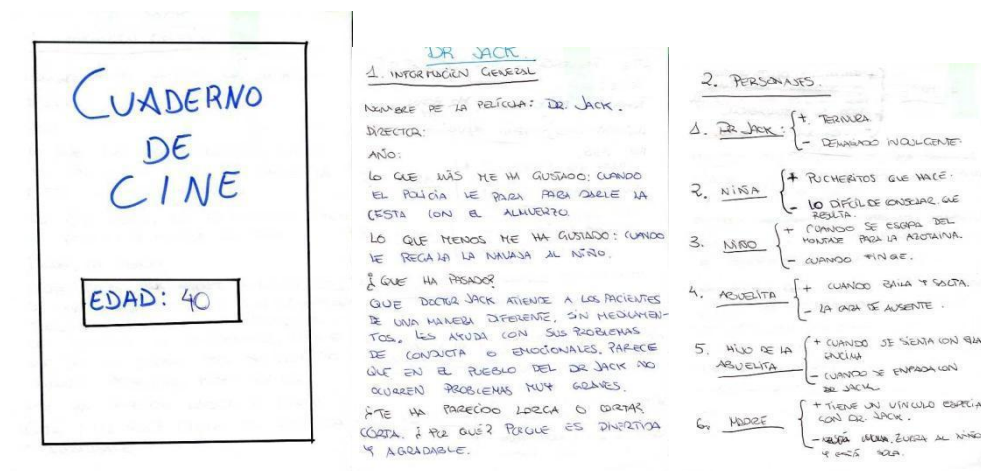


Foto 3: Ejemplos páginas cuaderno de visionado

4.3.4.1 Estructura del taller

1. Personajes

Describe cada personaje, indicando qué es lo que más te ha gustado y que lo que menos. Ordena del 1 al 7 según el orden de importancia que creas que tienen en la secuencia de Dr Jack. Describe cada personaje, indicando qué es lo que más te ha gustado y que lo que menos. Ordena del 1 al 4 según el orden de importancia que creas que tienen, en la secuencia de Y el Mundo Marcha. ¿Hay algo que te haya llamado especialmente la atención? Indícalo



Objetivo:

- Medir el grado de percepción de los espectadores respecto a la historia
- Conocer como la influencia que dicha información, supone que los participantes de la sesión sientan mayor o menor afinidad por el personaje en cuestión.
- Grado de proximidad al personaje según el intérprete

2. Crear los diálogos de la película

Como se ha observado, en las películas mudas los personajes “hablan” pero no aparece el sonido, por lo que no podemos escuchar qué es lo que nos dicen. Escoged un fragmento de cada secuencia, en donde se aprecie que los personajes están conversando. Una vez escogido, plasmar de forma escrita en el cuaderno de visionado ese supuesto diálogo, en base a aquello que nos muestran las imágenes. Justificar la elección del fragmento.

Objetivo:

- Establecer la relación de lectura de las imágenes, a nivel emocional
- Mostrar el grado de afectación en la percepción y comprensión del texto audiovisual.
- Comprobar el grado de observación de los participantes, y en qué modo puede transformar el significado original.
- Capacidad de interpretar y valorar códigos de representación
- Comprender y analizar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido

3. Montaje y continuación

Utilizando el lenguaje del cómic, se le pide a los espectadores infantiles que en 4 viñetas dibujen una continuación de las historias visionadas. El Cómic es una herramienta muy utilizada en los cursos de primer ciclo de primaria, por lo que los niños la conocen y saben cómo construir un relato de estas características. También es un elemento muy interesante para trabajar en un primer nivel el montaje, y la necesidad de mantener una coherencia en el relato. En relación a los padres, se les pide que indiquen qué les ha llamado más la atención del montaje narrativo de cada film, respecto a estilo, tipología de género, movimientos de cámara...

Objetivo:

- Aproximación a la narración audiovisual.
- Trabajar la lectoescritura audiovisual y escrita
- Establecer relación entre el texto y la imagen
- Importancia de la continuidad del montaje en las producciones audiovisuales
- Conocer el proceso de lectoescritura utilizando imagen fija y en movimiento.
- Comprender las estructuras narrativas y los diferentes formatos

4. Arquetipos de género

Los arquetipos masculinos y femeninos se encuentran muy marcados durante el período del cine silente, y eso se ve reflejado en sus producciones. Se pedirá a los participantes que describan de la forma más exhaustiva posible, aquellos personajes femeninos y masculinos que les hayan resultado más relevantes. Tomando como guía la presente propuesta:

Personaje:**Sexo:****Profesión:**

Vestuario:

Comportamiento/carácter:

Relaciones afectivas de carácter social:

Relaciones familiares:

Objetivo:

- Influencia de las producciones audiovisuales en la construcción de estereotipos de género, independientemente de la época de su rodaje.
- Profundizar en el análisis de los personajes y en su psicología
- Reconocer los roles clásicos de género y sus características
- Comprobar cómo el lenguaje audiovisual influye en la construcción de estereotipos sociales.
- Establecer paralelismos entre la época del rodaje del cine silente y la actual
- Reconocer las ideas y valores que se asocian a los personajes, según acciones positivas y negativas.

5. ¿Qué está ocurriendo?

¿Recuerdas estas imágenes? ¿Has notado alguna cosa que te haya gustado o molestado de la acción donde aparecen? ¿Qué? Descríbela



¿Has sentido algún tipo de emoción durante su visionado? ¿Cuál?

¿Te has sentido identificado/ada?

¿Recuerdas haber vivido alguna situación similar?

Objetivo:

- Valorar los efectos cognitivos de las emociones
- Gestionar las disociaciones entre sensación y opinión
- Descifrar el planteamiento narrativo propuesto por el director
- Valorar los efectos del visionado de acciones positivas y negativas

6. Estética

Observa estas imágenes. Haz una descripción de ellas y del mensaje que crees que el director ha querido mostrar al espectador con ellas.



Compara entre sí los elementos de ambas secuencias que aparecen en las siguientes fotografías, teniendo en cuenta el entorno en el que se engloban. Analiza el aspecto estético y formal de las imágenes e indica qué mensaje crees que pretende enviarnos el director.



Objetivo:

- Capacidad de extraer los aspectos formales de una imagen
- Reconocer los mensajes que puede comunicar
- Analizar la calidad de una obra en base a su intencionalidad
- Identificar categorías estéticas básicas

7. Equivalencia actual

Una vez realizado el visionado de las diferentes secuencias seleccionadas, se procede a utilizar ejemplos de productos audiovisuales más contemporáneos, con rasgos arquetípicos de los primeros films. Un ejemplo de ello sería: La Pantera Rosa, Wall-E o UP.

La propuesta se desarrollaría respecto a la percepción visual y argumental que reciben los niños, después de haber visionado las diferentes tipologías cinematográficas, y en qué grado valoran las similitudes que puedan aparecer. Con ese mismo planteamiento se someterá a los padres, añadiendo posibles elementos simbólicos que puedan percibir. Todo esto se plasmará en un ejercicio de relación y comparativa de personajes y acciones, utilizando el cuaderno de visionado de la primera propuesta.

Objetivo:

- Medir la atención y la comprensión de elementos trabajados en las otras propuestas
- Analizar la influencia de las obras de los inicios del cine, con obras de la época actual que les resulten familiares.
- Establecer la conexión que se desprende del lenguaje audiovisual.
- Capacidad de relacionar diferentes producciones en base a su influencia mutua.

4.3.5 Grabaciones de audio y vídeo

Todas las sesiones de Focus Group se han registrado utilizando una cámara de vídeo JVC HD Everio. También se ha registrado el audio utilizando una aplicación móvil, con el objeto de documentar la información que han suministrado los participantes de las dos sesiones realizadas. Con ello pretendemos garantizar la validez de los resultados expuestos. Todo ello con el consentimiento de los participantes.

Una vez recibido todo el material se procederá a transcribir los archivos de audio y vídeo grabados durante las sesiones, para un mejor análisis de los mismos.

El conjunto de estos instrumentos permite recabar un mayor grado de información, a fin de disponer de datos adecuados para la elaboración de la investigación. Los cuadernos han sido digitalizados para gestionar el contenido de la información. Unificado todo el material se analiza para obtener las conclusiones finales.

5. Análisis de resultados y discusión

5.1 Resultados Focus Group

Realizados los encuentros programados con el grupo de discusión comenzamos el procesamiento de los datos. Transcrito el audio de las sesiones y completado el visionado de las grabaciones, procedemos a extraer los resultados. Durante la primera sesión los participantes admitieron tener muy pocos conocimientos respecto al área de investigación. Observando la plantilla adjunta se aprecia una evolución de esa idea respecto a la segunda sesión, posterior a la realización del taller.

	PRIMERA SESIÓN	SEGUNDA SESIÓN
Lenguaje	<p>Lenguaje no verbal ámbito cinematográfico: Corporal, visual, vestuario, gestual. La posición de la cámara. Utilizado por los directores. Interpretación actoral.</p> <p>Actuación actores y actrices: Según intérprete. Actor de doblaje como interferencia. Remakes como ejemplo de diferencias interpretativas.</p> <p>Interpretación imagen de un film: Después de varios visionados. Cruces cinematográficos. No buscan ningún significado, sólo ocio.</p>	<p>Lenguaje no verbal ámbito cinematográfico: Vestuario, decorados, música. Aproximación de la cámara a personajes sin diálogos. Intertítulos. Movimientos de cámara.</p> <p>Actuación actores y actrices: No comprenden algunas acciones. Actitudes fuera de contexto “normal”. Comportamiento inusitado. Sobreactuación actoral.</p> <p>Interpretación imagen de un film: Travelling inicial de Y el Mundo Marcha: la ciudad, la masa y la individualidad. Montaje acelerado del Doctor Jack: Rompe Ralph y Benny Hill.</p>
Proceso de Interacción	<p>Efectos emocionales: Nostalgia de la infancia: experiencia infantil con el cine clásico. Control sobre los contenidos audiovisuales visionados en familia. Prevención de imágenes agresivas o de terror. Presión social para consumir ciertos productos audiovisuales. La importancia para los niños de que pierda el “malo”.</p> <p>Distinción entre sensación y opinión: No se aprecia el sentido crítico. Cine mudo: intención de dirigir al espectador.</p> <p>Utilizar relatos mudos audiovisuales como herramienta educativa: Experiencia con Chaplin. Interés por la parte técnica de generar imagen en movimiento. El cine mudo conecta con los niños.</p>	<p>Efectos emocionales: Recuerdo de un visionado colectivo sobre cine mudo en la escuela. Referencias a los abuelos. Dr Jack coincide con sus recuerdos televisivos de la infancia.</p> <p>Distinción entre sensación y opinión: Visionado en familia. El cine antiguo más lento, más reflexivo. Se remarca la figura de <i>Loser</i> del protagonista de Y el Mundo Marcha.</p> <p>Utilizar relatos mudos audiovisuales como herramienta educativa: Compromiso entre el mensaje y la actividad. El cine clásico es un formato diferente. No es atractivo para los jóvenes. Contar la historia del cine, igual que los clásicos literarios. No ven correspondencia con la actualidad. Utilizar como herramienta para referencias históricas.</p>

<p>Ideología y Valores</p>	<p>Percepción de la realidad: Aprender de forma autónoma el sentido crítico. Consumo de productos fuera del rango de edad recomendado. La aparición de estereotipos muy marcados genera intervención paterna. La animación cercana a la realidad.</p> <p>Construcción de identidad individual y colectiva: Estereotipo como modelo ampliamente asentado en sectores sociales y geográficos. Modelos de familia, de pareja, de oficina, de héroe... El cine define los modelos, asocia personajes a características específicas. El cine como herencia cultural que proyecta estereotipos arraigados. Debates en familia sobre estereotipos de género principalmente. Prohibición de programas Disney por los estereotipos.</p> <p>Intenciones subyacentes en una obra audiovisual: Productos diseñados que no dejan lugar a la reflexión. Cuando hay actos violentos se explican. Detección de problemas en la escuela utilizando películas (ej. <i>Bullying</i>). Control parental del contenido audiovisual.</p>	<p>Percepción de la realidad: Visión bucólica del mundo rural en Dr Jack. Relativización de los problemas. Espacio idealizado. Conexión audiovisual actual: Peppa Pig. Visión del mundo capitalista en Y el Mundo Marcha. Mismo mensaje ambas secuencias: ¿Qué es lo que importa en la vida? Cotidianidad.</p> <p>Construcción de identidad individual y colectiva: Segregación laboral por sexos en Y el Mundo Marcha. Los niños no perciben diferencias entre sexos.</p> <p>Intenciones subyacentes en una obra audiovisual: Objetivo Dr Jack: entretenimiento. Presentación del personaje para su posterior desarrollo en el film. Mensaje filosófico en Y el Mundo Marcha: el sentido de la vida. Contenido e historia potente en Y el Mundo Marcha.</p>
<p>Estética</p>	<p>Aspectos Formales cine mudo: Personajes fijos que se repiten. Modo de contar las historias diferente del actual. Autoexplicativo con la acción. Barrera psicológica con el cine actual. Comedias, con piano y persecuciones.</p> <p>Calidad estética: Menos recursos pero de gran calidad. Efectos cinematográficos más difíciles. Apariencia teatral. El blanco y negro no afecta en su calidad, sino lo contrario. Búsqueda de interpretación, música y ambientación. Menor interés en su consumo.</p> <p>Relaciones entre producciones audiovisuales actual/mudo: Comedias tipo <i>Slapstick</i> actuales. Sensación de desarrollo más rápido. Cine blanco y negro es aburrido. Utilización como recurso estético. Interés por la textura de la imagen. Similitudes cine mudo y actual: Chaplin y Jack Sparrow. No se analiza aquello que se ve en la pantalla.</p>	<p>Aspectos formales cine mudo: Gran importancia del cuerpo como transmisor de información. Sorpresa en los movimientos de cámara de Y el Mucho Marcha: moderna y actual. La banda sonora de Y el Mundo Marcha. Dr Jack enlaza con los recuerdos de la infancia.</p> <p>Calidad estética: Cada cinematografía marca unas características según la época. Percepción de la década de su realización (antiguas, 80, 90). En contra de sonorizar o colorear los films del período clásico.</p> <p>Relaciones entre producciones audiovisuales actual/mudo: Oficinas o empresa: Armas de Mujer, Nine to Five, Wall Street, Doctor en Alaska. Por ambientación: Con faldas y a lo loco.</p>

Tabla 1: respuestas sesiones Focus Group

Dimensión del Lenguaje:

Primera sesión:

En relación al lenguaje no verbal, los participantes son conscientes de algunos aspectos del mismo en la vida diaria. En el ámbito cinematográfico surgen dudas respecto a la

interpretación actoral. Tienen presente la importancia de la utilización de este lenguaje.

Remarcan el hecho de que el doblaje aquí en España, representa una doble traducción:

“El actor de doblaje se adapta al actor físico que ha realizado la actuación”. (P02)

Si no es bien “leída” la interpretación original, no existe sincronía entre voz doblada e imagen. Ese choque no existe si únicamente se ve la versión doblada. Todos los asistentes estuvieron de acuerdo en que:

“Te dejas arrastrar por la historia y debe ser muy mala la actuación para no ver la historia”. (P02)

Se pone de relieve la prioridad de aquello que nos cuentan pero valoran la forma en cómo lo hacen. Las circunstancias de su elaboración condicionan el objeto del mensaje. El audiovisual, independientemente de la época en que se elabore, se asocia al mundo del ocio y entretenimiento. No se muestra una acción activa en profundizar en la lectura de los productos audiovisuales, salvo en circunstancias especiales que reconocen situaciones relativas a sus recuerdos y vivencias. Es decir, cuando existe un vínculo emocional.

Segunda Sesión:

Se amplía el conocimiento de los recursos cinematográficos respecto al lenguaje no verbal. Los asistentes incluyen en este apartado los intertítulos de las películas mudas, así como el vestuario, la música, decorados y los movimientos de cámara. La interpretación actoral de las secuencias visionadas les ha resultado extraña y en algunos casos, difícil de comprender. Entienden que existe una sobreactuación y que se repiten situaciones fuera del contexto “normal” que les lleva a situaciones inusitadas.

“Es una peli de verdad de los años 20, no ambientada, y al verla en nuestra época hay cosas que no se comprenden” (P03)

Consideran que la ambientación de las películas mudas les ha influido en la falta de comprensión en algunos momentos.

Dimensión Proceso de Interacción

Primera Sesión:

Destacar en el aspecto emocional cierto grado de “Nostalgia de la Infancia”. Durante este apartado los asistentes se han retrotraído a momentos de su infancia. Todos indican que su experiencia con el cine clásico provenía de programas televisivos emitidos durante los años 80. Interpelando a sus recuerdos cinematográficos sobre el cine mudo hablaron sobre las comedias de Chaplin, el Gordo y el Flaco y Harold Lloyd. También mencionaron ejemplos de otras fuera de ese período como Candilejas, El gran dictador o El cantor de Jazz, confundiéndolas con cine mudo. El hecho de que una película sea en blanco y negro se la considera “vieja”.

El control sobre los contenidos audiovisuales visionados en las familias participantes, se realiza de forma sistemática. La presencia de productos violentos con imágenes agresivas o de terror en la parrilla habitual, junto con productos asociados a “Disney” respecto a estereotipos de género, ha generado que los padres creen su propia parrilla con contenidos de Youtube y series de animación de su infancia (Ej. Ulises 31). Consumen algunos productos por la presión social, para evitar la alienación de sus hijos entre los amigos.

Entre sensación y opinión admiten no ejercer un sentido crítico respecto a los productos audiovisuales que consumen. Tampoco fomentan en sus hijos la idea de analizar aquello que ven. No creen que porque vean un tipo de películas les va a influir. Consideran que sus hijos pueden elegir y que desarrollaran de forma autónoma el sentido crítico, tal y como lo han hecho ellos. Algunos padres sí consideran necesario ayudar a sus hijos a desarrollar ese sentido.

“No significa que porque vean cosas malas... con el tiempo te quedas con la perspectiva”. (P06)

Ante la idea de utilizar como recurso educativo a las producciones audiovisuales del cine mudo, consideran la experiencia con Chaplin muy positiva. El apartado técnico de la imagen en movimiento también resulta de interés para algunos niños, comentan sus familias. En general creen que el cine mudo conecta con los niños.

Segunda Sesión:

Durante esta sesión vuelve a surgir la nostalgia de la infancia como nexo emocional. Los participantes comentan que el visionado de la secuencia de Dr Jack les ha recordado a la niñez. A su vez, indican que algunos de los niños han recordado experiencias pasadas con el cine mudo en el CineForum de su colegio o en La Filmoteca. Los asocian a sus abuelos, por la antigüedad. Por otro lado, la secuencia de Y el Mundo Marcha les ha resultado sorprendente. No recordaban haber visionado ninguna película de ese periodo con sus características. Tenían la idea de que el cine mudo siempre era una comedia con piano, persecuciones y pocos movimientos de cámara.

Es generalizada la opinión de que el cine antiguo es más lento, más reflexivo. Encuentran satisfactorio el visionado en familia, que les permite interactuar con sus hijos y explicarles algunos momentos de su infancia. Todos los participantes adultos identifican a la figura del protagonista de Y el Mundo Marcha como *Loser*, considerándola muy actual.

Ante la cuestión de utilizar como herramienta educativa el cine mudo, una parte de los participantes consideran difícil su uso, dado que el cine clásico posee un formato muy diferente al actual. Al no encontrar correspondencia con la actualidad piensan que pierde interés y que no es atractivo para los jóvenes. No obstante, otros participantes sí inciden en su utilidad como herramienta para referencias históricas y en la necesidad de contar la historia del cine como se hace con los clásicos literarios.

Dimensión Ideología y Valores

Primera Sesión:

La percepción de la realidad se asocia al desarrollo del sentido crítico. Las respuestas sobre este tema de los padres se dirigen principalmente al comportamiento de sus hijos. El consumo de productos fuera del rango de edad recomendada está en parte relacionado con aquellos productos consumidos por los padres. Esto coincide durante los fines de semana, fuera de los horarios habituales. Aunque a los niños se les dice que no es para ellos, no se les impide su visionado. Cuando hay alguna situación relativa a estereotipos muy marcados, entonces se plantea la intervención parental. El sentido crítico lo aprenderán de forma autónoma.

Construir la identidad individual y colectiva queda asociada por los participantes a la idea de estereotipo como un modelo asentado ampliamente en sectores sociales y geográficos. El cine es considerado como un elemento que define esos modelos, asociándolos a personajes y características concretas.

“El cine es una herencia cultural, que proyecta los estereotipos arraigados. Un canal transmisor para seguir perpetuándolo, pero también puede ser un medio para alterar esos estereotipos. Un canal para controlar y aflorar los que tengan en mente las personas.” (P04)

En familia hablan sobre los estereotipos pero no les gusta hablar de estereotipos como tal. Los reconocen como madre o padre y les ayudan de diferentes formas a procesarlos. La mayoría considera que se educa de una manera más natural si se les enseña a reconocerlo (Ej. Disney).

Las respuestas sobre intenciones subyacentes de una obra audiovisual están dirigidas hacia los productos infantiles diseñados que no dejan lugar a la reflexión (Ej. Patrulla Canina). En ocasiones una de las familias, cuando detecta acciones relativas al Bullying,

aprovecha para preguntar a su hijo si existen problemas parecidos en el colegio. Al margen de estas situaciones no reconocen de forma habitual ninguna otra intención.

Segunda Sesión:

La percepción de la realidad de los participantes después del visionado de las dos secuencias seleccionadas es diferente. La que muestra Dr Jack es percibida como un espacio idealizado, donde se relativizan los problemas mediante una visión bucólica del mundo rural. Siguiendo esa línea los padres hacen una conexión a una referencia actual, Peppa Pig y el personaje de Miss Rabbit. Según los padres, algunos de los niños no entendían las acciones del Dr Jack y consideraban que era un médico de mentira, porque sus pacientes no estaban enfermos.

“A Martí le ponía nervioso que fuera un médico de mentira y que las enfermedades fueran de mentira. Si es un médico porque no está pinchando, o curando a gente de verdad que estuviera enferma” (P01)

Con Y el Mundo Marcha encuentran que muestra una visión del mundo capitalista. Aunque ambas secuencias sean diferentes, todos concuerdan en que ofrecen el mismo mensaje ¿Qué es lo que importa en la vida? Destacan también la actitud de la pareja protagonista en relación a su comportamiento poco ético, con el que no están de acuerdo.

Referente a la construcción de identidad individual y colectiva, los participantes destacan su sorpresa y las de sus hijos por la secuencia de Y el Mundo Marcha, donde se muestra la segregación laboral por sexos. Ante las preguntas de sus hijos, les explicaron aspectos históricos sobre la materia. Del Dr Jack, no destacan nada en este apartado.

En Dr Jack no encuentran ninguna intención subyacente por parte del director. Consideran que es un producto de su época destinado al entretenimiento del público. La secuencia visionada piensan que es una presentación para la historia principal a la que no han

tenido acceso. Por el contrario, en *Y el Mundo Marcha* sí existe una intención por parte del director de transmitir un mensaje de contenido filosófico referente a la vida. El contenido y la historia de esta película les resultan muy potentes.

“Para transmitir valores actuales hay que utilizar películas actuales. Otra cosa es hacer referencias históricas, entonces es muy chulo utilizar referencias de la época”

(P04)

Ante la propuesta de utilizar este tipo de cine en educación de valores, encontramos diferentes opiniones. A algunos participantes les parecería adecuado mientras otros piensan que no aportarían nada.

Dimensión Estética

Primera Sesión:

Los participantes consideran aspectos formales del cine mudo la repetición de personajes tipo, también que la forma de narrar es autoexplicativa:

“Es muy “te tengo que contar lo que pasa” primer plano actriz y después del malo”

(P05)

Utiliza la música de piano como banda sonora. Engloban en el género comedia a toda esta tipología de cine. Creen que existe una barrera psicológica con el cine actual, dado que se trata de un modo diferente de contar las historias.

Valoran su calidad estética con menos recursos que el cine actual pero de gran calidad. Una participante recuerda el modo que le impactó *Nosferatu*, de Murnau. Reconocen que los efectos especiales de esa época eran muy elaborados, pero están acostumbrados a los efectos actuales. La apariencia teatral supone un menor interés en su consumo. No así que la película sea en blanco y negro. Ese aspecto les gusta.

Sobre las posibles relaciones entre las producciones audiovisuales actuales y el período mudo, una participante indica cómo al ver a Johnny Deep interpretar el personaje de Jack Sparrow le recordó a Chaplin. Al comentar esta percepción, otros participantes indican que el personaje principal de la película Wall-E también les recuerda a Chaplin. Ante esto asocian la relación de las comedias rápidas actuales con el modelo *Slapstick*. En general admiten que no analizan aquello que ven en pantalla. Les atrae la textura de la imagen, pero admiten la percepción de que el cine en blanco y negro es aburrido.

Segunda Sesión:

Los participantes reconocen aspectos formales diferentes. Le dan gran importancia al cuerpo como transmisor de información. Se sorprenden de la sofisticación de movimientos de cámara que aparecen en *Y el Mundo Marcha*, destacando el travelling inicial de la secuencia. Reseñan la diferencia técnica entre 1922 y 1928. Admiten que no habían visionado nunca películas mudas de un género diferente al de la comedia y les agrada. Consideran que cada época queda reflejada en una cinematografía.

“La estética de cada época cinematográfica queda marcada en las características estéticas de la película. Viendo una película sabes si es de los 80, 90, o antiguas”

(P07)

Unánimemente rechazan la opción de colorear o sonorizar las películas de este período.

Los participantes encuentran un mayor número de referencias en producciones actuales. Todas relacionadas con la película *Y el Mundo Marcha*. La imagen de la oficina les resulta impactante y la relacionan con películas como *Armas de Mujer*, *Nine to Five* o *Wall Street*. Mencionan *Con Faldas y a lo Loco* y su ambientación en los años 20, en especial el vestuario femenino.

El resultado respecto a la implicación y proactividad de los participantes es muy satisfactorio. Todos han disfrutado de la experiencia y se refleja en la variedad de las respuestas. Una vez terminadas las sesiones indicaron que la experiencia les había servido para reflexionar sobre cómo gestionaban los productos audiovisuales en familia. Debatieron sobre el hecho de que la imagen se asume, que no hay nadie interpuesto entre lo que tú ves y lo que te enseñan. Y ese es el principal error. En un libro sabes que alguien cuenta la historia. La capacidad de atracción de la imagen es indiscutible. No ha habido que trabajar para que se fascinen con el audiovisual. Es un foco de manipulación mucho más potente porque los niños no se cuestionan nada.

5.2 Resultados Taller de Actividades

Recibidos todos los cuadernos en el plazo establecido se procede a realizar una extracción de los datos más significativos. Tomando como base metodológica la propuesta de análisis audiovisual de Ferrés, dividimos la información producida entre la realizada por adultos y por niños. Durante la entrega comentan que les ha resultado más laborioso de lo que esperaban. Han realizado un trabajo nuevo para ellos. Ninguna de las familias ha realizado la actividad número 7 alegando falta de tiempo.

Adultos

Tras la elaboración del taller procederemos a analizar los cuadernos de visionado de los 8 adultos participantes. Los cuadernos están escritos manualmente, divididos por secuencias y con el número de cada actividad reflejado en las páginas. Dentro de cada actividad encontramos las respuestas a las actividades planteadas. Comenzamos analizando los resultados obtenidos del análisis de Dr Jack.

Cuadernos de Visionado Adultos Dr Jack	
Radiografía de los Sentimientos	<i>Reacciones inducidas:</i> Vinculadas a lo sensorial: No Vinculadas a lo narrativo: Si Mecanismos de implicación emotiva: Si Dimensión expresiva de la obra: Si Dimensión ideológica y ética: Si Dimensión estética: Si
Radiografía de la Obra	<i>Análisis narrativo:</i> Funciones de los personajes definidas. Entornos físicos definidos. Estructura narrativa típica principios años 20 <i>Análisis expresivo:</i> Lenguaje no verbal muy pronunciado. Actores y actrices excesivamente teatrales en algunos momentos. <i>Análisis ideológico:</i> Entorno rural idílico. No hay intención ideológica. <i>Voluntad estética:</i> No
Diagnóstico de la Obra	<i>Valoraciones desde el punto de vista narrativo:</i> Adecuación de la historia correcta. Se ajusta a los recuerdos infantiles de los participantes. Adecuación de los entornos físicos. Espacios abiertos con pocos interiores pero significativos <i>Valoraciones desde el punto de vista expresivo:</i> No hay <i>Valoraciones desde el punto de vista ideológico:</i> Idealiza el entorno rural y a la gente que vive allí.
Diagnóstico del Receptor	<i>Presencias y ausencias:</i> Nostalgia infantil. <i>Coherencias y discrepancias:</i> Si <i>Modificaciones en el mapa de los sentimientos:</i> Indiferencia
Cuadernos de Visionado Adultos Y el Mundo Marcha	
Radiografía de los Sentimientos	<i>Reacciones inducidas:</i> Vinculadas a lo sensorial: Si Vinculadas a lo narrativo: Si Mecanismos de implicación emotiva: Si Dimensión expresiva de la obra: Si Dimensión ideológica y ética: Si Dimensión estética: Si
Radiografía de la Obra	<i>Análisis narrativo:</i> Funciones de los personajes definidas. Entornos físicos definidos. Estructura narrativa clásica <i>Análisis expresivo:</i> Interpretaciones contenidas y coherentes con la acción. Tratamiento de estilo y género sorprendentes para la época <i>Análisis ideológico:</i> Marcado componente ideológico con las imágenes iniciales <i>Voluntad estética:</i> Remarca la época de los años 20
Diagnóstico de la Obra	<i>Valoraciones desde el punto de vista narrativo:</i> Historia muy actual La ciudad y la industria como protagonistas <i>Valoraciones desde el punto de vista expresivo:</i> Excelente <i>Valoraciones desde el punto de vista ideológico:</i> Filosofía sobre la vida y contra el capitalismo
Diagnóstico del Receptor	<i>Presencias y ausencias:</i> Muy satisfactorio. Sorpresa. <i>Coherencias y discrepancias:</i> Si <i>Modificaciones en el mapa de los sentimientos:</i> No

Tabla 2: Análisis cuadernos adultos según la metodología de Joan Ferrés

Dr Jack: Análisis textual

Todos los participantes han realizado la ficha técnica de la película. Respecto a los momentos favoritos encontramos que cada participante ha escogido uno diferente. En cuanto a los momentos de disgusto coinciden algunos en dos momentos: la entrega de la navaja y el castigo físico. A todos los participantes les ha resultado una secuencia corta, con un ritmo frenético en consonancia con los recuerdos de su infancia.

Momentos Favoritos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La salida del doctor por la ventana y la vaca ▪ El reencuentro entre el hijo y la madre ▪ La alegría de la película y la rapidez en la sucesión de escenas ▪ El policía llevando el almuerzo al doctor ▪ La actitud vitalista del personaje principal ▪ La bicicleta de pedales sin cadena ▪ La forma amable de tratar a los pacientes y la forma de vida del pueblo. ▪ El coche entre las vacas
Momentos de Disgusto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La visión estereotipada del campo ▪ Cuando le regala la navaja al niño ▪ Las carencias técnicas de toda la secuencia ▪ La escena de la niña por previsible ▪ La rapidez de las escenas ▪ La madre que castiga al hijo intentando golpearle.
Referencias cruzadas audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Doctor en Alaska (Serie TV)

Tabla 3: elaboración propia

Actividad 1. Personajes principales

Descripción de personajes propuestos. No está completa en todos los cuadernos. Coinciden en varias descripciones, tanto positivas como negativas.

Personaje	Descripción positiva	Descripción negativa
Doctor Jack	Ingenioso y simpático Ayudar a sus pacientes Ternura Comprometido con la comunidad	Regala objeto peligroso a un niño Atolondrado, despistado Demasiado indulgente
Niña	Rol de madre con la muñeca	Llorona Malcriada
Anciana		Deprimida Solitaria
Madre	Preocupada por su hijo	Ocupada
Niño	Noble	Travieso
Hombre de negocios	Atento con su madre	Ocupado
Criada	Atenta	Servil

Tabla 4: elaboración propia

Actividad 2. Realizar un diálogo

La selección de fragmentos de la secuencia para dialogar se centra principalmente en cinco momentos:

- El policía llevando el almuerzo al doctor.
- El intercambio de navajas entre el doctor y el niño.
- El rescate de la muñeca.
- El engaño a la madre para que no pegue a su hijo.
- El reencuentro entre la anciana y su hijo.

Los diálogos escritos se enmarcan en un ámbito de transmisión de valores positivos. No todos los participantes justifican su decisión. Aquellos que lo hacen inciden en el Lenguaje No Verbal de los actores y actrices en la película, lo que les ha facilitado la actividad.

Actividad 3. Montaje y continuación

En esta actividad se pidió que indicasen aquello que les hubiera llamado más la atención respecto al lenguaje cinematográfico de la secuencia. Tres de las respuestas no están relacionadas con el lenguaje audiovisual, sino que se refieren a opiniones personales respecto a la música, el argumento y la expresividad de la interpretación.

El resto de participantes plantea la rapidez del montaje de las escenas, movimientos de cámara (primeros planos y planos medios) y la técnica para grabar la persecución del coche. Desconocían que existiera esa posibilidad en este período de la historia del cine. Uno de los participantes menciona la posibilidad de que la rapidez del montaje se utilice como recurso para explicar “sin palabras” el modo que tiene el doctor de visitar a sus pacientes.

Actividad 4. Arquetipos de género

Los participantes entienden el enunciado de diferente forma y realizan diferentes modelos de esta actividad. Debían escoger un personaje de cada sexo de los analizados en el punto 1, pero sólo uno de los participantes hizo correctamente la actividad.

- Análisis de dos personajes masculinos: 2
- Análisis de dos personajes femeninos: 2
- Análisis de un personaje femenino: 2
- Análisis de todos los personajes: 1

Los personajes más analizados son: Dr Jack, la Criada y el Hombre de negocios. Todos los análisis son coincidentes en los patrones característicos del arquetipo tradicional de los personajes escogidos.

Actividad 5. ¿Qué está ocurriendo?

Los mecanismos de implicación emotiva de los participantes se encuentran reflejados en la fotografía del salvamento de la muñeca. Como padres y madres han reflejado sus vivencias con alguno de sus hijos relacionados con sus juguetes favoritos. Reconocen la empatía como principal sentimiento de la escena. Algunos de los participantes mencionan experiencias de su infancia.



Dr Jack: Salvamento de la muñeca

Actividad 6. Estética

El análisis estético de las imágenes fijas relativas a la secuencia del Dr Jack está centrado en una descripción de las mismas. Ante la imagen de vacas detectan un mensaje subyacente relacionado con la idealidad del medio rural. Inciden en que estas imágenes transmiten tranquilidad, sin vehículos que la rompan. Un modelo de vida a seguir en paz.

Confianza con los habitantes del pueblo. La idea de una infancia en un entorno idílico donde poder vivir libremente. Ausencia de vehículos peligrosos.

Y el Mundo Marcha: Análisis textual

Todos los participantes han realizado la ficha técnica de la película. Las respuestas son más uniformes. Sin embargo, todos tienen la misma impresión en cuanto a la duración, siendo equitativas las respuestas entre secuencia corta y secuencia larga. Hay un mayor número de referencias cinematográficas. Uno de los participantes ha confundido la acción respecto al espacio-temporal de la secuencia. El lenguaje no verbal les ha resultado más difícil de descifrar. Los actores contienen su interpretación.

Momentos Favoritos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Travelling aéreo de inicio en el que se muestra la ciudad y a las personas como una masa uniforme para después centrarse en el protagonista. ▪ La ambientación y la música ▪ La escena del reloj marcando las 17 h y saliendo del trabajo
Momentos de Disgusto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La burla al payaso ▪ Cada hombre recoge a una mujer por una puerta giratoria ▪ El ritmo más pausado y la falta de diálogo. ▪ El autobús
Referencias cruzadas audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nine to Five ▪ Wall Street ▪ Armas de Mujer ▪ Bee Movie ▪ Sexo en New York ▪ Con faldas y a lo loco ▪ Canción triste de Hill Street ▪ Mad Men

Tabla 5: elaboración propia

Actividad 1. Personajes principales

Descripción de personajes propuestos. Completa en todos los cuadernos. Coinciden en varias descripciones tanto positivas como negativas.

Personaje	Descripción positiva	Descripción negativa
John Sims	Simpatía Buen trabajador	Egocéntrico Ambicioso Prepotente
Mary	Confiada Directa	Egocéntrica Infantil
Bert	Simpático Práctico	Vividor Conformista
Jane	Amable Trabajadora Sincera Sensible	

Tabla 6: elaboración propia

Actividad 2. Realizar un diálogo

La selección de fragmentos de la secuencia para dialogar se centra principalmente en cuatro momentos:

- Escena del lavabo entre Sims y unos compañeros.
- Sims en la oficina esperando el fin de la jornada laboral.

- Acceso al autobús de la feria.
- Encuentro inicial entre John y Mary.

El encuentro inicial de la pareja protagonista lo han dialogado cinco participantes. Los textos ideados son de carácter romántico. La razón de su elección está en el hecho de centrarse en las relaciones personales, a diferencia del inicio de la película en que se presentaba una ciudad deshumanizada.

Actividad 3. Montaje y continuación

Destacan las impresiones relativas a la calidad técnica de la obra. Hay una evidente diferencia entre el modelo de rodaje planteado en la secuencia de 1922 y 1928. La alternancia de planos, el travelling inicial, la banda sonora y el uso de la luz son los principales elementos destacados. Algunos participantes encuentran similitudes entre ambas secuencias por cómo se alternan los planos y los rostros.

El montaje alternado de imágenes fijas y en movimiento de una gran ciudad, proyecta un sentimiento de desazón. Destacan los primeros planos para subrayar emociones.

Actividad 4. Arquetipos de género

No todos los participantes realizan este apartado. En total son cinco quienes lo incluyen pero solo uno de los participantes hizo correctamente la actividad.

- Análisis de dos personajes masculinos: 2
- Análisis de un personaje masculino: 2

Los personajes analizados son: John Sims, Bert y Jane. Todos los análisis son coincidentes en los patrones característicos del arquetipo tradicional de los personajes escogidos

Actividad 5. ¿Qué está ocurriendo?

En las respuestas analizadas están reflejadas las connotaciones emocionales de este momento de la secuencia. Algunos de los cuadernos lo relacionan con un acto cotidiano de encuentro con compañeros de oficina, de vuelta de las vacaciones o a la hora de la comida. Un participante experimentó sentimiento de angustia ante el hecho de tratarse de baños públicos, recordando una experiencia personal. Dos participantes se muestran críticos al identificar en ella la cultura corporativa como efecto uniformador de los trabajadores.



Y el Mundo Marcha: Baños

Actividad 6. Estética

En el análisis estético de las imágenes fijas relativas a la secuencia de Y el Mundo Marcha, prima el efecto de uniformidad que generan las imágenes de los rascacielos. Aspecto frío y deshumanizado. Las imágenes traen a los participantes el recuerdo del travelling inicial, el cual consideran como obra maestra. La visión de las mesas alineadas en la oficina, sugiere una colmena.

Niños

La confección de los cuadernos de los niños está condicionada por la edad de los niños que les impide tener un nivel de escritura suficiente para elaborar ellos las actividades. Los padres y las madres han acompañado en el proceso de su confección, y en algunos casos han transcrito sus respuestas. En la mayoría de casos, los niños han elaborado dibujos donde han

mostrado sus respuestas. Presentamos los datos agrupados por franja de edad de los niños participantes.

Cuadernos de Visionado Infantil Dr Jack	
Radiografía de los Sentimientos	<i>Reacciones inducidas:</i> Vinculadas a lo sensorial: No Vinculadas a lo narrativo: Si Mecanismos de implicación emotiva: Si Dimensión expresiva de la obra: Si Dimensión ideológica y ética: Si Dimensión estética: Si
Radiografía de la Obra	<i>Análisis narrativo:</i> No <i>Análisis expresivo:</i> Si <i>Análisis ideológico:</i> No <i>Voluntad estética:</i> No
Diagnóstico de la Obra	<i>Valoraciones desde el punto de vista narrativo:</i> No <i>Valoraciones desde el punto de vista expresivo:</i> No <i>Valoraciones desde el punto de vista ideológico:</i> No
Diagnóstico del Receptor	<i>Presencias y ausencias:</i> Si <i>Coherencias y discrepancias:</i> Si <i>Modificaciones en el mapa de los sentimientos:</i> Angustia y diversión
Cuadernos de Visionado Infantil Y el Mundo Marcha	
Radiografía de los Sentimientos	<i>Reacciones inducidas:</i> Vinculadas a lo sensorial: No Vinculadas a lo narrativo: Si Mecanismos de implicación emotiva: Si Dimensión expresiva de la obra: Si Dimensión ideológica y ética: Si Dimensión estética: Si
Radiografía de la Obra	<i>Análisis narrativo:</i> Si <i>Análisis expresivo:</i> Si <i>Análisis ideológico:</i> No <i>Voluntad estética:</i> No
Diagnóstico de la Obra	<i>Valoraciones desde el punto de vista narrativo:</i> No <i>Valoraciones desde el punto de vista expresivo:</i> Si <i>Valoraciones desde el punto de vista ideológico:</i> No
Diagnóstico del Receptor	<i>Presencias y ausencias:</i> Si <i>Coherencias y discrepancias:</i> Si <i>Modificaciones en el mapa de los sentimientos:</i> Divertida y aburrida

Tabla 7: Análisis cuadernos niños según la metodología de Joan Ferrés

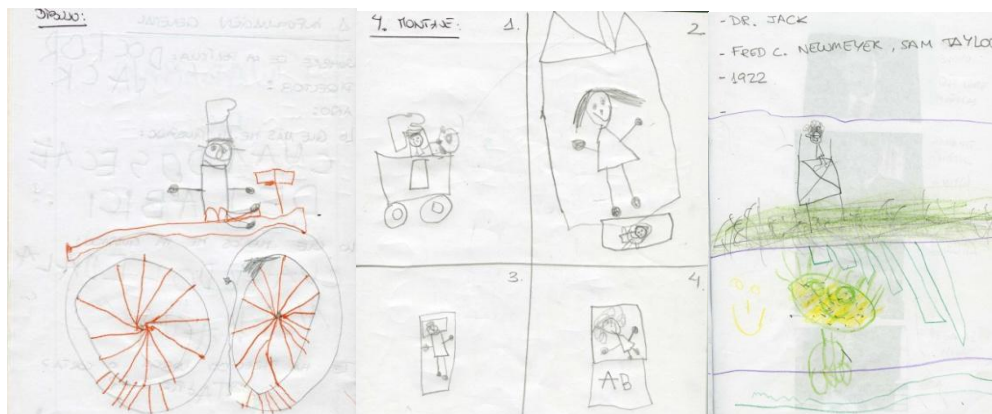
5 Años

Las participantes son dos niñas de 5 años de edad. No han completado el cuaderno, pero sí han aportado algunos datos a la investigación con sus aportaciones.

La escena que más les ha gustado a las dos de Dr Jack es la de la caída de la bicicleta. La que menos, cuando el doctor le da una navaja al niño. Reconocen a los personajes y una de ellas realiza un pequeño diálogo sobre la escena del policía llevando el almuerzo al doctor.

En los dibujos se distingue a qué película se refieren y qué es aquello que más les ha impresionado. Destacar que una de las niñas hace una referencia a otro personaje del cine mudo como es Chaplin. Con ello nos indica que tiene acceso a las películas de cine de esta época.

En relación a la elaboración de un cómic en la parte del montaje comprobamos que ha comprendido la acción de la secuencia de la muñeca de Dr Jack y la ha transcrito manteniendo el orden de la secuencia. También han realizado dibujos con referencias a Y el Mundo Marcha, destacando el hecho de que una de las niñas asocie al personaje principal con Chaplin.



Dibujos Dr Jack de las participantes de 5 años



Dibujos Y el mundo marcha de las participantes de 5 años

7 Años

En este apartado hay dos niños de diferente sexto. En esta franja de edad realizan un proceso de análisis más completo, pero no completan todas las actividades. Ambos coinciden en considerar las secuencias cortas. Realizan el análisis textual completo.

<p>Momentos Favoritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando el doctor acaba encima de una vaca ▪ Cuando el coche se mueve solo ▪ El niño al que ayuda el doctor y le regala una navaja nueva ▪ Cuando salen de trabajar ▪ Cuando van en el bus turístico
<p>Momentos de Disgusto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que el Doctor no da medicinas solo ayuda a la gente ▪ La persecución en moto. Pueden tener un accidente. ▪ Cuando le pega al culo ▪ Cuando están trabajando ▪ Principio de la película aburrido ▪ Que se rían de la gente cuando van en el bus
<p>Referencias cruzadas audiovisuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Charlot ▪ Mr Bean ▪ Harry Potter ▪ Cortometraje Inne Working's de Vaiana

Tabla 8: elaboración propia

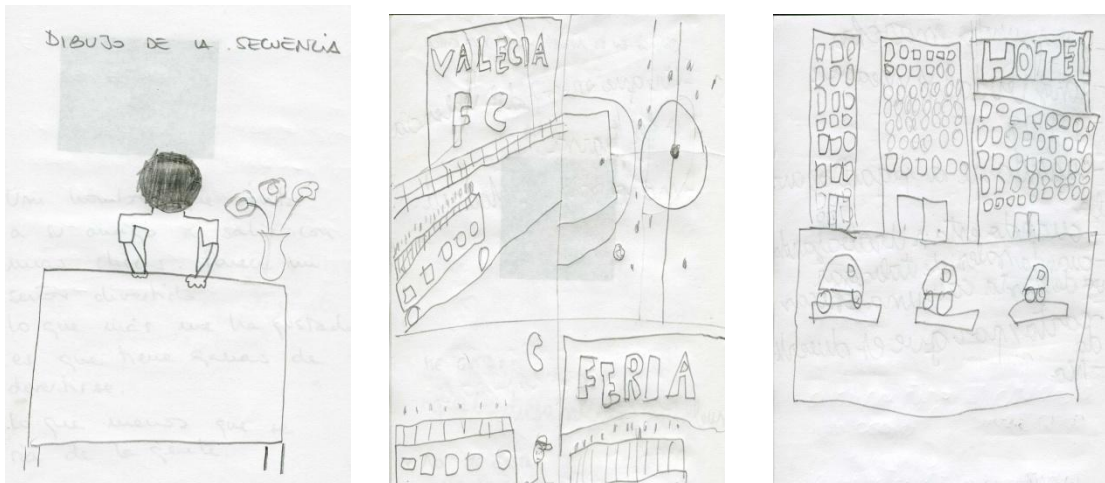
Descripción de personajes

Personaje	Descripción positiva	Descripción negativa
Dr Jack	Gracioso Bueno Cura con diversión	Despistado Un poco tonto
Niño	Bueno Que engaña	Travieso
Niña	Cariñosa	Llorona Que llame al doctor
Abuela	Contenta cuando llega su hijo Como salta	
Hombre de negocios	Baila con su madre Cuando se ríe	Que se enfada
Criada	Le manda comida con el policía Va con el desayuno	Es muy pesada
Madre del niño	Pega al niño al culo sin hacerle daño	Se enfada mucho Que le pegue al niño
John Sims	Amable con la chica	Su trabajo
Bert	Ganas de divertirse	
Mary	Se ríe mucho	
Jane	Alegre Elegante	Que se ría de la gente

Tabla 9: elaboración propia



Dibujos Dr Jack de los participantes de 7 años.



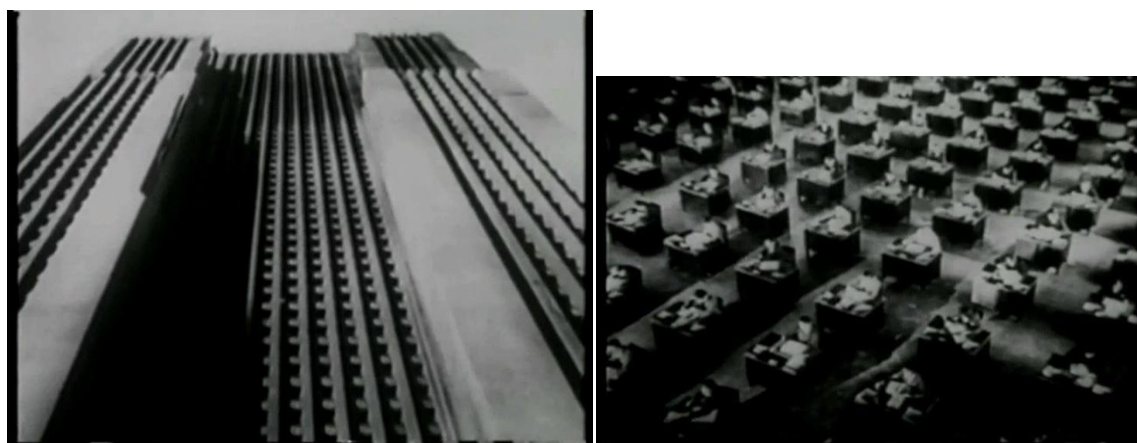
Dibujos Y el Mundo Marcha de los participantes de 7 años

Los dibujos resaltan qué elementos de la película les ha resultado de mayor interés. Algunos de los dibujos de Y el Mundo Marcha representan imágenes de la secuencia.

Especial relevancia tiene el hecho de incluir en referencias actuales el cortometraje “Inne Working’s”. Visualmente es pertinente para nuestra evaluación por corresponderse con imágenes aparecidas en Y el Mundo Marcha. Reconocer esa similitud demuestra un alto grado de percepción audiovisual.



Fotogramas Inne Working's



Fotogramas Y el Mundo Marcha

Niños 8 años

Los participantes son 2 niños y 2 niñas. El grado de respuesta en los cuadernos no es igualitario. Uno de los participantes indica que la secuencia del Dr Jack es larga por el momento de encuentro entre el hombre de negocios y su madre, es un plano reiterado. Realizan el análisis textual completo.

Momentos Favoritos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando el Dr Jack ha bajado del coche pero seguía moviéndose ▪ Doctor que en lugar de curar con medicinas cura con diversión ▪ Cuando se lo ha llevado la vaca ▪ Todos estaban enfermos de mentira ▪ La muñeca enferma ▪ La mujer escupe el chicle desde el autobús ▪ Que a John le pegan en el culo
Momentos de Disgusto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando le ha regalado la navaja al niño ▪ Niño enseñando la navaja ▪ El niño diciendo una mentira ▪ La madre enfadada ▪ Toda la película ▪ Que Mary tira un chicle dentro de un coche
Referencias cruzadas audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Charlot ▪ Mortadelo y Filemón ▪ Mr Bean ▪ Los Increíbles

Tabla 10: elaboración propia

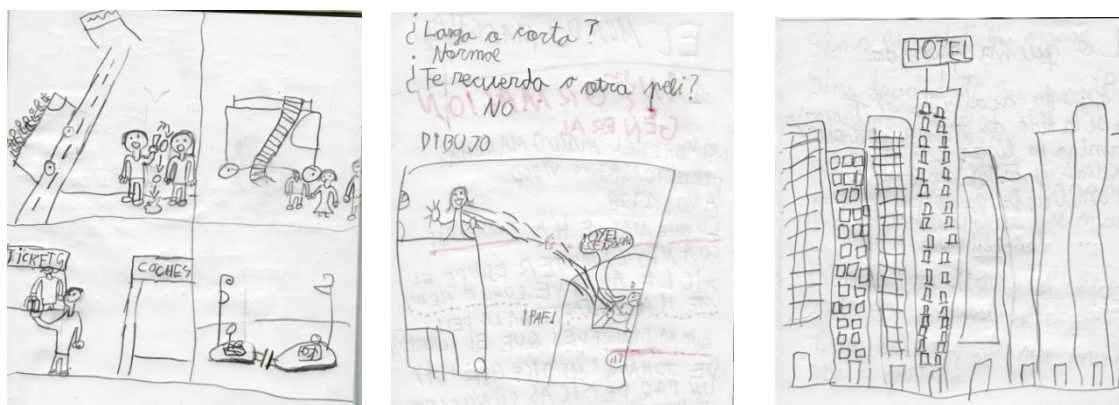
Descripción de personajes

Personaje	Descripción positiva	Descripción negativa
Dr Jack	Gracioso Cura con diversión	Ahuyenta a las vacas
Niño	Que engaña	Mentiroso
Niña	Quiere mucho a su muñeca	Llorona Que llame al doctor
Abuela	Contenta cuando llega su hijo Como salta	Que viva sola
Hombre de negocios	Abraza y da besos a su madre Cuando se ríe	Que no tenga tiempo para ver a su madre
Criada	Muy trabajadora	
Madre del niño	Pega al niño en el cojín	Se enfada mucho Que le pegue al niño
John Sims	Responsable en su trabajo. Estudia	
Bert	Amable	
Mary	Lo bien que se lo pasa Se ríe mucho	
Jane	Alegre Elegante	

Tabla 11: elaboración propia



Dibujos Dr Jack de los participantes de 8 años.



Dibujos Y el Mundo Marcha de los participantes de 7 años

5.3 Discusión

Expuestos los datos extraídos de las herramientas Focus Group y del Taller de Actividades, encontramos que existen elementos de interés surgidos en la investigación. Estos dos procesos de análisis nos llevan a enumerar algunas cuestiones que deben ser tomadas en consideración.

Para Aumont, Bergala, Marie y Vernet (1996) ir al cine es ir a ver una película que cuenta una historia. Pero realmente es mucho más. Es un momento de interacción, en el que se ofrecen diferentes miradas tanto del creador como del espectador, y el grado de profundidad en el análisis supondrá un mayor conocimiento del objeto representado. Esta idea coincide con el planteamiento pedagógico de Teberosky (2003) relativo al aprendizaje durante la infancia, al poner la función educomunicativa de la familia en un lugar destacado.

Este proceso de interacción se ha dado ante la elaboración de las actividades planteadas en la actividad del taller. Dada la edad de participación de los niños, los padres han tenido que realizar un trabajo de interpretación que ha supuesto un mayor grado de comunicación entre la familia. Con ello los padres han conocido aspectos relacionados con la percepción de sus hijos de productos audiovisuales que desconocían. A su vez, los niños han aprendidos conceptos y situaciones históricas que desconocían. El resultado ha sido muy

enriquecedor por ambas partes, y ha derivado en una actividad pedagógica representativa del modelo pedagógico socioconstructivista.

La presente investigación demuestra también una implicación emocional por parte de los padres participantes ante el visionado de una obra del cine mudo, al asociar recuerdos audiovisuales de la infancia. Este aspecto confirma lo expuesto por Fendler (2017) que incide en el hecho de que las imágenes afectan a nuestras emociones e influyen en cómo es posible pensar en el pasado, sin importar si somos conscientes de esos efectos emocionales.

Durante la realización del Focus Group se aprecia un proceso evolutivo entre la primera y la segunda reunión en relación al aprendizaje audiovisual. Si en un primer momento los participantes consideraban que los niños tenían suficiente capacidad para aprender de forma autónoma, en la segunda reunión consideran necesario un aprendizaje más reglado. Reconocieron a su vez, la dificultad que conlleva realizar un análisis cinematográfico en profundidad. Antes de las actividades prácticas consideraban que tenían suficientes conocimientos de la materia audiovisual. Acabado el proceso de investigación, los participantes han tomado conciencia de la complejidad que entraña la comprensión de los mensajes audiovisuales.

Cassetti (1991) afirma que el análisis de films, y de films importantes con unas características muy específicas, como los seleccionados para la presente investigación, es sin duda una de las vías privilegiadas para la educación de la mirada. Algo que queda reflejado en las respuestas de los participantes, principalmente en las relativas a la segunda reunión de grupo. A su vez, con la realización de las actividades prácticas de análisis se comprueba que el cine mudo es una herramienta adecuada para trabajar con niños de la edad de los participantes. La experiencia les ha resultado divertida y han ofrecido información pertinente.

Encontramos que no hay dos respuestas iguales. Cada individuo, adulto o niño participante, ha creado su propio análisis. La utilización de la metodología de análisis audiovisual de Ferrés (2014) ha resultado pertinente tanto para el diseño de las actividades, como para su posterior análisis. Se comprueba así que resulta una herramienta de análisis competente en las circunstancias en las que se ha desarrollado la investigación.

Tomando como base la teoría de la comunicación de Shannon y Weaver, relativa al proceso de transmisión y recepción de mensajes, se destaca una diferencia en la percepción de los mensajes. Knapp (1982) indica que para que la comunicación no verbal se produzca debe existir una intencionalidad, que conlleve un mensaje destinado a un receptor que sea capaz de transcribir su significado. Las producciones del cine silente ofrecen esa intencionalidad. Respecto a la capacidad de reconocer el lenguaje no verbal se aprecia aspectos a considerar en la valoración de los ejercicios realizados por los adultos y los niños. Destaca la alta receptividad de los menores respecto a la información solicitada. Demuestran un grado de percepción más alto del esperado. Por el contrario, los adultos no han sabido interpretar de forma correcta algunas partes de las secuencias, y han mostrado cierta dificultad de comprensión en algunos de los enunciados propuestos

Se debe tener en cuenta el hecho de que la utilización de la herramienta gráfica, permite una mayor facilidad de interacción entre las cuestiones planteadas y las respuestas. Algunos adultos también han realizado dibujos de las secuencias que han resultado más clarificadores que sus textos escritos. Cabe destacar que la utilización del lenguaje escrito para plasmar las respuestas se ha considerado negativo por parte de los participantes.

6. Conclusiones

Esta investigación trata de aportar información relevante que sirva para futuras investigaciones. El análisis realizado sobre la interacción en lectura audiovisual en el ámbito

familiar, representa poner en primera línea un hecho indiscutible. La relación familia y educación viene dada desde que se crea un grupo familiar con menores. Teniendo en cuenta esta realidad su investigación no puede quedar fuera del campo educomunicativo.

Una correcta formación en lectura audiovisual representa una mayor oportunidad de generar pensamiento crítico respecto a la sociedad en la que nos encontramos. Y es por ello que dejar en un segundo plano la importancia de la familia en el proceso se consideraría un error. La formación en competencia mediática debe realizarse a todos los niveles de la sociedad. El desconocimiento sobre esta materia desde el ámbito educativo, social y gubernamental, obliga trabajar juntas a todas las entidades internacionales implicadas en el proceso.

Después de realizar un análisis en profundidad respecto al grado de formación en lectura audiovisual dentro del ámbito familiar, comprobamos que se encuentra en un nivel no adecuado. Las personas que han participado en este proyecto, después de concluir todo el proceso descubrieron que desconocían gran parte del proceso analítico que conlleva el visionado de un producto audiovisual. Aunque descubrieron una nueva forma de interactuar con sus hijos en este medio. Ese era uno de los objetivos específicos de esta investigación. La herramienta diseñada todavía necesita modificaciones y ajustes, pero ha obtenido resultados.

Otro de los objetivos era conocer si existían diferencias en la percepción de mensajes audiovisuales de una misma secuencia. La respuesta en este caso ha resultado afirmativa. Cada segmento de edad que ha participado en la investigación, ha demostrado un nivel diferente de percepción.

Los padres se centran en la oferta de ocio que ofrece la historia junto con los valores que representan. En base a ello, deciden a qué contenido audiovisual pueden acceder los niños. Se les diseña una “dieta audiovisual” elaborada con aquello que los padres desean que

consuman sus hijos. No contemplan la opción de trabajar el “significado” de un objeto más allá de su valor educativo inmediato, no basándose en criterios de análisis audiovisual, sino como apoyo de otras materias o conceptos.

Los niños de las diferentes edades demuestran un grado de percepción más profundo. En sus dibujos se aprecia con claridad qué elementos les han resultado más significativos, a los que asocian vivencias cotidianas de su entorno. Pero además, son capaces de encontrar un mayor número de referencias audiovisuales aunque la secuencia que han visionado sea antigua. Comprenden la historia y la trasladan a su lenguaje, el dibujo. Con la ayuda paterna, han logrado exponer su visión de aquello que se les demandaba. Ese es el camino que se debe considerar.

Tomar contacto con la existencia del lenguaje no verbal en producciones del período mudo, representa una oportunidad que puede extrapolarse a otros procesos. El lenguaje no verbal es el primero que aprendemos al nacer. No conocerlo o tener dificultades para interpretarlo representa un problema. Su importancia es equivalente al verbal en cualquier ámbito en el que nos encontremos.

A su vez, el cine mudo del período clásico que hemos utilizado durante la investigación representa una herramienta adecuada para dar a conocer el lenguaje audiovisual. Comprobado que diferentes niños han sido capaces de relacionar este modelo de cine con representaciones más actuales (caso Mr Bean), supone un hecho relevante para ampliar este campo de investigación. Cabe recordar que los adultos no han sido capaces de hacerlo. Destacable también es el desconocimiento de la historia del cine y de los procesos llevados a cabo, que desembocaron en el actual lenguaje cinematográfico.

Para el modelo socioconstructivista resulta primordial establecer un grado de interacción entre el entorno educativo y los niños para posibilitar un aprendizaje adecuado y

capaz. Conocer cómo interactúan los grupos familiares ante un proceso de análisis fílmico más allá del posible debate emergente después de una proyección es lo que se ha desarrollado aquí. Al introducir las actividades del taller, se modifica el proceso de interacción habitual.

Ello ha derivado en que las familias han modificado su conducta ante la pantalla, de carácter pasivo a activo. Interpelar a la imagen puede conllevar establecer un diálogo a tres bandas padres-niños-pantalla extrapolable a cualquier formato. Ello representa una oportunidad para elaborar una defensa ante los discursos emergentes en los diferentes medios.

Hemos demostrado que no todos vemos lo mismo ante la pantalla, aunque exista la creencia contraria. En los resultados de las actividades se comprueba que ocho personas adultas han elaborado ocho cuadernos diferentes visionando lo mismo. Durante su participación en las sesiones del Focus Group detectamos un cambio entre la primera y la segunda sesión. La participación en el taller supuso un cambio de opinión en algunos de los participantes respecto a la importancia del aprendizaje audiovisual. Mientras en la primera sesión consideraban adecuado que los niños adquirieran de forma autónoma el sentido crítico, con posterioridad a las actividades ya abogan por implementar una asignatura de educación audiovisual en el currículum escolar. Además, admitieron sus propias carencias formativas en esta materia, al afrontar el esfuerzo que requería realizar las actividades.

Conocer nuestras limitaciones nos hace más poderosos. Dar importancia a aprender a “leer” audiovisual, promover su aprendizaje y formar a las familias en esta materia supondrá un gran salto cualitativo.

7. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Realizar el presente proyecto ha supuesto un alto grado de esfuerzo con respecto a la elaboración de las herramientas y la recogida de datos. La falta de recursos respecto a esta materia, familia y medios audiovisuales supuso crear la teoría desde el inicio. No se ha

localizado literatura científica que avale este planteamiento. Cabe señalar también que esto sucede con aquello relacionado con la materia familia y medios de comunicación.

Una investigación de estas características necesita disponer de proyectos validados para garantizar que la vía determinada es la correcta. No ha sido el caso. Después de meses de búsqueda, no he localizado ningún artículo científico en el que se conjuguen las materias que aquí he planteado. La unión del lenguaje no verbal, semiótica de la imagen y teorías pedagógicas para formar a familias en el aprendizaje audiovisual ha resultado un gran esfuerzo personal y profesional. Consciente de ello, considero esta una primera prueba validada para futuros proyectos destinados a mejorar y enriquecer esta propuesta inicial

La inexperiencia en estas lides genera en sí misma un proceso de aprendizaje en el que me he sumergido de forma activa. Ello supone cometer errores de diseño tanto en el Focus Group como en el taller de actividades. El desconocimiento de la materia a tratar por parte de las familias ha derivado en malentendidos a la hora de realizar alguna de las actividades. Es por ello que alguno de los cuadernos no está completo, con lo que ello implica en la recogida de datos.

Resulta necesario abrir nuevas líneas de investigación sobre esta materia. Profundizar sobre la relación familia y medios audiovisuales es la clave para la sociedad del futuro. Y para poder realizarlo es necesario trabajar en una concienciación activa sobre la necesidad de aprender a “ver” audiovisual. Crear programas que apoyen a nivel gubernamental la formación de las familias en los procesos comunicativos en los que vivimos inmersos supone una necesidad. Esta investigación se pone a disposición de cualquier persona o entidad que asuma este reto, como un posible punto de inicio del proceso.

IV. REFERENCIAS

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Aguaded, J. I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 19 (38), 7-8. doi: 10.3916/C38-2012-01-01
- Aguaded, J. I. & Pérez-Rodríguez, M. A. (2011). Medios de comunicación de masas: la prensa, la radio, la televisión y su tratamiento educativo. En Cebrián de la Serna & Gallego
- Aguaded, J. I. & Urbano, R. (2014). Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo. *Comunicación y Hombre*, 10, 131-142
- Allen, R. & Gomery, D. (1995). *Teoría y práctica de la historia del cine*. Barcelona: Paidós
- Alonso, M. & Matilla, L. (1990). *Imágenes en acción: Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.
- Amar, V. (2000). La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine. *Comunicar*, 15, 141-149.
- Ambròs, A. & Breu, R. (2007). *Cinema i educació. El cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Graó.
- Amilburu, M.G., Ruíz, M., García, J. & Blanco, M.G. (2012) El lenguaje audiovisual: leer el mundo a través de la pantalla. En: *El valor de la educación*, Madrid: Universitat-UNED, 543-555.
- Aparici, R., & García-Matilla, A. (1989). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arrufat, M. J. *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.

- Arteseros, J. & Arbiol, J. (2016). La aportación cultural de los festivales de cine: Mostra Internacional de Cinema Educatiu (MICE) como caso de estudio. *Miguel Hernandez Communication Journal*, 7, 443-462.
- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. & Vernet, M. (1996). *Estética del cine*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. & Marie M. (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2001). *La Torre Eiffel: textos sobre la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Bazalgette, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- Bergala, A. (1970). *Initiation à la sémiologie du récit en images*. Paris: Service audio-visuel de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Bermeosolo, J. (2007). *Psicología del lenguaje: fundamentos para educadores y estudiantes de pedagogía*. Chile: Universidad Católica.
- Bordwell, D., Staiger, J. & Thompson, K. (1997). *El cine clásico de Hollywood*. Barcelona: Paidós.
- Breu, R (2015). *101 actividades de competencia audiovisual*. Barcelona: Graó.
- Brice-Head, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buckingham, D. (2003/2014). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, MA: Polity Press

- Buckingham, D. (2005). *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. En Verniers, P. *EuroMeduce: media literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*. Bruselas: EuroMeduc, 13-23.
- Burch, N. (1987). *El tragaluz del infinito*. Madrid: Cátedra.
- Caldeiro-Pedreira, M.C. & Aguaded-Gómez, I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *[RIDU]: Revista Digital de Investigación en Docencia Univesitaria*, 1 (6), 37-55.
- Camporesi, V. (2014). *Pensar la historia del cine*. Madrid: Cátedra.
- Cánovas, P. & Sahuquillo, P. (2010). Educación familiar y mediación televisiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 117-140.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vigotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 13, 41-44
- Casetti, F. (1994). *Teorías del cine*. Madrid: Cátedra
- Casetti, F. & Di Chio, F. (1991). *Como analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Celot, P. (Coord.) (2015). *Assessing media literacy levels and the European commission pilot initiative*. Brussels: European Commission. Recuperado de <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/08/assessing.pdf>
- Celot, P. & Pérez, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels – A comprehensive view of the concept of media literacy and a Understanding of how media literacy level in Europe should be assessed*. Bruselas: Comisión Europea.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178

- Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Delgado-Ponce, Á & Pérez-Rodríguez, A. (2018). La competencia mediática. En García-Ruíz, R., Pérez-Rodríguez, M.A. & Torres, A. *Educación para los nuevos medios: claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Cuenca-Ecuador: Abya Yala
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Díaz, A. (2009). Imagen y pedagogía. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 13, 143-154
- Díaz, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Madrid: McGraw Hill.
- Díez de Ulzurrun, A. (2007). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista. Vol.I y Vol.II*. Barcelona: Graó.
- Dondis, D.A. (1976). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Duchastel, P. & Waller, R. (1979). Pictorial Illustration in instructional texts. *Educational Technology*, 11 (19), 20-25
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica en general*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1989). *La estructura ausente: Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Egizii, M. L., Neuendorf, K. A., Denny, J., Skalski, P. D. & Campbell, R. (2018). Which way did he go? Film lateral movement and spectator interpretation. *Visual Communication*, 17 (2), 221-243
- Fendler, L. (2017). Apertures of documentation: Reading images in educational history. *Paedagogica Historica*, 53 (6), 751-762.
- doi: <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1380052>

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones i indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-18
- Ferrés, J. (2014) *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J., Aguaded, J. I., Fernández, J., Figueras, M. & Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación/ Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), España.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19 (38), 79-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gabelas, J. A. & Marta, C. (2011). *Grado de competencia en comunicación audiovisual de los aragoneses*. Informe del Consejo de Aragón.
- García-Ruiz, R., Gozávez, V. & Aguaded, J.I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 35, 15-27
- González, J. (1995). *El análisis cinematográfico*. Madrid: Complutense.
- González, N., Sedeño, A. & Gozávez, V. (2012). Diseño de un Focus Group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *Icono 14*, 10(3), 116-133.
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A. & Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XXI*, 21(2), 301-321, doi: 10.5944/educXX1.16384
- Guerra, S. & Renés, P. (2010). Educación mediática en entorno familiar. *Admira*, 1 (2), 17-342.

- Guerra, S. & Renés, P. (2010). La Formación en medios y pantallas de las familias. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36(1), 193-202.
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Comunicar*, 38 (2012), 10-12
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M.P. (2014). *Métodos de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hiebert, E. H. & Raphael, T. E. (1996): Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice. En Berliner, D. C. y Calfee, R. C. *Handbook of educational psychology*. Nueva York: Macmillan.
- Iglesias, P. (2007). *De las tablas al celuloide: Traspases discursivos del teatro al Cine Primitivo y al Cine Clásico de Hollywood*. Madrid: Fundamentos.
- Jardi, E. (2016). *Pensar con imágenes*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, 11, 158-165.
- Knapp, M. (1982). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. & Casey, M. (2015). *Focus Groups: a practical guide for applied research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Levie, W.H. (1987). Research on pictures: a guide to the literature. En Willows, D. M. & Houghton, H. A. (Eds.). *The psychology of illustration: I. Basic research*. New York: Springer Verlag.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D. & Liberman, A.M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. En Shankweiler, D. & Liberman, I. Y. (Eds.), *Phonology and reading disability. Solving the reading puzzle*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press
- Lotman, Y. (1979). *Estética y semiótica del cine*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, (9), 0
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Marzal, J. (2007). El análisis fílmico en la era de las multipantallas. *Comunicar*, 29, 63-68.
- Metz, C. (2001). *El significante imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Moya, T. (2017). Iniciativas de alfabetización cinematográfica: una cartografía metodológica actual de las entidades dedicadas a la film literacy con públicos no profesionales en España. *Fuentes*, 19(2), 125-138
- Pereira, S. (2005). A qualidade na televisão para crianças. *Comunicar*, 25, 181-192
- Pérez, P. (2004) Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de educar*, 10, 39-76
- Pérez-Tornero, J. M. y Martínez-Cerdá, J. F. (2011). Políticas de alfabetización mediática en la Unión Europea: hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos en la Unión Europea. *Infoamérica ICR*, 5, 39-57.
- Peters, J. M. (1961). *La educación cinematográfica*. Paris: Unesco.
- Piaget, J. (1971). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Ramírez Alvarado, M.M. (2012). Aprendiendo a mirar: imagen fotográfica y alfabetización audiovisual. *Prismasocial*, 11, 383-398
- Roach, H. (productor), Newmeyer, F. & Taylor, S. (directores) (1922). *Doctor Jack* [Cinta cinematográfica]. EU.: Hal Roach Studios.
- Rodríguez, G., Gil, J. & Garcia, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

- Romaguera, J. (1991). *El lenguaje cinematográfico: gramática, géneros, estilos y materiales*. Madrid: Ediciones de la Torre
- Rossellini, R. (1979). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: escritos sobre cine y educación*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo.
- Stake, R. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Talens, J. & Zunzunegui, S. (1997). *Historia general del cine. Volumen IV: América (1919-1928)*. Madrid: Cátedra.
- Tarkovski, A. (1991). *Esculpir en el tiempo: reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Madrid: Rialp.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- Thalberg, I. (producer) & Vidor, K. (director). (1928). *The Crowd* [Cinta cinematográfica]. EU.: Metro-Goldwyn-Mayer
- Teberosky, A (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 42-45.
- UNESCO (2006). *Media Education. A kit for teachers, students, parents and professionals*. Paris: autor. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>
- UNESCO (2011). *Currículum Alfabetización mediática e institucional para profesores*. Paris: autor. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- Urpí, C. (2000). *La virtualidad educativa del cine: a partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)*. Pamplona: Eunsa.
- Vega, A. (2012). *Taller de cine para niños*. Santiago de Chile: Ocho Libros.

Vigotsky, L.S (1979). *El desarrollo de los procesos cognitivos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Wertsch, J.V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Winke, P. (2017). Using focus groups to investigate study abroad theories and practice, *System*, 71, 73-83.

Zecchetto, V. (1999). *Seis semiólogos en busca del lector*. Tucumán: La Crujia.

Zunzunegui, Santos (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.