

## Análisis y creatividad en la enseñanza de la comunicación audiovisual

Valoración de casos a través de la narrativa autobiográfica docente

Rafael Marfil-Carmona  
Universidad de Granada  
rmarfil@ugr.es

Ana Sedeño-Valdellos  
Universidad de Málaga  
valdellos@uma.es

*Recibido:* 19 de marzo de 2016

*Aceptado:* 10 de abril de 2016

*Para citar este artículo:* Marfil-Carmona R. y Sedeño-Valdellos A. (2016). Análisis y creatividad en la enseñanza de la comunicación audiovisual. Valoración de casos a través de la narrativa autobiográfica docente. *Creatividad y Sociedad* (25) 284-309

*Recuperado de:* <http://creatividadysociedad.com/articulos/25/11>. Analisis y creatividad en la ensenanza de la comunicacion audiovisual. Valoracion de casos a traves de la narrativa autobiografica docente.pdf

## *Resumen*

En este trabajo se analizan las posibilidades de la narrativa autobiográfica como medio para mejorar la acción docente en la enseñanza de la creatividad y el análisis de la comunicación audiovisual, ofreciendo finalmente una síntesis de las conclusiones principales de este sistema de trabajo cualitativo. En concreto, se aporta la experiencia basada en el análisis de 10 ejercicios prácticos, desarrollados en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, común en el primer curso de las tres especialidades del Grado en Comunicación, en la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada, centro adscrito a la Universidad de Gales. Estos casos se han valorado desde la perspectiva interdisciplinar de la Educación Mediática y la Educación Artística, con una atención especial a la faceta creativa. La dimensión biográfica, la valoración del contexto y de factores externos a lo cuantificable, así como la importancia del estímulo de la creatividad para fomentar la comprensión crítica y la capacitación profesional, son algunas de las conclusiones principales de esta investigación, centrada en la enseñanza del cine y la comunicación audiovisual.

## *Palabras clave*

Educomunicación · Investigación biográfico-narrativa · Comunicación Audiovisual · Educación Audiovisual · Cine.

## *Abstract*

In this paper, we analyze the possibilities of autobiographical narrative to improve teaching activities in creativity and analysis of audiovisual communication, providing a summary of the main inference of this qualitative work system. In particular, the experience based on the analysis of 10 practical exercises, developed in the subject Fundamentals of Audiovisual Communication in the first year of the three specialties of Degree in Communication at the School of Communication and Marketing of Granada, attached to the University of Wales. These cases have been assessed from the perspective of interdisciplinary Media Education and Arts Education, with a focus on the creative side. The biographical dimension, the assessment of the context and the external factors from the quantitative aspects, and the importance of encouraging creativity to promote critical understanding and professional training, are some of the main findings of this research, focused on teaching film and audiovisual communication.

## *Key words*

Media Education · Biographical-narrative Research · Audiovisual Communication · Audiovisual Education · Cinema.

## 1. Creatividad en la enseñanza de la comunicación audiovisual. Las posibilidades de la Educomunicación

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

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

Se trata de un concepto que puede utilizarse como sinónimo de Educación Mediática, con algunos matices de amplitud de cada término. Lo importante, sin embargo, es la referencia directa al propósito de educar para una ciudadanía crítica ante la imagen. En la definición anterior se menciona la creatividad, pero se hace evidente un sesgo más analítico y reflexivo que creador, es decir, centrado en la lectura. Partiendo de este enfoque, cabe destacar que el interés por esa lectura de la realidad ha hecho que exista una tendencia a analizar imágenes más que a hacerlas en muchos contextos educomunicativos, a teorizar frente a crear. Sin embargo, la base de creación y la acción comunicativa debe ser también una constante en la enseñanza de los medios audiovisuales, una perspectiva metodológica imprescindible, especialmente con las posibilidades y recursos que ofrece actualmente la cultura digital.

Es importante, por tanto, tener presente la importancia de la acción creadora en la práctica educomunicativa, es decir, en la enseñanza de los medios en general y de los medios audiovisuales en particular. Como ejemplo de conexión interdisciplinar, la esencia de la Educomunicación tiene mucho que ver con las ideas de mejora y aprendizaje individual y colectivo aportadas por las corrientes de Educación Artística, ya que el origen del ámbito docente educomunicativo surgió con el propósito de fomentar el acceso a los medios de comunicación como vía de emancipación (De Oliveira, 2011; Freire, 1970; Kaplún, 1998; Orozco, 1994), de igual forma que se considera el acceso a la creación artística como una vía para el desarrollo humano (Eisner, 1991; Gardner, 1994).

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

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

Lo que sí resulta indudable es que, junto a esa dimensión del análisis crítico, la faceta creativa es fundamental en el ámbito de la Educación Mediática y Audiovisual, en lo que se muestra como una carencia formativa absolutamente inaplazable en la sociedad actual (Aguaded-Gómez, 2012, p. 7). Es en este ámbito donde se pueden establecer fructíferas sinergias con las Metodologías Artísticas de Investigación, un punto de convergencia interdisciplinar en el que se hace posible la combinación de la actividad científica con la creatividad:

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

Conectando esa dimensión creativa con todo lo que tiene que ver con el aprendizaje de las artes visuales y de la comunicación audiovisual, la línea didáctica centrada en la creación tiene una base metodológica en la enseñanza del cine desde hace décadas, en la que es imprescindible trascender la pedagogía del espectador:

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

En un escenario en el que sigue vigente el concepto de Sociedad de la Información y Sociedad Red (Castells, 1997), así como de Civilización de la Imagen (Fulchignoni, 1964), es imprescindible continuar con investigaciones que profundicen en el refuerzo de la capacidad crítica de la ciudadanía ante la imagen en la sociedad digital.

Trabajar para la alfabetización visual y audiovisual es una actuación resultante de

la responsabilidad social que conlleva dedicarse a la enseñanza del cine y de la comunicación. Especialmente, como es el caso de esta investigación, en la formación audiovisual de futuros/as profesionales de la comunicación y en un periodo de profundas transformaciones, auspiciadas por la consolidación de nuevos modelos de creación y recepción en la cultura digital, caracterizada por la presencia de continuas hipermediaciones (Scolari, 2008) y de la vigencia del factor relacional como un modelo de vinculación humana en red basada en competencias digitales y comunicativas (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Hergueta Covacho, 2013, p. 354).

Ante el uso masivo y generalizado de la imagen, hoy día convertida en un elemento más de la creación transmedia desde el vigente contexto de convergencia mediática (Jenkins, 2003 y 2008), es necesario establecer puentes entre áreas de conocimiento e investigación desde las que se realicen aportaciones solventes, resultantes de la experiencia y de la reflexión en torno a la didáctica de las artes visuales y audiovisuales.

Si desde la perspectiva de la Educación Mediática existen numerosos antecedentes de investigación centrados en la capacidad crítica de la imagen (Aparici y García Matilla, 2008; Buckingham, 2000 y 2002; Ferrés, 1994 y 2000), todavía hay mucho que decir al abordar la imagen mediática desde su dimensión creativa, trascendiendo el tradicional concepto de medio de comunicación de masas, valorando su dimensión poética, considerada como la faceta creadora de la narrativa que parte de la integración de norma y libertad (García Jiménez, 1993, p. 72), ampliando la perspectiva al imaginario en el que, en un nivel cada vez más intenso, se crea, produce, difunde y percibe en Red. El criterio analítico y creador debe ser la respuesta a una infoxicación visual que crece exponencialmente, en un proceso de empoderamiento individual y colectivo destinado a convertir lo audiovisual en un medio para la expresión de lo que tiene que ver con el desarrollo y el progreso humano.

En este trabajo se exponen las principales conclusiones del análisis de diversas experiencias de análisis audiovisual aplicadas al desarrollo de la capacidad creativa

de estudiantes de primer curso de grado en Comunicación, una materia centrada en las bases teórico-prácticas de la comunicación audiovisual. El contenido analizado trasciende lo fílmico para convertirse en un campo de aprendizaje y experimentación mucho más amplio. Además, se incide de forma especial en la metodología empleada para hacer balance de la propia actividad docente, que ha sido la narrativa autobiográfica.

En la línea de trabajo desarrollada, entre otras opciones metodológicas, destaca la dimensión creativa de la faceta artística. Es el caso de las propias metodologías visuales o fotográficas de investigación (Roldán y Marín Viadel, 2012), que están revisando desde una diversidad de opciones, la implicación creadora y la expresión artística a la hora de enfrentarse a ese imaginario o, más exactamente, al pensar qué imaginario construir y, sobre todo, al construirlo. Se trata de herramientas distintas a la tradicional conceptualización investigadora que se fundamenta en la palabra. Nada más oportuno, desde un punto investigador centrado en la creatividad, que encontrar esas sinergias y revisar cómo nos enfrentamos a la cultura visual en la era digital, ya que las figuras del *prosumer* o prosumidor (Toffler, 1980), así como del EMIREC (Cloutier, 1975) han dejado de ser un anticipo profético para convertirse en una realidad cotidiana en Internet.

El aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales y audiovisuales se sitúa, por lo tanto, en el centro de un nuevo escenario digital y de un marco docente e investigador en el que es imprescindible el diálogo con otras disciplinas, como son el Arte, la Educación y la Comunicación, entre otros campos implicados en esta temática. Además, la Educación Artística ha conseguido atesorar una amplia experiencia en atender la pluralidad de registros directamente relacionados con la dimensión creativa, tratando aspectos tan variados como el arteterapia (Dalley, 1987; Klein, 2006; López Fernández-Cao, 2011), la función mediadora de los museos y el papel de las tecnologías en estas instituciones (Álvarez-Rodríguez, 2010; Bellido Gant, 2001; Huerta, 2007 y 2010), la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, la creación visual y el mercado del arte, el diseño y la representación del

espacio y de la ciudad (Huerta, 2015) o el dibujo infantil (Marín Viadel, 2003; Martínez García, 2004), entre otros variados y múltiples aspectos. La temática de esta investigación es más procedente, si cabe, teniendo en cuenta la concepción de la imagen como medio de expresión creativa en general y artística en particular.

## 2. Objetivos, método y muestra

El universo de esta investigación es la experiencia docente de enseñanza de análisis de la imagen y Teoría de la Comunicación Audiovisual en la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual, impartida en los grados universitarios en Comunicación de la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada (ESCO). El análisis se centra en el periodo de docencia comprendido entre 2001 y 2014, en los que se han analizado 10 casos o ejercicios de clase en profundidad. Se trata de una materia que corresponde al primer curso de los estudios de grado en Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas, en un centro adscrito a la Universidad de Gales en el marco del espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La vertiente cualitativa se ha basado en la narración del profesor, centrada en la interpretación de los 10 casos estudiados, de los cuales 2 se centraron en el análisis de la fotografía y 8 sí fueron, de forma exclusiva, actividades grupales centradas en el análisis de la imagen secuencial. En concreto, se analizaron en los casos estudiados 4 spots publicitarios, 1 cortometraje y 3 fragmentos de series televisivas.

El propósito principal de la investigación ha sido la revisión de la experiencia docente, centrada en la mejora de los procesos y estrategias didácticas en todo lo relacionado con la enseñanza de la comunicación audiovisual, además de valorar la importancia otorgada al contenido y a la forma o expresión en el análisis de textos audiovisuales, realizado a lo largo de los ejercicios en clase, teniendo en cuenta la importancia del aprendizaje del lenguaje y la narrativa audiovisual, así como su necesaria integración con el fomento de la capacidad crítica en el alumnado.



La metodología aplicada en este trabajo se ha basado en la (auto)biografía docente o autoetnografía (Bolívar, 1998 y 2002; Bruner, 1988; Clandinin y Connelly, 2000; Hayler, 2011), como recurso en la enseñanza de estudios de comunicación audiovisual, aplicando igualmente conceptos propios de la Educación Artística desde la óptica de la investigación cualitativa (Gutiérrez Pérez, 2005 y 2014), estableciendo una conexión permanente, a lo largo del proceso, con la esencia de la creatividad en la enseñanza del cine y de la comunicación audiovisual. Esta metodología investigadora se ha complementado con el análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1980/1990) de más de 500 ejercicios realizados a lo largo de estos años, aunque esta síntesis se centra en los resultados del balance cualitativo y la narrativa biográfica docente.

### 3. La narración autobiográfica como metodología de enseñanza en creatividad y análisis audiovisual

La narración (auto)biográfica se convierte, en el contexto de esta investigación, en "... una alternativa relevante para comprender y dar cuenta de aspectos destacados que suelen caer en el olvido (sentimientos, propósitos, deseos, conocimiento práctico, etc.)" (Domingo Segovia, 2014, p. 110). Se trata de una reflexión determinante para no perder de vista los datos contextuales, es decir, todo aquello que tiene que ver con el entorno docente en el que se ha desarrollado la experiencia. Es fundamental, en este sentido, la aportación de impresiones del docente y de reflexiones directas, basadas en esa información contextual a la que, de otro modo, hubiera sido complicado acceder. La complejidad de la temática audiovisual, sus múltiples vertientes, hacen especialmente útil esta metodología.

Por ejemplo, en la enseñanza de la comunicación audiovisual es determinante

la influencia del contexto, que va desde la tendencia a analizar determinado tipo de producciones de interés hasta la valoración de un anuncio de moda en el momento de la realización del ejercicio.

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

Las Ciencias Humanas, por el contenido antropológico e ideológico que les es propio, tienen como objeto de investigación una realidad difícil de delimitar y requieren procedimientos comprensivos racionales, que permitan llegar al sentido de la acción humana. Para ello no basta con recoger solo información cuantificable, sino que es necesario constatar aspectos tan importantes para la comprensión de esa realidad como las razones, los significados o las intenciones de los sujetos que las protagonizan. (Gutiérrez Pérez, 2005, p. 151)

Una de las ventajas más importantes de este sistema de trabajo es que hace posible el reenfoque de algunas cuestiones que, en principio, habían tomado una dirección única en la investigación. Lo cualitativo permite trabajar con centros de interés iniciales y emergentes en lugar de hipótesis (Gutiérrez Pérez, 2014, p. 118). En esta investigación, sin embargo, sí se ha optado por establecer una hipótesis de partida, centrada precisamente en la importancia de la creatividad en la Educación Audiovisual, validada tanto por los resultados cuantitativos del análisis de ejercicios como por las reflexiones enmarcadas en la narrativa autobiográfica. En resumen, en los casos analizados se ha echado de menos más práctica y creatividad.

La revisión de la propia actividad docente conlleva centrarse en una experiencia

concreta y, a su vez, seleccionar un conjunto de casos para desarrollar una reflexión en torno a todos los matices que no llega a ofrecer un análisis cuantitativo de contenido, combinando esa aportación con una valoración global. Por contra, hay que reconocer igualmente las limitaciones de aplicabilidad que conlleva centrarse en casos de estudio:

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

Como se verá en las conclusiones, destaca la importancia de aprender haciendo, tras las experiencias de análisis de fotografía, publicidad y secuencialidad audiovisual. La base práctica y la faceta creativa es fundamental para una enseñanza del cine y de la comunicación audiovisual, especialmente ante las posibilidades y recursos que ofrecen los medios digitales. Además, es importante señalar que el balance se ha hecho después de la realización de las actividades, lo que ha permitido cierta perspectiva con respecto a los ejercicios propuestos. No ha existido, en ningún caso, un proceso de investigación-acción resultante de la inmersión simultánea al propio proceso de aprendizaje, aunque sí se trata de valorar desde este marco metodológico los cauces para una mejora del desempeño:

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

La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión. (Elliot, 1990, p. 24)

Si se hiciera una revisión exhaustiva de las características principales que muestran los estudios de caso para su consideración como tales (Gutiérrez Pérez, 2014, p. 119), encontramos que esta investigación se ha centrado en casos únicos, con vida propia y un desarrollo particular, como ha sido el análisis de un fragmento audiovisual informativo o diferentes spots con vigencia en ese momento. A pesar de la variedad, han ido aflorando resultados comunes que nos han llevado a determinadas problemáticas investigadas.

Hay una aparente base inductiva, al menos en el desarrollo de la narración. En otras palabras, el propio docente se deja sorprender con la realidad del ejercicio o, al menos, con lo inesperado de su aplicación. La base del trabajo es aplicar una nueva mirada, ahora investigadora y crítica, interpretando cada caso y valorando la globalidad de la experiencia. Hay una perspectiva de progresión en el tiempo y son posibles las comparativas intercasos.

Hay que tener en cuenta que cada uno de los casos se han valorado exponiendo un informe detallado de la actividad, los resultados de evaluación y el estudio cuantitativo de palabras clave. Por último, las conclusiones finales son el resultado de aplicar con cautela su aplicabilidad, acompañadas de un recordatorio de la necesidad de adaptación y personalización a cada circunstancia educativa concreta. En resumen, la narración realizada sobre la propia experiencia docente se integra y contrasta con los resultados cuantitativos de la propia investigación.

Se ha combinado, por tanto, en la investigación, la rigurosidad matemática del análisis cuantitativo con la riqueza argumental de una revisión crítica, cuyas conclusiones fundamentales se presentan en el siguiente apartado. La aportación metodológica de este procedimiento es asegurar la dimensión interpretativa de los casos de enseñanza analizados, considerando la propia escritura como un método de investi-

gación en sí mismo (Richardson, 2009, p. 308). Nos atrevemos a añadir que también podría ser un medio científico la escritura visual y audiovisual.

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

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

Aparece así, con alguna diferencia en torno a la narración biográfica, el concepto de autoetnografía (Ellis, 2004; Hayler, 2011) aplicado a la actividad del docente, una actividad que otorga una dimensión humana y útil a las investigaciones en Educación y, en concreto, a la enseñanza del Arte (Woods, 1998), por lo que se convierte en una referencia obligada para lo que tiene que ver la revisión de los procesos vinculados a cine y creatividad.

En ocasiones, como ha sucedido en esta investigación, el trabajo con la perspectiva del tiempo y la valoración en torno a cómo ha evolucionado la asignatura es un factor apropiado para la perspectiva biográfica:

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

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

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

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

La narración realizada por el docente no debe seguir obligatoriamente un patrón literario, sino que se ajusta a unos parámetros y a un orden interno, de forma que el texto final ofrezca respuestas a las principales preguntas planteadas en la investigación. Se trata, en definitiva, de un desarrollo de la experiencia en el que se comentan aspectos relevantes a tener en cuenta al valorar cada ejercicio. El siguiente es un fragmento de la memoria autobiográfica, que hace referencia a la primera práctica de análisis realizada en la asignatura, diseñada en los días siguientes al atentado del

11-S a las Torres Gemelas de Nueva York:

Durante los primeros días de octubre, la práctica se diseñó mirando a lo actual como elemento motivador para las clases. La decisión de inicio fue utilizar lo que aparecía en las televisiones para aplicar conceptos de análisis de la imagen. No habría mejor ocasión que los hechos que se estaban mostrando en televisión durante esos días y que, uno o dos días antes de la práctica, acababan de dar un nuevo giro con el inicio del bombardeo a Afganistán. (Marfil-Carmona, 2015, p. 421)

## 4. Conclusiones de la experiencia

La narrativa (auto)biográfica de los diez casos analizados en la muestra dio como resultado una serie de consideraciones que, sobre la base fundamental de la necesidad de impulsar la dimensión creativa del aprendizaje audiovisual, confluyeron y resultaron acordes con el resultado de la aplicación de otras herramientas cuantitativas, como el recuento de términos empleado por los/las estudiantes en sus trabajos. En realidad, se trataba de valorar la enseñanza audiovisual en una asignatura concreta de primer curso del grado en Comunicación en el periodo comprendido entre 2001 y 2014. Estructuradas en 4 bloques, según la dimensión humana y la experiencia docente, el balance en relación con los objetivos, la evaluación y una percepción final, se exponen a continuación las consideraciones finales más relevantes.

### 4.1. Grupos, personas y experiencia docente

Resulta determinante la necesidad de vincular las actividades que se realizan en materia de Educación Audiovisual al contexto informativo del momento, como fue el propio 11S en el inicio de esta experiencia o, en muchos casos, la oportunidad de

analizar un spot de alguna campaña vigente. En los estudios de Comunicación tiene un valor especial el interés y la motivación del alumnado por la actualidad, más aún en un contexto docente en el que, durante muchos cursos académicos, ha primado el interés por el Periodismo. En el plano humano, es notable la influencia de cada uno de los grupos y la atención permanente a sus inquietudes, que en cierta medida han evolucionado como lo ha hecho la sociedad.

Destaca, desde el punto de vista humano, la influencia de la transformación biográfica del docente, la evolución de sus intereses, perfiles y capacitación, aspecto este último fundamental a la hora de actualizar las líneas de interés y las estrategias didácticas. En este sentido, es importante la conexión con la creatividad que favorecen las corrientes de Educación Artística a la hora de trabajar con el cine como medio de expresión.

La comunicación audiovisual y el modelo de producción fílmica tiene como ventaja ofrecer posibilidades de acción grupal y colectiva organizada en el diseño de cada actividad, bien sea basándose en el cineforum y comentario en clase; bien a la hora de implementar procesos creativos de producción directa, de los que ha adolecido esta materia durante parte de los cursos analizados.

## 4.2. Balance de las prácticas. Aciertos y desaciertos en la estrategia didáctica

La dinámica de participación y gestión horizontal de la asignatura se contempla, en la narrativa autobiográfica, de forma positiva. Sin embargo, en las dinámicas de participación, cabe destacar que el alumnado no asume completamente el protagonismo en su propio proceso, esperando recibir instrucciones más que convertirse en los/las diseñadores/as de su propio itinerario. No obstante, los casos estudiados fueron bien recibidos por los estudiantes.



En líneas generales, la comunicación audiovisual despierta interés en los estudiantes de primer curso de Grado, aunque son los asuntos de relevancia social y humana los que resultan más motivadores, como puede ser el caso de algunos documentales analizados que abordaban temáticas como el exilio, el alcoholismo y la reinserción social en un spot de La Caixa.

Como sistema de trabajo, destacan las posibilidades de un modelo dialógico, con una importancia destacada del debate en grupo, así como el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1990), en el que se parte de un modelo inductivo-deductivo, centrado en extraer normas y conceptos de un texto audiovisual analizado.

Una opción recomendable, adaptada a los tiempos y a la cultura digital, es la gamificación, como fue el caso del respeto de las dualidades texto-contexto, describir-interpretar en los casos estudiados. Proponer un sistema lúdico de trabajo, basado en el cumplimiento de los retos que plantea el juego, puede ser una opción muy interesante, conectada de forma directa con el estímulo de la creatividad y con el uso de los dispositivos móviles que el alumnado tiene a su alcance.

Es indudable que el aprovechamiento de la asignatura por parte del alumnado fue mayor el año en el que se realizaron cortos, es decir, en el que se conectó la teoría analítica con la práctica, lo que refuerza la hipótesis comentada de crear para aprender.

En lo que se refiere al análisis, se ha detectado que el alumnado otorga una importancia destacada al factor contextual, es decir, a no centrarse demasiado en el texto, hasta que va descubriendo la riqueza de posibilidades interpretativas de las imágenes acústicas y visuales. Las preguntas planteadas y las bases metodológicas sí tuvieron una buena acogida, siendo consideradas como un razonamiento lógico y progresivo. Además, desde el punto de vista práctico se ha valorado la idoneidad de trabajar con formatos de corta duración que permitan hacer varios visionados en clase.

Igualmente, en los procesos de interpretación grupal, existe una tendencia a la ansiedad interpretativa, buscando de forma inmediata un sentido final de la obra, aunque progresivamente se va aprendiendo a mirar y escuchar con detalle. Es verdad que, en la comparativa entre imagen fija y secuencial, los estudiantes de la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual tendían al análisis formal al valorar una fotografía, mientras que al analizar un spot o un cortometraje se tiende a la aplicación de parámetros narrativos.

Finalmente, se ha detectado la necesidad de conectar de forma directa el análisis crítico con la faceta creativa, implementando algunos métodos de artes visuales y proponiendo la posibilidad de analizar la imagen a través de la propia creación de imágenes. Esta línea de trabajos conecta con la idoneidad de desarrollar un trabajo por proyectos en Educación Audiovisual.

### 4.3. Sistemas de evaluación. Los comentarios del profesor

La narrativa autobiográfica no sólo ofrece posibilidades para mejorar el sistema de trabajo en clase, sino para afinar en lo que tiene que ver con la evaluación. El análisis de una experiencia que abarca tantos cursos ofrece una visión muy clara sobre la evolución del profesorado universitario en lo que respecta a sus técnicas e instrumentos para evaluar. En este caso concreto, el docente ha ido aprendiendo a través de poner en práctica sucesivas pruebas.

En la evaluación de los 10 casos estudiados, el porcentaje de calificaciones se mantiene similar a lo largo de los años, aunque desde la perspectiva docente se reconoce cómo se van implementando mejoras progresivamente para conseguir una evaluación más objetiva. Por ejemplo, es muy útil la síntesis de una rúbrica de evaluación común para todas las preguntas, basada en criterios como asimilación conceptual, calidad argumental, redacción y ortografía y tono general de la respues-

ta. Además, la cuantificación de esas variables asegura un proceso de igualdad de criterio a lo largo del proceso de evaluación. Crear un sistema objetivo a la hora de evaluar es clave en el ámbito de las artes visuales y audiovisuales.

#### 4.4. Percepciones, balance final y prospectiva

En lo que concierne a las metodologías de análisis de textos audiovisuales, destaca la preeminencia de lo narrativo y de lo que tiene que ver con las bases del lenguaje audiovisual. En otras palabras, el grupo ha dado especial importancia al análisis de la historia o elementos esenciales de la diégesis: personajes, acciones, espacio y tiempo, en una diferenciación entre historia y discurso (Chatman, 1990, p. 19), integrando conceptualmente algunas bases teóricas de lo que puede considerarse un paradigma analítico en Narrativa Audiovisual (García García, 2006; García Jiménez, 1993). De igual forma, la asimilación de recursos técnicos y de lenguaje, identificando elementos de la banda de imagen y sonido, en lo que Jean Mitry denominó las “formas” (1986).

Dando un paso más, los grupos con los que se ha trabajado de 2001 a 2014 han mostrado un interés por la interpretación, por la actividad hermenéutica y la interpretación final del sentido de los elementos, con el plus que supone el valor humano y social, como se ha señalado anteriormente. Esta aportación de significado se puede considerar como la finalización del proceso analítico, con un valor especial cuando el sistema de trabajo ha seguido una lógica más inductiva y constructorista.

Resulta fundamental, en la aplicación de algunas de estas reflexiones a la práctica docente o investigadora, continuar profundizando en el aprovechamiento de las herramientas que ofrece la cultura digital, una evolución constatable en los casos analizados. Hoy día, las posibilidades incluyen algunas fórmulas innovadoras de trabajo en cine, como la autoría horizontal (Sedeño, 2012).

Para finalizar, una de las principales conclusiones es la importancia de incluir

la creatividad y la faceta activa, la producción, en el propio proceso de aprendizaje crítico de la comunicación audiovisual, estableciendo las bases de una integración entre analizar y hacer imágenes, ajustada a los tiempos de un perfil de estudiante *prosumer*, que exige comprender desde la experiencia práctica, teniendo en cuenta la importancia de las emociones en los procesos de comunicación y educación de los “jóvenes digitales” (Martínez-Rodrigo y Segura García, 2011, p. 21).

Las posibilidades de la cultura digital y de una sociedad conectada en red encuentran en el ámbito interdisciplinar de la Educación Mediática y Artística un camino estimulante para conectar teoría y práctica, fomentando la creatividad en la enseñanza del cine y de los medios audiovisuales. La propia teoría se puede elaborar partiendo de la creación audiovisual y atendiendo a la importancia de fomentar la Educación en Valores para una ciudadanía más crítica.

## 5. Referencias bibliográficas

AGUADED-GÓMEZ, J.I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8. doi: 10.3916/C39-2012-01-01

ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, D. (2010). Recursos para comprender el museo como agente educativo. *Aula de Innovación Educativa*, 196, 36-40. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/196-arte-maestros-y-museos/recursos-para-comprender-el-museo-como-agente-educativo>

APARICI, R. (2010). Introducción: Educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 9-23). Barcelona: Gedisa.

APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.

BELLIDO GANT, M.L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Trea.

BERGALA, A. (2007). *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.

BOLÍVAR, A. (ed.) (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Guía para indagar en el campo. Granada: Force.

BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/1246>

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

BRUNER, J. (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

BUCKINGHAM, D. (2000). Más allá de la dependencia: hacia una teoría de la educación para los medios. *Comunicar*, 14, 57-62. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=14&articulo=14-2000-08>

BUCKINGHAM, D. (2002). *Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura (Vol. I: La sociedad red)*. Madrid: Alianza.

CLANDININ, D.J. y CONNELLY, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Nueva York: Teacher College Press.

CLOUTIER, J. (1975). *L'Ere d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle*. Montreal (Canadá): Les Presses de l' Université de Montreal.

DALLEY, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.

DE OLIVEIRA SOARES, I. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação* (2ª ed.). São Paulo (Brasil): Ed. Paulinas.

DOMINGO SEGOVIA, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, proceso y herramientas. En M.H. Menna Barreto Abrahão y A. Bolívar, *La investigación (auto)biográfica en Educación* (pp. 110-141). Universidad de Granada.

EISNER, E.W. (1991). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1972).

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIS, C. (2004). *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Oxford: Altamira Press.

FERRÉS, J. (1994A). *Televisión y Educación*. Madrid: Akal

FERRÉS, J. (2000). *Televisión subliminal*. Barcelona: Paidós

FERRÉS, J. y PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

FULCHIGNONI, E. (1964). *La moderna civiltà dell'immagine*. Roma: A. Armando.

GABELAS-BARROSO, J.A., MARTA-LAZO, C. y HERGUETA COVACHO, E. (2013). El Factor R-elacional como epicentro de las prácticas culturales digitales. En D. Aranda, A. Creus, J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 351-372). Barcelona: UOC.

GARCÍA GARCÍA, F. (coord.) (2006). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Laberinto.

GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.

GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.

GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1990).

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (2005). Los estudios de casos: Una opción metodológica para investigar la Educación Artística. En R. Marín Viadel (ed.). (2005), *Investigación en Educación Artística* (pp. 151-174). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (2014). Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación. En R. Marín Viadel, J. Roldán y F. Pérez Martín (eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en investigación basada en artes e investigación artística* (pp. 117-127). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/34213>

HAYLER, M. (2011). *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

HUERTA, R. (2007). *Espacios estimulantes: museos y educación artística*. Universitat de València.

HUERTA, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Universitat de València.

HUERTA, R. (2015). *La ciudad y sus docentes*. Barcelona: UOC.

JENKINS, H. (2003, 15 de enero). Transmediastorytelling. *MIT Technology Review* [en línea]. Recuperado de <http://www.technologyreview.com/Biotech/13052/?a>

JENKINS, H. (2008). *Convergence Cultura. Una cultura de la convergencia*. Barcelona: Paidós.

KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

KLEIN, J.P. (2006). *Arteterapia: una introducción*. Barcelona: Octaedro.

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1980).

LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. (2011). *Memoria, ausencia e identidad: El arte como terapia*. Madrid: Eneida.

MALINOWSKI, B. (1989). *A Diary in the Strict Sense of the Term*. California: Stanford University Press.

MARFIL-CARMONA, R. (2014). Capacidad crítica y relación dialógica en el aprendizaje de la comunicación audiovisual y digital. *Revista Mediterránea de Comunicación Social*, 5(1), junio, 213-221. doi: [10.14198/MEDCOM2014.5.1.03](https://doi.org/10.14198/MEDCOM2014.5.1.03)

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

MARÍN VIADEL, R. (2003). Aprender a dibujar es aprender a vivir. En R. Marín Viadel (coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 3-51). Madrid: Pearson.

MARÍN VIADEL, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/27182>

MARTÍNEZ GARCÍA, L. M<sup>a</sup>. (2004). *Arte y símbolo en la infancia: Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.



MARTÍNEZ GARCÍA, L. M<sup>a</sup>., GUTIÉRREZ PÉREZ, R. y ESCAÑO, C. (COORDS.). (2008). *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística*. Universidad de Málaga.

MARTÍNEZ-RODRIGO, E. y SEGURA-GARCÍA, R. (2011). Jóvenes digitales. La dinámica de las emociones en el uso de las tecnologías. En E. Martínez-Rodrigo y C. Marta-Lazo, *Jóvenes interactivos: nuevos modos de comunicarse* (pp. 19-35). La Coruña: Netbiblo.

MEAD, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

MITRY, J. (1986B). *Estética y psicología del cine: 2. Las formas*. Madrid: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1963).

OROZCO, G. (1994). *Al rescate de los medios*. México: Fundación Manuel Buendía - Universidad Iberoamericana.

PARK, R.E. & BURGESS, E. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

PARRA ALVARRACÍN, G. (2000). *Bases epistemológicas de la Educomunicación: Definiciones y perspectivas de su desarrollo*. Quito (Ecuador): Universidad Politécnica Salesiana.

RICHARDSON, L. (2009). Writing Theory in(to) Last Writes. En A.J. Puddephatt, W. Shaffir & S.W. kleinknecht (eds.), *Ethnographies Revisited: constructing theory in the field* (pp. 307-317). New York: Routledge.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2002). *De alumna a maestra: Un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Universidad de Granada.

ROLDÁN, J. y MARÍN VIADEL, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe.

SABARIEGO PUIG, M., MASSOT LAFON, I. Y DORIO ALCARAZ, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.

SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

SEDEÑO VALDELLÓS, A. (2012). Cine social y autoría colectiva: prácticas de cine sin autor en España. *Razón y palabra*, 80. Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/11\\_Sedeno\\_M80.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/11_Sedeno_M80.pdf)

STAKE, R.E (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1995)

TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

WOODS, P. (1998). *Investigar el arte en la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.