



Investigación – [Forma de citar/how to cite](#) – [informe revisores/referees](#) – [agenda](#) – [metadatos](#) – [PDF](#) – [Creative Commons](#)
DOI: 10.4185/RLCS-65-2010-899-266-277– ISSN 1138-5820 – RLCS # 65 – 2010 +

Competencias interpretativas audiovisuales: entre la cultura textual y la alfabetización formalizada

Audiovisual interpretative skills: between textual culture and formalized literacy

Dr. Petxo Idoyaga [C.V.] Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad – UPV/EHU – petxo.idoyaga@ehu.es

Dra. Amaia Andrieu [C.V.] Profesora Titular de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal – UPV/EHU – amaia.andrieu@ehu.es

Dra. Estefanía Jiménez [C.V.] Profesora de Comunicación Audiovisual y Publicidad – UPV/EHU – estefania.jimenez@ehu.es

Resumen: En este artículo se presentan los resultados de una investigación sobre los procesos de adquisición de competencias interpretativas de los textos audiovisuales entre adolescentes y jóvenes. Entendida tal competencia como la capacidad para comprender los sentidos connotados que hay debajo de los enunciados materiales de esos textos audiovisuales, la investigación comparó dos variables: la primera, la adquisición de tal competencia a partir de la experiencia personal y social en el consumo de productos audiovisuales (en lo que interviene la diferencia de edad); la segunda, las diferencias que marca la existencia de procesos formalizados de alfabetización audiovisual. La investigación, realizada a partir de “grupos de debate” de adolescentes y jóvenes estudiantes entra, desde ahí, a valorar el debate académico existente sobre estos procesos de adquisición de competencias interpretativas del audiovisual.

Palabras clave: recepción; adolescencia y juventud; denotación y connotación; competencias interpretativas; alfabetización audiovisual; cultura textual.

Abstract: This paper presents the results of a study on the process of acquiring interpretative skills to decode audiovisual texts among adolescents and youth. Based on the conception of such competence as the ability to understand the meanings connoted beneath the literal discourses of audiovisual texts, this study compared two variables: the acquisition of such skills from the personal and social experience in the consumption of audiovisual products (which is affected by age difference), and, on the second hand, the differences marked by the existence of formalized processes of media literacy. Based on focus groups of young students, the research assesses the existing academic debate about these processes of acquiring skills to interpret audiovisual materials.

Keywords: reception; adolescence and youth; denotation and connotation; interpretative skills; media literacy; textual culture.

Sumario: 1. Introducción. 2. Los objetivos de la investigación y su relación con los debates académicos sobre competencias interpretativas de los receptores. 3. Metodología. 4. Competencias interpretativas e interpretaciones críticas. 4.1. Las respuestas individuales. 4.2. El debate en grupo (1): diferencias en la percepción de los significados connotados 4.3. El debate en grupo (2): los análisis sobre la influencia del cine de Disney en la imagen del mundo de los niños 5. Conclusiones 6. Bibliografía. 7. Notas.

Contents: 1. Introduction. 2. Research objectives and their relationship to academic debates about the interpretative skills of media users. 3. Methodology. 4. Interpretative skills and critical interpretations. 4.1. Individual responses. 4.2. Group discussion (1): Differences in the perception of the connoted meanings 4.3. Group discussion (2): Analysis of the influence of Disney films on children’s image of the world. 5. Conclusions. 6. Bibliography. 7. Notes

Traducción: **Cruz Alberto Martínez Arcos**

1. Introducción

Desde hace algún tiempo, el grupo de investigación interdisciplinar HGH [1] venimos acreditando trabajos de campo y análisis [2] sobre las competencias interpretativas de la adolescencia y juventud vasca en relación a los contenidos de los medios de comunicación, de la música, del cine, de Internet o de los videojuegos, en línea con las investigaciones que se realizan en las perspectivas de la “Alfabetización audiovisual” (*Media Literacy*) y la “Educomunicación” [3].

La investigación que presentamos a continuación analiza la interpretación individual y el posterior debate en grupo que realizaron ocho grupos de jóvenes estudiantes de 14 a 18 sobre la primera secuencia de “El rey León”, de Walt Disney (1994), un ejemplo referencial entre los productos de la cultura industrializada.

2. Los objetivos de la investigación y su relación con los debates académicos sobre competencias

interpretativas de los receptores

El objetivo general de la investigación era evaluar la competencia interpretativa que tenían esos jóvenes para efectuar una lectura crítica de ese texto fílmico, es decir, para descubrir el sentido connotado que subyace bajo dicho relato.

La secuencia narra la presentación pública de un león recién nacido (Simba). La banda sonora es una canción cuya letra habla del “ciclo sin fin de la vida” que vuelve a reiniciarse con ese nacimiento y que prevé ya que su protagonista será el futuro rey.

En el “ciclo de la vida” la piramidal distribución del poder en la sociedad (pues a ésta representan los dibujos animados) es un hecho natural. Por eso, el escenario de la secuencia es la naturaleza misma en todo su esplendor, con un gran sol naciente que la ilumina, y un precioso y envolvente grito en una lengua que –se sepa o no que es swahili– suena a tribu de esa radiante naturaleza. La morada del león está en lo alto, es el lugar mejor iluminado y su imagen se toma en contrapicado. La sociedad entera, todo tipo de animales, está abajo y se ve en picado. Pero se trata de una sociedad cohesionada que ha llegado marchando junta, en la misma dirección y con el mismo objetivo: felicitar la continuidad del poder incuestionable del rey león; incuestionable porque está inscrita en el ciclo de la vida. Para que el estado natural de las cosas se identifique con esa distribución de poder, los animales representan una estructura viva en feliz equilibrio, unida, sin conflicto, porque el acto que ejecutan es el reconocimiento del poder que garantiza esa organización equilibrada de la comunidad.

De hecho, la historia que cuenta el resto del film muestra que cuando ese benefactor poder se quiebra y queda bajo la guía de un león sin los atributos del poder natural (tiene melena negra) y, además, apoyado por las hienas (habitantes de la periferia del sistema, de “allí a donde no llega la luz” como le explica su padre, Mufasa, a Simba), entonces toda la estructura social se desmorona y el hambre y la crisis se apoderan de ella. Hasta que la vuelta de un Simba ya adulto que les derrota y se constituye en el nuevo rey, hace que el orden natural se restablezca, porque él es la garantía de que éste exista, de que vuelva a billar el sol y el ciclo de la vida continúe.

En ese “ciclo de la vida” es también natural que algo sobrenatural, algo exterior y superior a los habitantes de la tierra – el poder religioso (incluido un rayo celestial que ilumina a Simba)– santifique el nacimiento de un nuevo ciclo del poder terrenal y que ambos aparezcan unidos. La sociedad mostrará su consenso ante esta alianza y la continuidad del poder que la misma legitima con otro acto que tiene fuerte carga de cultura religiosa: la genuflexión de todos los animales.

Toda esta carga connotativa no es nueva en la filmografía de Disney y muchas investigaciones académicas así lo atestiguan:

“El imperio corporativo de de Disney –dice, con razón, Guarinos-Galán (2009)– ha sido altamente estudiado y puesto en evidencia desde muchos aspectos. Uno de ellos demuestra (...) que la imagen de inocencia y defensa de la moral que vende Disney esconde numerosos estereotipos que refuerzan valores sexistas, racistas y clasistas”.

Descubrir esos estereotipos, ese sentido connotado de la secuencia bajo el plano denotado de una historia del nacimiento de un leoncito contada con dibujos animados, ese descubrimiento demostraría, a nuestro entender, un adecuado nivel de competencias interpretativas críticas.

Junto a ese primer objetivo también queríamos evaluar mejor algunos de los debates que la investigación académica sobre la recepción viene protagonizando. En absoluto compartimos las numerosas tesis que hoy otorgan tal prioridad al poder interpretativo de la audiencia en los procesos comunicativos que llegan a confundir competencias interpretativas con extraer cualquier significado de un mensaje o con usarlo para un determinado fin, y menosprecian el análisis de contenido al investigar la recepción. Este tipo de perspectiva académica tiene, por cierto, una larga tradición desde la funcionalista teoría de los “Usos y Gratificaciones” [4], aunque haya quienes la presenten como una nueva perspectiva.

En ese sentido, no compartimos la tesis que en bastantes de las investigaciones realizadas en los “Estudios Culturales” –y cuyo extremo puede ser la “Teoría de la Resistencia” (Fiske, 1989)–, proclama la casi absoluta “polisemia” de los productos culturales y el igualmente casi absoluto carácter activo de la recepción [5].

Ciertamente hay cierta polisemia en “El rey León” y, probablemente, debe considerarse que esa polisemia pueda ampliarse desde la diversidad de sistemas cognitivos y emocionales de los destinatarios. Aunque mantengamos una cierta distancia con tal consideración, puede resultar razonable el argumento de Eco (2000:76), según el cual...

“...cabe preguntarse si lo que se descubre es lo que el texto dice en virtud de su coherencia textual y de un sistema de significación subyacente original, o lo que los destinatarios descubren en él en virtud de sus propios sistemas de expectativas”.

De hecho alguien podría decir que “El rey León” representa la historia de una simple “buena educación” de un joven sobre cómo debe ejercer su función social para que haya paz y equilibrio en su familia y en su entorno. Por nuestra parte, y sin negar el paisaje hermenéutico, compartimos sobre todo las ideas sostenidas por otros investigadores como James Curran, dentro de los propios mismos “Estudios Culturales”, que consideran que en los textos de las industrias culturales producidos para su consumo masivo hay una polisemia estructurada que marca los límites posibles de interpretación y que...

“...los símbolos denotativos en los textos dan entrada, en mayor o menor grado, a las interpretaciones de las audiencias según ciertas formas preferidas (por los productores/emisores) y que las audiencias no tienen un repertorio infinito de discursos en los que basarse al adaptar los significados” (Curran, 1998: 402-403).

Pero además, no es tanto la diversidad de posibles interpretaciones lo que se pretende aquí discutir, sino las competencias interpretativas, es decir la capacidad de analizar las “marcas interpretativas” que se muestran (sean encuadres, sean símbolos culturales como el rayo celeste, sean componentes de ambos como la unida y feliz marcha de todos los animales hacia la roca del rey León o sea la afirmación de qué es el “ciclo de la vida”) de una manera coherente.

Y no olvidemos que el propio Eco (2000:34) critica que para “algunas teorías contemporáneas (...) parece que un texto es sólo un picnic en el que el autor lleva la palabra y los lectores el sentido” (por cierto Fiske lo considera un “supermercado semiótico”) y añade que “las palabras aportadas por el autor constituyen un embarazoso puñado de pruebas materiales que el lector no puede dejar de pasar por alto en silencio o en ruido”.

Sin embargo, nuestras propias investigaciones anteriores, en particular en la interpretación de noticias de televisión y de publicidad, nos habían planteado interrogantes sobre hasta qué punto la competencia interpretativa exigía una alfabetización audiovisual formalizada o podía ser consecuencia de la experiencia individual y social.

Habíamos llegado a la conclusión de que en la adolescencia y juventud con la que habíamos trabajado no había una incapacidad absoluta de interpretación crítica de los mensajes de los medios, al menos no en aquella que mantenía en su vida social posiciones sociales críticas sobre lo que los medios defendían muchas veces para la sociedad. Pero nos habíamos encontrado, también, con enormes lagunas interpretativas, de las que puede valer como ejemplo el amplio convencimiento de que “la televisión manipula menos las noticias porque en ella se ve lo que ocurre”. Por ello compartíamos con Fontcuberta (2001:71), que “un alumno alfabetizado en el mundo de las emociones es un alumno mucho más capaz de efectuar una lectura crítica del mensaje que está recibiendo de los medios”. Pero encontrábamos que, más que resuelto, éste era un punto de importantes controversias entre diversas investigaciones académicas.

Algunas de las tesis en la perspectiva de la *Media Literacy* que ya hemos citado, dan a la alfabetización “formalizada” en el audiovisual una función comparable a la que la alfabetización formalizada general tiene para la lectura de textos escritos. Es decir, que sin aquella no es posible ni entender ni producir adecuadamente textos audiovisuales.

Muy distinta a ésta concepción, la tradición que viene desde la semiótica pragmática de Peirce [6] y su concepción triádica del signo –donde el uso social de estos y la interpretación ocupan un lugar central–, continuada más tarde por la semiótica textual italiana –Eco (1981 y 2002); Grandi (1995: 93-102 y 227-292)–, que reivindica la adquisición de competencias interpretativas a partir de la experiencia en las prácticas de consumo audiovisual. La siguiente cita de Mauro Wolf (1987: 144-45), aunque sea de hace ya algún tiempo, lo sintetiza de manera precisa:

“Es probable que la competencia interpretativa de los destinatarios, más que en códigos explícitamente aprendidos y reconocidos como tales se base y se articule sobre todo en acumulaciones de textos ya recibidos.”

Según ese investigador, si se llegara a la adquisición de dichas competencias mediante “códigos explícitamente aprendidos” estaríamos ante una “cultura gramatical”; arribar a ella desde la experiencia nacida mediante la recepción acumulada de contenidos, generaría una “cultura textual”.

Investigar la contraposición o la complementariedad entre ambas tesis de la investigación académica sobre los modelos de adquisición de competencias interpretativas era, también, objetivo de nuestro trabajo.

Nuestras “Research Questions” principales eran cuatro:

- ¿Qué competencias interpretativas genera el consumo habitual (como el que tienen estos jóvenes) de productos típicos de la cultura audiovisual como el elegido?
- ¿Qué límites marca la diferencia de edad –y por consiguiente formación cultural general– en el nivel de tales competencias interpretativas?
- ¿Qué diferencias sobre ellas produce el tener o no una alfabetización audiovisual formalizada?
- ¿Qué consecuencias pueden obtenerse de la respuesta a las dos preguntas anteriores, respecto a los debates académicos sobre recepción que antes se han citado?

En este sentido hacíamos completamente nuestra la siguiente reflexión de Martínez Nicolás (2009):

“hacer *investigación empírica* no es recoger datos y contar, sean números o cuentos –relatos, discursos–, sino fundamentar la exploración de la realidad en el *corpus* de los conocimientos –ideas, teorías– disponibles y derivar de ellos hipótesis plausibles que necesariamente deberán ser contrastadas con aquella realidad –números, cuentos: datos– que buscan explicar.”

3. Metodología

La metodología de investigación utilizada fue la de “Grupos de Discusión”, dado que por experiencia propia en anteriores investigaciones y porque en la comunidad académica se acepta así, “permite obtener un conocimiento aproximativo de la realidad social que se pretende investigar, mediante la comunicación que se produce en su seno” (Gaitán y Piñuel, 1998: 122).

Fueron cuatro grupos del segundo ciclo de ESO, Enseñanza Secundaria Obligatoria (14 a 16 años), y cuatro de Bachillerato (16 a 18 años) [7]. El medio en el que se realizaron los Grupos de Discusión fue el propio centro de estudios de cada grupo, porque queríamos un ambiente favorable (de confianza) para favorecer tal comunicación.

Pero antes de llegar a esa “comunicación que se produce en el seno del grupo” y que, como pudimos comprobar, sirve para abrir nuevos ángulos de análisis y acordar nuevos consensos interpretativos, quisimos captar y clasificar la capacidad interpretativa de cada adolescente que iba a ser objeto de nuestra investigación.

Proyectamos dos veces seguidas la primera secuencia de “El rey León”. Ésta se abre con un sol naciente, mientras la banda sonora dice en swahili: “Nants ingoyama bagithi baba” (¡ahí viene un león!). A continuación, las imágenes sugieren el Kilimanjaro y las llanuras del parque nacional del Serengeti donde multitud de animales se encaminan de forma unida hacia un mismo lugar.

Un movimiento de cámara en contrapicado [8] muestra que se están agrupando debajo de una gran roca sobre la cual, bajo una potente iluminación, se ve un majestuoso león adulto (Mufasa) hacia el que sube volando un loro (Zazu) que le dedica una reverencia a la que aquél contesta con un condescendiente gesto. Los animales abren un pasillo por el que una especie de mandril de rasgos muy distintivos y particulares (Rafiki) se acerca a la roca del león, sube a ella y se abraza a Mufasa que lo acoge con una gran sonrisa de amistad.

En la entrada de la cueva que hay al fondo de la roca está Simba en brazos de su madre (Sarabi). Rafiki inicia una ceremonia que asemeja un bautismo, mientras la banda sonora baja el potente volumen que hasta entonces tenía y se atenúa la iluminación, creando un ambiente de recogimiento; al finalizar la ceremonia toma a Simba entre sus manos, lo alza y lo muestra a la multitud de animales. La banda sonora vuelve a subir a primer plano, la iluminación gana en potencia y se combinan tomas en fuerte contrapicado con Simba alzado por Rafiki, con otras cenitales y en picado desde la cabeza de Simba con los animales debajo.

En un momento se abren las nubes y un rayo de luz ilumina a Simba desde el cielo, momento en el que se da otro golpe de subida del volumen sonoro. Todos los animales hacen una genuflexión y agachan la cabeza. Con Rafiki y la familia de leones sobre la roca, y la multitud de animales bajo ella, termina la secuencia con un plano general, mientras la canción dice que “debemos buscar y así encontrar nuestro gran legado en el ciclo sin fin”.

Cierra a negro y las letras de crédito titulan el film: *El rey León*.

Entregamos a cada miembro de los grupos un folio que tenía por un lado espacio blanco para escribir y por el otro cuatro fotogramas de esa primera secuencia de “El rey León”: a) Zazu sube volando hacia la roca donde está Mufasa (toma en contrapicado); b) el dedo de Rafiki comienza a realizar una señal sobre la frente de Simba que está en el regazo de Sarabi; c) Rafiki va hacia la punta de la roca a mostrar a Simba a todos los animales a quienes se ve muy abajo (toma cenital en picado); d) Rafiki, en lo alto de la roca, alza sobre sus brazos a Simba mientras un rayo de luz proveniente de entre las nubes ilumina al pequeño león (toma en picado).

Tras proyectar la secuencia, les pedimos que escribieran del modo más preciso posible lo que se veía en cada fotograma y lo que creía cada uno que significaba, lo que quería decir, y añadimos que la hoja en blanco era para que intentaran resumir toda la secuencia y la interpretación que le daban. De esta forma tendríamos un nivel previo sobre las interpretaciones de cada participante, y un nivel posterior en el que influiría, también, el debate en grupo.

La elección de esa franja de edad entre 14 y 18 años se debía a que complementaba la línea de nuestras anteriores investigaciones, confrontándola ahora al ámbito de la ficción fílmica mientras que aquellas habían tenido como objetos el equipamiento y usos de las nuevas tecnologías en el hogar, las elecciones en el consumo de medios de comunicación, y las competencias interpretativas y capacidades de lectura crítica ante las noticias y ante la publicidad.

De los cuatro grupos de ESO, la mitad tenía formación específica en estudios visuales o audiovisuales y la otra no. De los grupos de estudiantes de Bachillerato, la mitad estaba matriculada en Bachillerato Artístico, donde se realizan estudios visuales o audiovisuales, y en el resto nadie tenía formación específica a ese respecto. Queríamos investigar con dos variables principales:

- Una, la de la diferencia de edad en ese periodo que marca el paso de la enseñanza obligatoria (ESO) a la postobligatoria (Bachillerato); en nuestras investigaciones anteriores habíamos comprobado que esa diferencia de edad y de tipo de estudios marcaba un salto en las experiencias y consumos culturales (y de perspectiva vital) y tratábamos de indagar si lo hacía también en las competencias interpretativas.
- La otra, la de la diferencia en formación audiovisual, pretendía analizar hasta qué punto el nivel de esas competencias interpretativas dependía de una alfabetización formalizada.

Nuestras hipótesis iniciales sobre las respuestas que nos darían las dos principales variables citadas, eran tres:

- Que la experiencia en el consumo de los productos audiovisuales y la presencia en la secuencia fílmica elegida de numerosas referencias culturales no reducibles expresamente al lenguaje audiovisual (la hominización de

dibujos de animales, la representación de signos religiosos...), deberían permitir márgenes de interpretación en todos los grupos.

- Que la diferencia de edad (en esa franja de edad y estudios) marcaría diferencias muy importantes en la capacidad decodificadora crítica.
- Que en cada nivel de edad, la alfabetización audiovisual añadiría competencias interpretativas propias que serían determinantes para una lectura crítica de esa secuencia de “El rey León”, y que esto haría pasar a un segundo plano (aún sin anularlas) tanto las capacidades generadas por la “cultura textual” como las producidas por la diferencia de edad.

Eran, pues, hipótesis abiertas, sí, a un mayor peso de esa cultura textual que como referencia interpretativa reivindicaba Wolf (y apuntaban algunas de nuestras propias interpretaciones), pero preventivas, también, sobre los límites que esa experiencia textual podría tener para desarrollar competencias interpretativas de potentes textos culturales como “El rey León” en la juventud con la que íbamos a trabajar.

4. Competencias interpretativas e interpretaciones críticas

En todos los grupos estuvo claro, desde el primer momento, que se trataba de una ficción fílmica y no de un documental sobre animales. Pero sólo un grupo relacionó dicho carácter ficticio de la historia con el hecho de que se narrara con dibujos animados. En general, las referencias sobre los leones se dieron con el mismo sentido que podrían darse sobre imágenes de leones reales.

Cuando vemos imágenes de leones en un documental sabemos que representan a leones reales. Pero para que la palabra escrita “león” nos genere una imagen mental que represente igualmente a un león real, es necesario un aprendizaje formalizado de lectoescritura. El carácter absolutamente arbitrario de la expresión escrita “león”, marca la distancia entre el concepto “alfabetización” por lo que se refiere a la lectoescritura y por lo que se refiere a la expresión audiovisual. No hay competencia interpretativa cero de un texto audiovisual por el hecho de que no se haya recibido alfabetización audiovisual formalizada.

Eso ya lo sabíamos. Ahora debe añadirse que el uso cultural/comunicativo de los dibujos animados como sustituto de la imagen filmada se ha establecido de tal manera que suple con absoluta normalidad a dicha imagen. Y esto vuelve a ser resultado de la “acumulación de textos recibidos” sin que tal alfabetización formalizada resulte en absoluto condicionante.

Pero debíamos analizar la competencia interpretativa de nuestros adolescentes más allá de este básico nivel de reconocimiento.

En primer lugar, si captaban que bajo la historia protagonizada por dibujos animados de animales [9] se estaba representando una historia sobre la sociedad humana.

- Pero, además, se trataba de verificar hasta qué punto su interpretación de la enunciación denotativa de la secuencia había sido capaz de comprender sus connotaciones ocultas sobre la organización piramidal del poder.

4.1. Las respuestas individuales

Como ya se ha indicado, antes de pasar al debate en grupo, cada miembro de ellos tuvo que realizar una breve explicación escrita de la secuencia en su conjunto y de cuatro fotogramas concretos de la misma. Para ambos casos se les pidió que contaran qué habían visto y qué creían que quería decir [10].

Al relatar la secuencia y explicar su significado, el resultado sumado de las respuestas de los cuatro tipos de grupos fue el que se recoge en los tres siguientes cuadros.

Interpretación	ESO con estudios visuales	ESO sin estudios visuales	BACHILLERATO con estudios visuales	BACHILLERATO sin estudios visuales
Sólo como historia de animales	25%	62'5%	12'5%	18'75%
Como una historia humana	56'25%	18'75%	75%	56'25%
Ambigüedad sobre si es una historia animal o humana	18'75%	18'75%	12'5%	25%

Entre los integrantes de unos y otros grupos se dieron, como puede verse, diferencias muy grandes respecto a interpretarlo como una representación o una referencia a la propia sociedad humana, aunque se cuente formalmente mediante animales.

Si comparamos los datos de ESO sin alfabetización audiovisual con quienes sí la tienen en algún nivel y hacemos la misma comparación entre los dos grupos de Bachillerato, es evidente que esa alfabetización formalizada influye en las capacidades interpretativas. Puede verse también que existen diferentes capacidades interpretativas si comparamos entre sí a los de ESO y Bachillerato sin formación audiovisual o a los de ambos niveles de estudios con formación audiovisual. En cambio, son casi coincidentes los resultados para el alumnado de ESO con estudios audiovisuales y para el de Bachillerato sin ellos, como si, al menos a este nivel todavía elemental de expresión de competencias

interpretativas, ambas variables se equilibran.

Interpretación	ESO con estudios visuales	ESO sin estudios visuales	BACHILLERATO con estudios visuales	BACHILLERATO sin estudios visuales
Se representa una organización jerarquizada y piramidal	75%	50%	87'75%	75%
Hay una representación de la religión legitimando al poder	62'5%	12'5%	81'25%	75%

Como ya se ha explicado, dos de los mensajes connotativos principales de la secuencia son la legitimación de una estructura piramidal de la jerarquía y del poder como un hecho natural y la doble legitimación que le confiere su sacralización sobrenatural o religiosa.

El cuadro muestra las percepciones positivas al respecto; el porcentaje que falta hasta el 100% no manifestó nada sobre ello. Debe tenerse en cuenta que en la percepción de estos dos elementos, el primero de ellos, referido al carácter jerarquizado y piramidal del poder como algo natural, sólo aludirán a la estructura de la sociedad humana quienes han interpretado que el film representa a dicha sociedad; para el resto, será la jerarquía entre animales donde, como es sabido, al león se le denomina el rey de la selva. Por esta misma razón, la diferencia con la percepción sobre la legitimación sobrenatural o religiosa es notable.

Pero si comparamos las diferencias en relación a las variables de edad y de alfabetización audiovisual, pueden repetirse las conclusiones establecidas con el cuadro anterior (con una pequeña diferencia "favorable" a la variable de edad). Y es importante señalar que en este caso estamos ante un nivel mucho más significativo de capacidad de competencias interpretativas, de deducir sentido connotado del enunciado material de la secuencia.

Finalmente, en lo que se refiere a la solicitud de que describan e interpreten los cuatro fotogramas que les habíamos entregado, las respuestas fueron las del siguiente cuadro. La expresión "funciones comunicativas" indica que aún sin citar la denominación formal de los encuadres (picado, contrapicado, etc.) se responde, por ejemplo, que "el que se vea al león desde abajo y él encima de la roca representa que es el que manda".

Interpretación	ESO con estudios visuales	ESO sin estudios visuales	BACHILLERATO con estudios visuales	BACHILLERATO sin estudios visuales
No interpreta. Sólo describe lo denotativo	12'5%	81'25%	86'25%	43'75%
Interpreta funciones comunicativas de los encuadres	87'5%	18'75%	93'75%	56'25%
Cita la denominación formal de los encuadres	37'5%	0%	75%	0%

Es evidente que en este caso la alfabetización audiovisual marca fronteras, no sólo en el conocimiento de las denominaciones de la gramática audiovisual, sino en la interpretación de las funciones comunicativas de los encuadres. Es probable que al tratarse de fotogramas fijos, esas interpretaciones no se despertaran o no afloraran a sus mentes por igual. Pero también es cierto que la acumulación de textos audiovisuales de las personas intervinientes en los grupos era suficientemente alta como para tener interpretaciones de dichos encuadres. En todo caso debe retenerse el dato de que más de la mitad del alumnado de Bachillerato sin estudios visuales tampoco tuvo problemas para interpretar dichas funciones comunicativas.

Desde luego, los datos no desdican que la acumulación de textos culturales en la vida sea un resorte para la generación de capacidades interpretativas. Sin esa acumulación no podría entenderse que para contar una historia (y entenderla) se puedan sustituir imágenes de animales por dibujos animados o hacer que los animales hablen.

Sin referencias culturales (y extra-cinematográficas) acumuladas tampoco podría entenderse que las genuflexiones ante el león indican una relación jerárquica y el papel del chamán o el rayo que desde el cielo cae sobre la cabeza de Simba se interprete como ritual religioso de legitimación del poder. Incluso en los grupos en los que no existía nadie capaz de citar una norma "gramatical" cinematográfica (encuadre, iluminación) había jóvenes capaces de identificar que el león esté arriba y el resto de animales abajo como esa distribución piramidal del poder. Aún desconociendo el concepto han visto muchas veces picados y contrapicados para comprender que representan determinadas relaciones.

Pero esos mismos datos sí exigen corregir el papel tan secundario que parecía atribuirle Wolf (y la semiótica textual italiana) a la formación "gramatical" en los estudios visuales. En cada uno de los dos niveles de edad la diferencia en competencias interpretativas expresa no sólo una cierta distancia sino una gran diferencia.

Además se deduce que la mayor edad (y formación educativa general) deja de marcar diferencias si quienes, aun siendo más jóvenes, tienen estudios audiovisuales formalizados.

4.2. El debate en grupo (1): diferencias en la percepción de los significados connotados

No obstante es imprescindible comparar esos datos y conclusiones con los que pueden extraerse del debate en grupo, donde, a medida que éste se desarrolla, se reconocen perspectivas de las que antes, individualmente, no se habían percibido, pero que pueden hacerse propias porque se integran con naturalidad en el propio mundo cognitivo. Y, como

veremos, produce variaciones sobre la imagen acerca de las competencias interpretativas que daban las respuestas individuales por escrito.

Sin duda alguna hay que considerar que en el debate en grupo operan fenómenos de liderazgo e incluso del efecto generado por la percepción de las opiniones dominantes, en el sentido más clásico en que tales fenómenos se han investigado en la comunicación social: por ejemplo, la tradicional "aprobación social" (Hovland, Irving y Kelley: 1953) o la "espiral del silencio" (Nöelle-Neumann: 1995).

Pero también es cierto, como ya se ha dicho, que la comunicación que se produce en grupo es un buen instrumento para conocer la realidad social que se analiza (la de estos jóvenes). Además, el escenario que representa para quienes carecen de todo estudio visual el enfrentarse a unas imágenes en frío y de manera individual, puede frenar la misma capacidad interpretativa. Esto quedó de manifiesto, por ejemplo, con los dos grupos de estudiantes de Bachillerato, pertenecientes ambos a centros con buen nivel de resultados escolares y en los que se podía apreciar un buen nivel cultural.

Así, por ejemplo casi inmediatamente después de iniciarse el debate y al plantearlo alguno del grupo, casi todos los participantes aceptaron que la historia era una representación de la sociedad, lo que, en bastantes casos, revelaba un cambio significativo respecto a las posiciones que antes, individualmente, habían manifestado.

La excepción fue el grupo de menor edad que, como ya se ha indicado, manifestaba un menor nivel de participación en el debate. Este grupo tendía a mantenerse más bien en el puro plano denotativo de una ficción de animales. Bien entrado ya el debate, quien llevaba la moderación, planteó como pregunta si era una película sobre animales o sobre personas representadas mediante animales. Pese a que la pregunta inducía a una respuesta afirmativa las respuestas fueron más bien dubitativas: "Sí, puede que sí" o "Yo la vi hace mucho y no me puse a pensar en eso".

En el paso a una interpretación crítica sobre la significación de la secuencia, los cuatro grupos de Bachillerato establecieron un razonamiento similar. La jerarquía social, la legitimación del poder por los ritos religiosos y la unción divina que hará incontestable la continuidad de tal poder, la aceptación popular de esa jerarquía. En algunas ocasiones el poder social que representa el film se identificó con las monarquías o con los poderes absolutos (por la intervención divina). Pero cuando explicaba en qué sentido lo veía como símbolo, uno de los miembros de un grupo sin estudios visuales lo planteó como una representación más actual de la autoreproducción del poder:

"En la película hay razas y especies diversas. Podría ser que el rey representase a los Estados Unidos y los demás animales al resto de los pueblos del mundo. Y como se indica, cada cuatro años se elige presidente y todo el mundo debe aceptarlo".

La madurez cultural aparece, de nuevo, como un determinante de las competencias interpretativas.

Pero estas interpretaciones se dieron en un nivel similar de lectura crítica en el grupo de ESO que tenía mayor nivel de estudios visuales, lo que vuelve a subrayar que el aprendizaje formalizado interviene directamente en la adquisición de tales competencias. La primera intervención que se dio en este grupo es de una gran riqueza y mezcla los elementos culturales con los cinematográficos:

"Se ve que el pueblo está debajo y los leones están arriba, como si hubiera clases sociales y piden la aprobación divina y cuando la reciben todos los animales se arrodillan y expresan su respeto al hijo del rey".

En los otros grupos de ESO la situación fue diversa. Así, por ejemplo, en el que antes hemos visto que presentaba dificultades para superar una lectura meramente denotativa (historia de animales), la jerarquía se veía, sobre todo, como resultado del acuerdo del conjunto de animales, de la superioridad natural del león o de la necesidad de evitar conflictos:

"El rey León consigue juntar a todas las especies por muy distintas que sean, y él muestra su superioridad ante los demás (...). Si todo el mundo va a hacer una misma cosa, no hay problemas. Pero si se dispersa, si hay diferentes caminos, causa, entonces sí".

Pero incluso en el otro grupo de ESO que estaba realizando estudios visuales (aunque, como ya se ha explicado, hacía poco tiempo que los habían iniciado), tenían una lectura muy alejada de aquella interpretación crítica que podía desprenderse del visionado de la secuencia:

"(A los animales se les ve) respetándose unos a otros (...) en plan amistad y todo eso (...), aunque sean muy distintos se llevan muy bien entre todos".

"Lo que se quiere reflejar detrás de lo que se cuenta es cómo le gustaría al autor que fuese el mundo, que todos estuviéramos unidos en la sociedad y que reinara la tranquilidad y la paz entre todos (...); se utilizan animales para enseñarnos que el mundo debe ser así y no estar lleno de conflictos".

4.3. El debate en grupo (2): los análisis sobre la influencia del cine de Disney en la imagen del mundo de los niños

En casi todos los grupos se expone que contar una historia a través de dibujos animados de animales es una estrategia comunicativa buscada para llegar más fácilmente al conocimiento de los niños, e incluso se sugiere que ello

despierta emociones. En uno de los grupos de ESO y sin experiencia visual se dice, por ejemplo:

“Se utilizan animales para llegar más fácilmente a los niños”; (o:) “ver animales es más interesante para los niños”; (y, también:) “además utilizar animales es más emocionante, sobre todo cuando aparece el pequeñito, ese sí que es un momento emocionante”.

Como puede apreciarse, en esas intervenciones se sabe que hay una estrategia de Disney dirigida a generar un disfrute emocional que lleve a la identificación del público infantil con Simba. Esto es algo que la investigación universitaria ha defendido muchas veces. Soto *et al.* (2009) lo explican de esta manera:

“la mayoría de los estudios empíricos parten de la base de que la variable más importante en la predicción del disfrute de las narrativas audiovisuales (cine o televisión) es la relación de las audiencias con los protagonistas de las historias que se cuentan y, en especial, la actitud de los receptores a los acontecimientos que les suceden a los personajes con los que se identifican o por los que sienten empatía”

Sin embargo, sólo en uno de los grupos de Bachillerato con estudios visuales se considera, además, que esa estrategia forma parte de la marca Disney, y que tiene efectos persuasivos profundos en los niños, y hasta se establece una crítica ética a ello; he aquí algunas de las intervenciones:

“Es lo que hace Disney normalmente, dar un comportamiento humano a los animales”.

“Sí es una película típica de Disney y como está producida para niños, pues tiene que responder a la capacidad de entender de estos, tiene que cumplir unos criterios para eso, y cuando lo ven los niños lo interiorizan aunque ni nosotros nos demos cuenta”.

“Pues se utilizan los animales por eso, porque es una película para niños y si se presentara con personas pues sería muy raro contar estas cosas con personas, con los animales es más fácil para enganchar a los niños”.

“A mi entender está mal que te metan esas ideas desde niño (...) y a los niños se les mete más fácil desde pequeños, porque están aprendiendo.

Estas apreciaciones están en el polo opuesto de las de la teoría de “Usos y Gratificaciones”. En el que puede considerarse documento referencia de la misma Katz, Blumler y Gurevitch (1986:137), citando a Schramm, Lyle y Parker, afirman:

“En cierto sentido, el término “efecto” es equívoco, porque sugiere que la televisión “hace algo” a los niños (...). Nada podría alejarse tanto de la realidad. Son los mismos niños los más activos en esa relación. Son ellos quienes usan la televisión y no la televisión la que les usa a ellos”.

Esa evidente muestra de competencia interpretativa que significa tener una valoración sobre la estrategia comunicativa de Disney, es resultado de la mayor formación audiovisual del citado grupo. Para el resto, Disney es algo “en lo que los padres confían”.

Además, en todos los grupos se asocia Disney a calidad, atractivo, bien hecho, músicas bonitas, colorido. También se aprecia como una imagen de marca: “Es como ocurre en una tienda donde hay ropa de marca que ya conoces; con Disney pasa lo mismo”(ESO). Saben, también que hay mucho *merchandising* en torno a Disney y a sus diferentes productos. Identifican incluso sus esquemas narrativos y cómo la solución de las crisis termina en final feliz, y son capaces de citar a “Pocahontas”, a “Bambi”, etc. para demostrarlo.

Casi todos han sido público de Disney y casi todos recuerdan “El rey León” con bastante fidelidad. Para casi todos, también, son filmes en los que el niño es acompañado por personas mayores y de los que después se habla para extraer una moraleja. Pero lo que todos recuerdan es que la moraleja familiar iba en el sentido de reforzar como valor el sentido connotado de respeto a la jerarquía social porque es lo natural, en lugar de promover una lectura crítica desde el propio mundo de las emociones; eso sería, digámoslo de paso, desarrollar inteligencia emocional.

Asimismo, la consideración del bajo desarrollo cognitivo que tienen los niños, según se razonaba en las citadas intervenciones de uno de los grupos de Bachillerato con estudios visuales, se va supliendo con la edad y los nuevos conocimientos pueden modificar pueden generar un pensamiento autónomo crítico con esas ideas como consideran que ocurre con ellos:

“Yo vi la película siendo niño y no me di cuenta de estas cosas; pero ahora la vas a ver con tu hermana pequeña y dices “joder macho” (...). Te quieren meter una idea, pero luego, cuando comienzas a pensar de manera autosuficiente, puedes modificarla, y eso es lo que suele ocurrir, ¿no?”.

De todas formas, ninguna de las personas de ninguno de los grupos se veía a sí misma jugando con su hermana pequeña a una, por qué no, divertida lectura crítica del film. Hoy en día, buena parte de los padres manifiesta una enorme inquietud por el acceso a Internet de sus hijas e hijos, en gran parte porque como muchas investigaciones demuestran, “los niveles de alfabetización informática de los padres son bastante bajos” (Livingstone *et al.*, 2009:110 [11]). Sin embargo, muy poca gente, parece darse cuenta de que los niveles de alfabetización audiovisual de los padres y del propio sistema educativo son también muy bajos.

Más aún, es algo a lo que los propios participantes en los “grupos de discusión” parecían dar poca importancia. Y aunque varios grupos reconocían (“igual también porque nos hemos puesto a mirarlo con atención”) haber encontrado en el film significados en esta ocasión que antes no habían interpretado, no cuestionaban que haya que hacer así el cine para niños. En uno de los grupos de Bachillerato, sin estudios visuales pero muy crítico en la interpretación, se dice que si se tratara de re-contar esta película a una persona adulta, lo harían incluyendo sus interpretaciones críticas, pero (y con palabras similares casi todos coinciden) “si se la tuviese que contar a un niño de 7 u 8 años la contaría como una historia de animales, no hay por qué fastidiarle la película”.

5. Conclusiones

Si nuestra primera pregunta de investigación (“Research Auestion”) indagaba sobre la capacidad de un continuado consumo de productos audiovisuales para generar competencias interpretativas, la respuesta debe ser afirmativa.

Ciertamente, no es sólo consecuencia de tal consumo, sino que va unido a procesos de socialización del mismo (en la familia, los grupos de iguales...) y a todo el contexto cultural y social en el que se inserta. Esto mismo hace relativizar una excesiva valoración sobre los directos (y alienantes) efectos ideológicos del consumo de medios –aunque el estudio de tales efectos no sea objeto de esta investigación–, que no tenga en cuenta además del nivel de consumo de los mismos, sus posteriores procesos de socialización y su relación con los contenidos ideológicos y culturales que se reciben de otras prácticas sociales, culturales y educativas.

No obstante, fue evidente la dificultad que se manifestó para ir más allá de una lectura denotativa de la secuencia, más allá de lo que S. Hall (1998:103) llamaría “lectura preferida”, entre los dos grupos más jóvenes y sin alfabetización audiovisual alguna, y, en particular, en el que manifestaba una menor implicación en la experiencia.

El debate en grupo facilitó que los miembros con mayor capacidad crítica y más dinámicos tendieran al resto puentes de interpretación críticos; pero si algunos de estos lo aceptaron no puede juzgarse como mera “sumisión” a aquellos (actitud para nada destacable en la relación) sino porque podía entroncarse con su propia experiencia. No obstante, en esta franja de adolescentes y jóvenes hubo quienes no superaron en ningún momento la lectura de lo denotado en el texto e hicieron suya la citada “lectura preferida”.

Según lo que hemos anotado y valorado tanto sobre las respuestas individuales como sobre los debates en grupo desarrollados en esta investigación, resulta fuera de toda duda que las diferencias de edad, de formación cultural personal y de experiencia social que existe entre los miembros de ESO y los de Bachillerato muestran, también, claras diferencias a favor de estos últimos en cuanto a capacidades interpretativas, aunque no hayan tenido experiencia en un aprendizaje formalizado del audiovisual (nuestra segunda “Research Question”).

Sin duda alguna influyó en ello que la secuencia analizada tuviera, por utilizar ese término muy de Eco que ya se ha citado, muchas “marcas interpretativas” de la cultura occidental, y que en absoluto se tratara de un texto críptico que necesitase constantemente referencias a la gramática audiovisual específica para encontrar sentido. Pero en la llamada cultura de masas eso no es privativo de “El rey León”, sino que ocurre, con mayor o menor saturación, en gran parte de sus productos.

Es posible que algunas de las perspectivas sostenidas desde quienes trabajamos en la *Media Literacy* parezcan tener poco en cuenta que en la cultura de masas, en particular en la que predomina el audiovisual, hay una pragmática cultural y un uso social de la imagen, capaz de crear importantes sedimentos interpretativos.

Las conclusiones que acabamos de citar –previstas en buena parte en nuestras dos primeras hipótesis– exigen cuestionar esa perspectiva, más desde luego, de lo que lo habíamos hecho desde nuestro grupo de investigación HGH en análisis anteriores. De todos modos, conviene no olvidar las dificultades que expresó una parte minoritaria de la gente más joven y no alfabetizada para pasar mínimamente de lo que no fuera sólo sentido denotado de la secuencia.

En todo caso, nuestras conclusiones avalan las dos primeras hipótesis que habíamos planteado al inicio de la investigación sobre la importancia de esa “cultura textual” como componente de las capacidades interpretativas de la juventud analizada.

Nuestra tercera “Research Question” se interrogaba acerca de las diferencias que podría producir la alfabetización audiovisual sobre las que generaría la diferencia de edad y de formación cultural general. Nuestra hipótesis era que en cada nivel de edad la alfabetización audiovisual añadiría competencias interpretativas propias, que serían determinantes para una lectura crítica de esa secuencia de “El rey León” y que esto haría pasar a un segundo plano las capacidades producidas por la diferencia de edad.

Basta comparar las diferencias entre el sector alfabetizado y el no alfabetizado de cada franja de edad, para ver con claridad las diferencias que se establecen en las capacidades interpretativas de la secuencia analizada. Incluso la capacidad de interpretación crítica, debido a la diferencia de edad y de formación cultural general, se atenúa casi hasta el límite, cuando los de ESO gozan de una alfabetización audiovisual formalizada y cuando los de Bachillerato carecen de ella.

La consecuencia no es, pues, negar la capacidad de adquirir competencias audiovisuales a partir de prácticas textuales, pero sí afirmar que la alfabetización audiovisual formalizada otorga a sus beneficiarios niveles competenciales superiores, y que la alfabetización permite saltar mucho más rápidamente en la adquisición de esas competencias interpretativas.

Por todo ello, la investigación no cuestiona, sino que realza, la importancia de la "educación". Más aún, demuestra que una buena forma de proceder a procesos de alfabetización audiovisual, es hacerlo sobre textos comunicativos conocidos y experimentados por los jóvenes; es decir, plantear la adquisición de competencias precisamente en textos sobre los que había practicado previamente usos interpretativos individuales y colectivos. Los debates de grupo se han mostrado, en este sentido, como un motor no sólo donde se carecía de estudios visuales formalizados, sino también donde estos existían.

Lógicamente, esa misma conclusión es la que se proyecta sobre la cuarta "Research Question" de esta investigación relativa a los debates académicos sobre la recepción que se han señalado al inicio. En el curso de nuestra investigación nos hemos encontrado con un texto que condensa bien la que nos parece mejor posición académica al respecto. Se trata, por cierto, de un texto que tiene ya cierto tiempo a sus espaldas. Kathlee Tyner (1996: 39-40), miembro de "Strategies for Media Literacy" de San Francisco, une dos ideas que resumen nuestra conclusión actual. Y no debemos ni queremos olvidar que son ideas expresadas, también, desde la perspectiva de la *Media Literacy*:

"Las audiencias no son entidades pasivas. Podemos parecer pasivos cuando estamos inmóviles ante un libro o un televisor, pero nuestras mentes están trabajando para darle sentido a la información. Esto es especialmente cierto cuando se trata de documentos audiovisuales modernos, de ritmo rápido. Aprendemos a averiguar los códigos y los convencionalismos de los medios y a "leer" de alguna manera el mensaje, o a darle un significado. Lo hacemos como individuos y, en formas predecibles, como grupos. Nuestros gustos sobre los contenidos y formas de los documentos audiovisuales cambian a medida que avanzamos en edad".

"La gente disfruta mucho del uso de los medios y las destrezas de alfabetización audiovisual pueden aumentar ese placer. Podemos apreciar la habilidad artística de los documentos, las proezas técnicas y la visión creativa. Podemos entender también que la forma y el contenido están estrechamente ligados en los documentos audiovisuales y que cada medio tiene su propio código, sus convencionalismos, ventajas y limitaciones que influyen en sus contenidos".

6. Bibliografía

Basterretxea, J., Idoyaga, P., Ramírez de la Piscina, T., y Zarandona, E. (2007): "Alfabetizazio Berriak: Euskal Herriko neska-mutilak eta komunikabideak", publicado en *Soziologiako Euskal Koadernoak - Cuadernos Sociológicos Vascos* 22 (monográfico). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Brent, J. (1998): *Charles Sanders Peirce. A Life*. Bloomington: Indiana University Press.

Buckingham, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Curran J., Morley, D., Walkerdine, V. (comps): (1998) *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Eco, U. (1981): *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen

---- (2002): *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferrés, J. (2000): *Educación en una sociedad del espectáculo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Fiske, J. (1989): *Reading the Popular*. Boston: Unwin Hyman.

Fontcuberta, M. de (2001): "El rol de los medios de comunicación en la gestión del conocimiento", en Covi, D. *Comunicación y Educación: La perspectiva latinoamericana*. México D.F.: ILCE.

Gaitán, J.A. y Piñuel, J.L (1998): *Técnicas de investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.

García Matilla, A. et al. (eds.) (2004): *Convergencia multimedia y alfabetización digital*. Madrid: UCM.

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez G. y Casado, M.A. (2010): "EU Kids Online: European research to reduce children's risks online". *Data Protection Review*, 11, febrero, recuperado el 20 de febrero de 2010 de <http://www.dataprotectionreview.eu/>.

Grandi, R. (1995): *Texto y contexto en los medios de comunicación. Análisis de la información, publicidad, entretenimiento y su consumo*. Barcelona: Bosch Comunicación.

Guarinos-Galán, V. (2009): "Fenómenos televisivos 'teenagers': prototipias adolescentes en series vistas en España", publicado en *Comunicar* 33, páginas 203-221, Revista Científica de Comunicación y Educación, Huelva.

Hall, S. (1980) "Coding and Encoding in the Television Discourse", en Hall, S. et al. (comps.), *Culture, Media, Language*. Londres, Hutchinson.

Hovland, C., Irving, L.J. y H.H. Kelley. (1953): *Communication and Persuasion*. New Haven CT: Yale University Press.

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

Katz, E., Blumler, J.G., y Gurevitch, M. (1986): "Usos y gratificaciones de la comunicación de masas", en Moragas, M. de (editor), *Sociología de la comunicación de masas, Vol. II Estructura, funciones y efectos*. Barcelona: Gustavo Gili.

Livingstone, S., Hasebrink, U., Garitaonandia, C., y Garmendia, M. (2009): "Comparación de los riesgos en línea que afrontan los niños europeos: reflexiones sobre el uso juvenil de Internet en el Reino Unido, Alemania y España", *Quaderns del CAC* 31-32 (pp.105-114).

Livingstone y Haddon, L (eds.) (2009): *Kids Online: opportunities and risks for children*. Bristol: The policy press.

Martínez Nicolás, M. (2009): "La investigación sobre comunicación en España. Evolución histórica y retos actuales", publicado en *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, páginas 1 a 14. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, recuperado el 20 de febrero de 2010, de http://www.ull.es/publicaciones/latina/09/art/01_800_01_investigacion/Manuel_Martinez_Nicolas.html

Mattelart, A. y Neveu, É. (2004): *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Paidòs Comunicación.

Nightingale, V. (1999): *El estudio de las audiencias. El impacto de lo real*. Barcelona: Paidòs Comunicación.

Nöelle-Neumann, E. (1995): *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona: Paidòs Comunicación

Ramírez de la Piscina, T., Idoyaga, P., Zarandona, E. y Basterretxea, J. (2007): "Different shades of media literacy among Basque teenagers". *Cultural Attitudes towards Technology and Communication*. Australia: Murdoch University.

Soto et al. (2009): "Interactividad y contenido como factores de disfrute en las ficciones interactivas", en *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, páginas 668 a 681. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, recuperado el 20 de febrero de 2010 de http://www.revistalatinacs.org/09/art/853_UAB/54_77_Soto_et_al.html

Tyner, K. (1996): "Conceptos clave de la alfabetización audiovisual", En. Aparici, R. (coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Wolf, M. (1987): *La investigación de la Comunicación de Masas. Crítica y Perspectivas*. Barcelona, Paidós.

Zarandona, E., Basterretxea, J., Idoyaga, P., y Ramírez de la Piscina, T. (2008): "La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y propuestas de intervención" publicado en *Comunicación y Sociedad*, 9, páginas 119-143. Mexico: Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara.

7. Notas

[1] *Hedabideak, Gizarte eta Hezkuntza* ("Medios, Sociedad y Educación"); además de quienes firman este artículo son parte de HGH y Josi Basterretxea y Txema Ramírez de la Piscina (ambos profesores del Departamento de Periodismo de la UPV/EHU).

[2] Basterretxea et al. (2007); Ramírez de la Piscina et al. (2007); Zarandona et al.(2008).

[3] La bibliografía en estas perspectivas es muy amplia; de lo publicado en castellano deben citarse, entre otros: Aparici -coord.- (1996); Kaplun (1998); Ferrés (2000); García Matilla et al. -ed.- (2004); Buckingham (2005); y la labor desarrollada por la revista *Comunicar*.

[4] Como texto de referencia puede tomarse Katz, Blumler y Gurevitch (1986).

[5] Para una evaluación de tales debates, ver Nightingale (1999); Curran, Morley y Wakerdine -comps.- (1998); Mattelart y Neveu (2004: 79-105).

[6] La bibliografía de Charles Sanders Peirce y la escrita sobre su obra es muy extensa. Uno de los estudios contemporáneos más reconocidos sobre su obra es el de James Brent (1998).

[7] En el caso de los grupos de estudiantes de ESO se formaron en los siguientes institutos: Manteo Zubiri de Donostia-San Sebastián, Instituto de Sopela (Bizkaia), Koldo Mitxelena de Vitoria-Gasteiz y Txurdinaga Behekoa de Bilbao. En el caso de los estudiantes de Bachillerato, los centros fueron los institutos públicos Zuloaga de Eibar (Gipuzkoa), Mendizabala de Vitoria-Gasteiz, Gabriel Aresti de Bilbao y la ikastola San Fermin de Iruña-Pamplona. A todos ellos nuestro más profundo agradecimiento.

[8] Se trata de dibujos animados. Por lo tanto las referencias que hacemos a planos, encuadres o movimientos de cámara indican que la sensación que se produce es similar a la que producirían tales operaciones.

[9] Para facilitar la lectura, en adelante diremos animales o leones en lugar de "dibujos animados de animales o de leones". Ya ha quedado claro lo que se refiere a los dibujos animados como icono representativo de los leones o

animales reales.

[10] Aunque no se plantee necesidad de precisarlo en cada caso, conviene advertir que de entre los dos grupos de ESO con estudios visuales, uno los había desarrollado de manera algo más extensa en el tiempo y en sus contenidos que el otro, lo que se percibió en las respuestas. Entre los dos grupos de ESO sin estudios visuales, los miembros de uno se implicaron más que los del otro tanto al realizar las respuestas individuales, como en la participación en el debate en grupo, y también en este caso las diferencias resultaron perceptibles.

[11] Sobre el mismo tema y del mismo grupo de investigación, "EU Kids Online" ver Sonia Livingstone y Leslie Haddon (Eds). (2009) y Garmendia *et al.* (2010)-.

* La investigación aquí reflejada es una de las realizadas dentro del proyecto "Alfabetización audiovisual y comunidad escolar" que obtuvo financiación en convocatoria competitiva de la UPV/EHU (EHU 07/25) y ha contado también con financiación del Gobierno Vasco (T5321).


FORMA DE CITAR ESTE TRABAJO EN BIBLIOGRAFÍAS – HOW TO CITE THIS ARTICLE IN BIBLIOGRAPHIES / REFERENCES:

Idoyaga, Petxo et al (2010): Competencias interpretativas audiovisuales: entre la cultura textual y la alfabetización formalizada", en *Revista Latina de Comunicación Social*, 65. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, páginas 266 a 277, recuperado el ____ de ____ de 2____, de

http://www.revistalatinacs.org/10/art2/899_Bilbao/21_Idoyaga.html

DOI: 10.4185/RLCS-65-2010-899-266-277

Nota: el DOI es **parte de** la referencia bibliográfica y ha de ir cuando se cite este artículo.

Para enviar el artículo a una persona interesada, pincha en el sobrecillo:  COMPARTIR 