

Revista interdisciplinar
de Ciencias de
la Comunicación
y Humanidades

Comunicación
y Hombre
ψ h

Artículo extraído del número 10 de *Comunicación y Hombre*

NOVIEMBRE 2014

10

INVESTIGACIÓN

La renovación de contenidos en
asignaturas de comunicación y su impacto
en el marco emocional del aprendizaje: un
caso de estudio en narrativa audiovisual

GÓMEZ MARTÍNEZ, Pedro Javier
(Universidad Francisco de Vitoria)

ABELLÁN-GARCÍA BARRIO, Álvaro
(Universidad Francisco de Vitoria)



Universidad
Francisco de
Vitoria

UFV Madrid

Pedro Javier Gómez Martínez

p.gomez.prof@ufv.es

Álvaro Abellán-García Barrio

a.abellan.prof@ufv.es

Universidad Francisco de Vitoria
Madrid (España)

RECIBIDO / RECEIVED

15 de junio de 2014

ACEPTADO / ACCEPTED

4 de julio de 2014

PÁGINAS / PAGES

De la 169 a la 177

ISSN: 1885-365X

La renovación de contenidos en asignaturas de comunicación y su impacto en el marco emocional del aprendizaje: un caso de estudio en narrativa audiovisual

Renewal of subjects in communication and its impact on emotional learning framework: a case study in audiovisual narrative

Este artículo analiza las bases y la evolución de la Narrativa Audiovisual como asignatura fundamental de la carrera de comunicación audiovisual. Es el resultado de un proyecto de investigación orientado hacia un replanteamiento general de las asignaturas universitarias, que trata de investigar la docencia y sus resultados, a la vez que pretende introducir un nuevo paradigma centrado en el ser humano. Se analizan los marcos de referencia más habituales y se propone un nuevo planteamiento.

PALABRAS CLAVE: Narrativa audiovisual, relato, guion, cine.

This paper analyzes the foundations and evolution of Storytelling as a fundamental subject in Communication university degree programs. It is the result of a research project focused on a general rethinking of university subjects, which is teaching and research results as well as to introduce a new paradigm centered on the human being. The most common reference frames are discussed and a new approach is proposed.

KEY WORDS: Storytelling, story, screenplay, cinema.

1. Introducción

La disciplina Narrativa Audiovisual comienza a impartirse en España, con esta denominación, en los años 70, argumentada desde unos planteamientos profundamente influidos por el estructuralismo (García García, 2006:9) y las corrientes más científicas, obsesivamente preocupadas en estos años, en sustituir los modelos de libre interpretación de los textos, por un paradigma más cercano al concepto de "objetividad". Esta perspectiva trajo como con-

secuencia, desde nuestro punto de vista, cierto *des-carnamiento* de la materia que influyó de manera decisiva en los hábitos docentes, con una progresiva pérdida de presencia de los elementos más relacionados con lo humano y las cuestiones más orientadas a la exégesis. El texto audiovisual se trataba como un cuerpo físico diseccionable en partes, con lo que se pretendía alcanzar explicaciones razonablemente estables, es decir, no dependientes del investigador, respecto a aspectos tales como, por ejemplo, la valoración de su eficacia comunicativa o su pertenencia a unos u otros géneros, escuelas, etc...

Sin embargo, la comunicación narrativa es un hecho decididamente humano. Tan inmanente al Hombre que, siendo imaginable, sin duda, alguna clase de comunicación entre individuos de otras especies (primates, delfines, abejas...), no parece probable sin embargo, que ésta pueda adquirir nunca la forma compleja de lo que llamamos relato.

El relato requiere trama. Una trama es “el conjunto de acontecimientos vinculados que preceden al desenlace” (García Jiménez, 1996: 152), un conjunto de sucesos – añadimos nosotros – que le ocurren a **un sujeto** en un ámbito, para nosotros distinto al de la realidad y el presente absoluto. Algo futurible y muy relacionado con el concepto de ilusión mencionado por Marías, en tanto que aquello que nos ilusiona no deja de ser sino un “deseo con argumento” (Marías, 1984: 59). Nos ilusionamos gracias a que tenemos capacidad proyectiva para pensar en sucesos que no han ocurrido, ni están ocurriendo, pero que podrían ocurrir. No otra cosa es el relato y el relato audiovisual también.

Unas veces porque deseáramos que sucedieran los hechos que somos capaces de imaginar; otras justamente por todo lo contrario, porque necesitamos evitarlos y la mejor forma de prevenirnos contra algo que suponemos malo es proyectar en nuestro pensamiento, su probabilidad y las consecuencias. De algún modo, mediante el relato nos ilusionamos inventando un futuro (o realidad paralela) posible o, en sentido contrario, exorcizamos nuestros miedos, angustias y preocupaciones o los miedos, angustias y preocupaciones de una sociedad y un tiempo dados. Eso es en esencia un relato o narración, una **posibilidad** cuyo centro es el **sujeto** y cuyos derivados, los efectos de su posible relación con el mundo.

Si el sujeto es el centro, analizar el texto narrativo sólo por las piezas que lo conforman (sin tener en cuenta que, precisamente lo más importante es lo más intangible, no las piezas en sí, sino la fuerza que las une, **el sentido** que relaciona las partes, lo menos visible y más difícil de explicar, el verdadero **alma** del relato) supone simplemente dejar la asignatura a medias, convertir al estudiante en un erudito de métodos y de terminología incapaz de apreciar lo más puro e invisible del estado de belleza, que es precisamente **el sentido del texto** cuando el texto es bello.

Porque el texto “inscribe el sentido de la vida con sus tres instancias esenciales: la calificación del sujeto que lo introduce en la vida, su realización por algo que hace, y finalmente, la sanción, retribución y, a la vez, reconocimiento que garantiza el sentido de sus actos y lo instaure como sujeto según el ser” (Greimas; Courtés, 1979: 275).

Como veremos más adelante, avanzar por estas lides implicaba una operación de cierto riesgo si la asignatura se quedaba instalada en el plano de lo puramente subjetivo porque, ¿quién decide lo que es bello y lo que no? ¿Un individuo? ¿Cada individuo? ¿En qué momento de su existencia?

2. Objetivo

Este artículo es el resumen y las conclusiones de una serie de experiencias docentes motivadas desde un proyecto de investigación en el que se analizaron los planes de estudios de las universidades españolas y los contenidos que en ellas se imparten bajo el epígrafe

“narrativa audiovisual”. Es necesario aclarar, sin embargo, que no tratamos de difundir aquí los resultados de aquella investigación, ni su metodología, ya publicados ambos en su momento (Gómez; Poveda, 2013) sino de utilizar aquellas conclusiones para su aplicabilidad, en una mejora de la experiencia docente que es la que aquí describimos.

Sin renunciar a muchos de los indudables logros que para la fundamentación teórica tuvieron aquellos viejos planteamientos, comprendimos que había llegado el momento de **recuperar las esencias de sentido último** del texto audiovisual e incorporarlas de manera natural a la asignatura, de modo que ésta interpelara al alumno en los aspectos más profundos de su búsqueda personal, desde la convicción de que “el método didáctico que favorece el aprendizaje significativo sugiere propiciar la experiencia vital capaz de ser integrada a las anteriores experiencias y que involucre al sujeto en su integridad” (Coloma: 67).

En primer lugar porque la Narrativa Audiovisual, a diferencia de otras, es una asignatura que se presta a ello. En segundo lugar porque pedagógicamente parecía aconsejable como un incentivo al aprendizaje, dado que la materia con su terminología y métodos, quedaba lejana y extraña al mundo del alumno, lo que hacía de ella una disciplina, a veces antipática.

3. Cómo era antes

Narrativa y Teoría del Guion siempre se enseñaron de manera conjunta y a menudo sin un discernimiento claro entre ambas. La narrativa educa nuestro criterio para apreciar de un modo crítico, cuáles son esos elementos que configuran el relato y, de ese modo, nos prepara para que seamos capaces de inferir efectos, a partir de causas. Es una asignatura de cierta complejidad en la que a menudo aparecen términos ciertamente abstractos. La primera resistencia del alumno suele venir cuando se hace preguntas del tipo “¿De qué me sirve a mí saber todo eso?”

Se nos ocurrió que el mejor modo de evitar esta resistencia sería conseguir que el alumno, a partir de lo que se dijera en el aula, comenzara a hacerse otra clase de preguntas, más del tipo “¿por qué escribimos relatos?”, “¿en qué modo influyen en la vida de las personas los valores mostrados en las películas?”, “¿puede servir una película para conseguir un cambio vital en una persona?” Pensemos, por ejemplo, en la importancia cultural del mito (Campbell, 1991). “El mito poético tiene como razón de ser la de articular acciones y personajes más íntimamente que la trabazón meramente ocasional que es capaz de proporcionarles cualquier trama narrativa y dramática” (García Noblejas, 18). O en que un relato es una simulación de la vida, que como señaló Vogler, establece lazos emocionales con el público a través de un personaje que experimenta una muerte y una resurrección (Vogler, 2003: 233). Es por tanto una experiencia vicaria que alimenta nuestra ilusión, como ya dijimos, y puede reorientar nuestra forma de **afrontar la vida propia**.

Esta nueva dimensión dinamitaba un cuerpo de conocimiento fuertemente cohesionado pero tal vez escasamente útil, provocando que los fragmentos de esa explosión cobraran una nueva intención, al utilizar ahora como centro gravitatorio los intereses del propio alumno.

La Teoría y Técnica del guion no solía presentar demasiados problemas en el trabajo diario del aula, porque su realidad es evidente aunque de menor alcance, responde a cuestiones tan cercanas al marco vital de los estudiantes como “¿En qué formato se debe presentar un guion de cine?”, “¿Cuál es la manera correcta de indicar un travelling o si puede/debe indicarse en un guion literario? ¿Se pueden dar indicaciones de cámara o de la música extradiagética?”...

Si la Narrativa Audiovisual funciona con el hemisferio izquierdo (lógica, razonamiento...) y la Teoría del Guion desde el derecho (emociones, imaginación...), ¿cómo salir de esta especie

de esquizofrenia? Nos pareció que una posible forma sería encontrando un sentido total que unifique, que nos permita ver, por ejemplo, la grandeza de lo microscópico cuando la integramos en su contexto, tanto como la infinita miseria de lo macroscópico al momento de descomponerlo en partes. Un detalle menor puede ser clave en el conjunto de una película, tanto como un excelente planteamiento puede frustrarse en una interminable sucesión de pequeños errores. De este modo la escritura, sin dejar de ser liberadora, se fundamenta y el análisis, sin dejar de ser formativo y crítico, se disfruta.

El paso siguiente era concretarlo de algún modo. El alumno, generalmente, se siente libre en un proceso de escritura porque suele descubrir a través de éste sus propias realidades más profundas. Explora sin riesgos su percepción de las relaciones humanas, su lugar en el mundo y su propia cosmovisión en un conocido "... proceso de negociación en el que el joven elabora su subjetividad a través de un diálogo entre los modelos que le llegan [...] y los que puede observar en sus propias experiencias" (Liebe, 1999: 202). Al hacerlo, contribuye a la vez, a la construcción de todo ello. De otra parte, el análisis narrativo potencia su capacidad para discernir los procedimientos que utilizan otros para hacer eso mismo. Al contar sus historias y analizar las de otros, termina analizando la autenticidad de las suyas, pasando del "todo vale" a agudizar la capacidad de autocrítica sobre su propio estilo. Y al entrar en esa interesante fase de valoración y autovaloración se dan las circunstancias mejores para que surjan lo que hemos llamado aquí "planteamientos a la totalidad", es decir, aquellos que nos llevan a formular el sentido mismo de contar historias y de por qué contarlas de una cierta forma.

Ese último paso nunca lo habíamos dado, se suponía que era lo que el alumno debía llevarse a su casa, para digerirlo en privado. Pero hoy sabemos que lo que no se hace en el aula, es casi seguro que no se hará en ninguna otra parte. Por eso diseñamos un elemento estimular que promoviera la discusión. Cada tema, que hasta ahora sólo era una descripción teórica y suma de ejemplos, debía formular algo parecido a unas preguntas de base que pusieran en funcionamiento el motor de arranque de su pensamiento. Expresándolo en términos biológicos, algo que les obligara a ejercitar la amígdala y el cuerpo calloso, lo que para Berger viene a ser nuestro procesador de información (2006: 231).

4. Qué preguntas y qué consecuencias

Tales preguntas deberían conectar la realidad de la asignatura con las inquietudes de su propia personalidad. Personalidades las suyas que, cuando llegan a la universidad, están en un momento de tensión y de cambio, empezando a descubrir por ellos mismos que la vida no es ninguna broma y que aquí la gente muere y que eso sí que no es ninguna película. **Provocarles** en el sentido más abrupto del término.

Tratemos de verlo ahora con un ejemplo. En el tema *Tipos de estructura* se enseña a los estudiantes a discriminar entre los distintos modelos que configuran el modo en el que contamos las historias desde los tiempos más remotos. Abreviando mucho el asunto, consiste en hablarles de lo que se suele denominar la **trama clásica**, de inspiración aristotélica (McKee, 2002: 65; 1997: 47), con una historia lineal clara y ciertos puntos fuertes en determinados momentos para que la atención del relato no se disipe, hasta irnos a la otra punta del modelo con la **anti-estructura**, donde la relación entre las partes sustituye lo causal por lo casual sin que en apariencia se consiga discernir sentido alguno, como eran las narraciones surrealistas. Entre medias del sentido unívoco y la (aparente) falta de sentido, estaría el denominado **minimalismo**, muy de nuestra época, donde la historia divaga y el sentido, en apariencia, se desdibuja porque no hay nudos claros, repartiéndose el protagonismo en un

laberinto de personajes.

Vistos los ejemplos y entendidos los conceptos (suele ser en este orden), al elaborar el programa y la guía docente, incluimos preguntas como estas:

- ¿Responde la trama clásica a alguna lógica del mundo real?
- ¿Favorecen las estructuras alternativas la pérdida del sentido?
- ¿Hay un tipo de estructura mejor que otro?
- ¿De qué depende la elección?
- ¿Debe primar el espectáculo?

Lo que esperamos es que de estas preguntas salga el debate. Y más aún, que de estas preguntas y de ese debate surjan otras preguntas y otros debates, a ser posible, cada vez más enriquecidos y más cerca del interés del propio alumno, de modo que pueda llevarse la asignatura hacia sus preocupaciones.

En nuestra opinión esto puede convertir la clase en una realidad viva, donde los conceptos netos se convierten en algo mucho más amigable porque se nos hacen necesarios para explicar aquello que **necesitamos** expresar. Es una vez más, un esfuerzo para sacar lo mejor de ellos mismos, de la mejor manera y, si se quiere, también para ayudarles a superar lo que pueda haber de disruptivo, traumático o erosivo, en su personalidad.

La primera pregunta, por ejemplo, si responde el relato clásico (es decir, planteamiento nudo y desenlace), a alguna lógica del mundo real, puede llevarles a descubrir, que la propia vida tiene su planteamiento, su etapa de confrontación y su resolución. Sus momentos de crisis. Tiene una estructura que facilita la captación del sentido de la historia. Y esto, a su vez, nos lleva a otra pregunta, si esta *dispositio*, esta ordenación, le da algún sentido a lo relatado. ¿Cambia el sentido si cambiamos el orden? ¿No es la mera enunciación de las propias experiencias una forma de optimizar el sentido de lo que contamos? ¿Podemos variar el sentido contando lo mismo de otra manera? Nuestras propias vidas son una historia (y qué historia, a veces...), analizarla en términos de historia con estructura y sentido, alimenta y de qué forma, la búsqueda del sentido propio.

Un estudiante de cuarto trabaja en un proyecto de mini-serie para TV basado en lo que ha visto vivir a un amigo muy cercano en su lucha con una enfermedad grave, muy grave. La necesidad de un trasplante urgente le obligó a mantenerse encerrado en una habitación aséptica durante meses. Sin más compañía que la de un hermano que renunció a salir de allí durante ese tiempo y la de un ordenador, iniciaron juntos el relato de aquella experiencia a través de una red social. ¿Qué estaban buscando estos dos cuando convirtieron el sufrimiento en un relato? ¿Qué busca nuestro alumno, el que ahora pretende **relatar** la construcción de aquel **relato** en forma de miniserie? Básicamente una sola cosa: el sentido.

Naturalmente no siempre hay que escribir sobre lo que se ha vivido. Uno de los mejores atractivos del oficio es el de poder vivir, desde fuera, múltiples vidas virtuales. Volviendo a Marías, es el pequeño engaño que nos permitimos cuando flirteamos con la otra acepción de la palabra ilusión, la que se refiere al espejismo que engaña nuestros sentidos. Pero haciéndolo de una forma controlada en la que el resultado clama por ser verdadero, auténtico. Porque la ficción no es necesariamente una mentira sino que puede y debe ser otra forma de verdad o la verdad en otra de sus posibles formas. Ya no es un espejismo, es una realidad de otro tipo.

Enfrentarnos a ello sin excesivos riesgos (no hay que pensar que no los hay) es casi siempre una experiencia muy satisfactoria en lo personal. A veces deja poso amargo, otras sublima nuestros peores demonios. Y cuando nos metemos en la piel de alguien distinto a nosotros mismos, el ejercicio de hacernos preguntas constituye casi una práctica sistemática cargada de empatía: ¿cómo respondería este personaje en una situación así? Por tanto, ¿en

qué se diferencia de mí? Y de esta manera, ¿cómo soy yo realmente?

Un tema de especial interés lo constituye el estudio del personaje. Se les explica que no hay relato sin personas aun cuando la animación permite que veamos aviones hablando con camiones, como en la película *Aviones* (Pixar, 2013). El atributo hablar (o cualquier otro de naturaleza exclusivamente humana) es lo que les hace humanos mediante una conocida operación retórica de sustitución, la *personificación* o *prosopopeya* (Beristáin, 315).

La teoría está muy viva en este punto, pugnan modelos psicoanalíticos, tal vez los más influyentes, con otros de naturaleza sociológica, de nuevo estructuralistas, funcionalistas, etc... Esto demuestra el innegable interés que la persona despierta en el ser humano. Pero si el personaje es una simplificación de la persona conforme a un fin, lo que el relato quiere expresar, su sentido, no es menos cierto que propone modelos de conducta, formas de entender el mundo y la vida con las que podemos simpatizar o lo contrario.

A veces, cuesta que entiendan que un relato plagado de buenas intenciones éticas, puede ser penoso estéticamente hablando, si el conjunto de lo que nos da el personaje no viene suficientemente motivado porque no hemos sabido encontrar las claves verdaderas de ese personaje. En otras palabras porque le falta eso que llamamos "verdad". El ejercicio de crear un personaje en el papel (y en la puesta en escena) es tan complejo como el de encarnarse en un yo distinto al propio y asumir toda la cadena de errores necesaria para que el recorrido que denominamos relato, contenga algún sentido ante el espectador, que se sienta en la butaca ajeno a todo ello.

Aquí hemos incluido en la guía docente, dentro del propio temario, preguntas como estas:

- ¿Es el personaje un modelo conductual?
- ¿Puede ser también un anti-modelo?
- ¿Son siempre los valores del personaje los valores del "(mega) narrador"?
- ¿Se pueden defender valores en el relato a través de personajes que se identifican con los valores contrarios?
- ¿Es bueno que el personaje se equivoque en sus decisiones o supone hacer una apología de la equivocación?

Aclaro que el concepto de mega-narrador es un constructo que intenta definir a la instancia que nos cuenta la película y que, en bastantes casos, implica a más de una persona (director, guionista, argumentista...). Se trata pues del "último responsable de la voz como instancia narradora" (Faro: 66).

Directores como Quentin Tarantino, que gozan del más fervoroso y sentido aplauso de las nuevas generaciones, aporta una filmografía digna de análisis y muy generadora de polémica. Su repugnante afición a la violencia más degenerada y escabrosa, muy poco novedosa por otra parte, no es incompatible con su innegable maestría manejando la expectativa, especialmente en las escenas largas, donde no está pasando nada pero sabemos que en cualquier momento ocurrirá de todo. Verdaderas filigranas en el arte temporal de la latencia. Y el sentido final, que a veces puede resultar desazonadamente posmoderno, provoca al alma incitando a la reflexión, lo que es muy saludable, gracias a la eficaz suma de momentos intensos en los que se ha sabido jugar con las emociones del público. Bondad y maldad, belleza y fealdad, conviven de una manera extraña, que a nadie deja indiferente. Si pretende o no que asumamos como buenos los modelos conductuales que se desprenden de sus personajes, da sin duda juego a un más que encendido y acalorado debate. Y de la pregunta detonante, puede surgir como antes, la cadena de preguntas de los alumnos: ¿Duda de las reglas y del concepto de legitimidad o está tratando de imponernos el suyo propio? ¿Cuál es el verdadero efecto de estos choques emocionales?

5. Resultados

Sobre la guía docente se implementaron módulos de preguntas en el temario, al objeto de sistematizar o protocolizar su uso. El empleo de estas preguntas al final de cada tema, generó un aumento del interés de los alumnos en la materia, algo que pudo observarse en una presencia más activa y participativa.

Durante el proceso de evaluación, se incorporó a los criterios objetivos ya utilizados y orientados a dilucidar si el resultado del trabajo del alumno cumplía o no con las especificaciones que se le habían requerido, otros criterios más centrados en aspectos tales como el resultado final valorado (que no medido) en términos de calidad global sobre su sentido, muy en función de lo que se había querido contar y cómo ello se había conseguido comunicar o no. Contra lo que supusimos en un principio, este sesgo de la nota encontró nula resistencia en el alumno cuando se le explicaba de manera extensa las razones, aun cuando supusiera una merma en la calificación final.

En la evaluación, creemos haber superado de manera más que satisfactoria un obstáculo que siempre se dio a la hora de valorar el trabajo creativo de un alumno y que la vieja escuela resolvió sin demasiado compromiso. La valoración solía ser simplemente objetiva, estaba o no lo que se le pedía al alumno y en función de eso, la nota, pero no había el menor impacto en la calificación de cualquier aspecto que pudiera ser tachado de subjetivo, por ejemplo al referirnos a cuestiones tan espinosas y discutibles como la calidad estética. Podía darse y se daba, la paradoja de que un guion malo cumpliera con lo pedido y obtuviera una calificación alta. Por desgracia también se daba el caso contrario. Y claro... "Cuando el trabajo es demasiado impersonal, cuando se realiza por acumulación de materiales e informaciones, cuando importa más el resultado y el éxito que la realización misma, la ilusión se desvanece" (Marías: 71)

Al **apelar al sentido** del resultado final del trabajo de creación en términos de compromiso con la verdad o de autenticidad, algo que sólo sabemos que está ahí cuando decimos que la historia y los personajes "llegan", conmueven; cuando al leerlo ante los compañeros notamos el interés y la emoción del público (o su apatía), justificamos la presencia de una nota valorativa que sin renunciar a los componentes objetivos haga entender al alumno que el resultado de lo que ha hecho es brillante o gris, más allá de que sea técnicamente correcto o incorrecto.

Para ello se completó el proceso con la programación de una serie de exposiciones que permitieron esa fase valorativa de un modo más eficiente y a la que el alumno acude, al final del cuatrimestre, después de un periodo intenso de formación, con un criterio más riguroso y elaborado. Al entrar en esta otra dinámica, estamos asumiendo que "[...] la formación como proyecto, ha de recorrer el mismo camino que cada persona se ve llamada a seguir en el descubrimiento de lo real" (Agejas, 2013: 23).


Si el re-pensamiento ha servido para detectar ciertas inercias y apatías en la fase docente, sentimos que también debe plantear cambios en la actividad investigadora. Un exigente sistema de acreditaciones basado en la obtención de puntos dentro de unos plazos crueles ha traído como consecuencia una grave "infoxicación", en la que el exceso (en cantidad de artículos, libros, investigaciones sobre los más peregrinos temas) dificulta cada día más llegar a los documentos de interés. En ese sentido hemos querido también que el replanteamiento de la asignatura fuese coherente con la fundamentación investigadora que la sustenta y los objetivos a corto plazo se reformulan ahora en la línea de analizar los textos para comprender y mejorar el mundo y no para cumplir un trámite con trabajos cuantitativos muy precisos a la hora de demostrar nada o algo que importa casi nada.

6. Conclusiones

Revisar las metodologías docentes en el ámbito de la narrativa audiovisual, en el sentido de conseguir que los contenidos impliquen emocionalmente al alumno, parece incrementar el interés de éstos sobre los contenidos.

El re-pensamiento de la asignatura a través de procedimientos dialógicos nos ha servido para detectar problemas y de este modo, para buscar soluciones que mejorasen la pedagogía de la asignatura reformulando contenidos y métodos.

El enlace emocional se ha conseguido por medio de preguntas que son incorporadas al final de cada tema y que rompen la lógica del aula (enseñanza-aprendizaje) en favor de un modelo dialógico que implica al alumno, motivándole y se completa con instrumentos alternativos de co-evaluación como exposiciones valorativas que suponen un primer contacto del texto narrativo con un público.

El proceso ha ido contagiando, por tanto, otros aspectos como la evaluación y alcanzando incluso algunos aún más excéntricos, que quedan fuera de las guías docentes, como la investigación. 

La renovación de contenidos en asignaturas de comunicación y su impacto en el marco emocional del aprendizaje: un caso de estudio en narrativa audiovisual

Pedro Javier Gómez Martínez y Álvaro Abellán-García Barrio

Bibliografía / Bibliography

- AGEJAS, J.A. *La ruta del encuentro. Una propuesta de formación integral en la universidad*. Madrid: Colección Diálogos. Universidad Francisco de Vitoria, 2013.
- BERGER, S. *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: (7ª Ed.) Editorial Médica Panamericana, 2006.
- BERISTÁIN, H *Diccionario de Retórica y Poética*. Méjico: Porrúa. 2008.
- CAMPBELL, J; MOYERS, B. *El poder del mito*. Barcelona: Emecé Editores, 1991.
- COLOMA, C. R. "¿Aprendiendo con sentido o aprendizaje significativo?" *EDUCACIÓN*. 1995, Vol. IV. nº 7, pp. 61-69.
- FARO FORTEZA, A. *Películas de libros*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza, 2006.
- GARCÍA GARCÍA, F. (et alt.) *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Laberinto Comunicación, 2006.
- GARCÍA JIMENEZ, J. *Narrativa audiovisual* (segunda edición). Madrid: Cátedra, signo e imagen, 1996.
- GARCÍA NOBLEJAS, J.J. en TOBIAS, RONAL B. (Coord). *El guion y la trama. Fundamentos de la escritura dramática audiovisual*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 1999.
- GÓMEZ MARTÍNEZ, P. J; POVEDA CRIADO, M.A. "Nuevos contenidos y nuevos métodos en narrativa audiovisual", *ESTUDIOS SOBRE EL MENSAJE PERIODÍSTICO*. Núm. Especial Marzo 2013, Vol. 19, pp. 223-232.
- GREIMAS, J.A; COURTÉS, J. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1979.
- LIEBES, T. " 'Serai-je belle, serai-je riche?' "IMAGES CULTURELLES DE LA RÉUSSITE CHEZ LES ADOLESCENTS, RÉSEAUX. 1999. Nº 98, pp. 191-215.
- MARÍAS, J. *Breve tratado de la ilusión*. Madrid: Alianza editorial, 1984.
- MCKEE, R. *Story. Substance, structure, style and the principles of screenwriting*. New York: ReganBooks, 1997.
- MCKEE, R. *El guión. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Barcelona: Alba Editorial, 2002.
- VOGLER, C. & CONDE, J. *El viaje de escritor*. Barcelona.: Ma non Tropp, 2003.



Universidad
Francisco de Vitoria
UFV Madrid

www.comunicacionyhombre.com

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA EN:

BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

IEDCYT
EBSCO TOC Premier

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

IN- RECS
MIAR
Latindex. Catálogo y directorio

DIRECTORIOS SELECTIVOS

ULRICH'S

OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

DIALNET
UNErevistas
Jaume I
CIRC

HEMEROTECAS SELECTIVAS

Redalyc

PORTALES ESPECIALIZADOS

Red iberoamericana de revistas
de Comunicación y Cultura
Comserbatorio.com
Portal de la Comunicación
Universia

BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ
Dulcinea
E- REVISTAS
La criée
Google Académico
Google Books

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

REBIUN
New Jour
ZBD
WORLD CAT
COMPLUDOC
COPAC
CISNE

2014