

Aprender creatividad gráfica en el entorno ECTS

Ana Entenza Rodríguez, José Manuel Martínez Bouza

Ana M^a. Enrique, Mónica Kruglianskas

Universitat Autònoma de Barcelona

Los profesores de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UAB podemos sentirnos privilegiados: las notas de corte para acceder a las cinco licenciaturas que se imparten en nuestra facultad están entre las cinco más altas de toda la Universidad Autónoma.

Se trata de una situación envidiable para otros colegas: encontrar en las aulas alumnos muy motivados y brillantes. Pero esta situación, aparentemente ideal, no lo es tanto para los profesores cuyas materias están relacionadas con la comunicación visual: en la etapa escolar obligatoria apenas se trata este tipo de contenidos... por lo que hemos de partir casi de cero en estas cuestiones.

Quizás algunos puedan pensar que por qué se ha de priorizar el estudio de lo visual frente a la física, la biología o la música. Hay una respuesta sencilla: al margen de la formación específica en comunicación visual para desarrollarse profesionalmente, en nuestra sociedad el acceso a la información se produce, habitualmente, a través *de la imagen* y de la lengua hablada (Tusón, 1996: 144), para percibir el mensaje con más rapidez, lo que es positivo en nuestra sociedad (Tusón, 1996: 146-147)

En este trabajo vamos a tratar de analizar estos condicionantes y cómo creemos nosotros que pueden repercutir en la docencia en el marco de los créditos ECTS.

Condicionantes

Introducción

Para considerarnos verbalmente letrados es preciso saber leer y escribir. Del mismo modo, y por la misma razón, debemos aprender a ver y mirar. Para ello, la comunicación visual recurre a métodos que permiten la identificación, la creación y la comprensión de los mensajes visuales. "Expandir nuestra capacidad de ver significa expandir nuestra capacidad de comprender un mensaje visual y, lo que es aún más importante, de elaborar un mensaje visual" (Dondis, 1989: 20).

En la creación y el diseño de mensajes visuales, el significado a transmitir no está sólo en la disposición de los elementos que lo componen, sino también en

el mecanismo perceptivo que comparte universalmente el organismo humano: la visión.

Desarrollo de la visión

Respecto a la visión y a lo visual, se parte de la idea generalizada de que mirar y ver es un proceso natural para el que no necesitamos aprendizaje. Pero la realidad es bien distinta, porque para conseguir el correcto desarrollo del sistema visual, los seres humanos necesitamos tiempo: a los dos meses de edad sólo somos capaces de diferenciar algunos colores respecto al gris (Dember y Warm, p. 434). Además, parece que el entorno social es fundamental para interpretar con precisión la perspectiva, para calcular las distancias, etc. (Malson, 1973: 70 y ss.).¹

Pero si se dan las condiciones normales de evolución, tanto desde el punto de vista fisiológico como social, aprendemos a ver aunque nadie nos enseñe. Los niños construyen el mundo mediante el uso de unas reglas de la visión que, a través de una serie de experiencias visuales, se desarrollan del mismo modo que la gramática verbal (Hoffman, 2000: 35-37 y 51).

En la actualidad, y teniendo en cuenta los diferentes estudios realizados (Dember y Warm, p. 434) y casos como los de los “niños salvajes” (Malson, 1973),² varios teóricos como, por ejemplo, Acarín, Aumont o Hoffman, llegan a la conclusión de que existe una codificación genética que nos permite desarrollar la visión o el lenguaje. Pero este proceso no se dará si impedimos el desarrollo normal de estas capacidades, ya que si no se produce la adecuada estimulación, en el cerebro se producirá una atrofia (Acarín, 2001: 185). Como resume Aumont, la posición entre innatismo y aprendizaje de la visión ya no es actual porque “todo el mundo estima que tenemos de manera innata la capacidad de aprender” (Aumont, 1992: 60).

Sin embargo, se sigue considerando que ver no requiere ningún tipo de esfuerzo.

Conocimientos básicos adquiridos en la etapa escolar obligatoria

Al revisar los objetivos educativos en la etapa escolar que llega hasta los dieciséis años, podemos apreciar que se prioriza la enseñanza de la lengua oral y escrita, tanto en lo que se refiere a aspectos lingüísticos (su descripción, la sintaxis, la gramaticalidad de las oraciones en función del contexto, su tipología, la semántica, etc.), como el estudio de sus producciones, haciendo especial hincapié en los textos literarios.

El objetivo básico del aprendizaje³ para los niños entre tres a seis años es el uso del lenguaje *verbal* para comprender y ser comprendido. En la etapa que va desde los seis hasta los doce años han de saber utilizar de forma apropiada las diferentes lenguas oficiales. Cuando llegan a los dieciséis años, los alumnos han de ser capaces de producir mensajes orales y escritos “con autonomía y *creatividad*”⁴ en las lenguas oficiales de cada comunidad, aunque también han de “interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, para enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso”.

La escasa dedicación al aprendizaje del lenguaje visual frente a la del lenguaje verbal

Lo que hemos descrito en el apartado anterior es una especie de “declaración de propósitos” que deben encargarse de aplicar los distintos responsables de la educación. Pero no se concreta el qué, el cómo, y el cuánto se ha de alcanzar con estos objetivos. El qué y el cómo tendrán que ver con los planes de estudio de cada materia u asignatura, y con los perfiles de cada institución o profesor específico. Pero sí podemos reproducir *el cuánto*, que recogemos del desarrollo que de la LOGSE realiza la Generalitat de Catalunya,⁵ que, en lo que se refiere a nuestras materias, es muy significativo.

Durante la educación primaria, de las 4.760 horas distribuidas por la Generalitat, 1.435 se dedican a las lenguas y a la literatura y 245 se dedican a la educación visual. Es decir, se dedica casi 31% del tiempo a transmitir conocimientos acerca de la lengua y no llega al 6% el tiempo invertido en el aprendizaje visual.

Durante los dos primeros cursos de la ESO, en el primer ciclo, de los 60 créditos 18 se dedican al conocimiento de la lengua y 2 al aprendizaje visual. Es decir, un 30% de los créditos frente a un escaso 3%.

En el segundo ciclo, de los 62 créditos totales, 18 se dedican al estudio de la lengua y 2 a los conocimientos visuales. Con lo que, respectivamente, se dedica a cada uno de estos conocimientos un 29% y un 3,2%.

En total, los conocimientos visuales impartidos a los alumnos cuando acaban su etapa educativa obligatoria suponen un 17% del tiempo que se dedica a los estudios de la lengua en la educación primaria, y suponen un 11% y un 11,03% de los créditos que se dedican al estudio del lenguaje verbal/escrito en cada uno de los dos ciclos de la ESO.

Aprendizaje escaso y enfoque figurativo

Hemos de tener en cuenta que, además de destinar poco tiempo al aprendizaje visual, ese tiempo se utiliza para trabajar aspectos concretos. En la etapa escolar que hemos acotado, el estudiante es formado, básicamente, en torno a la expresión figurativa desde dos fuentes de aprendizaje:

- la producción de imágenes a través de la copia de objetos, personas, bodegones, etc., en las que se busca el parecido, primero mediante el uso de colores y de tamaños, más adelante se pretende conseguir la copia más exacta posible de las formas y volúmenes,
- el estudio de las reproducciones artísticas a lo largo de la historia, haciendo hincapié en el período del renacimiento. Un momento en el que la sociedad y los artistas visuales convierten al hombre en su referente, por lo que realizan obras en las que se reproduce el estatus social y económico, así como el espacio desde una perspectiva propia de la visión monocular del artista.

A partir de estas dos fuentes básicas de aprendizaje, el alumno se queda con la idea de que la “buena reproducción” es la fiel al original, la que “se le parece”

desde el punto de vista formal y espacial... y que las propuestas que no son figurativas son difíciles de comprender porque no distinguimos elementos que hayamos experimentado en nuestra vida cotidiana (Parini, 2002: 251 y ss.). Sin embargo, su entorno cotidiano está lleno de estímulos visuales, tanto figurativos como no figurativos (Tusón, 1996: 144 y ss.).

En nuestras asignaturas de creatividad y de diseño gráfico hemos de trabajar a partir de esta doble realidad de nuestros alumnos: es desde su dificultad para comprender propuestas que no sean figurativas, por una parte, y desde sus conocimientos acerca de las representaciones no figurativas, por otra, que hemos de enseñarles a crear propuestas gráficas.⁶

Propuesta para enseñar creatividad gráfica en el marco de los créditos ECTS

La asignatura de Diseño y comunicación gráfica, de primer curso de la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas, se imparte desde el curso 2004-2005 en el marco de los créditos ECTS. Nuestros objetivos son dotar a los alumnos de capacidad para leer e interpretar un mensaje gráfico, vincularlo con un contexto sociocultural y económico, tratar con los profesionales que forman parte de la industria gráfica, tomar conciencia del papel del diseñador en el proceso gráfico y capacitarlos para proponer formas gráficas que se adecuen a unos determinados contenidos, utilizando las herramientas informáticas adecuadas.

El alumno ha adquirido un aprendizaje acerca de las reproducciones no figurativas de forma similar a como se aprende a hablar pero, probablemente:

- no es consciente de que posee este conocimiento;
- no le da importancia porque la visión es algo innato y natural que no requiere ningún esfuerzo;
- no cuestiona la información que aparece en las imágenes a pesar de saber que existe la posibilidad de alterar o de manipular las imágenes, porque cree que esa manipulación no altera su sentido o su significado y tiende a ver este tipo de imágenes como “espontáneas” y “reales” en el sentido de que muestran la realidad de un momento.

Los contenidos que debemos transmitir

El conocimiento que pretendemos transmitir al alumnado no se alcanza mediante el estudio o desde la memorización... al menos no es así en la mayor parte de los casos. Los contenidos han de ser asimilados por el alumno de modo que no se olvide de ellos en dos semanas. Por este motivo los estudiantes deben realizar trabajos prácticos de lectura y de escritura visual: la lectura para extraer la relación entre forma y contenido de un tipo de reproducciones que ya existen, y la escritura para ser capaces de reflejar una serie de contenidos utilizando los elementos gráficos.

Entre los trabajos que realizan los alumnos hemos de destacar:

- análisis de textos sobre bibliografía específica de diseño y creatividad gráfica,
- entrevistas a profesionales del sector,
- informes de visitas guiadas a imprentas y otros proveedores.

Tratamos de que las actividades no se reduzcan al diseño y presentación de propuestas formales, sino que abarquen otros aspectos propios de la profesión publicitaria en los que el creativo y el diseñador gráfico van a tener que participar tarde o temprano.

El objetivo básico de este primer curso es que los alumnos identifiquen y conozcan los elementos gráficos y que sean capaces de trabajar correctamente con ellos. Para ello, los profesores tenemos que redefinir términos y conceptos que forman parte de su lenguaje cotidiano. Este hecho, unido a los conocimientos adquiridos en el bachillerato y a que tienen una cierta experiencia visual, debería permitirles avanzar más rápidamente en su aprendizaje gráfico.

Pero la realidad es distinta: debemos empezar el curso explicando conceptos básicos sobre colores, tipografías, ilustraciones, formas, composición visual y, sobre todo, la adecuada combinación de todos los elementos anteriormente mencionados en función de las características de la pieza gráfica que se deba crear y diseñar.

Para conseguirlo el alumno ha de prescindir de los tópicos gráficos preconcebidos y “reaprender” el lenguaje visual y su vocabulario específico. También debe aprender nuevos instrumentos de “escritura” como las aplicaciones informáticas necesarias y, lo más difícil, cómo transmitir conceptos y contenidos a través de los elementos formales.

Una vez se consigue que los alumnos entren en esta dinámica, es más sencillo conseguir que integren los contenidos de las lecturas de textos específicos de creatividad gráfica. También es más fácil que entiendan los condicionantes productivos de las piezas o incluso el desarrollo histórico de las formas expresivas, las contradicciones entre distintos diseñadores y, por qué no, los diferentes puntos de vista de sus propios profesores.

Todo el conjunto va a ayudar a configurar el *background* cultural y específico y la caja de herramientas propias de la creación y el diseño gráfico. Aunque resulta difícil, lo más importante es tratar de romper los tópicos preconcebidos, extraerlos y exponerlos para empezar a construir los cimientos de la efectividad de las piezas. En definitiva: aprender a continuar aprendiendo.

El portafolio como instrumento docente para aprender creatividad gráfica

Como decíamos anteriormente, para fomentar la creatividad gráfica es preciso, en primer lugar, tratar de que nuestros alumnos sean conscientes que en la comunicación visual efectiva es tan importante la expresión como los contenidos y, sobre todo, que ambos puedan congeniar en las propuestas formales que presenten. Es evidente que primero lo harán de forma sencilla, para más adelante, bajo la tutela de los profesores, intentar que esas propuestas gráficas evolucionen y sean capaces de comunicar los mismos conceptos de diferentes maneras. De este modo, los propios alumnos pueden elegir la propuesta más adecuada a

las necesidades del cliente, del producto, de la marca y del *target*.

Pero para conseguir estos objetivos es necesario que exista una relación estrecha y cómplice con el alumno, algo que no es habitual en nuestro entorno académico: el alumno no viene y explica sus dudas, problemas o inquietudes a no ser que esté obligado a hacerlo a causa de una nota deficiente.

En nuestro caso, el equipo docente decidió que la relación con el alumno debía ser mayor de la habitual porque éste sería el único modo de conseguir alentarle y ayudarlo en un aprendizaje que no dependía tanto de lecturas y estudios como de acciones por su parte.

Optamos por utilizar un instrumento como el portafolio porque tenía varias ventajas al mismo tiempo:

- en primer lugar se pueden pautar y distribuir todas las actividades del curso, de modo que tanto el alumno como el profesor pueden visualizar todas las fases del proceso de aprendizaje y valorar su coherencia (o incoherencia),
- el calendario del portafolio compromete al alumno, pues le programa las tareas y las fechas de entrega, pero también al profesor, porque especifica las entregas de las correcciones de cada tarea,
- otra ventaja es que tanto los alumnos como los profesores disponemos de un instrumento en el que se pueden apreciar rápidamente las dificultades que aparecen en las diferentes actividades.

Consideramos que la entrega o la devolución de materiales se debía realizar en las horas de tutoría, lo que nos permitía generar un espacio y un tiempo para hablar con los alumnos que pudieran tener dificultades para realizar una determinada actividad o tarea.

El ritmo de las entregas es semanal, una semana entrega el alumno y la siguiente se entregan las correcciones, lo que permite que el alumno identifique las expectativas del profesorado en cada una de las tareas, y, el profesorado detecta con facilidad las aptitudes del alumno, a través de la superación o no de la tarea, su actitud mediante el puntual cumplimiento, o no, de las entregas y su capacidad frente a esta materia a través de la calidad de cada una de sus entregas.

Las actividades

a) Muestras

- 1 Ejemplos de diseño gráfico en publicidad, ICV, editorial
- 2 Ejemplos de tres formatos
- 3 Composiciones tipográficas
 - legible
 - no legible. Explica por qué
- 4 Ejemplos de tres tipografías diferentes
- 5 Materiales gráficos a 1, 2, 3 y 4 colores
- 6 Imágenes:
 - pluma

pluma tramada
directo o tono continuo

7 Ejemplos de connotación, denotación i símbolos

b) Prácticas

- 1 Práctica 1. Reproducción
- 2 Práctica 2. Tipografía y color
- 3 Práctica 3. Tipografía, color e imágenes
- 4 Práctica 4. Tipografía, color e imágenes

c) Visita externa

Valoración, explicación de la visita a una imprenta

(¿qué has aprendido?, ¿que te ha sorprendido?, ¿qué quieres destacar?)

d) Trabajo teórico

Valoración del uso de los elementos gráficos en anuncios impresos de dos marcas comerciales diferentes, con un mismo producto (ejemplo, teléfonos móviles y Nokia y Sony Ericsson)

e) Resumen del libro leído

Evaluación sobre la marca de “superado/no superado” y sus funciones

Uno de los objetivos de nuestra propuesta es tratar de estar lo más cerca posible del alumnado en su asunción de competencias, conocimientos y del desarrollo de los diferentes aspectos de la materia.

Pero como es difícil que el alumno busque al profesor, a no ser que se vea obligado a hacerlo, hemos decidido:

- evaluar las actividades como superada o no superada,
- poner el listón del “superado” muy alta, de modo que sólo la consigan quienes manifiesten el nivel más alto,
- las actividades calificadas con un “no superado” son recuperables.

Al evaluar de este modo sus tareas, conseguimos:

- que el alumno tenga interés por conocer cuáles han sido sus errores,
- que trate de encontrar soluciones junto con el profesor,
- que el profesor pase a ser más un guía que acompaña al alumno en el proceso de aprendizaje que un juez implacable que valora unos resultados,
- que el profesor tenga un conocimiento preciso de las dificultades del alumno,
- que el profesor obtenga la información que sea pertinente en cada momento, para ayudar más eficientemente al alumno.

Si al final del curso, y tras varias correcciones y conversaciones, una de estas actividades queda sin superar, el alumno/a no obtiene nota final del curso. La nota sólo existe si todas las actividades han sido superadas.

Prácticas de dificultad progresiva

Uno de los apartados al que más tiempo dedicamos en la asignatura es la elaboración de varias piezas gráficas que van aumentando su complejidad en la medida que se han ido afianzando determinadas competencias.

Comenzamos a trabajar en ellas cuando consideramos que el alumno dispone de las suficientes herramientas teóricas y técnicas que le permitan empezar a enfrentarse con esta forma de lenguaje. A partir de aquí el ritmo es frenético: cada semana hay una entrega, en una dirección o en la otra. Cuando una pieza entregada tiene errores, se comentan, se introducen las correcciones y se entrega una nueva versión... así sucesivamente hasta que el profesor considera que el trabajo es aceptable.

Pero ¿cómo podemos corregir un material realizado bajo claves que, precisamente, están comenzando a aprender y a aplicar? ¿Cómo podemos decirles "hazlo bien" si no tienen una idea clara de "lo que está bien y lo que está mal" en una pieza gráfica en la que conviven aspectos figurativos y no figurativos, porque tienen problemas para valorar, precisamente, esto último? Además, hemos de tener mucho cuidado en no caer en tentaciones del tipo "pues a mí me gusta", frase que nos remite a un círculo vicioso con pocas salidas ¿Cómo podemos solucionar esta situación?

Se trata de hacerles preguntas muy concretas relacionadas con las competencias y objetivos de cada una de sus prácticas, de modo que reflexionen acerca de los conceptos que son importantes a la hora de transmitir un determinado mensaje y que valoren los elementos, y la combinación de elementos, más adecuados para conseguirlo.

Es normal que, la primera vez que se le pide al alumno este tipo de reflexiones, o no sepa qué contestar o que su respuesta tenga que ver con una cierta idea de la estética (algo parecido a "no sé, quiero algo que quede bien, que quede bonito").

Pero debemos insistir con nuestras preguntas y hacerlas, si es necesario, cada vez más concretas. Si le preguntamos: ¿qué pretendes destacar?, normalmente sí tiene una respuesta. Es el momento para aprovechar el arranque y continuar: "ahora que ya sabes lo que quieres destacar, piensa con qué elementos quieres hacerlo. Si no lo sabes, intenta probar con elementos como el color y el tamaño, por ejemplo".

También podemos ayudarles intentando hacerles reflexionar preguntándoles si tienen en cuenta la dirección de la lectura a la hora de efectuar la composición y, a partir de aquí, que propongan soluciones de composición espacial para el elemento más importante.

Estas preguntas no se realizan una vez y basta. Hay que volver a insistir..., ¿o es que nos hemos olvidado de las veces que leíamos la "p" con la "a" "pa"?

Con paciencia y trabajo continuo, una vez que se ha establecido la complicidad y el compromiso con el alumno, se pueden conseguir, en general, piezas de bastante calidad.

Pero si un alumno/a decide apearse de la metodología empleada para presen-

tarse en el examen de junio, no habrá conseguido gran cosa, porque no le habremos podido ayudar a expresar el conocimiento de lo que lleva dentro y poder volcarlo en formas, colores, tamaños, etc., y sólo conseguirá realizar una aproximación colateral.

Encuentros y seguimiento personalizado

Todas las actividades a valorar que se incluyen en el portafolio dependen de búsquedas o de acciones del propio alumno, por lo que, como decíamos más arriba, se trata de averiguar no sólo el resultado final de su búsqueda, sino también observar las dudas que han ido encontrando por el camino, para conocer la dificultad de cada uno de ellos.

Los resultados de las primeras actividades pueden ser desoladores: un gran porcentaje de los casos tiene como valoración un “no superado” en la casilla correspondiente... Pero esto no nos ha de desanimar: es una oportunidad para poder establecer un diálogo acerca de las dificultades de esta tarea, lo que favorece que podamos hablar de otros aspectos vinculados a la materia.

Si este tipo de encuentros no fueran suficientes, se pueden planificar entrevistas con cada alumno para que nos expliquen su proceso de aprendizaje, lo evalúen y lo valoren.

Saber hablar sin saber escribir

¿Qué sentido tiene referirnos a *hablar* y a *escribir* en el marco de un texto acerca de la creatividad gráfica?

No saber escribir, en este caso, no es un sinónimo de *analfabetismo*. Hay muchas personas que han aprendido a leer y a escribir, pero que son incapaces de redactar una serie de oraciones que tengan alguna dificultad, no saben colocar de forma adecuada los signos de puntuación, juntan una oración de relativo con cualquier otro tipo de subordinadas sin que le duelan los ojos, aunque, cuando hablan, construyen con absoluta corrección sus discursos.

Se trata de personas que hablan con fluidez pero que poseen unas reglas de escritura tan básicas que son incapaces de construir un texto que comunique algo con claridad.

Es algo similar a lo que les sucede a nuestros alumnos cuando llegan por primera vez a nuestras asignaturas: ven perfectamente (en principio y de forma general), están en contacto permanente con productos visuales (juegos, televisión, películas, flyers, anuncios), tienen capacidad para decidir qué producto visual está vinculado a qué *target*, pero no son capaces de “escribir”, o formular propuestas gráficas efectivas, porque nadie les ha enseñado a hacerlo. Ni siquiera conocen las normas básicas para empezar a elaborar sus piezas.

Pero la cuestión de las normas es materia de otro escrito.

Notas

1. Malson, a lo largo de su texto, describe las distintas situaciones en las que se encontraban niños y jóvenes que habían sido alejados de un entorno social antes de haberse desarrollado como personas: falta de lenguaje, en algunos se detectaron dificultades para interpretar con precisión la perspectiva o calcular las distancias, en otros casos tenían dificultades para diferenciar entre un relieve y una figura plana, por ejemplo, entre un dibujo en papel y un grabado sobre madera (Malson, 1973: 70, 48-49, 78).

2. Véase la nota 1

3. Ateniéndonos a la LOGSE, Real Decreto

1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación infantil.

4. Así se especifica en la normativa.

5. Se pueden encontrar estos datos en <http://www.gencat.net/educacio/estudis/>.

6. El trabajo de investigación que han de hacer nuestros alumnos en la asignatura consiste en comparar el uso de los elementos gráficos en anuncios de tras marcas comerciales distintas de un mismo producto (por ejemplo, perfume, etc.). Uno de los mayores problemas que tenemos es conseguir que vean más allá del sentido, que sean capaces comprender la significación plástica, en los términos de Villafañe (Villafañe, p. 171).

Bibliografía

ACARÍN, Nolasco. *El cerebro del rey*. Barcelona: RBA, 2001.

DONDIS, D.A. *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili, 1992. 10.^a ed.

HOFFMAN, Donald D. *Inteligencia Visual*. Barcelona: Paidós, 2000.

PARINI, Pino. *Los recorridos de la mirada*. Barcelona: Paidós, 2002.

TUSÓN, Jesús. *L'escriptura*. Barcelona: Empúries, 1996.

VILLAFAÑE, Justo. *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide, 1998.