

Propuesta pedagógica de docencia en ects del diseño gráfico en Comunicación

Daniel Tena, Ana Entenza y José Manuel Martínez Bouza
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

La alta demanda para estudiar Comunicación hace que las notas de corte de los estudios universitarios de Comunicación sean elevadas, por lo que los estudiantes que acceden a ellos tienen (entre otras) dos características fundamentales: poseen aptitudes para el estudio (lo dicen las notas) y están muy motivados (lo dice la demanda).

Pero a pesar de estas buenas perspectivas, los profesores de materias relacionadas con la Comunicación Visual han de empezar casi de cero, porque en los estudios generalistas previos apenas han trabajado aspectos relacionados con la alfabetización visual.

En este contexto vamos a presentar el método que, desde hace cuatro años, utilizamos en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, para enseñar diseño gráfico en el marco del EEES.

Un aspecto de vital importancia de todo el proceso de construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el salto cualitativo que supone la adopción de los créditos ECTS (European Credits Transfer System), un sistema que sitúa el trabajo del estudiante en el centro de la programación académica, en contra de lo que sucede en la actualidad, donde la programación recae completamente en la actividad del docente.

Al margen de las equivalencias entre horas y créditos, el nuevo escenario puede resumirse en un cambio de unidad de medida, o de paradigma y, en consecuencia, representa una verdadera renovación pedagógica en la enseñanza universitaria. El trabajo que aquí se presenta expone la experiencia desarrollada a partir de la prueba piloto de la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Introducción

En los años 50, 60 y 70 se consolidó un criterio sobre el aprendizaje como adquisición de conocimientos, según el cual el alumno aprendía cuando conseguía retener en la memoria nueva información. En este modelo la función del alumno era la de adquirir información de forma pasiva, y la misión del docente era la de crear el entorno donde el alumno la recibiera¹. A partir de los años 80 y 90, la enseñanza ve el aprendizaje como elaboración de conocimientos², y la misión del docente es la de crear entornos donde alumnos, profesor y material académico interaccionen para que el alumno seleccione, organice y aplique la nueva información proporcionada por el profesor³.

Hoy, la pregunta que debemos formularnos los profesores universitarios no es “Cómo impartir unos conocimientos” sino “Cómo guiar al estudiante para que adquiera por sí mismo esos conoci-

mientos”. Las respuestas las podemos encontrar en los modelos de enseñanza-aprendizaje que actualmente se están incorporando en las universidades punteras en el ámbito de la innovación docente, pero, en el momento del cambio, se impone un replanteamiento de la concepción de la actividad docente que, necesariamente, debe ir más allá de una simple revisión de los programas de las asignaturas.

En los planes de estudio homologados, se ha venido contabilizando la carga docente a partir del trabajo conjunto del docente y de los alumnos, de modo que un crédito homologado equivalía a 10 horas de dedicación del docente y del alumno. Pero como el docente se ha visto sobrepasado por el número de alumnos, y éstos se han visto superados por la cantidad de carga docente, la tendencia general ha sido que cada una de las partes se ha acomodado en la dedicación de mínimos necesarios.

1. La enseñanza del diseño gráfico en Comunicación

Respecto a la enseñanza del diseño gráfico, una de las mayores dificultades es la desvinculación que se produce entre la teoría y la práctica, una situación que dificulta mejorar la consideración conceptual de esta materia en un futuro Plan de Estudios.

Ciertamente partimos de un curriculum muy orientado a la adquisición de fundamentos teóricos de Comunicación, en tanto que fundamentos conceptuales, y poco orientado hacia el dominio del ámbito formal y especialmente visual, ámbito donde el diseño debe ser pieza central. Y es este un aspecto que queremos remarcar. La Comunicación es una ciencia con múltiples perspectivas y las diversas teorías se presentan al alumno con demasiada ambigüedad, lo que dificulta que éste obtenga una idea clara de lo que está estudiando. Desde una perspectiva crítica y constructiva, la materia que vamos a denominar “diseño gráfico”, en su actual concepción, no ayuda a mejorar la situación porque tampoco goza de una clara línea pedagógica, ni en los fundamentos, ni en el objetivo de su existencia en los estudios de Comunicación.

Con este trabajo no pretendemos aportar soluciones definitivas, pero sí exponer nuestras dudas y nuestros logros en común, para tratar de mejorar la enseñanza universitaria. Y lo vamos a hacer desde la perspectiva de la metodología ECTS que, de entrada, resuelve alguno de los problemas anteriormente citados como, por ejemplo, la dedicación o carga docente de una determinada asignatura, ya que su programación requiere contabilizar la dedicación del alumno para conseguir los objetivos marcados por los docentes.

Pero, ¿para qué sirve la materia de diseño en los currícula de Comunicación? Es decir, cuáles son los objetivos de la docencia del diseño gráfico en Comunicación.

Sobre la problemática que representa la enseñanza del diseño, Robert Rollie y María Branda dicen en su libro *La enseñanza del Diseño en la Comunicación visual*: “El proceso de enseñanza-aprendizaje se inscribe en la dinámica de transmisión de una cultura y en ese marco se produce la

adquisición de conocimientos que preparan a un sujeto en un determinado campo del saber” (2007, 18). He aquí una consideración que queremos remarcar: la enseñanza consiste en la transmisión de una cultura y, en el caso del diseño gráfico, será de una cultura sobre lo visual. Este es nuestro punto de partida.

1.1 Aprendizaje escaso y enfoque figurativo

La importancia de la enseñanza de esta cultura visual ya se indica en la enseñanza primaria, pero creemos que esto conlleva una trampa añadida. Nuestro razonamiento tiene como punto de partida la siguiente cita: “Utilizar la Comunicación audiovisual y las TIC para la búsqueda de información y conocer los códigos del lenguaje audiovisual para elaborar producciones tanto de forma autónoma como en combinación con otros medios y materiales” (DOGC, núm. 4915 – 29.06-2007), una cita que corresponde al 10º objetivo para el ciclo inicial de educación primaria, citado en el Decreto 142/2007 de la Generalitat de Catalunya por la que se adecuan a la LOE la enseñanza primaria. Según este objetivo, el nivel del alumnado al llegar a la universidad debería ser óptimo, pero la realidad es bien distinta. Al revisar los objetivos educativos en la etapa escolar que llega a los 16 años, podemos ver que se prioriza, sobre todo, la enseñanza de la lengua oral y escrita, ya que dedican el 29,6% de su tiempo lectivo obligatorio al estudio de la literatura y la lengua (incluida la extranjera), y el 8% al estudio de los “estudios artísticos” y a la denominada “Educación visual y plástica”⁴.

Hemos de tener en cuenta que, además de destinar poco tiempo al aprendizaje visual, ese tiempo se utiliza para formar al estudiante, básicamente, en torno a la expresión figurativa. Como señala Parini (2002, 251), a pesar de que estamos rodeados de multitud de estímulos que no son figurativos, tenemos problemas para comprender las obras de arte no figurativa y, añadiríamos, tenemos problemas para aceptar que, mediante colores formas, etc., podemos expresar contenidos.

En nuestras asignaturas de creatividad y de diseño gráfico hemos de trabajar a partir de esta realidad.

1.2 Diseño Gráfico en Comunicación

Consideremos imprescindible la comprensión del proceso de Comunicación y la complejidad que ello comporta, pero ¿cómo es el proceso de Comunicación? y ¿hasta dónde llega y cuáles son sus implicaciones? Y lo que es del todo relevante: ¿Cómo se interpreta el mensaje? Estas, entre otras, eran las ambigüedades que apuntábamos al inicio de este texto.

Para explicar nuestro punto de vista sobre la enseñanza, es pertinente que exponamos cuál es nuestra perspectiva sobre la materia que debemos impartir. En primer lugar, nos alejamos de la enseñanza que sea sólo “hacer”, aunque a menudo se tenga la sensación que la docencia acaba siendo sólo el “hacer”. Pero la perspectiva centrada en el “hacer” dará mucha importancia a la tecnología coyun-

tural y poco a su dominio como medio para lograr un estadio superior fruto de ese dominio y creemos que aquí radica esencialmente, la primera diferencia entre lo que debe resolver la formación profesional y lo que pretende resolver la enseñanza universitaria. Pero hay más diferencias que queremos destacar.

La enseñanza universitaria del diseño gráfico para los estudios de Comunicación debe resolver cuatro aspectos fundamentales para la capacitación del alumno/a en esta cultura:

- a) Se debe indagar en los aspectos que intervienen en el proceso de Comunicación y que están influenciados por los aspectos formales, tanto en lo teórico como en lo práctico.
- b) Se debe resolver los aspectos del lenguaje visual y su relación con la percepción. En este sentido, es fundamental considerar la Comunicación visual como elemento básico en la construcción de significados.
- c) Dado que los productos fruto del diseño gráfico son objetos comunicativos de una época, considerarlos en base a su dimensión estilística y perceptiva, fundamentada en las consideraciones históricas, sociales, culturales, estéticas, perceptivas, etc.
- d) Integrarse de manera coherente con las demás disciplinas que confeccionan un determinado plan de estudios.

La medida de estas dimensiones, y de la propia Comunicación, no es otra que la consideración del receptor, ya que será éste y no otro quien considere la adecuación de una propuesta como la más acertada. Por tanto, la enseñanza del diseño gráfico en Comunicación, va a reclamar resolver de una vez, las cuatro dimensiones anteriormente citadas: los fundamentos formales que intervienen en el proceso de Comunicación, la construcción formal de significados y la estética generada respecto a la percepción de los receptores y su integración coherente en un plan de estudios. Si todo esto no se consigue, seguiremos vinculados, conceptual y formalmente, al “hacer” manifestado en la realización de páginas de periódicos, de páginas web, de anuncios en prensa, etc. Debemos imaginar que su realización es el paso imprescindible para la consolidación de unas competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) frente al aspecto visual de la Comunicación. Pero vayamos por partes.

2. Estructura de las programaciones de diseño gráfico en Comunicación

La descripción de los perfiles de cada una de las titulaciones debe reunir un conjunto de competencias, expresadas en términos de conocimientos y habilidades, y clasificadas en función de su carácter específico o transversal, académico o profesional. En función de esta definición, la nueva metodología docente propone un proceso formativo basado no sólo en contenidos, sino que facilitan a los alumnos la adquisición de un perfil de formación en que están perfectamente integradas las competencias académicas y específicas (basadas en disciplinas) con otras generales (transversales) que forman parte de la demanda del conjunto de la mayoría de profesiones.

En el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, la nueva metodología docente requiere un rol más activo por parte del alumno, que se ha de responsabilizar de su autoaprendizaje a través de una nueva cultura docente, en la que la interacción entre el alumno y el profesor centra toda la atención. Esta relación formula una nueva perspectiva bidireccional en que se reorienta hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso implica un incremento de las responsabilidades del alumno y una posición del profesor como activador y guía de aquellas competencias que aquel ha de adquirir para su perfil profesional.

“La educación universitaria es entonces un proceso complejo de enseñanza-aprendizaje, que depende tanto del profesor como del alumno, determinado por las exigencias sociales, las necesidades de los aprendices, de forma que la tarea de aprendices y maestros se ajuste y construya mutuamente”⁵. Los profesores ceden así el control del aprendizaje sobre el alumnado, transfiriéndolos mayores cuotas de responsabilidad, pero visualizando en todo momento sus necesidades para el proceso. El aprendizaje se concibe en términos de competencias más que de conocimientos y habilidades reproducidas.

2.1 Las Competencias: académicas y profesionales

Las competencias son los objetivos, en términos de *saber* –conocimientos-, de *saber hacer* –habilidades-, y de *saber estar* –actitudes-, que el alumno ha de lograr, a través de las materias o asignaturas cursadas. Un conjunto de competencias forma un perfil determinado, es decir, los perfiles profesionales se caracterizan por unas competencias académicas específicas.

Definiremos la competencia como “la aptitud por afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando la conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microCompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”⁶.

“La noción de competencia nos remite a alguien que es capaz, que sabe, que tiene capacidad reconocida para afrontar una situación, que posee un cierto grado de dominio, de habilidades y de recursos. Es un término que recoge las acciones de captar, pensar, explorar, moverse, atender, percibir, formular, manipular e introducir, que permiten realizar una interacción competente en un medio dado”⁷.

“Las competencias representan una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o el que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Proyecto Tuning⁸).

Las competencias se adoptaron a partir del referente realizado por el IDES (Unidad de Innovación Docente en Educación Superior) de la UAB. Cada profesor del conjunto de asignaturas de la titula-

ción hubo de identificar aquellas competencias propias de su materia, y que los alumnos lograrían al finalizarla.

Las competencias deben apoyarse en el aprendizaje de capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas de los alumnos, y deben capacitarlos para aportar soluciones en distintos contextos, tanto vitales como profesionales⁹. O sea, el alumno debería saber resolver problemas en varios ámbitos, tener una actitud activa en el proceso de aprendizaje y el profesor –por su parte– debe ser un guía en el logro de las competencias.

Es necesario diferenciar competencia y objetivo. Los objetivos, en la formulación de la enseñanza superior, son más las intenciones o propósitos que se refieren a la planificación de las actividades y contenidos de cada asignatura, delimitan el proceso formativo y hacen referencia al contenido de la disciplina como también a los criterios de evaluación. Por el contrario, la planificación y desarrollo de la docencia según el modelo de competencias, nos ofrece la posibilidad de percibir espacios transversales de conexión entre disciplinas, y nos muestra la colaboración necesaria que ha de existir entre ellas. Nos pueden ayudar a evitar la actual atomización de los aprendizajes, y generalizar una formación integral por lograr las competencias señaladas como hitos de capacitación profesional.

Los campos de competencias básicas que definió el equipo IDES de la UAB, son los que se relacionan en el cuadro siguiente. Dentro estos campos de competencias, encontramos 16 competencias genéricas, agrupadas según el campo de competencia básica correspondiente. Los campos de competencias son Comunicación, Científico, Artístico y de la Creatividad, Tecnológico, Interpersonales, Competencias sistémicas, Valores morales, Valores estéticos, Desarrollo del autoaprendizaje, a las que le corresponden una serie de Competencias genéricas.

2.2 Las asignaturas en relación con el perfil

Una misma competencia se desarrolla transversalmente desde diferentes asignaturas y con objetivos diversos, puesto que la formación global del alumnado se obtiene mediante las aportaciones complementarias de las materias que conforman un itinerario formativo¹⁰ orientado a un determinado perfil profesional.

El discurso que presentamos se basa en el trabajo en dos asignaturas de diseño gráfico que nos han permitido reflexionar sobre la docencia del diseño en Comunicación en créditos ECTS: “Disseny, composició visual i tecnologia en premsa” y “Producció i Disseny Gràfic en Publicitat”, unas asignaturas cuyas competencias centrales son la competencia artística y la creativa.

“La competencia artística se basa en la actitud de transmitir la propia visión de la complejidad del mundo a través de la intuición. La acción subjetiva y la implicación personal. Se fundamenta en la seguridad que la Comunicación interpersonal de representaciones (re)elaboradas es posible mediante la imagen “. Esta capacidad tendrá diversas formas de expresión: visual, mental, auditiva, táctil, etc.

Hará falta desarrollar conocimientos específicos para cada campo artístico. Implica, también, fomentar el uso de la creatividad y desarrollar la imaginación y la fantasía¹¹.

2.3 Los Indicadores

Los indicadores serían los elementos funcionales por marcar el logro de los objetivos docentes en relación a la competencia (más generalista). Mitchell¹² reconoce que “competencias no pueden divorciarse de los indicadores [*learning outcomes*]”. Se podría afirmar que adquirir una competencia concreta y definida es el indicador planeado en una determinada actividad docente, pero esta visión sería demasiado simplista. En el intento de describir el indicador, debería existir esta definición de manera suficientemente acertada: “A learning outcome is a statement of what the learner is expected to know, understand or be able to do by the end of the course as a result of a learning process. Learning outcomes focus on learning rather than teaching and are not about what the teacher can provide but what the learner can demonstrate at the end of a module or course”¹³.

2.4 Los Objetivos formativos

Los objetivos son metas o finalidades que actúan como pauta a la hora de determinar los contenidos de cada materia. Representan los propósitos finales que haría falta lograr al final del proceso de formación académica, y condicionan las formas de evaluación final.

Los objetivos formativos se dividen entre “*Objetivos de la Titulación*” y “*Objetivos de las Asignaturas*”. En los primeros ha de haber el *Objetivo General de la Titulación* y otros *Objetivos Específicos*, que a su vez se dividen en: *objetivos declarativos, procedimentales y actitudinales*. En los segundos, encontramos los objetivos correspondientes a cada asignatura de la titulación.

Por tanto, la planificación de la docencia debe considerar estos objetivos en sus diversas aproximaciones y a lograr los que le son específicos y ayudar a los generales.

3. Modelo para la enseñanza del diseño gráfico en el marco de los créditos ECTS

Si partimos de la premisa que el diseño gráfico en Comunicación consiste en la estructuración de mensajes visuales con significación intencional, dirigida y planeada para usuarios o receptores del objeto de diseño, nuestra propuesta metodológica para su enseñanza resultará comprensible.

El diseño gráfico debe perseguir la creación de imágenes mentales como resultado del trabajo de un profesional que aplica sus conocimientos en el correcto uso y manejo de los aspectos formales visuales, con la intencionalidad de aportar ventajas a los receptores. El diseñador gráfico tiene el conocimiento y la habilidad de dar forma a las informaciones. La función de un diseñador consiste en resolver problemas de Comunicación relativos a productos, conceptos, imágenes y organizaciones, de forma original y precisa. Por lo tanto, el objetivo de su estudio en los grados, y posteriormente en los postgrados, radica en formar profesionales de la Comunicación con las suficientes competencias de diseño para que sean capaces de resolver adecuadamente problemas de Comunicación visual.

Y una buena manera de resolver las cuestiones formales que la Comunicación visual implica es a partir de la creatividad gráfica (Tena: 2004, 76 y ss.), entendiendo creatividad como el proceso de producción de las mejores opciones para un determinado conflicto formal. La creación gráfica implica un proceso, y la creatividad nos proporciona la producción mental necesaria para resolver los aspectos contractivos necesarios. Por tanto, la creatividad aplicada al proceso gráfico va a ser el motor que va a permitir resolver los aspectos conflictivos que la Comunicación requiere a través de formas visuales.

3.1 Los contenidos que debemos transmitir

A continuación hablaremos de los objetivos y contenidos, el qué y el cómo enseñar a los alumnos y alumnas que estudian Comunicación los aspectos relacionados con las formas visuales que incumben al diseño gráfico.

El concepto de diseño está íntimamente ligado al fenómeno de la industrialización y producción mecanizada, lo que hace posible la producción de gran número de unidades y las hace accesible a un gran número de personas a la vez. La industria, el comercio, el periodismo, la publicidad, las relaciones públicas requieren la construcción de imágenes que conecten con sus destinatarios en cada momento.

Después de años de reflexión sobre las materias de diseño gráfico impartidas en las titulaciones de Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas; después de haber confeccionado y aplicado los programas del Plan de estudios del 92 en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona; y muy especialmente, después de aplicar la revisión metodológica que implica la aplicación del Plan de estudios orientado al EEES de la Prueba Piloto de Publicidad y Relaciones Públicas en la Universidad Autónoma de Barcelona, creemos que nuestra perspectiva se aleja de la visión más expresiva donde lo importante es la expresión del autor, para aproximarse a una visión más comunicativa, donde la eficiencia del mensaje radica en la percepción e interpretación del receptor del mensaje gráfico (Tena: 04, 12).

Desde siempre, al menos desde la aparición de la Bauhaus, se ha discutido sobre qué se debe priorizar en la didáctica del diseño gráfico: permitir que el alumno experimente con su intuición, o bien, todo el contrario; es decir, racionalizar su creación. Creemos que ni una cosa ni la otra. Frente a una pedagogía basada en la intuición o una metodología basada en la normalización, presentamos una visión mixta, fruto de la práctica cotidiana y de la reflexión pedagógica personal. Crear y producir objetos de diseño gráfico significa resolver múltiples dificultades que el producto genera durante su vida.

Desde esta perspectiva, el diseño gráfico supone el enfrentamiento de dos principios creativos, que, evidentemente, no son excluyentes: la intuición como fuerza principal de la creatividad y el uso

de los conocimientos científicos aportados por la psicología, la sociología, la arquitectura, el arte... Estos dos ámbitos nos permiten poder hablar de la Comunicación gráfica como parte integrante de la ciencia de la Comunicación.

Para poder dar contenidos, desde la óptica de la comunicología va a ser necesario adquirir competencias en:

- a) Conocer los elementos formales y sus interrelaciones.
- b) Conocer la codificación concreta y su uso en tanto que lenguaje propio de los signos visuales. En este sentido, el diseño gráfico se convierte en un lenguaje propio que aporta información adicional a los contenidos; por tanto, hay que considerar la relación de congenialidad entre contenido y continente (contenido y forma).
- c) Conocer las exigencias de producción de los productos gráficos para optimizar los mensajes que utilizan las formas visuales.
- d) Conocer el proceso de recepción e interpretación de los mensajes gráficos por parte de los receptores.

La traducción de estas competencias en los programas deberá ser a través de sus objetivos orientados a:

- 1. Adquirir competencia en los procesos de creación y producción de productos gráficos destinados a dar soporte a las estrategias de Comunicación.
- 2. Profundizar en el conocimiento de los elementos formales del diseño que permiten obtener mensajes gráficos más eficientes.
- 3. Mejorar las habilidades personales de los alumnos en la confección de formas visuales y comunicativas para que sean aptas para su producción, reproducción y transmisión.

Por tanto, cuando los alumnos y alumnas acaben la formación de las asignaturas que deberán confeccionar el currículo de la materia de diseño gráfico, deberán ser capaces de demostrar un grado suficiente de competencia en la resolución de los aspectos de producción y materialización de objetos de Comunicación gráfica.

3.2 Competencias y principios

Las competencias desarrolladas en la metodología ECTS en la Prueba Piloto para las materias de diseño gráfico son la Comunicación Audio-visual, Operar con rigor científico, Creatividad, Dominio de herramientas tecnológicas e informáticas, Trabajo en equipo, Desarrollar una visión profesional de la publicidad y de las relaciones públicas, Aplicar los principios generales de la deontológica profesional en publicidad y relaciones públicas

Los principios que deben orientar nuestra docencia en la metodología ECTS son:

- a/ El alumno es el protagonista de su aprendizaje y formación; el profesor es quien ha de orientarlo y

enseñarlo a aprender.

- b/ La disponibilidad y la capacidad del alumno deben ser interpretadas para adaptar el aprendizaje de la materia. Es decir, dentro de lo posible hace falta atender la diversidad.
- c/ Los alumnos eligen las opciones que se le proponen por su aprendizaje. En función de sus objetivos elegirá los autores, las lecturas y los objetivos que desea conseguir. Es factible, por ejemplo, especializarse en alguna de las áreas de la materia sin olvidar lo general.
- d/ La realización de trabajos en equipo favorece la cooperación y permite intercambiar los criterios con los otros.
- e/ Se debe partir del fenómeno real del hecho profesional para que el alumno se prepare, con lo cual hace falta una cierta proximidad con la realidad.
- f/ La creatividad ha de estar presente para que el alumno actúe con el máximo margen de autonomía y aporte las decisiones que le afectan de manera responsable y consciente.
- g/ Ha de existir una clara relación entre teoría y la posible contrastación práctica de esta teoría.
- h/ La motivación es uno de los fenómenos impulsores más importante en el aprendizaje, por lo cual, hará falta estimularlo para incentivar el trabajo en la materia y la búsqueda de esta.

4. Nuestra propuesta docente

El conocimiento que pretendemos transmitir al alumnado a través de nuestros contenidos no se alcanza mediante el estudio o desde la memorización. Por eso, 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.

Otras tareas que han de realizar, son:

- a) analizar textos sobre bibliografía específica de diseño y creatividad gráfica;
- b) entrevistar a profesionales del sector, informes de visitas guiadas a imprentas y otros proveedores, o aproximación a la realidad productiva del sector. Es decir, procuramos que las actividades a realizar no se reduzcan al diseño y presentación de propuestas formales, sino que también abarquen otros aspectos propios de la profesión publicitaria en los que, no tenemos la menor duda, el creativo y el diseñador gráfico van a tener que participar tarde o temprano.

En el primer curso el objetivo general es que los alumnos identifiquen y conozcan los elementos gráficos y que sean capaces de transmitir contenidos con ellos.

En un segundo curso, el objetivo es ya de carácter más productivo y requiere que los alumnos superen de manera autónoma la resolución específica de productos gráficos. Lo cierto es que este segundo curso debería estar muy relacionado temporalmente con el primero y su relación debe ser la consecuencia lógica. Una vez superado el segundo curso, no deben tener ninguna dificultad en reali-

zar comunicaciones que utilicen los aspectos gráficos. Esto hace suponer que esta materia debería estar resuelta de manera temprana en los grados de Comunicación.

4.1 La Carpeta Docente

La carpeta docente se erige como el instrumento docente que ayuda al autoaprendizaje de la creatividad y el diseño gráfico. Bajo este concepto aglutinamos todas aquellas indicaciones que los docentes deseamos que los alumnos tengan para mejorar su proceso de autoaprendizaje. Como pieza central de la carpeta docente, utilizamos el “índice de la carpeta del alumno”, un documento que permite responsabilizar al alumno del seguimiento puntual de las actividades planteadas por los docentes.

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 al producto, la marca, las necesidades del cliente y el *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 ayudarlo en un aprendizaje que no dependía tanto de lecturas y estudios como de acciones por su parte.

Optamos por utilizar un instrumento como CARPETA DOCENTE porque ofrecía varias ventajas:

- a) se podían pautar y distribuir todas las actividades del curso, de modo que tanto el alumno como el profesor podían visualizar todas las fases del proceso de aprendizaje y valorar su coherencia (o incoherencia);
- b) el calendario del portafolio o carpeta compromete al alumno, programándole las tareas y las fechas de entrega, pero también al profesor;
- c) 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, por lo que ambos llegamos a tener un conocimiento bastante preciso:

- a) el alumno identifica las expectativas del profesorado en cada una de las tareas
- b) 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.

4.2 Las actividades

Otra de las cuestiones fundamentales es cantidad de actividades, y de distinta tipología que debe realizar cada alumno durante el curso. Para la asignatura de aproximación a la materia, las actividades son entregas de diferentes muestras, propuesta gráfica para cuatro anuncios, una visita a un lugar de producción, un trabajo teórico y lectura de un libro. Para la asignatura de desarrollo de la materia, las actividades son entregas de diferentes muestras, realización de dos ensayos, realización de tres piezas gráficas (marca, prospecto y pack), y aportaciones al foro. Su ponderación y evaluación son parte de los contenidos de la Carpeta Docente que cada alumno tiene como referencia para su auto-aprendizaje.

4.3 Evaluación sobre la marca de Superado/no superado y sus funciones

Las actividades son evaluadas como superada o no superada, pero las calificadas con un “no superado” son recuperables.

A las actividades superadas se les asigna la nota bajo el criterio del profesor que realiza su seguimiento; en el caso de las actividades que representan proyectos, las calificaciones son otorgadas como en el procedimiento anterior y validadas en comisión por los profesores de la asignatura.

Al evaluar de este modo sus tareas, conseguimos:

- a) que el alumno venga a conocer cuáles han sido sus errores
- b) que trate de encontrar soluciones junto con el profesor
- c) 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
- d) que el profesor tenga un conocimiento preciso de las dificultades del alumno
- e) 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.

4.4 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 para enfrentarse con esta forma de lenguaje. A partir de aquí el ritmo es progresivo: cada semana hay una entrega, del alumno al profesor o viceversa. 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.

¿Cómo podemos solucionar esta situación? Se trata de hacerles preguntas muy concretas relacionadas con el objetivo de sus prácticas, desarrollar piezas gráficas de Comunicación persuasiva. Han de tratar de reflexionar acerca de los conceptos que quieren transmitir en su mensaje y cuáles son 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.

Los encuentros y el seguimiento personalizado de cada alumno no sólo requiere encontrar el espacio y momento, sino que requieren de una técnica que permita aprovechar al máximo el poco tiempo disponible para dar las indicaciones precisas a los alumnos y potenciar así su autoaprendizaje. De esta manera, cuando están planificadas las sesiones donde el alumno debe consultar y explicar las dificultades que encuentra, los docentes pueden facilitar el camino para superar esas limitaciones.

Los resultados de las primeras actividades pueden ser desoladores: un gran porcentaje de los casos tienen como valoración un “no superado” en la casilla correspondiente... Pero esto no nos ha 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, que lo evalúen y que lo valoren.

5. Conclusiones generales

El proceso de adaptación en Europa comporta la renovación de los métodos docentes como consecuencia de un nuevo modelo de aprendizaje. Hace falta lograr los objetivos de formación, contemplando tanto los conocimientos a obtener como la capacitación del alumno (vertiente académica y profesional).

La nueva metodología docente y el trabajo del alumno serán los factores clave de la titulación adaptada al EEES, que la harán más adecuada de cara a desarrollar el futuro profesional.

En la nueva metodología, se pretende que el docente cree entornos de interacción entre los alumnos, el profesor y el material académico, para que el estudiante seleccione, organice y aplique adecuadamente la nueva información.

Se trata de un sistema dónde se reducen las horas de clases magistrales, poniendo más énfasis en el aprendizaje del estudiante, que adquirirá un rol más activo. Tanto la docencia como la evaluación cambian, superando los clásicos exámenes, y teniendo más en cuenta el esfuerzo personal (trabajos, horas de estudio, seminarios, tutorías, etc...).

Así, la nueva orientación docente que hemos experimentado en la materia de diseño gráfico en Comunicación se caracteriza por la variación de la metodología que hasta ese momento utilizábamos, no tanto en su concepción sino en el uso de nuevos instrumentos pedagógicos (Carpeta Docente) y el cambio de perspectiva del proceso de aprendizaje (nuevos recursos y técnicas docentes). Ciertamente nos sentimos mejor en la docencia desarrollada con la nueva metodología dado que facilita la interactividad con el alumno y, lo que es muy importante en la disciplina de diseño gráfico, permite que el alumno adopte una actitud crítica sobre su actividad de aprendizaje.

Bibliografía

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. *Adaptació de les titulacions a l'EEES*. Universitat de Lleida, 11 i 12 de novembre de 2004.
- Beltrán Llera, Jesús. *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A., 1993.
- Donnelly, R. i Fitzmaurice, M. "Designing Modules for Learning" a *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, 2005.
- Clement, J. "Model based learning as a key research area for science education" a *International Journal of Science Education*, 22 (9).
- Díaz Fondón, Marian; Riesco Albizu, Miguel; i Martínez Prieto, Ana Belén. "Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas operativos".
- Perrenoud, P. "La formación de los docentes en el siglo XXI" a *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, núm. 3, 2001.
- Mérida Serrano, Rosario i García Cabrera, M^a del Mar. "La formación de competencias en la universidad". Universidad de Córdoba.
- Mitchell, Terry "The new Degree Structure in the European Higher Education Area"; ponència de AQU dins de *Adaptació de les Titulacions a l'EEES*. Lleida: AQU; 11-12 nov. 2004.
- Pozo, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros : la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza, 1999.

- Rué, Joan i Martínez, Maite. “Les titulacions UAB en l’Espai Europeu d’Educació Superior” a *Eines d’Innovació Docent en Educació Superior*. Núm. 1. 2005.
- Universitat Autònoma de Barcelona: Vicerectorat d’Afers Acadèmics *La UAB i la creació de l’Espai Europeu d’Ensenyament Superior: eixos, perspectives i propostes d’actuació*. 4 de desembre 2002.
- Universitat Autònoma de Barcelona: Facultat de Ciències de la Comunicació. *Títol de Grau en Ciències de la Comunicació (Publicitat i Relacions Públiques)*. Edició Juliol 2005.
- Universitat Autònoma de Barcelona: Facultat de Ciències de la Comunicació. *Informe Juliol 2005: Valoració del primer any del Pla Pilot*. Setembre 2005.
- University Deusto i University of Groningen. *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities’ contribution to the Bologna Process*. ed. Julia González i Robert Wagenaar. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2005.
- Whithe, a J. Bruner, *The Act of Discovery a Essays from the left hand*, Harvard: Cambridge, 1979.

¹ Beltrán Llera, Jesús. *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Editorial Síntesis, S.A., Madrid 1993.

² Clement, J. “Model based learning as a key research area for science education” a *International Journal of Science Education*, 22 (9), pp. 1041-1053, 2000.

³ Díaz Fondón, Maríán; Riesco Albizu, Miguel; i Martínez Prieto, Ana Belén. “Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas operativos”.

⁴ <http://www.gencat.net/educacio/estudis> . Entre los 6 y los 12 años, los niños han de adquirir las siguientes competencias comunicativas: la competencia comunicativa lingüística y audiovisual; y las competencias artística y cultural. Pero aunque de cuatro competencias comunicativas sólo una hace referencia a la lingüística, lo cierto es que en este período han de dedicar 1505 horas a las estructuras lingüísticas, la lengua (incluyendo la lengua extranjera) y la literatura, mientras que dedican 525 horas a lo que se denominan “Estudios artísticos”. Entre los 12 a los 15 años han de adquirir las mismas competencias, para lo cual disponen de 945 horas para el estudio de la lengua (incluida la extranjera) y de la literatura, mientras que dedican 140 horas a los “Estudios artísticos”. A los 16 años dedican 315 horas para el estudio de la lengua (incluida la extranjera) y de la literatura, y PUEDEN DEDICAR 105 horas para los “Estudios artísticos”, porque son optativos, igual que el latín (lengua) y la segunda lengua extranjera (lengua).

Luego entre los 6 y los 16 años, nuestros niños y adolescentes dedican un 28,6% de sus horas a la lengua y la literatura, y un 10% a los estudios artísticos; entre los 12 y los 15 años dedican el 31,4% de su horario a contenidos lingüísticos y literarios y el 4,65% a “estudios artísticos”; y a los 16 años dedican el 47,4% del horario obligatorio a la lingüística y a la literatura, mientras que no tienen horario obligatorio para el “estudio artístico”.

⁵ Pozo, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza, 1999. Pàg. 336.

⁶ Perrenoud, P. *La formación de los docentes en el siglo XXI* a *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, núm. 3, 2001, pàg. 503-523.

⁷ White, en J. Bruner, 1979, *The act of Discovery*, en *Essays from the left hand*, Harvard, Cambridge, p. 89.

⁸ El *Proyecto Tuning* es el Proyecto de mayor impacto que han lanzado las universidades europeas para responder a la Declaración de Bolonia y al Comunicado de Praga. Ha consistido en elaborar unas propuestas de calidad que puedan ser de referencia (en los objetivos, el proceso, en los resultados, en el enfoque y a capacidad de responder a las demandas del contexto) para el conjunto de las titulaciones universitarias. Han participado más de cien expertos adscritos a diferentes universidades y titulaciones. *Tuning Educational Structures in Europe*, Informe final, 2003, U. Deusto, con el apoyo de la Comisión Europea, Programa Sócrates.

⁹ Mérida Serrano, Rosario i García Cabrera, M^a del Mar. “La formación de competencias en la universidad”. Universidad de Córdoba.

¹⁰ Mérida Serrano et al. *Íbidem*

¹¹ Rué, Joan i Martínez, Maite. “Les titulacions UAB en l’Espai Europeu d’Educació Superior” a *Eines d’Innovació Docent en Educació Superior*. Núm. 1. Pàg. 24.

¹² Mitchell, Terry (2004) “The new Degree Structure in the European Higher Education Area”; ponència de AQU dins de *Adaptació de les Titulacions a l’EEES*. Lleida: AQU; 11-12 nov. 2004.

¹³ Donnelly, R. i Fitzmaurice, M. “Designing Modules for Learning” a *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE (2005).