



<https://dx.doi.org/10.7203/eari.14.26389>

Del texto narrativo a la imagen visual: factores del proceso metodológico en una acción educativa

From the narrative text to the visual image: factors of the methodological process in an educational action

Alfredo José RAMÓN-VERDÚ. Universidad de Murcia (España). alfredoramon@um.es

Resumen: El presente artículo expone el marco metodológico de una acción educativa realizada con estudiantes universitarios de la Universidad de Murcia, primando el proceso creativo y la toma de decisiones dentro de la dicotomía texto-imagen. El punto de partida se establece en el azar y en lo aleatorio, configurando a continuación todo un corpus metodológico de intervención educativa con la finalidad de trasladar una historia que previamente se ha creado por escrito, hacia lo visual y pictórico, cada uno con una serie de códigos lingüísticos particulares y de interpretación también muy distintos. El objetivo principal fue el que los estudiantes, inmersos en el aprendizaje de los componentes del lenguaje visual y plástico, ejerciten su potencial cognitivo durante la transformación artística del texto hacia la imagen, resolviendo un mensaje a través de códigos distintos pero unificados en una misma idea, ejecutando, así, un proceso creativo completo. En este contexto, la investigación se centró en identificar y potenciar los factores que intervinieron en cada una de las fases de elaboración de la tarea. Los resultados obtenidos se posicionan dentro de lo esperado, con altas dosis de motivación e implicación a la hora de organizar y discriminar la información relevante, ejecutando la síntesis necesaria para la creación de una obra pictórica a modo de cartel cinematográfico.

Palabras clave: educación artística, narrativas visuales, proceso creativo, texto, proceso metodológico.

Abstract: This article presents the methodological framework of an educational action carried out with university students at the University of Murcia, giving priority to the creative process and decision-making within the text-image dichotomy. The starting point is established in the randomness and randomness, then configuring a whole methodological corpus of educational intervention in order to transfer a story that has previously been created in writing, to the visual and pictorial, each with a series of particular linguistic codes and interpretation also very different. The main objective was that the students, immersed in learning the components of visual and plastic language, exercise their cognitive potential during the artistic transformation of the text into the image, resolving a message through different codes but unified in the same idea, thus executing a complete creative process. In this context, the research focused on identifying and enhancing the factors that intervened in each of the phases of elaboration of the task. The results obtained are positioned within the expected, with high doses of motivation and involvement when organizing and discriminating the relevant information, executing the necessary synthesis for the creation of a pictorial work as a film poster.

Keywords: art education, visual narratives, creative process, text, methodological process.

Introducción: La naturaleza del lenguaje y los significados

En el lenguaje, las palabras transportan ideas y significados que constituyen la estructura que, a escala social, nos permite comunicarnos construyendo un reflejo del espacio en donde nos desenvolvemos. Estará determinado por el contexto, el tema tratado y por las capacidades que los interlocutores posean sobre los temas tratados o por el dominio del lenguaje que tengan. La construcción del mensaje se realiza en un acto comunicativo que se materializa cuando la idea y el pensamiento cobran forma organizada mediante un léxico y una sintaxis que ayude a la interpretación de los significados y de los mensajes que, dentro del sistema de códigos colectivo (Barthes, 1990), transfiera la idea para crear la forma imaginaria del mensaje. La correspondencia entre lo que se comunica y cómo se interpreta, lo determinan tanto el medio como si los interlocutores están o no en un mismo nivel cognoscitivo con capacidades similares para la interpretación de la idea (Sebeok, 1996).

En este contexto de conciencia colectiva, “el alcance sociológico del concepto lengua/habla es evidente” Barthes (1990). Nos habla de la dicotomía de lo que se ve respecto a lo que se puede transmitir mediante la comunicación verbal, utilizando códigos distintos que dependerán del hablante. Lo observado y lo transmitido difieren entre sí porque su origen es distinto y su objeto semántico también es distinto. En este caso, el espectador debe realizar una nueva interpretación de lo visual para aportar sentido al mensaje connotado y denotado, que siempre será subjetivo, debido a que “estaremos localizando en nuestros esquemas perceptivos las experiencias previas que hemos tenido sobre el elemento, situación o hecho que analizamos” (Aparici, et al., 2006, p. 16), interpretando y dándole sentido a lo que se percibe, ya sea texto o imagen. El medio verbal y el escrito, o el visual a través de imágenes, tienen sus propias especificidades como medios de representación con sus propios códigos (Blotta, 2018).

Así, el signo cobra importancia porque el significante, constituido por el cómo está elaborado, y el significado, ubicado en el plano del contenido, van a representar la forma del mensaje con léxicos distintos (Barthes, 1990). En estos casos, si nos centramos en lo visual, llámese la forma, en muchos casos puede llegar a sustituir al lenguaje hablado al desarrollar ideas y conceptos que podrían quedar fuera del rango de lo hablado como sistema de comunicación, dado que el mensaje ya no sería únicamente sonoro, sino que el rango asociativo se ampliaría a lo visual (Aparici, et al., 2006). La forma y sus significados intervienen en el mensaje, por lo que la interpretación subjetiva aporta una información añadida ampliando el mensaje, dentro del “ciclo tricotómico objeto-signo-intérprete” (Sebeok, 1996, p. 27). La investigación en este campo: “...concierne por definición a la significación de los objetos analizados: se interroga a los objetos sólo en relación al sentido que detentan, sin hacer intervenir (...) otros determinantes (psicológicos, sociológicos, físicos) de esos objetos” (Barthes, 1990, p. 79), ubicándose en un sistema que les otorga sentido y le asigna una jerarquía interpretativa (Sebeok, 1996).

Dentro de estos planteamientos, una proposición del filósofo Ludwig Wittgenstein decía que “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (Wittgenstein, 2009, p. 105). En esta construcción de base lingüística se define el lenguaje como medio para la comprensión del mundo. No habla de narrativas ni de estructuras mentales, pero sí atribuye al lenguaje la capacidad de afrontar la comprensión de los contextos y de las vivencias en las sociedades, aunque para la comprensión total se debe tener en cuenta lo que aporta información extra, como son las sensaciones, los sentimientos, las percepciones y lo imaginado que, trasladado a lo visual y a lo

artístico, pueden aportar mecanismos para la comprensión del yo y su contexto, mediante signos y símbolos que no tienen por qué ser lingüísticos.

La imagen en el contexto educativo

Cuando la comunicación se realiza en un contexto educativo, Kaplún (1998) ya hablaba del comunicador-facilitador-profesor ayudando al alumno-receptor a aprender a partir de un proceso de colaboración y construcción social. En esta estructura, en la que se pone el énfasis en el proceso, la pedagogía es endógena ya que el sujeto (sujeto-grupo) es quien se autogestiona a partir de la reflexión-acción, favoreciendo que los estudiantes asuman el manejo del conflicto inter-grupo durante la resolución del problema. Este es el marco general en el que se ha desarrollado la acción educativa que se va a exponer a continuación. En ella, la construcción del aprendizaje es paulatino; de menor exigencia cognitiva a mayor exigencia en el desempeño, yendo desde una idea textual en ciernes, hasta una representación plástica utilizando los instrumentos del lenguaje visual para generar imágenes que se puedan considerar equivalentes al texto, utilizando un medio comunicativo alternativo al escrito. Este acto de creación surge inicialmente cuando el estudiante coteja la información del reto que se le propone, con sus propias experiencias y conocimientos, intentando integrar a su propia realidad un nuevo artefacto desde el que trabajar.

Si la realidad es rica en imágenes y escenas, esta se ve además enriquecida por la capacidad del individuo para ofrecer una mirada que potencie sus distintos planos de significación. Técnicas como la pintura, que preceden a la fotografía y que a lo largo de los siglos han servido de documento, también han planteado reflexiones sobre su capacidad de representación, ya sea por su manera de describir o de simbolizar. La pintura y fotografía, que en distintos momentos han transmitido el mensaje de la realidad –valga la contradicción–, han reflexionado desde el lenguaje en torno a este rol cultural asignado. (Beneyto, 2019, p. 15).

El contacto cotidiano con los relatos modela el pensamiento narrativo, permitiendo crear estructuras mentales. Bermejo-Berros (2021) enfatiza la importancia de la creación de narrativas y relatos por su poder modelador del cerebro a edades tempranas, favoreciendo el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores además de proporcionar respuestas emocionales, contribuyendo a la construcción de nuestra identidad personal. Así, podríamos afirmar que la construcción individual de estructuras narrativas a través de la semiótica de la imagen, contribuye a crearnos como personas.

Si trasladamos esta idea a un contexto de aprendizaje, el aprendizaje va a depender en gran medida de lo que cada momento requiere, abordándolo desde nuevas situaciones en una versión actualizada del aprendizaje de la expresión plástica. Trabajar con imágenes se ha convertido en un recurso como lenguaje de primer nivel:

Desde un punto de vista didáctico, durante el proceso de creación de la imagen, se crean narrativas desde la elaboración cognitiva en procesos como el lenguaje, la creatividad, el razonamiento o la organización, en espacios diferenciados como son el denotado y el connotado, que generarán efectos de aprendizaje sobre el individuo creador y sobre el contexto en el que se produce. De esta forma, el lenguaje visual se posiciona en un nivel transportador de ideas y conceptos que requieren de diálogo, reflexión e interpretación. (Ramón-Verdú y Villalba-Gómez, 2022, p. 2)

La forma del modelo de enseñanza es determinante para favorecer que los resultados solventen las tareas dentro de lo esperado. En este sentido, trabajando a través de la imagen se puede llegar

a las aportaciones singulares enmarcadas en los procesos guiados por lo cognitivo “por ser el resultado de relacionar dos informaciones distintas para extraer un resultado nuevo; y en la percepción (...) cuando se conecta la estimulación eferente (sensación visual) con el material almacenado (memoria visual)” (Villafañe, 2012, p. 81), lo que significa “prestar atención a todo aquello que el propio mundo nos está ofreciendo. Lo literario constituye un magnífico argumento para desencadenar motivaciones (...) pero, sobre todo, a observar el mundo a través de las imágenes” (Huerta, 2021, p. 18).

A continuación, vamos a exponer una acción educativa en la que el proceso asume toda la importancia. Se desarrolla una experiencia creativa completa para el estudiante, propiciando, entre otras cosas, actividades mentales y de acción (creación pictórica) con una intencionalidad comunicativa clara a partir de textos, pero destacando el pensamiento visual a partir del análisis y la reflexión (Arnheim, 1986), dentro de una acción performativa originalmente basada en el texto (Abril, 2007). Como educadores:

Nuestro ámbito de actuación sigue vinculado directamente a la imagen, el campo de acción más extraordinario en el que nos movemos. Más allá de nuestra estrecha relación con las artes, lo que debe predominar es nuestro posicionamiento de futuro es el papel que jugamos como expertos respecto al lenguaje de las imágenes. (Huerta y Domínguez, 2020, p. 13).

El trasfondo cultural que se le ha pretendido atribuir a esta experiencia ayuda a formalizar una metodología que no pierde de vista la creación de texto y el trabajo pictórico como obras de arte que adquieren importancia en la mirada del otro, potenciando el trabajo transformador de la imaginación (Bal, 2021, p. 59).

Contexto y participantes

La actividad educativa se realizó en el contexto universitario, dentro de la asignatura Desarrollo del Lenguaje Visual y Plástico impartida en el cuarto curso del Grado en Educación Primaria, en el seno de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En el momento de impartir esta asignatura, el alumnado ya disponía de conocimientos relacionados con la expresión plástica, tanto a nivel práctico como conceptual, al haber realizado en segundo curso una asignatura relacionada. Se aborda la propuesta de forma grupal, fusionando la semiótica del texto, los signos y los símbolos, con la semiología de la imagen narrativa, representativa de las ideas que subyacen en los mensajes textuales y en la imaginación creativa.

Diseño metodológico

El objetivo principal de la acción educativa fue la de que jóvenes estudiantes fuesen capaces de crear una obra gráfica basada en una historia narrativa creada previamente, de forma que pudieran decidir y aplicar cuestiones propias del lenguaje visual y plástico representando una conexión desde el texto hacia lo visual, aplicando los conocimientos previos adquiridos. Así, se podría realizar un tránsito desde un pensamiento divergente compartido hacia otro convergente (Torrance, 1977), en el que se darían soluciones creativas al reto de la propuesta. En este tránsito, el diseño metodológico incidirá y favorecerá el desarrollo y la consolidación de diversos factores inherentes a la creatividad, además de otros procesos cognitivos que ayudarán al fortalecimiento de las competencias lingüísticas y artísticas visuales.

Así, para plantear la estrategia educativa, se partió de unas preguntas que guiarían las acciones: con objeto de realizar un cartel de cine que represente una historia elaborada ¿ayuda a consolidar los conocimientos previos aportando una motivación extra para inducir al aprendizaje durante el proceso de elaboración?, ¿en los resultados se podrían ver reflejadas características concretas del lenguaje visual, en el que se transite desde lenguaje hasta la imagen?, ¿es posible desarrollar una estrategia desde la premisa de la ejercitación de las habilidades plásticas y artísticas, en la que se plantee un proceso creativo completo partiendo del azar?

El diseño de la propuesta se hizo partiendo del azar como inductor del desligue de la autonomía creadora frente a la imposición formal; el lenguaje como instrumento creativo; la idea como precursora de la estructuración imaginativa; la metáfora, el símbolo y el signo como artefactos portadores de conceptos e ideas comunicativas. Se ha tenido presente que en cada una de las fases de elaboración que a continuación se van a exponer, en cada una de las acciones se promueven procesos cognitivos básicos y superiores, así como diversas acciones ejecutivas, que, en el progresivo desarrollo y consolidación de estas, se fortalecerá el intelecto de los estudiantes, a través del manejo de textos y su elaboración desde el análisis y la crítica social constructiva.

Se estructuraron los procesos en función de los factores de la creatividad propuestos por Torrance, ampliamente estudiados y aplicados mediante sus test (Torrance, 1974), y que nosotros utilizaremos para distribuir las acciones en los diferentes apartados, siguiendo lo expuesto por Sánchez (2010) (ver Tabla 1), además de la premisa cognitiva y las fases del proceso creativo propuestas por Munari (1983), desde una forma simplificada cercana a la de Wallas (1926).

Tabla 1.
Factores de la creatividad.

<i>Factores de la creatividad</i>	<i>Descripción</i>
Fluidez	Capacidad para generar muchas ideas diferentes partiendo de un estímulo visual (imágenes) o a través de palabras/texto. Las imágenes o palabras se relacionan entre sí estableciendo asociaciones.
Flexibilidad	Capacidad para cambiar el patrón o la estructura del estímulo imagen/texto, produciendo ideas originales, utilizando métodos diversos para la resolución de los problemas a los que se enfrentan, trascendiendo los límites ordinarios.
Originalidad	Habilidad para realizar estructuras diferentes que se podrían considerar fuera de lo común aportando novedad, reorganizando los conocimientos que se poseen para enfrentarse a nuevos retos o problemas.
Elaboración (Producción)	Habilidad para crear estructuras nuevas de forma original y novedosa, bordeando lo convencional y dejando traslucir motivación y persistencia desde un nivel expresivo, técnico, inventivo, innovador y emergente (Taylor, 1957).

Fuente: Torrance (1974); Sánchez (2010).

En la Tabla 1 se pueden ver los cuatro factores de la creatividad que se van a tener en cuenta en la acción educativa. En este caso utilizaremos los relativos al test de Torrance mencionado, debido a que el ámbito de aplicación no es únicamente artístico, ayudando a diferenciar los factores

relacionados con el proceso (fluidez y flexibilidad) frente a los que se relacionan con el producto (originalidad y elaboración).

Desarrollo de la acción educativa

Para llevar a cabo la planificación y la posterior ejecución de la propuesta, se tuvo en cuenta que las acciones que los estudiantes tuviesen que realizar supusieran un esfuerzo cognitivo diverso. Para ello, se definieron cinco fases secuenciales en las que se incluyeron distintas cuestiones necesarias para llegar al conocimiento esperado. En la Fase 1 se trataron ejemplos gráficos de carteles de películas de cine (ver Tabla 2), que fuesen representativos de distintos conceptos y elementos del lenguaje visual y plástico. Esta fase fue la única de carácter informativo con una estructura directiva. Se organizó de manera que se pudiera explicar, observar y debatir la composición de dichos carteles, para tratar los elementos del lenguaje visual y plástico presentes en ellos, ayudando a consolidar los conocimientos recibidos con anterioridad al observarlos en aplicaciones prácticas. Algunos de estos elementos se pueden ver en la Figura 1.

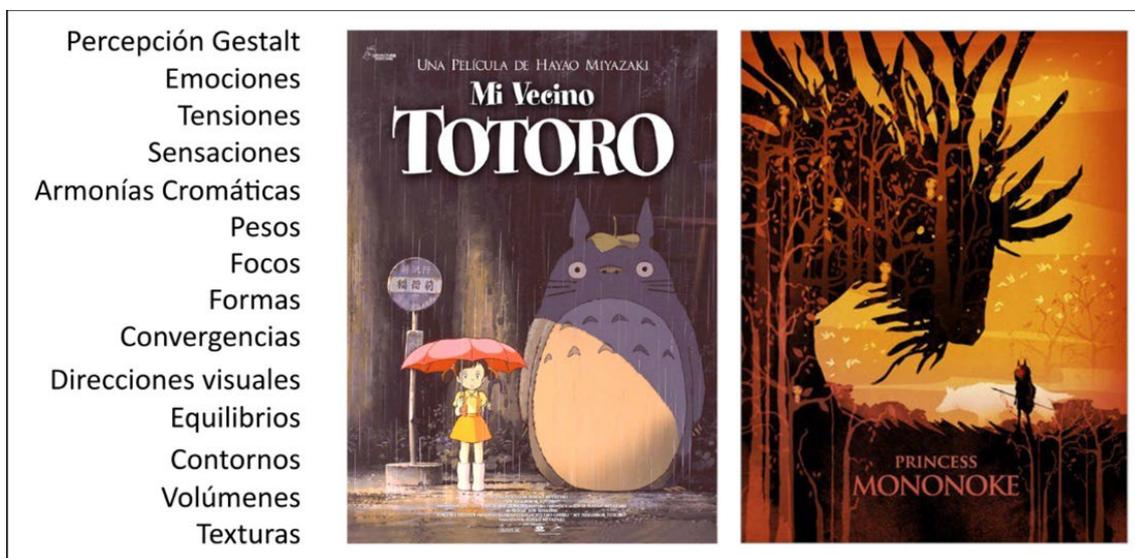


Figura 1. Algunos elementos del lenguaje visual y plástico. Fuente: Hayao Miyazaki, Studio Ghibli. <https://www.ghibli.jp/>

En esta primera fase, una vez que se ha informado a los estudiantes de la tarea que tienen que realizar, se debe fomentar el diálogo y al debate, dirigiendo la mirada hacia conceptos y contenidos presentes en las imágenes que se van mostrando, apuntalando la aplicación de dichos conceptos para su posterior aplicación en la producción propia. Es muy importante la motivación y la participación del estudiante en esta fase, ya que posteriormente a ella, el trabajo se realizará con autonomía grupal con supervisión guiada. Una descripción organizada de las fases en las que se estructura la acción educativa, se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2.
Fases para la elaboración de la acción educativa.

<i>Fases de elaboración</i>	<i>de Denominación</i>	<i>Acción</i>
Fase 1	Ejemplos gráficos	Se expone, comenta y debate una selección de carteles de cine, incidiendo en sus características, composiciones y su relación con aspectos del lenguaje visual.
Fase 2	Selección de palabras	Mediante una web generadora de palabras al azar, elección de tres palabras que servirán de hilo conceptual del ejercicio.
Fase 3	Elaboración de la idea	Partiendo de las tres palabras al azar, e integrando sus significados, elaboración de un pequeño párrafo narrativo, a modo de sinopsis, para su posterior desarrollo. Las palabras pueden utilizarse de forma literal o figurada según al concepto o significado al que haga referencia.
Fase 4	Desarrollo de una historia	Desarrollo de la Fase 3 a modo de historia breve, con una temática que pudiera ser de interés personal o para terceros. Los temas pueden ser reales o imaginarios, contemporáneos o futuristas, utópicos o distópicos.
Fase 5	Elaboración plástica	Partiendo de la narración elaborada, extracción de elementos principales que definan la historia y creación plástica de un cartel para una hipotética película que se hiciera basada en la historia.

Fuente: elaboración propia.

En la Fase 2, tal y cómo se puede ver en la Tabla 2, se emprende la primera parte de la propuesta ligada al texto. Aquí, a modo de juego para crear motivación, se utiliza una web de generación de palabras aleatorias al azar³⁴, generando tres de ellas para cada uno de los grupos de trabajo. A través del azar, de lo incontrolado, el punto de partida se le cede a una máquina que, a priori sin ningún tipo de sesgo, inicia la creación de una historia por escrito, consensuada, partiendo de las palabras generadas a azar (De Bono, 1991), dentro de unas directrices de trabajo unificadoras. Esta técnica propicia el ejercicio del pensamiento lateral exponiendo al estudiante a la aceptación de estímulos que nada tienen que ver con el problema al que se enfrentan, a la vez que se enfrentan a ideas que no son propias ni preestablecidas, aprovechando que “los datos de entrada no pueden permanecer separados aun cuando no exista conexión alguna entre ellos” (De Bono, 1991, p. 212).

Aquí, la información y los datos no están articulados ni ordenados: hay que darles sentido. Las ideas surgen sin premeditación y sin conexión con nada de lo conocido ni esperado, pudiendo provocar disonancias cognitivas entre el mensaje y las contradicciones que pueden aparecer dentro del grupo, contradicciones que se deben resolver para poder avanzar. Partiendo de ellas, de forma grupal, correspondiendo con la Fase 3, se deben integrar los tres significados de esas palabras en

³⁴ Para generar las palabras aleatorias, se pueden utilizar espacios web como, por ejemplo: <https://www.palabrasaleatorias.com/> o <https://capitalizemytitle.com/generador-de-palabras-aleatorias/>, entre otros.

un contexto unificado imaginario, elaborando así un pequeño párrafo narrativo con una extensión de tres o cuatro frases, que se desarrollará después.

En la Fase 4, se debe debatir y redactar una narración extendida que desarrolle la temática esbozada en la Fase 3. Los temas pueden ser reales o imaginarios, actuales o futuristas, utópicos o distópicos, integrando signos o símbolos explícitos o metafóricos, intentando que la historia pudiera tener un planteamiento, un desarrollo y algún tipo de desenlace, moraleja o enseñanza, dejándose llevar por las emociones de fondo que pudieran tener los integrantes del grupo y que se pudieran trasladar a la narración (De Bono 2010). De esta forma, la elaboración plástica posterior puede resultar menos costosa al poder extraer los elementos principales presentes en la historia, elementos como personajes y objetos clave, situaciones o ideas que posean relevancia, para que, partiendo de estos elementos y de sus relaciones, elaborar una creación plástica con forma de cartel. La dinámica de esta fase será la de descubrimiento guiado, al igual que la precedente, de modo que se le aporte al estudiante el apoyo y la retroalimentación necesaria en todo momento.

La Fase 5 corresponde a la creación plástica. Previamente es necesario extraer los elementos principales que definen la historia. De forma grupal, sobre un tablero o cartón rígido de dimensiones aproximadas a DIN A1, partiendo de la narración elaborada se debe abordar la creación de una obra plástica a modo de cartel cinematográfico, para una hipotética película que se hiciera basada en la historia. Para ello, es necesario realizar un ejercicio de síntesis y redefinición para generar un todo creativo a partir de una diversidad de elementos, reacomodando ideas y cosas de forma novedosa hacia otras funciones (Torrance, 1977). Se puede utilizar cualquier técnica plástica, teniendo en cuenta los elementos del lenguaje visual y plástico trabajados en la asignatura, como, por ejemplo: equilibrios, direcciones, pesos, puntos de atención, puntos de fuga, colores, texturas, principios gestálticos de la percepción, encuadres, planos, significados explícitos e implícitos, etc., integrando en la obra todos aquellos que sean necesarios para su mejor representación y comprensión. Esto significa que es necesario planificar, elaborar bocetos, establecer relaciones entre los elementos, definir la importancia y los tamaños de los elementos, así como definir armonías cromáticas específicas.

Aunque el planteamiento metodológico sea secuencial, se debe tener en cuenta que las fases 3 y 4 necesitarán ejecutarse de forma dinámica y correlacionada, ya que la flexibilidad necesaria para ir adoptando soluciones cuando la historia va creciendo, y los elementos participantes cobran nuevas relaciones entre sí, es necesario revisar hacia atrás y volver a organizar el pensamiento y la jerarquización de las estructuras (Esteve, 2001). Una vez realizadas las cinco fases se exponen los trabajos para su valoración general, estableciendo un nuevo diálogo y debate en torno a ellas. Las distintas fases requieren de distintos tiempos de ejecución, por lo que habrá que realizar adaptaciones según las características espaciales, de recursos y personales durante las sesiones que se estimen oportunas.

Resultados de la acción educativa

El planteamiento de la acción educativa se hizo primando el proceso como base procedimental para la experiencia y el aprendizaje del estudiante. El proceso creativo es interactivo, e intervienen y confluyen múltiples aspectos como son los sociales, las capacidades, los métodos, los conocimientos, la técnica y el propio sujeto, realizando operaciones mentales en pos de un proyecto creador elaborado desde la idea hasta la forma, en este caso de forma grupal. Los resultados observados tras la puesta en práctica de la acción educativa los podemos organizar desde cuatro ámbitos distintos, todos ellos relacionados. Uno de ellos está relacionado con las etapas más significativas del proceso creativo basado en una versión simplificada de Munari

(1983); otro se refiere a los aspectos cognitivos básico y superior que han intervenido durante el proceso de elaboración, partiendo de la creación de los textos hasta su representación plástica; un tercero relacionado con los factores de la creatividad definido por Torrance (1974), y un cuarto con el producto resultante. En la Tabla 3 se pueden ver las relaciones de los tres primeros ámbitos, en función de las fases de ejecución de la acción educativa.

Tabla 3.
Relación proceso creativo-cognición-factores de creatividad en la acción educativa.

<i>Fases</i>	<i>Proceso creativo</i>	<i>Cognición básica</i>	<i>Cognición superior y funciones ejecutivas</i>	<i>Factores creatividad</i>
Fase 1.	<u>Preparación:</u> Definición del problema Recopilación de datos	Percepción Sensación Atención Memoria	Pensamiento, lenguaje, aprendizaje, motivación razonamiento, memoria de trabajo verbal y no verbal	Fluidez Elaboración (a nivel mental)
Fase 2.	<u>Preparación:</u> Componentes del problema Recopilación de datos	Atención Memoria	Pensamiento Lenguaje Motivación	Fluidez Elaboración (a nivel mental)
Fase 3.	<u>Incubación:</u> Análisis de datos <u>Iluminación:</u> Creatividad	Memoria	Pensamiento, lenguaje, creatividad, motivación, toma de decisiones, organización, inhibición	Fluidez Flexibilidad
Fase 4.	<u>Incubación:</u> Análisis de datos <u>Iluminación:</u> Creatividad Experimentación Modelos <u>Verificación:</u> Estructura narrativa	Memoria	Pensamiento, lenguaje, creatividad, razonamiento, planificación, fijación de metas, organización, flexibilidad	Fluidez Flexibilidad Originalidad Elaboración
Fase 5.	<u>Iluminación:</u> Creatividad Materiales Experimentación Modelos <u>Verificación:</u> Dibujos constructivos Solución	Percepción Sensación Atención Memoria	Pensamiento, lenguaje, Creatividad, razonamiento, Planificación, fijación de metas, monitorización, Organización, memoria de trabajo verbal y no verbal, flexibilidad	Originalidad Elaboración

Fuente: elaboración propia.

La acción que se hizo en la fase 1 estuvo relacionada con la motivación y con el análisis narrativo de diversos carteles de cine de ejemplo. La idea fue la de mostrar al gran grupo cómo se habían aplicado elementos del lenguaje visual y plástico para crear narrativas visuales a través de distintas técnicas. Al plantear el reto se creó cierta expectación. Se generaron diversos debates en función del tipo de cartel que se mostraba, enfatizando dónde se encontraban principios gestálticos estudiados, así como otros aspectos plásticos relacionados con la composición, la forma, el color y el mensaje, entre otros. En este caso, los resultados fueron muy positivos, ya que a los estudiantes les fue de gran ayuda ver aplicados los contenidos teóricos/prácticos que ya se habían trabajado en el aula. Como se puede ver en la Tabla 3, en esta fase se definió el problema, aportando datos visuales y explicaciones sobre cómo debían resolverlo, activándose la atención, la memoria y el razonamiento principalmente.

En la siguiente fase, la de selección de palabras de forma aleatoria y al azar, la dinámica generó bastante expectación y motivación, ya que se hizo proyectando en la pantalla del aula la web elegida para la generación de palabras, pudieron opinar y compartir en voz alta sus impresiones. Esta actividad se hizo hacia el gran grupo, pero la asignación de palabras se hizo a cada uno de los grupos de clase. Tal y como se puede ver en la Tabla 3, aquí se realizó la preparación del ejercicio presentando los componentes del problema, provocando la atención de los estudiantes y la activación del pensamiento para crear ideas partiendo de palabras absolutamente desconectadas entre sí. Algunos de los conjuntos de palabras aleatorias fueron los siguientes:

Holanda, huevo, centro.
conductor, sofoco, cadena.
Aguacero, escalara, eternidad.
Inhalar, turistas, conocidos.
Proyectil, inteligencia, beso.
Concierto, trenza, enjuagar.
Minorista, contenedor, mecha.
Guardabarros, albino, granjero.
Lastimadura, cerco, establo.

La fase 3, correspondiente a la elaboración de la idea, se hizo de forma consecutiva a la fase 2. La dinámica facilitó la generación de múltiples ideas dentro de los grupos, lo que ocasionó debates abiertos sobre las posibilidades que ofrecían la combinación de las palabras. Como la finalidad de esta tarea era la de integrar los significados, ya fuese de forma literal como de forma simbólica haciendo referencia al concepto en sí, fue habitual que las primeras elaboraciones sufrieran cambios posteriores una vez se hubiesen desarrollado las historias. En esta fase, según se puede ver en la Tabla 3, se realizó la incubación de los datos de los que disponían y su análisis, de manera que se comenzó a razonar y a organizar la información para llegar a la planificación y la ejecución de una solución original narrada con en donde la creatividad comienza a tomar forma. Así, algunas de las ideas iniciales que varios de los grupos crearon, fueron las siguientes:

Grupo 1

Palabras: Elecciones, caballo, computadora

Sinopsis: Dos gemelos fueron separados al nacer y no son capaces de reconocerse. Se encuentran en un circo, puesto que uno de ellos es el domador de caballos y el otro es un informático que va de espectador. Las elecciones que toman en su vida hacen que sean completamente diferentes.

Grupo 2

Palabras: Pensamiento, diligencia, disparos

Sinopsis: El gran Lucky Luke, conocido por ir de pueblo en pueblo en su gran diligencia, nunca falla apuntando a sus víctimas. ¡Boom boom!, a su alrededor se escuchan disparos, pero pueden ser solo fruto de su pensamiento, ya no distingue la realidad de la ficción.

Grupo 3

Palabras: Red, amistad y verdad

Sinopsis: Cuatro amigos, juegan a un videojuego futurista en el que uno de ellos es succionado y tienen que superar los distintos niveles para recuperar a su amigo.

Grupo 4

Palabras: Naturaleza, verdad y comida

Sinopsis: En un pequeño pueblo donde viven los campesinos y un rey, se cultivan diferentes tipos de comida como frutas y verduras. Los campesinos, junto al rey, se alimentan gracias a lo que la naturaleza les ofrece. En este pequeño pueblo hay unas normas que deben cumplir todos: solamente se puede decir la verdad, y todo aquel que mienta tendrá un castigo.

La fase 4, correspondiente al desarrollo de la historia, supuso un periodo de incubación de todas las variables que hasta el momento constituían la tarea. Aquí, se propició el trabajo grupal independiente, asesorando y retroalimentando las cuestiones que se planteaban. Para ello, se les indicó a los estudiantes que la historia debería tener una estructura clásica del tipo: presentación, núcleo y desenlace. De esta forma, se podrían extraer sin problema los componentes principales explícitos, figurados o metafóricos y sus relaciones, que representasen la historia y que sirvieran de guía para emprender la creación plástica de la siguiente fase. Aquí la incubación es muy importante, ya que dará lugar a que la creatividad se despierte y desarrolle con todo su potencial imaginativo. Se realizarán esquemas y modelos para, finalmente, verificar si la estructura narrativa es plausible. El pensamiento, el lenguaje y el razonamiento, como factores creativos, han constituido la base del desarrollo de esta fase, en la que se ha tenido que ser flexible para que los acuerdos que se tomen grupalmente se lleven a cabo. Una vez terminada la narración, se extrajeron los componentes principales de cada una de las historias, tal y como se ha comentado.

La última fase 5 representa la elaboración plástica. El punto de partida fueron los componentes principales extraídos de la historia narrada. A partir de aquí, se volvió a especular sobre la mejor manera de representar estos elementos y su organización, armonías cromáticas, composiciones, texturas, formas o cualquier otro elemento del lenguaje visual y plástico que ayudase a la creación, sin olvidar a la Gestalt, que ya se había tratado anteriormente. Para ello, de forma grupal se volvieron a explorar los conocimientos a través de los materiales y la experimentación, realizando bocetos para llegar a una solución final creativa e innovadora. El pensamiento, el lenguaje visual, la planificación y el razonamiento, constituyeron los elementos principales de esta tarea. Algunos ejemplos de los carteles que se crearon finalmente, previa autorización de sus autores, podemos verlos a continuación en la Figura 2:



Figura 2. Algunos ejemplos de creaciones plásticas en la fase 5. Fuente: Fotografiado de trabajos finales de aula de cuatro grupos distintos.

La variedad de técnicas, armonías cromáticas y de composición, aporta gran valor a los trabajos de los estudiantes, lo que se pudo comprobar cuando, para finalizar la tarea, dentro de un paradigma del aprendizaje basado en problemas, expusieron los trabajos al gran grupo de clase, pudiéndosele hacer preguntas, solicitar aclaraciones o resaltar lo positivo entre sus compañeros. Posteriormente se realizó una exposición colectiva en la propia Facultad de Educación, otorgándole un nivel de importancia a las creaciones que algunos de los estudiantes no imaginaban poder llegar a realizar.

Conclusiones

Desde un punto de vista humano, la creación y el consumo de relatos hace que cambie nuestro pensamiento modelando nuestro cerebro. La narrativa del texto y la narrativa de la imagen comparten procesos de elaboración similares, ya que ambas suelen hacer referencia a historias que pertenecen a los contextos y a los espacios sociales en los cuales cobran sentido, ya provengan de historias reales como de historias imaginadas, fruto de una imaginación que se nutre de lo conocido y de la experiencia que tenga el sujeto creador.

El marco en el que se ha desarrollado la acción educativa propicia la investigación en imágenes de estudiantes con poca experiencia artística, y que, habitualmente, su relación con lo artístico es de manera tangencial. Cuando a estudiantes universitarios se les propone un reto creativo dentro del ámbito de lo plástico, la motivación adquiere una importancia real, haciendo que la respuesta sobrepase en muchos casos a lo esperado. Es lo que suele ocurrir cuando se ha realizado la acción educativa que hemos descrito en este documento.

Aplicando un proceso creativo completo de forma estructurada, se ha conseguido elaborar historias escritas y visuales que integren lo perceptivo, lo intangible y lo sensorial, pudiendo constatar cómo todo lo comentado se ha materializado con un alto nivel de éxito. El objetivo principal que nos planteamos sobre que jóvenes estudiantes fuesen capaces de crear una obra gráfica basada en una historia narrativa creada previamente, se ha cumplido con bastante naturalidad, mientras el aprendizaje a todos los niveles se ha podido constatar paulatinamente en cada una de las fases, verificando, a través de distintos instrumentos, cómo los estudiantes

evolucionaban solventando problemas y consolidando el andamiaje cognitivo necesario para pasar a la siguiente fase.

Una de las estrategias educativas que ha sido de las más efectivas, ha sido trabajar desde lo imprevisto y lo azaroso para generar productos artísticos. A través del azar, de lo incontrolado, el punto de partida se le cede a una máquina que genera palabras al azar, a priori sin ningún tipo de sesgo (cosa que es una falacia), para después —dentro del campo de la semiología— crear una historia por escrito consensuada dentro de unas directrices unificadoras. Aquí la información y los datos no están articulados ni ordenados: hay que darles sentido. Las ideas surgen sin premeditación, transportando contradicciones que se deben aceptar para poder avanzar. Investigar en estos aspectos artísticos de la comunicación sirve para catalizar lo reflexivo, apareciendo y expresándose a través de nosotros.

En una segunda fase de esta tarea, se vuelve a sintetizar la historia a través de lo visual y lo plástico, adentrándonos en un espacio de exploración muy distinto al anterior. El lenguaje visual y plástico, es un lenguaje no lineal en el que no discurre el tiempo, reforzando su carácter semasiográfico. Como no se materializa a través del sonido (aunque sí los puede representar), con él se transmiten ideas y significados, lo que ayuda a modelar el pensamiento abstracto y la narrativa visual. La importancia de la creación de narrativas y relatos visuales, como se ha dicho, radica en su poder modelador del cerebro y potenciador de las capacidades cognitivas.

Desde estas reflexiones, podemos decir que la construcción individual o colectiva de estructuras narrativas, textuales o a través de imágenes, contribuye a crearnos como personas. Nos dejan huella y nos ayudan a la comprensión e identificación de contexto, del espacio y del tiempo en el que vivimos. Desde la visión del docente, el punto de partida suele ser una incógnita al no conocer a los estudiantes. Se confía en la experiencia, pero para avanzar en la investigación en ciencias sociales, es importante enfrentar al aprendiz a retos en los que se exponga, expresándose de diversas formas, constituyendo el marco de experiencia personal en el que se apoyará para el ejercicio de su futura docencia.

Referencias bibliográficas

- Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales*. Síntesis.
- Aparici, R., García Matilla, A., Fernández Baena, J. y Osuna Acedo, S. (2006). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Gedisa.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Akal.
- Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Paidós.
- Beneyto, R. F. (2021). El signo fotográfico. La relación semántica de la fotografía con la realidad. *Revista de Humanidades*, 43, 349–370. <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/19658>
- Bermejo-Berros, J. (2021). The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking. [El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo]. *Comunicar*, 67, 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Blotta Abakerli Baptista, M. (2018). Beyond the visual: alternate ways of thinking the role of images in educational research. En R. L. Irving y T. Jokela (eds.). *Visually Provoking: Dissertations in Art Education*. Lapland University Press.

- De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral*. Paidós.
- De Bono, E. (2010). *Seis sombreros para pensar*. Paidós.
- Esteve de Quesada, A. (2001). Creación y proyecto. *El método en diseño y otras artes*. Institució Alfons el Magnànim.
- Huerta, R. (2021). *La imagen como experiencia*. Aula Magna.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *EARI. Educación artística: revista de investigación*, 11, 9-24. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.11.19114>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la Comunicación*. La Torre.
- Munari, B. (1983). *¿Como nacen los objetos?* Gustavo Gili.
- Ramón-Verdú, A. y Villalba-Gómez, J. V. (2022). The Image as Language: The Creation and the Use of the Visual Message by Young University Students in Their Communicative Social Activity. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944187>
- Ricarte, J. M. (1998). *Creatividad y comunicación persuasiva*. Universitat Autònoma de Barcelona: Servei de Publicacions.
- Sánchez Manzano, E. (2010). *La inteligencia creativa*. Aljibe.
- Sebeok, T. A. (1996). *Signos: una introducción a la semiótica*. Paidós.
- Taylor, C. W. (1957). The 1955 and 1957 research conferences: The identification of creative scientific talent. *American Psychologist*, 14(2), 100–102. <https://doi.org/10.1037/h0046057>
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Marova.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ Personnel Press.
- Villafañe, J. (1985). *Introducción a la teoría de la Imagen*. Pirámide.
- Wallas, G. (1926). *The art of Thought*. Londres Harcourt.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Gredos.