

Fotografía y Texto en las enseñanzas universitarias de Comunicación de la era post COVID-19. Una propuesta de Innovación Docente¹

Manuel Blanco Pérez²; Nekane Parejo³

Recibido el: 14-03-22. / Aceptado: 09-07-22.

Resumen. La pandemia de la COVID-19 obligó a los docentes universitarios a reinventarse en el ejercicio pedagógico en un entorno de no presencialidad. Ello supuso un aprendizaje forzado de herramientas digitales y metodologías en clase para un escenario de semipresencialidad. A través de una propuesta muy experimental, hemos combinado una fórmula que aúna la dimensión fotográfica/visual y la textual. Para ello se adaptaron los contenidos de la asignatura “Teoría de la Imagen”, que pasó a pivotar en torno a una entrega práctica basada en un diálogo entre la fotografía y el texto como vehículo expresivo. Una encuesta nos permitió medir el grado de satisfacción de los 120 alumnos.

Palabras Clave. Fotografía; periodismo gráfico; comunicación audiovisual; texto; innovación docente

[en] Photography and Text in the university teachings of Communication in the post COVID-19 era. A proposal for Teaching Innovation

Abstract. The COVID-19 pandemic forced university lecturers to reinvent themselves in their teaching practice in a non-classroom environment. This meant a forced learning of digital tools and methodologies in class for a scenario that, fortunately, is now beginning to subside as the pandemic is overcome. Through a very experimental proposal, we have combined a formula that combines the photographic/visual and textual dimensions. To this end, we adapted the contents of two text and image courses at the University of Seville and the University of Malaga, which then revolved around a practical delivery based on a dialogue between photography and text as an expressive vehicle. A survey allowed us to measure the degree of satisfaction of the 120 students.

Keywords. Photography; photojournalism; audio-visual communication; text; teaching innovation

Sumario. 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión. 3. Metodología. 4. Análisis. 5. Conclusiones. Bibliografía.

Cómo citar: Blanco Pérez, M. y Parejo, N. (2022). Fotografía y Texto en las enseñanzas universitarias de Comunicación de la era post COVID-19. Una propuesta de Innovación Docente, *Historia y comunicación social* 27(2), pp. 457-467

Si me lo dices, lo olvido; si me lo enseñas, recuerdo, si me involucras, aprendo.

Benjamín Franklin

1. Introducción

El trabajo presente emana de un proyecto de innovación docente que, a partir de la asignatura obligatoria “Teoría de la Imagen”, se diseñó para poderse aplicar en varias asignaturas de Fotografía y texto del ámbito de las Facultades de Comunicación (tanto en el grado de Periodismo como de Comunicación Audiovisual/

¹ El presente trabajo se elabora a partir de la implantación del proyecto de innovación docente titulado “Creación de contenidos docentes audiovisuales y textuales para la asignatura *Teoría de la imagen* del grado de Publicidad en la Universidad de Cádiz para un entorno semipresencial (asíncrono)”, concedido en la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente durante el curso académico 2020/2021, financiado por la Universidad de Cádiz con código Sol-202000161181, cuyo IP fue el profesor Manuel Blanco Pérez.

² Universidad de Sevilla
Email: mblancoperez@us.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1159-4679>

³ Universidad de Málaga
Email: nekane@uma.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3021-1223>

Publicidad). La propuesta fue diseñada por la profesora Nekane Parejo (Universidad de Málaga) e implementada en la Universidad de Cádiz, en donde el docente Manuel Blanco Pérez (Universidad de Sevilla) daba clases circunstancialmente el curso 2020/2021. Si bien, la propuesta está pensada para poderse aplicar en cualquier facultad de comunicación del ámbito hispano, siempre, eso sí, que se trate de asignaturas en las que la Fotografía sea la rama tangencial y, a ello, se suma la dimensión textual del trabajo. La importancia de nuestra propuesta estriba en que, si bien la fotografía siempre ha sido el punto débil (quizás junto con la dimensión sonora) en las asignaturas de impartición de las Facultades de Comunicación, el uso de la fotografía en términos sociales hace que esa distancia entre una sociedad de la imagen y unos programas de estudio obsoletos en lo visual vaya, actualmente, agrandándose. Por ello, y dado que la COVID-19 obligó a un rediseño apresurado de una nueva pedagogía en situación de semipresencialidad, este proyecto de innovación docente proponía el uso de algunas de las herramientas ya usadas en la pandemia para, a partir de ahí, redireccionar los programas hacia lo visual haciéndolo pivota en torno a la relación imagen-texto, lo cual es la génesis misma de las redes sociales.

2. Estado de la cuestión

Sin ningún género de dudas, la fotografía, como vehículo artístico de expresión y como lenguaje de documentación gráfica de la realidad, es uno de los medios artísticos que cuenta con más reformulaciones en su propia ontología en su corta vida (Barthes, 1980) o, al menos, si se la compara con artes decimonónicas visuales, –y no digamos ya las ramas de arte textual– que tienen milenios de años en su recorrido (Newhall, 2002). Tradicionalmente, la fotografía, en tanto lenguaje de la modernidad (junto con el cine), ha tenido un andamiaje ciertamente sólido en su conceptualización y teorización desde sus comienzos (López Mondéjar, 2004), y ha estado muy sustanciada en los diferentes movimientos intelectuales del s. XX, desde la fotografía reporteroil lindera con las vanguardias fotográficas (Blanco Pérez; González Vilalta, 2020) al humanismo en tiempos de guerra (Miguel Sáez de Urabain, 2015; Barón Pulido, 2020), pasando por la cultura pop (Sontag, 1973 [2021]) o la vinculación a escuelas de pensamiento como las aportaciones de Benjamin (1934 [2004]).

Sin embargo, en los últimos 15 años, los que van de 2005 al día de hoy, la fotografía mutó profundamente su ontología. Y lo hizo varias veces. Suele considerarse que, de los años 2002 al 2007, la mayoría de las redacciones periodísticas del mundo se adaptaron a las nuevas cámaras réflex digitales, abandonando el viejo ecosistema de fotografía fotoquímica para la prensa diaria: prescindiendo así de los laboratorios y entrando en la incipiente era de los equipos digitales (Baeza, 2001). Con la llegada de esta nueva etapa digital, y la posibilidad de mandar esas fotografías a través de la red como cualquier archivo informático al uso, se estaba ya abandonando la vieja lógica del laboratorio químico, y con esto, fueron varias las empresas (las antaño todopoderosas Ildford, Kodak, etc.) que comenzaban a ver cómo se agotaba su modelo de negocio (Mira Pastor, 2014). Eso lleva a Marzal (2007) a reflexionar sobre la naturaleza y la vigencia de la propia imagen fotográfica que, ya en esa etapa transicional, estaba en un interregno pantanoso.

Al cambio de lo analógico a lo digital, que comenzó solo como un cambio de modelo de producción en ambientes profesionales ligados, sobre todo, a la fotografía periodística, le siguió una parte de la fotografía profesional artística (retrato, estudio, paisaje), es decir, toda la fotografía ligada a las Bellas Artes que, alentada por la facilidad de edición de archivos y la proliferación de software, empezaba a abandonar paulatinamente también la era química (Bourdieu, 2003). Pero, además, el cambio resultó ser mucho más profundo en lo industrial, esto es: cuando las grandes marcas mayoristas sospechan el pingüe negocio de “adaptar” sus equipos profesionales a una lógica más doméstica y menos exigente en lo técnico, las cámaras se volvieron más sencillas, mas automatizadas y más cotidianas: Nikon y Canon (las entonces principales fabricantes de fotografía) comienzan a rediseñar los modelos más básicos, incluyendo *presets* que facilitaban la toma de fotografías para las que prácticamente no era necesario tener conocimientos técnicos *a priori* (Lister, 2007).

En el año 2008, a finales, se lanzará en España el iPhone 3G (el primer modelo solo se vendió en EE.UU., Francia, UK, Italia y Alemania). En apenas dos o tres años, serán ya muchas marcas las que comercializan un Smartphone: LG, HTC, Nokia, Sony, Blackberry..., si bien, será en 2012 cuando Samsung lanza su propio terminal que competirá con Apple y que hará accesible la tecnología en la práctica totalidad del mundo. En esos años, algunas compañías sondan a fotógrafos de renombre preguntándoles si sería útil una cámara de fotos en un celular:

Me pareció una solemne estupidez, y no le auguraba el menor éxito. Ironicé incluso con que ese supuesto artilugio parecería sacado de la serie cómica de televisión *Superagente 86*. Y de la misma forma que no me parecía buena idea que el teléfono sirviese como máquina de afeitar o como depiladora de orejas, tampoco veía útil que pudiera tomar fotos (Fontcuberta, 2016: 21).

En pocos años, las redes sociales, que habían nacido en los EE.UU. (*Myspace*, *The Facebook*) en 2004, se adaptan a la tecnología móvil, con lo que su propia ontología se reformula: ya no es una plataforma para compartir fotografías y textos de hechos pasados, desde el salón de casa, sino que, ahora, se vuelve un

instrumento para monitorizar en tiempo real la vida de los otros, pasando del valor de *documento* de la imagen al de *verdad* verificable del día a día de la práctica totalidad de usuarios de las propias redes. Ello supone un cambio sustancial con los alumnos que hoy en la universidad, tienen unos veinte años, pues, en realidad, nuestros jóvenes veinteañeros universitarios actuales no han conocido otro tipo de relación con la imagen desde su infancia. Esto es un suceso diferencial con respecto a las generaciones previas, donde la fotografía era un dispositivo de memoria, con un uso vinculado a los grandes acontecimientos de la vida de las personas y las familias, y no un mero recurso efímero de saturación absoluta, como la imagen fotográfica actual (Fontcuberta, 2008).

Este hecho, ya de por sí trascendente, requería una reflexión académica profunda. La primera gran encuesta para tratar de valorar el cambio en la cultura fotográfica de los jóvenes tras el impacto de las *réflex* digitales (DSLR) será abordado por Marzal y Soler Castellón (2011). Antes, tanto Chalfen (1987) como Spence y Holland (1991) estuvieron estudiando los usos de la fotografía doméstica, desde la perspectiva de la antropología visual. Visión esta que será muy analizada en el marco de las nuevas tecnologías digitales y *social media* (Martín Núñez, García Catalán y Rodríguez Serrano, 2020) quienes vinculan la cultura fotográfica, de forma intergeneracional, a la etapa del álbum fotográfico casero tradicional analógico. En este sentido es extraordinariamente tangencial el trabajo de Innovación Docente sobre patrimonio fotográfico llamado Foto Historias, articulado por profesores de la Facultad de Comunicación de la Universidad Complutense de Madrid, basado sobre Instagram, y que pone en valor el legado fotográfico de las generaciones previas basadas en la imagen como documento de memoria⁴.

Recientemente se ha venido trabajando sobre el nivel de cultura de artes visuales entre el alumnado andaluz y español, ya en plena COVID-19, aspecto este abordado por Blanco Pérez (2022), en un estudio que aglutinó a cuatro universidades públicas andaluzas, algunas de cuyas conclusiones principales eran las que sigue:

podemos convenir que los actuales estudiantes (...), han sustituido mayoritariamente la fotografía digital *réflex* (DSLR) por los smartphones, que disparan de forma compulsiva para compartir en redes (principalmente Instagram), y que, en cambio, poseen una baja/muy baja cultura visual fotográfica. Más de la mitad nunca ha disparado una fotografía en una cámara fotográfica (Blanco Pérez, 2022: 34).

Estos hechos ya justificaban, en sí mismo, un cambio de paradigma. Pero con llegada de la COVID-19 estas inercias de arrastre, condujeron a cierta reformulación apresurada de las implicaciones que la imagen tuvo en la propia pandemia: lugares para el consumo audiovisual tan tradicionales como el cine, los museos o las galerías fotográficas fueron prohibidos por las autoridades de todos los países, imposibilitando el visionado filmico y/o fotográfico en sala y abocando todo consumo de imagen posible a las multipantallas de televisión doméstica y los Smartphone. Ello, qué duda cabe, ha generado un nuevo tipo de consumidor audiovisual, lo cual muy recientemente ha comenzado a volverse el foco de varias investigaciones académicas:

El nuevo usuario de las multipantallas consume más, de forma más febril y más habitualmente todos los contenidos a través de la pantalla. Pero, al mismo tiempo, también lo hace con menos atención, con menos valor por lo ceremonioso que suponía el acto cinematográfico de consumo en sala y, por tanto, desprovisto de ese *emplazamiento* físico que, desde los comienzos del cine, le dotó de casi todo el significado a la experiencia filmica (Blanco Pérez, 2021: 18).

Ello ha generado en las técnicas pedagógicas en el aula un tsunami que, justo en estos días, estamos comenzando si quiera a vislumbrar. Es imprescindible hacerse eco de algunos recientes trabajos muy notables, en habla hispana, que reflexionan sobre el papel de la imagen como herramienta didáctica dentro y fuera de las aulas post COVID-19:

si lo social se origina y se despliega *como* imagen y *entre* imágenes, estas, en una época en la que el espacio y el tiempo entran conjuntamente en la fórmula de la velocidad, no pueden quedarse fuera de los muros escolares. Y esta inclusión reclama describir una didáctica de la imagen que, sin considerarla una simple inscripción limitada a dar indicios del mundo, plantee espacios de aprendizaje donde se desplieguen distintas clases de conocimiento (Pallarés y Osorio, 2021: 263).

Partiendo de estas bases, nuestra propuesta es la de edificar una suerte de proyecto de innovación docente pensado para las enseñanzas de la fotografía y el texto en la universidad, en la era COVID-19. En un primer momento, testeado en una universidad pública española, pero que fuera capaz de abarcar, por un lado, todo el acervo tradicional de movimientos artísticos fotográficos y algunas ramas de la literatura, y, por otro lado, que fuera capaz de transmitirse pivotando en torno a los intereses del alumnado, toda vez que el conocimiento de los autores clásicos de la fotografía y de la Literatura son prácticamente desconocidos para la inmensa

⁴ El trabajo puede consultarse en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/73149/> El perfil de Instagram es @foto_historias_

mayoría de ellos (Blanco Pérez, 2022a). Si bien cabe decir que la cultura general de los alumnos, en torno a cinematografía y lo audiovisual, es muy mainstream, suelen ignorar la raíz de los discursos visuales que conectan, incluso el Hollywood más actual hoy día, con la historia de la fotografía en el s. XIX, como el caso del homenaje que Wes Anderson hace de las fotografías de Sander en sus trabajos (Blanco Pérez, 2022b).

3. Metodología

Nos propusimos articular una propuesta pedagógica para una alfabetización visual y la cultura histórica fotográfica de nuestros estudiantes andaluces de las Facultades de Comunicación y Periodismo. Si bien la propuesta fue diseñada por docentes de las Universidades públicas de Sevilla y Málaga, la aplicación primera vino en la Universidad de Cádiz durante el primer cuatrimestre del segundo año de la COVID-19, es decir, de septiembre del 2020 a febrero del 2021, concluyendo dicho curso en la convocatoria de diciembre del año 2021. Los estudiantes, para el éxito de la propuesta, deben haber comprendido, al término del curso, qué es la imagen (en un contexto sobresaturado de ellas, justamente), y saber reflexionar críticamente sobre la historia de la fotografía, así como articular una historia narrativa visual en torno a un tema. Así mismo, también se requiere solvencia en la redacción y, por tanto, ser capaz de articular una narrativa textual que dialogue (y no solo illustre) la propuesta fotográfica. Y, más que eso aún, que se tenga destreza y habilidad en la articulación de un modelo comunicativo basado en el diálogo entre imagen y texto, girando ambos en torno a un único motivo o concepto.

Para abordar el aprendizaje de la teoría de la imagen y el texto en nuestra propuesta metodológica partimos inicialmente de ejercicios de lectura junto a vídeos de autores que abordan el proceso de escritura. Se realiza también una reflexión actualizada en torno a los tópicos literarios latinos y se pide al alumnado un *feedback* sobre la vigencia (si es que la tiene) de dichos motivos literarios. El motivo de este arranque es que los alumnos sean conscientes de que realmente los temas origen de toda obra artística son los mismos desde hace milenios y, por tanto, lo único cambiante es el medio artístico, así como su ajuste a tendencia de una rama u otra. El acercamiento a los tópicos literarios latinos se realiza desde una perspectiva mayeutico-dialéctica.

El método socrático, del que la mayéutica será la base principal, consiste en la búsqueda de la virtud y la verdad (*alétheia*) a través de las preguntas pertinentes que el sabio (o profesor), con la premisa de su falsa ignorancia (ironía), impreca y formula al alumno/informante. La respuesta correcta yace en el propio informante, aún cuando éste lo desconoce, de modo que, gracias a la guía del maestro, el alumno/informante todo lo “podrá des-cubrir, esto es: quitar el velo que tapa la verdad” (Alegre Gorri, 1988: 131). “Mayéutica” es una palabra de origen griego, y se traduce como el “arte de la partera”, en el campo médico de la obstetricia, pues “se ocupa del parto (alumbramiento / fin de la oscuridad) en el fin del embarazo” (Burnet y Taylor, 1990: 50).

Motivados por la reducida extensión temporal del semestre (cabe recordar que, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades, prácticamente no existen las asignaturas anuales), se procedió a seleccionar los tópicos más importantes y los más tratados en la historia del arte, son los que siguen (extraídos de Aguiar e Silva, 2000):

1. Amor post mortem
2. Amor bonus
3. Amor ferus
4. Aurea Mediocritas
5. Beatus ille
6. Homo homini lupus
7. Carpe diem
8. Comtemptu mundi
9. Homo viator
10. Locus amoenus
11. Memento mori
12. Peregrinatio vitae
13. Ubi Sunt
14. Theatrum mundi
15. Tempus fugit
16. Vanitas Vanitatis

Ahora bien, además de una sólida herramienta filosófica de autoconocimiento (fase primera), era necesaria otra que la complementara, en una segunda fase, y que tuviera que ver con la velocidad y el modo en que se adquieren los conocimientos como consecuencia de esas preguntas socráticas previas, así como la implicación del alumno en todo el proceso.

Es ampliamente aceptada la dicotomía de praxis versus teoría, y, por tanto, habitual que los cursos (e incluso las asignaturas) se diseñen como prácticas o teoría con docencia separada, a menudo con diferentes profesores para cada una. Sin embargo, nuestra propuesta proponía romper las barreras entre la teoría y la praxis. Así se toma conciencia, por parte del alumno, de las posibilidades creativas de los conocimientos que se adquieren en una y otra parte de la asignatura, interconectándolas:

It is not sufficient simply to have an experience in order to learn. Without reflecting upon this experience, it may quickly be forgotten or its learning potential lost. It is from the feelings and thoughts emerging from this reflection that generalisations or concepts can be generated. And it is generalisations which enable new situations to be tackled effectively. Similarly, if it is intended that behaviour should be changed by learning, it is not sufficient simply to learn new concepts and develop new generalisations. This learning must be tested out in new situations. The learner must make the link between theory and action by planing for that action, carrying it out, and then reflecting upon it, relating what happens back to the theory⁵ (Gibbs, 2013: 15).

Actualmente, en los programas de las asignaturas de los grados en CAV y Periodismo, especialmente aquellas en que se da forma a un trabajo con una vertiente visual y textual, el temario -al menos tal y como está implantado en las universidades públicas andaluzas-, comprende un mes inicial de clase solo teóricas, dejando las prácticas para el arranque del mes siguiente. En ese mes inicial, nosotros trabajamos el espíritu crítico inherente a la correcta recepción de toda obra artística, y, de la mano de la historia de la fotografía y de la literatura, comenzamos ya a introducir algunos de los principales autores puestos en relación con su época y/o escuela artística, y comenzamos a reflexionar sobre los tópicos latinos y la obra de arte de cualquier época histórica. Tras ese mes inicial el alumno debe comunicar al docente su tema de trabajo (se explicará en detalle más adelante), en cuya elección será, a su vez, asesorado por el docente, quien le facilitará referentes y obras de autores que conformen el “horizonte de expectativas” creativo (Jauss, 1967). El cronograma quedaría de la siguiente manera:

Tabla 1. Cronograma. Fuente: elaboración propia.

FASES	Duración	Concepto
Fase 1	1 mes	Reflexión filosófica marco (noción de vida, muerte, paso del tiempo, etc.) mediante el uso de los tópicos latinos. Visionado de trabajos clásicos de la historia de la fotografía.
Fase 2	1 mes	Documentación cultural. Comunicación de cada tema origen de estudio por parte del alumnado al docente. Reflexión sobre el tema origen de estudio por parte del alumno (es individual, y puede repetirse un mismo tema por varios alumnos, pero no se repetirá un mismo enfoque por varios alumnos). En esta etapa se ofrecen al alumno referentes (películas, novelas, libros...) y autores que trabajaran (en diferentes formatos) sobre esos temas.
Fase 3	1 mes	Trabajo de cada alumno en su tema. Entrega primera. En este primer cribado se reflexiona sobre la pertinencia del tema y la extensión del trabajo, así como en el formato seleccionado y la relación entre los referentes y el propio trabajo de cada alumno.
Fase 4	2 meses	Se realizan dos entregas más de cada alumno, de forma que, en la entrega final, el trabajo esbozado ha sido ya analizado dos o tres veces por el docente. En términos generales, cada alumno, llega a la entrega final con una propuesta madurada en las entregas previas corregidas por el docente. No obstante, estas entregas previas no tuvieron carácter obligatorio y no se contabilizaron a efectos de evaluación.

Por tanto, el proyecto arranca con una fase inicial en que se notifica, por parte del alumno al docente, la elección de un tema que será trabajado por ellos, individualmente o en pequeños grupos. Sobre ese tema, libre pero redirigido por el docente, los alumnos deben trabajar desde un horizonte de expectativas que será facilitado por el profesor, y que incluye otras obras del cine, novela, poesía, diseño o recorrido por escuelas visuales diversas, que guardan cierta relación entre sí.

⁵ “No basta con tener una experiencia para aprender. Si no se reflexiona sobre dicha experiencia, puede olvidarse rápidamente o perderse su potencial de aprendizaje. Es, a partir de los sentimientos y pensamientos que surgen de esta reflexión, que se pueden crear generalizaciones o conceptos. Y son las generalizaciones las que permiten abordar eficazmente nuevas situaciones. Del mismo modo, si se pretende cambiar el comportamiento mediante el aprendizaje, no basta con aprender nuevos conceptos y desarrollar nuevas generalizaciones. Este aprendizaje debe ponerse a prueba en nuevas situaciones. El alumno debe establecer el vínculo entre la teoría y la acción, planificando esa acción, llevándola a cabo y reflexionando sobre ella, relacionando lo que ocurre con la teoría”. La traducción es nuestra.

El primer acercamiento a ese tema individual de cada alumno nunca es fotográfico, es siempre literario. Normalmente se hace a través de la novela o el periodismo narrativo cronístico (en alguna ocasión se acudió a la poesía). Tras ello, tras una fase inicial que podemos llamar de “documentación cultural”, y que duró un mes, comenzamos a conceptualizar ese tema a través del cine (tanto de ficción como documental). Se recomendó que realicen los trabajos con una cámara de fotos SDLR, pero por el contexto de la COVID-19 y por la aparición de apps de Smartphone que imitan el modo manual de las DSLR, se les permitió también usar celular para los trabajos, si bien recomendándoles el empleo de lentes portátiles para Smartphone.

Tras la etapa de arranque de la mano de los tópicos latinos, iniciamos una fase de articulación conceptual visual, con el ejemplo de actividades propuestas, en su día, por Jonh L. Debes, Clarence Villiams, Colin Murray y Turbayne (IVLA, 2012), autores americanos de los años 50 que, de la mano de la entonces todopoderosa Kodak, lanzaron una campaña en la Escuela de Rochester (EE.UU.) para la cultura visual.

Se propone a los estudiantes los contenidos en torno a los tres ejes siguientes:

1. Literatura y fotografía
2. Pintura, Diseño y fotografía
3. Periodismo, reporterismo y fotografía

Las clases prácticas pivotaron en torno a sesiones de visionado crítico y resolución de problemas técnicos y/o conceptuales de ese material gráfico que, repartido en tres fases, traían los alumnos. Se trató de vincular, por tanto, las herramientas aprendidas en la teoría con el desarrollo de la práctica. Fue también reseñable el uso de la plataforma virtual de la Moodle de la universidad como repositorio de material, así como foro de debate y preguntas (FAQ).

En los ejercicios físicos en clase, cada visionado constó, por regla general, de tres partes:

1. Conceptualización de la imagen (lectura de documentos, escritura de conceptos y discusión en clase sobre visionado de otros autores y/o material de los compañeros)
2. Reflexión sobre los errores formales y conceptuales del material gráfico de los alumnos
3. Elaboración de una propuesta de mejora del material basado en las imágenes entregadas por al profesor para la corrección

Dado el carácter experimental de este proyecto de innovación docente, se decidió solicitar a los alumnos, una vez acabada y evaluada la asignatura, que respondieran a una encuesta anónima donde se les preguntaba por las particularidades de la metodología y la dinámica de trabajo. Se basó en unos datos previos de control estadístico y unas consideraciones generales sobre el temario: la adquisición de competencias, habilidades y destrezas adquiridas en virtud de lo experimentado en el aula y fuera de ella para la elaboración del Proyecto fotográfico. Los datos se recogieron con Google Drive y se trataron con el software SPSS. Los grafos fueron generados por Google Drive.

4. Análisis

Los temas fueron elegidos libremente por los alumnos, si bien el docente les instó a pensar en varios ítems de arranque. Se han trabajado los siguientes aspectos:

- Diálogo inter-fotográfico: se pidió a los alumnos que buscaran fotografías antiguas de su familia
- Retrato y metafotografía: se pidió que retrataran a familiares mayores (abuela, abuelo) integrando, en el propio retrato, la vieja fotografía de ellos mismos (los abuelos) de jóvenes propiciando una reflexión intra-fotográfica y de diferentes etapas y edades
- Diálogo intergeneracional: se pidió que mantuvieran una charla sobre el contexto de esa vieja foto de juventud: tratar de conocer el país de la época, las costumbres de entonces, etc. desde la oralidad conversacional. Algunos alumnos buscaron entre la documentación de la época: viejos periódicos, recortes, etc. que, a menudo, conservaban sus propios familiares mayores
- Horizonte de expectativas (Jauss, 1967): el docente trató de encauzar la creatividad de los alumnos vinculando los temas elegidos, y el material obtenido por cada alumno, a otros lenguajes artísticos: películas, novelas, obras literarias, y, por supuesto: autores fotográficos, diseñadores, arquitectos, etc.

Algunos temas se prestaron, más que un vínculo con el arte, a un vínculo con la ontología periodística, la fotografía reporteril o, de manera más técnica, con las ciencias sociales. Para el estudio de autores concretos de la historia de la fotografía se recomendaron siempre monográficos físicos editados en algunas de las más prestigiosas editoriales fotográficas (Taschen, Lunweg, Fábrica, etc.).

La fase dos, que pasaba por elegir un tema concreto de trabajo, fue muy sólida: solo 4 de 124 alumnos cambió la temática en mitad del desarrollo del proyecto, y de ellos, dos lo hicieron obligados por las restricciones de movimiento impuestas por la pandemia. Los temas más elegidos por los alumnos, quedarían, por tanto, como siguen en la siguiente tabla:

Tabla 2. Temas abordados. Fuente: elaboración propia.

Tema	Subtema	Número alumnos que lo trabajaron	Vinculación con géneros fotográficos
Familia	Mi abuela	27	Reportaje color, BN, fotoperiodístico
Autorretrato	<i>Selfie</i> en ambiente	27	Localización: hogar (ninguno en exteriores)
Metafotografía	Ciudad	15	Street photo
Familia	Abuelo	14	Fotografía humanista
Mascotas	Perro / gato	12	Reportaje actualidad en su entorno
Identidades sexuales / cuerpo	Retratos contra homofobia / <i>queer</i> / otros	11	Vanguardias. Retrato clásico
Paisaje	Naturaleza	5	Fotografía clásica F64
Ansiedad	Retratos	5	Vanguardias. Retrato clásico
Soledad	Retratos	5	Vanguardias. Retrato clásico
Amigos	Retratos grupo	4	Reportaje clásico

La entrega del proyecto narrativo fotográfico personal estuvo programada para ser subida a la plataforma digital de la Universidad en una fecha acordada. Consistió en una presentación en PDF (120 entregas) o PowerPoint (4 entregas). En el caso de los PowerPoint, los cuatro incluían música (efecto extradiagético). Todos los alumnos entregaron la práctica final en fecha y forma.

En todos y cada uno de los trabajos era fácilmente observable la vinculación (tal y como muestra el cuadro previo) entre el contenido del alumno y el trazado seguido hasta llegar al resultado final, así como los discursos fragmentados de autores de referencia en cada uno de los trabajos.

La inmensa mayoría de errores de los alumnos tuvieron que ver con el bajo nivel de partida sobre técnica y cultura fotográfica, y el desconocimiento prácticamente total del oficio del fotógrafo. Con respecto a la literatura, en alumnos de Periodismo y Publicidad viene siendo habitual (desgraciadamente) el bajo nivel literario (no ya de conocimiento de la historia de la Literatura, si no de la propia ortografía y con serias dificultades en la redacción). Los errores más habituales, en la literatura fueron: faltas ortográficas, desconocimiento de autores que escribieran sobre ese tema, y falta de expresión madura. Los errores más habituales en la dimensión fotográfica fueron: exposimetría, errores de cálculo en el cuerpo de cámara, temporizador, trepidaciones, ISO incorrecta, lentes mal calibradas, velocidades *sincro* incorrectas, chasis incompatibles con tipos de medición, bayoneta errónea para el objetivo que se pretendía usar, mala o inexistente calibración del monitor de trabajo, mala compresión y formato de archivo erróneo.

Menos problemáticos fueron los aspectos relacionados con alguno de los numerosos softwares que se usan en el curso (Adobe Lightroom, Creative Suite de Adobe, servidores FTP para envío de material a laboratorios profesionales) con los que los alumnos parecen estar muy familiarizados.

También requirieron mucha atención los problemas derivados de la conceptualización artística pues, también mayoritariamente, los alumnos no conocían otro arte de forma previa (del total de matriculados, tres alumnos tenían conocimientos musicales, dos de ellos con estudios en conservatorio, y una única alumna poseía alguna formación pictórica, si bien, no profesional).

5. Conclusiones

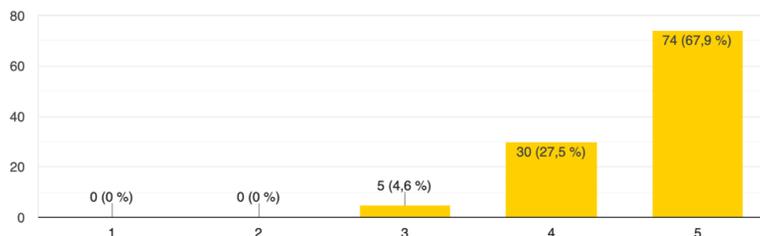
Como se avanzó, se realizó una encuesta específica entre los alumnos de la Universidad de Cádiz del curso 2020/2021 en la asignatura obligatoria *Teoría de la Imagen* (presente en varias titulaciones del ámbito de la comunicación), sobre qué les ha aportado a ellos el proyecto de innovación docente. La encuesta, que era online, se realizó después de la fecha de entrega final, pero antes de la evaluación y puesta de notas. La encuesta fue voluntariamente respondida por 109 alumnos de los 124 matriculados. De ellos el 76,1% (83) son mujeres, el 22,9% (25) hombres y el 0,9 (1) se declara como género no binario. La franja de edad mayoritaria es de 18 años, con un 66,1% del total; los mayores de 24 años apenas representan un 0,9% del total.

Se pidió a los informantes que valoraran el proyecto de innovación docente, tanto en la idea como en el desarrollo, otorgando una nota de 5 (perfecto) a 1 (pésimo): el 67,9% le otorgaron 5 (74 informantes), el 27,5% le otorgaron un 4 (30 informantes), en la línea media de la calificación (3, mediocre), se encontraron 5 votos, el 4,6% del total. No hubo ni un solo voto para 2 (muy malo) o 1 (pésimo).

Valora con una puntuación entre 1 (PÉSIMO) y 5 (EXCELENTE) el proyecto de innovación docente titulado "Proyecto fotográfico personal para alumnos de teoría de la imagen de primero de Grado".



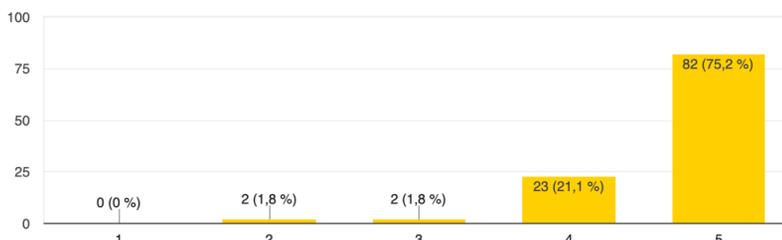
109 respuestas



Preguntados sobre si era, a juicio de los informantes, una buena forma de conectar los contenidos de la asignatura con el futuro desempeño de profesional de la comunicación gráfica y fotográfica, y estando, también, establecidas las respuestas de 5 (perfecto) a 1 (pésimo): el 75,2% le otorgaron 5 (82 informantes), el 21,1% le otorgaron un 4 (23 informantes), en la línea media de la calificación (3, mediocre), se encontraron 2 votos, el 1,8% del total, y un solo voto para 2 y ningún voto para la opción 1.

Me parece una buena forma de conectar la asignatura con la práctica profesional futura

109 respuestas

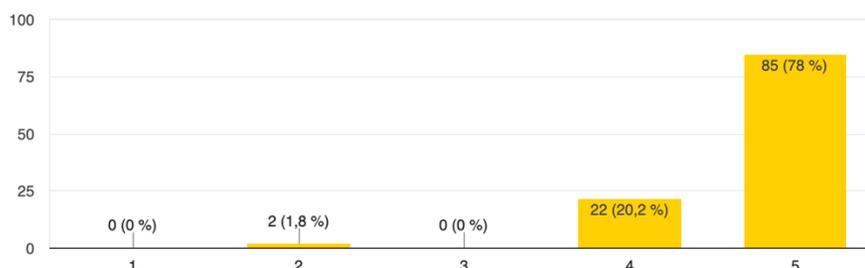


A la pregunta de si ha sido útil para el aprendizaje en materia de imagen las respuestas quedan como sigue: siendo, siempre, establecidas las respuestas de 5 (perfecto) a 1 (pésimo): el 64,2% le otorgaron 5 (70 informantes), el 22,9% le otorgaron un 4 (25 informantes), en la línea media de la calificación (3, mediocre), se encontraron 12 votos, el 11% del total, y solo dos votos para 2 (muy malo). Ningún voto para la opción 1 (pésimo). En línea con esta pregunta anterior, se preguntaba también por la pertinencia de esta actividad cara al diseño de un portfolio personal (CV creativo), siendo estos los datos, siendo, como siempre, establecidas las respuestas de 5 (perfecto) a 1 (pésimo): el 64,1% le otorgaron 5 (71 informantes); el 23,9% le otorgaron un 4 (26 informantes); en la línea media de la calificación (3, mediocre) se encontraron 9 votos, el 8,3% del total, y solo dos votos para 2 (muy malo) y otro voto para la opción 1 (pésimo).

Me parece una buena forma de conectar la asignatura con el trabajo de profesionales de la imagen



109 respuestas



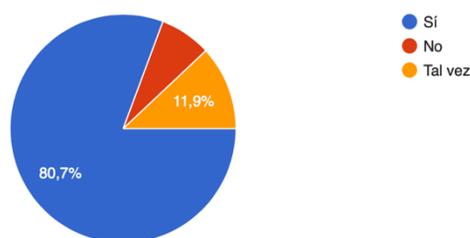
Por último, se preguntó a los informantes si esta actividad les ha parecido una buena forma de conectar su formación con el trabajo de alguno de los fotógrafos más importantes de la historia. Los datos son los que siguen, una vez más establecidas las respuestas de 5 (perfecto) a 1 (pésimo): el 78% le otorgaron 5 (85 informantes), el 20,2% le otorgaron un 4 (22 informantes), en la línea media de la calificación (3, mediocre), no se encontró ningún voto, solo dos votos para 2 (muy malo) y, de nuevo, ningún voto para la opción 1 (pésimo).

Con respecto a otros datos de interés preguntados, el 80,7% de los informantes manifestó que ha leído algún libro, visto alguna película o profundizado en algún autor a raíz de lo visto en clase. Por último, y con respecto al perfil del profesor, siendo la comunicación una rama fuertemente profesionalizada, en tanto oficio que es, se les preguntó si creen que el hecho de que el docente sea profesional del sector, además de académico, influye o no en la impartición de la asignatura. El 57,8% (63 encuestados) le da el valor máximo a tal hecho, seguido de un 28,4% (31 informantes) que le da 4 de 5 en la escala de importancia. Apenas un 11% cree que la importancia de ello es moderada o intermedia (12 informantes), frente a un informante que da valor 2 (muy poca importancia) y dos con valor 1 (ninguna importancia).

¿Has visto alguna película, leído algún libro o buscado algún autor a raíz de lo visto en clase?



109 respuestas

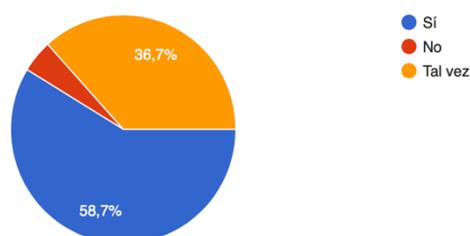


También quisimos preguntar sobre la temporalidad de lo aprendido y, si en el futuro, sin tener ya la asignatura pendiente, a juicio del informante volverá a rescatar algunos de los contenidos de los tocados en clase: la respuesta mayoritaria es “sí” (58,7%), seguida de “tal vez” (36,7%). La opción mínima es “NO” que fue apenas la opción de 5 alumnos de los 109 de la encuesta (y que representa el 4,6% del total).

¿Crees que volverás a estas recomendaciones en el futuro para ver alguna película o leer algún libro o buscar el trabajo de algún autor?



109 respuestas



Se debe a varios elementos la falta de cultura visual de nuestros estudiantes de comunicación en España, a la que apuntan algunos trabajos recientes, algunos de los cuales hemos tenido ocasión de reseñar en estas líneas (Blanco Pérez, 2022). En este trabajo hemos de centrarnos en las consecuencias y, sobre todo, en articular –a partir de esa foto fija– una propuesta de mejora cara a la impartición de esas materias entre lo textual y lo visual. La primera conclusión tiene que ver con el docente, y es que al ser la fotografía una rama de estudios que proviene de un oficio muy fuertemente profesionalizado, como tal, requiere de un docente que no esté de espaldas al desarrollo profesional real.

Los profesores de la materia de imagen es pertinente que sean o hayan sido profesionales en activo, pues, difícilmente un profesor que desconozca la praxis fotográfica va a poder sumergir a los alumnos al oficio fotográfico a través de las imágenes obtenidas por el propio alumno: corrigiéndolas técnicamente sus deficiencias concretas y enfocándolo conceptualmente. Precisamente por ello, en la tarima, se debe aplicar a la praxis del curso la teoría académica. La inmensa mayoría de errores de los alumnos tenían que ver con el desenvolvimiento básico del oficio (exposimetría, errores de reciprocidad en el cuerpo de cámara, temporizador, trepidaciones, ISO incorrecta, lentes mal calibradas, velocidades *syncro* incorrectas, chasis incompatibles con tipos de medición, bayoneta errónea para el objetivo que se pretendía usar, mala calibración del monitor de trabajo, mala compresión o formato de archivo erróneo, uso/abuso de los *presets*, etc.), cuando no, directamente, aspectos relacionados con alguno de los numerosos softwares que se usan en el curso.

No cualquier profesor está técnicamente habilitado para la impartición de asignaturas de fotografía, tanto en arte como en ciencias sociales. Por ello, para la aplicación de nuestra propuesta es imprescindible tener conocimientos técnicos en fotografía, pues buena parte de las habilidades y destrezas que el alumnado debe adquirir no pueden desarrollarse sin la praxis. En este trabajo se corrigieron los trabajos presentados por los alumnos cuyas debilidades principales fueron las que siguen: errores de exposimetría (carencia de habilidades en el manejo del fotómetro, o selección incorrecta de los valores de exposición de la cámara), a menudo este primer error iba relacionado con un mal manejo de la selección del tipo de medición de luz (ponderada, matricial, puntual, etc). Errores en selección de formato de archivo (compresión extrema que impedía su edición, o mala ejecución en el formato RAW), fallos de composición visual, uso de recursos visuales sin intencionalidad creativa (efecto estela, aberraciones cromáticas, etc...), colorimetría deficiente (a menudo vinculado a un desconocimiento de la teoría del color). Mala conceptualización. Errores formales de encuadre. Desconocimiento del horizonte de expectativas creativo del género fotográfico elegido.

La segunda conclusión es que el alumno, cuando puede volcar todo su tiempo de estudio sobre temas de su interés personal, presta mucha más atención al mecanismo comunicativo universitario. La inmensa mayoría de los temas elegidos, tanto en lo fotográfico como en lo literario, tuvieron que ver con sus hobbies, pasiones, deportes y militancias. También fue tangencial el elemento familiar como núcleo de solidez personal, toda vez que casi una tercera parte de los temas pivotan, en algún sentido u otro, en torno a su familia y su círculo de amistades más íntimo.

Por último, tal y como se desprende del más de un centenar de encuestas anónimas que se pidió a los alumnos que acometieran de forma voluntaria, nuestra propuesta ha servido, también, para que los alumnos comiencen a vincular sus estudios y su propio trabajo personal con el tejido productivo laboral en el que van a desarrollar toda su carrera cuando salgan de las aulas ya como graduados en imagen (tanto en Periodismo como en Comunicación Audiovisual / Publicidad). Llama la atención que, hasta que se desarrolló nuestro curso, la mayoría de los alumnos, pese a reconocer en la encuesta la importancia de conocer imagen para la búsqueda activa de empleo, apenas se habían planteado la necesidad de formarse específicamente en ello, ni tampoco eran consciente de las consecuencias nefastas que la ausencia de hábito de lectura les provoca en temas, para ellos vitales, como la expresión escrita, la comprensión lectora o la corrección ortotipográfica y el estilo.

Al término de la asignatura, son mayoría los que afirman tener voluntad de seguir formándose en este oficio -tanto en texto como en imagen- y, además, hacerlo de forma acompañada con las propias herramientas vistas en el aula en el transcurso de esta asignatura. Ello trasciende, por tanto, lo meramente académico para convertirse, con el tiempo, en un factor determinante de la cultura visual y textual de los alumnos que la cursaron. Esperamos que este trabajo inspire a otros docentes para aplicarlo a cualesquiera que sean sus ramas de conocimiento de la dimensión fotográfica y visual, tratando siempre de generar un conocimiento crítico y aplicado por parte de los alumnos que, de esta forma, se atreven a contar con sus palabras y sus imágenes su propia historia, que es la mirada que ellos ofrecen del mundo y de su mundo, que es así también ya nuestro. Y más aún, que todo ello tenga un reflejo en su etapa formativa en su carrera universitaria.

6. Referencias bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (2000). *Teoría de la Literatura*. Barcelona: Gredos.
- Alegre Gorri, A. (1988). *Historia de la filosofía antigua*. Barcelona: Anthropos.
- Baeza, P. (2001). *Por una función crítica de la fotografía de prensa*. Barcelona: GG.
- Baron Pulido, M. (2020) ¿Narrativas para la guerra o para la paz? La fotografía como diacronía periodística (1948), *Historia y comunicación social* 25(1), 239-249. <http://dx.doi.org/10.5209/hics.69241>
- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida*. Barcelona: Planeta.
- Benjamin, W. (1934 [2004]). *Sobre la Fotografía*. Valencia: Pre-Textos.
- Blanco Pérez, M.; González Vilalta, A. (2020). La Barcelona de la Guerra Civil española a través de la mirada de Antoni Campañà. Análisis fotográfico e histórico. *Historia y comunicación social* 25(2), 309-321. <http://dx.doi.org/10.5209/hics.69993>
- Blanco Pérez, M. (2021). Cine y Semiótica Transdiscursiva. *Comunicación y Sociedad*. Año 18. 1-22. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.7886>
- Blanco Pérez, M. (2022a). La fotografía entre estudiantes de Comunicación y Periodismo de las universidades públicas andaluzas: hábitos de consumo, cultura visual y una propuesta para el desarrollo de la creatividad gráfica. *Kepes*, 19, Núm 23. [10.17151/kepes.2022.19.25.3](https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.3)
- Blanco Pérez, M. (2022b). Cine, fotografía y arquitectura: la composición simétrica y la noción de arquitecturización en la obra de Wes Anderson. Antecedentes visuales de la película *La crónica francesa* (2021). *Arte, Individuo y Sociedad*, vol 34 (4). <https://dx.doi.org/10.5209/aris.78848>
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio*. GG.
- Burnet, J. y Taylor, A. E. (1990). *Varia socrática. Doctrina socrática del alma/ Biografía platónica de Sócrates*. UNAM: Instituto de Investigaciones Filosóficas de México.

- Chalfen, R. (1987). *Snapshot Versions of Life. Bowling Green*. Kentucky: Bowling Green State University Popular Press.
- Fontcuberta, J. (2008). *Historias de la fotografía española. Escritos 1977-2004*. Barcelona: GG.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Gibbs, G. (2013). *Learning by doing*. Oxford: Brookes University.
- IVLA (2012). What is Visual Literacy? *International Visual Literacy Association*, Recuperado de <http://ivla.org/new/what-is-visual-literacy-2/>
- Jauss, H. R. (1967). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Gredos.
- Marzal, J. (2007). *Cómo se lee la fotografía*. GG.
- Marzal, J. y Soler Castellón, M. (2011). Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de comunicación. *Comunicar*, N. 37, V. XIX. 109-116. <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-02>
- Lister, M. (2007). *A Sack in the Sand. Photography in the Age of Information*. Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies, 13(3). 251-274. <https://doi.org/10.1177/1354856507079176>
- López Mondéjar, P. (2004). *150 años de fotografía en España*. Madrid: Lunwerg.
- Martín Núñez, M.; García Catalán, S. y Rodríguez Serrano, A. (2020). Conservar, conversar y contestar. Grietas y relecturas del álbum familiar. *Arte, Individuo y Sociedad*. 32(4). 1065-1083. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.66761>
- Miguel Sáez de Urabain, A. (2016). Representar lo irrepresentable: las fotografías de Lee Miller en Buchenwald y Dachau. *Historia y Comunicación Social*, 21, (1). 155-174. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2016.v21.n1.52689
- Mira Pastor, E. (2014). Tras la crisis de la cultura kodak: un análisis de la funcionalidad de la fotografía personal en la web, *Historia y Comunicación Social* (19). 747-758. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45063
- Newhall, B. (2002). *Historia de la fotografía*. Barcelona: GG.
- Pallarès Piquer, M. y Osorio, F. (2021). “Imagen y Pedagogía”. En: Blanco Pérez, M.; Parejo, N. (Dir.) (2021). *Historias de la Fotografía del s. XXI*. Salamanca: Comunicación Social. 247-265.
- Sontag, S. (1973 [2021]). *Sobre la Fotografía*. Madrid: DeBolsillo.
- Spence, J. y Holland, P. (1991). *Family Snaps: the Meaning of Domestic Photography*. Virago.