

Trabajo final de Master:

**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE UN MODELO DE
ALFABETIZACIÓN VISUAL PARA LAS TITULACIONES
UNIVERSITARIAS DE ARTE.**

Autora: Carmen Benítez Robles

Tutor: José Luis Menéndez Varela

Máster en Estudis Avançats en Història de l'Art

Curso 2019-2020



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
I	5
1. PRESENTACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO	5
2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO, HIPÓTESIS DE PARTIDA Y METODOLOGÍA.....	7
3. CONTEXTUALIZACIÓN.....	8
4. MARCO TEÓRICO.....	10
5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	17
5.1 Estudio bibliométrico	17
5.2 Estudio teórico.....	22
II	48
6. DESCRIPCIÓN DEL MODELO.....	48
6.1 Contexto en el que surge el modelo	48
6.2 Finalidad, objetivos y beneficios del estudio	49
6.3 Componentes del entorno didáctico	51
6.4 Fundamentos y descripción del modelo	53
7. DISCUSIÓN	60
7.1 El modelo en relación con el mundo de la alfabetización visual.....	60
7.2 Mi experiencia con el modelo	66
III.....	73
8. CONCLUSIONES	73
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

INTRODUCCIÓN

A pesar de las numerosas definiciones dadas, el término “imagen” es profundamente confuso y difícil de abarcar. Es esta multiplicidad de significados lo que da pie al caos que es el mundo visual. Decir “imagen” es como decir “algo”, o decir todo y nada. Este trabajo surge de mi interés por entender aquello que percibo a través de mis ojos, estén estos abiertos o cerrados. La alfabetización visual (AV) es una de las posibles vías para aproximarse al mundo de la imagen y he de confesar que es para mí extremadamente novedoso, por lo que este trabajo será una iniciación a un tema que, pretendo, sea mi foco de estudio durante los próximos años. Por esto, procuraré abarcar el tema de forma sencilla, esperando en todo momento que el lector pueda disfrutar tanto como lo he hecho yo.

No quería comenzar sin antes agradecer a mi familia por todo lo que me ofrece, en especial mi educación, que cada día aprecio más. También agradecer a mi pareja por ser mi compañero, consejero y amigo. Por último, agradecer sobremanera a mi tutor por todas las facilidades que me ha puesto a la hora de realizar este trabajo, su enorme disposición, su seriedad y su compromiso.

Este trabajo constará de tres grandes bloques que actúan a modo de presentación, nudo y desenlace. En el primer bloque introductorio trataremos la presentación del tema de estudio donde expondremos el objeto a tratar que es la AV y la propuesta de un modelo para la lectura e interpretación de un fenómeno artístico. Para introducir la AV nos serviremos de Donis A. Dondis. Aunque ha pasado ya algún tiempo desde que esta autora escribió *La Sintaxis de la Imagen*, es éste aún un texto de referencia en el ámbito en el que nos moveremos, por el tratamiento sintagmático que da a la imagen de manera pionera. A continuación, presentaremos la metodología que conducirá este trabajo, que, como ya explicaremos más detalladamente, será imprescindible para entender la estructura de nuestro TFM. En el tercer capítulo, de contextualización, expondremos al lector la trama donde se inserta el modelo que propondremos; esto es, dentro de los estudios superiores universitarios de las artes. El cuarto capítulo estará definido por el marco teórico de nuestro estudio, compuesto por aquellos autores y teorías ampliamente reconocidas que han servido de esqueleto para la elaboración del modelo que propondremos. En quinto lugar, y para finalizar con el primer bloque, abordaremos el estado de la cuestión. Este apartado es fundamental en nuestro trabajo pues servirá para

exponer al lector el contexto en el que nos insertamos y cuáles son los principales temas de discusión en estos momentos. A través de la lectura de las referencias se elaborará un corpus que refleje el panorama actual de la AV de la manera más fiel posible.

El segundo bloque de este TFM tratará, en primer lugar, de la propuesta de un modelo para la lectura e interpretación de un fenómeno artístico y, en segundo, de su discusión. Para la propuesta del modelo será necesario, además de su descripción, exponer el contexto en el que surge: el grupo de investigación Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS). También la finalidad de dicho modelo, sus objetivos y beneficios, y los componentes del entorno didáctico donde se pone a prueba. En la discusión pondremos en relación el modelo con el ámbito del que forma parte, el de la AV. También expondremos mi experiencia personal con el modelo a través de su ejecución en la asignatura *Pensament Estètic y Valoració de l'Art*.

En el tercer y último bloque aparecerán las conclusiones que hemos podido sacar de la elaboración de este trabajo. Para finalizar, se proporcionarán las referencias bibliográficas.

I

1. PRESENTACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

Como veremos a lo largo de este trabajo, la alfabetización visual está considerada hoy en día una competencia imprescindible en los estudios de cualquier nivel. Siendo así, es lógico pensar que, en el ámbito de las artes, esta competencia deba cobrar aun más relevancia, ya que las imágenes son el objeto de estudio principal. Al ser nuestro contexto el de los estudios superiores universitarios, es aquí donde nos centraremos para tratar de conocer en qué estado se encuentra la AV en estos momentos y cuáles son sus puntos fuertes y débiles.

Si buscamos “alfabetizar” en la R.A.E. obtendremos como segunda acepción: “Enseñar a alguien a leer y a escribir”, de lo que podemos deducir que la alfabetización visual será enseñar a alguien a leer y a producir imágenes. Sin embargo, esta definición produce demasiadas confusiones y, sobre todo, pocas concreciones. Donis A. Dondis, referencia fundamental en el campo de la AV, indica:

“el uso de la palabra 'alfabetidad'¹ en conjunción con la palabra «visual» tiene una enorme importancia. La vista es natural; hacer comprender mensajes visuales es natural también hasta cierto punto, pero la efectividad en ambos niveles sólo puede lograrse mediante el estudio. Si pretendemos la alfabetidad visual, hemos de identificar claramente y evitar un problema. De la alfabetidad verbal se espera que las personas educadas sean capaces de leer y escribir mucho antes de que se pueda aplicar valorativamente palabras como 'creativo’” (1973, p. 22)

Uno de los objetivos de este trabajo será tratar de conocer en qué estado se encuentra la definición de este término que, como podremos ver, tantas discusiones produce. Ante esta exasperada búsqueda de una definición Dondis señala: “el mayor peligro que puede presentarse en el desarrollo de una aproximación a la alfabetidad visual es intentar sobredefinirla” (1973, p. 21). Sobre todo, es importante tener en cuenta, y no como algo negativo, que “la alfabetidad visual nunca podrá ser un sistema lógico tan neto como el

¹ En la traducción española del libro de Dondis “visual literacy” aparece como “alfabetidad visual”. Para respetar la traducción original, mantendremos así el termino, aunque lo comúnmente usado en castellano sea “alfabetización”.

del lenguaje. Los lenguajes son sistemas construidos por el hombre para codificar, almacenar y decodificar informaciones. Por tanto, su estructura tiene una lógica que la alfabetidad visual es incapaz de alcanzar” (Dondis, 1973, p. 25).

Centrándonos en el ámbito de la educación, veremos cómo el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la AV no es una cuestión sencilla, pues la ausencia de ésta se sustenta en cuestiones de habilidades “innatas”. Esto es debido en realidad a una falta de esfuerzo por analizar o definir en términos de estructura (como se ha hecho con el lenguaje textual) el modo visual, por lo que no se ha obtenido ninguna forma o método para aplicarla.

“En este campo, los sistemas educativos evolucionan con una lentitud monolítica, y todavía persiste en ellos un énfasis en el modo verbal con exclusión del resto de las sensibilidades humanas y prestando muy poca atención, si es que se presta alguna, al carácter aplastantemente visual de la experiencia de aprendizaje del niño. Incluso la utilización de métodos visuales en la enseñanza carece de rigor y de fines claros” (Dondis, 1973, p. 22)

Esto que Dondis dijo en 1973 sigue vigente hoy en día, como podremos ver más adelante. Es sobre todo muy importante lo último que la autora señala en el anterior fragmento referente a la “carencia de rigor y fines claros”. Es por esta falta de prestigio, tan instaurada, de lo visual en general y más concretamente de las artes en un contexto educativo, por lo que la AV es objeto de poca atención. Las fotografías, diapositivas, pinturas, etcétera se consideran, en el mejor de los casos, como un apoyo visual para el alumnado y no como un instrumento de aprendizaje propiamente dicho.

Podríamos encontrar natural que fuese poco habitual considerar este tema en ámbitos del conocimiento como el de las ciencias, pero, curiosamente, tampoco está tratado con mucha profusión entre las competencias específicas del ámbito de las artes.

La principal aportación de nuestro trabajo será la propuesta de un modelo de lectura e interpretación del fenómeno artístico que, sin querer adelantar resultados, podamos ver como algo útil y necesario en nuestro entorno.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO, HIPÓTESIS DE PARTIDA Y METODOLOGÍA

Los objetivos específicos de este estudio son los siguientes:

- Identificar y analizar la producción científica más reciente en torno a la AV en relación con los estudios de educación superior.
- Identificar y analizar la aplicación de prácticas de AV en los estudios universitarios de arte.
- Proponer un modelo de lectura e interpretación de fenómenos artísticos para las titulaciones universitarias de arte.

Las hipótesis de partida son dos, una general a la educación superior y otra específica de los estudios universitarios de arte:

- Puesto que la imagen tiene un importante peso específico en la sociedad contemporánea, y la lectura e interpretación de imágenes requiere de procesos de aprendizaje diferenciados según la tipología de imágenes y el ámbito disciplinario, se espera que la producción científica especializada sea amplia y esté distribuida homogéneamente entre los diferentes ámbitos de conocimiento.
- La obra de arte y el fenómeno artístico es el principal objeto de estudio del ámbito de las artes, tanto en lo que se refiere a su creación como a su interpretación y gestión patrimonial y cultural. Por lo tanto, contamos con que existan múltiples experiencias didácticas sobre la AV en las titulaciones de arte.

El motivo por el cual situamos este capítulo en segundo lugar, y no después del “Estado de la cuestión”, es porque la metodología que seguiremos para la realización de nuestro TFM será la propia de los estudios bibliométricos.

Este tipo de estudios tratan de conocer la producción científica existente en torno a un tema, que en nuestro caso será la AV. Esto se verá reflejado en nuestro “Estado de la cuestión”. Nos serviremos de los indicadores propios de los estudios bibliométricos, no sin adaptarlos a las características de nuestro tema de investigación y de los requisitos de este trabajo. Como indica Quevedo-Blasco y López-López (2010), el aumento del interés por la producción científica en general ha dado lugar al fortalecimiento de los estudios bibliométricos, los cuales aportan datos valiosos para verificar la situación actual de diversas áreas de conocimiento. Si bien es cierto que todos aquellos trabajos que evalúen

la calidad son positivos para el desarrollo tanto académico como científico, es necesaria la realización de análisis de diferentes indicadores y comparaciones en las revistas científicas ya que son éstas las que finalmente divulgan el “saber” y “qué hacer” científico.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

En la era en la que las imágenes son el centro de una cultura mayoritariamente visual, contar con la capacidad de leer imágenes es un requisito indispensable para desenvolverse (Debes, 1969). Es por esto por lo que la alfabetización visual es hoy día un aprendizaje indispensable en todos y cada uno de los campos de estudio. La educación superior ha privilegiado tradicionalmente los textos basados en el lenguaje y como evidencia de esto obtenemos estudiantes con un alto nivel crítico de pensamiento y alfabetización textual, pero no sucede lo mismo con las imágenes (Bowen, 2017). Cuando los y las estudiantes se enfrentan a éstas, sus capacidades de análisis crítico, a partir de las que elaborar un discurso contrastado, son mucho menores. La educación del siglo XXI, a todos los niveles, se ha concentrado en alfabetizaciones multimodales y en cómo los educadores se pueden adaptar a estudiantes que están visualizando el mundo a través de diversas representaciones y miles de formas. A pesar de constatar que vivimos en una sociedad de la imagen, el criterio a la hora de asesorar a los estudiantes no ha evolucionado mucho más allá de la tradicional manera de escribir textos, sobre todo fuera de disciplinas como las artes y el diseño.

Aun así, en el ámbito de las artes tampoco se le otorga una especial relevancia a la enseñanza y educación del estudiantado en la lectura de imágenes. Concretamente en la educación superior, donde se contextualiza este estudio, la AV no forma parte de manera explícita de las competencias ni generales ni transversales. Haciendo una revisión de las memorias tanto del Grado en Bellas Artes como del de Historia del Arte hemos podido constatar lo dicho.

En las competencias generales de Historia del Arte no se hace referencia ni a la alfabetización visual ni a ninguna otra competencia similar. Entre las competencias específicas aparece “aprender nociones de iconografía y aprender a interpretarla en la obra de arte”. Sin embargo, esta mención no abarca en su totalidad todo aquello que podríamos englobar como alfabetización visual. Puesto que es cierto que una de las habilidades a desarrollar respecto de la lectura de imágenes es la iconografía, hemos

buscado en qué asignaturas del grado de Historia del Arte aparece dicha competencia: las únicas asignaturas de todo el grado en las que esta competencia se considera necesaria son “Arte Románico Hispánico, siglos XI-XII” y en la propiamente titulada “Iconografía”. Es importante recalcar que ambas asignaturas son optativas.

En las competencias del grado de Bellas Artes aparece entre las competencias específicas: “Conocimiento del pensamiento de los artistas a través de sus obras y textos y capacidad de comprender y valorar discursos artísticos en relación con la propia obra”. De manera forzada, y siendo optimistas, podemos deducir de esta frase que se alude a la necesidad de promover la lectura de un fenómeno artístico en los estudiantes. En consecuencia, hemos buscado en qué asignaturas se requiere dicha competencia. En la asignatura de formación básica “Historia”, en las asignaturas obligatorias “Procesos de Creación Artística”, “Proyectos de Creación Artística”, “Taller de Creación” y en “Contextos y narraciones”, en las asignaturas optativas “Pintura”, “Grabado e impresión”, “Historia del arte” y “Unidades de experimentación Artística”, y, por último, en el Trabajo Final de Grado. Si admitimos que la competencia seleccionada del Grado de Bellas Artes (“Conocimiento del pensamiento de los artistas a través de sus obras y textos y capacidad de comprender y valorar discursos artísticos en relación con la propia obra”) se refiere a la alfabetización visual, es cierto que dicha competencia tiene aquí mucha más presencia que en el Grado de Historia del Arte. Como hemos podido ver, y como bien apunta Dondis:

“el examen de los sistemas de educación revela que el desarrollo de métodos constructivos de aprendizaje visual es ignorado, salvo por aquellos estudiantes interesados especialmente y dotados. El enjuiciamiento de lo que es factible, apropiado, o efectivo en la comunicación se ha abandonado en favor de definiciones amorfas del gusto o de apenas intentar comprender, al menos, algunos niveles prescritos de lo que llamamos alfabetidad en el modo verbal. Probablemente esto no se debe tanto a un prejuicio como a la firme convicción de que es imposible el empleo de cualquier metodología o cualquier medio para alcanzar la alfabetidad visual.” (1973, p. 23)

Por las carencias expuestas anteriormente en lo que se refiere a una competencia que hoy en día debería ocupar un lugar, si no principal, sí muy relevante, creemos justificada nuestra propuesta: un método a través del que poder proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para abordar la lectura de un fenómeno artístico de manera

especializada. Además, de acuerdo con Dondis, se evidenciará cómo es posible la aportación de metodologías para leer imágenes.

4. MARCO TEÓRICO

Nuestro marco teórico vendrá definido por aquellas teorías de las que nos hemos servido para la elaboración del modelo de lectura del fenómeno artístico que se propondrá en este trabajo.

El primer lugar hablaremos de Erwin Panofsky, historiador del arte alemán a través de quien articularemos: (1) cuál es el objetivo del historiador del arte y (2) el fundamento conceptual del modelo que propondremos.

Panofsky, en *La Historia del Arte y las disciplinas humanistas*, defiende que el historiador del arte es un humanista cuya "materia prima" consiste en vestigios que nos han llegado bajo la forma de obras de arte. Tras esta afirmación se pregunta ¿qué es una obra de arte? Es ésta una pregunta difícil, por lo que el autor concluye, no sin antes hacer una larga reflexión, que una obra de arte es "un objeto fabricado por el hombre que suscita una experiencia estética". Es importante tener en cuenta la apreciación que Panofsky hace sobre la llamada "experiencia estética" pues, cuando nos vemos sumidos en ella, debemos diferenciar dos actos completamente distintos que psicológicamente se fundan en una misma experiencia vivida. Construimos nuestros objetos estéticos re-creando² la obra de arte según la intención de su autor y, además, creando libremente una serie de valores también estéticos comparables a aquellos de que dotamos a una puesta de sol.

Como es habitual en Panofsky, éste ejemplifica esta afirmación con el arte gótico: nos dice que cuando contemplamos una de las estatuas de la catedral de Chartres, además de apreciar su belleza a partir de las cualidades formales de las que ha sido dotada, apreciamos como valor estético la pátina producida por el envejecimiento de la figura a través del tiempo. Este envejecimiento que valoramos como estético es del todo contrario a las intenciones y valores de la época gótica, en la que los canteros no sólo no tenían en cuenta la acción del tiempo en términos estéticos, sino que ésta era indeseable. Es más, indica Panofsky, en la época de concepción de estas estatuas, los autores se esforzaban por cubrir las piezas con un revestimiento de policromías que, en su estado más fresco probablemente hubieran interferido y estropeado nuestro placer estético.

² Panofsky separa el prefijo del resto del término para enfatizar así la acción de crear de nuevo.

Siendo conscientes de este doble acto de la experiencia estética, Panofsky se pregunta cómo fundar una historia del arte de manera respetable si la existencia misma del objeto de estudio procede de lo irracional y subjetivo. El autor alemán responde a esta cuestión a través de cuatro consideraciones:

- En primer lugar, nos dice, no podemos, por los motivos expuestos, responder a esta pregunta apelando a los métodos científicos que han sido o podrían ser introducidos en la historia del arte. Es decir, el analizar la obra de arte mediante rayos x, ultravioletas, etcétera no resolverá el problema metodológico fundamental.
- En segundo, el autor dice que la respuesta residirá en el hecho de que la recreación estética intuitiva y la investigación arqueológica (rayos x, ultravioletas, que mencionábamos) se contaminan la una de la otra, actuando al mismo tiempo y no una después de la otra. Panofsky dirá que ambas operaciones se *interpenetran*. Quienquiera esté en presencia de una obra de arte, sea que la recree estéticamente, sea que la analice racionalmente, incluye los tres elementos constitutivos: una forma materializada, una idea -es decir, para las artes plásticas, el tema-, y el contenido³. Dice el autor:

“la investigación arqueológica es ciega y vacía de sentido en la recreación estética y ésta es irracional y no pocas veces marginal si no se apoya en aquélla. Mas, dándose mutuo respaldo, soportan un sistema que tiene un sentido, es decir, una visión histórica de conjunto” (1961, p.84).

- En tercer lugar, Panofsky señala la importancia de diferenciar al conocedor de arte del historiador del arte. El conocedor tiende a poner el acento en el aspecto de recreación del complejo proceso que he tratado de describir y considera secundaria la edificación de una síntesis histórica. El historiador del arte, en el sentido universitario y más estrecho del término, intenta invertir los términos. El decir, mientras el conocedor se preocupa más por fechas, proveniencia, atribución, etcétera, el historiador no sólo contemplaría dichos factores, sino que trataría también de señalar los valores formales de la obra; esto es, su interpretación, la manera de la que refleja la actitud cultural del lugar en el que se inserta (geográfica y temporalmente) y cómo la obra expresa la personalidad del artista.

³ Esta idea es fundamental pues aquí reside eje principal de la estructura del modelo que propondremos.

- En cuarto y último lugar el autor señala en qué se diferencia la historia del arte de la filosofía del arte o de la estética.

Como decíamos al comienzo de este apartado, el marco conceptual del modelo que propondremos en este trabajo se basa en la teoría expuesta por Panofsky, más concretamente, en su tan conocida obra *La significación en las artes visuales*. En este libro se establecen tres niveles a la hora de interpretar una obra de arte. El primer nivel es el de las significaciones primarias o naturales, a su vez compuestas por la significación fática y la significación expresiva. La significación fática es aquella que aprehendo identificando simplemente ciertas formas visibles con ciertos objetos que conozco gracias a la experiencia práctica, e identificando el cambio acontecido en sus relaciones con ciertas acciones o sucesos. Panofsky pone el ejemplo de un caminante que va por la calle y ve a un conocido que lo saluda descubriéndose la cabeza. La significación expresiva no es aprehendida por una simple identificación, sino por empatía. Para comprenderla necesito de una cierta sensibilidad, pero ésta es también parte de mi experiencia práctica.

A la hora de enfrentarnos a un fenómeno artístico se trataría de la identificación de formas puras (seres humanos, plantas, animales...) apreciando sus relaciones mutuas como acontecimientos y captando ciertas cualidades expresivas como el carácter doliente de una postura o un gesto. Panofsky llama a este nivel de interpretación de la obra de arte descripción pre-iconográfica.

El segundo nivel establecido es el de la significación secundaria o convencional. Ésta es inteligible en lugar de sensible. Volviendo al ejemplo que Panofsky nos pone, soy capaz de identificar que este gesto de descubrirse la cabeza es un saludo (porque formo parte de la cultura occidental) y además reconozco que es un saludo de cortesía.

Respecto a la interpretación de una obra de arte, se trataría, por ejemplo, de advertir que una figura masculina provista de un cuchillo representa a San Bartolomé. Los motivos reconocidos como portadores de una significación secundaria o convencional pueden llamarse imágenes y las combinaciones de imágenes constituyen las historias o alegorías. La identificación de éstas corresponde al dominio de la iconografía. Cuando hablamos de asunto en contraposición a forma aludimos en realidad a la esfera del asunto secundario o convencional, es decir, al universo de los temas o conceptos específicos manifiestos en imágenes, historias y alegorías, en contraste con la esfera del asunto primario o natural.

Este segundo nivel exige familiaridad con la cultura que nos rodea, así como con diversas fuentes literarias. No basta sólo con la identificación de las formas a través de la visión.

El tercer y último nivel propuesto por Panofsky es el de la significación intrínseca o de contenido. Ésta, es una significación esencial y no fenoménica. Por ejemplo, soy capaz de crear un retrato mental de ese hombre que me saluda descubriéndose la cabeza deduciendo la cultura en la que se inserta, el momento histórico, etcétera.

Respecto a una obra de arte, se trata de investigar aquellos principios subyacentes que ponen de relieve la mentalidad básica de una nación, una época, de una clase social, de una creencia religiosa o filosófica, matizada por una personalidad y condensada en una obra. Panofsky nos dice que estos valores simbólicos son con frecuencia ignorados por el propio artista. Este último estadio compondría la interpretación iconológica de la obra de arte.

Como veremos a medida que avanza este trabajo, el método de Panofsky será adaptado al contexto educativo y a la lectura de fenómenos artísticos contemporáneos.

Otra teoría fundamental para la composición de nuestro marco teórico será la propuesta por Benjamin S. Bloom en el año 1956. Se conoce como Bloom's Taxonomy y fue revisada en el año 2002 por David R. Krathwohl. Será de esta revisión de donde partirá el método propuesto por ODAS.

Como expone Krathwohl (2002), Bloom propone un modelo taxonómico con la intención de servir como:

- Un lenguaje común sobre los objetivos de aprendizaje para facilitar la comunicación entre personas, asignaturas y cursos.
- Base para determinar el significado específico de los objetivos educativos establecidos a nivel nacional o regional en un curso o plan de estudios particular.
- Medios para determinar la congruencia de los objetivos, actividades y evaluaciones educativas en una unidad didáctica o asignatura, curso o plan de estudios.
- Panorama de la gama de posibilidades educativas contra las que la amplitud y profundidad limitada de cualquier curso educativo o plan de estudios pueda ser contrastada.

En la taxonomía de Bloom se proponen seis categorías que responden a los principales niveles del dominio cognitivo ordenadas de forma ascendente en función de su simplicidad-complejidad y su concreción-abstracción. Estas categorías son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Como podemos ver estas seis categorías son presentadas por Bloom a modo de sustantivos. A excepción de “aplicación”, todas las categorías son a su vez divididas en subcategorías.

En la revisión de Krathwohl los sustantivos mutan a verbos y algunas de las categorías sufren modificaciones. Como decíamos, la primera de las categorías de Bloom es “conocimiento” que Krathwohl transforma en “recordar”. En la segunda categoría, el término “comprensión” es modificado por “entender”. Las categorías tres y cuatro se mantienen de igual manera, pero, como decíamos, transformando el sustantivo en verbo. La categoría número cinco de Bloom, denominada “síntesis”, es cambiada por Krathwohl por “evaluar”. Como sexta y última fase del proceso, Bloom situaba la “evaluación”. Para Krathwohl, la última acción requerida será la de “crear”, siendo ésta su mayor aportación a la taxonomía. Gracias a introducir la creación en la propuesta de Bloom, Krathwohl consigue dar un paso adelante, proponiendo que las fases del dominio cognitivo no alcanzan su mayor complejidad con la evaluación de las fases anteriores sino con la aportación de algo nuevo. A continuación, podemos ver en la Tabla 1 los procesos cognitivos propuestos por la taxonomía original y la revisada:

Tabla 1. Procesos cognitivos de las taxonomías de Bloom y Krathwohl

Taxonomía original de Bloom	Taxonomía revisada de Krathwohl
1 Conocimiento	1 Recordar
2 Comprensión	2 Entender
3 Aplicación	3 Aplicar
4 Análisis	4 Analizar
5 Síntesis	5 Evaluar
6 Evaluación	6 Crear

Además de estas modificaciones respecto a la taxonomía original que acabamos de exponer, Krathwohl va más allá y propone una doble dimensión para dicha taxonomía. En el eje horizontal el autor propone situar las categorías cognitivas nombradas anteriormente y en el eje vertical las distintas fases del conocimiento que él mismo establecerá:

- Conocimiento fáctico: los elementos básicos que los estudiantes deben saber para familiarizarse con una disciplina.
- Conocimiento conceptual: las interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una estructura más grande que les permiten funcionar juntos.
- Conocimiento procedimental: cómo hacer algo; métodos de investigación y criterios para usar habilidades, algoritmos, técnicas y métodos.
- Conocimiento metacognitivo: conocimiento de la cognición en general, así como la conciencia y el conocimiento de la propia cognición de uno.

En la taxonomía revisada, el hecho de que todo objetivo pueda ser representado en dos dimensiones inmediatamente sugiere la posibilidad de construir una tabla de dos entradas. La dimensión "proceso cognitivo" formara el eje horizontal y "tipo de conocimiento" el eje vertical.

Como bien señala Krathwohl (2002, p. 218), “el uso de la tabla para clasificar objetivos, actividades y evaluaciones proporciona una representación visual clara y concisa de un curso o una unidad en particular. Una vez completadas las entradas en la tabla se puede usar para examinar el énfasis relativo, la alineación curricular y las oportunidades educativas perdidas. Basándose en este examen los profesores pueden decidir dónde y cómo mejorar la planificación del plan de estudio y las clases⁴”.

A continuación, la Tabla 2 recoge el modelo de Krathwohl:

Tabla 2. Modelo de Krathwohl

Tipo de conocimiento	Proceso cognitivo					
	Recordar	Entender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Conocimiento fáctico						
Conocimiento conceptual						
Conocimiento procedimental						
Conocimiento metacognitivo						

⁴ Traducción del inglés mía.

Como otro de los pilares fundamentales a la hora de establecer el modelo que propondremos en este trabajo será necesario nombrar a Bigg y Collis y su teoría *The SOLO Taxonomy* que vio la luz en el año 1982.

Dicha teoría parte de que, a medida que el aprendizaje progresa, se vuelve más complejo. SOLO, que significa “Structure of the Observed Learning Outcome” (Estructura del Resultado de Aprendizaje Observado), es un medio para clasificar los resultados de aprendizaje en términos de su complejidad, lo que permite evaluar el trabajo de los estudiantes en términos de su calidad, no de cantidad. El modelo consta de cinco niveles de comprensión ordenados en función de la complejidad de la respuesta del alumnado. En el primer nivel, llamado preestructural, la tarea no se ataca adecuadamente; el/la estudiante realmente no comprende el problema planteado o se desentiende de la actividad y, en consecuencia, la resuelve de manera incoherente. En el segundo nivel, llamado uni-estructural, la respuesta del alumno/a sólo se centra en un aspecto relevante. En el tercer nivel, nombrado como multiestructural, la respuesta del alumno/a se centra en varios aspectos relevantes, pero se tratan de forma independiente y aditiva. La evaluación de este nivel es principalmente cuantitativa. En el cuarto nivel (relacional) los diferentes aspectos se han integrado en un todo coherente. Este nivel es lo que normalmente se entiende por una comprensión adecuada de algún tema. En el quinto y último nivel (resumen extendido), el todo integrado anterior puede conceptualizarse en un nivel superior de abstracción y generalizarse a un nuevo tema o área.

Como podemos ver, al principio, se recogen sólo uno o pocos aspectos de la tarea luego varios aspectos, pero no están relacionados; a continuación, aprendemos cómo integrarlos en un todo y, finalmente, podemos generalizar todo a aplicaciones aún no enseñadas.

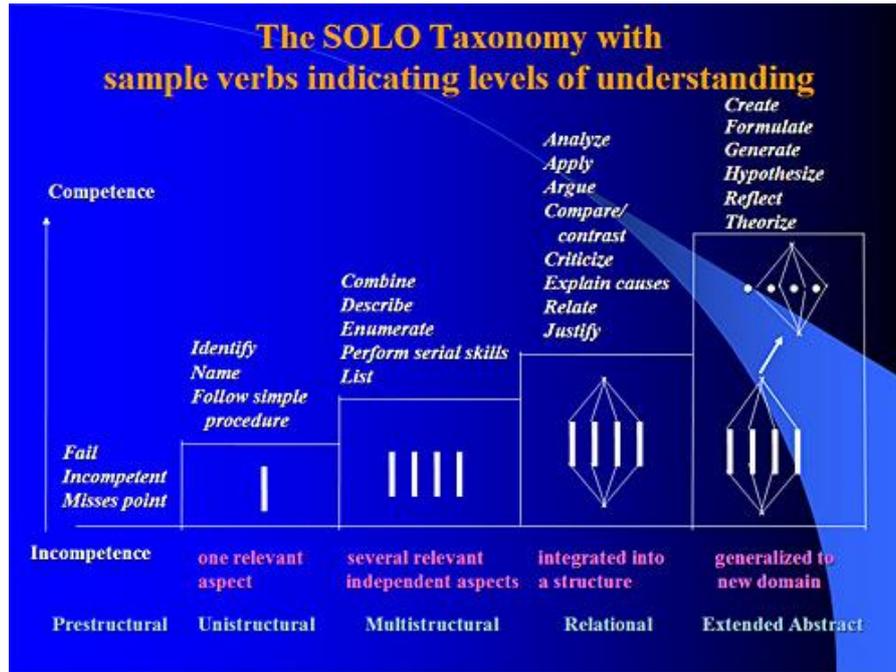


Figura 1. SOLO Taxonomy con verbos simples indicando niveles de comprensión.

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como hemos indicado anteriormente, este capítulo seguirá la estructura propia de los estudios bibliométricos. Estará estructurado en dos bloques: el primero de ellos conformado por un estudio cuantitativo (el estudio bibliométrico propiamente) y el segundo por un estudio cualitativo (o estudio teórico).

5.1 Estudio bibliométrico

Para la elaboración del estado de la cuestión de este trabajo se ha realizado un mapeo sistemático de referencias a través de un filtrado de información de la base de datos ERIC (Education Resources Information Center). ERIC es la mayor base de datos en línea especializada en investigación educativa e información, financiada por el Institute of Education Sciences del departamento de Educación de Estados Unidos.

Para la realización de este análisis bibliométrico se ha tomado como modelo el estudio realizado por García Sánchez, Therón y Gómez-Isla (2019) sobre la alfabetización visual en los nuevos medios.

- Preguntas de la investigación

El mapeo sistemático ha tenido como objetivo responder a una serie de preguntas que han facilitado la organización de las referencias en una tabla confeccionada a través del sistema de gestión de base de datos Acces. Las preguntas, que coinciden con los campos de la base de datos diseñada, son las siguientes:

1. ¿Qué tipo de publicación es? El objetivo es conocer qué tipo de documentos son los más recurridos a la hora de investigar en este tema.
2. ¿Desde qué lugar se realiza la investigación? El objetivo es conocer si dicho tema se trata más desde unos países que desde otros.
3. ¿Cuál es el periodo (años) de publicación de dichas referencias? El objetivo es conocer el desarrollo cronológico de las investigaciones a nivel internacional e identificar diferentes fases en la evolución de la temática.
4. ¿A qué área del conocimiento pertenecen? El objetivo es conocer desde qué ramas del conocimiento parten dichas investigaciones y saber así si el tema interesa más desde unas u otras áreas.
5. ¿Qué metodología siguen a la hora de realizar la investigación? El objetivo es conocer la diversidad y solidez de enfoques y metodologías; un indicador del grado de madurez de la investigación.
6. ¿Qué líneas de investigación siguen? El objetivo es conocer cuáles son los subtemas predominantes en estas referencias sobre AV.

- Criterios de inclusión y exclusión

Respecto a los criterios de inclusión y exclusión empleados, el procedimiento seguido ha sido el siguiente. En primer lugar, se hizo una búsqueda en el buscador principal de la base de datos ERIC marcando la opción de “Thesaurus”. El concepto introducido fue “visual literacy” que es uno de los posibles descriptores que la página aporta de forma predeterminada. Con dicho descriptor se obtienen 1.605 resultados. A continuación, en la sección de descriptores complementarios, en la que ya aparece marcado “visual literacy”, marcamos otro descriptor más: “Higher Education”, de lo que obtuvimos 223 resultados. Estos dos descriptores son la base de nuestra primera búsqueda a los que se añadió, por separado, “Art Education”, adquiriendo 27 resultados y “Aesthetic Education”, obteniendo 23 referencias. Por lo tanto, el total de referencias contempladas en la primera búsqueda que se realizó fueron 50. El problema que encontramos tras esta primera

selección, y que nos llevó a hacer una segunda, fue que los resultados se situaban en una cronología poco actual, concretamente entre los años 1972 y 2009. Por ello intuimos que debíamos reformular la búsqueda para obtener referencias más recientes.

La segunda búsqueda consistió, al igual que la primera, en establecer como primer descriptor “Visual Literacy”. En segundo lugar, en vez de marcar “Higher Education” en el apartado de descriptores, como se hizo anteriormente, nos desplazamos hasta el apartado “Education level”, y ahí fue donde establecimos el nivel “Higher Education”. Al establecer este nivel los descriptores que la base de datos aporta se reducen. A continuación, fuimos seleccionando aquellos que consideramos relacionados con el tema que aquí nos ocupa, siempre de manera individual y no de forma acumulativa. Los descriptores que seleccionamos fueron: “Teaching methods”, “Visual Aids”, “Undergraduate Students”, “Photography”, “Preservice teachers”, “Educational Technology”, “Case Studies”, “Design”, “Preservice Teachers Education”, “Science Instructions”, “Thinking Skills”, “Assignments”, “Art Education”, “Visualization”, “Cognitive Process”, “Visual Learning”.

El total de referencias obtenidas, si sumamos los resultados de todos los descriptores nombrados anteriormente, fue 166. De éstos se hizo una selección para contemplar aquellos que tratasen de forma más o menos explícita algún tema relacionado con las artes. El resultado final fue de 40 referencias. La cronología de estas referencias abarcaba desde el año 2003 hasta el año 2019, por lo que recopilábamos datos hasta la actualidad. De manera lógica nos planteamos dónde quedaban aquellas referencias que databan desde 1974 obtenidas en la primera búsqueda, y que estaban estrechamente ligadas a la AV, a la educación superior y a las artes. Para abarcar un amplio abanico temático la decisión final fue unir el cómputo de referencias obtenidas en la primera y la segunda búsqueda. Como resultado de ello obtuvimos 216 referencias que componen el cuerpo de nuestro análisis bibliométrico.

Es preciso anticipar que, para el estudio teórico que haremos en el siguiente subapartado no se han utilizado ese número de referencias sino aquellas que hemos encontrado de libre acceso. El total de referencias de libre acceso han sido 28 de la primera búsqueda y 67 de la segunda (95 en total), teniendo en cuenta que sólo buscábamos obtener las referencias relacionadas con el ámbito de las artes. Es importante atender a esta consideración porque, desde nuestra visión del ámbito de las Artes y Humanidades, hemos podido observar cómo algunas bases de datos como la del CRAI, a la que recurríamos cuando ERIC no

nos proporcionaba acceso libre a las referencias, ponen muchas más facilidades para la lectura gratuita de artículos del ámbito de las ciencias.

Es muy significativo que el número de resultados para los filtros del descriptor “Education level” en los niveles “Elementary education” y “Secondary education” difiere mucho del número de resultados de esta misma búsqueda si utilizamos el descriptor de nuestro ámbito: “Higher education”. Para “Higher Education” (sin añadir ningún descriptor más) aparecen 170 referencias. En cambio, para “Elementary Education” obtenemos 82 artículos y para “Secondary Education” 74. Esto evidencia de forma empírica cómo la investigación en AV en la educación superior está actualmente más desarrollada que en el resto de niveles de enseñanza.

A continuación, expondremos una serie de tablas con los resultados obtenidos tras el análisis bibliométrico, las cuales responden a las cuestiones y a los criterios de selección expuestos anteriormente. En las siguientes tablas, se ha diferenciado intencionadamente entre las cifras obtenidas en la primera y en la segunda búsqueda. Esto es debido a que, como ya hemos hecho notar, las cronologías de las referencias obtenidas en las dos búsquedas son diferentes y consecutivas. Por lo tanto, ver de qué búsqueda obtenemos las cifras dadas, y no contemplar sólo el total, servirá al lector para interpretar y sacar conclusiones.

- Resultados

Para no aportar información de manera redundante hemos creído innecesario comentar cada tabla de manera individual. Aun así, como síntesis general de las tablas, y tras la búsqueda realizada con el sesgo expuesto anteriormente, obtenemos que los artículos realizados desde el ámbito de las artes provenientes de EEUU son los más comunes. Éstos utilizan mayormente una investigación empírica cualitativa sobre cuestiones didácticas y, a continuación, estudios de caso. En su amplia mayoría fueron publicados como artículos. A continuación, presentamos las tablas de resultados:

Tabla 3. Referencias halladas en las búsquedas por tipo de metodología

Tipo de metodología	Valor absoluto de las búsquedas			Valor relativo (sobre el total)
	1 ^a	2 ^a	Total	
Estudio bibliométrico	0	1	1	0,5%
Estudio teórico	19	18	37	4%
Experiencia educativa innovadora	14	20	34	16%
Investigación empírica cualitativa	8	80	88	41%
Investigación empírica cuantitativa	2	35	38	18%
Investigación histórica	1	4	5	2%
Metodología mixta	6	6	12	5,5%

Notas. *Hay una referencia que no está contemplada en este estudio por no estar disponible ni tener resumen.

*Hay una referencia que no está contemplada en este estudio por ser únicamente un listado de bibliografía.

Tabla 4. Referencias halladas por línea de investigación

Tipo de investigación	Valor absoluto de las búsquedas			Valor relativo (sobre el total)
	1 ^a	2 ^a	Total	
Didáctica	37	143	181	84%
Resultados de aprendizaje	0	1	1	0,5%
Procesos cognitivos	3	10	13	6%
Teoría de la AV	21	22	43	20%
Estudio de caso	8	176	125	58%
Tecnologías	3	29	32	15%

Notas. *Hay una referencia que no está contemplada en este estudio por ser únicamente un listado de bibliografía.

*Hay una referencia que no está contemplada en este estudio por no estar disponible ni tener resumen.

Tabla 5. Referencias halladas por tipo de publicación

Tipo de publicación	Valor absoluto de las búsquedas			Valor relativo (sobre el total)
	1 ^a	2 ^a	Total	
Artículos	39	157	196	90,7%
Libros	4	2	6	2,8%
Ponencia en un congreso	7	6	13	6%
Memoria de proyecto	0	1	1	0,5%

Tabla 6. Referencias halladas por ámbito de conocimiento

Ámbito de conocimiento	Valor absoluto de las búsquedas			Valor relativo (sobre el total)
	1 ^a	2 ^a	Total	
Arte	50	138	188	87%
Humanidades	0	97	97	45%
Ciencias Sociales	0	24	24	11%
Ciencias Puras	0	6	6	3%
Ciencias Experimentales	0	2	2	0,9%

Tabla 7. Referencias halladas en las búsquedas por procedencia

Procedencia	Valor absoluto de las búsquedas			Valor relativo (sobre el total)
	1 ^a	2 ^a	Total	
EE UU	39	108	147	68%
Canadá	0	2	2	0,9%
EEUU/ Canadá	0	1	1	0,5%
España	0	5	5	2%
España/Alemania	0	1	1	0,5%
Australia	3	7	10	4,6%
Australia/Vietnam	0	1	1	0,5%
Emiratos Árabes	0	1	1	0,5%
Grecia	1	1	2	0,9%
China	0	1	1	0,5%
Eslovenia	0	1	1	0,5%
UK	2	9	11	5%
Finlandia	0	2	2	0,9%
Canadá	0	2	2	0,9%
Indonesia	0	1	1	0,5%
Turquía	0	7	7	3%
Brasil	0	1	1	0,5%
Israel	0	1	1	0,5%
Malasia	0	1	1	0,5%
Mauricio	0	1	1	0,5%
Sudáfrica	0	3	3	1,4%
México	1	1	2	0,9%
Suecia	0	1	1	0,5%
Nigeria	0	1	1	0,5%
Corea del Sur	0	1	1	0,5%
Taiwán	0	5	5	2%
Palestina	0	1	1	0,5%
Italia	1	0	1	0,5%
Austria	1	0	1	0,5%
Suiza	1	0	1	0,5%

5.2 Estudio teórico

En este apartado haremos una evaluación de las lecturas realizadas fruto de la búsqueda expuesta en el anterior subapartado. Como hemos señalado ya, la revisión constará de 95 referencias. Procederemos a hacer un estudio cualitativo basándonos en un tratamiento temático de la literatura obtenida.

La organización vendrá determinada por cinco grandes bloques temáticos que responden algunas preguntas que hemos podido encontrar de manera subyacente durante nuestra lectura: ¿Qué es la alfabetización visual?, ¿Dónde enseñarla? y ¿Cómo? También destinaremos un bloque a tratar la AV hoy en día, es decir, la alfabetización visual digital. Por último, abordaremos la AV en las distintas disciplinas desde las que se ha puesto en

práctica, siempre dentro de nuestro filtrado a favor del ámbito de las artes. El lector podrá observar cómo las divisiones propuestas son consecuencia directa del filtrado realizado en la base de datos ERIC, donde establecíamos: el tema (AV), un nivel educativo concreto (educación superior universitaria) y un ámbito concreto del conocimiento (las artes). Por lo tanto, hemos considerado lo más natural que la estructura de este estudio teórico responda a dichos descriptores.

¿Qué es la alfabetización visual? El debate teórico en torno a la búsqueda de una definición.

A pesar del amplio recorrido de la investigación en alfabetización visual Avgerinou (2009) todavía afirmaba, bien entrado el siglo XXI, que la definición de este constructo había sido una meta esquivada desde el mismo comienzo de la investigación. Tras la lectura de las referencias obtenidas podemos afirmar que dicha meta era ansiada en la fecha en la que la autora la exponía y, aún en nuestros días sigue vigente. Hemos podido vislumbrar cómo todavía hoy se sigue batallando por una posible definición, amplia pero fehaciente, para el término AV. Por esto, vemos necesario dejar constancia en el primero de los subapartados de nuestro estudio teórico de algunas de las más relevantes definiciones que se han propuesto, así como los subtemas que esta búsqueda desencadena.

Un gran número de autores (Avgerinou y Ericson, 1997, Arslan, Nalinci, 2014, Beaudoin, 2016, Cheng, Ou, y Kin, 2017), hacen referencia a Jack Debes y a la que se conoce como la primera definición de AV:

“Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication.” (Debes, 1969, p. 27, en Avgerinou y Ericson, 1997, p. 281)

Como podemos observar, Debes considera que la AV es un grupo de competencias esencial para el correcto desarrollo del ser humano, pero no consigue acotar en qué

consiste dicha competencia, ni mucho menos identificar sus aspectos constitutivos. Debes parece-entender la AV casi como una cualidad intrínseca al ser humano. Como nos cuenta Avgerinou y Ericson (1997), el propio Debes compara la AV con una ameba de aspecto cambiante y que se mueve en numerosas direcciones.

Hay autores que hablan de la AV en términos semióticos. Barnhurst (1987) afirma que autores como Bowman⁵ y Dondis (1976) usan la alfabetización visual como metáfora, pero rechazando la idea tradicional de que una imagen es como un poema. Estos autores parten de la idea de que las imágenes cuentan historias y copian la realidad natural. En cambio, la metáfora se amplía para que, al igual que el lenguaje, sea un sistema de símbolos y estructuras que producen significado. Los artefactos visuales contienen un sistema articulado por conceptos formales que se combinan para transmitir significado visual. Aun así, no podemos tratar de interpretar imágenes a través de los mismos medios que interpretamos un texto. Las imágenes contienen ciertos elementos basados en convenciones sociales y no constituyen un sistema caracterizado por el mismo grado de articulación que el lenguaje natural. Además, los textos, a pesar de estar abiertos a múltiples lecturas, están compuestos por una serie de elementos, (sintácticos, gramaticales, etc.) que sólo se prestan a una forma de lectura. Las imágenes, como bien apunta Barnhurst (1987) se pueden “leer al revés”, por partes, enteras o a través de sus elementos constituyentes. Es decir, las imágenes, de cualquier tipo, están abiertas a una miríada de posibles lecturas y, por lo tanto, posibles significados.

Siguiendo con las comparaciones entre lectura de textos y lectura de imágenes, García-Quismondo, Cruz-Palacios y Castro (2019) apuntan:

“The reading of an image is based on a process that is similar to reading a text, with three levels of comprehension: a basic and superficial level on the encoding of signs (spelling, syntax); a textual structure level (textual grammar) where each sign and code has a meaning; a 'situation model' understood as a cognitive representation to understand the narrative of the image by contextualising its signs in the spatial, temporal, causal, characteristic (actors of the story) and intentional dimensions” (p. 3)

⁵ No nos es posible aportar la fecha de la referencia de Bowman puesto que la calidad del escaneado de la bibliografía del artículo de Barnhurst es tan mala que resulta ininteligible. Por esto mismo, tampoco nos es posible incorporarlo a la bibliografía.

También preocupado por la realización de una definición apropiada para el término AV, Barnhurst (1987, p. 9) dice lo siguiente:

“The definition of 'visual literacy' should assert the value of visual knowledge. Visual alphabetization should, on one level, restore the sight of the child to the adult. Instead of seeing only symbols and their hidden meanings, the adult eye might be trained to see again their textures and patterns. Visual understanding has intrinsic value, it broadens experience.”

Esa “ampliación de la experiencia” que el autor recalca es importante para entender el verdadero valor de la AV. No sólo es importante por el hecho de aportar capacidades para resolver problemas visuales concretos, sino que aporta de forma indirecta herramientas para el desarrollo de las capacidades del individuo de forma global.

Otro aspecto en el que Debes no pensaba, cuando hablaba de AV, era la destacable intrusión que los medios audiovisuales harían en nuestras vidas. Autoras como Bowen (2017) se preguntan qué significa estar alfabetizado visualmente en la era de la interconectividad, las pantallas, tablets y nativos digitales. La respuesta no es sencilla pero lo que es seguro es que el paradigma ha cambiado desde que Jack Debes y sus seguidores realizaron una definición. De acuerdo con Weinraub (2018), la omnipresencia de las imágenes y los medios visuales no significa necesariamente que las personas puedan ver, usar y producir contenido visual de manera crítica. Las personas deben desarrollar estas habilidades esenciales para participar de manera competente en una sociedad visualmente orientada.

La segunda especificación de referencia para el término AV a la que recurren gran número de autores (Avgerinou y Ericson, 1997; Arslan y Nalinci, 2014; Beaudoin, 2016; Weinraub, 2018; Matusiak, Heinbach, Harper y Bovee, 2019; Reyes, García, y Mateos, 2019; Thompson, 2019) es la que aporta la Association of College and Research Libraries (2011). La definición, dirigida a crear unas competencias estandarizadas para la educación superior, es la siguiente:

“Visual literacy is a set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media. Visual literacy skills equip a learner to understand and analyze the contextual, cultural, ethical, aesthetic, intellectual, and technical components involved in the production and use of visual materials. A visually literate individual is both a critical consumer of

visual media and a competent contributor to a body of shared knowledge and culture.” (Association of College and Research Libraries, 2011)

Aquí podemos ver como la AV es un conjunto de habilidades que el sujeto ha de desarrollar y que le permite enlazar una serie de acciones (encontrar, interpretar, evaluar, usar, crear) en relación a las imágenes. Además, permite al individuo entender y analizar diferentes componentes involucrados en la producción y uso de materiales visuales. Tras esta definición la Association of College and Research Libraries desarrolla una serie de estándares que nosotros trataremos más adelante para poder continuar en este apartado con la discusión en torno a la delimitación del término AV.

Consensuando así las diferentes definiciones, Sosa (2009) las propone todas como válidas y cada una de ellas referida a un aspecto concreto de la AV. La autora nos dice que “some defined visual literacy as a scientific process based on visual perception. Others defined it as a cognitive process; still others in aesthetic terms.” Pero esto no tiene por qué ser incompatible: “These definitions were not so much contested or mutually exclusive, as malleable, changing, and evolving.” (Sosa, 2009, p. 55)

Sosa (2009) recupera a Cochran (1976, p. 55-56) que cuenta cómo, en un congreso realizado en 1976 en la ciudad de Okoboji, se pidió a los participantes que aportasen una definición para AV. Los significados del sustantivo "alfabetización" se clasificaron bajo tres categorías: 1) un grupo de competencias; 2) un proceso o método de enseñanza y 3) un movimiento. Las respuestas de los participantes de Okoboji demuestran que la "literatura visual" se está utilizando para referirse a tres tipos de cosas muy diferentes: habilidades humanas, estrategias de enseñanza y promoción formal o informal de una idea. A pesar de estas diferenciaciones, aún hay aspectos que no entran dentro de estas tres categorías resultantes, como por ejemplo “the notion that use of visuals is mediated by the social context in which they appear” (Sosa, 2009, p. 56).

En definitiva, podemos deducir del párrafo anterior que la AV es multidisciplinar. Fleckenstein (2007, en Bowen, 2017, p.706) sugiere que debemos cuestionar nuestra visión del mundo en términos de “cómo se construye histórica y socialmente” de maneras que no hayamos cuestionado ya. Fleckenstein propuso que tal vez no seamos conscientes de las narrativas dominantes (tanto textuales como visuales) que se refuerzan, excluyendo otras posibilidades y visiones del mundo e historias al apropiarse de una representación visual recirculante, revisando el material existente; y reconstruir y reutilizar

representaciones visuales para crear nuevos significados. Además, comprender las complejidades de desarrollar y usar imágenes en múltiples disciplinas es crucial para aprender a través de múltiples modalidades en un momento en que los límites disciplinarios tradicionales están bajo escrutinio (Bowen, 2017). Spalter y van Dam (2008) hablan de la “digital visual literacy” (DVL) definiéndola como la habilidad de crear y entender ciertos tipos de información, en este caso información visual creada a través de un ordenador. Concretamente, definen la DVL como la habilidad de:

“1. critically evaluate digital visual materials (two-dimensional, three-dimensional (3D), static, and moving); 2. make decisions on the basis of digital visual representations of data and ideas; and 3. use computers to create effective visual communications.” (Spalter y Damn, 2008, p. 94)

Como podemos ver, se deduce de los ítems propuestos por Spalter y Damn cómo interpretan la creación como el culmen del completo entendimiento y asimilación de los puntos 1 y 2.

Hemos podido apreciar en el párrafo anterior cómo del término AV y, de su señalada condición multidisciplinar, han derivado otras cláusulas que hacen referencia a aspectos más concretos. Además de la ya nombrada “digital visual literacy” (DVL), otros autores utilizan términos como “visual economy” o “visual thinking”. Bowen (2017), a través de Kemp (2013), nos dice que “the marketing industry describes our digital age of Facebook, Instagram, selfies and YouTube as the `visual economy’”. Además, Bowen (2017) señala que muchos estudiantes están operando dentro, contribuyendo a la economía visual todos los días. Sin embargo, muchos no se cuestionan del todo cómo las imágenes impactan en su propio pensamiento. En cuanto a “visual thinking”, Monroe (1993) hace especial referencia a dicho término. La autora rotula que el “pensamiento visual” es un desafío para la investigación en el ámbito de la educación. Esto es debido a que es un área que ha sido descuidada con el creciente énfasis en las habilidades verbales y analíticas. Y, además, porque existe la necesidad de equilibrar ambos contenidos curriculares e impulsar la evaluación educativa de las habilidades relacionadas con las imágenes visuales.

Otra cuestión importante es la implicación de procesos cognitivos durante la percepción visual. Hemos podido apreciar cómo en varias referencias se mencionan los procesos cognitivos presentes durante la puesta en práctica de la AV. Felten (2008) menciona que

ver no es simplemente un proceso de recepción pasiva de estímulos, sino que también implica la construcción activa de significado. Los defensores de la alfabetización visual sostienen que, si el acto de ver implica una construcción activa, entonces el acto intelectual de interpretar lo que se ve debe requerir un espectador crítico.

Risatti (1987) utiliza los procesos cognitivos involucrados en la AV para poner en valor el aprendizaje de las artes. De la misma forma, Davies (2000, en Appleton, Grandal, y Jones, 2017) analiza cómo los estilos de aprendizaje dominantes de los estudiantes de artes conducen a las habilidades cognitivas más complejas que son particulares del arte y el diseño, como la creatividad, la imaginación y la originalidad. Continúa sugiriendo que los resultados del aprendizaje tradicional se basan en el pensamiento convergente de los estudiantes (resolución de problemas que tienen una respuesta única), pero que la creatividad, la imaginación y la originalidad sólo pueden surgir a través del pensamiento divergente.

De acuerdo con Hicks y Essinger (1991), Metros (2008) expone cómo la investigación en este ámbito sugiere

“that users prefer visual displays of information to verbal descriptions. The human eye–brain system automatically searches for a visual order and hierarchy in what it perceives. One reason educators are interested in transitioning text to a visual format is to reduce the learner’s cognitive load by simplifying meaning and providing clarity to complex concepts” (Metros, 2008, p. 105)

Esto contradice la visión de Davies expuesta anteriormente. Este autor afirmaba que los procesos cognitivos involucrados en la creación de imágenes eran más complejos que los de otras actividades. En cambio, Hicks y Essinger afirman que se simplifican.

McClanahan y Nottingham (2019) hacen una recopilación de definiciones de otros autores a través de las que construir su propia definición. Stokes (2002, en McClanahan y Nottingham, 2019) compartió varias definiciones de alfabetización visual ofrecidas por varios investigadores. Lo que estas definiciones tienen en común es un énfasis en la interpretación del significado de las representaciones visuales. Más recientemente, Serafini (2017, p. 1) define la alfabetización visual "contextualized, social practice as much as an individualized, cognitively based set of competencies.". Pantaleo (2012) discutió la necesidad de disminuir la percepción de los elementos visuales para mejorar la comprensión. A pesar de que muchos estudios atestiguan la poderosa relación entre las

imágenes y la memoria (Burmark, 2008; Stokes, 2002, en McClanahan y Nottingham, 2019), la enseñanza de la alfabetización visual no ha sido generalmente un enfoque particular de los profesores de lectura (Hughes y King, 2010; Serafini, 2014). Burmark (2008) incluso citó el trabajo de Paivio y Mayer para apoyar el uso de imágenes de anclaje con preguntas de inferencia para facilitar la transferencia de nuevos aprendizajes a la memoria a largo plazo.

También Avgerinou (2009, p. 29) actúa como recopiladora y elabora una fidedigna enumeración de puntos en común entre las diferentes definiciones expuestas. Los puntos de convergencia más significativos son:

- “A visual language exists”. Algo que hoy en día nos parece obvio pero que no siempre ha sido considerado de igual forma. A la vista está si, como hemos evidenciado en el capítulo “Contextualización”, hacemos una revisión de qué importancia se le da a esta habilidad en los programas educativos.
- “Visual language parallels verbal language”. Es muy importante tener clara esta afirmación, ya que a veces se puede caer en el error de interpretar que ambos procesos actúan de manera entrelazada. De manera paralela deja bien establecido que actúan de manera conjunta, pero a su vez autónoma.
- “VL is a cognitive ability but also draws on the affective domain”⁶. Es decir, no sólo incide en los procesos y/o habilidades de pensamiento, sino que favorece el desarrollo de sentimientos y aptitudes.
- “The terms ‘ability,’ ‘skill’, and ‘competency’ have been invariably and interchangeably used to describe VL”. Como hemos podido ver en las definiciones aquí expuestas dichos términos son los más recurridos a la hora de definir AV.
- “The VL skills have been specified as (a) to read/ decode/interpret visual statements, and (b) to write/encode/create visual statements”. Las habilidades en AV provocan actos-consecuencia. Es decir, la AV provoca que el individuo sea capaz de leer declaraciones visuales y, por lo tanto, escribirlas. También provoca la decodificación y codificación de las imágenes, así como su interpretación y creación.

⁶ Aquí la autora está haciendo referencia a la idea expuesta por Bloom (1956) de que cualquier tarea puede favorecer en mayor o menor medida uno de los tres ámbitos psicológicos: cognitivo, afectivo o psicomotor. Para el dominio afectivo, Krathwohl (2002) propone una taxonomía dividida en cinco categorías: recepción (atención), respuesta, valoración, organización y caracterización.

- “The VL skills are (a) learnable, (b) teachable, (c) capable of development and improvement”. Como hemos visto en este subapartado, y con mayor detenimiento veremos en el siguiente, una de las características de AV es que puede ser aprendida y, por lo tanto, ha de ser enseñada.
- “The VL skills are not isolated from other sensory skills”. Todas nuestras habilidades sensoriales están conectadas y la puesta en práctica de una no exime de la puesta en práctica de otra. Que podamos apreciar ciertos aspectos de una imagen a través de la vista no significa que no podamos apreciar otros a través del olfato o del tacto, por ejemplo.
- “Visual communication, visual thinking, and visual learning are inextricably linked to VL.” Como hemos podido ver más arriba estos tres términos están directamente relacionados con la AV y se usan de manera conjunta.
- “VL has accepted and incorporated theoretical contributions from other disciplines.” Como ya hemos señalado haciendo alusión a su cualidad multidisciplinar, la AV se nutre y se aplica en diferentes ámbitos del conocimiento.
- “VL’s main focus is intentional communication in an instructional context.”. De lo que se desprende que, en el contexto educativo y en cualquiera de los niveles de enseñanza, la alfabetización visual constituye un elemento esencial también en relación con las competencias comunicativas.

A pesar de que esta enumeración de puntos en común de todas las definiciones fue realizada hace ya más de diez años, sirve de síntesis final para este apartado pues recoge de forma condensada los puntos tratados anteriormente.

¿Dónde enseñar la alfabetización visual? Los museos y bibliotecas también son entidades educativas.

Hemos podido ver que existen múltiples referencias en las que se reivindica el valor de la enseñanza de la AV no sólo desde las escuelas, institutos y universidades, como viene siendo habitual, sino también desde los museos y bibliotecas. Por esto, hemos considerado necesario dedicar un apartado a tratar el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la AV en estos ámbitos porque no pertenecen al sistema de educación formal.

Goodman (1985) compara el deber de los museos con el de las bibliotecas diciendo que ambas son instituciones fundamentalmente educativas, en lugar de, como mucha gente

crea, recreativas. El museo debe funcionar como una institución en la que las propias obras trabajen. En palabras del autor: “what we see in a museum may profoundly affect what we see when we leave; and this is as true for nonrepresentational as for representational Works” (1985, p. 56). Como lo que vemos en el museo tendrá luego una clara repercusión en nuestra vida, aprender a leer de forma correcta las obras museísticas será indispensable. El problema, nos dice Goodman, es que, a diferencia de los libros de las bibliotecas, muchos usuarios desconocen cómo leer las obras que se encuentran en un museo y, en muchos de los casos, el museo no proporciona herramientas para que el visitante aprenda a hacerlo. Schwartz (2008), de acuerdo con Goodman (1985), constata que el museo ha de ser un lugar de aprendizaje por lo que ha de entenderse como un centro educativo. Sin embargo, Schwartz propone, en lugar de la convencionalmente llamada “educación museística”, una pedagogía basada en museos.

La pedagogía basada en el museo difiere de la educación tradicional del museo en que su objetivo principal es la enseñanza de alfabetizaciones verbales, visuales, tecnológicas, sociales y críticas, no la alfabetización sobre el contenido del propio museo, sacando el máximo partido a las consideraciones museográficas que tanto influyen en la recepción de los fenómenos artísticos. Esta pedagogía ciertamente da como resultado la capacidad de acceder a los recursos culturales e intelectuales del museo. Pero, más importante aún, produce competencias en el análisis de los medios de persuasión del museo y las formas en que el museo crea argumentos a través y sobre los objetos que muestra. Además, este enfoque educacional del museo “actively engage[s]” students, not just with the museum's contents but also with its immediate and broader contexts. Against a view of literacy as a gatekeeping skill set, it highlights the importance of social and material factors in determining students' empowerment and success.” (Schwartz, 2008, p.30).

La enseñanza de la alfabetización visual a través del museo significa enfatizar la importancia del contexto material para determinar el significado de un objeto: textos de acompañamiento, tecnología de visualización, instalación (secuencia, altura, luz, combinaciones), disposición y diseño, y arquitectura general. Lo que Schwartz (2008) propone es un entendimiento de la AV en el museo, no tomando cada obra de forma individual, sino estudiando cada pieza en su contexto. Literalmente, analizar lo que vemos: piezas rodeadas de muchas otras cosas. Esto implica no centrarnos exclusivamente en lo que se pretende que nos paremos a analizar. Un enfoque basado en el museo analiza cómo los objetos interactúan con su entorno físico para formar

argumentos persuasivos que son principalmente visuales. Este método examina el estilo de estos argumentos, que se materializa, por ejemplo, en la grandeza de la arquitectura clásica de un museo. Analiza su disposición y considera si el camino a través de la exposición es lineal o múltiple; qué tipo de narrativa alimenta tal camino; cuánta independencia se les da a los visitantes para elegir qué ver y en qué orden verlo; si la colección se extiende por muchas salas o se limita a una; y si los objetos en exhibición están muy juntos o espaciados, encerrados (por una vitrina) o expuestos, con la posibilidad o no de ser tocados, exhibidos para permitir o prevenir vistas de múltiples lados, y dispuestos de acuerdo con un criterio discernible o indiscernible.

Además, Schwartz no olvida algo que, como veremos un poco más adelante, es de crucial relevancia en el panorama actual: la enseñanza de la AV a través de las tecnologías. “Teaching technological literacy through the museum, however, seeks to advance students beyond knowledge of software applications to their critical assessment (Schwartz, 2008, p. 34). Gracias a la disposición de numerosos museos a la hora de aportar nutridos contenidos a la web se permite al visitante familiarizarse con lo que verá antes de la visita. Una vez en el sitio, podrá culminar la visita y el proceso de aprendizaje.

Respecto a la enseñanza de AV por parte de las bibliotecas, Beaudoin (2016, p.337) nos dice que “within the library-based discussions of visual literacy, the most commonly encountered topics include instruction for searching for images, evaluating sources and images, citation methods, and copyright issues for visual content.” Es fundamental que, a los usuarios de una biblioteca, como usuarios de una entidad con propósitos educativos, se les proporcione las competencias necesarias para poder hacer un uso productivo de los documentos a los que tienen acceso. Gran número de estos documentos son imágenes. Esta discusión que expone Beaudoin provoca un debate en torno a quiénes deben impartir estos conocimientos sobre las imágenes que se encuentran a disposición del usuario, bibliotecarios o profesores. La respuesta que Beaudoin da es concluyente: ambos, pues las habilidades críticas que los bibliotecarios pueden impartir a través de la instrucción de alfabetización visual no necesariamente consisten en interpretar el contenido de una imagen (como haría el profesor), sino cómo encontrar información sobre la imagen a través de palabras clave, declaraciones y preguntas que se pueden unir para crear un rico análisis.

Brown, Bussert, Hattwig y Medaille (2013) declaran cómo, en la literatura escrita en torno a las bibliotecas, la AV ha sido tradicionalmente entendida en términos de alfabetización

documental. Ésta se define comúnmente como la adquisición de habilidades para encontrar, evaluar, organizar, usar y comunicar información en todos sus formatos y, ante situaciones que requieren la toma de decisiones, la resolución de problemas o la adquisición de conocimientos (Skyline College Achieve, 2011). A veces, la imagen es entendida en términos de “información visual” y muchos bibliotecarios encuentran paralelismos entre los estándares de la AV y la alfabetización documental. Esto demuestra que los criterios y estándares utilizados para este tipo de alfabetización también pueden aplicarse a las tareas de búsqueda, selección e integración de materiales visuales (Brown, Bussert, Hattwig y Medaille, 2013).

La alfabetización visual hoy en día: alfabetización digital y tecnología visual.

Antes de comenzar a tratar la AV desde los estudios superiores de manera focalizada, hemos considerado necesario dedicar este apartado a un motivo que hemos visto muy presente en la literatura contemplada, sobre todo la relativa a los últimos años: la AV digital (AVD). El lector habrá podido apreciar cómo ya han aparecido algunas pinceladas en referencia a esta adaptación del tradicional concepto de AV, que nació dentro de una sociedad en la que medios como Internet no tenían el protagonismo que tienen hoy en día como epicentro de nuestra cultura.

Actualmente, la AVD está considerada como una habilidad indispensable en la sociedad actual, por lo que contemplarla en el contexto educativo es indispensable. El National Council of Teachers of English, que propone estándares para todos los niveles de educación (incluida la educación superior), argumenta que los estudiantes en el siglo XXI deberían ser capaces de "crear, criticar, analizar y evaluar textos multimedia" (Brown, Bussert, Hattwig y Medaille, 2013, p. 67). Estos mismos autores apuntan lo siguiente:

“Nancy Kranich writes in her essay 'Literacy for the Digital Age' that 'media literacy is essential for developing critical thinking skills for students and adults alike, whether they are evaluating an advertisement, an action film, or a political news conference.' [Kranich, manuscrito no publicado] This literacy, or 'visual multiculturalism' as expressed by William Washabaugh, acknowledges the importance of focusing on multimodal literacy. [...] Donna E. Alvermann, Margaret C. Hagood, and others define critical media literacy as a theoretical perspective aimed at engaging students in the analysis of textual images in different modalities and uncovering the codes and practices embedded in them.

John Pavlik and others note that definitions of visual literacy have evolved in recent years, reflecting the change of technology and the importance of visual media in contemporary culture, particularly as a medium for communication.” (Brown, Bussert, Hattwig y Medaille, 2013, p. 302)

Podemos ver, una vez más, cómo estos autores sacan a relucir la importancia de la AVD para la elaboración de una opinión personal y crítica de todas aquellas imágenes con las que los *mass media* nos bombardean. Señalan también cómo la propia definición de AV ha tenido que reflejar en los últimos años el cambio y evolución que las tecnologías han experimentado, así como la importancia de los medios audiovisuales en la cultura contemporánea.

García-Quismondo, Cruz-Palacios, y Castro (2019) abogan por utilizar los espacios web como espacios educativos en los que la imagen tiene un valor didáctico. Además, el aprendizaje electrónico es un contexto ideal para innovaciones didácticas, la actualización del conocimiento y el aprendizaje colaborativo. No obstante, el éxito de la educación en imágenes reside en una simbiosis entre el conocimiento tecnológico y pedagógico y como consecuencia de esto aparecen modelos como TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge) donde los objetivos pedagógicos están diseñados de acuerdo con principios tecnológicos y los requisitos tecnológicos están a su vez condicionados por la pedagogía, siendo proyectados en portales de contenido educativo (García-Quismondo, Cruz-Palacios, y Castro, 2019, p. 4).

Tan asimilado está el aprendizaje a través de los nuevos medios que hay cada vez más educadores que proponen modelos educativos a través de aquellos. Martínez-Cardama y Caridad-Sebastián (2019) proponen la aplicación de diferentes formas de visualización utilizadas como técnica de aprendizaje constructivista en las redes sociales. Las mismas autoras señalan un punto clave para el entendimiento de la importancia que supone tener alumnos y alumnas alfabetizados digitalmente: “With the pervasiveness of digital technology, images can occupy a central place in the distribution of online information. They are no longer seen as accompanying textual information but as a knowledge representation node in and of themselves” (2019, p. 338). Las imágenes en medios como Internet ya no son entendidas como apoyos visuales con los que mejorar el entendimiento de la información textual, sino que, en muchos casos, sustituyen de manera integral al texto para constituir ellas mismas todo el mensaje. Pero, además, los usuarios de esta cultura digital no sólo consumen imágenes, sino que son también los creadores, quedando

así borrosos los límites creador-consumidor. Los usuarios de la cultura digital actual no sólo consumen y distribuyen imágenes, sino que también contribuyen a su creación y redefinición de su contexto y significado en un entorno social compartido (Martínez-Cardama y Caridad-Sebastián, 2019, p. 339).

Sin embargo, no podemos olvidar que la AV es una disciplina nacida dentro de un contexto pre-digital para la lectura de imágenes y, como de nuevo apuntan Martínez-Cardama y Caridad-Sebastián (2019), que se abre camino en un contexto marginal en comparación con otras alfabetizaciones. Por este cambio en la concepción de la AV diversas entidades como la ya nombrada Association of College and Research Libraries (ACRL) han decidido integrar las capacidades de AV digital dentro de sus *Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*.

¿Cómo enseñar alfabetización visual en la educación superior? Instructores e instruidos.

- AV en la educación superior

Tras la exposición de algunas consideraciones sobre la definición del término AV, las entidades donde impartirla y la digitalización de esta, pasaremos a centrarnos en la enseñanza que es foco de nuestro interés: la enseñanza universitaria. Para la enseñanza de AV hemos podido observar cómo aparecen multitud de propuestas de metodologías didácticas, así como taxonomías para la identificación de las distintas fases del proceso de aprendizaje o diferentes modelos de rúbricas para la evaluación de los diversos aspectos e integrantes del proceso educativo. También son expuestas numerosas experiencias didácticas innovadoras, algunas diseñadas por los propios docentes u otras apoyadas en sistemas ya establecidos e integrados en el mundo de las imágenes. Por ejemplo, el uso de infografías (Stoerger, 2018; Ungemah y González, 2018) o *Photovoice* (Kelly, Lee, Bowen, y Kandaurova, 2018) a la hora de incrementar las habilidades de AV en diferentes ámbitos.

Whitener-Lepanto y Harroff (2002, p. 3) dictan: “our goal as teachers is to create a literate society”. Como podemos ver la AV es entendida como una meta y no como una realidad y numerosos autores coinciden en que aún hoy en día dichos estudios no están lo suficientemente integrados en el contexto educativo. Felten (2008) denunciaba que, aunque existe una vasta literatura sobre la enseñanza de la alfabetización visual en entornos preuniversitarios, la literatura relevante de educación superior recién está surgiendo. Muchos de los principales libros sobre pedagogía en la educación superior

hacen, a lo sumo, una referencia pasajera a las consideraciones de alfabetización visual. En efecto, tratan las imágenes como meras ilustraciones e ignoran la miríada de formas en que las personas dan sentido combinando imágenes y textos. Matusiak, Heinbach, Harper, y Bovee (2019, p. 125) recalcan que “research on visual literacy in higher education emphasizes the need to teach visual literacy across disciplines and embed it into core curricula. In a recent publication, Michelle D. Ervine notes that, despite many efforts, higher education has not fully embraced visual literacy.” Nosotros mismos hemos podido cerciorarnos de esto en la exposición realizada en el capítulo de “Contextualización”.

Quizás no fue hasta 2011, con la publicación por parte de la Association of College and Research Libraries (ACRL) de sus *Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*, cuando se comenzó a poner en verdadero relieve la importancia de la AV en los estudios superiores. Por lo tanto, y como anticipamos anteriormente, procederemos a exponer aquí dichos estándares⁷. Los estándares que la ACRL propone abordan algunos de los problemas que únicamente presentan los materiales visuales. Las imágenes a menudo funcionan como información, pero también son objetos estéticos y creativos que requieren niveles adicionales de interpretación y análisis. Encontrar materiales visuales en entornos basados en textos requiere tipos específicos de habilidades de investigación. El uso, el intercambio y la reproducción de materiales visuales también plantean consideraciones éticas y legales particulares. Los estándares abordan estas características distintivas de las imágenes y los medios visuales y desafían a los estudiantes a desarrollar una combinación de habilidades relacionadas con la alfabetización documental, la comunicación visual, la interpretación y la tecnología y el uso de los medios digitales. (Association of College and Research Libraries, 2011).

Los estándares son un total de siete, cada uno de ellos acompañados por sus indicadores de desempeño (performance indicators) y por los resultados de los estudiantes (learners' outcomes). Aquí, debido a la extensión de este trabajo, presentaremos únicamente los estándares (Association of College and Research Libraries, 2011):

⁷ La exposición de dichos estándares no es sólo útil para el desarrollo del discurso de este estudio teórico sino que también está justificado por resumir así un gran número de referencias en las que dichos estándares se exponen (Martínez-Cardama y Caridad-Sebastián, 2019; Brown, Bussert, Hattwig y Medaille, 2013; Thompson, 2019; Reyes, García, y Mateos, 2017; García-Quismondo, Cruz-Palacios, y Castros, 2019; Matusiak, Heinbach, Harper, y Bovee, 2019; Rybin, 2012; Wang, Ke, Wu, y Hsu, 2012; Raish, 2013 en Simonson, 2013; Arslan y Nalinci, 2014; Denda, 2015; Brown, Bussert, Hattwig, y Medaille, 2016; Beaudoin, 2017; Çam y Kiyici, 2017; Weinraub, 2018; Reyes, García, y Mateos, 2019).

- Estándar Uno: el estudiante alfabetizado visualmente determina la naturaleza y el alcance de los materiales visuales necesarios.
- Estándar Dos: el estudiante alfabetizado visualmente encuentra y accede a las imágenes y medios visuales necesarios de manera efectiva y eficiente.
- Estándar Tres: el alumnado alfabetizado visualmente interpreta y analiza los significados de las imágenes y los medios visuales.
- Estándar Cuatro: el estudiante alfabetizado visualmente evalúa las imágenes y sus fuentes.
- Estándar Cinco: el estudiante alfabetizado visualmente utiliza imágenes y medios visuales de manera efectiva.
- Estándar Seis: el estudiante alfabetizado visualmente diseña y crea imágenes significativas y medios visuales.
- Estándar Siete: el estudiante alfabetizado visualmente comprende muchos de los problemas éticos, legales, sociales y económicos que rodean la creación y el uso de imágenes y medios visuales, y accede y utiliza los materiales visuales de manera ética.

Respecto al tema tratado en el último estándar hemos encontrado pocos artículos que refieran de manera concreta y elaborada este asunto. Únicamente en un texto de Weinraub (2018) se habla de la citación de imágenes. La autora diferencia entre el pie de imagen, es decir, el título (image caption) y la referencia o cita de la imagen (image citation).

“Style guides should provide comprehensive information on image citing. First, they should distinguish between an image caption and image citation. When an image is reproduced in a student research paper, there needs to be a caption or credit statement, not just a citation. The purpose of the caption is to identify or describe the image and to provide credit, while the citation provides source information 'so visual materials can be reliably found and accessed by other scholars and researchers.' The caption or credit statement is located in proximity to the image, while the citation may appear as a footnote, endnote, or parenthetical note, and/or in a bibliography, list of illustrations, or list of sources.” (Yao, 2018:3)

Más adelante la autora clarifica que el título es el texto que acompaña a una imagen insertada en, por ejemplo, un texto. Una cita es la referencia incluida al final de la página o en la bibliografía del propio trabajo. Además, tanto las citas como los títulos incluyen

el nombre del artista, el título de la obra, la fecha, si está disponible, y el propietario del artículo. El pie de foto señala las dimensiones y el medio. La cita no. La cita incluye información más detallada sobre el origen de la imagen y, en el caso de los recursos de Internet, también documenta la fecha en que la imagen se recuperó en línea. Son estas aclaraciones tan sutiles muy útiles, relevantes y necesarias a la hora de hacer un correcto uso y difusión de las imágenes.

- Instructores

Otro de los temas principales que tratan las referencias leídas es el de la labor que desempeñan o deben desempeñar los instructores, así como lo importancia de la preparación de éstos. En relación a los profesores en formación, Robinson, Gresalfi, Sievert, y Christensen (2015) apuntan que uno de los mayores retos a los que se enfrentan los profesores es poder tomar y justificar decisiones con un propósito didáctico en lugar de reproducir los modelos docentes establecidos por la tradición en sus disciplinas. Literalmente: “Instructors at all levels frequently replicate what they have experienced as students, and those often implicit visions of teaching dramatically shape the kinds of practices that take place in their classrooms, even in light of new technologies or different curricular supports” (Ball y Cohen, 1996, en Robinson, Gresalfi, Sievert, y Christensen, 2015, p. 82). Los autores ponen de relieve que es deber de los instructores convertirse en profesionales reflexivos que puedan conectar deliberadamente sus decisiones de instrucción con teorías particulares de participación y aprendizaje, así como con lo que se sabe sobre cómo aprenden los estudiantes. Muchos miembros de entidades educativas se sienten frustrados por la poca participación de la mayoría de estudiantes en debates propuestos en clase o a la hora de realizar preguntas. Si esto es detectado como un problema, es necesario investigar cómo hacer confluir las expectativas de los profesores con el comportamiento de los/las alumnos/as.

Metros (2008) señala que uno de los principales problemas que presentan los profesores de primaria, secundaria y educación superior es que se espera de ellos que integren en sus clases imágenes obtenidas de recursos digitales sin ningún tipo de asesoramiento previo, y sin tener en cuenta que provienen de una generación en la que la palabra escrita predominaba. La autora reivindica “educators will need help determining which new and emerging visual and media skills are important for students to master in order to function effectively in the visually dominant 21st century” (Metros, 2008, p. 106). Aun así, los

profesores han de incorporar a sus clases la alfabetización visual dando así al alumnado la oportunidad de expresar sus pensamientos e ideas de forma multimodal. Los profesores, recalca la autora, tienen la obligación de enseñar a sus alumnos y alumnas a analizar e interpretar y a componer y crear imágenes. Para todo esto, Metros aporta una rúbrica con la que se ayudará al profesorado a evaluar proyectos realizados a través de los *mass media*. “The tool uses a matrix to rate a variety of project dimensions, including originality of concept, aesthetics, presentation, professionalism, sources, and accessibility against a scoring continuum ranging from inadequate to exceptional” (Metros, 2008, p. 107).

Whitener-Lepanto y Harroff (2002) también señalan que los instructores, concretamente los instructores en formación, también argumentan que no poseen habilidades plásticas y que, por ello, tienen gran dificultad a la hora de trabajar con este tipo de técnicas. Esto suele tener como consecuencia que actividades como dibujar en el aula o fomentar la comprensión visual se vean como complementarias. Muchas veces, se permite a los alumnos (en este caso se refiere a los primeros niveles de enseñanza) dibujar si han completado previamente la tarea requerida, a modo de “premio”. Los autores dictan: “It is important for the pre-service teachers to recognize their students will have a variety of skills and functional capabilities and disabilities and that will not keep them from being artists, either, unless they, as teachers, tell the children they are not artists or cannot do certain things⁸.” (Whitener-Lepanto y Harroff, 2002, p. 6).

Son sustanciales estas consideraciones porque, a pesar de no referir directamente al horizonte educativo que aquí nos ocupa, arrojan directamente sus consecuencias en nuestro nivel. Mucho antes de que los términos de juicio de valor como "creativo" se apliquen al lenguaje y la escritura, se espera que las personas educadas se vuelvan competentes en lectura y escritura. Si los estudiantes tienen problemas con la alfabetización verbal, se les brinda ayuda adicional. Sin embargo, los niños y los adultos tienen la expectativa de que, si sus habilidades de dibujo no son buenas, entonces no deben usarse (Whitener-Lepanto y Harroff, 2002). Esta idea remite directamente al tan extendido mito del genio creador, el cual pinta o esculpe movido por las musas. Dicen los

⁸ A título personal, considero que el uso del término “artista” en este contexto es erróneo. Que el alumnado cuente con (o desarrolle) habilidades para expresarse a través de disciplinas como el dibujo no lo hará artista. Como saber redactar una carta no te hace escritor. Que un individuo sepa desenvolverse de manera fluida en habilidades de AV es algo fundamental e indispensable hoy en día, y así se evidencia en este trabajo. El ser artista será una intención concreta de la persona que conllevará muchas más tareas, además de las habilidades plásticas.

autores: “visual literacy is ignored or intentionally omitted so those skills do not have to be exercised” (2002, p. 4).

- Poner en práctica y evaluar la AV

Respecto a cómo evaluar las habilidades en AV desde la educación superior, varios autores realizan propuestas. Arslan y Nalinci (2014) desarrollan un instrumento para la evaluación de la AV en cualquier disciplina, con el objetivo de que sea válido y confiable en la medición de los niveles de alfabetización visual y las habilidades de los estudiantes universitarios. La preparación del instrumento se realizó basándose en los resultados de aprendizajes y en los indicadores de desempeño de los estándares de la Association of College and Research Libraries. Se obtuvo una idea de la amplitud y el alcance del instrumento sometiéndolo a la opinión de un especialista en evaluación y un lingüista, y se hicieron correcciones de acuerdo a sus sugerencias. El instrumento, que los especialistas examinaron, recibió la aprobación y quedó listo para su implementación. Cada ítem en la encuesta se valoró mediante una escala tipo Likert de cinco niveles⁹. En el instrumento de los autores mencionados, la respuesta a las preguntas puede ser: (1) absolutamente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) neutral, (4) de acuerdo, (5) absolutamente de acuerdo. La máxima puntuación que se puede recibir es 375, mientras que la calificación mínima es de 75 (Arslan y Nalinci, 2014).

Metros, implicada en la aportación de recursos visuales por parte de los profesores, propone una rúbrica con la que se ayudará al profesorado a evaluar proyectos realizados a través de los *mass media*. “The tool uses a matrix to rate a variety of project dimensions, including originality of concept, aesthetics, presentation, professionalism, sources, and accessibility against a scoring continuum ranging from inadequate to exceptional” (Metros, 2008, p. 107). En esta rúbrica se establecen seis dimensiones que corresponden a seis aspectos que valorar en el trabajo del estudiantado. Estas dimensiones son:

⁹ La escala desarrollada por Likert en 1932 pretendía conocer el nivel de acuerdo o desacuerdo en el que se situaba el interrogado respecto a un ítem. Dicha escala establecía cinco niveles de respuesta: 1 Totalmente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 Neutral, 4 De acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo. Después de completar el cuestionario, cada elemento se puede analizar por separado o, en algunos casos, las respuestas a cada elemento se suman para obtener una puntuación total para un grupo de elementos. Por ello, las escalas de tipo Likert son un tipo de escalas sumativas. Este tipo de escalas tiene como ventaja que son fáciles y rápidas de construir, pero, como contra, podemos obtener puntuaciones iguales de personas que parten de elecciones completamente distintas. Debido a esta objeción, hay autores como Thurstone que proponen una valoración desigual de los ítems de la escala asignándoles un valor relativo diferente (Guil, 2006).

- Originalidad: habilidad para definir problemas, explorar varias posibilidades y desarrollar soluciones únicas.
- Calidad estética: sensibilidad a los principios del diseño y cumplimiento exitoso de los criterios del proyecto.
- Presentación: despliegue de habilidades técnicas, habilidad para seguir direcciones, artesanía. Es decir, todos los aspectos referentes al formato de presentación del trabajo requerido.
- Profesionalidad: habilidad para presentar el trabajo a tiempo, interactuar con el instructor, personal, compañeros de clase, expertos en la materia y otras partes interesadas de manera profesional.
- Fuentes/citación: dependiendo de la naturaleza del problema, los autores necesitarán citar correctamente las fuentes del proyecto.
- Accesibilidad: todos los proyectos deben tener una autoría de acuerdo con la World Wide Web Consortium o con las pautas de accesibilidad del campus local.

Una vez establecidos los aspectos a evaluar aparecen tres columnas correspondientes al nivel de cumplimiento de la dimensión.

Las imágenes. Estudios de caso.

Hasta ahora no habíamos hablado propiamente de las imágenes, que son aquello a lo que remite de manera más clara el término AV. Hoy en día podemos encontrar imágenes en muchos ámbitos, por lo que su estudio es posible desde perspectivas diversas y con una enorme amplitud de posibles utilidades. Al ser éste un estudio enfocado al ámbito de las artes, hemos decidido dedicar un apartado a evidenciar las múltiples disciplinas en las que se han desarrollado actividades para promover la AV. También hemos decidido realizar este apartado para presentar algunos de los estudios de caso encontrados. Hemos considerado muy importante no pasar por alto este grupo de referencias ya que es en los estudios de caso donde se pone bajo escrutinio la validez o no de una actividad educativa, ya sea planteada como unidad didáctica, como actividad de una o varias sesiones, etcétera.

Debido al prolongado número de referencias de estudios de caso (Chiple y Chiple, 1975; Hardiman y Zernich, 1984; Monroe, 1993; Metallinos, 1993; Sullivan, 1996; Whitener-Lepanto y Harroff, 2002; Metros, 2008; Malamitsa, Kokkotas, y Kasoutas, 2008; Schwartz, 2008; Alexandrin, 2009; Balkir, 2009; Barnes, 2009; Lymer, 2009; Man, 2009; Rourke y Sweller, 2009; Sosa, 2009; Buck-Coleman, 2010; Howrey y Rachelson,

2010; Lu, 2010; Yeh y Cheng, 2010; Carpenter y Cifuentes, 2011; Westraadt, 2011; Downey y Gray, 2012; Connors, 2012; Lynch, 2012; Michael, 2012; Fulkova y Tipton, 2013; Farley, 2013; Brown, Bussert, Hattwig y Medaille, 2013; Hobson, 2014 Arslan y Nalinci, 2014; Denda, 2015; Palmer y Matthews, 2015; Rolinska, 2015; Robinson, Kearns, Gresalfi, Sievert, y Christensen, 2015; Stevenson, Hedberg, Highfield, y Diao, 2015; Beaudoin, 2016; Çam y Kiyici, 2016; Conroy, 2016; Appleton, Grandal, y Jones, 2017; Cheng, Ou, y Kin, 2017; Riyanti, Erwin, y Suriani, 2017; Yang y Hsu, 2017; Gonzalez, 2018, Kelly, Lee, Bowen, y Kandaurova, 2018; McGrail, Rieger, Doepker, y McGeorge, 2018; Stoerger, 2018; Weinraub, 2018; Koury, Leonard, Carry, y Lee, 2019; McClanahan y Nottingham, 2019; Medley-Rath, 2019), nos vemos en la necesidad de realizar una selección de aquellas que hemos considerado más relevantes y/o innovadoras a la hora de implementar las habilidades de AV.

Desde el ámbito del diseño, hemos podido ver que, numerosas veces, se ponen en práctica actividades para la mejora de las capacidades de AV. Están bastante extendidas la implementación y puesta en práctica de las leyes de la Gestalt. Chen, Ou, y Kin (2017) exponen que la mayoría de los institutos de arte y diseño han adoptado los principios de la Gestalt como el primer paso en la formación de los estudiantes de diseño. La psicología de la Gestalt fue desarrollada por Max Wertheimer, Wolfgang Kohler y Kurt Koffka en un intento de comprender las leyes que rigen la capacidad humana de adquirir e interpretar este mundo aparentemente caótico (Schamber, 1986; Chen, Ou, y Kin, 2017). Wertheimer (1923) propuso las "leyes de la organización perceptiva", que fueron elaboradas por Koffka (1935). Estos autores desarrollaron un conjunto de principios para explicar la organización perceptiva de acuerdo con los elementos de diseño visual. Estos principios se conocen como leyes de la Gestalt e incluyen las leyes de proximidad, similitud, cierre, buena continuación, simetría y simplicidad (Koffka, 1935). Los formatos iniciales y generales de estas leyes explican cómo los elementos visuales básicos (por ejemplo, puntos, líneas y volúmenes) se pueden agrupar en una presentación más grande. En otras palabras, las leyes de la Gestalt son teorías de percepción, que afirman que "el todo es más que la suma de sus partes" (Chen, Ou, y Kin, 2017, p. 2300)

En el estudio de caso propuesto por Yang y Hsu (2017), se examinaron las actividades docentes reales para verificar la viabilidad de aplicar la teoría narrativa a los cursos de diseño gráfico. El diseño del grupo coincidente se empleó para dividir por igual a 30 participantes en grupos experimentales y de control, que participaron en distintas

actividades durante un período de 4 semanas. Los resultados revelaron que la incorporación de la teoría narrativa en los cursos de diseño gráfico permitió aumentar las capacidades de diseño de carteles de los estudiantes en varias dimensiones, incluido el concepto temático, la creatividad de la imagen y la estética visual. La aplicación de técnicas narrativas al diseño en comunicación visual no sólo facilita la creatividad de los diseñadores, sino que también estimula la memoria visual de la audiencia, fomentando así una comunicación bidireccional entre las dos entidades.

También desde el ámbito del diseño, Cheng, Ou y Kin (2017) realizaron una actividad en la que participaron 72 estudiantes de grado de primer año. El estudio estaba dividido en tres fases: "Pre-Training Test", "Intensive Chinese Semantics Training" y "Post-Training Test". La primera fase consistía en completar un curso de diseño básico con las leyes de la Gestalt y realizar ocho tareas de expresión de diseño básico en ocho principios con las siguientes ocho expresiones: "salto", "aparente", "incremento", "orden", "expansión", "estrés", "juguetón" y "apretar". Hemos podido apreciar cómo algunos de los resultados de estas tareas han sido verdaderamente significativos, siendo realmente palpable en las imágenes resultantes la expresión representada a través de elementos del diseño.

La segunda fase consistía en la selección de 20 estudiantes que hubiesen obtenido bajas calificaciones en la prueba anterior para que completaran un curso intensivo de 24 horas sobre semántica china. El propósito de esta capacitación fue mejorar la comprensión semántica de los participantes y ayudarlos a lograr una expresión adecuada a través de imágenes en futuras tareas. En último lugar, los participantes retomaron la prueba semántica de expresión visual de la primera fase. Las siguientes seis expresiones fueron seleccionadas al azar: "aparente", "incremento", "orden", "expansión", "juguetón" y "apretón". Las instrucciones de la tarea fueron similares a las de la anterior: dibujar en una hoja blanca de papel de construcción de 20 × 20 cm con un número y un tamaño ilimitados de puntos para cada expresión. Los participantes tuvieron una semana para completar y enviar sus creaciones. La superposición, el plegado y la colocación de puntos fuera (del área de formato) permitieron crear una composición tridimensional a algunos estudiantes (Cheng, Ou y Kin, 2017).

Como resultado se obtuvo que los estudiantes demostraron una expresión visual significativamente mejorada mediante la aplicación de principios de diseño después de haber completado la actividad. Como conclusión de dicho estudio los autores afirmaron

que los profesores de diseño deben integrar cursos avanzados de semántica en sus planes de estudio para mejorar las creaciones realizadas por los estudiantes.

Hemos podido encontrar un gran número de referencias que comparten con los estudios de caso descritos el ámbito del diseño: Felten, 2008; Rourke y Sweller, 2009 Sosa, 2009; Buck-Coleman, 2010; Yeh y Cheng, 2010; McGrail, Rieger, Doepker y McGeorge, 2018; Riyanti, Erwin, y Suriani, 2017; Stoerger, 2018.

Hemos podido observar que las novelas gráficas (tanto su lectura como su realización) han visto incrementado su uso en la última década como herramienta para el fomento de las habilidades de AV. Su condición multimodal la hace un instrumento ideal en el que se conjugan el desarrollo de ideas de forma textual y visual. McClanahan y Nottingham (2019, p. 39) manifiestan que “according to their extension of dual coding theory to multimedia and multimodal learning, Mayer and Sims (1994) found that retention and transfer are enhanced when connections are formed between mental images and related language constructs. Graphic novels certainly qualify as multimedia”. Por esto, las novelas gráficas pueden proporcionar un andamiaje para desarrollar la alfabetización mediática necesaria en el siglo XXI (Monnin, 2010, en McClanahan y Nottingham, 2019; Brozo et al., 2014; Dallacqua et al., 2015; Cook, 2017; Lenters, 2018; Mathews, 2011).

En el artículo de McClanahan y Nottingham se propone un estudio para favorecer el aprendizaje del vocabulario propio de las novelas gráficas en el estudiantado. Tras enseñar los distintos términos clave, se asigna un término a cada estudiante y se le proporciona cartulinas dobladas por la mitad. En la mitad exterior de la tarjeta, el estudiantado copia una viñeta de comic que ilustra el término después de buscar, en una selección de novelas gráficas, la que considera más adecuada. En el reverso de la tarjeta, el estudiantado escribe el término. Dentro de la tarjeta, él o ella escribe la definición del término tal como se enseña, y compone una oración que explica por qué la ilustración copiada es un ejemplo del término.

Connors (2012), tras poner en valor las ventajas que tiene el uso de novelas gráficas en el proceso de AV, propone un ejercicio para que los instructores lo realicen con los profesores en formación. La actividad consiste en interpretar imágenes procedentes de la novela *I Kill Giants*, teniendo en cuenta numerosos elementos compositivos. La perspectiva con la que el autor trata a según qué personaje o el tipo de línea de contorno o la geometría interna del dibujo hacen que el lector perciba la historia de una manera

determinada. Saber identificar estos elementos es fundamental para comprender la intención del autor. Además, identificar el camino al que se nos intenta conducir nos permite ser críticos con lo que recibimos.

Connors (2012) nos dice que, reconociendo que los profesores son responsables de abordar el tema de la alfabetización visual, es importante que los formadores de profesores dediquen más atención al tema de la que han dedicado hasta la fecha. No es suficiente tratar la alfabetización visual como un complemento curricular. Los formadores de docentes, que adoptan una definición amplia de alfabetización y que reconocen la gran cantidad de sistemas significantes que las personas utilizan para comunicarse más allá del lenguaje hablado y escrito, deberían ofrecer cursos de estudio que estén diseñados específicamente para ayudar a los futuros profesores a construir un vocabulario que les permita pensar y hablar críticamente sobre textos multimodales.

En el ámbito de las artes, hay numerosos estudios sobre el desarrollo de la AV. Hardiman y Zernich (1984) seleccionaron ocho pinturas originales, situadas entre el Renacimiento y las vanguardias estadounidenses. La selección fue realizada dentro de la colección permanente de un museo universitario. Las pinturas representaban dos clasificaciones estilísticas generales (realismo y semi-abstracto) y cuatro tipos de temas (retrato, naturaleza muerta, paisaje y marina). Se pidió al estudiantado que registrasen sus impresiones inmediatas sobre las pinturas a través de un diferencial semántico consistente en 18 ítems de adjetivos bipolares aleatorios que representaban evaluaciones, emociones, dinamismo y estructuras. El estudiantado fue dividido en tres grupos. Al grupo uno se le presentó las obras originales en una pequeña galería. Al grupo dos, diapositivas de las obras originales y al grupo tres, fotografías impresas de las obras originales.

Como resultado se obtuvo que los modos de presentación no eran significativos para las pinturas realizadas en estilo realista. Sin embargo, las pinturas realizadas en estilo semi-abstracto provocaron respuestas diferenciales en varios modos de presentación. Por ejemplo, en 7 de los 18 ítems, las percepciones de las impresiones en color eran significativamente diferentes de las obras de arte originales y las diapositivas. Este efecto se vio mejor en los ítems que representan el factor de organización estructural y, en menor grado, en los que representan los factores de evaluación y emotividad. No hubo diferencias en el factor de dinamismo para el modo de presentación. El propósito de este estudio demostrar que el modo de presentación tiene poco efecto sistemático en la evaluación de las pinturas por parte de sujetos no entrenados.

El estudio de Burke (2012) fue diseñado para promover en los profesores de artes en formación un conocimiento práctico de la alfabetización visual dentro de las artes visuales, así como la experiencia de incorporar habilidades de alfabetización lingüística (lectura, escritura y comprensión auditiva) en el proceso de creación de arte. En el curso, se combinaron las dos áreas de contenido, a las que la autora se refiere como "alfabetización visual-lingüística", exponiendo cómo esta combinación enriquece la creación artística. Los estudiantes, que comenzarían a dar clases el siguiente semestre, comenzaban con la investigación y discusión de un mito para luego realizar una marioneta corporal. El primer paso era la aclaración de la idea a través de un dibujo, en segundo la fabricación de la propia marioneta y, por último, darle vida mediante la actuación:

“A body puppet is a sculptural extension to the puppeteer's own body that combines the puppeteer with another "being"—animate or inanimate. This combination produces a third being who is different from both of its counterparts. Body puppetry, because of this transformation, creates a visual metaphor (human-tiger, for example).” (Burke, 2012, p. 14).

La autora considera que la clave de los resultados se halla en el aprendizaje transformacional, que afectó a los participantes a título individual y grupal. Burke (2012) explica que el concepto de aprendizaje transformacional fue introducido por Mezirow (2000) y refiere el proceso mediante el cual transformamos nuestros marcos de referencia, que damos por sentado, para hacerlos más inclusivos, discriminatorios, abiertos, y más sensibles a las emociones y la reflexión. En este proceso, el individuo o el grupo puede generar creencias y opiniones que resultarán más verdaderas o justificadas para orientar la acción. Esto implica una transformación tanto cognitiva como afectiva. La transformación grupal se construyó durante el curso, pero culminó durante el ejercicio de los títeres corporales. Mientras la clase investigaba, creaba, escribía y actuaba, se estableció un vínculo –"Communitas"–; un término acuñado por el antropólogo Turner (1969, en Burke, 2012), que refiere a una intensa experiencia grupal que ocurre fuera de los dictados de la sociedad normal.

Para finalizar con este subapartado y también con nuestro estudio teórico, queremos señalar que hemos recopilado muchos más estudios de caso provenientes de disciplinas relacionadas con las artes o con lo visual; por ejemplo, ejercicios relacionados con el cine (Man, 2009), la arquitectura (Bryn Mawr College, 1972; Kauppinen, 1987), la televisión

(Dregge, 1985; Alexandrin, 2009) o desde el mundo de los videojuegos (García-Quismondo, Palacios, y Castro, 2019).

Como resumen de todo lo dicho y a modo de recapitulación presentaremos un mapa conceptual que recoge de manera sintética el mundo de la AV confeccionado a partir de este estado de la cuestión:

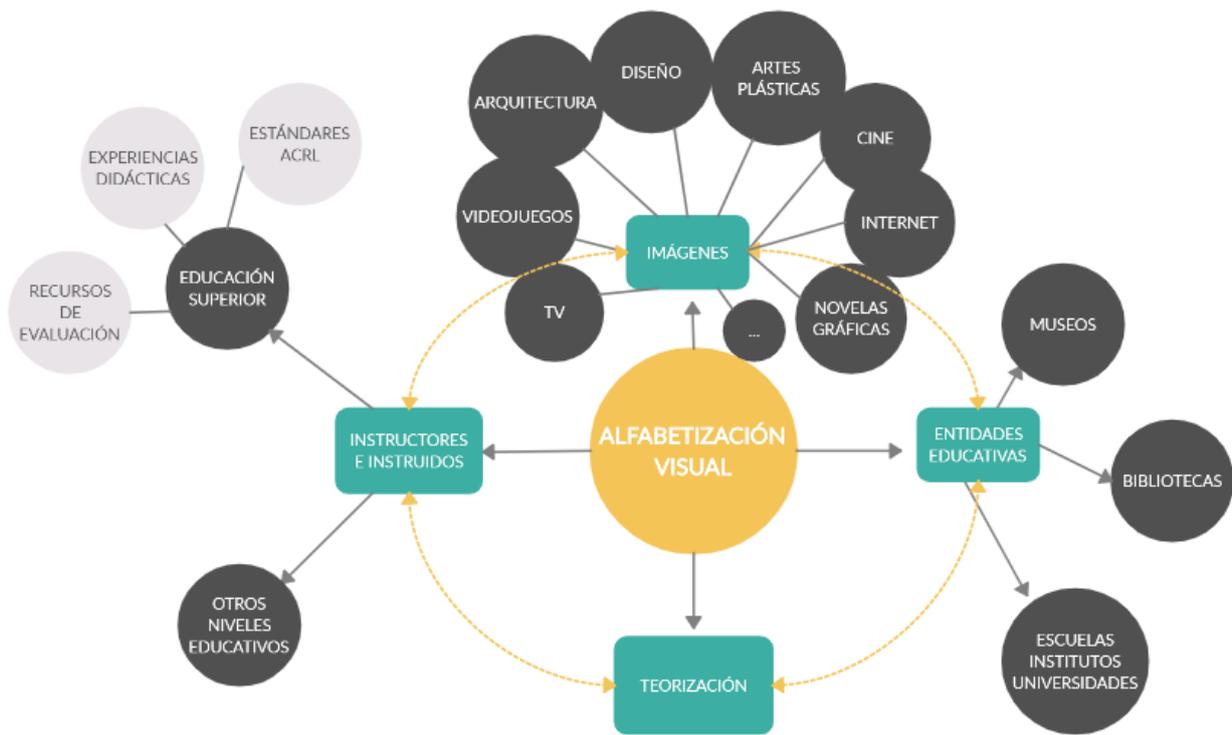


Figura 2: Mapa conceptual de la AV según nuestro “Estado de la cuestión”.

II

6. DESCRIPCIÓN DEL MODELO

En este apartado describiremos un modelo para la lectura e interpretación de un fenómeno artístico (MLFA) propuesto por el grupo de investigación ODAS. Este capítulo estará dividido en cuatro subapartados: “Contexto en el que surge el modelo”, Fundamentos y descripción del modelo”, “Finalidad, objetivos y beneficios” y “Competencias del entorno didáctico”.

6.1 Contexto en el que surge el modelo

El contexto dentro del que nace el modelo que aquí propondremos es el grupo de investigación Observatorio sobre la didáctica de las artes (ODAS). Es un grupo consolidado, reconocido por la Generalitat de Catalunya, y un grupo de innovación docente también consolidado de la Universidad de Barcelona. Según podemos ver en su página web (odas.es), ODAS se dedica a la reflexión, implantación, difusión y promoción de iniciativas de innovación didáctica acompañadas de proyectos de investigación con la finalidad de realizar el seguimiento y análisis de los resultados. Algunas de las líneas de acción activas del grupo, directamente relacionadas con el modelo que propondremos son:

- La implantación de entornos de Aprendizaje Basado en Problemas y entornos de Aprendizaje Basado en Proyectos.
- La participación de los estudiantes en la evaluación mediante sistemas de autoevaluación y evaluación entre iguales.
- La calidad de la enseñanza y del aprendizaje en los estudios universitarios de las artes.

Otra de las principales finalidades del grupo es la evaluación curricular y la mejora de los sistemas de garantía interna de la calidad de los estudios universitarios de las artes, que debe entenderse a escala del conjunto de la titulación. Puesto que esta finalidad se halla al margen de nuestro estudio, quedará aquí únicamente apuntada.

Para lograr una plena introducción del estudiante en la realidad profesional han sido necesarias dos cosas: la primera, acompañarlo, y la segunda, trabajar con él las competencias necesarias para el pleno desarrollo de su práctica profesional.

El trabajo con las competencias transversales, que ha ocupado la actividad de ODAS en una primera etapa, ha tenido en consideración tanto la naturaleza de las asignaturas impartidas por los miembros del equipo como el perfil de los/las estudiantes, sobre todo de reciente ingreso, que las cursaban. En este sentido, cabe mencionar la atención prestada a las competencias comunicativas, de trabajo en grupo o de desarrollo de proyectos en el campo de las artes. En una segunda etapa, y paralelamente al análisis de la organización de las competencias en los planes de estudios, ODAS se ha centrado en la competencia específica de lectura e interpretación de fenómenos artísticos (Observatorio sobre la didáctica de las artes, s.f.).

Por otro lado, no podía desatenderse la importancia que tiene la evaluación en el estudiantado y hasta qué punto condiciona su enfoque del aprendizaje. Por esta razón, ODAS emprendió hace ya unos años el trabajo con rúbricas. Estas son consideradas como una serie de elecciones importantes, a la par que un registro de los compromisos negociados al respecto y sujetos a continua revisión. Las rúbricas proporcionan un lenguaje compartido e incluso una oportunidad para la constitución de comunidades de trabajo entre profesores y estudiantes, con el fin de proceder a una reflexión sobre sus prácticas y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, el uso de rúbricas pretende adecuar el sistema de evaluación a los diversos modos de llevar a cabo las actividades de aprendizaje en función de las particularidades cognitivas y actitudinales de los estudiantes; profundizar en la validez, fiabilidad, autenticidad, suficiencia y adecuación de los instrumentos de evaluación, y promover una comprensión adecuada entre los estudiantes del tipo de aprendizajes que deben ser construidos, los criterios que determinan los diferentes niveles de consecución y de calificación, y los umbrales considerados aceptables. Es por esto por lo que la puesta en práctica del método por parte del estudiante será evaluada a través de una rúbrica.

6.2 Finalidad, objetivos y beneficios del estudio

"La alfabetización visual se especializa en la Historia del Arte en la competencia de lectura e interpretación de fenómenos artísticos. Dado que el objeto de estudio primero de la Historia del Arte es el fenómeno artístico, la competencia es fundamental en la disciplina; sin embargo, hemos podido ver cómo es común que aparezca recogida sólo en algunas asignaturas de formación básica y alguna otra asignatura optativa. La finalidad del estudio es desarrollar un entorno didáctico centrado en la competencia de

alfabetización visual que responda a las especificidades de los estudios universitarios de Historia del Arte." (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2020, s.p.)

La finalidad del modelo no es que el estudiante sea capaz de identificar determinados atributos en el fenómeno artístico (por ejemplo las propiedades formales que permiten clasificarlo en un estilo). La finalidad del modelo es que el estudiante aborde el reto principal del historiador del arte: proceder a una interpretación del fenómeno artístico que respete su singularidad.

"Con el objeto de crear un modelo, el entorno didáctico debe cumplir con los siguientes criterios:

- Especialización. De manera que se oriente específicamente a la competencia de AV.
- Flexibilidad. A fin de que pueda ser utilizado en las diversas asignaturas de grado y máster.
- Viabilidad. Con el objetivo de que pueda ser utilizado en las actuales condiciones del sistema universitario español.
- Coherencia. Coherencia con los principios didácticos que definen el modelo de educación superior que se sustentan en competencias:
 - Relevancia y significación de los resultados de aprendizaje esperados.
 - Alineación de los componentes del entorno didáctico.
 - Posición central del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Importancia de la dimensión colectiva de la construcción del conocimiento.
 - Evaluación auténtica y sostenible.
 - Control más equilibrado de lo que acontece en el aula entre estudiantes y profesores (estudiantes desempeñan funciones que definen tradicionalmente la figura del profesor: impartición de materia y evaluación).
 - Incorporación de la auto-evaluación y la evaluación entre iguales de los estudiantes." (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2020, s.p.)

En la fase de prueba en la que se encuentra actualmente, el MLFA se aplica en las siguientes asignaturas de grado y máster:

- Fuentes de la Historia del Arte (Grado de Historia del Arte).
- Fundamentos de la Historia de la Estética (Grado de Historia del Arte).
- Historia de la Estética en Época Moderna y Contemporánea (Grado de Historia del Arte).
- Conceptos del Arte Moderno (Grado de Bellas Artes).
- Pensamiento estético y valoración del arte (Máster de Historia del Arte). Es en esta asignatura donde he podido poner en práctica el modelo.

6.3 Componentes del entorno didáctico

Para que el modelo pueda desarrollarse con eficacia el entorno didáctico deberá estar formado por una serie de elementos que garantizaran la eficacia del mismo. El entorno didáctico estará formado por:

- Sesiones de exposición de la materia de la asignatura y ejemplificación de dicha materia mediante la lectura e interpretación de fenómenos artísticos. Tiempo de la sesión: 1,5 horas.
Tras las primeras dos sesiones en que se presenta la materia y el entorno didáctico de la asignatura, el docente dedica la tercera sesión a la realización práctica de la lectura e interpretación de un fenómeno artístico siguiendo los pasos del modelo; la sesión se desarrolla sobre la base de un diálogo con los estudiantes en lugar de como clase magistral. En esta primera aproximación, el estudiante no es consciente de la utilización de un modelo, simplemente responde a las preguntas que el instructor va realizando. El tipo de preguntas del profesor responden en cierta medida al estilo del método socrático.
- Sesiones prácticas conducidas por estudiantes sobre lectura e interpretación de fenómenos artísticos seleccionados por el profesor. Tiempo de la sesión: 1,5 horas o 3 horas (según la franja horaria establecida en el calendario oficial de la titulación). El estudiantado trata de emplear el procedimiento seguido por el profesor cuando éste realizó la primera interpretación del fenómeno artístico. Pero, al contrario de la situación anterior, el que marca la guía de la utilización del modelo es el propio estudiantado. Estas sesiones son conducidas por dos estudiantes: uno se encarga de la organización de la sesión en plenario, y el otro de apuntar y ordenar en la pizarra las intervenciones de sus compañeros. En estas

sesiones, el profesor está presente, pero únicamente interviene para alertar de una alteración del procedimiento de análisis establecido o para subrayar la calidad de los logros alcanzados.

- Sesiones de exposición oral del alumnado de una obra seleccionada por ellos. Dos o tres fases. Tiempo de la sesión: 40 o 60 minutos. Estos dos elementos depende del número de estudiantes matriculados en cada asignatura y grupo. A modo de prueba de evaluación para la asignatura, los estudiantes organizados en grupos de trabajo deberá realizar varias exposiciones autónomas de fenómenos artísticos elegidos por ellos mismos. Sólo en el caso de la asignatura de máster, en la que el número de estudiantes matriculados es sensiblemente inferior, el docente da a elegir la realización de dicho ejercicio de manera individual o por parejas. La propia elección del fenómeno determinará la dificultad o sencillez del ejercicio. El estudiantado es plenamente consciente de los pasos que ha de seguir y cuenta con una rúbrica de lectura del fenómeno artístico.
- Rúbrica de lectura e interpretación del fenómeno artístico. A través de esta herramienta se clarifican las diferentes competencias que serán evaluadas durante la exposición del alumnado. Gracias a esto, el evaluado es plenamente consciente de lo que se le exige. En la actualidad, ODAS ha desarrollado dos rúbricas: una de aplicación a las obras de arte hasta el siglo XIX inclusive, en que predomina el paradigma mimético, y otra rúbrica específica del arte contemporáneo.
- Sesiones de auto-evaluación y evaluación entre iguales de los estudiantes. Tiempo de la sesión: 40 o 60 minutos. Otra prueba de evaluación, estrechamente ligada a la puesta en práctica del modelo, es la de evaluar a través de la rúbrica el resto de exposiciones de los estudiantes y de uno mismo.
- Sesiones de tutoría a lo largo del curso. Durante la duración de la asignatura el estudiante tiene pleno acceso, de manera individual y/o junto con los otros miembros de su grupo de trabajo, a tutorías con el docente para la resolución de dudas. En estas tutorías, la rúbrica funciona como un recurso para organizar la agenda de la sesión, centrar los aspectos a debatir y establecer un plan de trabajo de cara a la siguiente actividad de evaluación.
- Aplicación informática de evaluación utilizada por estudiantes y profesores. ODAS cuenta con su propia plataforma electrónica de aprendizaje en la que los estudiantes disponen de toda la información y recursos didácticos que utilizarán

en la asignatura. Una de las aplicaciones que constituyen la plataforma permite proceder a la evaluación de la actividad de lectura e interpretación de fenómenos artísticos por parte del profesor y por parte de los estudiantes, en un entorno de auto-evaluación y evaluación entre iguales.

6.4 Fundamentos y descripción del modelo

Los fundamentos principales del modelo que aquí se propondrá son aquellas teorías que hemos desarrollado en el capítulo del marco teórico: Panofsky, la revisión de Krathwohl de la *Bloom's Taxonomy* y la *SOLO Taxonomy* de Bigg y Collis. Puesto que dichas teorías ya han sido explicadas, aquí las pondremos en relación con la descripción del modelo.

El modelo consiste en la propuesta de una serie de estratos a través de los cuales poder leer e interpretar un fenómeno artístico. La definición de estos estratos se basa en aquellos niveles propuestos por Panofsky, con la diferenciación de que los estratos del modelo están adecuados a una finalidad didáctica. Además, recuérdese que el modelo se emplea de manera diferente ante una obra de arte del paradigma histórico mimético y ante un fenómeno artístico contemporáneo.

El primer estrato que Panofsky establecía era la descripción pre-iconográfica de la obra de arte que en el modelo se traducirá en una identificación de los aspectos formales. Esto, en su máximo nivel, consistirá en identificar todos o casi todos los aspectos importantes del fenómeno artístico. Además, se comentarán las posibles contradicciones entre los elementos formales y se organizan de manera que se pueda construir una lectura coherente del fenómeno artístico. Según Menéndez Varela y Gregori Giralt (2020, s.p.), "la consideración del fenómeno artístico en su dimensión puramente visual constituye el punto de partida del proceso interpretativo y la referencia que debe guiar el proceso y sus resultados. La dimensión fenoménica queda definida por aquella observación que tiene un carácter intersubjetivo; es decir, que puede ser vista y reconocida por todos los presentes."

En un segundo estrato, Panofsky establecía el nivel iconográfico. En el modelo esto se traduciría en la construcción del significado. En su máximo nivel, se pretende que el individuo interprete el asunto principal del fenómeno artístico y exponga las razones de tal interpretación. Además, deberá establecer una conexión con otros referentes (artísticos o no) justificándolo con argumentos coherentes que se apoyen en el propio fenómeno

artístico. Menéndez Varela y Gregori Giralt (2020, s.p.) apuntan que "el análisis de estudios de especialistas sobre la obra de arte y la consulta de fuentes primarias sobre los acontecimientos narrados hará posible la identificación de personajes e historias. No obstante, el estudio de comentarios y fuentes debe de ser contrastado por el estudiante con la dimensión fenoménica del fenómeno artístico."

El tercer y último estrato será el denominado como nivel iconológico por Panofsky y traducido en el modelo como análisis de otras interpretaciones. En este último nivel, se trata de comprender la interpretación de otros especialistas, así como las fuentes de las que fue extraída. Se ha de realizar un análisis de los puntos fuertes y débiles de estas interpretaciones y discutir la interpretación en conexión con los aspectos particulares del fenómeno artístico. Todo ello con el fin de que el estudiante construya su propia interpretación del fenómeno artístico, que esta sea coherente con el carácter fenoménico de la obra y su singularidad como ente artístico, y esté suficientemente argumentada en términos académicos, tal y como corresponde a un historiador del arte. Menéndez Varela y Gregori Giralt (2020, s.p.) señalan que, en este nivel, "el estudiante debe conectar el fenómeno artístico con ideas estéticas o de teoría del arte, o temáticas propiamente históricas en función de la materia de la asignatura. Esta conexión significa explicar con claridad no sólo qué ideas están representadas sino cómo (su particularidad) pues es lo que define la singularidad de un fenómeno artístico frente a otros que comparten iconografía o problemas teóricos."

La realización de este ejercicio a través de las fases expuestas llegara a su culmen con la presentación oral a un auditorio.

Hemos podido apreciar cómo, a partir de la observación del fenómeno artístico, se producirán una serie de inferencias de bajo nivel que, en relación con las referencias consultadas, producirán inferencias de alto nivel. Los dos tipos de inferencias, y las fases de descripción formal, de interpretaciones efectuadas por especialistas y de las ideas del período, implican los procesos cognitivos recogidos por Krathwohl (2002) en su revisión de la Taxonomía de Bloom. Esto ocurrirá tanto en el ejercicio en su totalidad y de forma general como en cada una de las fases de forma individual. En la Tabla 8, Menéndez Varela y Gregori Giralt (2020, s.p.) exponen los procesos cognitivos propuestos por Krathwohl e implicados en el modelo:

Tabla 8. Procesos cognitivos involucrados en el modelo

Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Reconocer	Resumir	Ejecutar	Diferenciar	Comprobar	Planificar
Identificar	Clasificar	Implantar	Organizar	Criticar	Producir
	Comparar		Atribuir		Generar
	Inferir				
	Ejemplificar				
	Interpretar				
	Explicar				

Además, las fases de “Construcción del significado” y “Análisis de otras interpretaciones” involucran las dimensiones del conocimiento propuestas por Krathwohl:

- Conocimiento fáctico: el modelo requiere el conocimiento básico de terminología y elementos de la disciplina.
- Conocimiento conceptual: el modelo requiere la realización de interrelaciones entre los elementos básicos (clasificaciones, categorías y criterios; principios; y teorías y enfoques).
- Conocimiento procedimental: el modelo requiere que el estudiante utilice métodos de investigación y criterios de selección de procedimientos haciendo uso de sus habilidades.
- Conocimiento metacognitivo: el modelo requiere que el estudiante sea consciente de qué partes de las actividades de aprendizaje se le dan mejor y peor y qué estrategias compensatorias debe poner en marcha para afrontar las dificultades.

A continuación, Menéndez Varela y Gregori Giralt (2020, s.p.) ponen en relación en una tabla de doble entrada (tal y como hace Krathwohl) los procesos cognitivos con las dimensiones del conocimiento, añadiendo los diferentes estratos del modelo según estén implicados.

Tabla 9. Procesos cognitivos y dimensiones del conocimiento involucradas en el modelo

Dimensiones del conocimiento	Procesos cognitivos					
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Fáctico	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL
Conceptual	IG, IL	IG, IL	IG, IL	IG, IL	IG, IL	IG, IL
Procedimental	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL
Metacognitivo	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL	PI, IG, IL

Nota. PI: Descripción pre-iconográfica; IG: Análisis iconográfico; IL: Interpretación iconológica.

Aquí los autores dan el uso pretendido por Krathwohl (2002) a la tabla de doble entrada, representándose de manera rápida y visual los procesos cognitivos y las dimensiones del conocimiento involucrados en los diferentes estratos del modelo.

Además, también hemos podido ver cómo la propuesta del modelo implica una secuencia en la que aumenta el nivel cognitivo requerido. Es decir, a medida que el estudiante progresa en el desarrollo de los estratos propuestos la dificultad que experimentará será mayor. Desde este punto de vista, es obvio que la totalidad del proceso de lectura e interpretación del fenómeno artístico reproduce necesariamente la taxonomía de Biggs y Collis (1982). Como exponíamos en el capítulo "Marco teórico", estos autores proponen una escala ascendente dividida en cinco niveles en los que se sitúan las habilidades que el estudiante debe movilizar.

Por su parte, Menéndez Varela y Gregori Giralt (2020, s.p.) indican que, en un primer lugar, el modelo exige que "el estudiante profundice en la educación de una mirada especializada sobre el objeto visual a fin de entender, primero, el significado de su estructura formal (la organización específica de las diferentes partes). Tomando –en términos panofskianos– las fases pre-iconográfica, iconográfica e iconológica como bloques cerrados y secuenciales, la fase pre-iconográfica se relacionaría con el nivel uni-estructural de Biggs y Collis (1982)."

En segundo lugar, "el modelo pretende que el estudiante indague en las interpretaciones de otros especialistas. Asimismo, que estudie otros aspectos del pensamiento y la cultura del período histórico del que forma parte la obra. En este segundo momento, estos dos

aspectos deben ser resueltos de manera independiente por lo que el estudiante se mueve todavía en una fase multi-estructural. En esta fase debe establecer criterios de búsqueda y selección de información relevante. Debe comprender, resumir, comparar, diferenciar y organizar la información procedente de dos ámbitos diferentes (de la Historia del Arte y la Estética por ejemplo)." (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2020, s.p.)

"En tercer lugar, el estudiante aborda la fase relacional, en la que contrasta los resultados de su análisis formal con la información extraída de los especialistas y con las diferentes ideas que ha considerado relevantes del período histórico seleccionado. Los procesos cognitivos clave en esta fase son analizar, contrastar, criticar, integrar y justificar." (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2020, s.p.)

"En cuarto y último lugar, el estudiante entra en la fase abstracta extendida en la que emprende un análisis global de los tres aspectos considerados, expone los puntos fuertes y débiles de otras interpretaciones, justifica sus argumentos en los resultados de su análisis formal y resuelve de qué modo específico las ideas seleccionadas están presentes en el fenómeno artístico. En esta fase el estudiante reflexiona, hipotetiza y genera su propia interpretación. Por otro lado, es posible la consecución de un aprendizaje de mayor nivel cognitivo, pero para ello es necesaria la utilización reiterada del procedimiento de análisis, puesto que esta fase constituye el mayor grado de complejidad estructural de las respuestas. En efecto, la consecución más elevada de este nivel abstracto extendido se obtiene cuando el estudiante extrapola las consideraciones realizadas respecto de la interpretación particular de una obra de arte o fenómeno artístico y construye procedimientos de análisis y sistemas de organización de los elementos visuales, asociaciones de ideas, razonamientos y juicios de gusto que constituyen un marco mental aplicable en futuras interpretaciones de fenómenos artísticos. Los procesos cognitivos más característicos de esta fase son crear y teorizar." (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2020, s.p.)

"Es evidente la conexión de la taxonomía de Bigg y Collis con el modelo propuesto cuando este se considera como un proceso acumulativo e integrador de actividades de diversa naturaleza que deben ser conjugadas adecuadamente. Sin embargo, estos mismos niveles de la Taxonomía SOLO se presentan en cada una de las actividades o fases que componen el modelo: en el análisis descriptivo del fenómeno artístico, en el análisis de las interpretaciones de los especialistas, en el análisis de las ideas características del período. En este caso, la complejidad estructural de la respuesta del estudiante –que en

términos de Biggs y Collis es un indicador de su calidad— se observa en la adición e integración de observaciones y argumentos en cada una de las fases de análisis. La Tabla 10 presenta un ejemplo extraído de una asignatura de grado." (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2020, s.p.)

Tabla 10. Indicadores del resultado de aprendizaje

Modelo MLFA	Niveles de la Taxonomía SOLO			
	Uniestructural	Multiestructural	Relacional	Abstracto extendido
Identificación de los aspectos formales. Descripción	Identificación de lo visible. Propuesta de inferencias simples o de bajo nivel.	Propuesta de inferencias de alto nivel. Agrupación de inferencias.	Planteamiento de argumentos contrafácticos. Identificación de incongruencias.	Resolución de los argumentos contrafácticos. Resolución de incongruencias.
Identificación de los aspectos formales. Ejemplo	La composición del cuadro está dividida en dos partes: en la parte superior, que ocupa más de la mitad de la obra y empezando desde abajo, vemos unas tonalidades azules más claras que se van oscureciendo a medida que vamos bajando. [...] Cielo, sol mortecino que deja el protagonismo a las nubes de diferente intensidad, tormenta. En la parte inferior de lo que hemos inferido como cielo, hay una línea de color que atraviesa horizontalmente el cuadro.	Exterior, naturaleza, inestabilidad, provisionalidad. El observador está situado al nivel de tierra pero está de pie, correspondiendo a la visión que habitualmente tenemos al desplazarnos por el paisaje. Esto implica que la perspectiva del observador sea más amplia, con más profundidad y distancia, hecho que otorga más calma y le permite observar mejor su entorno.	¿Por qué el autor de la obra coloca una línea del horizonte tan baja, destinando un espacio tan pequeño a la figura antropomórfica respecto a la amplitud que ocupa el paisaje dentro de la composición? [...]	Si la línea del horizonte estuviera en la parte central de la obra el cielo cedería parte de su protagonismo al mar o la tierra firme, igualando así las fuerzas y sería difícil decidir quién es el protagonista. Si la línea, en cambio, estuviera situada en la parte superior de la obra estaríamos hablando de una vista aérea del paisaje, donde el paisaje terrestre sería el protagonista en detrimento del cielo, haciendo que las fuerzas entre hombre-naturaleza se igualase y, por lo tanto el ser humano no se nos mostraría tan insignificante. [...] Nos quiere mostrar que, en la lucha naturaleza-hombre, la fuerza de la naturaleza es superior a la del ser humano.

La Figura 2 muestra el aumento de la dificultad cognitiva del MLFA en función de la clasificación de Bigg y Collis (1982).

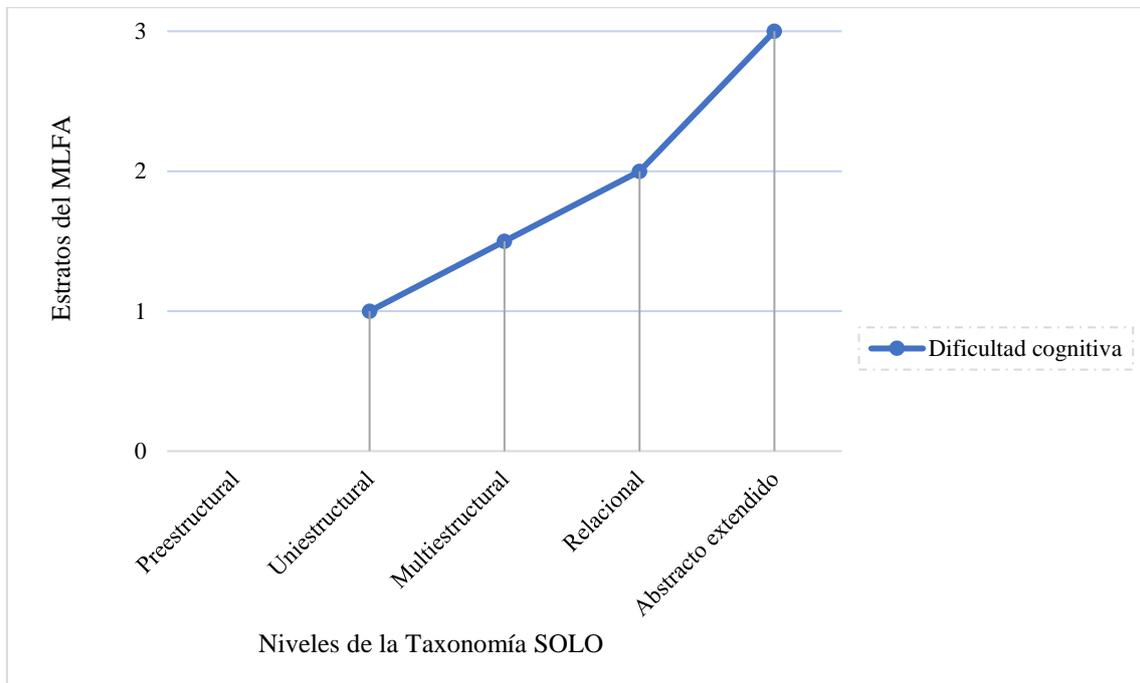


Fig. 2. Incremento de la dificultad cognitiva del MLFA en función de la taxonomía SOLO

7. DISCUSIÓN

7.1 El modelo en relación con el mundo de la alfabetización visual

Como hemos podido ver, el MLFA se inserta perfectamente dentro del panorama actual de discusión de la AV. Hemos podido ver en el capítulo “Estado de la cuestión” cómo uno de los objetivos principales en educación es el implemento de la AV en los centros educativos, de cualquier tipo y a cualquier nivel.

Si recuperamos los puntos de recapitulación que Avgerinou (2009) exponía podremos ver cómo el modelo aquí propuesto cumple en su totalidad con aquello que se espera de la puesta en práctica de la AV. La autora afirmaba:

- “A visual language exists”, hecho evidenciado tras la lectura e interpretación de un fenómeno artístico. Tal como el propio nombre de la actividad indica, a partir de la observación de una obra de arte podemos hacer una lectura interpretativa de la imagen presentada ante nuestros ojos.
- “Visual language parallels verbal language”. El hecho de que el lenguaje visual y el natural actúan de manera paralela pero separada se observa en la aplicación del MLFA en lo siguiente: a) es posible construir del fenómeno artístico visual un discurso interpretativo en el lenguaje natural, y b) el proceso interpretativo debe ser coherente con su dimensión fenoménica y sus coordenadas histórico-culturales, pero la interpretación resultante es una de entre las muchas posibles. De hecho, el aprendizaje principal del estudiante en esta actividad es que la interpretación de una obra de arte es un proceso dinámico y abierto, en la que solo cabe exigir un proceso argumentativo sólido y coherente.
- “VL is a cognitive ability but also draws on the affective domain”. La práctica del modelo permite al estudiante tomar conciencia de hasta qué punto los procesos afectivos están presentes en nuestras valoraciones y se confunden con el pensamiento racional. En la medida en que esa misma práctica favorece un análisis concienzudo del fenómeno artístico, incide en la educación del gusto del estudiante, que tiene indudablemente un componente emocional y sentimental.
- “The terms “ability,” “skill,” and “competency” have been invariably and interchangeably used to describe VL”: estos términos están estrechamente relacionados con el modelo propuesto y hemos podido verlo en la formulación de sus fundamentos y descripción. El método incide en las habilidades del sujeto,

aquellas que tiene de manera natural, y las destrezas¹⁰ que éste adquiere gracias a la realización del ejercicio. El propósito de este desarrollo de un conocimiento, habilidades y actitudes específicas en el estudiante es una competencia fundamental del historiador del arte: la interpretación del fenómeno artístico.

- “The VL skills have been specified as (a) to read/ decode/interpret visual statements, and (b) to write/encode/create visual statements” Es por esto por lo que algunos de los principales resultados esperados en la fase primera del modelo son identificar y nombrar, y algunos de los últimos, crear y teorizar.
- “The VL skills are (a) learnable, (b) teachable, (c) capable of development and improvement” Como sabemos, y hemos podido experimentar de primera mano, el modelo ha sido puesto a prueba en un entorno didáctico. Esto implica que es enseñable y susceptible de ser aprendido.
- “The VL skills are not isolated from other sensory skills” En la ejecución del método las habilidades de AV no están aisladas de otras habilidades sensoriales como el tacto o la audición. Tanto es así que algunos fenómenos artísticos conjugan sensaciones de diferente naturaleza. Por otro lado, no puede olvidarse el fenómeno de la sinestesia en la recepción de un fenómeno artístico, como bien ilustran esos usos retóricos del lenguaje natural aplicados al comentario de tales fenómenos, en que se combinan expresiones que remiten a diferentes sensaciones (por ejemplo, "un verde chillón"). Por su influencia directa en el juicio de gusto, la observación detenida del fenómeno artístico promueve la educación de la sensibilidad, y de los correspondientes procesos de asociación sensible.
- “Visual communication, visual thinking, and visual learning are inextricably linked to VL”. El modelo favorece asimismo el refinamiento de la percepción y, en consecuencia, las habilidades inherentes a la construcción del conocimiento a partir de las imágenes. Por esta misma razón, incrementa en el estudiante su capacidad de entender e interactuar con las imágenes, y de utilizarlas en los procesos comunicativos.
- “VL has accepted and incorporated theoretical contributions from other disciplines” La propia elaboración del método es un buen ejemplo de esta faceta

¹⁰ Se ha optado por esta palabra para traducir lo que en inglés nombran como “skills” para no repetir “habilidades”. Quizás no es el término más apropiado pues contiene connotaciones diferentes con el original, pero, con seguridad, el lector sabrá apreciarlo. En este caso, el inglés consigue hilar mucho más fino con su terminología. Podríamos decir que una combinación de “abilities” y “knowledges” proporcionan “skills”.

multidisciplinar de la AV. En efecto, es el resultado de especialistas procedentes de la Historia del Arte, Estética, Bellas Artes y Ciencias de la Educación.

- “VL’s main focus is intentional communication in an instructional context” El modelo propuesto es un recurso de alfabetización visual desde el momento en que se persigue el desarrollo de la competencia de lectura e interpretación de fenómenos artísticos en los estudiantes. La utilización del modelo en el contexto educativo supone colocar la imagen en el centro de la actividad de aprendizaje con el objeto de promover el uso especializado del lenguaje natural y del lenguaje visual en el ámbito de las artes.

Otro hecho significativo que podemos señalar es que, aunque está originalmente concebido para ser puesto a prueba en un aula universitaria, el MLFA es perfectamente adaptable a otros niveles educativos. Esto implicará adecuar el nivel de las exigencias requeridas y fortalecer el seguimiento del profesor en el desarrollo de la actividad por los alumnos

Además, la versatilidad del modelo permite ponerlo en práctica no sólo en las aulas, en su sentido más tradicional, sino también en los museos. Es común en la visita a instituciones que albergan obras de arte que el guía/educador nos explique las piezas o, al menos, alguna de especial relevancia. Esta explicación suele ir directamente a la resolución del mensaje de la obra sin tratar primero que el visitante/espectador analice formalmente la obra para que sea consciente de los diferentes elementos que la componen y su disposición. Asimismo, es común que el guía aporte una sola interpretación de la pieza, que suele ir en concordancia con el mensaje que la exhibición en su totalidad pretende transmitir.

Aunque este tipo de explicaciones persiguen una meta, para el desarrollo de las capacidades de análisis del espectador, e incluso para su comprensión de la propia exposición, es necesario que éste sea capaz de contemplar varias opciones de interpretación al mismo tiempo. Por esto, que el guía siga el patrón propuesto por el MLFA es quizás una buena solución a la hora de explicar una obra de arte. Como ya hemos reiterado, el modelo implementa las habilidades de AV, y hemos podido ver que esto es algo que se busca hacer también desde los museos y no exclusivamente desde colegios, institutos y universidades. Hemos visto en el capítulo “Estudio teórico” cómo Goodman (1985) apelaba al desconocimiento de los visitantes a la hora de leer una obra

de arte y a la poca disposición de los museos para proporcionar herramientas. Sin duda, cabe pensar que, si tanto visitantes como trabajadores del museo estuviesen familiarizados con un modelo como éste, dicho problema podría ser resuelto.

Otro tema de actualidad en el mundo de la AV es el de la alfabetización visual digital y las tecnologías visuales. El MLFA no es un instrumento tecnológico –a pesar de contar con una herramienta digital de apoyo– pero su aplicación es posible en imágenes digitales. Ejemplo de ello es nuestra puesta en práctica en clase de máster. Como no era una opción desplazarse en cada sesión a un museo con el fin de contemplar un fenómeno artístico de primera mano, nos relacionábamos con las piezas a través de imágenes de Internet. Esto conlleva algunas dificultades porque las imágenes que nos ofrece Internet (sea de una obra de arte o de cualquier otra cosa) siempre tienen cierto sesgo: están tomadas desde un punto de vista concreto y, la mayoría de las veces, con una intención concreta.

Por ejemplo, al tratar la *Brillo Box* de Andy Warhol en clase, un elemento importante a la hora de realizar la interpretación es su tamaño, ya que difiere del de la caja real que se puede encontrar en un supermercado. Si el sujeto que interpreta no está familiarizado con esta obra, a través de su imagen en Internet es poco probable que llegue a apreciar la característica antedicha. Por tanto, creo que es importante señalar que, aunque el modelo es apto para ser puesto en práctica en imágenes digitales, esto conlleva siempre un riesgo. Las obras de arte (o muchas de ellas) son objetos del mundo real por lo que tratar de aprehenderlas a través de una fotografía no es más que una aproximación a una posible mirada. La *Brillo Box* será enorme o diminuta según esté fotografiada al lado de una semilla de trigo o de un rascacielos.

Recuerdo que una pregunta que se nos hizo en clase después de que una compañera realizara el análisis formal de esta obra fue: ¿En qué se diferencia la caja de Warhol de la del supermercado? A pesar de conocer la obra de sobra, nunca he tenido la oportunidad de verla en directo por lo que para mí esta característica diferenciadora era completamente desconocida. Es cierto que las fases segunda y tercera del modelo implican investigación en fuentes por lo que posiblemente este detalle habría llegado a mi conocimiento. También es cierto que apreciar el tamaño de una obra es algo que forma parte del análisis formal y que hubiera podido apreciar de haber estado en la Galería Nacional de Canadá, donde se encuentra expuesta la obra. No obstante, no puede confundirse una insuficiencia del modelo con una limitación que presenta la imagen que está siendo analizada. En

efecto, el escollo antedicho concierne al modo en que se ha reproducido la imagen. Internet está plagado de reproducciones orientadas al gran público, que no incorporan elementos indispensables en reproducciones especializadas. En la anécdota expuesta, este problema y otros (por ejemplo, la distorsión de los colores) podrían haberse evitado con la incorporación de un patrón métrico y otro cromático.

En relación con la educación superior, no hemos encontrado propuestas de modelos que se asemejen al aquí expuesto. Si bien es cierto que en algunas referencias se proponen actividades para que el estudiante sea capaz de interpretar las imágenes que ve en Internet, no hemos hallado ninguna en la que se proponga un esquema para la lectura de obras de arte. Hoy en día nuestra sociedad está tan centrada en el mundo digital y de los *mass media* que en ocasiones se olvida que hay cuestiones aún por resolver, como por ejemplo la implantación de la alfabetización visual en un ámbito en el que se trabaja específicamente con imágenes.

En los estudios de las artes, y hablo desde mi experiencia en Bellas Artes y en Historia del Arte, la interpretación del fenómeno artístico se limita con frecuencia al reconocimiento de un estilo u otro, a la clasificación cronológica o a la identificación del autor. Sin ser esto irrelevante, una de las tareas del individuo instruido en artes (un artista y/o historiador del arte) ha de ser el desarrollo de capacidades para saber leer aquellos objetos que estudia: los fenómenos artísticos. Es en este punto donde el MLFA tiene su valor, pues propone una aproximación a la obra que desarrolla las habilidades de AV del estudiante y no sólo las habilidades de reconocer o recordar.

Algo que he podido notar en mi experiencia de este último año en Historia del Arte es que, a diferencia de lo que yo esperaba, el estudiante no tiene más habilidades de AV que los de Bellas Artes. Considero que es esto algo destacable pues, mientras el alumnado de Bellas Artes se centra más en aprender técnicas para luego producir, el alumnado de Historia del Arte se supone que se centra en estudiar la obra de arte “desde fuera”, es decir, no cómo se hace (físicamente) sino interpretar qué dice (en su contexto, en el presente, etcétera).

Por estas apreciaciones, creo que los estudios de Historia del Arte y Bellas Artes deberían estar más entrelazados con el objetivo de que el egresado dispusiera de unos conocimientos verdaderamente transversales en el ámbito de las artes. Con esto quiero

decir que, así como el alumnado de BBAA suele dominar con eficacia numerosas técnicas, carece de conocimientos del mundo del arte, más allá de una idea superficial de la cronología. Por el contrario, los estudiantes de Historia del Arte conocen los parámetros en los que se mueve el arte, en el pasado y bajo el nuevo paradigma, pero desconocen e idealizan la ejecución de una obra plástica. Esto será irresoluble mientras predomine una visión romántica de la producción artística y un esoterismo subjetivo en la consideración de la labor del crítico.

Como hemos visto cuando hablábamos de instructores en el capítulo de “Estudio teórico”, uno de los principales problemas con los que cuenta la enseñanza de AV es que los propios docentes se consideran carentes de estas habilidades pues han crecido en una época en la que la información textual predominaba. Además, al no ser común tener habilidades plásticas, éstas se consideran siempre actividades complementarias y de menor relevancia que la producción de un texto. Citamos de nuevo a Whitner-Lepanto (2002, p. 4):

“If students are having problems with verbal literacy, they are given additional help. However, children and adults have the expectations that if their drawing skills are not good then they should not be used. Therefore, visual literacy is ignored or intentionally omitted so those skills do not have to be exercised. If we see visual literacy as a necessary component to becoming educated in all areas, visual literacy should be taught just as verbal literacy is taught”

Por último, otro tema vigente en el mundo de los estudios superiores y la AV es cómo evaluar esta competencia. Hemos podido apreciar que el uso de rúbricas es frecuente en este ámbito. Además, el uso de rúbricas aporta objetividad y transparencia a la evaluación pues se expone de antemano al que será evaluado qué se espera de su trabajo. Con frecuencia en el ámbito de las artes y las humanidades el estudiante desconoce el porqué de las notas que oscilan entre el dos y el nueve, entendiéndose el uno como completamente contrario a lo que se pedía y diez exactamente lo que se pedía. En el resto de notas nunca termina de quedar exactamente claro en función de qué se ponen, y esta confusión suele incrementarse al comparar el trabajo propio con el del compañero/a. Sin embargo, mediante el sistema de rúbricas, se proporciona claridad a la evaluación y esto ayuda al estudiante a entender con mayor facilidad sus errores y aciertos.

En relación con la evaluación entre iguales que propone el MLFA, no hemos podido encontrar semejanzas con otros modelos o actividades propuestas en la literatura revisada. Si bien es cierto que se pone en valor el compartir el trabajo realizado con el resto de compañeros y, poner atención en aquello que el resto de compañeros han hecho, no hemos encontrado ningún estudio en el que la calificación del estudiante dependa en gran medida del resto de integrantes del aula. En mi opinión, esto puede ser un arma de doble filo. Por un lado, el trabajo se expone a ser evaluado tanto por profesionales del ámbito en el que se realiza, el profesorado, como por personas en proceso de aprendizaje. Por otra parte, el que los individuos en proceso de aprendizaje se esfuercen por evaluar el trabajo de sus semejantes requiere una perseverancia mayor a la hora de poner atención en los criterios de evaluación; por eso, genera una comprensión más profunda de la naturaleza del ejercicio, así como de los criterios y estándares que determinan la calidad de los resultados.

7.2 Mi experiencia con el modelo

A pesar de que mi experiencia con el modelo está implícita en todo el trabajo, me gustaría dedicar un subapartado específico a hablar de ello.

La evaluación de la asignatura de máster en la que pude poner en práctica el modelo consistía en lo siguiente: un trabajo escrito (que nada tiene que ver con el asunto aquí tratado), que suponía un 40% de la calificación final; una exposición oral sobre la lectura e interpretación de un fenómeno artístico según el MLFA¹¹, con otro 40%; y una actividad de auto-evaluación y evaluación entre iguales, que suponía el 20% restante. Todos los porcentajes fueron negociados con el profesor al comienzo de la asignatura. En la última actividad de evaluación, decidimos entre todas las estudiantes que la evaluación del profesor supusiera un 70% de la nota y la de las estudiantes el 30%. Esto fue debido al respeto que esta actividad de enjuiciamiento suscitaba entre todas nosotras.

¹¹ Debido a la situación de confinamiento en la que nos encontrábamos en el momento de realizar el ejercicio del modelo, la exposición oral tuvo que presentarse a través de un video sin editar que mandábamos al profesor. En una situación de normalidad la exposición hubiese sido en clase y con todos los integrantes de la asignatura presentes. Sin duda esta anomalía nos supuso a las estudiantes ventajas e inconvenientes. Como ejemplo de inconveniente podemos señalar la dificultad de mantener la mirada con el auditorio (algo que se nos evaluaba) cuando no existía auditorio, por lo que tratábamos de mantener la mirada fija en el objetivo de la cámara. Como ventaja podemos señalar que contamos con la posibilidad de grabar todos los videos que necesitásemos hasta obtener uno que nos satisficiera para así enviarlo.

En primer lugar, me gustaría hablar de lo dispar de los resultados obtenidos en clase. Éramos en esta asignatura seis alumnas a las que nombraré como A, B, C, D, E y F para guardar la confidencialidad. Cabe señalar que dos de las estudiantes no realizaron la exposición oral de la lectura e interpretación de un fenómeno artístico. Los resultados obtenidos sobre una puntuación de diez fueron los siguientes:

Tabla 11. Puntuaciones vinculadas al MLFA distribuidas por estudiante

Estudiante	Actividad lectura e interpretación de un fenómeno artístico.	Actividad de auto-evaluación y evaluación entre iguales
A	8,2	2,5
B	7,7	7,5
C	7,3	2,5
D	7,5	5,0
E	0,0	2,5
F	0,0	5,0

La Tabla 11 muestra que los resultados de la exposición del fenómeno artístico seleccionado por cada estudiante no fueron malos, aunque tampoco fueron brillantes. En contraste, los del ejercicio de evaluación son bastante bajos. Sólo en un caso se alcanzó la puntuación de 7,5. El caso más drástico es la estudiante A, que obtuvo el resultado más alto en la exposición oral (8,2) y, posteriormente, una nota que se situaba entre las más bajas en el ejercicio de evaluación (2,5). Aunque no es posible sacar conclusiones definitivas de un número tan bajo de estudiantes, creo que lo que podemos deducir de lo obtenido es la gran dificultad que refleja el hecho de evaluar, incluso mayor que la realización del propio ejercicio.

En mi caso, la obra elegida para analizar fue un *Un enterrement à Ornans* de Gustave Courbet. En un principio creí que esta obra, por ser arte mimético, sería más fácil de analizar que alguna pieza de arte contemporáneo. Efectivamente, la condición mimética de la obra podría haber sido de ayuda, pero en este caso el gran número de elementos a analizar de la obra, que además se prestaban a diversas interpretaciones, implicaba una mayor dificultad en la tarea autoimpuesta. *A priori*, pensaba que los apartados de “Identificación de los aspectos formales” y “Construcción de significado” serían los más fáciles para mí, y el de “Análisis de otras interpretaciones”, el más difícil. Nada más lejos

de la realidad pues en el último de los apartados fue en el que mayor nota obtuve. Creo que esto se debe a que estoy mucho más acostumbrada a dilucidar las interpretaciones que se dan de una obra que a mirarla de verdad. A pesar de que, como hemos visto, el último estrato del MLFA requiere mayor dificultad cognitiva creo que el estudiante está más instruido en el último que en los dos primeros.

En cuanto a la “Identificación de los aspectos formales”, para mí fue muy difícil describir el cuadro sin hacer inferencias de alto nivel, puesto que el modelo requiere primero la identificación de los elementos formales y el planteamiento de inferencias de bajo nivel sobre las que fundamentar después las inferencias de alto nivel. Es decir, atenerme a mencionar que un individuo que viste una túnica larga y negra, acompañada de un manto es un cura o que un objeto rectangular sujetado por cuatro personas es un ataúd. Además, el gran número de elementos que integraban la pintura me dificultó la organización de mi discurso. No quería generalizar demasiado diciendo, por ejemplo, “la mayoría de las figuras visten de negro” pero tampoco ir uno a uno describiendo los pequeños detalles de color de los ropajes de los personajes.

En cuanto a la “Construcción del significado”, creo que me resultaba tan obvio que la escena representaba un entierro que no supe argumentarlo bien. De hecho, creo que mi principal error es que, al mirar el cuadro, lo primero que veo es un entierro, antes de ver a una serie de personajes, de diferentes sexos, con diferentes vestimentas y en diferentes actitudes situados en un lugar concreto. Esto también refleja un déficit en mi aproximación a los fenómenos artísticos pues, una vez más, el asunto subyace a lo puramente apreciable a través de la vista. El orden lógico de aproximación a un elemento visual es alterado por un mal hábito quizás movido por la impaciencia de obtener respuestas antes de realizar preguntas.

También quería mencionar que el evaluar el trabajo realizado única y exclusivamente a través de una exposición oral incrementa en gran medida la dificultad de la actividad y requiere un mayor esfuerzo por parte del estudiante. En mis estudios, no he estado nada habituada a que se me evalúe de forma oral y, aunque es cierto que la mayoría de trabajos han requerido una exposición, el grueso de la nota nunca recaía sobre ésta. Creo que el exigir al estudiante presentar el discurso de manera oral requiere que éste haya asimilado los conocimientos de manera profunda ya que no sólo recuerda lo que ha investigado, sino que es capaz de explicarlo de forma argumentada. Aunque esto no es una

competencia que refiera directamente a la AV, es fundamental promover en los estudiantes las habilidades comunicativas que les permitan trasladar un discurso especializado a diferentes audiencias. Personalmente, es siempre la actividad que más me cuesta y en la que más insegura me siento, y coincide con ser la que menos he puesto en práctica a lo largo de mi trayectoria educativa.

En cuanto a mis compañeras, y haciendo una revisión del desglose de calificaciones según los distintos criterios, he de decir que sus resultados fueron contrarios a los míos. La mayoría obtuvieron mejores resultados al realizar la identificación de los aspectos formales y la construcción del significado que en el análisis de otras interpretaciones. Debido a esto y a la discrepancia con mis resultados decidí preguntarles a qué creían que se debía esto.

La pregunta fue la siguiente: ¿Podrías describirme brevemente a que creéis que se debe que tengáis mejores notas en los dos primeros apartados del modelo que en el segundo? A continuación, expongo sus respuestas; reproduzco los comentarios literalmente:

La alumna A, que eligió *Dejad que los niños se acerquen a mí* de Herman Braun-Vega, respondió: “Creo que puse mucha atención a la descripción formal porque por lo general me suele costar, entonces me esforcé más. Aun así, creo que me resultó más fácil que la interpretación de un especialista porque, al fin y al cabo, solamente teníamos que vigilar las inferencias que hacíamos. Por otro lado, en cuanto a la construcción del significado, mi obra daba muchas pistas de cuál podía ser, y lo tuve un poco más sencillo. A la vez fue la parte en la que más me divertí y supongo que se vio reflejado. Y, por último, al trabajar con Zygmunt Bauman y su concepto de “arte líquido” me costó un poco poder explicarlo con claridad, ya que él habla de toda su visión del arte contemporáneo, y no podía hablar de él sin mencionar toda su teoría artística. Así que supongo que fue por eso que me costó más, porque no hablaba de un aspecto en concreto de la obra o artista, sino que trataba de encajar la obra dentro de su filosofía sobre la posmodernidad”.

La alumna C, que eligió *Olympia* de Manet, respondió: “A mí, el análisis del especialista fue lo que más me costó. Pienso que mi obra es muy conocida y he escuchado hablar muchas veces de ella; a la hora de hacer la descripción y la interpretación me resultó más fácil. En cambio, con el análisis del especialista, en mi caso, me lie bastante. Mi especialista sólo hablaba de un aspecto de toda la obra de arte, la luz, y creo que me quedó

corta la explicación. También me resulto difícil encontrar algún especialista que hablase de la Olimpia (ya estábamos confinadas y me confié). También el hecho de depender de la interpretación del especialista... me condicionó bastante a la hora de construirlo todo”.

La alumna D, que escogió *Two figures* de Francis Bacon, respondió: “Yo hice la interpretación de Deleuze, que en sí es un autor muy espeso y, además, el libro que escogí no analizaba mi obra concretamente. Así que, a partir de la lectura de otras obras, y viendo cuáles eran sus conceptos claves, analicé la mía. Primero tuve que entender exactamente lo que contaba el autor, que ya era tarea complicada. Luego ver qué me interesaba para explicar mi obra. Luego explicarlo con mis palabras para hacerlo natural y entendible. Parece que en ese proceso debí perderme cosas. También era en sí un apartado más extenso y había más posibilidades de hacerlo mal en la presentación. En cambio, la lectura formal era describir lo que había, que creo que no había tanta trampa, y extraer un significado sin contextualizarlo, tampoco tenía mucha complicación. Quiero decir eran procesos como más directos, que no había que pasarlos por muchos filtros”.

De lo dicho por mis tres compañeras podemos ver cómo para ellas la dificultad residió en la explicación (más que en el entendimiento, creo) del análisis del especialista. En numerosas ocasiones, no se encuentra una explicación específica de una obra de arte sino la inserción de ésta dentro de toda una teoría de un autor, por lo que para extraer la información útil para comentar la obra de arte tratada es necesario conocer todo un contexto teórico y ser capaz de analizarlo.

Otra cuestión importante que señala la alumna C es el peligro de la popularidad de la obra. Uno de los principales retos que presenta el modelo y, en general cualquier tipo de actividad investigativa, es el saber discernir entre la información que es de calidad y la que no. La alumna F, que finalmente no presentó su trabajo, había elegido como fenómeno artístico *La Gioconda* de Da Vinci y, una de las mayores dificultades que encontró fue obtener información de calidad y no textos referentes al misterio que alberga o no esta obra. Lo mismo pudo pasar en el caso de la alumna C y *Olympia*. Es tanta la información divulgativa que hay en torno a ciertas obras de arte que no caer en tópicos o en cuestiones superficiales es complicado. Muchas veces este tipo de información actúa como barrera entre el investigador y la información fundamentada y de calidad. En gran medida, el problema remite a otra competencia transversal: la de búsqueda, selección e integración de información relevante.

Otra cuestión que apuntaba la alumna A, y que fue referida en el capítulo “Estado de la cuestión”, es el entender las imágenes y, en este caso los fenómenos artísticos como meros significantes visuales de una idea, con la que mantienen una relación simbólica fija, si es que eso es realmente posible en el arte. Lo que sí es posible en el arte contemporáneo es el recurso a la cita de otros fenómenos artísticos; especialmente de aquellos que gozan de amplia popularidad, como se observa en Braun-Vega. En *Dejad que los niños se acerquen a mí* esto último se cumplía. El elegir una obra “sencilla” de analizar por esta cualidad de “el elemento x significa y” es digna de ser valorada en una estudiante pues esto muestra su habilidad a la hora de tomar una decisión que pueda jugar en su favor.

Cuando la imagen carece del uso de la cita archiconocida como recurso creativo, la interpretación puede llegar a ser más dificultosa pues identificar el tema y argumentar el posible significado de la obra, siendo conscientes del contexto y posición que tomaba el artista, es menos formulario. En estos casos, la estudiante requiere de mayores habilidades de alfabetización visual puesto que el análisis pormenorizado de la dimensión formal del fenómeno artístico es, por fuerza, uno de los pilares en los que se basa una interpretación fundamentada. En menos palabras: la falta de motivos y temas con menor significación en el campo de las artes obliga a una observación más detenida que permita explotar, en términos interpretativos, el valor de los elementos formales que componen el fenómeno artístico.

Como reflexión final en torno al modelo, a los resultados pretendidos, y a los obtenidos, he podido observar cierta carencia. Se trata del incumplimiento de una de las principales características que se le exige al individuo alfabetizado visualmente: crear. Con esta actividad, hemos podido poner en práctica nuestras habilidades como investigadoras, pero ninguna de las estudiantes hemos terminado de cumplir con el paso fundamental de crear algo nuevo a partir del trabajo realizado. No hemos aportado una nueva lectura del fenómeno o una nueva interpretación de alguna de sus partes. Si bien es esto algo sumamente complicado, y más hoy en día con el volumen tan alto de literatura escrita en torno a la mayoría de obras de arte, una mínima aportación innovadora podría exigirse dentro del modelo. Sobre todo, si se pretende que éste encaje en su totalidad con los autores y teorías que lo sustentan. Como hemos visto, en el nivel “abstracto extendido” de la SOLO Taxonomy se requiere crear y, en la revisión de la Bloom’s Taxonomy de Krathwohl el último de los procesos cognitivos implicados es el de crear.

Cómo exigir creatividad a partir de unas enseñanzas con fundamento es tarea harto complicada. Si bien es cierto que, en clase, el profesor indicó que sería conveniente hacer una aportación innovadora al final de nuestro discurso, este comentario no tuvo mayor trascendencia. Asimismo, en la rúbrica de lectura del fenómeno artístico a la que tratamos de ceñirnos, no aparecía el requisito de crear. Creo que es en este último estrato de “Análisis de otras interpretaciones” en el que se debería hacer más hincapié en futuras prácticas pues, en cierta medida, creo que hemos tendido a tratar de reproducir el discurso de un teórico en relación a la obra elegida pero no hemos logrado, a partir de ello, crear algo nuevo.

III

8. CONCLUSIONES

Tras la realización de este trabajo hemos podido apreciar lo complejo que es la AV y la multiplicidad de enfoques con los que se ha estudiado. Asimismo, hemos podido ver dónde residen los vacíos aún por investigar en esta competencia y constatar el tratamiento todavía insuficiente que recibe en las titulaciones de arte.

El estudio bibliométrico nos permitió concluir con éxito nuestros propósitos: el conocimiento del panorama actual de la AV y la propuesta de un modelo de lectura para el fenómeno artístico. Con el conocimiento del estado de la cuestión pudimos identificar los déficits existentes y así valorar y justificar la propuesta de un modelo.

Además, la utilidad del modelo fue constatada tras la revisión de las competencias transversales y específicas de los grados en Bellas Artes y en Historia del Arte, como hemos expuesto en el capítulo “Contextualización”. En efecto, pudimos observar que la AV tiene una presencia escasa y poco específica en ambos grados.

La realización del capítulo “Estado de la cuestión” nos aproximó al mundo de la AV de forma cuantitativa y cualitativa. Del análisis cuantitativo concluimos que, lejos de haber obtenido un reparto equitativo, la mayor parte de las referencias son artículos procedentes de EEUU. Se confirma que la línea principal de investigación es de carácter didáctico y, en su mayor parte, se ha realizado con un enfoque cualitativo. La mayor parte de estos estudios provienen del ámbito de las artes, y es importante destacar que el vaciado de la base de datos ERIC ofreció una gran diferenciación entre la primera y la segunda búsqueda que hicimos. En la primera obtuvimos artículos específicos del campo del arte pero poco recientes, y en la segunda, de ámbitos disciplinarios diversos pero de cronología muy reciente.

Durante la recolección de referencias, apreciamos la dificultad para acceder a un número significativo de artículos; un mejor acceso nos habría ayudado a realizar un estudio teórico más exhaustivo. Esta dificultad residió en el hecho de que no todas las referencias eran de acceso libre.

Tras la realización del análisis cualitativo, es decir, del estudio teórico de las referencias obtenidas, pudimos sacar una serie de conclusiones que enumeraremos a continuación:

- La definición del término “alfabetización visual” es una discusión hoy en día vigente. La aproximación a este concepto es posible desde múltiples ámbitos y este hecho da lugar a tentativas de variado signo. Aun así, gracias al esfuerzo de diversos teóricos interesados en encontrar aquellas características comunes de la AV, hemos podido identificar los aspectos más determinantes en la conceptualización de esta competencia.
- Cuestionarnos desde dónde impartir la AV se pone sobre la mesa para dar relieve a aquellas entidades a veces olvidadas a la hora de pensar en centros educativos. Se reivindica el papel de museos y bibliotecas tienen a la hora de fomentar las habilidades de lectura e interpretación de imágenes de cualquier tipo.
- La AV digital (AVD) es uno de los temas tratados con mayor frecuencia en la literatura especializada. Vivimos en una era en la que las tecnologías y los medios digitales han desempeñado un papel esencial en el proceso de expansión a escala planetaria del fenómeno de la globalización. Estas tecnologías y medios digitales producen principalmente contenido a través de imágenes, por lo que es imprescindible para el desarrollo de un individuo ser capaz de leerlas, interpretarlas y criticarlas. Por esto, sobre todo en las referencias de la última década, la AVD se pone especialmente de relieve en los programas de alfabetización.
- Al centrarnos en el ámbito que nos concierne –la AV en la educación superior universitaria, se constata la poca presencia que tiene en los planes de estudios de las titulaciones y lo importante que es su implantación dentro de las competencias de dichos estudios. Por un lado, diversos autores apuntan a la presencia que ya tiene la AV en estudios preuniversitarios y cómo es ahora cuando ésta está cobrando relevancia en las universidades. Por otro, ciertos autores subrayan que se enfatiza la alfabetización textual pero no ocurre lo mismo con la visual. En 2011, la Association of College and Research Libraries (ACRL) estableció una serie de estándares para la AV en los estudios superiores que un gran número de autores usan como referencia para definir aquellas competencias que el entorno didáctico debe tener respecto a este tema.

- En lo concerniente a los instructores, algo que se destaca especialmente es el desconocimiento y la falta de habilidades que padecen en relación con la AV. Muchos de los profesores provienen de un modelo educativo en que dominaba la información textual, por lo que ahora tienen dificultades a la hora de integrar imágenes o recursos digitales en sus clases. El sistema educativo debe poner todos los medios para que los futuros docentes se conviertan en profesionales reflexivos con las competencias necesarias para analizar el funcionamiento de los entornos didácticos, solucionar los problemas sobrevenidos, y adaptar sus programas educativos a las necesidades cambiantes de la sociedad actual. Se señala también el error que cometen algunos docentes de calificar como competencias secundarias habilidades como la producción de imágenes y de discursos basados en imágenes. La falsa, pero tan instaurada idea de que las artes son algo secundario tiene como consecuencia directa la educación de profesores y, en general, de individuos sin una de AV básica, por lo que se sienten frustrados cuando se enfrentan a una imagen.
- En la evaluación de la AV se proponen varios instrumentos o recursos, entre ellos rúbricas.

Tras este estudio teórico propusimos un modelo para la lectura e interpretación del fenómeno artístico. Para ello, describimos el modelo y lo pusimos en relación con su marco teórico; presentamos el contexto del que éste surge –el grupo de investigación ODAS; expusimos sus objetivos y comentamos el entorno didáctico en el que el modelo ha sido puesto en práctica como experiencia piloto. Según se explicó, este modelo conjuga la revisión que Krathwohl hace de la Bloom’s Taxonomy, la SOLO Taxonomy y la teoría de Panofsky.

De la discusión de dicha propuesta en contraste con la literatura que compone el estado de la cuestión, hemos podido concluir que el modelo reúne las cualidades que han sido destacadas en la AV y es perfectamente aplicable a los estudios universitarios, e incluso otros niveles educativos si median las adaptaciones necesarias. Como debilidad del modelo, podría destacarse que no se han considerado los requerimientos específicos de la alfabetización visual digital (AVD). El motivo pudo haber sido quizá que se diseñó teniendo bien presente su empleo mayoritario en las titulaciones de Historia del Arte y que, la introducción de esta innovación didáctica debía producirse de manera paulatina. Otra posible insuficiencia es que lo ideal es poner en práctica el modelo mediante la

observación *in situ* de los fenómenos artísticos analizados; bien es cierto que dicha insuficiencia no puede atribuirse al modelo en sí sino a las condiciones impuestas por el contexto educativo en que se utiliza.

También en la discusión, hemos podido analizar mi experiencia de utilizar el modelo en una asignatura de mis estudios de máster, con la dificultad de que los resultados obtenidos son los de muy pocas estudiantes; menos incluso que el número de estudiantes matriculadas. La impresión recibida es que, a pesar de presentar una aparente sencillez en su estructura, el modelo es complejo a la hora de ser puesto en práctica y, sobre todo, a la hora de ser evaluado por parte de las estudiantes. Por todo ello, y como conclusión de mi experiencia personal, extraigo la idea de que lo ideal sería dedicarle más tiempo a tratar con el estudiantado el funcionamiento de cada una de sus partes y qué se espera de cada una de ellas. Además, así como se ponen numerosos ejemplos de interpretaciones de fenómenos artísticos en clase, será necesario ejemplificar cómo evaluar, más allá de poner a disposición del estudiante la rúbrica de lectura e interpretación del fenómeno artístico.

Mi sensación final tras la realización de este trabajo es muy positiva y satisfactoria. Creo haber conseguido iniciarme, por un lado, en el mundo de la AV y, por otro, en el mundo de la investigación. Ha sido para mí un reto la realización de un trabajo de estas características. En primer lugar, por el tipo de estructura, la propia de los estudios bibliométricos, que desconocía y de la que he podido aprender mucho. En segundo lugar, el trabajar con una cantidad de referencias tan grande (en comparación con mis anteriores trabajos) ha significado un verdadero reto: el nivel de organización que he necesitado mantener, así como la dificultad a la hora de sacar ideas se ha visto incrementada en gran medida. El uso de un sistema de gestión de datos como Acces me ha permitido llevar un control de las referencias que hasta ahora nunca había necesitado. Por supuesto, hay aspectos del trabajo en los que podría haber profundizado más. En resumen, más allá de los conocimientos teóricos que, por supuesto, han sido múltiples y muy enriquecedores, este Trabajo Final de Máster me ha aportado un conocimiento de algunas metodologías de investigación, la utilización de herramientas de gestión de la información, y en el terreno de las actitudes, más organización y disciplina a la hora de trabajar.

De manera modesta, me gustaría proponer como posible línea de desarrollo la integración de la creación de imágenes en la educación del futuro historiador del arte. Con creación de imágenes no me refiero y/o no me limito a la realización de trabajos plásticos sino a la creación de un discurso mediante una imagen o una sucesión de ellas. Este tipo de

actividades de aprendizaje que van más allá del formato textual es fundamental para el desarrollo de cualquier ser humano alfabetizado visualmente, y más aún para aquel que pretende moverse en el mundo de las artes, donde la imagen, en cualquiera de sus formas, es el centro.

La creación del discurso visual no tiene por qué exigir el diseño y planificación de una actividad de aprendizaje exclusiva; ya se ganaría mucho integrando estas habilidades visuales en actividades más habituales en los estudios de arte. Un ejemplo podría ser el combinar el lenguaje natural y el visual en la presentación de un trabajo realizado por los estudiantes; cosa que podría llevarse a cabo en cualquier asignatura. Una de las ideas que se han visto potenciadas a lo largo de este trabajo es la de la creación como parte del proceso de formación del estudiante alfabetizado visualmente. Por esto, no limitemos sólo y, de nuevo, la creación a la producción de discursos textuales o hablados sino abramos la creación a los discursos visuales. Además, con esta aportación, perfeccionaríamos el modelo al cumplir en mayor medida con el requisito de la creación, que tanto Krathwohl como Bigg y Collis reivindicaban.

En definitiva, me gustaría finalizar recogiendo esta frase de Dondis: “la alfabetidad visual excluye el síndrome de *las ropas del Emperador*”. La autora proyecta en esta sentencia el remedio contra los síntomas de la ignorancia visual.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexandrin, J. R. (2009). Television Images: Exploring How They Affect People's View of Self and Others. *Multicultural Perspectives*, 11(3), p. 150-154. [10.1080/15210960903116605](https://doi.org/10.1080/15210960903116605)
- Allison, B. (1982). Identifying the Core in Art and Design. *Journal of Art & Design Education*, 1(1), p. 59-66. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1982.tb00036.x>
- Appleton, L., Grandal, G., y Jones, A. (2017). Creative Approaches to Information Literacy for Creative Arts Students. *Communications in Information Literacy*, 11(1), p. 147-167. <https://core.ac.uk/download/pdf/96667905.pdf>
- Arneson, J. B., y Offerdahl, E. G. (2018). Visual Literacy in Bloom: Using Bloom's Taxonomy to Support Visual Learning Skills. *CBE—Life Sciences Education*, 17(7), p. 1–8. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-08-0178>
- Arslan, R. y Nalinci, G. Z. (2014). Development of Visual Literacy Levels Scale in Higher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), p.61-70. https://www.researchgate.net/publication/286767124_Development_of_visual_literacy_levels_scale_in_higher_education
- Avgerinou, M. D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the "'Bain d' Images'" Era. *TechTrends*, 5, p. 28–34. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0264-z>
- Avgerinou, M. y Ericson, J. (1997). A review of the concept of Visual Literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28 (4), p. 280–291. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00035>
- Balkir, N. (2009). Perceptions of Visual Culture in Turkish Pre-Service Art Teacher Preparation. *International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, (2), p. 1-13. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2009.030222>
- Barnes, N. S. (2009). Hands-On Writing: An Alternative Approach to Understanding Art. *Art Education*, 62(3), p. 40-46. [10.1080/00043125.2009.11519019](https://doi.org/10.1080/00043125.2009.11519019)
- Barnhurst, K. G. (1987). The Knowing Eye: An Applied Arts Approach to Visual Knowledge. *Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication (70th, San Antonio, TX, August 1-4,1987)*, p. 2-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284254.pdf>

- Beaudoin, J. E. (2016). Describing Images: A Case Study of Visual Literacy among Library and Information Science Students. *College & Research Libraries*, 77(3), p. 376-392. doi:10.5860/crl.77.3.376
- Bowen, T. (2017). Assessing visual literacy: a case study of developing a rubric for identifying and applying criteria to undergraduate students learning. *Teaching in Higher Education*, 22(6), p. 705-719. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1289507>
- Bowers, C. A. (1990). Implications of Gregory Bateson's Ideas for a Semiotic of Art Education. *Studies in Art Education*, 31(2), p. 69-77. <https://www.jstor.org/stable/1320634>
- Brown, N. E., Bussert, K., Hattwig, D., y Medaille, A. (2013). Visual Literacy Standards in Higher Education: New Opportunities for Libraries and Student Learning. *Libraries and the Academy*, 13(1), p. 61-89. <https://doi.org/10.1353/pla.2013.0008>
- Brown, N. E., Bussert, K., Hattwig, D., y Medaille, A. (2016) *Visual Literacy for Libraries: A Practical, Standards--Based Guide*. ALA Editions, Chicago, EEUU. <https://www.alastore.ala.org/content/visual-literacy-libraries-practical-standards-based-guide>
- Brozo, W.G., Moorman, G., & Meyer, C.K. (2014). *Wham! Teaching with graphic novels across the curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bryn Mawr College (1972). The Growth and Structure of Cities Program: An Innovative Approach to Urban Studies. *US Department of Health Education & Welfare National Institute of Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091295.pdf>
- Buck-Coleman, A. (2010). Navigating Cross-Cultures, Curriculum and Confrontation: Addressing Ethics and Stereotypes in Design Education. *Visible Language*, 4(2), p. 187-208. http://visiblelanguagejournal.com/web/abstracts/abstract/navigating_cross_cultures_curriculum_and_confrontation
- Burke, K. (2012). Imagination and Transformation: Performing a Universal Narrative Theme. *Art Education*, 65(3), p. 12-16. <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519171>

- Burmark, L. (2008). Visual literacy: What you get is what you see. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills* (p. 5–25). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Çam, E., y Kiyici, M. (2017). Perceptions of Prospective Teachers on Digital Literacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), p. 29-44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156711.pdf>
- Carpenter, B. S., y Cifuentes, L. (2011). Visual Culture and Literacy Online: Image Galleries as Sites of Learning. *Art Education*, 64(4), p. 33-40. <https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519134>
- Cheng, C.Y., Ou, Y.K., y Kin, C.L. (2017). How Chinese Semantics Capability Improves Interpretation in Visual Communication. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*,13(6), p. 2299-2307. 10.12973/eurasia.2017.01226^a
- Chiang, Y.L. (2013). Graphic Poetry: How to Help Students Get the Most out of Pictures. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*,10(3), p. 179-182. <https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/7934>
- Chipley, D. y Chipley, S. (1975). Meeting Media Head-On: An Action Proposal for Art Education. *Educational Technology*, 15(6), p. 46-50. <http://www.jstor.org/stable/44418000>
- Connors, S. P.(2012). Toward a Shared Vocabulary for Visual Analysis: An Analytic Toolkit for Deconstructing the Visual Design of Graphic Novels. *Journal of Visual Literacy*, 31(1), p. 71-92. <https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674695>
- Conroy, A.T. (2016). How a Visual Language of Abstract Shapes Facilitates Cultural and International Border Crossings. *American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) Commission for International Adult Education (CIAE) Annual Pre-Conference (65th, Albuquerque, NM, Nov 6-8, 2016)* <https://www.semanticscholar.org/paper/How-a-Visual-Language-of-Abstract-Shapes-Cultural-Conroy/dcb1c910cd221a9f15f4524c4b5bd0fc0e4d7a77>
- Cook, M.P. (2017). Now I “see”: The impact of graphic novels on reading comprehension in high school English classrooms. *Literacy Research and Instruction*, 56(1), p. 21–53. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1244869>

- Dallacqua, A.K., Kersten, S. y Rhoads, M. (2015). Using Shaun Tan’s work to foster multiliteracies in 21st-century classrooms. *The Reading Teacher*, 69(2), p. 207–217. <https://doi.org/10.1002/trtr.1395>
- Davies, A. (2000). *Effective Assessment in Art and Design: Writing Learning Outcomes and Assessment Criteria in Art and Design*. Project Report, Centre for Learning and Teaching in Art and Design, University of the Arts, London. <http://ualresearchonline.arts.ac.uk/629/>
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction* 14 (8), p. 25–27.
- Denda, K. (2015). Developing Interview Skills and Visual Literacy: A New Model of Engagement for Academic Libraries. *Libraries and the Academy*, 15(2), p. 299-314. [10.1353/pla.2015.0024](https://doi.org/10.1353/pla.2015.0024)
- Dondis, D. A. (1976), *La Sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: GG.
- Downey, G. y Gray, T. (2012). Blogging with the Facebook generation: Studying abroad with the gen Y. *Joint AARE APERA International Conference, Sydney 2012*. [10.13140/2.1.1034.4005](https://doi.org/10.13140/2.1.1034.4005)
- Dregge, R. M. (1985). A Model for Visual Aesthetic Inquiry in Television. *The Journal of Aesthetic Education*, 19, (4), p. 85-102. <https://www.jstor.org/stable/3332301>
- Eisner, E. W. (1999). Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *The Clearing House*, 72(3), p. 143-149. <https://www.jstor.org/stable/30189431>
- Engbers, S. K. (2012). Translating the Verbal to the Visual. *CEA Forum*, 41(1), p. 53-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991800.pdf>
- Eryilmaz, H. (2010). Educating the People as a Digital Photographer and Camera Operator via Open Education System Studies from Turkey: Anadolu University Open Education Faculty Case. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 11(2), p. 40-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1042573.pdf>
- Farley, P. C. (2013). Using the Computer Game “FoldIt” to Entice Students to Explore External Representations of Protein Structure in a Biochemistry Course for Nonmajors. *Biochemistry and Molecular Biology Education* 41(1), p. 56-7. [10.1002/bmb.20655](https://doi.org/10.1002/bmb.20655)

- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40, p. 60-64. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64>
- Fulkova, M. y Tipton, T. M. (2013). DNA as a Work of Art: Processes of Semiosis between Contemporary Art and Biology. *The International Journal of Art&Desing Education*, 32(1), p. 83-96. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01754.x>
- García, F., Therón, R., y Gómez-Isla, J. (2019). Visual literacy in New Media: Systematic Review and Mapping of the Literature. *Education in the Knowledge Society*, 20, p. 1-44. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a6
- García-Quismondo, M. A., Cruz-Palacios, E., y Castros, F. (2019). A Didactic Innovation Project in Higher Education through a Visual and Academic Literacy Competence-Based Program. *Education for information*, 35 (3), p. 1-23. 10.3233/EFI-190284
- Gonzalez, L. S. (2018) *Aspects of a Literacy of Infographics: Results from an Empirical-Qualitative Study* (Tesis doctoral). UC Santa Barbara, Santa Barbara. <https://escholarship.org/uc/item/8kp4n7f4>
- Goodman, N. (1985). The End of the Museum. *The Journal of Aesthetic Education*, 19(2), p. 53-62. <https://www.jstor.org/stable/3332464>
- Green. J. D. (1985). Picasso's Visual Metaphors. *The Journal of Aesthetic Education*, 19(4), p. 61-76. <https://www.jstor.org/stable/3332299>
- Guil, M. (2006). Escala mixta Likert-Thurstone. *Anduli · Revista Andaluza de Ciencias Sociales* 5, p. 81. <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3728/3256>
- Hamblen, K. A. (1984). Artistic Perception as a Function of Learned Expectation. *The Journal of Aesthetic Education*, 20(2), p. 67-76. <https://www.jstor.org/stable/3332694>
- Hardiman, G. W., y Zernich, T. (1984). Subjective Responses to Paintings as Originals, Colored Slides, and Colored Prints. *Studies in Art Education*, 25(2), p. 04-108. 10.2307/1320947
- Haskell, F. (1985). Museums and Their Enemies. *The Journal of Aesthetic Education*, 19(2), p. 13-22. <https://www.jstor.org/stable/3332461>

- Hobson, S. (2014). Multimodality, Ethnodrama, and the Preparation of Pre-Service Teachers of Writing. *Perspectives on Urban Education*, 11(2), p. 21-43. https://urbanedjournal.gse.upenn.edu/sites/default/files/pdf_archive/4%20Hobson%20POUE%20Vol.%2011_Issue%202.pdf
- Hicks, R., y Essinger, J. (1991). *Making computers more human: Designing for human-computer interaction*. Oxford, UK: Elsevier Advanced Technology.
- Howrey, M. M. y Rachelson, E. S. (2010). Toward a "'Lifetime of Literacies'": Library Reading Circles for College Students. *DeVry University South Florida*. Online Submission, pp. 35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506075.pdf>
- Hughes, J., y King, A.E. (2010). Dual pathways to expression and understanding: Canadian coming-of-age graphic novels. *Children's Literature in Education*, 41(1), p. 64–84. <https://doi.org/10.1007/s10583-009-9098-8>
- Kauppinen H. (1987). Teaching about Architecture. *Art Education*, 40(1), p. 44-49. <http://www.jstor.com/stable/3193034>
- Kelly, K., Lee, S. H., Bowen, H., y Kandaurova, M. (2018). Using the Photovoice Methodology to Increase Engagement and Sharpen Students' Analytical Skills Regarding Cultures, Lifestyles, and Markets Internationally. *Marketing Education Review*, 28(2), p. 69–74. <https://doi.org/10.1080/10528008.2018.1450093>
- Kemp, M. (2013). How Marketers Can Rise to the Challenge of the New Visual Economy. *Marketing Magazine*. <https://www.campaignlive.co.uk/article/marketers-rise-challenge-new-visual-economy/1187672>
- Koury, H. F., Leonard, C. J., Carry, P. M. y Lee, L. M. J. (2018). An Expert Derived Feedforward Histology Module Improves Pattern Recognition Efficiency in Novice Students. *Anatomical Sciences Education*, 12, p. 645-654. [10.1002/ase.1854](https://doi.org/10.1002/ase.1854)
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), p.212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lenters, K. (2018). Multimodal becoming: Literacy in and beyond the classroom. *The Reading Teacher*, 71(6), p. 643–649. <https://doi.org/10.1002/trtr.1701>

- Little, D., Felten, P., y Berry, C., (2010). Liberal Education in a Visual World. *Liberal Education*, 96(2), p. 44-49. <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/liberal-education-visual-world>
- Lu, L. Y. (2010). Inner-City Children's Graphics Call for Social Justice. *English Language Teacher*, 3(3), p. 11-19. www.ccsenet.org/elt
- Lymer, G. (2009). Demonstrating Professional Vision: The Work of Critique in Architectural Education. *Mind, Culture, and Activity*, 16(2), p. 145-171
10.1080/10749030802590580
- Lynch, J. C. (2012). Community, Difference, and Voice in Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), p. 77-97. <https://www.jstor.org/stable/23479563>
- Malamitsa, K., Kokkotas, P., y Kasoutas, M. (2008). Graph/Chart Interpretation and Reading Comprehension as Critical Thinking Skills. *Science Education International*, 19(4), p. 371-384. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890647.pdf>
- Man, G. (2009). Apparatus, Genre, and Spectatorship in the Classroom. *Educational Perspectives*, 42(1,2), p. 15-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858385.pdf>
- Marback, R. (2009). Embracing Wicked Problems: The Turn to Design in Composition Studies. *College Composition and Communication*, 61(2), p. 397-419. <https://www.jstor.org/stable/i40025672>
- Martínez-Cardama, S. y Caridad-Sebastián, M. (2019). Social Media and New Visual Literacies: Proposal Based on an Innovative Teaching Project. *Education for Information* 35, p. 337–352. 10.3233/EFI-180214
- Mathews, S.A. (2011). Framing preservice teachers' interpretations of graphic novels in the social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(3), p. 416–446. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473461>
- Matusiak, K. K., Heinbach, C., Harper, A., y Bovee, M. (2019). Visual Literacy in Practice: Use of Images in Students' Academic Work. *College & Research Libraries*, 80 (1), p. 123-139. 10.5860/crl.80.1.123
- McClanahan, B. J., y Nottingham, M. (2019). A Suite of Strategies for Navigating Graphic Novels: A Dual Coding Approach. *The Reading Teacher*, 73(1), p. 39–50 doi:10.1002/trtr.1797
- McGrail, E., Rieger, A., Doepker, G., y McGeorge, S. (2018). Pre-Service Teachers' Perspectives on How the Use of TOON Comic Books during Guided

- Reading Influenced Learning by Struggling Readers. *SANE journal: Sequential Art Narrative in Education*, 2(3), p. 1-28.
<https://digitalcommons.unl.edu/sane/vol2/iss3/1>
- McTaggart, A. (2009). *Literacy and You in a Digital Age. ICEM-CIME 2009 Conference (Abu Dhabi, United Arab Emirates, October 6-8, 2009)*
[https://www.academia.edu/30113638/Literacy and You in a Digital Age ICEM CIME 2009 Conference Abu Dhabi United Arab Emirates October 6 8 2009](https://www.academia.edu/30113638/Literacy_and_You_in_a_Digital_Age_ICEM_CIME_2009_Conference_Abu_Dhabi_United_Arab_Emirates_October_6_8_2009)
 - Medley-Rath, S. (2019). Faking Sociology? A Content Analysis of an Introductory Sociology Student Photography Assignment. *Teaching & Learning Inquiry*, 7(1), p. 18-33. <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.7.1.3>
 - Menéndez Varela, J. L. y Gregori Giralt, E. (octubre, 2020). La alfabetización visual en los estudios universitarios de Historia del Arte. La competencia específica de lectura e interpretación de fenómenos artísticos (ponencia inédita). En J. L. Menéndez Varela (coord.), *Nuevos entornos de aprendizaje para una educación visual, plástica y artística basada en competencias*. Simposio invitado en el 8th International Congress of Educational Sciences and Development, Palacio de Congresos y Exposiciones, Pontevedra.
 - Metallinos, N., Ed. (1993) *Verbo-Visual Literacy: Understanding and Applying New Educational Communication Media Technologies. Selected Readings from the Symposium of the International Visual Literacy Association*. 3Dmt Research and Information Center of Concordia University, Montreal.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393406.pdf>
 - Metros, S. E. (2008). The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. *Theory Into Practice*, 47, p. 102–109. 10.1080/00405840801992264
 - Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
 - Michael, K. (2012). Virtual Classroom: Reflections of Online Learning. *Campus-Wide Information Systems*, 29(3), p. 156-165.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10650741211243175/full/html>
 - Ming Hui Shoon, Y., Hussain, F., Jan Hense, H., Fominykh, M., Prasolova-Førland, E., Divitini, M., ... y Arndt, T. (2012). Proceedings of the International Association for Development of the Information Society (IADIS). *International*

- Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA)*
(Madrid, Spain, October 19-21, 2012)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542606.pdf>
- Mittler, G. (1983). Clarifying the Decision-Making Process in Art. *Studies in Art Education*, 25(1), p. 14-22. <https://www.jstor.org/stable/1320266>
 - Monroe, S. (1993). *Doors and Windows of My Mind: Thresholds of Visual Thinking*. Dissertation Thesis, Washington, D.C. <https://eric.ed.gov/?id=ED360213>
 - Palmer, M. S., y Matthews, T. (2015). Learning to See the Infinite: Measuring Visual Literacy Skills in a 1st-Year Seminar Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 1 - 9. 10.14434/josotl.v15i1.13089
 - Panofsky, E. (1961). La historia del arte y las disciplinas humanistas. *Revista de filosofía*, p. 71-89. <https://core.ac.uk/download/pdf/81649326.pdf>
 - Panofsky, E. (1979). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza Forma.
 - Pantaleo, S. (2012). Exploring grade 7 students' responses to Shaun Tan's. *The Red Tree. Children's Literature in Education*, 43(1), p. 51-71. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9156-x>
 - Quevedo-Blasco, R. y López- López, W. (2010). Análisis Bibliométrico de las Revistas Multidisciplinares de Psicología Recientemente Incorporadas en la Web of Science (2008-2009). *Psico-logia: Reflexão e Crítica*, 23(2), p. 384-408 https://www.academia.edu/340845/An%C3%A1lisis_Bibliom%C3%A9trico_de_las_Revistas_Multidisciplinares_recientemente_incorporadas_en_la_web_Of_Science_Psicolog%C3%ADa
 - Reisberg, M. (2008). Social/Ecological Caring with Multicultural Picture Books: Placing Pleasure in Art Education. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 49(3), p. 251-267. <https://doi.org/10.1080/00393541.2008.11518739>
 - Reyes, J., García, B., y Mateos, A. (2017). Visual Literacy in Preservice Teachers: A Case Study in Biology. *Research Science Education*, 49, p. 413-435. 10.1007/s11165-017-9634-2
 - Risatti, H. (1987). Art Criticism in Discipline-Based Art Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), p. 217-225. <https://www.jstor.org/stable/3332751>

- Riyanti, M. T., Erwin, T. N., y Suriani, S. H. (2017). Implementing Project Based Learning Approach to Graphic Design Course. *Journal of Education and Practice*, 8(15), p. 173-177. DOI: 10.12691/education-5-5-13
- Robinson, J. M., Kearns, K. D., Gresalfi, M., Sievert, A. K., y Christensen, T. B. (2015). Teaching on Purpose: A Collegium Community Model for Supporting Intentional Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 26(1), p. 81-110.
https://www.researchgate.net/publication/259196966_Teaching_on_purpose_A_Collegium_community_model_for_supporting_intentional_teaching
- Robinson, R. E., y Csíkszentmihályi, M. (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Getty Center for Education in the Atts: Los Angeles. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388602.pdf>
- Rolinska, A. (2015). Digital English: Me, Online, Writing & Academia. *10 years of the LLAS elearning symposium: Case studies in good practice*, p. 127-137. doi:10.14705/rpnet.2015.000273
- Rourke, A., y Sweller, J., (2009). The Worked-Example Effect Using Ill-Defined Problems: Learning to Recognise Designers' Styles. *Learning and Instruction* 19, p. 185-199. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.006>
- Ruopp, A. (2019). Portrait of an A/R/Tographer: Theory as conceptual médium. *International Journal of Education & the Arts*, 20(9), p. 2-16 <http://doi.org/10.26209/ijea20n9/>.
- Russell, W. B., III, (Ed.) (2012). *The International Society for the Social Studies Annual Conference Proceedings (Orlando, Florida, March 1-2, 2012)*.
- Rybin, A. (2012). Beyond Habit and Convention: Visual Literacy and the VRC. *Public Services Quarterly*, 8(3), p. 271-276.
- Schamber, L. (1986). A Content-Driven Approach to Visual Literacy: Gestalt Rediscovered. *Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication (69th, Norman, OK, August 3-6, 1986)*, p. 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270776.pdf>
- Schwartz, J. P. (2008). Object Lessons: Teaching Multiliteracies through the Museum. *College English*, 71(1), p. 27-47. <https://www.jstor.org/stable/25472303>

- Selden, N. (2009). Hands-On Writing: An Alternative Approach to Understanding Art. *Art Education* 62(3), p. 40-46. [10.1080/00043125.2009.11519019](https://doi.org/10.1080/00043125.2009.11519019)
- Serafini, F. (2017). Visual literacy. In Oxford. *Research Encyclopedia of Education*. <http://frankserafini.com/publications/serafini-oxford-vis-lit.pdf>
- Shiferl E. (2002). Designing Visual Methods of Communicating Visual Content with Art History Software. *Verbo-Visual Literacy: Understanding and Applying New Educational Communication Media Technologies. Selected Readings from the Symposium of the International Visual Literacy Association (Delphi, Greece, June 25-29, 1993)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393422.pdf>
- Simonson, M. (Ed.) (2014) *Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Volume 1*. Nova Southeastern University, North Miami Beach, Florida. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562046.pdf>
- Simonson, M. (Ed.) (2014). *Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology (36th, Anaheim, California, 2013). Volume 2*. Nova Southeastern University, North Miami Beach, Florida. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562046.pdf>
- Simonson, Michael, Ed.; Crawford, Margaret, Ed. (2006). *Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (29th, Dallas, Texas, 2006). Volume 1* Nova Southeastern University, North Miami Beach, Florida. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499964.pdf>
- Smith, R. A. (1984). The Aesthetics of Monroe C. Beardsley: Recent Work. *Studies in Art Education*, 25(3), p. 141-150. <https://www.jstor.org/stable/1320695>
- Sosa, T. (2009). Visual Literacy: The Missing Piece of Your Technology Integration Course. *TechTrends*, 53(2), p. 55-53. [10.1007/s11528-009-0270-1](https://doi.org/10.1007/s11528-009-0270-1)
- Spalter, A. M., y van Dam, A. (2008). Digital Visual Literacy. *Theory Into Practice*, 47:93–101. DOI: 10.1080/00405840801992256
- Spratt, F. (1987). Art Production in Discipline-Based Art Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), p. 197-204. <https://www.jstor.org/stable/3332749>

- Stevenson, M., Hedberg, J., Highfield, K., y Diao, M. (2015). Visualizing Solutions: Apps as Cognitive Stepping-Stones in the Learning Process. *The Electronic Journal of e-Learning* Volume, 13(5), p. 366-379. https://www.researchgate.net/publication/283057149_Visualizing_Solutions_Apps_as_Cognitive_Stepping-Stones_in_the_Learning_Process
- Stoerger, S. (2018). Writing without Words: Designing for a Visual Learning Experience. *Education for Information* 34 7–13 7 DOI 10.3233/EFI-189002
- Strawser, M. G., Gaffney, A. L., Kerckmar, S. E., y Pennell, M. (2017). A Blended Basic Course Examination of Communication Apprehension and Self-Efficacy: A Comparative Analysis. *Basic Communication Course Annual* 29(6), p. 53-73 <http://ecommons.udayton.edu/bcca/vol29/iss1/6>
- Sullivan, G. (1996). Critical Interpretive Inquiry: A Qualitative Study of Five Contemporary Artists' Ways of Seeing. *Studies in Art Education*, 37(4), p. 210-225. <http://www.jstor.org/stable/1320855>
- Thompson, D. S. (2019). Teaching Students to Critically Read Digital Images: A Visual Literacy Approach Using the DIG Method. *Journal of Visual Literacy*, 38, p. 1-15. <http://orcid.org/0000-0001-7967-3694>
- Ungemah, L.D., y Gonzalez, A. (2018). Making Space for the Possible: Artists-in-Residence in Community College. *Art Education*, 71, p. 24-31. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1389589>
- Universitat de Barcelona (2009). Competencias generales y específicas. *Alegaciones a la propuesta de informe de ANECA Grado en Bellas Artes Universitat de Barcelona*.
- Universitat de Barcelona (2017). Competencias. *Impreso solicitud para modificación de títulos oficiales*.
- Wang, Chien-hsing., Ke, Yi-Ting., Wu, Jin-Tong., y Hsu, Wen-Hua (2012) Collaborative Action Research on Technology Integration for Science Learning. *Journal of Science Educational Technology*, 21, p. 125–132. DOI 10.1007/s10956-011-9289-0
- Weinraub, J. Y. (2018). Harder to Find than Nemo: The Elusive Image Citation Standard. *College&Research Libraries*, 79(4), p. 480-498. <https://doi.org/10.5860/crl.79.4.480>

- Westraadt, G. (2011). The Endangered Subject of Quality Visual Art Education. *South African Journal of Childhood Education*, 1(2), p. 158-192. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187425.pdf>
- Whitener-Lepanto, V., y Harroff, B. (2002). Preparing Pre-Service Teachers for Tomorrow: Is Visual Literacy a Necessary Component? *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (54th, New York, NY, February 23-26, 2002)*, p. 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464064.pdf>
- Yang, C.M., y Hsu, T. F. (2017). New Perspective on Visual Communication Design Education: An Empirical Study of Applying Narrative Theory to Graphic Design Courses. *International Journal of Higher Education*, 6(2), p. 188-198. <http://www.sciedupress.com/journal/index.php/ijhe>
- Yeh, H.T., y Cheng, Y. C. (2010). The Influence of the Instruction of Visual Design Principles on Improving Pre-Service Teachers' Visual Literacy. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), p. 2299-2307. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.008>
- Zurmuehlen, M. (1985). *Working Papers in Art Education*, 4(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424176.pdf>

Páginas web

- ODAS (S.F.). “Historia” en *OBSERVATORIO SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS ARTES (ODAS). Grupo de Investigación e Innovación Docente Consolidado*. [Fecha de consulta 27 de julio de 2020] <https://www.odas.es/alfabetizacion-visual-imaginacion-y-creatividad/>
- Association of College and Research Libraries (2011). “ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education,” *American Library Association* [Fecha de consulta 3 de agosto de 2020] <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- Skyline College Achieve (2011). For students: what is information literacy. [Fecha de consulta 1 de agosto de 2020] <https://skylinecollege.edu/library/informationliteracy/#:~:text=Information%20literacy%20is%20the%20ability,or%20the%20acquisition%20of%20knowledge.>

Imágenes

- Figura 1. Bigg y Collis (1982). The SOLO Taxonomy [imagen web]. Recuperado de <https://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>.
- Figura 2. Mapa conceptual de la AV según nuestro “Estado de la cuestión”. Imagen propia.