

## La lectura e interpretación de fenómenos artísticos en el desarrollo de la alfabetización visual: un modelo para los estudios universitarios de arte<sup>1</sup>

Eva Gregori-Giralt<sup>2</sup>; José L. Menéndez-Varela<sup>3</sup>

Recibido: 10 de marzo de 2021 / Aceptado: 3 de agosto de 2021

**Resumen.** La proliferación de la imagen en la sociedad contemporánea ha puesto en evidencia la necesidad de repensar qué significa ser una persona alfabetizada y de replantear el modelo educativo situando la lectura e interpretación de imágenes como un aprendizaje clave de las personas egresadas. Aunque son múltiples las iniciativas desarrolladas en ámbitos tan diferentes como la anatomía o la fotografía, son pocas las que se han diseñado e impulsado desde el ámbito de las artes. El presente artículo parte de la conciencia de que las disciplinas artísticas deben desempeñar un papel relevante en las cuestiones de alfabetización visual y propone un modelo de lectura e interpretación de fenómenos artísticos que constituye una adaptación didáctica del método iconológico de Panofsky a partir de la taxonomía SOLO. Se trata de un modelo construido considerando la importancia de: a) aprender a ejercitar la mirada; b) la gestión de la incertidumbre propia de cualquier profesional, que debe ofrecer respuestas nuevas a problemas antiguos; c) el modelo debe ser aplicable a cualquier enfoque disciplinario de las artes y asignatura, y d) el papel protagonista de la imaginación y el pensamiento creativo que las teorías contemporáneas atribuyen a la alfabetización visual.

**Palabras clave:** alfabetización visual; arte; taxonomía SOLO; competencias; Panofsky.

### [en] The reading and interpretation of artistic phenomena in the development of visual literacy: a model for university studies of art

**Abstract.** The proliferation of the image in contemporary culture has highlighted the need to rethink what means to be a literate person and to reset the educational model accordingly, placing the reading and interpretation of images as one of the key learning outcomes for future graduates. Although there are multiple initiatives developed in areas as different as anatomy or photography, few have been designed and promoted from the field of the arts. This article is based on the awareness that artistic disciplines should develop a crucial role regarding visual literacy and proposes a model of reading and interpretation of artistic phenomena. This model constitutes a teaching adaptation of Panofsky's iconological method following the SOLO taxonomy. The model has been developed considering the importance of: a) learning to exercise the gaze; b) managing the uncertainty of any professional, who should offer new answers to old problems; c) the model should be applicable to any disciplinary

<sup>1</sup> Esta investigación fue financiada por el Instituto de Desarrollo Profesional de la Universidad de Barcelona [REDICE20-2483]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [GINDOC-UB/103].

<sup>2</sup> Universidad de Barcelona (España)  
E-mail: [gregori@ub.edu](mailto:gregori@ub.edu)  
<https://orcid.org/0000-0002-9774-1563>

<sup>3</sup> Universidad de Barcelona (España)  
E-mail: [menendez@ub.edu](mailto:menendez@ub.edu)  
<https://orcid.org/0000-0002-6733-9346>

approach and subject course, and d) the paramount role of imagination and creative thinking that contemporary theories attribute to visual literacy.

**Keywords:** visual literacy; art; SOLO taxonomy; competencies; Panofsky.

**Sumario.** 1. Consideraciones preliminares. 2. La alfabetización visual. 3. La lectura e interpretación de imágenes en los estudios universitarios de las artes: estructura del análisis. 4. La estructura del resultado de aprendizaje observado. 5. Consideraciones finales. 6. Conclusiones. Referencias

**Cómo citar:** Gregori-Giralt, E.; Menéndez-Varela, J. L. (2022). La lectura e interpretación de fenómenos artísticos en el desarrollo de la alfabetización visual: un modelo para los estudios universitarios de arte. *Arte, Individuo y Sociedad* 34 (2), 585-607, <https://dx.doi.org/10.5209/aris.74629>

## 1. Consideraciones preliminares

Aunque la utilización de la imagen para representar y comunicar ideas, conceptos, emociones o sentimientos no es algo nuevo, nuestra sociedad ha experimentado una explosión en la cantidad de representaciones gráficas especializadas para presentar información técnica, científica, política o artística en las últimas décadas. Esta proliferación de la imagen en la práctica totalidad de los ámbitos de la vida cotidiana y profesional ha generado un enorme impacto social y económico, y la falsa impresión de que el lenguaje visual se explica por sí mismo y es más universal y fácil de entender que cualquier otro lenguaje. Por ello hay que recordar que, al igual que el resto de los signos, las imágenes proyectan su contenido a través de una serie de convenciones gráficas que la persona observadora debe conocer para poder descodificarlas (Lowe, 2000). La propia UNESCO tuvo que ampliar el concepto tradicional de alfabetización como conjunto de competencias de lectura, escritura y cálculo y redefinirlo como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado y en constante mutación (UNESCO, s.f.).

La alfabetización se convierte más que nunca en un concepto relativo que viene determinado por la correspondencia entre las exigencias que reclama el entorno y el nivel que la población tiene para conseguir una participación efectiva en las transformaciones de dicho entorno (Pérez et al., 2005). Pérez García et al. (2006) afirmaron que la alfabetización es un proceso educativo de carácter sociocultural y multifactorial cuya finalidad es identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular según las demandas culturales, sociales, económicas y tecnológicas de la sociedad en la que se desarrolle. La consecución y perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura no son solo una parte intrínseca del derecho a la educación, como defiende la UNESCO, sino la fuerza motriz del desarrollo sostenible de las personas y de las sociedades (UNESCO, s.f.). De lo anterior se desprende que los métodos utilizados en cualquier proceso de alfabetización deben estimular el compromiso individual de la persona que aprende y su inserción (más) plena en la vida de su comunidad. También se desprende que no puede haber métodos únicos y universales de alfabetización sino propuestas en constante renovación que se vayan adaptando a las necesidades de cada tiempo y espacio. Finalmente, si se admite que la nuestra es una cultura basada en la imagen, el desarrollar la alfabetización visual deviene tan importante, urgente e indispensable como desarrollar las otras formas de alfabetización que ya gozan de amplio reconocimiento.

Hablar de alfabetización visual es introducirse en las disciplinas artísticas en general y en la disciplina de la Historia del Arte en particular, donde la alfabetización visual se especializa en la competencia de lectura e interpretación de fenómenos artísticos. Si el objeto de estudio principal de la Historia del Arte es el fenómeno artístico, puede defenderse que la disciplina trabaja con una de las modalidades de imagen —la artística— menos estructuradas y, en este sentido, más complejas de leer. De ello se sigue que, si alguien es capaz de leer imágenes artísticas, podrá adaptar fácilmente sus habilidades para leer otro tipo de imágenes. El problema es que las alusiones a la alfabetización visual que figuran en los documentos oficiales sobre las enseñanzas artísticas acostumbran a pasar inadvertidas y a menudo se integran en largos listados de competencias en los que no ocupan un lugar destacado. Por citar solo un ejemplo: de las 24 competencias básicas, generales y específicas que recoge la Memoria del grado de Historia del Arte de 2017 de una de las universidades del sistema español, únicamente una —denominada “Dotes de observación visual” e integrada entre las competencias generales— tiene una conexión directa con la alfabetización visual. Dicha competencia aparece únicamente en algunas asignaturas de formación básica y en alguna optativa, lo que no se compadece con el carácter transversal y especializado que dicha competencia debería tener en la titulación.

## 2. La alfabetización visual

Debes (1969) acuñó el término de alfabetización visual para referir aquel conjunto de competencias visuales que permiten discriminar e interpretar acciones visibles, objetos y símbolos; comprender y disfrutar de las obras de arte; y usar creativamente dichos elementos para comunicarse con los demás. Desde aquel entonces, no ha dejado de aumentar la conciencia de que vivir en una cultura rica en imágenes requiere preparar a personas visualmente alfabetizadas que sean capaces de leer e interpretar de forma crítica los textos visuales y construir imágenes a través del pensamiento crítico (Abas, 2019; Balkir, 2009; Eryilmaz, 2010; Gadelshina et al., 2019; Hofer y Swan, 2005; Williams, 2019). La necesidad de que planes de estudios, entornos didácticos y profesionales de la educación enfaticen la alfabetización visual se ha hecho más acuciante ahora que en el pasado (Avgerinou, 2009), de manera que su importancia en el diseño curricular debe ser reconsiderada (Wilhelm, 2005). De hecho, algunos autores manifestaron que la alfabetización visual debe convertirse en un componente esencial de la educación (Hattwig et al., 2013; Little et al., 2010; Roberts y Philip, 2006), en un objetivo fundamental de la misma (Felten, 2008) o en una competencia básica en el aprendizaje académico en condiciones de igualdad con la alfabetización lingüística o la informativa (Matusiak, 2010).

Sin embargo, a pesar de que hay un acuerdo generalizado sobre el papel que desempeña la imagen en nuestro entorno, e incluso sobre la importancia de educar a las personas para que puedan interpretar y producir imágenes, dicho acuerdo no halla una respuesta satisfactoria en el sistema educativo (Andrews, 2016). Así lo sostuvo Brumberger (2005), cuando afirmaba que la retórica visual recibe poca atención en los currículos de comunicación empresarial, o Westraadt (2011), cuando argumentaba que la actual escasez de profesorado de artes visuales con pericia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en alfabetización visual constituye un auténtico reto. El personal académico de las universidades cuenta con una larga historia en

la defensa de lo verbal para representar el conocimiento (Metros y Woolsey, 2006) y por ello debe abordar esta transición de lo verbal a lo visual (Cabat, 2009) como una oportunidad para incluir la agudeza visual junto a la capacidad de leer y escribir (Metros y Woolsey, 2006). Resulta significativo constatar que, cuando las universidades han incorporado medios visuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de alfabetización visual y mediática, dichos medios han sido considerados como formas inferiores o secundarias de comunicación y como mecanismos para tergiversar la realidad en comparación con los medios escritos (Daley, 2003). Por ello, Ma (2015) se refirió a un cambio de paradigma educativo al examinar la educación y la investigación en alfabetización visual en las ciencias de la información, y Eryilmaz (2010) fue incluso más allá al afirmar que no es posible la alfabetización visual en un sistema educativo tradicional.

Este desajuste entre la irrupción de la imagen, la conciencia de su importancia y la marginación de la alfabetización visual en la educación en general, y en la universitaria en particular, se debe en parte a la falta de conocimiento y de acuerdo sobre lo que significa ser alfabetizado visualmente (Kedra, 2018). Mediante el índice de alfabetización de Avgerinou adaptado al formato en línea, Farrell (2015) evaluó la competencia de alfabetización visual de las personas estudiantes de Educación Infantil y Primaria y concluyó que existía en ellas una clara necesidad de instrucción. En el mismo sentido, Rybin (2012) habló de los desafíos de la alfabetización visual y los agrupó en tres tipologías concernientes al desconocimiento de los recursos, al malestar con la tecnología y a la sobrecarga de información. La necesidad de formar al profesorado, reconocida incluso en el reciente estudio de McClanahan y Nottingham (2019), ya había sido insinuada por Smilan (2016) al proponer que dicho profesorado participara en prácticas basadas en el arte para perfeccionar sus habilidades y ampliar sus marcos conceptuales ante los retos que les brindaba la cultura contemporánea. El problema es que, una vez se admite la importancia de formar al estudiantado en alfabetización visual, deben solucionarse los déficits que afectan al diseño curricular de las titulaciones y a la formación del profesorado. Y el asunto no es nada sencillo como ilustra el hecho de que sigue pendiente establecer qué se debe entender por alfabetización visual y por individuo visualmente alfabetizado. Así lo destacó Hollman (2014) quien, desde un punto de vista operativo, abogó por una definición de alfabetización visual lo más amplia posible dentro de una determinada disciplina y centrarse en el diseño del proceso formativo específico de la misma. Su caso, como el de otros, dan buena muestra de que la falta de una teoría ampliamente reconocida de la alfabetización visual ha hecho difícil no solo desarrollar sino también evaluar las competencias relacionadas con la visualización (Mnguni, 2019).

En 2015, Blummer propuso una revisión bibliográfica de iniciativas de alfabetización visual en instituciones académicas. En dicha revisión identifica diferentes categorías de estrategias educativas que van desde la elaboración de lo que ella denomina andamios de apoyo, hasta la creación de actividades específicas, o el desarrollo de programas para aumentar las habilidades relacionadas con la interpretación y la creación de imágenes. Entre sus conclusiones, Blummer reconoce: a) la falta de un enfoque educativo unificado; b) la existencia de algunos intentos serios de implantación de escalas para medir la competencia; c) la necesidad de entender la alfabetización visual como el resultado de un aprendizaje especializado del o la estudiante; y d) la naturaleza interdisciplinaria de la alfabetización visual que debería alentar más la colaboración entre departamentos. Sin embargo, resulta sorprendente comprobar

que, cuando Blummer defiende esta necesaria colaboración interdepartamental, cite explícitamente las áreas de fotografía, comunicación e informática y no considere ni de forma directa ni indirecta —exceptuando la fotografía— las áreas artísticas. Algo similar sucede con Hill (2003), quien vincula la alfabetización visual a la historia del arte, la antropología, la educación, la semiótica, los estudios cinematográficos, las ciencias políticas, la psicología y los estudios culturales, y subraya la ausencia de una pedagogía de la retórica visual en la educación superior. La enumeración de disciplinas hecha por Hill ayuda a entender que la promoción de la alfabetización visual en el sistema educativo prioriza la creación de imágenes, los procesos de circulación y la difusión tecnológica de las mismas, y su impacto en la construcción histórica de las mentalidades, mientras que los procesos de lectura e interpretación quedan en un segundo plano. Esto último es especialmente relevante para esta investigación e involucra la idea falsa de que el trabajo con la imagen es más fácil que con el texto, como demuestran las investigaciones que han identificado serias deficiencias en la capacitación visual detectadas incluso en los denominados nativos digitales (véase González, 2018 y Ruiz-Gallardo et al., 2019). Aunque esta idea no resiste los argumentos en la universidad contemporánea, el hecho es que las fuentes de información siguen siendo mayoritariamente escritas, incluso en el propio campo de las artes.

El presente trabajo plantea una propuesta para desarrollar la alfabetización visual en los estudios universitarios de las artes abordando uno —y sólo uno— de sus aspectos fundamentales: los procesos de lectura e interpretación de las imágenes. La propuesta se basa en un triple convencimiento:

- a) La alfabetización es un concepto relativo y en constante transformación que necesita una definición lo suficientemente flexible como para adaptarse a las circunstancias cambiantes del entorno.
- b) Al utilizar uno de los lenguajes más complejos de codificar y decodificar, el arte es un campo adecuado para practicar una alfabetización visual que podría extrapolarse a otros ámbitos.
- c) La introducción explícita de la alfabetización visual implica un replanteamiento curricular de los estudios de las artes porque, para ser efectiva, requiere una redistribución del mapa de competencias de las titulaciones, cambios en el tratamiento de la materia de las asignaturas y la implantación de entornos de aprendizaje específicos.

### **3. La lectura e interpretación de imágenes en los estudios universitarios de las artes: estructura del análisis**

En su nivel más elevado, leer e interpretar un mensaje —sea cual sea el lenguaje con el que dicho mensaje se manifieste— es identificarlo como tal, ubicarlo, decodificarlo, comprenderlo, analizarlo, interpretarlo y discutirlo. Pero también tener la capacidad para aplicar aquello que plantea el mensaje a diferentes aspectos de la vida profesional. Si dividimos el aprendizaje de la lectura en tres niveles de consecución —introdutorio, intermedio y avanzado— obtendremos los matices siguientes. El nivel introductorio de desempeño viene determinado por la comprensión de la gramática del mensaje para identificar sus peculiaridades y captar el significado literal incorporado por quien emite el mensaje. El nivel intermedio de desempeño

viene determinado por la utilización que la persona lectora hace de las características del mensaje para obtener inferencias sobre su sentido (por lo tanto, más allá de la intención explícita de quien emite dicho mensaje), el reconocimiento de las relaciones entre las partes de dicho mensaje para formular sus propias preguntas y el uso de estrategias interpretativas particulares de una disciplina. Se utiliza aquí el término «reconocimiento» en el sentido de examinar algo para conocer su identidad, naturaleza y circunstancias. Finalmente, el nivel avanzado de desempeño viene determinado por que quien recibe el mensaje reconozca las posibles implicaciones del mensaje incluso más allá del contexto en el que se produce, evalúe las estrategias para relacionar las partes de dicho mensaje y opere con el mensaje desde la conciencia de que los significados son sensibles a las diferentes perspectivas de análisis.

A la hora de aplicar este planteamiento a la lectura e interpretación de imágenes de carácter mimético, el método iconológico de Panofsky es un referente innegable para idear los procedimientos, como revela el siguiente fragmento:

[...] el primer paso [...] consiste en la observación de los fenómenos naturales y en el examen de los testimonios o huellas humanos. Luego los testimonios deben ser «descifrados», como lo son los «mensajes de la naturaleza» captados por el observador. Finalmente, los resultados deben ser clasificados y coordinados en un sistema coherente que “tenga un sentido”. (Panofsky, 2015, p. 23)

Panofsky distingue una significación primaria o natural que permite identificar ciertas formas como representaciones de seres y objetos naturales o artificiales, sus relaciones con determinados acontecimientos y sus vínculos con ciertas cualidades expresivas. A todo ello lo denomina universo de los motivos artísticos y sitúa en la fase de descripción pre-iconográfica del fenómeno artístico. En segundo lugar propone una significación secundaria o convencional basada en el establecimiento de relaciones entre los motivos artísticos, las combinaciones de motivos o composiciones y los temas o conceptos. Es decir, propone considerar los motivos artísticos como portadores de una significación convencional y las combinaciones de motivos como historias o alegorías. Finalmente, plantea una significación intrínseca o de contenido mediante la cual el intérprete vincula los procedimientos compositivos y la significación iconográfica propia de la significación secundaria con los valores que caracterizan una nación, época, clase social o creencia (Panofsky, 2015).

Aunque se le puede atribuir la descripción más sistemática de esta metodología, Panofsky considera su aspecto epistemológico, pero no sus implicaciones cognitivas y didácticas. Por esta razón, los miembros del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes se propusieron adaptar el modelo iconológico al desarrollo de la competencia de lectura e interpretación de aquellos fenómenos artísticos que forman parte del paradigma mimético. En este punto son necesarias un par de precisiones terminológicas y una aclaración. En primer lugar, se utiliza la expresión «fenómeno artístico» para referir cualquier objeto incluido en el denominado mundo del arte, por utilizar una expresión común en la filosofía del arte contemporánea (por ejemplo, Danto, 2002). En este sentido, esta expresión incluye a otra de amplio recorrido en la historia del arte: «obra de arte». Hemos preferido prescindir de esa última expresión porque el carácter efímero de algunas manifestaciones artísticas contemporáneas encaja mal con la presencia de un objeto específico relacionada con la expresión antedicha. El modelo expuesto en las



páginas siguientes está concebido para ser utilizado en arte mimético, y a lo largo de la historia del arte, este arte se ha concretado mayoritariamente en el dibujo, la pintura y la escultura. No obstante, no puede obviarse que lo mimético puede aparecer también en el arte contemporáneo en modalidades artísticas bien diferentes en las que no existe un objeto caracterizado por una marca singular. En segundo lugar, empleamos la expresión «arte mimético» y sus derivados para referir el arte que alude a realidades extra-artísticas, existan estas en el mundo fenoménico o su apariencia concuerde con las condiciones de posibilidad de este mundo. Nótese, respecto de esto último, que el arte mimético ha tenido un carácter eminentemente visual y perceptivo —por encima de su carga simbólica y alegórica— sólo con la mimesis de la modernidad.

En cuanto a la aclaración, el método propuesto es de aplicación al análisis directo de los fenómenos artísticos y al de sus reproducciones. La autora y autor están firmemente convencidos de que trabajar directamente con estos fenómenos genera un aprendizaje de mayor calidad respecto de los métodos y técnicas de análisis en el estudiantado, así como en la educación de la sensibilidad. Sin embargo, también es un hecho que las características de los planes de estudios, las propias infraestructuras de nuestras universidades, y la falta de convenios suficientes con otras entidades del mundo del arte, hacen difícil la viabilidad de tales entornos de aprendizaje en las circunstancias actuales. Es recurrente en las facultades de arte el tener que trabajar con reproducciones —en sus diferentes formatos— de los fenómenos artísticos. También en estas circunstancias el modelo resulta útil. Naturalmente, ayuda el acceder a reproducciones de la máxima calidad posible de los fenómenos artísticos que permitan el análisis de los detalles y, cuando se trata de piezas tridimensionales, se añade la necesidad de contar con reproducciones que cubran los 360°. Eso sí, la calidad del repertorio de imágenes que podemos tener a nuestra disposición no debe confundirse con la calidad del modelo propiamente dicho.

En respuesta a que el fenómeno artístico tomado singularmente es el objeto de estudio primero de la historia del arte, se diseñó un procedimiento aplicable a cualquier representación artística que se fundamenta en la consideración de los aspectos singulares de cada representación. El procedimiento parte de tres preguntas generales y básicas al alcance de cualquier persona espectadora: qué ves, cómo está representado y por qué lo visto está representado así. Dentro de cada una de estas preguntas, se incluyeron otras subpreguntas que desarrollaban y ayudaban a resolver la pregunta principal. Así, la pregunta sobre lo visible se estructuró del siguiente modo:

- Qué ves: identifica lo percibido.
- Qué concluyes de lo visible: infiere.
- Qué inferencias se repiten: agrupa.
- Qué está pasando en la obra: tematiza.

Como puede comprobarse, en esta primera parte del comentario se pretende concentrar la atención en dos cosas. Por un lado, en discernir aquello realmente observable de aquello inferido y, en este sentido, en refinar tanto su mirada como su capacidad de análisis. Cuando la persona formula una inferencia debe ser capaz de explicitar a partir de qué datos observables la ha construido y valorar hasta qué punto dicha inferencia está sustentada en los elementos visuales del fenómeno artístico y en los criterios intersubjetivos de percepción que rigen su entorno inmediato. Tal y como señalaba Panofsky (2015), un historiador del arte no debe describir sus im-

presiones personales ante una obra, sino que, como cualquier humanista, tiene que activar una operación intelectual que reproduzca las acciones hechas y *recrea las creaciones*. Dichas recreaciones dependen de la sensibilidad de quien la observa, pero también de su bagaje cultural. Por consiguiente, las preguntas dirigidas al estudiantado persiguen subrayar esta doble dimensión: apelan a su sensibilidad para que distingan lo visible de lo intelectual y atiendan a los más mínimos detalles, y apelan también al bagaje cultural compartido con el resto del aula en la discusión de qué elementos visibles sustentan una determinada inferencia. Por otro lado, se pretende que la persona se ejercite en los procesos de abstracción mediante los cuales puede agrupar las diversas inferencias, jerarquizarlas según su importancia relativa con el fin de identificar la acción, tema o ideas planteados en el fenómeno artístico.

Nótese que, en esta primera fase, el análisis de dicho fenómeno se vincula a la denominada descripción pre-iconográfica o análisis pseudo-formal en la metodología diseñada por Panofsky (2015) y se relaciona con las acciones de recordar, observar y reconocer; con las de comprender —en el sentido de agrupar y ordenar—, y con la de aplicar el conocimiento para jerarquizar las inferencias y elaborar una propuesta de tema para el fenómeno en cuestión. La Figura 1 ilustra la adaptación didáctica de la metodología de Panofsky y destaca aquellos aspectos que enfatiza esta primera fase del análisis del fenómeno artístico.

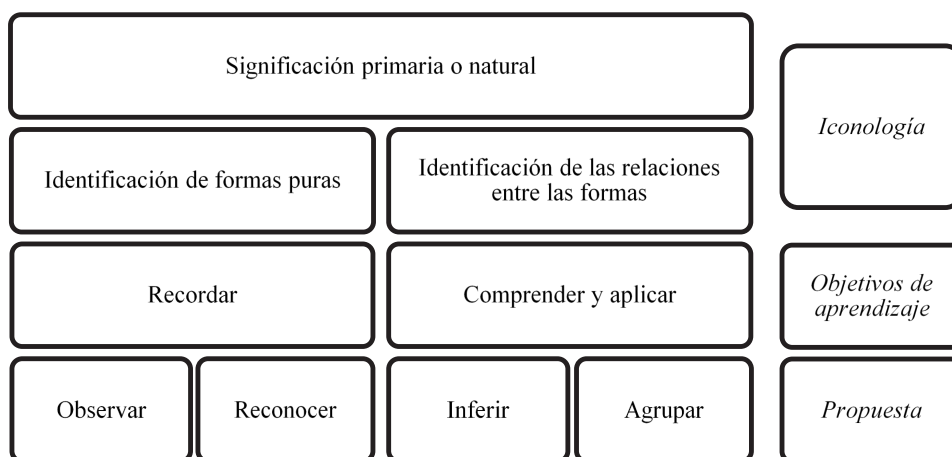


Figura 1. Fase 1 de la lectura e interpretación de los fenómenos artísticos  
(Imagen original de la autora y autor)

La segunda parte del análisis se articula alrededor del modo en que los elementos y sus significados están relacionados entre sí. En este sentido, esta parte responde a una doble pregunta sobre el cómo está elaborado el fenómeno artístico y cuáles son los aspectos que plantean ciertas contradicciones. Para facilitar la tarea se sugiere a la persona que imagine qué pasaría y cómo cambiaría el fenómeno en el caso de que los elementos que lo componen fueran otros y/o estuvieran dispuestos de forma diferente. Es el típico argumento o razonamiento contrafáctico. Y se la invita a que imagine cómo representaría ella misma la temática propuesta y de qué manera resolvería las aparentes contradicciones entre los elementos formales. Así, la pregunta sobre cómo está representado el tema se estructura del siguiente modo:



- ¿Qué pasaría si el fenómeno estuviera representado de otro modo?: imagina.
- ¿Cuáles son las presuntas incongruencias o elementos formales extraños en él?: verifica.

Esta segunda fase solicita un trabajo más especulativo del estudiantado que puede llevar a cabo mediante comparaciones con otros fenómenos de temática semejante y/o mediante la alteración imaginada de los elementos compositivos que constituyen el objeto analizado. Los objetivos perseguidos con estas dos grandes preguntas son:

- a) Detectar dónde reside la singularidad del fenómeno y qué motivos artísticos y de qué manera han sido utilizados y combinados.
- b) Identificar cuáles son aquellos aspectos que pueden generar controversia, debate, discusión o sorpresa y cuya explicación permite afrontar su interpretación.

Además de apelar directamente a la imaginación, la segunda parte del comentario procura determinar las relaciones intrínsecas y extrínsecas de los diferentes elementos compositivos del fenómeno; es decir, determinar las relaciones entre aquellos motivos que han sido identificados y agrupados en la primera parte, y determinar también las relaciones entre dichos motivos y sus diversas manifestaciones en diferentes artistas y momentos de la historia del arte. Por otro lado, con la detección, análisis y resolución de las incongruencias, y al igual que sucedía en la primera fase del comentario, se pretende que el estudiantado se ejercite en los procesos de abstracción y resolución de problemas que le permiten generar, producir y proponer líneas interpretativas de cara a la tercera y última parte del análisis.

En esta ocasión, se equipara la Fase 2 con la que Panofsky (2015) denomina iconográfica o convencional y con los procesos de mejora y transformación del aprendizaje que tienen que ver con el análisis y la evaluación, tal y como se recoge en la Figura 2.

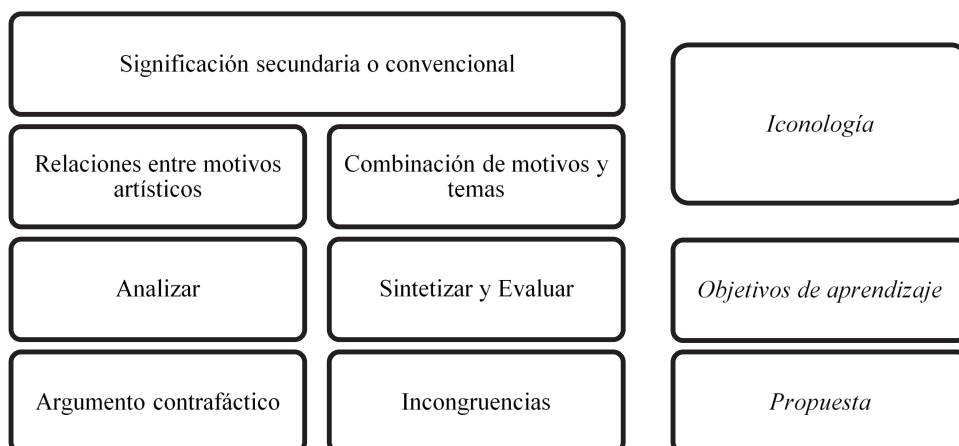


Figura 2. Fase 2 de la lectura e interpretación de los fenómenos artísticos  
(Imagen original de la autora y autor)

Por último, el proceso concluye con el planteamiento de una o diversas líneas interpretativas que dan sentido al análisis formal y resuelven total o parcialmente las

incongruencias detectadas; y con la conexión con ideas, problemas o asuntos propios de la época en que se produjo el fenómeno artístico. En esta ocasión, las preguntas que articulan la pregunta principal sobre el porqué del fenómeno son las siguientes:

- Qué significa (el tema de la obra representado de una determinada manera): interpreta.
- Qué conexión tiene con su época: relaciona y extrapola.

Ningún fenómeno puede ser interpretado sino es a la luz de un marco de pensamiento históricamente condicionado que, a su vez, se construye e infiere a partir de dichos fenómenos. Una obra de arte puede ser considerada el objeto de estudio singular de la historia del arte, pero también un documento de trabajo para la disciplina de la historia (Panofsky, 2015). La obra debe reunirse con su entorno y el entorno debe reunirse con la obra, y para ello el estudiantado de historia del arte debe tomar conciencia de que su profesión consiste en interpretar las particularidades de un fenómeno como soluciones específicas de problemas artísticos generales. Panofsky decía que de la misma manera que una historia del arte sin orientación teórica es una acumulación de detalles inarticulados, una aproximación especulativa al hecho artístico sin alusión alguna al fenómeno es simplemente un imposible (Panofsky, 2015). Cualquier profesional de la historia del arte debe prescindir de la descripción de su experiencia recreadora ante el fenómeno artístico e intentar reconstruir las intenciones artísticas en términos que implican concebir dicho fenómeno como concreción de una época. Por ello, la tercera parte del comentario propuesto plantea el reto de entender cómo un mismo tema puede tener múltiples significados en función de cómo esté representado, y hasta qué punto la manera de afrontar un tema determinado concreta, ilustra y manifiesta un universo simbólico específico.

Esta tercera etapa del comentario se equipara a la de significación intrínseca o contenido de Panofsky y se relaciona con aquellos procesos creativos que diferentes taxonomías han llegado a poner en la cúspide de las pirámides de los objetivos de aprendizaje (Anderson y Krathwohl, 2001 y Churches, 2008). La Figura 3 lo sintetiza.

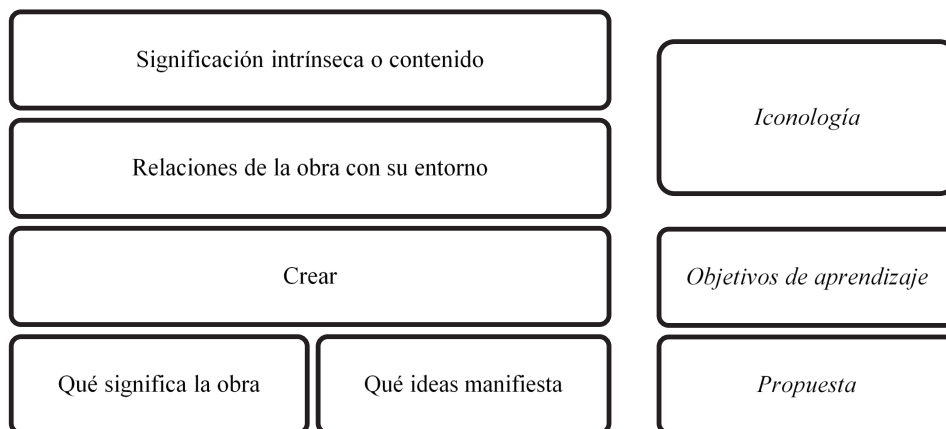


Figura 3. Fase 3 la lectura e interpretación de los fenómenos artísticos  
(Imagen original de la autora y autor)

Aunque este modelo pueda parecer rígido y secuencial, está pensado no solo como una guía aplicable a cualquier fenómeno artístico mimético y a cualquier período histórico, sino también como un proceso circular que permite avanzar y retroceder conforme se va elaborando su lectura e interpretación. En este sentido, se puede empezar con la identificación de las formas y de sus relaciones, avanzar hasta establecer relaciones entre diversos motivos artísticos e identificar algunas incongruencias; retroceder y revisar la identificación de las formas, proponer vínculos que no se habían tenido en cuenta anteriormente y plantear de otro modo la resolución de las incongruencias (véase Figura 4).

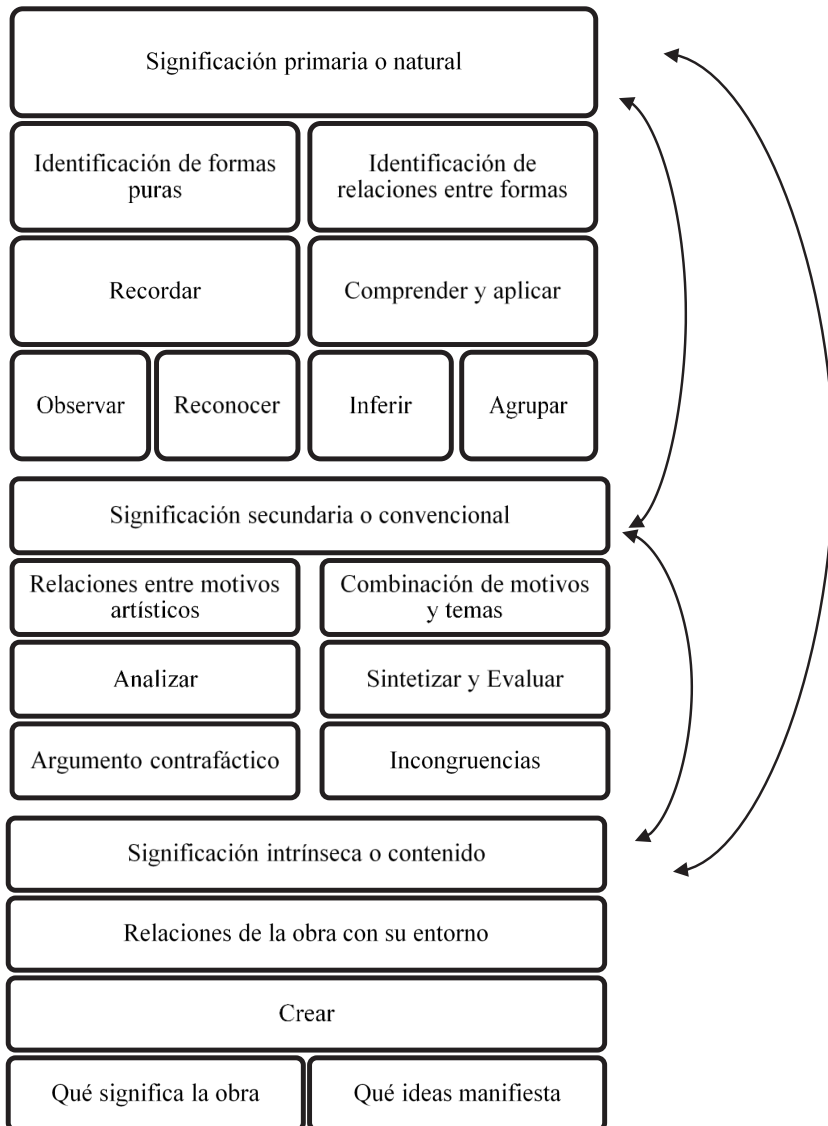


Figura 4. Estructura del comentario  
(Imagen original de la autora y el autor)

El modelo tiene por misión fomentar la toma de conciencia de tres aspectos. El primero: sobre la importancia del fenómeno artístico en sí mismo, sobre el respeto que como profesionales le debemos y el rigor con el que hay que afrontar un reto cognitivo como es el de su lectura e interpretación. Como ya se dijo, el objeto de estudio primero y principal de la historia del arte es dicho fenómeno y no nuestras experiencias personales o las experiencias personales de quienes lo crearon. Tener como referencia constante lo observable e insistir en la necesidad de exponer los argumentos que conectan las inferencias con los elementos intersubjetivos percibidos es una manera de recordar al estudiantado cuál es el objeto de análisis y cuál es exactamente su labor como profesional del arte.

El segundo aspecto del que se debe tomar conciencia es que ni las teorías son más importantes que las obras ni las obras que las teorías. El hecho de que el modelo enfatice la descripción pre-iconográfica responde a la tendencia habitual del estudiantado a concentrar su atención en detectar aquellos rasgos estilísticos o cualquier otro aspecto histórico que ayuda a identificar y entender el fenómeno artístico en su contexto. Pero poner el foco en estos atributos comunes supone abandonar la singularidad inherente al fenómeno artístico y, en consecuencia, olvidar el objeto de estudio central de la disciplina. Porque el análisis y discusión de la evolución histórica de las formas y sus significados debe ser, no la premisa, sino la consecuencia del análisis del fenómeno artístico en su unicidad. Con el ejercicio especializado de la mirada, se pretende que cada cual se alfabetice visualmente y entienda que el fenómeno artístico es siempre el resultado de un conjunto de ideas asimiladas por una persona, manipuladas y condensadas de modo particular en el objeto artístico.

El tercer aspecto que se propone al estudiantado es la familiarización con la gestión de la incertidumbre. Tanto el ir y venir en las diferentes etapas del análisis como el hecho de que no existen soluciones únicas sino interpretaciones más o menos argumentadas en constante transformación introduce a las personas en la realidad de la práctica profesional. Como recordaba Panofsky (2015), en la medida en que el humanista trabaja con el pasado, entra en una región donde el tiempo se ha detenido y lo vuelve a reactivar, su aportación singular se halla en el proceso más que en la posesión mental que caracteriza a la ciencia. El modelo, tal y como aquí se defiende, invita a generar hipótesis para explicar los motivos de los fenómenos artísticos, a producir interpretaciones alternativas a las ya existentes y a resolver los problemas propios de la disciplina en general y de cada asignatura en particular de forma novedosa.

Nótese, en este sentido, dos cosas. Por un lado, que la propuesta de lectura e interpretación de fenómenos artísticos puede ser aplicada a cualquier asignatura centrada en el paradigma mimético del arte: lo único que varía sería el tipo de ideas, conceptos o épocas y el acento puesto en una u otra de las partes de la estructura. Por el otro, que dicha propuesta trabaja con la totalidad de las categorías recogidas en las taxonomías didácticas más recientes y pone un acento especial en la práctica de la imaginación y el pensamiento creativo. Entendemos imaginación en el sentido defendido por Vigotsky en su clásico ensayo sobre *La imaginación y el arte en la infancia* (2011). Así, la imaginación vendría a ser aquella capacidad humana que hace combinaciones, reelabora y crea nuevos planteamientos a partir de experiencias pasadas. Esta actividad convierte al humano en un ser proyectado hacia el futuro capaz de modificar y transformar su

presente y, por ello mismo, vinculada muy estrechamente con la actividad creadora. Bien es verdad que el propio Vigotsky distingue una imaginación de carácter reproductivo de otra de carácter creativo y reconoce en ambas una naturaleza fundamental. Por un lado, la imaginación que reproduce permite al ser humano repetir normas de conducta creadas y elaboradas previamente y revivir rastros de antiguas impresiones (Vigotsky, 2011). Por otro lado, la imaginación creadora parte de la percepción externa e interna que sirve de base a la experiencia, divide las partes de dicha experiencia y las reagrupa vulnerando la relación original de los elementos tal y como fueron percibidos.

Con el método propuesto se pretende que el estudiantado se familiarice con su objeto de estudio; ejercite la observación; trabaje con los símbolos, imágenes y recursos propios de la historia del arte; se habitúe a aplicar las mismas estrategias en circunstancias similares; identifique partes, relaciones y jerarquías entre los elementos constitutivos de un fenómeno artístico; y reagrupa dichas partes para construir un discurso coherente con las aparentes contradicciones del fenómeno. De esta manera, la persona desarrolla la imaginación reproductiva y creativa en su calidad de estudiante, pero también la ejercita como profesional que en un futuro próximo deberá dar soluciones nuevas a problemas antiguos y entenderlas siempre como algo provisional.

#### **4. La estructura del resultado de aprendizaje observado**

En 1982, Biggs y Collis presentaron la denominada taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) como respuesta a algunas críticas que estaba recibiendo la teoría de las etapas de Piaget. Dichas críticas se centraban en el hecho de que los seguidores de Piaget no contemplaban —o al menos no de modo suficiente— aquellas actuaciones del alumnado que oscilaban entre etapas. Biggs y Collis observaron que cualquier persona podía ser *preformal* en un determinado momento y *concreta* en otro; lo que implicaba que había que dejar en un segundo plano el análisis de los cambios en el desarrollo cognitivo para orientar la atención hacia las transformaciones experimentadas por constructos como el aprendizaje o la motivación (Sepúlveda Obreque y Delgado Delgado, 2007). Esta consideración es todavía más acuciante en la educación universitaria por razones obvias, dado que el perfil del estudiantado universitario es el de una persona completamente formada desde el punto de vista de su desarrollo cognitivo. Este es uno de los motivos por los que se ha hecho común la utilización de la taxonomía SOLO en entornos universitarios. Otro es que esta taxonomía considera cualquier respuesta o resultado de aprendizaje como un fenómeno en sí, al margen de si dicha respuesta o resultado de aprendizaje representa o no una etapa concreta en el desarrollo intelectual de la persona. Huerta (1999) afirmó que SOLO permite discriminar diferentes niveles de consecución en la estructura de los resultados de aprendizaje, de modo que, si la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001) identifica el qué, la taxonomía de Biggs y Collis (1982) establecería el cuánto. Las posibles objeciones que tal afirmación pudiera suscitar quizás se disipen considerando el cuánto como diferentes grados de complejidad estructural en que puede presentarse la respuesta a una actividad de evaluación y, por consiguiente, un resultado de aprendizaje.

Collis et al. (1986) plantearon la necesidad de determinar la capacidad de respuesta o resolución del alumnado ante un determinado problema y sugirieron la posibilidad de preparar series de preguntas sobre un mismo asunto de forma que la respuesta siguiente exigiese un tratamiento de información más sofisticado que el requerido por la respuesta anterior. Este aumento de la complejidad discurriría en paralelo al aumento de la dificultad señalado por los niveles y fases SOLO y, en este sentido, no solo permitiría mostrar la valoración de los resultados de aprendizaje en términos cuantitativos, sino que también permitiría poner el acento en el aspecto cualitativo de la respuesta. El modelo de lectura e interpretación de fenómenos artísticos se fundamentó en la hipótesis de que cualquiera de las tres fases se podría resolver de múltiples formas, cada una de las cuales representaría un mayor grado de elaboración que la anterior. En términos de la taxonomía SOLO, estas formas supondrían una mayor complejidad estructural de la respuesta, lo que permitiría inferir un aprendizaje de mayor calidad. Por ejemplo, se podría resolver la pregunta sobre el qué ves identificando únicamente las formas visibles; o describiéndolas acompañadas de inferencias agrupadas; o utilizando dichas agrupaciones para determinar incoherencias, o responder a la pregunta mediante el intento de resolver aquellos aspectos singulares o extraños detectados en la observación del fenómeno artístico. En cualquiera de estas cuatro posibilidades, se estaría afrontando la primera fase del comentario propuesto y contestando al qué ves pero, en cada una de las posibilidades mostradas como ejemplo, se incluirían elementos previos y una mayor elaboración de los mismos, lo que culminaría en un resultado de aprendizaje de mayor calidad.

Se aplicó así la taxonomía SOLO al modelo de análisis descrito en el apartado anterior tras eliminar el nivel pre-estructural por considerarlo previo al acto de aprendizaje. Como consecuencia, se redujo dicha taxonomía a los niveles uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado. Si el nivel uniestructural se definió a partir de la identificación y la realización de un procedimiento sencillo, el multiestructural se entendió como descripción y combinación de los elementos descritos. Por su parte, el nivel relacional vendría determinado por la integración, el análisis y la aplicación que se hiciera de los aspectos descritos y combinados, y el abstracto ampliado sería el resultado de formular hipótesis y diseñar propuestas teóricas. Con el fin de apelar a la experiencia individual, utilizar un lenguaje próximo y proponer una versión didáctica capaz de valorar la calidad de un comentario de fenómeno artístico, los niveles panofskianos de significación primaria, significación secundaria y significación intrínseca se formularon mediante los literales «Identificación de los aspectos formales», «Identificación del tema», «Conexión con las ideas» y «Análisis de otras interpretaciones». La «conexión con las ideas» debe entenderse de manera flexible y está directamente relacionada con el enfoque y materia de cada asignatura. El «Análisis de otras interpretaciones» se refiere al examen de interpretaciones especializadas sobre el fenómeno artístico en cuestión. Para cada uno de estos literales se establecieron los cuatro niveles y se describieron sus constructos según recoge la Tabla 1. Naturalmente, los niveles superiores, que se suceden de izquierda a derecha, engloban a los anteriores.



Tabla 1. Modelo de lectura e interpretación de fenómenos artísticos. Indicadores del resultado de aprendizaje

Dimensiones de la lectura e interpretación de fenómenos artísticos	Estructura del resultado de aprendizaje observado			
	Uniestructural	Multiestructural	Relacional	Abstracto ampliado
Identificación de los aspectos formales	Identificación de lo visible.	Propuesta de inferencias de alto nivel.	Planteamiento de argumentos contrafácticos.	Resolución de los argumentos contrafácticos.
	Propuesta de inferencias simples o de bajo nivel.	Agrupación de inferencias.	Identificación de incongruencias.	Resolución de incongruencias.
Identificación del tema	Identificación de objetos, personajes y acciones.	Argumentación de la identificación de los objetos, personajes y acciones utilizando los aspectos incluidos en el análisis formal.	Propuesta de significados del tema sin elegir ninguno.	Uso de las incongruencias para establecer líneas interpretativas.
				Discusión de varios significados para elegir alguno.
Conexión con las ideas	Identificación de algunas ideas.	Identificación y descripción de algunas ideas.	Combinación de algunas ideas conectadas con la obra.	Establecimiento de hipótesis sobre la combinación de ideas y las particularidades de la obra.
Análisis de otras interpretaciones	Identificación y citación de una interpretación de un/a especialista.	Descripción de la interpretación.	Análisis de los puntos fuertes y débiles de la interpretación seleccionada.	Discusión de la interpretación en conexión con el propio análisis de la obra.

## 5. Consideraciones finales

Eisner (1991) argumentó que aquellos que no pueden imaginar no pueden leer, que la alfabetización facilita la construcción y estructuración del pensamiento y que no debemos olvidar que mientras el lenguaje natural desarrolla funciones de homogeneización y clasificación, otros lenguajes deben desarrollar funciones individualizadoras que presten atención a las diferencias y a los detalles. Estos otros lenguajes se agrupan en lo que denominamos arte; por lo que el papel desempeñado por las formas artísticas en la alfabetización humana constituye un eje fundamental de dicha alfabetización en cualquier circunstancia espaciotemporal, de manera que el predominio de lo visual en la sociedad contemporánea es solo una peculiaridad histórica. Naturalmente, la contemporaneidad se caracteriza por la toma de conciencia del papel de la imagen, que coincide cronológicamente con su irrupción masiva vinculada al desarrollo de los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías visuales. Esto es lo que ha sucedido en los últimos cincuenta años y lo que explica por qué la reflexión sobre la alfabetización visual se ha orientado no solo hacia la lectura sino también hacia la utilización de herramientas tecnológicas para el diseño y difusión de artefactos visuales, entre los que el fenómeno artístico tal vez ni ocupe un lugar preferente.

De hecho, la literatura especializada en alfabetización visual en la educación superior cuenta con pocos ejemplos elaborados específica y directamente desde el

campo de las artes. Abundan en cambio iniciativas impulsadas desde el diseño, la lengua, la comunicación, la informática, la biología, la geografía o la anatomía por citar solo algunos alejados del terreno de lo artístico. La única excepción al respecto sería los estudios de alfabetización visual que surgen desde el ámbito de la fotografía. Sin embargo, cuando se aborda el asunto de la alfabetización visual y se aplica a las necesidades concretas de cada disciplina, se acompañan de alusiones directas a cuestiones estéticas y/o artísticas. Por ejemplo, Abas (2019) en el terreno de la escritura; Fattal (2012) en el campo de la formación del profesorado; o Smilan (2016) en su exposición de entornos didácticos en que se integran ciencia, tecnología y matemáticas con técnicas, materiales y procesos afines a la actividad plástica y artística. La propuesta presentada en este artículo surge de un ámbito subrepresentado en los estudios de alfabetización visual —la historia del arte— y sitúa la lectura e interpretación del fenómeno artístico en el centro del desarrollo de la imaginación y el pensamiento creativo en general y de la especialización en la disciplina de la historia del arte en particular. El modelo pretende ser aplicable a cualquier materia y asignatura que trabaje con fenómenos artísticos pertenecientes al paradigma mimético; la adaptación con la diferente materia de las asignaturas se produce en las dimensiones de conexión con las ideas y análisis de otras interpretaciones (Tabla 1). El modelo se fundamenta en dos ideas básicas. Por un lado, en la idea de que debe evidenciarse la importancia del fenómeno artístico y, por el otro, de que la interpretación debe entenderse como la construcción de hipótesis provisionales sujetas a discusión, cambio y transformación; es decir, susceptibles de falsación. De ahí la insistencia en la mirada, en la justificación de las inferencias a partir del dato sensible o incluso del aparente énfasis puesto en la descripción pre-iconográfica de Panofsky. Desde este punto de vista, la propuesta está en sintonía con algunas de las iniciativas promovidas desde el Departamento de Artes y Humanidades de la Universidad de Maryland que plantean preguntas al estudiantado sobre determinados aspectos, partes o figuras de los fenómenos seleccionados (University of Maryland, s.f.).

Esta insistencia en la mirada, en que las afirmaciones hechas sobre el fenómeno artístico estén justificadas en lo perceptible intersubjetivo, y en un proceso de lectura e interpretación de dicho fenómeno como un ir y venir entre la percepción y la reflexión —y a ser posible, el diálogo entre participantes—, parten del convencimiento de que la alfabetización visual debe ser aprendida, practicada y revisada de manera constante. En este sentido, la propuesta se hace eco de todas aquellas investigaciones que demuestran las dificultades de capacitar a alguien visualmente (Ruiz-Gallardo et al., 2019 y González, 2018) y también de aquellos otros estudios que defienden que la omnipresencia de la imagen no garantiza automáticamente las capacidades de interpretar, usar y/o producir contenido visual (Brown et al., 2016; Emanuel y Challons-Lipton, 2013; Pem, 2019). Sin embargo, hay que ser conscientes de que no es lo mismo vivir en el seno de una cultura escrita que vivir e incluso haber nacido en el seno de una cultura visual. Estas dos coordenadas, a saber, que la alfabetización visual debe ser aprendida y que los referentes cotidianos del estudiantado sean imágenes, explican la utilización de la estructura del resultado de aprendizaje observado (SOLO) y las modificaciones que se le han introducido en la concepción del modelo aquí expuesto. Por un lado, porque la taxonomía SOLO valora la consecución de la persona al margen de si esta se corresponde con una determinada fase de su desarrollo cognitivo (Sepúlveda Obreque y Delgado Delgado, 2007). Por el otro, y en lo relativo a las modificaciones de dicha taxonomía, porque el modelo valora el

desempeño en íntima conexión con la complejidad de la actividad de lectura e interpretación de un fenómeno artístico. Por ello, se rechaza la existencia de un nivel 0 de aprendizaje (o ausencia de aprendizaje), y la recurrencia entre los diferentes estadios del proceso —el hacer y rehacer en pos de la construcción de un significado plausible— se contempla como un distintivo de calidad. Carecería de sentido y supondría un desajuste entre el entorno de aprendizaje y la realidad actual el hecho de partir de un nivel 0 de toma de conciencia de que las imágenes representan objetos, cuando la persona vive en una cultura repleta de imágenes. La estructura del resultado de aprendizaje observado y la rúbrica diseñada que sirve de guía de la actividad para el estudiantado e instrumento de valoración del desempeño toman como modelo la elaborada por Bowen (2017) y acentúan particularmente la idea de que hay diferentes maneras de solucionar los problemas detectados y que todas son maneras que deben ser consideradas y discutidas.

Este modelo de lectura e interpretación de fenómenos artísticos asume que integrar la alfabetización visual en la educación implica alterar tanto la didáctica de la historia del arte como el propio concepto de lo que representa la disciplina. Nos situamos así en la línea defendida por Ma (2015) y Eryilmaz (2010) cuando planteaban que la introducción de la alfabetización visual en el sistema educativo implica cambiar de paradigma y aceptar que la educación tradicional no encaja con esta nueva necesidad. La historia del arte es aquella disciplina dedicada a construir actos interpretativos de los objetos artísticos a partir de su manifestación fenoménica, su significación en virtud del contexto de producción y su capacidad para expresar los valores de una determinada comunidad. Como se dijo con anterioridad, este estudio ofrece una lectura didáctica de la visión de Panofsky sobre la historia del arte y lo hace de una manera integral, en el sentido de que describe un proceso de percepción y reflexión, y un proceso de valoración que estima el grado de sofisticación de los argumentos utilizados para justificar las soluciones propuestas. Desde un punto de vista educativo, la lectura e interpretación de un fenómeno artístico comporta un proceso de alto nivel cognitivo en el que concurren concertadamente funciones cognitivas complejas. El aprendizaje perseguido es que la persona aborde de modo analítico el estudio del fenómeno artístico, apele a su propia sensibilidad, imagine y valore diferentes posibilidades y sitúe sus conjeturas en un determinado universo simbólico. El estudiantado debe tomar conciencia del carácter provisional de sus conclusiones no solo en cada una de las fases del proceso de lectura, sino también en relación con el resultado final de su interpretación. Esto último viene determinado por el carácter poco articulado del lenguaje plástico, la naturaleza compleja del fenómeno artístico, y la también compleja interacción entre el pensamiento de la época en que el objeto fue producido y aquella otra en la que es interpretado. Son múltiples las investigaciones que en los últimos años han establecido una relación causal entre la alfabetización visual y la resolución creativa de problemas, el aprendizaje autónomo, el orgullo sobre el trabajo hecho (Bratslavsky et al., 2019), la participación, la creatividad, la innovación y la imaginación (Martínez-Cardama y Caridad-Sebastián, 2019; Ungemah y Stokas, 2018). El trabajo de Oliver (2017) reconocía que el trabajo con imágenes favorece la discusión, la imaginación, la creación de narrativas y el aumento del compromiso entre estudiantes. Su propuesta estimula la discusión en el aula sobre lo observado por quienes participan en dicha discusión; la conexión de sus ideas con evidencias; la comunicación con el resto considerando puntos de vista alternativos y la utilización combinada del razonamiento con la imaginación para construir interpretaciones diversas (Oliver, 2017).

Finalmente, el modelo aquí expuesto ha tenido en cuenta que, como cualquier otra modalidad de alfabetización, la visual debe lograr la participación efectiva de la persona en su entorno inmediato, de acuerdo con las definiciones de alfabetización dadas por Pérez et al. (2005) y Pérez García et al. (2006). En este sentido, la estructura del modelo se organiza a partir de preguntas abiertas que interrogan al estudiantado y apelan a su experiencia, imaginación y capacidad reflexiva; porque, como apuntó Lehmuskallio (2019), la mirada es una práctica experta que debe ser aprendida, que se hace comprensible a través de sus mediaciones y que algunos objetos estimulan porque son explícitamente elaborados para ser mirados. El modelo también ha tenido en cuenta la denominada Digital Image Guide (DIG) o guía para desarrollar pedagogías visuales en el aula universitaria que ayuda a analizar, interpretar, evaluar y comprender imágenes encontradas en la web (Thompson, 2019). Aunque nuestro modelo tiene en su punto de mira al fenómeno artístico por considerarlo una de las formas más complejas de afrontar la lectura e interpretación de imágenes, comparte con el DIG la idea de que la alfabetización visual constituye una combinación de análisis, interpretación y evaluación de imágenes. Además, este modelo invita a conectar el fenómeno artístico con un marco de pensamiento que no solo se concreta en los entornos de producción y de recepción, sino también en la tradición propia de la historia del arte. Así, nuestro modelo comparte el enfoque de Chai (2019) y Fee y Fee (2012) según el cual la alfabetización visual genera emoción, promueve el aprendizaje activo y de la vida real, engendra conciencia crítica e impulsa aquel compromiso que surge de entender el pasado a través del análisis y la observación minuciosa de la imagen.

## 6. Conclusiones

El modelo de lectura e interpretación de fenómenos artísticos expuesto en este trabajo es el resultado de un proceso largo de reflexión y acumulación de experiencias desarrolladas en el seno del aula universitaria. En dicho proceso ha participado el profesorado junto con el estudiantado y ha supuesto para quienes firman este artículo un replanteamiento integral de la manera de afrontar la didáctica del arte e incluso del propio concepto de arte y de historia del arte. El punto de partida del diseño del modelo fue la constatación de que, cuando se proponía la realización de un comentario, el estudiantado tendía a plantear inferencias al margen del fenómeno artístico y a transformar el análisis sistemático de este en una identificación de los rasgos estilísticos de un período de la historia del arte o en una descripción sentimental del proceso de recepción. Primero, la simple identificación estilística hace caso omiso de la singularidad del fenómeno artístico que es el objeto primero de la historia del arte. Segundo, ni el sentimiento ni la construcción de inferencias realizadas a partir de una experiencia sentimental pueden ser discutidos porque ambos carecen de elementos que puedan ser compartidos en el aula de manera analítica. De no establecerse una frontera clara entre lo sentido y lo pensado, se puede llegar a la conclusión de que cualquier cosa puede ser aplicable a un fenómeno artístico y, lo que resulta más delicado desde un punto de vista didáctico, de que nada en arte puede ser objeto de debate, estudio o investigación. Por ello, la autora y autor de la propuesta empezaron a formular preguntas guía al auditorio con una doble finalidad. Por un lado, que las personas tomaran conciencia de que profesionalizarse en el campo de las artes

implicaba separar emoción y análisis de un fenómeno artístico, siendo este último el terreno propio de la historia del arte. Por el otro, que convenía discernir lo percibido visualmente de lo inferido y convertir esta percepción en el límite de la construcción de inferencias. Es decir, las inferencias tenían que apelar y basarse directa o indirectamente en lo percibido, someterse a consideración del resto de personas y revisarse en función de dicha percepción intersubjetiva.

Con la separación entre lo percibido y lo inferido, el estudiantado no solo empezó a darse cuenta de qué veía y de qué ideaba sino de cómo funcionaban sus procesos de reflexión: lo que antes tal vez consideraba visible e inmediato devino el resultado de una construcción del receptor aunque posibilitada por el trabajo previo de quien firmaba el fenómeno artístico. Este reconocimiento de que la construcción hecha por la audiencia dependía del trabajo previo de una persona traía aparejada asimismo la conciencia de participar y ser miembro de un determinado colectivo, tanto en lo que se refiere a los criterios intersubjetivos de percepción que regían el aula como en las formas simbólicas que regían el contexto cultural de creación y recepción del fenómeno analizado. Quien observaba y comentaba el fenómeno podía hacerlo porque formaba parte y compartía con la persona que lo había realizado y con el resto del aula un contexto —o parte de él— sin el cual se hace imposible la existencia de lo que denominamos arte. Ahora bien, si artista y público pueden hablar no es únicamente porque comparten formas sino porque el artefacto que los une es el resultado de una inteligencia que ha organizado un discurso que otra puede descifrar y completar. En este sentido, el diseño de la propuesta implicaba dejar de lado la idea de que el fenómeno artístico es fruto de la casualidad y admitir la importancia de una historia del arte que descodifica algo que ha sido pensado para ser descodificado.

Aumentar el carácter inteligible del fenómeno artístico no significaba restarle importancia a su materialidad perceptiva. Al contrario: cuando se propuso al estudiantado que elaborara argumentos contrafácticos y se situara en el rol creativo de quien había realizado la pieza no solo se reforzó la empatía entre artífice y audiencia sino la toma de conciencia de todo lo que interviene en los procesos de creación y recepción de los fenómenos artísticos. Procesos, por otro lado, que así quedaban asimilados: si quien elaboraba el fenómeno creaba interpretando las formas de un determinado universo simbólico, quien lo reelaboraba hilvanaba un discurso incrustando el fenómeno en el seno de dicho universo. Algunas personas expresaron cuán difícil era plantear una escena en el sentido de establecer qué personajes tenían que intervenir, de qué manera y con qué objetos debían ser acompañados. Se percibió la sorpresa del auditorio al comprobar coincidencias y puntos de contacto a la hora de proponer inferencias y plantear líneas interpretativas sobre un mismo fenómeno. Se constató hasta qué punto ponerse en la piel de quien había creado el fenómeno artístico generaba admiración entre el estudiantado. Aparentemente, a medida que las preguntas guía se iban acercando a la experiencia del aula, también iba creciendo la sensación de dificultad y la idea de las múltiples caras de aquel fenómeno que deviene artístico tan pronto sale del taller y entra en sociedad.

De esta manera, lo que en principio era considerado poco más que un objeto destinado exclusivamente al goce sensible se transformó en un constructo resultado de la integración armoniosa de diferentes facetas. Se abrió entonces la cuestión sobre cuáles eran estas facetas y acto seguido se planteó cada una de ellas desde unos mínimos esenciales hasta unos máximos que tenían que ver con

la capacidad del fenómeno para relacionarse con el entorno entendido como un estilo, una época o un auditorio. Cada faceta constituía un reto de naturaleza diversa, desempeñaba su papel en el conjunto y definía el constructo arte como una escalera de caracol que podía ser recorrida por tramos. El resultado de todo este proceso dialógico entre profesorado y estudiantado representa un primer intento para sistematizar las maneras de enfrentarse al arte acercándolo a la propia experiencia y de sistematizar la experiencia acercándola a los modos del arte. Pero queda todavía mucho por hacer. En la actualidad, se está trabajando en la elaboración de un modelo específico para aquellos fenómenos artísticos que se sitúan fuera del paradigma mimético del arte; en el diseño de modelos específicos para otras modalidades artísticas, y en el análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta objeto del presente artículo.

## Referencias

- Abas, S. (2019). Reading the World - Teaching Visual Analysis in Higher Education. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 100-109. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1574120>
- Anderson, L. y Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objective*. Longman Publishing.
- Andrews, D. C. (2016). Making the Familiar Strange: Thinking Visually in a Study Abroad Course in Professional Communication. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(1), 6-27. <https://doi.org/10.1177/2329490615616241>
- Avgerinou, M. D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the «Bain d'Images» Era. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 53(2), 28-34. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0264-z>
- Balkir, N. (2009). Perceptions of Visual Culture in Turkish Pre-Service Art Teacher Preparation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2), 1-15. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2009.030222>
- Benítez Robles, C. (2020). *Estudio exploratorio sobre un modelo de alfabetización visual para las titulaciones universitarias de arte* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Barcelona]. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/171615>
- Biggs, J. B. y Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The taxonomy*. Academic Press.
- Blummer, B. (2015). Some Visual Literacy Initiatives in Academic Institutions: A Literature Review from 1999 to the Present. *Journal of Visual Literacy*, 34(1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674721>
- Bowen, T. (2017). Assessing Visual Literacy: A Case Study of Developing a Rubric for Identifying and Applying Criteria to Undergraduate Student Learning. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 705-719. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1289507>
- Bratslavsky, L., Wright, A., Kritselis, A. y Luftig, D. (2019). The Strategically Ambiguous Assignment: An Approach to Promoting Critical and Creative Thinking in Visual Communication. *Journal of Visual Literacy*, 38(4), 285-304. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1673999>
- Brown, N. E., Bussert, K., Hattwig, D. y Medaille, A. (2016). *Visual Literacy for Libraries: A Practical, Standard-Based Guide*. ALA Editions.



- Brumberger, E. R. (2005). Visual Rhetoric in the Curriculum: Pedagogy for a Multimodal Workplace. *Business Communication Quarterly*, 68(3), 318-333. <https://doi.org/10.1177/1080569905278863>
- Cabat, J. H. (2009). «The Lash of Film»: New Paradigms of Visuality in Teaching Shakespeare. *English Journal*, 99(1), 56-57.
- Collis, K. F., Romberg, T. A. y Jurdak, M. E. (1986). A technique for assessing mathematical problem-solving ability. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17, 206-221. <https://doi.org/10.2307/749302>
- Chai, C. (2019). Enhancing Visual Literacy of Students through Photo Elicitation. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 120-129. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1567071>
- Churches, A. (2008). *Bloom's Digital Taxonomy*. Recuperado de <http://burtonslifelearning.pbworks.com/f/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>
- Daley, E. (2003). Expanding the concept of literacy. *EDUCAUSE Review*, 38(2), 32-40.
- Danto, A. C. (2002). *La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte*. Paidós Estética.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25-27.
- Eisner, E. W. (1991). Reflexiones acerca de la alfabetización. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4(9), 9-22. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9192110009A>
- Emanuel, R. y Challons-Lipton, S. (2013). Visual Literacy and the Digital Native: Another Look. *Journal of Visual Literacy*, 32(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/23796529.2013.11674703>
- 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*, 11(2), 40-50.
- Farrell, T. A. (2015). Visual Literacy (VL) in Teacher Preparation: Measurement to Direction. *Journal of Visual Literacy*, 34(1), 89-104. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674724>
- Fattal, L. F. (2012). What Does Amazing Look Like? Illustrator Studies in Pre-Service Teacher Education. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 17-34. <https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674698>
- Fee, S. B. y Fee, T. R. (2012). Visual Archaeology: Cultural Change Reflected by the Covers of «Uncle Tom's Cabin». *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 35-48. <https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674699>
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64>
- Gadelshina, G., Cornwell, A. y Spoons, D. (2019). Understanding Corruption through Freehand Drawings: A Case Study of Undergraduate Business Students' Visual Learning in the Classroom. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 142-152. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564608>
- Gonzalez, L. S. (2018). *Aspects of a Literacy of Infographics: Results from an Empirical-Qualitative Study*. UC Santa Barbara [Dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of doctor, University of California]. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/8kp4n7f4>
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A. y Burgess, J. (2013). Visual Literacy Standards in Higher Education: New Opportunities for Libraries and Student Learning. *Portal: Libraries and the Academy*, 13(1), 61-89. <https://doi.org/10.1353/pla.2013.0008>

- Hill, C. A. (2003). Reading the visual in college writing classes. In M. Helmers (Ed.), *Intertexts* (pp. 123-150). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hofer, M. y Swan, K. O. (2005). Digital Image Manipulation: A Compelling Means to Engage Students in Discussion of Point of View and Perspective. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 5(3-4), 290-299.
- Hollman, V. (2014). Promoting Visual Literacy among Undergraduate Students in Geography: Teaching a Visualized Latin America. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(1), 136-147. <https://doi.org/10.1080/03098265.2013.836626>
- Huerta, M. P. (1999). Los niveles de Van Hiele y la taxonomía SOLO: un análisis comparado, una integración necesaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 17(2), 291-310.
- Kedra, J. (2018). What Does It Mean to Be Visually Literate? Examination of Visual Literacy Definitions in a Context of Higher Education. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67-84. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1492234>
- Lehmuskallio, A. (2019). The Look as a Medium: A Conceptual Framework and an Exercise for Teaching Visual Studies. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 8-21. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564607>
- Little, D., Felten, P. y Berry, C. (2010). Liberal Education in a Visual World. *Liberal Education*, 96(2), 44-49.
- Lowe, R. (2000). Alfabetismo visual y educación científica y tecnológica. *Contacto. Boletín Internacional de la UNESCO de educación científica, tecnológica y ambiental*, XXV(2), 1-3.
- Ma, Y. (2015). Constructing and Reading Visual Information: Visual Literacy for Library and Information Science Education. *Journal of Visual Literacy*, 34(2), 1-22. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674727>
- 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(3), 337-352. <https://dx.doi.org/10.3233/EFI-180214>
- Matusiak, K. K. (2010). *Use of Digital Resources in an Academic Environment: A Qualitative Study of Students' Perceptions, Experiences, and Digital Literacy Skills* [Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor, University of Wisconsin-Milwaukee]. Recuperado de <https://www.proquest.com/docview/822654686>
- McClanahan, B. J. y Nottingham, M. (2019). A Suite of Strategies for Navigating Graphic Novels: A Dual Coding Approach. *Reading Teacher*, 73(1), 39-50. <https://doi.org/10.1002/trtr.1797>
- Menéndez Varela, J. L. y Gregori Giralt, E. (28-30 de octubre de 2020). La alfabetización visual en los estudios universitarios de Historia del Arte. La competencia específica de lectura e interpretación de fenómenos artísticos. En J. L. Menéndez Varela (Coord.), *Nuevos entornos de aprendizaje para una educación visual, plástica y artística basada en competencias* [Simposio]. 8th International Congress of Educational Sciences and Development, Pontevedra, España.
- Metros, S. E. y Woolsey, K. (2006). Visual Literacy: An Institutional Imperative. *EDUCAUSE Review*, 41(3), 80-81.
- Mnguni, L. (2019). The Development of an Instrument to Assess Visuo-Semiotic Reasoning in Biology. *Eurasian Journal of Educational Research*, 82, 121-135. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.82.7>
- Oliver, K. L. (28 de abril de 2017). *Deep Seeing: Using Visual Thinking Strategies to Inspire Narratives* [Comunicación]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Antonio, Texas, USA. AERA Online Paper Repository

- Panofsky, E. (2015). *El significado de las artes visuales*. Alianza.
- Pem, K. (2019). *Enhancing High Order Science Visual Literacy Skills in Biology Learners*. Recuperado de ERIC <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594127.pdf>
- Pérez García, Á. M., Canfux Gutiérrez, J. y Valcárcel Izquierdo, N. (2006). Los métodos de la alfabetización. *VARONA*, 43, 34-38.
- Pérez, A., Canfux, J., Rodríguez, M., Gómez, N., Solórzano, R., Hernández, M., Pérez, M. y Morejón, S. (2005). *Yo sí puedo, una estrategia pedagógica cubana para la alfabetización de las mujeres que viven en zonas rurales*. UNESCO-IPLAC.
- Roberts, S. y Philip, R. (2006). The Grammar of Visual Design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(2), 209-228. <https://doi.org/10.14742/ajet.1299>
- Rybin, A. (2012). Beyond Habit and Convention: Visual Literacy and the VRC. *Public Services Quarterly*, 8(3), 271-276. <https://doi.org/10.1080/15228959.2012.700251>
- Ruiz-Gallardo, J., García Fernández, B. y Mateos Jiménez, A. (2019). Visual Literacy in Preservice Teachers: A Case Study in Biology. *Research in Science Education*, 49(2), 413-435. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9634-2>
- Sepúlveda Obreque, A. y Delgado Delgado, H. (2007). Cuánto aprenden los estudiantes de colegios públicos y privados. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12, 73-90.
- Smilan, C. (2016). Developing Visual Creative Literacies through Integrating Art-Based Inquiry. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(4-5), 167-178. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1170463>
- Thompson, D. S. (2019). Teaching Students to Critically Read Digital Images: A Visual Literacy Approach Using the DIG Method. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 110-119. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564604>
- UNESCO (s.f.) Alfabetización. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- Ungemah, L. D. y Stokas, A. G. (2018). Making Space for the Possible: Artists-in-Residence in Community College. *Art Education*, 71(1), 24-31. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1389589>
- University of Maryland, Arts & Humanities Department (s.f.) Teaching Visual Literacy to Students. Recuperado de <http://www.humanities.umd.edu/vislit>
- Vigotski, L. S. (2011). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Akal.
- Westraadt, G. (2011). The Endangered Subject of Quality Visual Art Education. *South African Journal of Childhood Education*, 1(2), 158-192. <https://doi.org/10.4102/sajce.v1i2.91>
- Wilhelm, L. (2005). Increasing Visual Literacy Skills with Digital Imagery: Successful Models for Using a Set of Digital Cameras in a College of Education. *T.H.E. Journal*, 32(7), 3-24.
- Williams, W. R. (2019). Attending to the «Visual» Aspects of Visual Storytelling: Using Art and Design Concepts to Interpret and Compose Narratives with Images. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 66-82. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1569832>