

El concepto de alfabetización visual en la literatura especializada: una reflexión teórica en torno a su evolución en los últimos 50 años

El concepte d'alfabetització visual en la literatura especialitzada: una reflexió teòrica al voltant de la seva evolució en els últims 50 anys

The concept of visual literacy in specialized literature: a theoretical reflection on its evolution over the last 50 years

Eva Gregori-Giralt¹
Universitat de Barcelona

gregori@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-9774-1563>

Carmen Benítez Robles
Universitat de Barcelona

carmenbenitezrobles@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-9629-1241>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 10/10/2024

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 22/10/2024

Resumen

A pesar de la importancia que la imagen tiene en la sociedad contemporánea, sigue habiendo debates sobre su definición y sobre la existencia de lenguajes estructurados que la utilicen como signo básico. La consecuencia inmediata de ello es que todo el mundo reconoce la necesidad de hablar de alfabetización visual pero pocos estudios logran un acuerdo sobre cuáles son aquellas características fundamentales que permiten organizar procesos de interpretación y formación en lo visual. Este artículo revisa las definiciones dadas al término por 156 documentos de la base de datos Education Resources Information Center entre 1969 y 2019. A partir del impacto de cada una, establecido por el número de citas recibidas, identifica los problemas clave de la expresión y cómo estos se han ido abordando a lo largo de los años. Los resultados de la investigación permiten reflexionar sobre qué es ser una persona alfabetizada en la actualidad.

Palabras clave: alfabetización visual, imagen, definición, alfabetización.

¹ Correspondencia: Departamento de Historia del Arte, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, C/Montalegre, 6, 08001, Barcelona, España.

Resum

Malgrat la importància que té la imatge en la societat contemporània, segueix havent debats sobre la seva definició i sobre l'existència de llenguatges estructurats que la utilitzin com a signe bàsic. La conseqüència immediata d'això és que tothom reconeix la necessitat de parlar d'alfabetització visual però pocs estudis aconsegueixen arribar a un acord sobre quines són aquelles característiques fonamentals que permeten organitzar processos d'interpretació i formació en allò visual. Aquest article revisa les definicions donades al terme per 156 documents de la base de dades Education Resources Information Center entre 1969 i 2019. A partir de l'impacte de cadascuna, establert pel número de cites rebudes, identifica els problemes clau de l'expressió i com aquests s'han anat abordant al llarg dels anys. Els resultats de la investigació permeten reflexionar sobre què és ser una persona alfabetitzada en l'actualitat.

Paraules clau: alfabetització visual, imatge, definició, alfabetització.

Abstract

Despite the importance of the image in contemporary society, debates still persist about its definition and the existence of structured languages that use it as a basic sign. The immediate consequence of this is that while everyone recognizes the need to talk about visual literacy, few studies achieve consensus on what fundamental characteristics allow for the organization of interpretation and training processes in the visual realm. This article reviews the definitions given to the term by 156 documents from the Education Resources Information Center database between 1969 and 2019. Based on the impact of each, as determined by the number of citations received, it identifies the key issues surrounding the expression and how they have been addressed over the years. The research results offer a reflection on what it means to be a literate person today.

Keywords: visual literacy, image, definition, literacy.

Introducción

La edición especial del informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) editado por las Naciones Unidas en el año 2023 señalaba que las recientes evaluaciones sobre el progreso en comprensión lectora habían detectado descensos en 21 de 32 países imputables al impacto del aislamiento producido por la COVID-19. Este mismo informe presentaba otro estudio realizado en países con ingresos altos en el que se detectaban pérdidas equivalentes al 30% de un año escolar para matemáticas y al 35% para lectura. Estimaba el informe que 300 millones de niñas, niños y jóvenes seguirían careciendo de competencias básicas en alfabetización y aritmética en 2030 y se pondría por ello en entredicho la consecución de la meta 4.6. de los ODS. Lo relevante de tales consideraciones no reside únicamente en los valores absolutos y en lo que estos revelan sobre la posible conculcación del derecho a una educación digna y de calidad. Reside también en el hecho de que plantean indirectamente una determinada visión del aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética. Si aprender a leer y escribir implicara conocer exclusivamente los signos y normas de uso de un lenguaje, el impacto del aislamiento de la pandemia no hubiese resultado tan perjudicial como recoge el informe: aunque en soledad, el alumnado podría haber seguido mejorando sus competencias de lecto-escritura. Pero no fue así. Porque alfabetizar una persona es algo mucho más complejo que tiene que ver con su proceso de integración en una determinada comunidad.

En los años 90 del siglo pasado, diversas investigaciones advertían de que el término alfabetización carecía de un significado específico e incluso de que se había convertido en una agrupación de atributos positivos para la sociedad que eludía una caracterización concreta de sus límites y características (Venezky, 1990). El origen de esta confusión del término parece situarse a finales del siglo XIX cuando empezó a configurarse el sistema educativo formal. A los clásicos vocablos de letrado o copista que tenían sentido solamente para la lengua escrita se opuso la idea de una alfabetización como conocimiento básico sobre cualquier ámbito (Oliveira y Valsiner, 1998). O casi. Los ejemplos citados por ambos autores reconocían la existencia de alfabetizaciones en matemáticas, en ciencia o en computación, pero no en actividades como la jardinería o la cocina. Y lo cierto es que la expresión de alfabetización computacional no hallaba ni halla todavía hoy su correlato en la expresión de alfabetización jardinera. Inferían de ello que el concepto de alfabetización no aludía únicamente a un conocimiento básico sobre cualquier cosa, sino que implicaba algo más. Algo que tenía que ver con lo que sirve a la persona para ser eficaz y comportarse en sociedad.

Hablar de alfabetización no es hablar de una relación subjetiva entre una persona y un texto o una imagen sino prestar atención a todo aquello que se necesita para intervenir en la vida pública y adulta. De ahí que, por ejemplo Braslavsky (2003), defienda la necesidad de reflexionar sobre la edad, la extensión y el nivel en que una persona puede considerarse alfabetizada. En las publicaciones de la última década del siglo XX es habitual hallar oposiciones entre personas alfabetizadas y personas altamente alfabetizadas; entre alfabetización pragmática y alfabetización cultural; entre

personas lectoras pobres y buenas lectoras, o, en definitiva, una alfabetización popular y otra selectiva (Venezky, 1990; Harris & Hodges, 1995). De todas estas consideraciones se infiere que existe una diferencia entre las respuestas concretas que alguien puede dar en su entorno inmediato y aquellas de carácter abstracto y generalizador que definen el pensamiento alfabetizado (Ong, 1993). Pero también que cada persona es analfabeta de una u otra manera, en un u otro momento y en función de las circunstancias que le rodean (Harris & Hodges, 1995). Como producto social, la alfabetización depende de las relaciones de poder y de cómo estas diseñan los sistemas educativos e impulsan una alfabetización pragmática para las mayorías con espacios limitados para la alfabetización cultural. Por ello, aunque sea una condición necesaria para intervenir en la comunidad y sin la cual la persona queda excluida de las relaciones de poder, la alfabetización no es nunca una condición suficiente.

Cavallo y Chartier (1998) defendían que leer es poner en funcionamiento el cuerpo, inscribirse en un espacio, relacionarse con la propia persona y con las demás y, naturalmente, desarrollar una operación intelectual abstracta en la que se concitan las formas de leer y entender la lectura, la comunidad de personas lectoras e incluso los modos en los que la tradición ha leído un determinado fenómeno –ya sea texto o imagen–. Leer es un acto y un proceso social complejo y contextualizado: implica entrar en una comunidad de lectura, conocer sus reglas, interiorizarlas y aplicarlas para descodificar determinados artefactos, proponer una interpretación y contrastarla con las ya existentes en el presente y en el pasado. Decía Kleiman (1988) que para lograr una alfabetización integral de la persona se necesitaba crear contextos donde la lectura y la escritura fuesen la respuesta a una necesidad práctica y material, antes bien que entender la alfabetización como una cosa en sí. De hecho, la historia de la lectura muestra que las transformaciones en los soportes físicos del fenómeno a leer han ido de la mano de transformaciones similares en los modos de lectura y en los contextos socioculturales que los acogen. Y citan como ejemplo el paso de la lectura de manuscritos a la lectura de libros impresos.

La irrupción y expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son reconocidas explícita o implícitamente como una revolución en lo que a acceso y uso de la información se refiere. Y no únicamente en términos cuantitativos sino también en términos cualitativos: más personas tienen la posibilidad de consumir contenidos, pero también la oportunidad de crearlos y distribuirlos de forma masiva (Matusiak, 2010). Son ya clásicos los estudios que han demostrado las conexiones existentes entre las TIC, las imágenes y una nueva manera de construir significados y de relacionarse con los contenidos (p. ej. Heiligmann & Rutledge, 2005; Kellner, 2002; Dobernig & Lobinger, 2010). Sin embargo, las autoras de este trabajo no conocen investigaciones que estudien hasta qué punto las definiciones de la alfabetización visual producidas desde el año 1969 han influido en la consideración, el replanteamiento e incluso en las temáticas abordadas por la alfabetización en general. Incluso hasta el punto de tomar las riendas del propio concepto de alfabetización.

La finalidad de este artículo es identificar las características atribuidas a la alfabetización visual (AV en adelante) desde sus orígenes y a lo largo de los años; trazar la fortuna histórica de las diferentes definiciones propuestas, e identificar su posible impacto en una visión más compleja, creativa y sentimental de la alfabetización como práctica de intervención social.

Descripción del estudio

Para la obtención de las fuentes se ha realizado una búsqueda de registros a través de un filtrado de información en dos bases de datos de referencia: Web of Science y Education Resources Information Center (ERIC). La primera se eligió por su cobertura e interdisciplinariedad: Web of Science es una de las mayores bases de datos que agrupa diversas colecciones de todos los ámbitos del conocimiento. La segunda por su especialización: ERIC es reconocida como 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. La búsqueda en Web of Science arrojó menos resultados que la de ERIC y se comprobó que todos ellos figuraban en esta segunda base de datos; por lo que se decidió trabajar únicamente con los registros de ERIC.

El proceso de búsqueda comenzó con la selección del descriptor “visual literacy”, disponible en el apartado “descriptors” que ofrece la propia base de datos. También se aplicó “higher education”, primero como descriptor independiente y acto seguido como descriptor ofrecido por ERIC dentro del grupo “educational level”. La elección de este descriptor se fundamenta en la premisa de que es en el nivel universitario donde se aborda de manera especializada la AV y desde donde se puede evaluar el grado de eficiencia con el que el estudiantado alcanza su última etapa educativa. Tras la realización de algunas pruebas de búsqueda basadas en la relación entre “visual literacy” y otros descriptores vinculados al ámbito de la imagen –como “art education” o “aesthetic education”–, se constató que la mayoría de las referencias se situaban entre los años 1972 y 2009. Con el fin de comprobar la existencia de documentación más reciente, se añadieron nuevos descriptores –“teaching methods”, “visual aids”, “undergraduate students”, “photography”, “preservice teachers”, “educational technology”, “case studies”, “design”, “preservice teacher education”, “science instruction”, “thinking skills”, “assignments”, “art education”, “visualization”, “cognitive process” y “visual learning”–. El resultado de estos añadidos ofreció referencias comprendidas entre los años 2003 y 2019 muchas de las cuales publicadas en la revista *Journal of Visual Literacy* (JOVL). Se inició entonces una búsqueda específica en el repositorio de dicha revista de acuerdo con los criterios de abordaje de aspectos teóricos y definiciones relacionadas con la AV. Después de su lectura y clasificación junto con los textos de ERIC se eligieron los 156 documentos que constituyen la cifra final de referencias tratadas en este estudio.

Durante el proceso de búsqueda y selección de las referencias mencionadas se detectaron algunos aspectos de los que se deja constancia aquí por su utilidad en la elaboración de este artículo y su posible impacto en las conclusiones del estudio. En primer lugar, se constató que en el tesaurus de

ERIC aparecían las expresiones “visual literacy”, “media literacy” e “information literacy”. Todas estas expresiones formaban parte de las definiciones que diversas personas habían dado a la AV a lo largo de los años. Sin embargo, expresiones tales como alfabetización multimedia, alfabetización multimodal y alfabetización visual digital no tenían una entrada singularizada en el thesaurus de ERIC a pesar de que también se hallaban en algunos documentos sobre modalidades de AV. En segundo lugar, se pudo comprobar una diferencia cronológica entre “visual literacy”, “media literacy” e “information literacy” que podría indicar ciertas tendencias en la investigación. La Tabla 1 recoge el número de registros por expresión y década.

Tabla 1. Número de registros por década y expresión

Década/expresión	“Visual literacy”	“Media literacy”	“Information literacy”
1960-1969	6		
1970-1979	361	3	
1980-1989	315	38	2
1990-1999	343	144	549
2000-2009	231	435	1202
2010-2019	353	1009	1702
2020-2024	160	529	788
Total	1769	2158	4243

Fuente: original de la investigación.

De la Tabla 1 se pudo concluir que, si bien la expresión “visual literacy” era la más antigua de las tres consideradas y la que acumulaba un mayor volumen de entradas durante el siglo XX, las otras dos se incorporaban paulatinamente en la literatura y a partir del siglo XXI asumían todo el protagonismo. Nótese que, casi desde el principio, la expresión “information literacy” quintuplicó el número de registros de “visual literacy”. La Tabla 2 muestra el detalle de lo ocurrido con estas tres expresiones desde el año 2020. Se excluye el año 2024 por no estar concluido en el momento de redacción de este artículo.

Tabla 2. Número de registros por los años 2020, 2021, 2022 y 2023 y expresión

Año/expresión	“Visual literacy”	“Media literacy”	“Information literacy”
2020	37	129	193
2021	41	145	213
2022	41	121	191
2023	25	91	126
Total	144	486	723

Fuente: original de la investigación.

Como puede comprobarse, la tendencia anunciada en la Tabla 1 se confirma en la Tabla 2. En las tres expresiones, se produce un repunte de producción en el año 2021 que empieza a bajar en el

siguiente. Estos dos hechos, es decir, el declive del concepto de AV a favor de la alfabetización informacional y el paulatino desinterés de la literatura especializada incluso sobre esta última expresión de alfabetización informacional deben ser tenidos en cuenta.

Resultados

El vaciado de las 156 referencias sobre “visual literacy” mostró 25 definiciones diferentes del término que habían sido citadas a lo largo de los años por otras 131 según presenta la Tabla 3. En dicha tabla se recogen las definiciones en su idioma original que aparecen en la literatura contemplada ordenadas por fecha de aparición. Se ha optado por mantener la versión original de las citas –tanto las que aparecen en las tablas como en el artículo– para poder analizar los matices de la terminología escogida por sus autoras y autores.

Tabla 3. Definiciones de AV e impacto de las mismas en otros textos

N.º	Autor/a	Año	Definición	Referenciada por
1	Debes	1969	"Visual literacy is 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 visual actions, objects, and/or symbols, natural or man-made, that are [encountered] in [the] environment. Through the creative use of these competencies, [we are] able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, [we are] able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communications".	Barnhurst, 1987; Metallinos, 1993; Carlson, 1997; Left & Gazda, 1999; Velders, 2000; Chauvin, 2003; Curtiss, 2004; Tannenbaum & Goldstein, 2005; Mullen, 2006; Braden, 2007; Dake, 2007; Avgerinou, 2007; Brill, & Branch, 2007; Pettersson, 2007; Jefferies, 2007; Felten, 2008; Avgerinou, 2009; Yeh, 2010; Little et al., 2010; Lu, 2010; Brumbergerer, 2011; Avgerinou & Pettersson, 2011; Fattal, 2012; Hattwig et al., 2013; Arslan & Nalinci, 2014; Simonson, 2014; Palmer & Matthews, 2015; Vermeersch, & Vandenbroucke, 2015; Ma, 2015; Blummer, 2015; Dunlap & Lowenthal, 2016; Takaya, 2016; Ervine, 2016; Ecoma, 2016; Emanuel et al., 2016; Emanuel & Challons-Lipton, 2013; Beaudoin, 2016; Dermata & Skarpelos, 2017; Chen, 2017; Çam & Kiyici, 2017; Robinson et al., 2018; Villamizar, 2018; Loerts & Belcher, 2019; García-Quismondo et al., 2019; Williams, 2019; Abas, 2019; Costa, 2019; Brumbergerer, 2019; McDougall, 2019; Bratslavsky et al., 2019; Thompson & Beene, 2020; Lazard et al., 2020

2	Ausburn & Ausburn	1978	"Visual literacy can be defined as a group of skills which enable an individual to understand and use visuals for intentionally communicating with others".	Griffin & Whiteside, 1984; Pettersson, 2007; Brill & Branch, 2007; Avgerinou, 2009; Rourke & Sweller, 2009; Avgerinou & Petterson, 2011; Arslan & Nalinci, 2014; Vermeersch & Vandembroucke, 2015; Villamizar, 2018; Kędra, 2018; Brumberger, 2019; Costa, 2019; Abas, 2019)
3	Braden & Hartin	1982	"Visual literacy is the ability to understand and use images, including the ability to think, learn and express oneself in terms of image".	Chauvin, 2003; Matusitz, 2005; Bendito, 2005; Avgerinou & Pettersson, 2011; Kędra, 2018
4	Heinich et al.	1982	"Visual literacy is the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such message"	Chauvin, 2003
5	Robinson	1984	"Visual literacy is the ability to process the elements of and to interpret visual messages, the ability to understand and appreciate the content and purpose of any image, as well as its structural and aesthetic composition. A visually literate person can perceive, understand, and interpret visual messages, and can actively analyze and evaluate the visual communications they observe".	Brill & Branch, 2007
6	Sinatra	1986	"[Visual literacy is] the active reconstruction of past visual experience with incoming visual messages to obtain meaning".	Vermeersch & Vandembroucke, 2015
7	Considine & Haley	1992	"[Visual literacy is] the ability to comprehend and create information that is carried and conveyed through imagery".	Takaya, 2016
8	Wileman	1993	"[Visual literacy is] the ability to "read", interpret, and understand information presented in pictorial or graphic images"	Takaya, 2016
9	Firestone	1993	"[Visual literacy is] the ability to assess, analyse, evaluate and communicate messages in a variety of forms"	Emanuel & Challons-Lipton, 2013

10	Messaris	1994	"Visual literacy is a greater experience in the workings of visual media coupled with a heightened conscious awareness of those workings".	Chauvin, 2003
11	Yeanwine	1997	"[Visual literacy is] the ability to find meaning in imagery".	Villamizar, 2018
12	Avgerinou	2000	"In the context of human, intentional visual communication, visual literacy refers to a group of largely acquired abilities, i.e. the abilities to understand (read), and use (write) images, as well as to think and learn in terms of images."	Pettersson, 2007; Avgerinou, 2009; Avgerinou & Pettersson, 2011; Connors, 2012; Pettersson, 2014; Takaya, 2016; Fragou & Papadopoulou, 2020
13	Chauvin	2003	"Visual literacy is the ability to access, analyse, evaluate, and communicate information in any variety of form that engages the cognitive processing of a visual image".	Chauvin, 2003
14	Bamford	2003	"Visual literacy involves developing the set of skills needed to be able to interpret the content of visual images, examine social impact of those images and to discuss purpose audience and ownership. It includes the ability to visualize internally, communicate visually and read and interpret visual images...Visual literacy also involves making judgments of the accuracy, validity and worth of images".	Bintz, 2016
15	Burns	2006	"Visual literacy is the ability to decode, comprehend, and analyse images in order to construct meaning from visual representations of ideas and concepts".	Yeh, 2010
16	Metros	2008	"[Visual literacy is] the ability to decode and interpret (making meaning from) visual messages and also to be able to encode and compose meaningful visual communications".	Takaya, 2016

-
- 17 Smaldino et al. 2008 “[Visual literacy is] the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such materials”. Ervine, 2016
- 18 Yeh 2008 “[Visual literacy is] the learned knowledge and skills needed to accurately understand, interpret, and analyze visual messages, and to create such visual messages”. Yeh, 2010
- 19 Association of College and Research Libraries (ACRL) 2011 “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” Rybin, 2012; Hattwig et al., 2013; Arslan & Nalinci, 2014; Simonson, 2014; Farrell, 2015; Denda, 2015; Vermeersch & Vandenbroucke, 2015; Benoît, 2015; Fearnside et al., 2015; Ma, 2015; Emanuel et al., 2016; Beaudoin, 2016; Benoît, 2016; Bintz, 2016; Ervine, 2016; Emanuel & Challons-Lipton, 2016; Reyes et al., 2017; Duesbery et al., 2017; Çam, & Kiyici, 2017; Weinraub, 2018; Kędra, 2018; Villamizar, 2018; Matusiak et al., 2019; Thompson, 2019; García-Quismondo et al., 2019; Martínez-Cardama & Caridad-Sebastián, 2019; Kędra & Žakevičiūtė, 2019; Min, 2019; Abas, 2019; Gadelshina et al., 2019; Brumberger, 2019; Beene, & Schadl, 2019; Bratslavsky et al., 2019; Schwartz, 2020; Thompson & Beene, 2020
- 20 Fattal 2012 “Visual literacy, now a commonly used multidisciplinary term, is the ability to interpret, negotiate, and make meaning from information presented in the form of an image”. Fattal, 2012
- 21 Bell 2014 “Visual literacy is the ability to communicate knowledge through imagery”. Ervine, 2016
- 22 Kędra 2018 “[Visual literacy is] a set of skills parallel to alphabetic literacy, i.e. visual reading, writing, and thinking. These skills entail the ability to interpret/un-
-

		derstand (read), create/communicate (write), and think, all in terms of images”.		
23	Williams	2019	“[Visual literacy is] the ability to interpret and construct visual messages with an awareness of visual elements (e.g. colour, shape, position) and forms (e.g. film, comic books, photography), making choices appropriate to the particular text and context”.	Williams, 2019
24	Min	2019	“I define visual literacy as a contextualized social practice of constructing meanings enacted in multimodal assemblages involving linguistic and visual modes (hereafter, referred to as visual literacies)”.	Min, 2019

Fuente: original de la investigación.

El primer elemento que conviene destacar de la Tabla 3 es que del total de 156 referencias consultadas únicamente son 25 las definiciones que pueden considerarse diferentes. El segundo tiene que ver con el impacto experimentado por dichas definiciones. Del total de 25, 20 son recuperadas por un solo autor o autora –incluyendo autocitas– y destacan de las otras cinco la recepción irregular de la de Debes con 51 referencias, de la Association of College and Research Libraries (ACRL) con 35 y de Ausburn y Ausburn con 13. El resto de definiciones recuperadas por más de un trabajo no alcanzan las 10 citas. Concretamente, nos referimos a los documentos de Avgerinou (2000) con 7 y Braden y Hartin (1982) con 5.

La propuesta de Debes es considerada la primera definición del término y, a juzgar por su reutilización en las otras 51, como una de las más completas. Debes entiende el concepto de alfabetización como una serie de competencias de carácter eminentemente visual que interactúan con otra información sensible. El autor plantea que estas competencias son fundamentales para que la persona interprete el entorno que le rodea y se pueda comunicar. Sin embargo, no queda del todo claro hasta qué punto se alude explícitamente a competencias, habilidades o destrezas; cuáles son concretamente y qué se debe entender por interpretar y comunicar. De hecho, en el mismo año que salió a la luz este enunciado, Debes identificó 35 destrezas diferentes de AV que abarcaban desde tareas sencillas –distinguir la luz de la sombra, por ejemplo– hasta otras de mayor complejidad –identificar las secuencias del lenguaje corporal que sirven para expresar una emoción personal– (Avgerinou & Pettersson, 2011)–. Pero no fue hasta 1972 cuando definió en qué consisten algunas de aquellas competencias. Según recogen Fransecky y Debes (1972), Debes aludió entonces a

leer, planificar, crear elementos visuales y combinar dichos elementos con otros de carácter verbal para lograr una comunicación intencional.

A pesar de ello, el asunto sobre si la AV es una o diversas competencias, habilidades o destrezas no quedó cerrado. Las definiciones de Ausburn y Ausburn (1978), Robinson (1984), Avgerinou (2000) y de la ACRL (2011) retomaron el problema. Ausburn y Ausburn (1978) hablaron de un grupo de destrezas que permite entender y utilizar el formato visual; mientras que las propuestas de Robinson (1984) y Avgerinou (2000) utilizaron la expresión de habilidades. Si en el caso de Robinson (1984), el concepto sirvió para definir la AV como una habilidad que permite procesar e interpretar elementos visuales, en el de Avgerinou sirvió para, más adelante, identificar 12 habilidades adquiridas de carácter visual: discriminación visual, asociación visual, construcción de significado, conocimiento del vocabulario visual y definición, conocimiento de las convenciones visuales, razonamiento visual, reconstrucción visual, visión crítica, visualización, memoria visual, pensamiento visual y reconstrucción del significado (Avgerinou, 2007). La definición de la ACRL (2011) fusionó parte de las anteriores y afirmó que la AV es una pluralidad de habilidades integradas a su vez por una pluralidad de destrezas que permiten a la persona realizarse efectivamente como ente activo que consume medios y aporta contenido visual a la sociedad.

Como puede comprobarse, cuatro de los cinco ejemplos mencionados –Ausburn y Ausburn, Robinson, Avgerinou y ACRL–, se orientan hacia una concepción natural y parcialmente innata de la AV: los términos habilidad y destreza frente al término competencia, elegido únicamente por Debes, priorizan la idea de disposición de alguien o incluso de gracia para ejecutar algo considerado poco importante ante la idea de una capacidad más compleja y elaborada que permite a la persona actuar intencionadamente. Pero también es cierto que las tres propuestas aluden respectivamente a la multiplicidad de elementos incluidos en la AV (Ausburn & Ausburn, 1978), a la necesidad de enseñarla y aprenderla (Avgerinou, 2000) y a la relación entre AV y desarrollo efectivo de la persona en su entorno inmediato (ACRL, 2011). Podría pensarse que los términos utilizados (habilidad o destreza) por dichas definiciones revelan el influjo de la tradición que sitúa al texto como elemento privilegiado de la comunicación; mientras que el resto de matices –empezando por la propia noción de pluralidad o multiplicidad de elementos que caracterizan la AV– dan cabida a una concepción más sofisticada de la imagen y de su importancia en la sociedad actual. De hecho, Serafini (2017) señala que las interpretaciones contemporáneas de la AV han ampliado la definición del término dada por la ACRL, y sugiere que la AV no es un conjunto estable y universal de habilidades cognitivas sino un conjunto de prácticas que varían según su contexto. Se inferiría de ello que cada ámbito de conocimiento tendría su propia definición de la AV en función de las necesidades y especificaciones que lo caracterizan y que, por ello, no se podría hablar de una sola AV sino de múltiples alfabetizaciones visuales diferenciadas por el tipo de objeto o el uso de múltiples imágenes con las que trabajan (Chauvin, 2003).

Esta idea de que la AV es una confluencia de aspectos puede considerarse deudora del concepto de paraguas que acoge múltiples elementos utilizado por Ausburn y Ausburn en 1978. En dicho texto, ambos autores recuperaron la idea de comunicación intencionada planteada por Fransecky y Debes e indicaron que los objetivos del estudiantado alfabetizado visualmente son:

to be able to: 1) read visuals made for intentional communication; 2) plan visuals for intentional communication; 3) create visuals for intentional communication; 4) combine visuals and verbals for intentional communication (Fransecky & Debes, 1972, p. 14).

Vincular AV con comunicación intencionada tiene diversas implicaciones tanto para la una como para la otra. Las reflexiones sobre la comunicación intencionada han modificado el concepto de AV del mismo modo que el concepto de AV ha modificado determinadas facetas de la comunicación. Esta influencia mutua se percibe en los debates sobre la reacción sensible provocada por la elaboración y recepción de un mensaje, por un lado, y sobre las características del lenguaje visual, por el otro. Robinson (1984) sostiene que las imágenes comunican un mensaje al mismo tiempo que provocan una reacción sensible sobre quien lo recibe; por lo que una persona alfabetizada visualmente entiende, interpreta, analiza y evalúa los elementos visuales que observa (véase también Fattal, 2012; Bell, 2014; Gadelshina et al., 2019 o Williams, 2019). O lo que es lo mismo, al interactuar con la imagen, la persona estima el modo en el que recibe la información así como la calidad de esta. En una línea similar se manifiestan Flood et al. (1997), Wileman (1993) o Bamford que en 2003 afirmó que debemos fijarnos en el modo en que las imágenes son recibidas por la sociedad y asumir que la AV implica hacer juicios sobre la exactitud, validez y valor de lo visual. De lo anterior se infieren tres cosas. En primer lugar, si la imagen comunica y lo hace intencionadamente es porque participa de un lenguaje con un determinado grado de estructuración que es compartido por diferentes personas. En segundo, aparentemente la comunicación visual difiere de otras formas de comunicación porque descodifica, interpreta, evalúa y estima la imagen. En tercer y último lugar, la comunicación visual parece enfatizar la labor de entender y analizar un fenómeno desde múltiples enfoques que lleva a cabo alguien en su contexto (ACRL, 2011).

La propuesta de Braden y Hartin (1982) sustituyó la expresión “usar imágenes” por la de “expresarse a través de imágenes” y defendió que la comunicación visual es un medio más con el que comunicar ideas y no una forma alternativa del lenguaje textual. Esta insinuación de que lo visual representa uno o diversos lenguajes independientes de cualquier otro lenguaje y de que su empleo va más allá de una simple aplicación de signos y reglas supone un punto de inflexión en la literatura especializada, tanto en lo que se refiere al replanteamiento de la AV como en lo que se refiere al replanteamiento de la alfabetización en general. Por un lado, porque se introduce explícitamente el concepto de expresión en la definición de una persona alfabetizada y, por el otro, porque al apuntar a la existencia de un lenguaje visual autónomo se genera la necesidad de definir su signo mínimo: la imagen.

[We] consider visuals to be things that can be seen, things viewable, or visible things other than printed words that are used in a communication process. Clearly, the sense of sight is central to the concept of a visual (Braden, 1993, p. 194).

Aunque objeto de algunas críticas (Ogasawara, 1998), la definición de Braden pone sobre la mesa el impacto de la fisiología de la visión junto con el papel desempeñado por la combinación con otras facultades mentales que afectan a la AV: ver no es única ni principalmente un acto físico, sino que implica interpretar y recrear imágenes (Heinich et al., 1982). Pero si ello es cierto para la AV también debería serlo para todas aquellas alfabetizaciones que utilizan la visión. Y, sin embargo, las autoras de este artículo no conocen estudios que analicen la aportación de la visión en la construcción de significados textuales. De hecho, cuando Considine y Haley (1992) igualaron todos los modos de información y pusieron las bases para eliminar la tendencia común de privilegiar la información textual frente a otras, lo que hicieron fue acercar lo visual a lo textual y no viceversa. La importancia de su propuesta reside en dos aspectos indirectamente planteados en su estudio. En primer lugar, en la equiparación entre alfabetizaciones: según Considine y Haley (1992), la única diferencia entre las diversas alfabetizaciones estaba en el medio mediante el cual se transmite la información, pero no en el acto de lectura propiamente dicho. En segundo, en la posibilidad de abrir un nuevo terreno de reflexión que tiene que ver con la consideración de la visión. Si la literatura ha omitido sistemáticamente el papel de la visión en la alfabetización textual quizá es porque ha entendido que la visión en la AV refiere una forma de ver superior en el sentido de más refinada o especializada. No obstante, demostrar hasta qué punto esta hipótesis es correcta es algo muy difícil. Valga por el momento el hecho de que equiparar alfabetizaciones y, por ello, incorporar la visión en la alfabetización textual abre un nuevo campo de trabajo: ¿podría la AV constituir un ejercicio del ojo en el sentido amplio del término? Más aún, ¿podría la AV representar una faceta indispensable para que la persona pueda leer imágenes pero también textos?

El trabajo de Firestone (1993) señalaba que la imagen debería formar parte de la variedad de formas que adquiere un discurso apuntando con ello a la necesaria colaboración entre lenguajes que formará parte de los debates futuros. En efecto, la idea de asemejar los lenguajes textual y visual y de que existen formatos en los que la imagen participa, aunque no necesariamente de manera exclusiva, parece haber cobrado fuerza con el cambio de siglo (véase por ejemplo, Avgerinou, 2000; ACRL, 2011; Kędra, 2018). Min (2019) defenderá explícitamente que el lenguaje visual y el textual son parte indisoluble de la AV; mientras Averignou y Pettersson (2011) identificarán seis partes constituyentes de dicho lenguaje visual que, además de demostrar su existencia independiente y la necesidad de ser aprendido, plantearán que el lenguaje visual mejora el aprendizaje aunque a veces tenga que recurrir al apoyo del texto. El estudio no aclara si la mejora del aprendizaje se refiere a acompañar y complementar con imágenes el contenido de un texto o a integrar lo visual en los procesos de aprendizaje. Pero representa otro punto de inflexión.

Y lo representa porque pone sobre la mesa el problema de la interpretación y lo agrava. Admitir la existencia de una comunicación mediante imágenes no solo significa admitir la existencia de un lenguaje visual que aporta su propia perspectiva sobre un determinado fenómeno, diferente de la que aporta cualquier otro lenguaje e igualmente válida. También significa revisar lo que se entiende por comunicación y subrayar que esta implica una mezcla concreta de capacidades fisiológicas, psicológicas y socioculturales vinculadas a la incorporación de la persona en el contexto. Si comunicar es transmitir señales a través de un código compartido entre quien emite y quien recibe dichas señales, también es descubrir, manifestar y hacer que una persona participe de lo que se tiene. Lo que alguien es capaz de interpretar viene condicionado por sus experiencias previas y por todos los procesos cognitivos que pone en funcionamiento cuando recibe imágenes (Sinatra, 1986). Según Gazda y Flemister:

Cognitive strategies consist of the ways learners guide their own knowledge acquisition and thinking. These strategies represent the functions that control the information processing of the learner. They may include questioning techniques and attention monitoring devices employed by the learner to better encode new information (1999, p. 90).

Aunque cualquier acto comunicativo implique un proceso de descodificación e interpretación (Metros, 2008), es habitual hallar en la literatura sobre AV un énfasis especial en la idea de construir significados y contribuir a la creación del propio lenguaje visual. Así, por ejemplo, las observaciones de Smaldino et al. (2008) y Yeh (2008) refieren el conjunto de destrezas necesarias y de conocimientos adquiridos para comprender, interpretar y analizar con precisión mensajes visuales pero también para crearlos. Y, a pesar de que no se explicita si la construcción de significado se traduce en formas de comunicar información visual o se limita a emplear imágenes ya existentes (Burns, 2006; Yeh, 2010), todos estos trabajos permiten inferir que el uso de imágenes requiere una práctica respecto a los modos de operar de lo visual. Pero también que la AV es una forma de ver más sofisticada a la que posee una persona no alfabetizada (Messaris, 1994).

Estas consideraciones sobre la interpretación, la práctica y la construcción de significados a partir de imágenes implican dos cosas. La primera es que lo visual constituye un lenguaje con las mismas características y dificultades que cualquier otro lenguaje. Si semejante afirmación influye directamente en la definición de lo visual en la medida en que dota a la imagen de mayor entidad e independencia, también influye en la reflexión sobre otros tipos de lenguaje. Al fin y al cabo, la imagen muestra que utilizar un lenguaje no es ni única ni principalmente repetir signos ya existentes sino transformar el sistema lingüístico en su conjunto y la realidad que configura mediante dicho uso del lenguaje. Por otro lado, admitir la existencia de un lenguaje visual y lo que significa ser una persona usuaria de dicho lenguaje conlleva reivindicar la posibilidad y la necesidad de enseñar y aprender su funcionamiento. Heinich et al. (1982), Avgerinou (2000) o Avgerinou y Pettersson (2011) insisten en este tema e incluso en la función didáctica de las imágenes cuando abordan las diferencias entre

percepción, lenguaje, aprendizaje, pensamiento y comunicación visuales. No en vano, el índice de habilidades visuales identificado por Avgerinou (2007) es uno de los más referenciados por la literatura especializada (Pettersson, 2007; Giesen & Robinson, 2007; Avgerinou, 2009; Avgerinou & Pettersson, 2011; Emanuel & Challons-Lipton, 2013; Hattwig et al., 2013; Vermeersch & Vandembroucke, 2015; Blummer, 2015; Farrell, 2015; Emanuel et al., 2016; Stenliden et al., 2017; Chen, 2017; Garwood et al., 2018; Robinson et al., 2018; Villamizar, 2018; Fragou & Papadopoulou, 2020). También es especialmente útil en el contexto de los estudios superiores porque está pensado para personas que han completado su educación universitaria y es el único revisado por pares que está disponible públicamente (Farrell, 2015).

En una línea similar en cuanto a características e impacto se sitúa el trabajo de la ACRL cuando plantea siete estándares para determinar lo que podrá hacer una persona alfabetizada visualmente en un contexto interdisciplinario. Concretamente, la ACRL habla de: determinar la naturaleza y extensión de los materiales visuales; buscar y acceder a las imágenes y a los medios visuales de forma eficaz y eficiente; interpretar y analizar los significados de las imágenes y los medios visuales; evaluar las imágenes y sus fuentes; diseñar y crear imágenes significativas, y entender los problemas éticos, legales, sociales y económicos relacionados con el acceso, la creación y el uso de imágenes (ACRL, 2011). También en este caso, los estándares son recuperados por múltiples investigaciones (Rybin, 2012; Wang et al., 2012; Raish et al., 2013; Hattwig et al., 2013; Arslan & Nalinci, 2014; Denda, 2015; Beaudoin, 2016; Çam & Kiyici, 2017; Reyes et al., 2017; Weinraub, 2018; Martínez-Cardama & Caridad-Sebastián, 2019; Thompson, 2019; García-Quismondo et al., 2019; Matusiak et al., 2019). Resulta curioso comprobar las insuficiencias en la aplicación de estos estándares por parte del estudiantado que presentaron Matusiak et al. (2019). Su investigación reveló que había problemas en la comprensión de la AV, en los procesos de búsqueda y selección de imágenes y en las actividades de evaluación de la interpretación y el uso legítimo de lo visual por parte del estudiantado. La literatura sobre la AV parecía haber seguido una trayectoria mucho más rápida en cuanto a consideraciones y logros que su práctica en el aula. Pero quizá esto era solo un espejismo.

Discusión y limitaciones del artículo

Pasados más de 50 años de la primera definición de la AV, parece el momento de hacer balance de lo ocurrido. Máxime cuando los indicadores cuantitativos de producción literaria señalan una disminución del interés por la AV inversamente proporcional al crecimiento de la investigación sobre otros tipos de alfabetización. Y máxime también cuando los informes de organismos internacionales como las Naciones Unidas no solo alertan de deficiencias graves en las competencias de lectura, escritura y aritmética, sino que siguen omitiendo en sus estudios el análisis de lo que sucede con otras alfabetizaciones. Hace casi dos décadas se afirmaba que los mensajes visuales eran fundamentales para la comunicación y que los ordenadores lograban que el desarrollo de los productos visuales fuera más sencillo, lo que causaba que tanto la alfabetización textual como la visual fueran

pedagógicamente importantes (Cifuentes et al., 2006). El fácil acceso a la información en general y a la información visual en particular, directamente relacionada con la expansión de las TIC, no ha hecho más que agravar el asunto (Dobernig & Lobinger, 2010). Y a pesar de todo ello, la investigación sobre la AV ha tendido a declinar y las preocupaciones de las Naciones Unidas a mantener una visión tradicional y centrada en el texto y las matemáticas de lo que es ser una persona alfabetizada.

La cuestión entonces es hallar el motivo de este desequilibrio entre expansión de la imagen y descenso de la investigación sobre el lenguaje visual. ¿Acaso la AV genera menos interés porque carece de sentido su concepto en nuestro presente? ¿Acaso los temas relacionados con ella han sido superados e incluidos en una idea más amplia de la alfabetización? O al revés, ¿acaso se ha retrocedido en términos de alfabetización? Cuando Debes propuso la definición inicial de AV estableció un primer marco de referencia sobre lo que esta conllevaba: ¿era la AV una competencia o diversas? ¿Trabajar con imágenes implicaba interpretar, comunicar y expresarse? El hecho de ser el texto más citado de todos los considerados en este artículo prueba que la definición de Debes logró aglutinar los temas básicos de la AV y que dichos temas eran de difícil solución. En la década de los 70 del siglo XX, la única referencia de Ausburn y Ausburn introdujo la idea de comunicación intencionada al debate sobre lo que era la AV, mientras que a partir de los ochenta y noventa del siglo pasado el crecimiento de investigaciones sobre AV focalizó su interés en el problema del aprendizaje de lo visual, la conciencia sobre el impacto de la imagen y las implicaciones de combinar lenguajes.

El cambio de siglo trajo consigo un ligero aumento de la producción académica sobre AV en la primera década que se ha estancado en la segunda. En estos 20 años, las preocupaciones se han orientado en una doble dirección. Por un lado, hacia la precisión y eficacia que requiere la AV como práctica social reconocida que es capaz de comunicar conocimientos. Por el otro, hacia la detección de semejanzas y colaboraciones posibles entre lenguajes e incluso hacia la consideración de la persona como consumidora y creadora de contenidos –visuales y no visuales–. Esta breve descripción de la fortuna histórica de la AV plantea algunas cuestiones que conviene subrayar por el impacto que pudieran tener en el concepto general de alfabetización. Quizá el asunto principal, por ser también uno de los primeros en aparecer, es el de la naturaleza competencial de la AV. De hecho, únicamente Debes (1969) utiliza explícitamente el término competencia en su definición. Optan por “ability” los trabajos de Braden y Hartin (1982), Heinich et al. (1982), Robinson (1984), Considine y Haley (1992), Wileman (1993), Firestone (1993), Yeanwine (1997), Avgerinou (2000), Chauvin (2003), Burns (2006), Metros (2008), Smaldino et al. (2008), ACRL (2011), Fattal (2012), Bell (2014), Williams (2019) y de Gadelshina et al. (2019). Tres estudios se decantan por “skills” (Ausburn & Ausburn, 1978; Bamford, 2003; Yeh, 2008; Kędra, 2018) mientras hay otros tres que hacen planteamientos propios y diferenciados.

El primero de ellos, por orden cronológico, es el de Sinatra (1986) que habla de la AV como de una reconstrucción activa de la experiencia visual pasada. El segundo es el de Messaris (1994) que identifica la AV como una gran experiencia. Y el tercero y más reciente es el de Min (2019) que la define como una práctica social contextualizada. De estos tres ejemplos, aislados de las tendencias generales de la literatura sobre AV, podría inferirse que a medida que se ha ido asumiendo el papel de la AV en los procesos comunicativos también han ido creciendo las reflexiones sobre la naturaleza y grado de estructuración del lenguaje visual, la posibilidad de enseñarlo y aprenderlo y el impacto que en términos de precisión y eficacia tiene en la persona que elabora el mensaje y en la persona que lo recibe. Sin embargo, ya desde 1969, la práctica totalidad de las referencias analizadas en este trabajo usan los términos de interpretación y creación para describir la AV. Las cinco más citadas mezclan experiencia, interpretación y uso creativo de la imagen (Debes, 1969; Braden & Hartin, 1982; Avgerinou, 2000); hablan de utilización explícita de elementos visuales (Ausburn & Ausburn, 1978), e incluso aluden a que la persona pueda interpretar, evaluar, utilizar y crear imágenes y medios visuales de manera eficaz (ACRL, 2011).

Llama la atención que cuando se aborda el asunto de la imagen y de la AV se haga dando por sentado su asociación con un uso expresivo de la misma y con la consiguiente necesidad de ser interpretada. De algún modo es como si la introducción de la imagen en la literatura especializada hubiese añadido una faceta sentimental y creativa al concepto general de alfabetización. Como si este careciese de ella o no se hubiese tomado conciencia de la misma hasta la irrupción de lo visual: si el acento de lo visual se halla en la capacidad de quien lo utiliza para expresarse, el acento de lo textual parece hallarse en la transmisión de información sobre quien recibe el mensaje. No obstante, ¿se puede plantear una alfabetización en general que no implique elementos comunicativos, expresivos, creativos y sentimentales? Y viceversa, ¿acaso no hay lenguajes visuales con un grado de estructuración similar al del lenguaje natural? ¿Acaso todo uso de un determinado lenguaje por parte de quien lo utiliza no supone una cierta transformación o reestructuración de dicho lenguaje? O mejor aún, ¿acaso los lenguajes más estructurados no permiten una utilización expresiva de los mismos? Cuando los documentos oficiales hablan de los niveles de alfabetización en lectura y escritura de la población, ¿también están hablando de la capacidad de esta población para leer y escribir literatura? La insistencia en la polisemia de lo visual hace pensar que tal vez cuando la investigación habla de imágenes se refiere a tipos y usos concretos de las imágenes en contextos y lenguajes específicos. De hecho, existen serios problemas para identificar qué entiende por imagen cada una de las definiciones. Por ejemplo, Wileman (1993) menciona las representaciones gráficas junto con imágenes de carácter pictórico o gráfico. Mientras Braden (1996) integra en el concepto de imagen cualquier fenómeno perceptible visualmente y que no sea letra impresa. Que no todas las imágenes impliquen procesos expresivos y creativos es tan cierto como que no todo lo escrito puede ser comprendido de forma unívoca por diversas personas. Y, a pesar de ello, las consideraciones sobre alfabetización textual acentúan su objetividad y autonomía respecto de otros lenguajes mientras que las relativas a la AV hacen lo propio con lo subjetivo y su dependencia

y relación sobre todo con el formato textual. La utilización reiterada de términos como expresión, interpretación o creación, que disfrutaban de un cierto prestigio en la actualidad, podría considerarse una forma de trasladar dicho prestigio a un lenguaje que, como el visual, sigue pareciendo secundario frente al textual en la literatura especializada. La elección desigual de los términos “competence”, “ability” y “skills” en las referencias analizadas apuntaría en esta dirección: el predominio de “ability” sobre el vocablo “competence” es en sí mismo un indicador. También podría considerarse otro indicador alguno de los principios que establecen Pettersson y Avgerinou (2016) para diseñar entornos de aprendizaje multimedia. Por ejemplo, el principio que alude a la cercanía entre texto y visual señala que la imagen ayuda a la persona a entender el material, pero no dice nada sobre la aportación singular de la imagen o sobre si el texto colabora en la comprensión de lo visual.

En una dirección similar, los debates sobre la posibilidad y/o la necesidad de enseñar a leer imágenes muestran ciertas reticencias sobre cómo enfocar los procesos de aprendizaje de algo que se considera difícil, cuando no imposible, de enseñar e incluso de aprender. La supuesta falta de estructuración de algunas imágenes, la ausencia de una tradición didáctica equiparable a la textual y la mezcla de diversas tipologías de lo visual en un mismo constructo podrían identificarse como algunas de las causas de la poca documentación sobre entornos y procesos educativos en AV. La propuesta elaborada por ACRL en 2011, cuya repercusión ha sido importante a juzgar por el número de textos que la citan, recoge varias actividades que podrían ser aplicadas a cualquier otro tipo de alfabetización: buscar y seleccionar la información, interpretarla y analizarla, evaluar sus fuentes de procedencia o estimar su impacto en términos éticos, legales, sociales y económicos. El hecho de que la atención dedicada a la imagen coincida cronológicamente con la expansión de las TIC ha creado una relación casi de causa-efecto entre ambas. Nótese que la evolución de la literatura especializada va eliminando la expresión “visual literacy” mientras acrecienta la investigación sobre expresiones asociadas a los medios digitales. Hasta el punto de que las características de lo digital parecen haberse convertido en parte constituyente de la imagen. Ma y Semali (2003) señalaban que la información digital puede ser copiada sin pérdidas, compartida de forma sencilla y ofrecer nuevas experiencias de visualización; por lo que resulta indispensable formar al estudiantado para que sea consciente de lo que implica su uso. Sin embargo, ¿esto mismo no sería válido también para la información textual?

Decían Cavallo y Chartier (1998) que los cambios en los soportes físicos conllevaban cambios similares en los procesos de lectura; incluso si dichos procesos de lectura no estaban al alcance del conjunto de la población. La comunicación de masas ha introducido nuevos soportes y combinado medios multidisciplinares que requieren un tipo de lectura diferente al exigido por los medios unidisciplinares. De hecho, las investigaciones del siglo XXI sobre AV parecen haber recogido la idea de que tipologías diversas de imágenes implican prácticas también diversas de lectura y creación de lo visual. Chauvin (2003), por ejemplo, recordaba que mientras alfabetización visual es el término preferido por la teoría y la historia del arte o la psicología, alfabetización mediática lo es por la

sociología y la comunicación y alfabetización informacional por la biblioteconomía. Sin embargo, llama la atención que el ámbito de las artes tenga una presencia testimonial en las reflexiones sobre AV y, en cambio, trabaje con una de las tipologías de imagen más complejas y antiguas que existen. Quizá sea el momento para volver a plantear la existencia de múltiples alfabetizaciones, la diferencia entre ellas en función del lenguaje sobre el que actúan y hasta qué punto una persona alfabetizada es la que dispone de las herramientas –visuales, textuales, numéricas, sonoras...– para participar en su comunidad. Si algo parecen haber logrado las diversas consideraciones sobre lo visual es poner de manifiesto aquellas facetas expresivas que el lenguaje textual había dejado en segundo plano. Al menos en lo que Venezky (1990) y Harris y Hodges (1995) denominaban alfabetización popular.

Las limitaciones de este estudio se dividen en dos grandes bloques. El primero se refiere a la procedencia de todas las fuentes consultadas. En efecto, y como ya se tuvo ocasión de justificar en el apartado de Descripción del estudio, la investigación ha utilizado los documentos recogidos en la base de datos ERIC y en la revista JOVL. En futuros análisis, convendría considerar también otras tradiciones investigativas redactadas en sus propias lenguas con el fin de identificar matices en la definición de la alfabetización. Máxime teniendo en cuenta que, particularmente en su faceta didáctica, la alfabetización es un proceso contextualizado. El segundo bloque de limitaciones tiene que ver con la necesidad de comparar la literatura existente sobre alfabetización textual y numérica con la existente sobre AV. A lo largo de este trabajo se han hecho diversas alusiones a los vínculos e incluso a la influencia temática que podría establecerse entre AV y alfabetización en general. Se abriría ahora un nuevo capítulo para abordar con detalle si y hasta qué punto los asuntos que la investigación sobre AV ha considerado propios en estos últimos 50 años han alterado de algún modo la investigación sobre alfabetización textual y numérica. Finalmente, quedan por examinar los debates sobre tipologías de AV y reflexionar sobre las causas de que otras alfabetizaciones hayan desplazado el interés de la investigación cuando todavía no se ha alcanzado un acuerdo unánime acerca de qué es una imagen y qué implica trabajar con ella.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Agencia Estatal de Investigación [PID2020-112964RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [2023PID-UB/020, 2024RSU-UB/011 y GIDC-ODAS].

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>

- Arslan, R., & Nalinci, G. Z. (2014). Development of Visual Literacy Levels Scale in Higher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 61–70.
- Association of College and Research Libraries (2011). ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education. *American Library Association* [Fecha de consulta 01/04/2024] <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Visual Literacy: Background, Theory and Practice. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15, 291–297. <https://doi.org/10.1080/0033039780150405>
- Avgerinou, M. D. (2000). Towards a Visual Literacy Index. Presentation at the 32nd Annual Conference of the International Visual Literacy Association, Iowa State University, Ames, Iowa.
- Avgerinou, M. D. (2007) Towards a Visual Literacy Index. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 29–46. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674644>
- Avgerinou, M. D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the “Bain d’ Images” Era. *TechTrends*, 5, 28–34. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0264-z>
- Avgerinou, M. D., & Pettersson, P. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687>
- Bamford, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Adobe Systems.
- 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*, 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), 376–392. <https://doi.org/10.5860/crl.77.3.376>
- Beene, S., & Schadt, S. (2019). Tomes/Consume this! Engaging Patron Expertise through Artists’ Books. *Journal of Visual Literacy*, 38(3), 199–220. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1611698>
- Bell, J.C. (2014). Visual Literacy Skills of Students in College-Level Biology: Learning Outcomes Following Digital or Hand-Drawing Activities. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5, 1–16. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2014.1.6>
- Bendito, P. A. (2005). Aspects of Visual Attraction: Attention Getting Model for Art and Design. *Journal of Visual Literacy*, 25(1), 67–76. <https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674617>
- Benoit, G. (2015). Visual Communication as an Information Activity. *Journal of Visual Literacy*, 34(2), 51–68. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674729>

- Benoît, G. (2016). The 'Beautiful' in Information: Thought about Visual Literacy and Aesthetics. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 60–78. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205831>
- Bintz, C. (2016). Visual Literacy: Does it Enhance Leadership Abilities Required for the Twenty-First Century? *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 91–103. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278087>
- 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>
- Braden, R. A. (1993). Visual Verbal Relationships. En Moore, D. M. & Dwyer, F. M. (Eds.), *Visual literacy: A spectrum of visual learning*, 193–208. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Braden, R. A. (1996). Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 16(2), 9–83.
- Braden, R. A., & Hartin, J.A. (1982). Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literacy. *Journal of Visua/Verbal Languageing*, 2, 37–42. <https://doi.org/10.1080/23796529.1982.11674354>
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, Año 24(2), 1–10.
- Bratslavsky, L., Wright, A., Kritselis, A., & 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>
- Brill, J. M., & Branch, R. M. (2007). Visual Literacy Defined – The Results of a Delphi Study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674645>
- Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19–47. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674683>
- Brumberger, E. (2019). Past, Present, Future: Mapping the Research in Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 38(3), 165–180. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1575043>
- Burns, M. (2006). A Thousand Words: Promoting Teachers' Visual Literacy Skills. *Multimedia & Internet @ Schools*, 13(1), 16–20.
- Carlson, J. (1997). Vilification of Identity and the Exilic Narrative: The Illustrated Pied Piper Story. *Journal of Visual Literacy*, 17(2), 89–112. <https://doi.org/10.1080/23796529.1997.11674523>
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Chai, C. L. (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>

- Chauvin, B. A. (2003). Visual or Media Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 119–128. <https://doi.org/10.1080/23796529.2003.11674596>
- Chen, X. (2017). A Comparative Study of Visual Representations in Conventional, Digitized and Interactive High School Science Textbooks. *Journal of Visual Literacy*, 36(2), 104–122. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1386388>
- Cifuentes, L., Stephen II, C. & Buiu, S. (2006) An Online Collaborative Environment for Sharing Visual Culture, *Journal of Visual Literacy*, 26(2), 133–150. 10. <https://doi.org/1080/23796529.2006.11674638>
- 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), 71–92. <https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674695>
- Considine, D. M., & Haley, G. E. (1992). *Visual Messages: Integrating Imagery into Instruction*. Teacher Idea Press.
- Costa, R. (2019). Iphone, iResearch. Exploring the Use of Smart Phones in the Teaching and Learning of Visual Qualitative Methodologies. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 153–162. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1567073>
- Curtiss, D. P. (2004). The Oldest Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 24(2), 121–128. <https://doi.org/10.1080/23796529.2004.11674608>
- Çam, E., & Kiyici, M. (2017). Perceptions of Prospective Teachers on Digital Literacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 29–44.
- Dake, D. M. (2007). A Natural Visual Mind: The Art and Science of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 7–28. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674643>
- Debes, J. L. (1969). The Loom of Visual Literacy. *Audiovisual Instruction*, 14, 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), 299–314. <https://doi.org/10.1353/pla.2015.0024>
- Dermata, K., & Skarpelos, Y. (2017). What the Words Do Not Say: SFS for Children under the Light of Social Semiotic Theory Case Study: 'Horis Sosivio'. *Journal of Visual Literacy*, 36(3–4), 202–221. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1399761>
- Dobernig, K., & Lobinger, k. (2010). Covering Conflict: Differences in Visual and Verbal News Coverage of the Gaza Crisis 2009 in Four Weekly News Media. *Journal of Visual Literacy*, 29(1) 88–105. <https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674675>

- Duesbery, L., Braun-Monegan, J., Liu, K., & McCoy, J. (2017). Thinking Critically about Data Displays. *Journal of Visual Literacy*, 36(1), 41–54. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1331681>
- Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2016). Getting Graphic about Infographics: Design Lessons Learned from Popular Infographics. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 42–59. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205832>
- Ecoma, V. (2016). The Tools, Approaches and Applications of Visual Literacy in the Visual Arts Department of Cross River University of Technology, Calabar, Nigeria. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 114–125. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278088>
- Emanuel, R., Baker, K., & Challons-Lipton, S. (2016). Images Every American Should Know: Developing the Cultural Image Literacy Assessment-USA. *Journal of Visual Literacy*, 35(4), 215–236. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278089>
- Emanuel, R., & 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>
- Ervine, M. D. (2016) Visual Literacy in Instructional Design Programs. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 104–113. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1270630>
- 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>
- Fearnside, L., Bereza, M., & McConn, G. (2015). Using Photography to Foster Intergenerational Understanding. *Journal of Visual Literacy*, 34(2), 59–80. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674730>
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40, 60–64. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64->
- Firestone, W. A. (1993). Promoting Independent Reading and Writing through Self-Directed Literacy Activities in a Collaborative Setting. *National Reading Research Center, Research Report 2*, 1–26.
- Flood, J., Lapp, D., & Heath, S. B. (eds.) (1997). *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. Macmillan Library Reference.
- Fragou, O., & Papadopoulou, M. (2020). Exploring Infographic Design in Higher Education Context: Towards a Modular Evaluation Framework. *Journal of Visual Literacy*, 39(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1737904>

- Fransecky, R., & Debes, J. L. (1972). *Visual Literacy: A Way to Learn – A Way to Teach*. Association for Educational Communications and Technology.
- Gadelshina, G., Cornwell A., & Spoor, 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>
- García-Quismondo, M. A., Cruz-Palacios, E., & Castros, F. (2019). A Didactic Innovation Project in Higher Education through a Visual and Academic Literacy Competence-Based Program. *Education for information*, 35(3), 1–23. <https://doi.org/10.3233/EFI-190284>
- Garwood, K. C. Jones, C. Clements, N., & Miori, V. (2018). Innovations to Identifying the Effects of Clear Information Visualization: Reducing Managers Time in Data Interpretation. *Journal of Visual Literacy*, 37(1), 40–50. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1435024>
- Gazda, R., & Flemister, M. G. (1999). Design and Production of Video for Instructional Multimedia: Psychological Implications and Proposed Guidelines. *Journal of Visual Literacy*, 19(1), 85–98. <https://doi.org/10.1080/23796529.1999.11674546>
- Giesen, J., & Robinson, R. (2007). Expanding our Influence: Examining Visual Literacy in Related Disciplines. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674647>
- Griffin, R., & Whiteside, J. A. (1984). Visual Literacy A Model for Understanding. The Discipline. *Journal of Visual Verbal Language*, 4(2), 65–73. <https://doi.org/10.1080/23796529.1984.11674386>
- Harris, Th. & Hodges, R. (eds.) (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & 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>
- Heiligmann, R., & Rutledge, V. (2005). Media Literacy, Visual Syntax, and Magazine Advertisements: Conceptualizing the Consumption of Reading by Media Literate Subjects. *Journal of Visual Literacy*, 25(1), 41–66. <https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674616>
- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. (1982). *Instructional Media and the New Technologies of Instruction*. John Wiley & Sons.
- Jefferies, E. (2007). Devising a Method for Improving Design Education of Digital Visual Skills. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 123–138. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674650>

- Kędra, 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>
- Kędra, J. & Žakevičiūtė, R. (2019) Visual literacy practices in higher education: what, why and how? *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1580438>
- Kellner, D. (2002) Critical Perspectives on Visual Imagery in Media and Cyberculture. *Journal of Visual Literacy*, 22(1), 81–90. <https://doi.org/10.1080/23796529.2002.11674582>
- Kleiman, A. B. (1998). Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a Critical Approach to the Study of Literacy. En M. K. Oliveira & J. Valsiner. *Literacy in Human Development* (pp. 183–217). Ablex.
- Lazard, A. J., Bock, M. A., & Mackert, M. S. (2020). Impact of Photo Manipulation and Visual Literacy on Consumers' Responses to Persuasive Communication. *Journal of Visual Literacy*, 39(2), 90–110. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1737907>
- Left, A. S. C., & Gazda, R. (1999). The Visual World of Young Learners: Case Studies. *Journal of Visual Literacy*, 19(1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/23796529.1999.11674544>
- Little, D., Felten, P., & Berry, C. (2010). Liberal Education in a Visual World. *Liberal Education*, 96(2), 44–49.
- Loerts, T. & Belcher, C. (2019). Developing Visual Literacy Competencies While Learning Course Content Through Visual Journaling: Teacher Candidate Perspectives. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 46–65. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564603>
- Lu, L. Y. (2010). Inner-City Children's Graphics Call for Social Justice. *English Language Teacher*, 3(3), 11–19. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n3p11>
- 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>
- Ma, Y., & Semali, L. (2003). Understanding Digitization and the Visual Experience in the Age of the Internet: Principles, Practices and Challenges. *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 84–102. <https://doi.org/10.1080/23796529.2003.11674594>
- Martínez-Cardama, S., & Caridad-Sebastián, M. (2019). Social Media and New Visual Literacies: Proposal Based on an Innovative Teaching Project. *Education for Information* 35, 337–352. <https://doi.org/10.3233/EFI-180214>
- Matusiak, K., Heinbach, C., Harper, A., & Bovee, M. (2019). Visual Literacy in Practice: Use of Images in Students' Academic Work. *College & Research Libraries*, 80(1), 123. <https://doi.org/10.5860/crl.80.1.123>

- Matusitz, J. M. A. (2005). The Current Condition of Visual Communication in Colleges and Universities of the United States. *Journal of Visual Literacy*, 25(1), 97–112. <https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674619>
- McDougall, J. (2019). Comrades and Curators. *Journal of Visual Literacy*, 38(4), 245–261. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1611696796529.2005.11674619>
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy: Image, Mind & Reality*. Westview.
- 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.
- Metros, S. E. (2008). The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. *Theory into Practice*, 47, 102–109. <https://doi.org/10.1080/00405840801992264>
- Min, J. (2019). Visual Literacies in a U.S. Undergraduate Writing Course: a Case Study of Transmediation. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 83–99. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564605>
- Mullen, L. J. (2006). “We Arrived at Fantastic Shapes”: An Investigation into Students' Use of Materials to Learn. *Journal of Visual Literacy*, 26(2), 151–170. <https://doi.org/10.1080/23796529.2006.11674639>
- Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: edición especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf
- Oliveira M. K., & Valsiner, J. (Ed.). (1998). *Literacy in Human Development*. Ablex.
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Ogasawara, H. (1998). What is “Visual”? Toward the Reconstruction of the Visual Literacy Concept. *Journal of Visual Literacy*, 18(1), 111–120. <https://doi.org/10.1080/23796529.1998.11674530>
- Palmer, M. S., & Matthews. T. (2015). Learning to See the Infinite: Measuring Visual Literacy Skills in a 1styear Seminar Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(1), 1–9. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i1.13089>
- Pettersson, R. (2007). Visual Literacy in Message Design. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 61–90. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674646>
- Pettersson, R. (2014). Information Design Theories. *Journal of Visual Literacy*, 33(1), 1-96. <https://doi.org/10.1080/23796529.2014.11674713>
- Pettersson, R. & Avgerinou, M. D. (2016). Information design with teaching and learning in mind. *Journal of Visual Literacy*, 35(4), 253–267. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1278341>

- Raish, V., Tang, H., & Carr-Chellman, A. (2013). Students' Perceptions of Doing Virtual Science Labs in a Hybrid Charter School. *36th Annual Proceedings. Selected Papers on the Practice of Educational Communications and Technology*, 2, 553–564.
- Reyes, J., García, B., & Mateos, A. (2017). Visual Literacy in Preservice Teachers: A Case Study in Biology. *Research Science Education*, 49, 413–435. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9634-2>
- Robinson, R. S. (1984). Learning to see: Developing visual literacy through film. *Top of the News*, 40(3), 267–275. <https://eric.ed.gov/?id=EJ301625>
- Robinson, R. S., Avgerinou, M. D., Curtiss, D. P., DeVaney, A., & Pettersson, R. (2018). Celebrating 50 Years of IVLA's Visual Literacy: Reflecting on the Past, Present, and Future. *Journal of Visual Literacy*, 37(4), 231–254. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1562012>
- Rourke, A., & Sweller, J. (2009). The Worked-Example Effect Using Ill-Defined Problems: Learning to Recognise Designers' Styles. *Learning and Instruction*, 19(2), 185–199. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.006>
- Rybin, A. (2012). Beyond Habit and Convention: Visual Literacy and the VRC. *Public Services Quarterly*, 8(3), 271–276.
- Serafini, F. (2017). Visual Literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1–23.
- 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*, 1. Nova Southeastern University, North Miami Beach, Florida.
- Sinatra, R. (1986). *Visual Literacy to Thinking, Reading, and Writing*. C. C. Thomas.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Russell, J. D. (2008). *Instructional Technology and Media for Learning*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Stenliden, L., Nissen, J., & Boden, U. (2017). Innovative Didactic Designs: Visual Analytics and Visual Literacy in School. *Journal of Visual Literacy*, 36(3–4), 184–201. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1404800>
- Takaya, K. (2016) Exploring EFL Students' Visual Literacy Skills and Global Understanding through their Analysis of Louis Vuitton's Advertisement Featuring Mikhail Gorbachev. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 79–90. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1197561>
- Tannenbaum, M., & Goldstein, A. (2005). Multiliteracies as a Bridge between the Curriculum and the Individual: On Teaching Art Via the Personal Photo Album. *Journal of Visual Literacy*, 25(2), 123–144. <https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674621>

- Thompson, D. S. (2019). Teaching Students to Critically Read Digital Images: A Visual Literacy Approach Using the DIG Method. *Journal of Visual Literacy*, 38, 1–15. <http://orcid.org/0000-0001-7967-3694>
- Thompson, D. S., & Beene, S. (2020). Uniting the Field: Using the ACRL Visual Literacy Competency Standards to move beyond the definition problem of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 39(2), 73–89. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1750809>
- Velders, T. (2000). The Roots of Visual Literacy: Reflections on an Historical Perspective. *Journal of Visual Literacy*, 20(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/23796529.2000.11674731>
- Venezky, R. (1990). Definitions of Literacy. En R. Venezky; D. Wagner & B. Ciliberti. *Toward Defining Literacy* (pp. 2–16). International Reading Association.
- Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2015). Kids, Take a Look at this! Visual Literacy Skills in the School Curriculum. *Journal of Visual Literacy*, 34(1), 106–130. <https://doi.org/10.1080/23796529.2015.11674725>
- Wang, C., Ke, Y. T., Wu, J. T., & Hsu, W.H. (2012). Collaborative Action Research on Technology Integration for Science Learning. *Journal for Science Education and Technology*, 21, 125–132. <https://doi.org/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), 480–498. <https://doi.org/10.5860/crl.79.4.480>
- Wileman, R. E. (1993). *Visual communication*. Educational Technology Publications.
- Villamizar, A. G. (2018). Examining Intersections between Visual Literacy and Digital Technologies in English Language Programs for Higher Education. *Journal of Visual Literacy*, 37(4), 276–293. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1522089>
- 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>
- Yeh, H. T. (2008). *Visual Literacy: An Investigation of how Pre-Service Teachers Interpret and Analyze Instructional Visual Materials* (Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado).
- Yeh, H. T. (2010). Towards Evidence of Visual Literacy: Assessing Preservice Teachers' Perceptions of Instructional Visuals. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/23796529.2010.11674680>

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Gregori-Giralt, E. y Benítez-Robles, C. (2024). El concepto de alfabetización visual en la literatura especializada: una reflexión teórica en torno a su evolución en los últimos 50 años. *Observar*, 18, 17–46. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2024.18.2>