



Universidad Nacional de Córdoba



Facultad de Lenguas

Especialización en Didáctica de las

Lenguas Extranjeras

La alfabetización visual

en la formación inicial de docentes de inglés

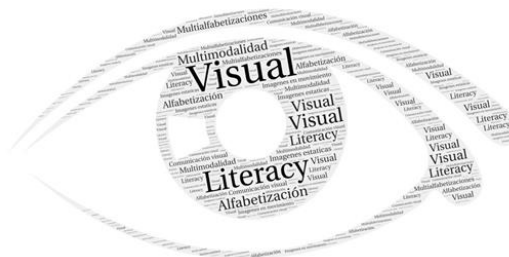
del Profesorado Superior de Lenguas N° 6007:

una propuesta de investigación – acción

Autora: Alba Carolina Rioja

Directora: Mgtr. Dolores Trebucq

Fecha de Presentación: Córdoba, 14 de Diciembre de 2020



"El río que hacía una vuelta detrás de nuestra casa era la imagen de un
vidrio blando que hacía una vuelta detrás de casa.

Después pasó un hombre y dijo: esa vuelta que hace el río por atrás de
tu casa se llama ensenada.

No era ya la imagen de una culebra de vidrio que hacía una vuelta
detrás de casa.

Era una ensenada.

Me parece que el nombre empobreció la imagen."

(Manoel de Barros, 2002, citado en Dussel, 2006, p.3)

Agradecimientos

Agradezco primeramente a la Fundación Lúminis, que a través de su programa “Formador de Formadores” me dio la posibilidad de solventar económicamente la Especialización en Didáctica de Lenguas Extranjeras.

Mi sincero agradecimiento a la dirección del Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6007 y a la Prof. Alicia Osos quien generosamente abrió las puertas de su aula para el dictado de los talleres sobre alfabetización visual a los estudiantes que cursaban la Práctica Educativa IV. Asimismo agradezco a los estudiantes quienes participaron con entusiasmo y dedicación en todas las tareas propuestas en estos talleres.

Infinitas gracias también a mi directora de trabajo final Mgtr. Dolores Trebucq por su paciencia, comprensión y profesionalidad.

Finalmente, gracias a mi madre, María Felisa Martínez, por apoyarme incondicionalmente en todas mis aventuras académicas.

Resumen

En el marco de las alfabetizaciones múltiples y la multimodalidad, la alfabetización visual asume un papel relevante en la interpretación y la producción de diseños visuales y multimodales. El presente proyecto de investigación-acción pretende demostrar la necesidad de inclusión de contenidos y estrategias relacionadas con la alfabetización visual en el Profesorado Superior de Lenguas N° 6007 de la ciudad de Salta en Argentina donde se forman a futuros docentes de inglés. Luego de una encuesta inicial realizada a los estudiantes, se dictaron cuatro talleres teórico-prácticos sobre alfabetización visual a los alumnos de la asignatura Práctica Educativa IV. Al finalizar los talleres, se requirió que los estudiantes trabajaran en grupos para presentar planes de clase que incluyeran actividades relacionadas con la temática del taller. Se recolectaron un total de diez planes de clases, los cuales se analizaron para evaluar el conocimiento y las capacidades adquiridas en relación con la alfabetización visual. Para finalizar, se administró una encuesta final que permitió conocer las percepciones de los participantes y evaluar el impacto que los talleres tuvieron en el fomento de la alfabetización visual entre los futuros docentes de inglés. Los resultados demuestran que los talleres teórico-prácticos sobre alfabetización visual en las clases del profesorado de lenguas extranjeras tuvieron un efecto positivo en los planes de clase de los docentes y por ende, en los estudiantes de ILE. Este trabajo concluye señalando los beneficios de incorporar la instrucción sobre alfabetización visual en los programas de estudio de los profesorados, y realiza recomendaciones para futuras líneas de investigación.

Palabras clave: alfabetización visual, formación inicial, docentes de ILE, multimodalidad, alfabetizaciones múltiples, investigación-acción.

Índice

1. Introducción.....	8
2. Antecedentes.....	9
2.1 Investigación sobre alfabetización visual	9
2.2 La alfabetización visual en el contexto educativo.....	13
3. Marco Teórico.....	16
3.1. La alfabetización visual.....	17
3.2. La perspectiva de las alfabetizaciones múltiples y la multimodalidad.....	19
3.2.1. Las nuevas alfabetizaciones en la formación docente.....	22
3.3. El pensamiento crítico y su relación con la alfabetización visual.....	24
3.4. La evaluación de la capacidad visual: el Marco Común Europeo de Referencias para la Alfabetización Visual.....	26
3.5. La imagen.....	29
3.5.1 La imagen en el contexto educativo.....	31
3.6. Modelos de análisis de la imagen.....	32
3.6.1. La gramática del diseño visual: una perspectiva semiótica.....	32
3.6.2. La retórica de la imagen de Roland Barthes y el método Panofsky.	34
3.6.3. La sintáctica y la semántica de las imágenes.....	36
3.6.4. Las estrategias del pensamiento visual.....	37
3.6.5. El Modelo de Callow.....	37
4. Metodología.....	39
4.1. Diseño: la investigación - acción.....	39
4.1.1. Plan de acción y planificación de talleres teórico-prácticos.....	40
4.2. Tiempo de ejecución del proyecto.....	44

4.3. Contexto de la investigación y participantes.....	44
4.4. Muestra, herramientas de recolección de datos, análisis y triangulación..	45
5. Análisis e interpretación de los resultados.....	47
5.1. Encuesta inicial.....	47
5.2. Planes de clase.....	52
5.3. Encuesta final.....	57
6. Conclusión.....	61
7. Referencias.....	65
8. Anexos.....	69
8.1. Anexo 1: Cuadro de unidades y categorías de análisis.....	69
8.2. Anexo 2: Encuesta inicial.....	70
8.3. Anexo 3: Muestra de presentación digital de Taller 1.....	72
8.4. Anexo 4: Cuadro comparativo de planes de clases.....	74
8.5. Anexo 5: Muestra de plan de clase N° 8.....	78
8.6. Anexo 6: Muestra de material didáctico: poster “The feeling game”.....	83
8.7. Anexo 7: Encuesta final.....	83

Índice de Tablas

Tabla 1: Cuadro de situaciones pertenecientes al dominio personal.....	28
Tabla 2: Rubricas del CEFR – VL	28
Tabla 3: Análisis sintáctico y semántico de una imagen.....	36
Tabla 4: Contenidos y recursos de talleres sobre alfabetización visual.....	43

Índice de Figuras

Figura 1: Pregunta 2. ¿Qué tipo de recursos visuales emplea en sus clases de inglés?....	49
---	----

Figura 2: Pregunta 3. Según su opinión ¿Cuál es la importancia de los recursos visuales en la clase de inglés?..... 50

Figura 3: Pregunta 4. ¿Ha recibido instrucción formal acerca de la alfabetización visual a lo largo del cursado en el profesorado?..... 52

Figura 4: Pregunta 5. Si tuviera la posibilidad de recibir instrucción formal en la modalidad de talleres, ¿qué aspectos de la alfabetización visual le gustaría abordar?..... 52

Lista de Abreviaturas

CEFR – VL Common European Framework for Reference for Visual Literacy

ENVIL The European Network for Visual Literacy

ELE Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

ILE Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera

IVLA International Visual Literacy Association

NAQAAE The National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education
in Egypt

PISA Programme for International Student Assessment

VTS Visual Thinking Strategies

1. Introducción

Esta experiencia de investigación-acción surge a partir de la observación de los diversos modos y recursos comunicativos que cumplen un papel relevante en la clase de lengua extranjera en contextos educativos. En el escenario escolar actual, estudiantes y maestros se comunican a través del lenguaje escrito, oral, auditivo, espacial, gestual, visual, o combinando dos o más modos, en lo que se denomina la comunicación multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Este trabajo se focaliza en uno de estos modos, el visual, debido a que la observación de micro-clases dictadas por estudiantes de las cátedras de formación docente del Profesorado Superior de Lenguas Vivas indica que si bien se utilizan diversos modos de comunicación, los recursos visuales tales como imágenes, videos y presentaciones digitales, no siempre son apropiados al contexto meta y aun cuando lo son, estos son escasamente explotados para fomentar el desarrollo de la capacidad visual.

En el contexto actual donde la imagen complementa y hasta reemplaza en algunos casos a la escritura, es necesario facilitar la comprensión estudiantil de múltiples modos de representación de significados ya que, tal como expresa Unsworth (2006), la pedagogía de la alfabetización ya no puede confinarse sólo al dominio del lenguaje escrito sino que los objetivos de la educación también deben apuntar a analizar y comprender el rol que las imágenes tienen en la construcción y comunicación de significados (p. 55). En este contexto, la alfabetización visual adquiere especial relevancia en la formación docente inicial.

Existen diversas conceptualizaciones de la alfabetización visual que permiten apreciar la evolución de este concepto a través del tiempo. Cabe destacar en este punto la perspectiva de las alfabetizaciones múltiples y la de la multimodalidad, donde lo visual forma parte de estas nuevas formas de concebir la alfabetización en el contexto educativo. Dichas miradas requieren explorar el lugar de la alfabetización visual en diseños curriculares de ILE y en el contexto académico para proceder con el análisis puntual del uso de imágenes en la clase de inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, estas alfabetizaciones en conjunto contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico; en el caso puntual de la alfabetización visual, mirar críticamente una

imagen requiere de estrategias tales como comparar, evaluar, interpretar y, eventualmente, generar posturas propias ante esa imagen. Por ello, es posible pensar que el trabajo minucioso con imágenes en la clase de inglés permitiría no solo el desarrollo de las habilidades visuales, sino también la formación de ciudadanos críticos. Para analizar el rol que cumplen las imágenes en un contexto determinado, existen modelos de análisis de imágenes que las exploran desde diversas perspectivas: la semiótica social, la de las artes visuales y la de la sintaxis y semántica de la imagen. En este trabajo, dichas miradas iluminarán el diseño de talleres sobre alfabetización visual dirigidos a los futuros docentes de ILE.

Por todo lo expuesto, este trabajo parte de la necesidad de incluir contenidos y estrategias relacionadas con la alfabetización visual en la clase de ILE y promueve la incorporación de instrucción formal sobre las perspectivas y herramientas que brindan los estudios de alfabetización visual en la cátedra Práctica Educativa IV en el Profesorado Superior de Lenguas Vivas de la ciudad de Salta.

2. Antecedentes

En esta sección se presenta una revisión de las investigaciones y prácticas educativas relacionadas con la alfabetización visual, temática de esta propuesta. Experiencias documentadas en diferentes contextos culturales así como las prácticas que se llevan a cabo actualmente en el contexto educativo, contribuyen a demostrar que la formación docente en lenguas extranjeras en general necesita incorporar las herramientas necesarias para planificar e implementar programas de estudio donde la alfabetización visual tenga un espacio de inclusión y desarrollo.

2.1 Investigación sobre alfabetización visual

En los últimos años se ha manifestado la preocupación de investigadores tales como Farías Farías (2017), Yeh (2010), Britsch (2009) y Mostafa (2010) por explorar el uso de recursos visuales donde se advierte el rol que desempeña la alfabetización visual en contextos de formación docente inicial. En primer lugar, la propuesta de Farías Farías (2017) tiene como eje central el rol de la alfabetización visual en la comprensión lectora de textos multimodales en programas de formación inicial docente en lenguaje y comunicación en dos universidades de la región metropolitana de Chile. El objetivo principal de este trabajo era evaluar el efecto de una intervención pedagógica basado en la implementación de “estrategias

de andamiaje en alfabetización visual” (p. 405) que orienten la comprensión de textos multimodales. El estudio realizado fue de tipo semi-experimental y se empleó como marco referencial la semiogénesis cuyos procesos principales se denominan “logogénesis” (construcción de sentidos a partir de un texto) y “pictogénesis” (construcción de significados a partir de la imagen) que permiten la comprensión de un texto multimodal mediante la interacción texto/imagen. Otro concepto mencionado por Farías Farías (2017) es el de ontogénesis que da cuenta del desarrollo del lenguaje en los individuos, proceso que se puede generar a partir de la logogénesis o de la combinación de procesos logo y pictogenéticos (p. 407, 408). La lectura de textos multimodales supone poner en práctica la comprensión de diversos modos de significación a partir de diversos recursos semióticos que no están presentes en el proceso de lecto-comprensión tradicional. Durante la experiencia, se administró una guía didáctica que incluía cuatro pasos para el análisis de tres textos multimodales, dos de los cuales forman parte de la batería de textos de la prueba PISA¹. Cabe mencionar que estos textos combinan texto, diferentes tipos de gráficos e imágenes. La guía didáctica proponía los siguientes pasos: leer el texto y observar las imágenes, identificar los propósitos del texto e imagen, establecer relaciones entre texto e imagen e identificar la idea principal del texto multimodal. Cada uno de estos pasos promueve el desarrollo gradual de procesos cognitivos, comenzando por la simple observación de las imágenes hasta el desarrollo del pensamiento crítico que permite establecer relaciones entre el texto y las imágenes. Entre los resultados de este estudio se destaca la necesidad de incrementar el andamiaje sustentado en la interpretación de imágenes. Finalmente, el hecho de que los textos e imágenes utilizados pertenecieran a las pruebas PISA parece indicar que existe una relación entre la capacidad de interpretar imágenes y el rendimiento académico de los estudiantes.

Con respecto al estudio de Yeh (2010), este propone la evaluación de niveles de alfabetización visual de ocho estudiantes de profesorado de diferentes especialidades quienes debían analizar recursos visuales aplicando los principios del diseño visual focalizando en elementos como el contraste, alineación, repetición y proximidad. Los recursos visuales seleccionados fueron un diagrama de Venn describiendo el desarrollo social, una ecuación algebraica y su lógica, un cuadro de comportamiento de consumidores y un mapa de la ocupación europea en Estados Unidos. El instrumento principal utilizado para recolectar datos

¹ Programme for International Student Assessment

fue una serie de entrevistas grupales realizadas a lo largo de un mes. Este estudio reveló que los participantes fueron capaces de comprender e interpretar correctamente los recursos visuales y sugerir mejoras para su uso áulico. A su vez, Yeh sugiere la aplicación de los principios del diseño visual para el estudio y la mejora de las competencias visuales de futuros docentes. Este estudio, a pesar que se realizó con estudiantes de profesorado de diferentes especialidades, resalta la necesidad de desarrollar la interpretación de diagramas, cuadros o mapas como fuente de información visual que los docentes de lenguas extranjeras deben en muchos casos incluir en sus clases, especialmente las destinadas a estudiantes que necesitan desempeñarse en contextos específicos como el laboral o el científico.

La experiencia de Britsch (2009) es de particular relevancia ya que está enmarcada en el contexto de formación de docentes noveles de inglés como segunda lengua. La autora argumenta que la alfabetización visual debe ser prioritaria en la formación de profesionales de segundas lenguas ya que ésta es fundamental para la comprensión de una lengua y su cultura. El proyecto de Britsch, el cual estuvo basado teóricamente en la multimodalidad de Kress y Van Leeuwen (2001), consistió en el desarrollo de un curso de grado con una perspectiva más visual que lingüística. Los participantes pertenecían a diferentes nacionalidades, lo cual contribuyó a la variedad de miradas culturales. Como primera aproximación a los múltiples modos de comunicación y narración, la docente encargada propició el análisis de diferentes narrativas visuales del proyecto *Digital Underground Storytelling for Youth*. Luego de esta experiencia, Britsch propuso como tarea de producción la creación de narrativas visuales sin el acompañamiento de descripciones escritas y/u orales. Las producciones fueron variadas e incluyeron la producción de un libro de fotografías de la comunidad de pertenencia de un participante, la creación de un libro-álbum, la edición de un video sobre técnicas no efectivas de enseñanza y la comparación del alfabeto icónico chino con el alfabeto inglés entre otras. Cada participante experimentó la comunicación visual como medio válido para expresarse más allá del soporte de lo verbal. Este trabajo resalta en especial la relación de los modos de comunicación con la construcción de significados y experiencias culturales. Britsch concluye que la formación tanto inicial como profesional de docentes de inglés debe incorporar instrucción sobre la alfabetización visual y el uso de herramientas tecnológicas para facilitar la adquisición de esta competencia. En este caso, los participantes de esta experiencia crearon a partir de historias, sus propias narraciones visuales validando esta vía como un camino de expresión y comunicación de significados culturales.

Por último, el trabajo de investigación de Mostafa (2010) centra su atención en explorar las actitudes, el grado de conocimiento y la implementación de la alfabetización visual por parte de docentes de inglés en el contexto de educación secundaria en una gobernación de Egipto. La razón por la cual Mostafa lleva a cabo esta investigación es la inclusión por parte de las autoridades educativas de Egipto (NAQAAE)² de las habilidades visuales tanto receptivas como productivas en los diseños curriculares de este país. Se requiere que los docentes de inglés trabajen en el desarrollo de seis habilidades comunicativas: la lecto-comprensión, la escritura, el habla, la comprensión auditiva junto con habilidades visuales como la observación crítica y la presentación de información visual. La hipótesis del estudio enuncia que la mayoría de los docentes de inglés no recibieron instrucción formal por lo tanto son reticentes a incorporar la alfabetización visual a sus prácticas principalmente centradas en la alfabetización tradicional. Para conocer las percepciones de los docentes, Mostafa realiza una encuesta a un total de cien profesores de inglés pertenecientes a quince escuelas secundarias públicas de la gobernación de Dakalhia. Las preguntas de la encuesta combinan preguntas dirigidas a conocer información personal sobre los participantes (años de experiencia y contexto de trabajo), las actitudes y concepciones acerca de la alfabetización visual y cuatro preguntas abiertas relacionadas con la influencia de la tecnología en la enseñanza de la alfabetización tradicional y visual.

Los resultados de la encuesta corroboraron la hipótesis de Mostafa: el 100% de los profesores encuestados indicaron que no se les requirió cursar materias específicas sobre alfabetización visual como parte de sus carreras de grado o posgrado, ni en sus lugares de trabajo como capacitación en servicio. La mayoría de los docentes indicaron que lo que sabían de la materia lo habían aprendido a través de sus colegas o investigación personal. Cuando se indagó sobre la manera en que se implementaban los estándares de la NAQAAE, 43% de los participantes no tenían conocimiento de estos, no tenían experiencia al aplicarlo o no tenían claro qué se esperaba en relación con la alfabetización visual. El 30% opinó que la instrucción sobre alfabetización visual no era importante, el 14% consideró que este tipo de instrucción era muy difícil de evaluar y que no era necesaria ya que no estaba incluida en los exámenes de acreditación local o nacional. Mostafa concluye que un primer paso para mejorar la alfabetización visual sería incorporar unidades curriculares en los programas de formación del profesorado para escuela secundaria, como así también promover la capacitación en servicio

² The National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education in Egypt

por parte de las escuelas públicas a sus docentes y por último sugiere que el Ministerio de Educación debería incluir ítems que evalúen el nivel de alfabetización visual en las pruebas estandarizadas.

En conclusión, los trabajos de investigación descriptos en esta sección resaltan la necesidad de facilitar la comprensión de textos multimodales, las interacciones de texto e imagen y la “lectura” de imágenes tanto en el marco de la formación inicial del profesorado como en la capacitación profesional en servicio. De hecho el trabajo de Britsch (2009) resalta que se debe facilitar no sólo la comprensión sino también la producción de textos visuales empleando imágenes estáticas y dinámicas. En el caso de Mostafa (op. cit.) surge la controversia de la inclusión de estándares relacionados a la lectura y producción de textos visuales en el currículo del sistema educativo egipcio pero no se les brinda la suficiente capacitación a los profesores, ni se evalúan estos contenidos. Justamente en este punto esta investigación plantea la necesidad de revisar si los contenidos y competencias relacionadas a la alfabetización visual se encuentran explicitados en los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) de lenguas extranjeras, los cuales constituyen los saberes básicos que se deben impartir en todo el territorio argentino.

2.2 La alfabetización visual en el contexto educativo

Frente a la necesidad de promover la alfabetización visual en contextos educativos, a lo largo del tiempo se han incorporado contenidos y estándares de evaluación en diversos diseños curriculares nacionales. Tal es el caso de Singapur, Canadá y Australia cuyos diseños explicitan la necesidad de formar a los estudiantes en la lectura y producción de medios visuales. Por ejemplo, el currículo australiano indica que las habilidades receptivas implican aplicar estrategias de acceso e interpretación tanto de textos escritos y orales como de textos visuales y multimodales (Australian Curriculum, 2019). El *Common Curriculum Framework for International Languages* (2001) de Canadá incluye entre las habilidades de interpretación a la observación y el análisis de elementos visuales tales como ilustraciones en libros e imágenes dinámicas en televisión y películas. Cabe destacar que en algunos casos, la interpretación se realiza en base a lo que no se dice o no se escribe. Entre las habilidades de producción como presentaciones orales y escritas, contempla el empleo de recursos visuales, imágenes, diagramas, maquetas, técnicas teatrales u otra forma de comunicación no verbal.

Por último, el *English Language Syllabus 2010* (Singapore Ministry of Education, 2010) de Singapur ubica a la lectura, la escucha y la observación entre las habilidades receptivas a desarrollar y coincide con el curriculum canadiense en cuanto a las habilidades de producción (comunicación oral, escrita y representación de significados mediante recursos multimodales).

Continuando con la revisión de antecedentes relacionados con el tema de este trabajo, cabe mencionar que en el año 1969 se creó la Asociación Internacional de Alfabetización Visual (IVLA³), una organización sin fines de lucros fundada por John Debes de Kodak y Clarence Williams de la Universidad de Rochester. Esta asociación, formada por investigadores, educadores, diseñadores, especialistas en medios y artistas dedicados a la comunicación visual, tiene como propósito facilitar el intercambio de información relacionada con la alfabetización visual así como también ofrecer capacitación en el campo del diseño visual. Junto con la fundación de IVLA, se inauguró la primera conferencia internacional, la cual tuvo lugar en varios países y continentes como Inglaterra, Suecia, Sudáfrica, Chipre, Brasil, Canadá, distintas ciudades de Estados Unidos y en Bélgica en donde se llevó a cabo la 51^o Conferencia en octubre de 2019. Es más, desde el año 1989 esta fundación publica la revista académica más antigua en este campo, *Journal of Visual Literacy*, y los artículos seleccionados de la conferencia anual: *The IVLA's Book of Selected Readings*, acciones que contribuyen a socializar los últimos avances en este campo⁴.

Lana y Suñer (2018) presentan el caso de Nick Sousanis quien en 2014 se doctoró en el área de educación en estudios interdisciplinarios en la Universidad de Columbia con una tesis en formato de comic, una original evidencia de que lo visual juega un papel cada vez más preponderante en la actualidad. Este trabajo académico es el primero en su clase y tiene formato de comic - ensayo donde Sousanis explora y reflexiona, por medio de la interacción imagen – texto, sobre la necesidad de incorporar lo visual en nuestra forma de pensamiento. El objetivo es “ampliar los estrechos márgenes de nuestro pensamiento verbal logocéntrico a través de la integración de un pensamiento visual, (...) el pensamiento verbal y textual se desarrollan de manera lineal mientras que el visual es simultaneo y rizomático” (Lana y Suñer, 2018, p. 78-79). Cuatro años más tarde, con el propósito de promover la inclusión y aplicación de estrategias de enseñanza centradas en el uso de las imágenes en diferentes áreas

³ International Visual Literacy Association

⁴ Esta publicación está disponible en la página de la asociación <https://ivla.org/publications-and-resources/>

del currículo, el programa de becas Erasmus financiado por la Unión Europea promovió el proyecto denominado “*ViLi project*”⁵ (Visual Literacies Project) que estuvo a cargo de profesionales especializados de la Universidad de Lancaster del Reino Unido. Consistió en el lanzamiento de dos cursos abiertos y libres (MOOC: *Massive Open Online Course*) dirigidos a docentes de nivel superior con el objetivo de promover estrategias de pensamiento visual, el uso de imágenes estáticas, dinámicas e interactivas. Se destacan en estos cursos, la propuesta de actividades innovadoras para la educación como el uso de hologramas, la holo-transportación, la realidad virtual y aumentada, infografías, las plataformas colaborativas de video juegos entre otras.

En esta sección se ha brindado información relevante de organizaciones, publicaciones especializadas e instancias de capacitación con el propósito de brindar un panorama general del campo de la alfabetización visual y su lugar en la comunidad académica mundial. Lamentablemente, en Argentina, se investigó si a nivel nacional o provincial el currículo incluye el desarrollo de la alfabetización visual pero no se encontró que esta habilidad esté explícitamente descripta, sea un objetivo a desarrollar o tenga un rol relevante en programas de estudio. Se espera que este estudio fomente la toma de conciencia por parte de las autoridades educativas del avance lo visual como lenguaje y de la creciente necesidad de capacitación en alfabetización visual que aqueja a los estudiantes de los profesorado en lenguas extranjeras.

Por todo lo expuesto en este trabajo se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

El objetivo general de esta propuesta es promover la alfabetización visual y consecuentemente el pensamiento crítico, a través de la incorporación de instrucción formal acerca de las perspectivas y herramientas que brindan los estudios de alfabetización visual en la cátedra Práctica Educativa IV en el Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6001 de la ciudad de Salta en Argentina.

⁵ Disponible en <https://mooc.viliproject.eu/>

Objetivos específicos

- investigar las concepciones sobre la alfabetización visual que poseen los estudiantes que cursan la cátedra Práctica Educativa IV;
- conocer las concepciones de los estudiantes acerca del rol de las imágenes en la enseñanza del idioma inglés;
- implementar una serie de talleres teórico-prácticos acerca de la alfabetización visual y la multimodalidad, los modelos de análisis de imágenes y su posible implementación en las clases de inglés;
- analizar planes de clases diseñados por los estudiantes en base a los modelos de análisis de imágenes y tipos de recursos visuales presentados en los talleres;
- examinar las producciones de los estudiantes desde indicadores que señalen el desarrollo del pensamiento crítico;
- analizar la encuesta final acerca de lo percibido como útil y aplicable de la alfabetización visual para el futuro desempeño profesional de los estudiantes como docentes de inglés.

3. Marco Teórico

El presente trabajo de investigación - acción se apoya en diferentes perspectivas de alfabetización visual como modo válido de comunicación y representación de significados en el mundo actual. Es indudable el lugar preponderante que la imagen tiene en sus variadas formas (estática, dinámica e interactiva) en la experiencia cotidiana de toda comunidad. Comprender el sentido y las interacciones que lo visual tiene con otros modos de comunicación, como es lo escrito, lo oral, lo gestual y lo auditivo es fundamental para participar activamente en diversos contextos sociales en la actualidad. Para comenzar a transitar el camino de la imagen, se ofrecerán diferentes conceptualizaciones de alfabetización visual, luego se situará a la alfabetización visual en relación con la teoría de las alfabetizaciones múltiples (*The New London Group, 1996*) y la multimodalidad y se definirá su rol en el marco de la formación docente en general. A continuación, debido a que uno de los objetivos generales de este trabajo es desarrollar el pensamiento crítico a través del análisis de imágenes, se definirá este concepto y se lo relacionará con el desarrollo de la capacidad visual. Asimismo se señalará cuál es el rol actual de la alfabetización visual en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, su lugar en los diseños curriculares y en el

contexto académico mundial. Luego se explorará el uso de la imagen en el ámbito educativo y los desafíos que ello supone en la formación docente (Lobos y Ramírez, 2011; Dussel, 2008); se describirán modelos de análisis de imágenes como el propuesto por la gramática visual de Kress y Van Leeuwen (2006), la retórica de Barthes (1977, citado en Anglada Escudé, 2014) y el método Panofsky (1987, citado en Anglada Escudé, 2014) entre otros. Por último, se presentarán actividades y estrategias de trabajo que impliquen el uso de recursos visuales en el aula de lengua extranjera.

3.1 La alfabetización visual

La alfabetización visual es un campo explorado y estudiado por disciplinas tales como la historia del arte, la etnografía y antropología visual, la psicología crítica, la teoría crítica, la semiótica social y más recientemente la comunicación visual (Serafini, 2017). Es así que la revisión bibliográfica arroja varias definiciones de alfabetización visual que incluyen el análisis de la imagen y se concentran en diversos aspectos. En el año 1968 John Debes definió a la alfabetización visual como “un grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar y, al mismo tiempo, adquiere por la integración de otras experiencias sensoriales” (p.3, citado en Encabo Fernández y Jerez Martínez, 2013). El autor deja en claro que las competencias visuales se pueden desarrollar o adquirir aunque no tiene en cuenta la posibilidad de que estas competencias pudieran ser promovidas, por ejemplo en las clases de lenguas extranjeras. Las competencias visuales se consideraban fundamentales para el normal aprendizaje del ser humano puesto que “... permiten a una persona alfabetizada visualmente el poder discriminar e interpretar las acciones visuales, los objetos y los símbolos naturales –o los provocados por el hombre– que se encuentran en su medio ambiente” (Encabo Fernández y Jerez Martínez, 2013, p.3), lo que refleja una acabada conciencia sobre el empoderamiento que produce la alfabetización visual en la comunicación de significados.

En esta línea, la definición más contemporánea de Avgerinou (2001) hace referencia a “un grupo de habilidades adquiridas que son empleadas para comprender (leer), para producir imágenes (escribir), como así también para pensar y aprender en términos visuales” (p.5, citado en Donaghy y Xerri, 2017). Evidentemente, este autor resalta el valor de estas habilidades visuales como herramientas de pensamiento y aprendizaje de los fenómenos visuales que nos rodean; no obstante, no hace mención al contexto en el cual se utilizan las

habilidades. Este aspecto es tomado en consideración por Apkon (2013), quien define a la alfabetización como “la habilidad para expresarse efectivamente a través del tipo de texto del momento, el modo de expresión predominante en una sociedad en particular; en la actualidad ese lenguaje sería el visual” (p.4, citado en Goldstein, 2016). Como se puede observar mientras la definición de Avgerinou muestra una relación equiparable de las habilidades visuales con las habilidades de leer y escribir, Apkon resalta el valor de la capacidad visual como práctica situada socialmente en un contexto histórico determinado.

Por su parte, Dondis (1973) define a la alfabetización visual como “la sintaxis visual comparable a la gramática de la lengua escrita usando términos tales como línea, color, forma, tono, dimensiones, textura etc., en lugar de verbo, cláusula y oración” (p.40, citado en Aryzpe y Styles, 2003). En esta línea, Raney (1998) advierte sobre los peligros de encasillar al lenguaje visual dentro de un modelo o código rígido con matices de ciencia, con la pretensión de desentrañar su significado. Por el contrario, considera a lo visual como situado culturalmente en un contexto determinado que se observa, se interpreta y se siente desde una perspectiva personal condicionada por el género, la identidad y las experiencias personales. Este autor define a la alfabetización visual como “...la historia del pensamiento acerca de lo que las imágenes y los objetos significan, cómo son combinados, cómo reaccionamos y los interpretamos, cómo funcionan como modos de pensar, y cómo están insertos en las sociedades en las que surgieron” lo que sin duda constituye una concepción mucho más flexible que la anterior (p.41, citado en Aryzpe y Styles, 2003). Además, Raney identifica cinco dimensiones de la alfabetización visual: la primera está relacionada con la *sensibilidad perceptiva*, la cual se refiere a la recepción visual básica que se encuentra en todas las personas que pueden ver, donde el nivel de sensibilidad está matizado por factores culturales que se profundizan con la educación; la segunda es el *hábito cultural* y se refiere a las variaciones que responden a diferentes prácticas culturales y periodos históricos; la tercera es el *conocimiento crítico* el cual alude a las concepciones sobre el modo en que se moldea y se mediatiza la representación visual de manera histórica, cultural y artística, y cómo se posiciona el espectador con respecto a ella; la cuarta es la de la *apertura estética* y describe nuestra capacidad de deleite visual y atiende a las respuestas emocionales y sensoriales que el espectador da a la experiencia visual. Finalmente, la última dimensión es la *elocuencia visual* en la que se integran todas las demás en el acto de crear cosas para ser observadas (p.41, citado en Aryzpe y Styles, 2003)

Para el presente trabajo la definición de Raney resulta ser una de más completas y útiles ya que considera a la alfabetización visual como la habilidad para leer e interpretar imágenes en relación a un contexto histórico y geográfico determinado y contempla la postura crítica que debe ser promovida ante la imagen, aspecto que no se puede obviar a la hora de comprender una imagen de manera integral. El reconocimiento de las dimensiones señaladas por Raney podría mostrar a los docentes de lengua extranjera un camino hacia dónde dirigir las estrategias para trabajar con imágenes en el ámbito educativo.

Mediante esta experiencia de investigación - acción, se busca desarrollar la sensibilidad perceptiva, el conocimiento crítico y la apertura estética de los participantes a través de diversas actividades de observación y análisis de imágenes estáticas y en movimiento presentadas en los talleres de trabajo.

3.2 La perspectiva de las alfabetizaciones múltiples y la multimodalidad

Este trabajo plantea la necesidad de trabajar conscientemente con las imágenes en la clase de ILE para impulsar no solo el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino también de las capacidades visuales desde una perspectiva crítica. Se propone relacionar a estas capacidades con el concepto de las alfabetizaciones múltiples y la lectura de textos multimodales que más adelante serán definidos y descritos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso de comunicación constante donde se producen interacciones e intercambios de significados. Van Leeuwen (2005) sostiene que la comunicación en el aula es una práctica semiótica social⁶ compleja “donde los recursos utilizados para significar corresponden a los modos semióticos disponibles en cada cultura” (p.6, citado en Haquin, 2011). La clase de idiomas plantea una realidad donde confluyen la cultura propia de los estudiantes y la del idioma extranjero; motivo por el cual se hace imprescindible la figura del docente como facilitador en la comprensión de textos multimodales. Según Kress y Van Leeuwen (2001), el discurso multimodal incluye más de un recurso para generar significados culturalmente válidos en un contexto determinado. Estos diversos modos de representación de significados exigen un análisis específico donde el texto escrito y la imagen, por ejemplo, plantean lecturas diferenciadas. En el caso del texto escrito,

⁶ Disciplina encargada del estudio de los signos que se emplean para representar una idea u objeto en un contexto social.

la lectura es relativamente lineal y fija mientras que la de la imagen es abierta y depende mayormente del modo en que el lector la reconstruye (Kress, 2004). En el contexto del aula de inglés, se emplean diversidad de recursos visuales, auditivos, lingüísticos, gestuales y espaciales, los cuales deben ser seleccionados y combinados con el objetivo de propiciar el desarrollo no solo de habilidades lingüísticas sino también de las capacidades necesarias para desempeñarse en un mundo cada vez más cambiante. En este contexto, el interrogante es: ¿cómo se pueden diseñar actividades en donde se propicie el análisis crítico de imágenes por parte de los estudiantes? Esta es una de las tareas que los docentes formadores deben tener en cuenta para mejorar las prácticas educativas en las clases de lenguas extranjeras. Estudiar la teoría de alfabetizaciones múltiples brindaría un marco referencial para comprender y conectar las diversas formas en las que nos comunicamos, siendo una de ellas lo visual.

El término multialfabetización fue creado en 1996 por un grupo interdisciplinario llamado *The New London Group*. Compuesto por diez expertos en comunicación, lenguaje y educación, comenzó sus reuniones en 1994 para debatir y diseñar una “pedagogía de la multialfabetización” (p.61, citado en Cope y Kalantzis, 2009). Estos expertos, entre quienes estaban Gunther Kress, Mary Kalantzis, James Cook y Norman Fairclough, tenían como objetivo redefinir el concepto de alfabetización tradicional con el fin de adaptarlo a los desafíos cambiantes del mundo globalizado emergente en la década de los noventa. Una de las preocupaciones más urgentes de este grupo era brindar al ámbito de la educación las herramientas necesarias para preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo en sociedades cada vez más desiguales y culturalmente diversas, sumándole a este escenario la proliferación de variados canales de comunicación y soportes mediáticos; en otras palabras, la multimedialidad.

The New London Group considera que así como la alfabetización tradicional (que incluía solo dos modos de comunicación: lo oral y lo escrito), requería de una pedagogía específica, las alfabetizaciones múltiples también requieren de una pedagogía que necesitaba ser definida y rediseñada. Esta pedagogía de las multialfabetizaciones debe sentar sus bases en cuestiones que respondan al por qué de la necesidad de rediseñar una nueva pedagogía, que expliquen qué modos de comunicación están en juego, y por último que develen el “cómo” poner en práctica esta pedagogía en tiempos de globalización. El primer interrogante, relacionado con las razones por las cuales es necesario implementar esta pedagogía, está

ligado a la educación, su relación con los conceptos de igualdad y equidad, el escenario mundial de la globalización y el rol del conocimiento en los ámbitos del trabajo, la ciudadanía y lo personal. A través de la pedagogía de la multialfabetización se “puede dar un paso más para ayudar a crear condiciones para la comprensión crítica del discurso sobre trabajo y poder” (p.61, citado en Cope y Kalantzis, 2009). Con respecto a la ciudadanía, en el contexto del neoliberalismo y los espacios cedidos a la sociedad civil, “la multialfabetización sugiere una pedagogía para la ciudadanía activa centrada en los aprendices como agentes de sus propios procesos de conocimiento, capaces de realizar sus propias contribuciones” (Op, cit. p. 63). En el ámbito de lo personal, los individuos en las sociedades actuales se caracterizan por su diversidad cultural, sus intereses, experiencias, valores, y lenguajes sociales y discursos. Los autores mencionados afirman que “una persona habita simultáneamente en muchos mundos diferentes de la vida real (hogar, profesión, interés, afiliación), sus identidades son polifacéticas”. En este escenario de diversidad, se requiere la formación de personas flexibles, empáticas y capaces de integrar diferentes modos de comunicación.

En relación con el objeto de estudio de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples, Cope y Kalantzis (2009) plantean que los modos de representación, como lo es la lengua, deberían ser considerados más como procesos de transformación que de reproducción de significados. Se habla de “diseños” de significación más que de cánones preestablecidos y estáticos para comunicar. Según estos autores se puede interrogar a los diversos modos de comunicación, incluido el visual, a través de los siguientes aspectos: el representacional que determina a qué se refiere el significado; el social, que revela cómo conectan los significados a las personas a las que implican; el estructural, que se refiere a cómo se organizan los significados; el intertextual, es decir la manera en que los significados concretos se ubican en el mundo más amplio del significado y el aspecto ideológico que evidencia los intereses a los que sirven dichos significados (op. cit. p.68). Si bien estos interrogantes se pueden aplicar a los diferentes modos de representación (la lengua escrita, la oral, las representaciones visuales, auditivas, táctiles y gestuales), el análisis de Cope y Kalantzis resulta adecuado como guía para analizar críticamente producciones visuales y pensarlas desde diferentes perspectivas.

En este trabajo de investigación, el foco está dirigido a lo visual cuyos alcances y modos se traducen, siguiendo a Cope y Kalantzis (op. cit., p.70), en: “imagen fija o en

movimiento, vista, panorama, escena y perspectiva.”

Otros de los planteamientos del *The New London Group* es la necesidad de diseñar una pedagogía específica para facilitar el acceso a la información y a las tecnologías multimediales para formar ciudadanos críticos y aptos para vivir en el mundo actual globalizado y cambiante (1996, p. 60). Para ello, la pedagogía propuesta por este grupo de científicos se centró en cuatro componentes: la práctica situada, atendiendo a las características de un contexto determinado; la instrucción manifiesta de un metalenguaje que permite el análisis explícito de diseños multimodales; la estructuración crítica que permite interpretar el mensaje en un contexto social y la práctica transformada por medio de la cual los estudiantes se convierten en productores de modos de comunicación (p.65). Sin embargo, en el año 2009 los mismos autores revisaron la propuesta pedagógica y propusieron cuatro procesos de pensamiento que se dan en forma de espiral: la experimentación, la conceptualización, el análisis y la aplicación (p.17, Cope y Kalantzis, 2009). Explican que mediante la experimentación, los estudiantes relacionan las experiencias culturales propias de su contexto con las experiencias pedagógicas del aula; durante la conceptualización, activan la generación de esquemas mentales, de generalizaciones, y de teorías que permiten a los estudiantes desarrollar el pensamiento abstracto. Posteriormente, el análisis se relaciona tanto con los procesos de razonamiento, inferencias y causa-efecto como con procesos de evaluación personal de los estudiantes. Finalmente, la aplicación implica la implementación del conocimiento en contextos diversos y reales donde el estudiante resuelve problemas o acciona de modo creativo en situaciones noveles (op. cit., p. 17-19).

Por todo lo expuesto, resulta razonable pensar que el modelo de pedagogía de alfabetizaciones múltiples constituye una herramienta valiosa para la clase de inglés ya que permite el análisis ordenado del desarrollo de procesos de pensamiento relevantes para el contexto actual. La postura adoptada en este trabajo resalta la necesidad de prestar atención al desarrollo de la comprensión de las imágenes como modo de comunicación visual y como un objetivo a alcanzar en una clase de idiomas más allá de lo puramente lingüístico.

3.2.1 Las nuevas alfabetizaciones en la formación docente

Tradicionalmente la tarea de la escuela se ha centrado en el desarrollo del lenguaje

escrito y oral como formas fundamentales de alfabetización. Dicha tarea actualmente es cuestionada por expertos en el campo educativo donde se realizan críticas profundas sobre el alcance del término “alfabetizaciones”, motivo por el cual es relevante conocer ciertas controversias para tener una mirada crítica de cada aspecto y arista que pueda contribuir a su comprensión. Por una parte, Dussel (2008) plantea que el término “alfabetizaciones” se extiende a otras formas de representación o lenguajes tales como el visual, el tecnológico y el medial y Magadán (2012) señala que la extensión “del término a otras formas de representación supone trasladar la materialidad del mundo de la escritura a otros lenguajes” o alfabetizaciones (p.12). Por su parte, Raney (1998) cuestiona si la adopción de una metáfora lingüística que incluya nuevos lenguajes habrá sido el deseo “de historiadores de lo visual, artistas y diseñadores para alegar por la dignidad y la complejidad de las imágenes y objetos considerados comúnmente silenciosos y simples en contraste con la elocuencia de la palabra” (p. 42, citado en Aryzpe y Styles, 2003). Pero más allá de las controversias que giran alrededor de la metáfora lingüística “alfabetización”, en la actualidad la tarea de la escuela y en consecuencia de la formación docente, es empoderar a los estudiantes con las habilidades y herramientas necesarias para comprender y producir todos aquellos lenguajes a través de los cuales se crean significados. Estas nuevas alfabetizaciones constituyen formas valiosas de comunicación que deben tener un lugar en la formación de los futuros docentes porque el lenguaje visual es actualmente un vehículo de expresión y puede ser un punto de partida para mejorar la comunicación en la clase de lengua extranjera.

Si bien este trabajo de investigación – acción se concentra específicamente en el lenguaje visual, no se puede negar que este está ligado a la incorporación de las herramientas tecnológicas. En este sentido adherimos a Dussel (2008) quien propone que estas no se consideren sólo como un recurso didáctico sino que se promueva el uso creativo de las posibilidades que estas brindan. Esto significa que la alfabetización visual puede contar con algunos de los numerosos recursos tecnológicos disponibles en la actualidad pero su utilización siempre debe contribuir a la construcción del conocimiento, tal como se ejemplifica en los talleres diseñados para la formación de los estudiantes del profesorado de inglés de Salta. Para entender la especificidad y la lógica del lenguaje visual, Dussel (op. cit., p.13) propone extender el análisis de las imágenes respondiendo a los siguientes interrogantes que consideramos relevantes para la presente investigación: ¿Cómo incorporamos las nuevas alfabetizaciones a la formación docente?; ¿Deben ocupar espacios curriculares específicos, o

deben atravesar al conjunto del currículo?; ¿Cómo garantizamos un espacio para la transmisión de una tradición, de saberes que tienen referencia en el pasado junto con el espacio para lo nuevo? Y a nivel del aula: ¿Cuál es el balance, en esta formación, entre la transmisión o instrucción de parte de los docentes y las actividades de descubrimiento que deben encarar los estudiantes?. Todas estas cuestiones atraviesan la formación docente y en especial al área de lenguas extranjeras donde los futuros docentes estarán a cargo de una clase donde el objetivo central es el desarrollo de la competencia comunicativa y donde deberán implementar recursos lingüísticos, visuales, auditivos y espaciales. Es así que pensamos que la formación docente del Profesorado Superior de Lenguas N° 6007 de la ciudad de Salta debería atender a las necesidades del contexto histórico y social brindando una formación sistemática dirigida a la comprensión y producción de diferentes lenguajes. La presente experiencia introduce en este contexto una serie de encuentros con la modalidad de taller para tratar de responder algunas de las cuestiones planteadas por Dussel (op. cit.) con respecto a las nuevas alfabetizaciones tomando como foco principal la alfabetización visual.

3.3 El pensamiento crítico y su relación con la alfabetización visual

Uno de los objetivos principales de la educación es lograr que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, creativos y críticos para poder resolver situaciones problemáticas que se presentan a lo largo de la vida como trabajadores o ciudadanos de un mundo que cambia constantemente su configuración. Diversos autores se han encargado de estudiar el pensamiento crítico, produciendo diferentes conceptualizaciones, describiendo las habilidades que éste abarca y la manera de poner en práctica estrategias que tiendan a su desarrollo. Entre las tipologías de niveles de pensamiento más conocidas en el ámbito educativo, la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (1956, citado en López Aymes, 2012) clasifica las habilidades cognitivas en niveles, de acuerdo con la dificultad que estas suponen para el aprendiz. Estos niveles se pueden graficar en forma de pirámide donde el conocimiento o la memoria estarían en la base y se ascendería hasta la cúspide pasando por peldaños constituidos por la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis, y la evaluación.

En un trabajo sobre el pensamiento en el aula, López Aymes (2012) realiza una recopilación de definiciones de pensamiento crítico y sus características y presenta modelos y

técnicas de enseñanza que dejan en claro el rol de la alfabetización visual en el desarrollo de las capacidades críticas. A saber; el trabajo de Furedy y Furedy (1985) define al pensamiento crítico como “la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones” (p. 43, citado en López Aymes, 2012). Desde otra perspectiva, Ennis (1985), subraya que el pensamiento crítico es un pensamiento racional y reflexivo que orienta a la acción a partir del análisis de las variables presentes al momento de resolver problemas (p.43, op.cit.). En esta línea, Kuhn y Weinstock (2002) avanzan un paso más al sostener que el pensamiento crítico debe tender a desarrollar la capacidad de aprender a aprender (competencias metacognitivas) y la capacidad de pensar sobre lo que se piensa (evaluación epistemológica) (p. 44, op. cit.). La recopilación de Lopez Aymes parece indicar que pensar críticamente consiste fundamentalmente en revisar, evaluar y comparar ideas para generar una postura propia ante un determinado problema o situación con el objetivo de generar estrategias de aprendizaje que tiendan a la resolución de esos problemas. Esto significa que la incorporación de imágenes en las clases y las estrategias utilizadas por los docentes para incrementar la comprensión de estas, debería promover las acciones mencionadas. Cabe destacar que Lopez Aymes destaca el uso de la indagación como el punto de partida para impulsar la metacognición y la reflexión. Justamente, la indagación es una forma de interrogación que puede promoverse a través de imágenes que activan los conocimientos previos de los estudiantes y les lleva a conectar ideas, analizarlas, y evaluarlas. Continuando con la recopilación de Lopez Aymes, el trabajo de Splitter y Sharp (1995, citado en Lopez Aymes, 2012) describe cinco tipos de preguntas que se pueden poner en práctica en el aula para impulsar la conexión de ideas: a) las ordinarias, que se emplean cuando se requiere información de parte de otra persona como por ejemplo una dirección; b) las cerradas, que contienen el asunto específico que se está averiguando; c) las abiertas o divergentes, que invitan al intercambio de opiniones; d) las de indagación, que pueden estimular a la resolución de problemas y por último, e) las retóricas, que se hacen con el objetivo de descubrir los conocimientos previos de los estudiantes (p.48, op. cit.). Esta clasificación puede ser utilizada como guía en la selección de imágenes y otros recursos visuales puesto que si lo visual genera las preguntas adecuadas, el estudiante será impulsado a realizar conexiones, cuestionar ideas, hacer comparaciones, observar un problema desde diferentes perspectivas, etc., todos procesos que promueven el pensamiento crítico. Este proceso de indagación tiene especial importancia para este trabajo de investigación - acción ya que algunos modelos de análisis de

imágenes hacen uso de una serie de preguntas especialmente formuladas para generar una discusión profunda y crítica. Este es el caso de las Estrategias Visuales del Pensamiento (VTS) descritas más adelante en el apartado de modelos de análisis y que fueron empleadas en los talleres dictados en el marco de este trabajo. El modelo VTS está basado en tres preguntas clave que indagan sobre la naturaleza de las imágenes a analizar: ¿Qué sucede en esta imagen?, ¿Qué ves que te hace decir eso? y ¿Qué más encuentras?. La primera pregunta indaga sobre lo que se observa objetivamente en la imagen y lo que está sucediendo, la segunda va más allá de lo objetivo e invita a los estudiantes a buscar evidencias en la imagen de lo que está describiendo y la última conduce a que el estudiante observe con más atención y descubra detalles de la imagen no observables a simple vista. Como se puede apreciar, las tres preguntas apelan a la construcción de opiniones diversas sobre una imagen de manera que se puede afirmar que las nuevas alfabetizaciones empoderan a los estudiantes para analizar críticamente los incesantes mensajes visuales que emanan de los medios de comunicación, como por ejemplo las redes sociales. En estos casos, dichas imágenes ya sean estáticas, dinámicas o interactivas suelen estar solapadamente cargadas de contenido ideológico, motivo por el cual la incorporación de las estrategias de análisis de los recursos visuales se torna una herramienta de suma importancia en la instrucción docente. En este sentido, el rol que adopta el docente es otro factor que tiene incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, por lo que además de propiciar un clima de diálogo e interacción en clase, el docente debe adaptar y graduar estas formas de indagación al nivel y edad de los estudiantes de manera que no solo se construya el conocimiento sino que en el proceso de aprendizaje-enseñanza se promueva el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento crítico.

Con estas premisas en mente, la modalidad seleccionada para trabajar el tema de la alfabetización visual en el contexto de formación de futuros docentes de inglés fue la de taller para propiciar un clima de intercambio de ideas donde se apeló principalmente a la reflexión y al análisis de las imágenes propuestas aceptando cada respuesta como valiosa para la discusión.

3.4 La evaluación de la capacidad visual: El Marco Común Europeo de Referencias para la Alfabetización Visual

Así como los profesores de lenguas extranjeras contamos con un Marco Común de

Referencias para las Lenguas, el cual es útil para evaluar y determinar los diferentes niveles de proficiencia, los docentes en general cuentan con el *Marco Común de Referencias para la Alfabetización Visual* (CEFR - VL). Este marco fue diseñado entre 2013 y 2016 por *The European Network for Visual Literacy* (ENViL, 2017), comisión conformada por sesenta investigadores, curriculistas y docentes formadores de nueve países europeos. Dicho marco tiene el propósito de convertirse en una herramienta para el desarrollo de programas curriculares, planificaciones de clases, actividades e instrumentos de evaluación. Con respecto a los objetivos, estos son expresados desde el enfoque por competencias, las cuales son necesarias para la resolución de problemas.


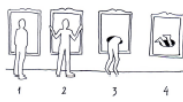
El modelo que propone el CEFR - VL se basa en la combinación de tres dimensiones principales que se corresponden con las competencias receptoras como la de responder a las imágenes y las competencias productivas como la de experimentar o crear con imágenes. La tercera dimensión corresponde a la competencia reflexiva que engloba a las dimensiones de responder y producir. Se espera que los estudiantes puedan apropiarse de estas competencias visuales en pos de desarrollarse integralmente como seres humanos y como ciudadanos responsables y críticos hacia un mundo cada vez más dominado por la imagen.

A partir de las tres competencias más generales como la de responder, producir y reflexionar, el CEFR - VL formula una serie de sub-competencias que describen habilidades más específicas como que por ejemplo analizar imágenes, comunicar a través de las imágenes, crear, describir, empatizar, experimentar estéticamente, juzgar y percibir. Asimismo el CEFR - VL estipula tres niveles estándares para cada sub-competencia: el elemental, intermedio y competente. Los estudiantes deben desarrollar competencias para desempeñarse en diferentes contextos como el personal, el público, el ocupacional y el educacional. Es de gran ayuda la ejemplificación que ofrece el CEFR - VL de algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo en cada contexto o dominio. Como puede observarse en la Tabla 1, el marco describe las competencias visuales que se ponen en juego al diseñar un espacio privado, situación enmarcada en un contexto particular.

Acción	Imágenes, objetos, géneros, multimedia	Lugares	Competencias, temas
Diseñar el espacio privado individual	Diseño de interiores, diseño, imágenes, textiles, muebles, plantas, iluminación	Hogar, jardín	Estilos de vida, creatividad, identidad cultural, auto confianza, habilidad para expresarse por medios visuales, realización personal.

Tabla 1. Ejemplo de cuadro de situaciones pertenecientes al dominio personal (Haanstra & Wagner, 2018, p. 4)

A partir de todos los componentes que conforman el CEFR – VL, este proporciona rúbricas de evaluación que guían tanto al docente como a los estudiantes en los procesos de evaluación y autoevaluación. Como se observa en la Tabla 2, las rúbricas en este caso combinan lo visual con lo textual y proporcionan una herramienta confiable y practica para los docentes en formación. Además, las rúbricas permiten que los alumnos auto-evalúen su progreso y obtengan ideas precisas sobre cómo avanzar para mejorar las habilidades visuales.

Sub-competencias	<i>Niveles</i>			
	1	2	3	4
Experimentar 	Comenzaste directamente a producir tu producto final. No experimentaste nuevas cosas.	Estuviste algo de tiempo experimentando. Experimentaste algunas técnicas, métodos y aplicaciones.	Pasaste tiempo experimentando. Experimentaste varias técnicas, métodos y aplicaciones.	Pasaste un tiempo considerable experimentando. Experimentaste diferentes técnicas, métodos y aplicaciones. La experimentación resultó en descubrimientos que fueron usados en el producto final.
Analizar 	Casi no hiciste ninguna conexión entre el contenido, la función y el contexto de los productos visuales. Las conexiones que realizaste no fueron elaboradas.	Hiciste algunas conexiones entre el contenido, la función y el contexto de los productos visuales. Las conexiones que hiciste fueron algo elaboradas.	Hiciste varias conexiones entre el contenido, la función y el contexto de los productos visuales. Las conexiones que hiciste fueron elaboradas y entendibles.	Hiciste muchas conexiones entre el contenido, la función y el contexto de los productos visuales. Las conexiones que hiciste fueron bien elaboradas y entendibles (explicadas)

				profundamente y/o ilustradas con referencias a sus fuentes)
--	--	--	--	--

Tabla 2. Ejemplo de dos rubricas del CEFR – VL. (Haanstra & Wagner, 2018, p. 6)

En relación a la relevancia de este marco de referencia con la enseñanza de ILE, si bien está centrado en la evaluación de la alfabetización visual, este brinda una guía de apoyo para la inclusión de contenidos, materiales y parámetros de evaluación de las habilidades visuales que colaboran con el desarrollo de las habilidades comunicativas. Cabe destacar que este marco de referencia podría ser consultado para desarrollar los fundamentos de programas curriculares en relación con la competencia visual puesto que proporciona lineamientos adaptables a diferentes contextos educativos que pueden ser claramente interpretados por docentes y estudiantes de ILE.

3.5 La imagen

Hasta aquí se han presentado diferentes aspectos de la alfabetización visual y su relación con el contexto educativo. En esta sección, se discutirán perspectivas sobre la imagen, objeto central de análisis de este trabajo, y se indagará sobre el rol de las imágenes y su transformación a través del tiempo.

Dussel y Gutiérrez (2006) señala que “la imagen no es un artefacto puramente visual, puramente icónico ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular” (p.4). Esta definición refleja el rol preponderante de las imágenes en la sociedad actual donde estas son utilizadas para comunicar, entretener, emocionar, educar, lucrar, dirigir, identificar, movilizar, etc. Esta multiplicidad de roles que cumplen en la sociedad actual nos lleva a pensar que las imágenes son en sí mismas formas de conocimiento, de experiencias individuales y culturales, y que por sobre todo, son capaces de transmitir y comunicar sin la necesidad de un soporte escrito. La idea de la imagen como objeto convencionalmente aceptado por la cultura donde se utiliza también está presente en la definición de Lobos y Ramírez (2011) al hablar de “objetos culturales, creados por el hombre, que representan diferentes aspectos de la realidad y que se materializan concretamente en pinturas, dibujos, esculturas, fotografías, mapas, películas etc.” (p.3). En un trabajo de investigación, los autores exploran la manera en que los docentes de

escuelas rurales en la zona centro – oeste de la provincia de Mendoza usan las imágenes. Los resultados mostraron que el 80% de los docentes encuestados utilizan las imágenes para captar la atención y/o introducir un tema determinado, mientras que un 20% las utilizan para analizarlas y formar una mirada crítica. Curiosamente, en todos los casos los docentes empleaban imágenes seleccionadas por ellos y en ningún caso seleccionadas o producidas por los estudiantes. Los autores concluyen que ese modo unidireccional de presentación de imágenes responde a la visión de la escuela tradicional. De cualquier manera, es evidente que existe una limitada concientización docente con respecto a los usos de la imagen y que la instrucción formal sobre alfabetización visual contribuiría a la formación de los docentes y fomentaría la capacidad crítica de los estudiantes.

Con el paso del tiempo, en diversos ámbitos, las imágenes han sido utilizadas para propósitos puntuales. Lobos y Ramírez (2011) explican que, por ejemplo, en la Edad Media las imágenes eran usadas como objeto de devoción y culto y que durante la conquista de América, estas reemplazaban a los dioses de los nativos y ejercían una forma de poder. Agregan que en el campo de lo político-ideológico, las imágenes construyen de alguna manera lo social y político mediante símbolos nacionales o representaciones del ciudadano “modelo” (op. cit.). De hecho, la humanidad cuenta con un archivo de imágenes “bélicas” que son empleadas para conmocionar, horrorizar, contar la historia de los vencidos o de los vencedores, entre otros fines. En el ámbito educativo, las imágenes inicialmente fueron consideradas decorativas y en contraposición a la cultura letrada pero gradualmente se fueron incorporando como recursos visuales y actualmente, como sostiene Abramowski (2010), los docentes las utilizan entre otros usos, para formar miradas críticas o para captar la atención del estudiantado. (p.16, citado en Lobos y Ramírez, 2011). Por otra parte, en la era del capitalismo y los medios masivos de comunicación, las imágenes captan la atención del consumidor y por ello se convierten en “mercancía, un producto impalpable” (Lobos Ramírez op.cit. p 12), objetos de consumo material y simbólico que se han vuelto imprescindibles en publicidades, programas de TV, redes sociales, etc. Además, en la era de las redes sociales y los teléfonos inteligentes, las imágenes han permeado el ámbito doméstico invadiendo lo privado con fotos y videos ya que tomar una foto cientos de veces, registrar y publicar “todo”, se ha vuelto cotidiano. Lobos y Ramírez (2011) sostienen que se trata de “hacer visible la individualidad” (p.12).

En conclusión, como explica Dussel y Gutiérrez (op. cit.), la alfabetización debe tener su lugar en la formación de una ciudadanía más igualitaria (p.1). Al respecto, conocer sobre los usos de la imagen a través de la historia y en diferentes contextos podría contribuir a la comprensión del potencial de las imágenes y consecuentemente, a fomentar el pensamiento crítico.

En el contexto actual, la tarea principal del docente sería “educar la mirada”, brindar las herramientas y el lenguaje para construir nuevos significados personales, tarea que se podría materializar en el contexto de la formación de docentes de lenguas extranjeras a través de talleres de formación donde se socialicen posibles modelos de análisis y actividades que fomenten el desarrollo de una mirada crítica.

3.5.1 La imagen en el contexto educativo

Luego de situar a la imagen en el contexto actual, es pertinente cuestionar el lugar que esta tiene en el ámbito educativo. Abramowski (2007) se plantea si es posible enseñar a mirar y si existen maneras de encarar esa tarea en el contexto educativo argentino. Asimismo señala que la escuela históricamente fue “aliada” del texto escrito, considerando a la cultura visual una distracción o entretenimiento (p.33). Esta concepción se evidencia en algunos manuales escolares donde las imágenes generalmente cumplen un rol decorativo subordinado a lo escrito. La autora identifica cuatro aspectos de las imágenes a los que propone prestar atención: su poder, la polisemia, su relación con las palabras y su relación entre el ver y saber. En cuanto al poder de las imágenes, aduce que estas pueden provocar una variedad de emociones, rechazos o adhesiones porque son “potentes prismáticos que intensifican la experiencia e iluminan realidades que de otro modo pasarían inadvertidas” (op. cit., p. 34), en pocas palabras, sostiene que las imágenes tienen el poder de activar la atención del observador. Con respecto al segundo aspecto, sostiene que las imágenes revisten múltiples significados, son ambiguas, no son transparentes ni unívocas y justamente por ello, pueden producir una sensación de descontrol o desorden en el trabajo pedagógico. Agrega la autora que las imágenes tienen una relación recíproca con las palabras que de alguna manera limita su potencial. Por este motivo, aconseja “dejar un poco a solas a las imágenes y no encerrarlas de inmediato en la prisión de algunas palabras” (op. cit., p.35). Finalmente, advierte que la relación entre lo que miramos y lo que sabemos es una cuestión que debe pensarse debido a que genera los siguientes interrogantes: “¿vemos lo que sabemos?, ¿podemos ver y aprender?”

o ¿lo que vemos interroga lo que sabemos?” (op. cit., p.35). Estas cuestiones podrían ser dirimidas en el marco de los diversos modelos de análisis de imagen disponibles, temática del próximo apartado.

Ningún docente dudaría del poder de las imágenes en la actualidad. Los docentes de lenguas extranjeras debemos prestar atención a las imágenes como otro lenguaje posible y como forma de expresión para analizar o producir significados en las clases de idiomas. Adicionalmente, se puede situar a las imágenes culturalmente y se las puede diseñar a nuestro gusto para completar nuestros objetivos comunicativos; no obstante, necesitamos conocer sus potencialidades y el modo con el que debemos aproximarnos a ellas puesto que enseñar con imágenes es enseñar a mirar con atención, a observar desde diferentes ángulos, a desarmarlas, a escudriñarlas, a conectarlas a la experiencia y a promover la imaginación.

3.6 Modelos de análisis de las imágenes

En este apartado se presentan diversos modelos de análisis de imágenes que ofrecen diferentes alternativas de trabajo; algunos de estos modelos fueron presentados y/o implementados en los talleres impartidos en el marco de este proyecto de investigación - acción. Comenzaremos con el modelo concebido por Kress y Van Leeuwen (2006).

3.6.1 La Gramática del diseño visual

Desde una perspectiva semiótica, Kress y Van Leeuwen proponen describir y analizar las representaciones visuales en el marco de una “gramática visual”, donde las imágenes se combinan de un modo específico y conforman un todo coherente y unificado (op. cit., p.1). El modelo de análisis que presentan intenta describir los recursos visuales de un grupo social en particular, su sentido implícito, explícito y sus usos en las prácticas de esa comunidad. Los autores argumentan que la gramática del diseño visual es una gramática general ya que es una herramienta que sirve para analizar tanto una obra de arte como el diseño del formato de una revista, una página web o una historieta. Agregan que esta gramática no es universal sino que está culturalmente circunscripta a las convenciones de la cultura occidental, motivo por el cual señalan que la comunicación visual es un aspecto importante de las disciplinas críticas y por lo tanto son vehículos de posiciones ideológicas, aspecto que hemos mencionado anteriormente. En este sentido, identificar los intereses y relaciones de poder subyacentes al

diseño visual es una competencia que debe ser parte de todo tipo de enseñanza y diseño curricular que involucre el uso de imágenes.

Para analizar el diseño visual, la gramática visual adopta la perspectiva funcional del modelo semiótico de Halliday (1955) con respecto a la noción teórica de metafunción (p. 41, citado en Kress y Van Leeuwen, 2006). Existen tres metafunciones: la ideacional, por la que cada recurso semiótico debe ser capaz de representar aspectos de la experiencia humana tales como objetos, eventos y sus relaciones con el mundo; la interpersonal, por la que las imágenes deben ser capaces de proyectar las relaciones entre el productor, el observador y el objeto representado, y la textual, por la que las imágenes deben tener una cohesión interna y externa con el contexto. (Kress y Van Leeuwen, op. cit., p. 41,42). Desde esta perspectiva y con las herramientas que propone se puede profundizar en los análisis de gráficos, mapas, logos de empresas, obras de arte, libros álbum, historietas, novelas gráficas, etc. y mejorar la selección, adaptación e implementación de recursos visuales en las clases de lengua extranjera.

En esta línea, Unsworth (2006) se centra en la relación intermodal de texto – imagen empleando el modelo de la gramática visual con el objeto de subrayar la utilidad pedagógica del metalenguaje de la multimodalidad, herramienta esencial para el desarrollo de las multialfabetizaciones en contextos educativos (p.56). Su contribución es pertinente a la hora de analizar los libros álbum, los cuales construyen sus relatos a través de la interrelación imagen – texto, y proporciona como ejemplo de una relación ideacional complementaria de aumento a *“Zoológico”*, un clásico del laureado escritor e ilustrador Anthony Browne, donde en varias de sus páginas el lector debe prestar especial atención a las imágenes que van a extender el significado de lo narrado en el texto. Por otra parte, sostiene que los libros álbum constituyen una herramienta valiosa para el desarrollo de capacidades de lectura de imágenes ya que el tipo de relaciones entre el modo escrito y visual se complementan y la imagen muchas veces extiende lo narrado o en algunos casos diverge completamente. Este es en el caso de *“Lily takes a walk”* de Satoshi Kitamura, donde una niña sale a pasear con su perrito y el texto se encarga de narrar lo vivido por Lily en contraposición con las imágenes que muestran cómo su perrito, Nicky, se ve atemorizado por figuras monstruosas en su paseo. En este caso se trata de una relación ideacional complementaria divergente donde el texto y la imagen van por caminos diferentes.

Sin dudas, el aporte de Kress y Van Leeuwen (op. cit.) debe ser tenido en cuenta antes de proponer la lectura de textos donde la imagen tiene un papel central para comunicar significados. Conocer cómo funcionan estas relaciones texto-imagen en producciones literarias como los libros álbum, novelas gráficas y comics es una herramienta de suma utilidad para promover la mirada crítica tanto de los docentes como de los estudiantes de lenguas extranjeras que conforman el foco de este trabajo. Si bien los talleres dictados no se centraron específicamente en las diferentes relaciones que se dan entre imagen y texto, se mencionó que como profesores de lenguas, debemos incluir actividades con novelas gráficas y/o libros álbumes los cuales muchas veces son dejados de lado y/o subestimados como obras de valor literario. Cabe señalar que un programa completo de talleres de alfabetización visual no debería prescindir del trabajo con una variedad de géneros literarios basados en la novela gráfica, el comic y el libro álbum.

3.6.2 La retórica de la imagen de Roland Barthes y el método Panofsky

Este apartado se ocupa de modelos de análisis que se emplearon por décadas en el campo de las artes para interpretar las obras de grandes maestros de la pintura, escultura etc., algunos de los cuales fueron trabajados en los talleres realizados en el marco de esta investigación. En primer lugar, el semiólogo Barthes (1977, citado en Anglada Escudé, 2014) sugiere un modelo de lectura icónica que involucra tres procesos de análisis: el del mensaje lingüístico, el del mensaje icónico no codificado o denotativo, y el del mensaje icónico codificado connotativo. El primer análisis consiste en el texto que acompaña una imagen como el pie de una foto o una publicidad cuyo mensaje está anclado y apoyado en la imagen y señala la dirección en la que se debe interpretarla. Este mensaje lingüístico a su vez puede tener una lectura denotativa y connotativa. En el caso del segundo nivel de análisis, el mensaje icónico no codificado, se propone decodificar líneas, colores y formas de modo objetivo. Con respecto al tercer nivel, se trata del mensaje simbólico al cual se arriba desde el conocimiento previo del observador o lector. Kress y Van Leeuwen (op. cit.) toman una posición crítica del modelo de Barthes que no toma en cuenta que el componente visual de un texto es un todo independiente con su propia organización y lógica estructural. Más bien, el modelo de Barthes define a la imagen como polisémica y por lo tanto demasiado abierta a posibles interpretaciones, lo que indicaría que para llegar a una interpretación válida, la lengua escrita debería proveer de alguna manera algún soporte que la imagen necesita para su completo

entendimiento.

Por su parte, el historiador y teórico de arte Panofsky (1987) propone un método de análisis iconológico de obras de arte basado en los presupuestos culturales del espectador (p. 46, citado en Anglada Escudé, 2014). Este método de análisis se realiza en tres niveles: el pre-iconográfico, iconográfico e iconológico. El primer nivel es puramente visual ya que está centrado en los estímulos visuales, en la forma, en el estado y la ubicación de los objetos; el segundo nivel es interpretativo y se centra en el análisis del contexto, las convenciones del lugar y la época de la obra de arte y el tercer nivel se basa en la búsqueda de su significación esencial a partir de la simbología y elementos de la obra. Este método de análisis demuestra que para llegar a comprender y apreciar una imagen se la debe escrudñar en su esencia tratando de averiguar los detalles menos manifiestos. Justamente, Anglada Escudé (op. cit.) sugiere emplear estos modelos en las clases de español como lengua extranjera (ELE) teniendo en consideración el nivel de los estudiantes. En un nivel inicial se puede trabajar con la descripción de la imagen (personajes, objetos, acciones); en el nivel intermedio se pueden identificar y describir el simbolismo de los colores, las sombras, el foco de luz, etc. y en un nivel avanzado se puede analizar la obra de arte en su contexto como reveladora de aspectos históricos, culturales y religiosos de una época determinada. La autora mencionada propone una serie de actividades empleando obras de arte de diferentes culturas y corrientes artísticas utilizando el método Panofsky; por ejemplo, para implementar el nivel pre-iconográfico, denotativo, la autora propone el “dictado de imágenes” que consiste en seleccionar imágenes sencillas, preferentemente costumbristas (ej. “Habitación” de Van Gogh y “Lavabo y Espejo” de Antonio Lopez) y los estudiantes deben describir las imágenes a la vez que sus compañeros dibujan lo que escuchan. Una segunda propuesta es la descripción de personajes de pinturas famosas o retratos significativos (ej. “La Gioconda” de Leonardo Da Vinci o el auto retrato de Van Gogh). Una tercera propuesta se centra en el uso de diálogos del ámbito cotidiano donde a partir de pinturas en las que se retratan varios personajes (e.g. “Una tarde de domingo” de George Seurat y “Niños comiendo uvas y melón” de Esteban Murillo) los estudiantes crean sus diálogos e incluso se plantean qué sucedió antes, y después de la escena. Por último, para el nivel denotativo, Anglada Escudé sugiere trabajar con imágenes incompletas o recortadas para que los estudiantes formulen sus propias hipótesis acerca de la parte faltante.

Para trabajar el nivel iconográfico, connotativo, propone la comparación de símbolos

culturales como por ejemplo, a partir de una selección de imágenes icónicas de personajes de la historia universal (ej. Obama, Che Guevara, Steve Jobs), los estudiantes comparan elementos de la imagen, la luz, el tamaño, los colores, los rasgos del rostro, la actitud etc. Para implementar el nivel iconológico connotativo, se propone el análisis de obras de arte y su componente social asociado al contexto, se propicia el debate y la reflexión crítica a partir del conocimiento del contexto social e histórico en el que se creó la obra (ej. “Manifestación” de Antonio Berni y “Guernica” de Pablo Picasso).

En resumen, estos modelos de análisis de imágenes, tanto el de Barthes como el de Panofsky, brindan herramientas para la interpretación de imágenes desde una perspectiva de las artes. Conectar a la imagen con el contexto, los símbolos y la cultura son acciones que se podrían implementar en la clase de lenguas como alternativa a las actividades usuales que se diseñan en torno a las imágenes tal como lo demuestra la propuesta de Anglada Escudé (op. cit.) que si bien está destinada a la enseñanza del español como lengua extranjera, es perfectamente adaptable a la enseñanza de ILE debido a que las actividades prácticas y recursos que propone se pueden encontrar en la web.

3.6.3 La sintáctica y la semántica de las imágenes.

El modelo que se describe y analiza en este apartado se centra en dos aspectos de la imagen: la composición sintáctica y la semántica de la imagen. Con respecto al primero, Bamford (2003) sostiene que la sintaxis se refiere a la estructura y la organización de las imágenes y alega que estas pueden ser analizadas a partir de la perspectiva, el contraste, el encuadre, el color, la sombra, la iluminación, el fondo, el primer plano etc. Por otra parte, la semántica de la imagen se refiere al lugar que esta tiene en un contexto social y cultural determinado e incluye la interpretación de signos, símbolos e iconos. La siguiente tabla contiene algunas de las preguntas que Bamford sugiere formular a los estudiantes para el análisis sintáctico y semántico de imágenes estáticas y/o en movimiento:

Análisis sintáctico	Análisis semántico
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo están organizados los elementos de la imagen? • ¿Cuál es el elemento más importante? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién creo la imagen? • ¿A qué audiencia está dirigida? • ¿En qué contexto fue

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde está posicionada la cámara? • ¿Qué dice la paleta de colores acerca de esta imagen? • ¿Qué comunican los colores? 	<p>creada?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué contexto vemos la imagen? • ¿Qué dice esta imagen sobre nuestra cultura o la cultura de otros? • ¿Cuáles son los valores y supuestos presentes en la imagen?
--	---

Tabla 4. Análisis sintáctico y semántico de una imagen (Bamford, 2003, citado en Donaghy y Xerri, 2017, p. 54)

Este es uno de los modelos que se puede adaptar a diferentes contextos y niveles ya que las preguntas de análisis guían al docente y a los estudiantes a observar y reflexionar sobre las imágenes seleccionadas, cómo estas se ven superficialmente y cómo se relacionan con la cultura y contexto donde fueron creadas y con nuestra cultura.

3.6.4 Las estrategias del pensamiento visual.

Visual Thinking Strategies (VTS) es una organización sin fines de lucro que nuclea a profesionales del área de la comunicación visual con el objetivo de apoyar a los educadores en el desarrollo de la competencia visual en el contexto de la educación en el siglo XXI (*Visual Thinking Strategies*, 2019). Esta organización ofrece talleres, apoyo curricular y capacitación como así también proyectos para promover la alfabetización visual en diferentes contextos. Uno de los proyectos más populares de VTS es la sección *What's going on in this picture?* que se publica semanalmente en la página educativa (*The Learning Network*) del diario New York Times versión digital. En esta sección, se publica una foto cuidadosamente seleccionada sin su correspondiente leyenda, y se incentiva la participación de estudiantes en un foro moderado por miembros de VTS. Las preguntas que los estudiantes tienen que responder son las siguientes:

- What is going on in this picture? (¿Qué sucede en esta imagen?)
- What do you see that makes you say that? (¿Qué ves que te hace decir eso?)
- What more can you find? (¿Qué más encuentras?)

Cada jueves se revela la historia detrás de la imagen. Paralelamente, se publica una sección denominada *What's going on in this graph?* que sigue la misma metodología de trabajo pero donde la imagen central es un tipo de gráfico basado en datos reales. En esta sección los participantes deben deducir que tipo de información que muestra el gráfico.

3.6.5 El modelo de Callow

Por último, en esta sección se describirá de modelo de análisis desarrollado por Callow (2005, citado en Goldstein, 2016) quien basó su modelo en tres dimensiones: la afectiva, la composicional y la crítica. La afectiva se centra en lo que se percibe directamente a través de los sentidos, la dimensión composicional incluye la identificación de los elementos semióticos, estructurales y contextuales y por último, la dimensión crítica trata de resaltar el mensaje de la imagen traspasando su sentido literal. Goldstein (2016) adaptó el modelo de Callow para emplearlo en las clases de ILE condensando las tres dimensiones en una serie de preguntas y tareas adaptables a diversas imágenes, al nivel de los estudiantes y a los contextos específicos. Además, una vez analizada la imagen, el autor sugiere actividades que incluyen el traslado de la imagen a otro contexto, la redacción de un texto que acompañe a la imagen, la secuenciación y la combinación de las imágenes en un orden diferente para crear una narración y , finalmente, la búsqueda de imágenes o videos similares en la web. El modelo de análisis de Callow se vería enriquecido si se toman en cuenta las ventajas del trabajo con imágenes que menciona Anglada Escudé (op. cit.) al referirse a las clases de idiomas. Esto significa que la apelación a lo afectivo, al contexto, el acceso directo al registro de símbolos, el desarrollo de las destrezas analíticas y la tolerancia a la multiplicidad de respuestas que representan las imágenes, conjuntamente con las tres dimensiones que propone Callow, contribuirían a generar un contexto que no solo propicie el desarrollo de las habilidades lingüísticas sino también la expresión de ideas y sentimientos, el intercambio de opiniones e ideas y el desarrollo de las habilidades analíticas de los estudiantes desde una perspectiva crítica.

A través del camino recorrido en esta sección dedicada a presentar y analizar las diferentes aristas de la alfabetización visual en diversos contextos y desde variadas perspectivas, se han sentado las bases teóricas que guían este trabajo de investigación. También se han contemplado los usos de la imagen a lo largo del tiempo y su rol en la sociedad actual de la información y las redes sociales. En este contexto, la imagen cada vez más cumple un rol importante tanto en la vida cotidiana como en los ámbitos académicos. Es por ello que es sumamente útil y relevante trabajar las imágenes en sus diferentes formatos en el ámbito escolar desde sus niveles iniciales. Una manera de comenzar a hacerlo es por medio de la formación de nuevas generaciones de docentes y la capacitación de docentes en servicio. Como ya se mencionó, la reflexión crítica propiciada por estas perspectivas y modelos de

análisis aquí descriptos contribuyen a ampliar la comprensión por parte de los futuros docentes de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en contextos actuales, los modos de comunicación, la selección, análisis e implementación de imágenes en la clase de inglés.

4. Metodología

En esta sección se describirán las decisiones metodológicas que se tomaron para el desarrollo de este proyecto de investigación. Se definirá el enfoque metodológico, como así también el diseño que se empleó, el tiempo de ejecución, los participantes, el contexto, la muestra, los instrumentos de recolección de datos y el método de triangulación seguido para la interpretación de los datos obtenidos.

4.1. Diseño: La investigación - acción

Este trabajo es un proyecto de investigación - acción, con alcance descriptivo, retrospectivo y de tipo transversal. En cuanto al diseño, presenta un enfoque mixto ya que “recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos para responder al planteamiento de un problema” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p.755).

En consonancia con lo expuesto por Hernández Sampieri et al. (2006), el objetivo de esta investigación - acción es “resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas que a largo plazo podrían propiciar el cambio social mediante un proceso en espiral” (op. cit., p. 706). Más específicamente, Madrid (2001) señala que la investigación - acción “está relacionada con el diagnóstico de situaciones prácticas del aula” (p. 26), como en el caso de este proyecto surgido de una situación problemática observada en el contexto áulico de formación docente, y en el que se pretende generar una toma de conciencia en los estudiantes hacia un tema poco explorado en los diseños curriculares como lo es la alfabetización visual en la clase de inglés. El autor mencionado agrega que en el marco de la investigación - acción, el profesor - investigador es concebido como un profesional autónomo, reflexivo y crítico que analiza y actúa en un determinado contexto áulico (op. cit.). Desde esta concepción, se planificaron cuatro talleres teórico-prácticos donde el docente-investigador impulsó el diálogo y la colaboración entre pares con el fin de promover la alfabetización visual a través del fomento del pensamiento crítico de los futuros docentes sobre la utilización

de imágenes en las clases de lengua extranjera. Para llevar a cabo este estudio se tramitaron los permisos correspondientes de la docente de la cátedra y de la rectora de la institución y se informó a los participantes sobre el alcance de este con el fin de obtener su aprobación para formar parte.

Madrid (op.cit.) sostiene que en un diseño de investigación - acción se siguen cuatro fases: en una primera fase se identifica y examina el problema mediante la observación, en una segunda fase se planifican líneas de acción para mejorar lo que está ocurriendo en el aula, en una tercera fase, se implementa el plan de acción y en la cuarta fase se observa, evalúa y reflexiona sobre los efectos de la acción.

Este proyecto se implementó en el Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6001 de la ciudad de Salta en Argentina. En la primera fase se identificó y examinó el problema mediante la observación regular de micro clases desarrolladas tanto durante la cursada práctica docente como en las clases que los estudiantes de Práctica Educativa IV dictan en escuelas primarias y secundarias durante su residencia. El resultado de la observación indicó que si bien las clases contaban con diversos modos de comunicación, los recursos visuales como imágenes, videos y presentaciones digitales no siempre eran apropiados al contexto meta y aun cuando lo eran, estos eran escasamente explotados para fomentar el desarrollo de la capacidad visual. A continuación, y con el fin de examinar mejor la situación – problema, se administró una encuesta con preguntas cerradas y abiertas que recolectó información acerca de las concepciones y prácticas de los participantes con relación a la alfabetización visual.

4.1.1. Plan de acción y planificación de talleres teórico-prácticos

En base a los resultados obtenidos en la encuesta inicial, en una segunda fase se planificó un plan de acción consistente en el diseño y dictado de cuatro talleres teórico - prácticos orientados a resaltar la importancia del uso de recursos visuales en la clase de ILE y así remediar lo que se había percibido como una deficiencia en el aula. Los talleres tenían como objetivos específicos:

- presentar el marco teórico en el que la alfabetización visual se sitúa;
- informar sobre recursos académicos sobre la temática;

- presentar una variedad de recursos visuales factibles de ser empleados y adaptados a contextos diferentes;
- socializar los elementos básicos del diseño visual y los diferentes modelos de análisis;
- promover el pensamiento crítico en relación a las imágenes;
- incentivar la inclusión de lo aprendido en planes de clase.

Además, teniendo en cuenta que como requisito de la asignatura los estudiantes deben diseñar planes de clases, se planificó que el plan de acción culminaría con la producción en grupos de dichos planes de clases.

En la tercera fase, se implementó el plan de acción. Los cuatro talleres se dictaron una vez por semana y tuvieron una duración de ciento ochenta minutos cada uno. Esta capacitación se dictó en inglés en un aula equipada con pantalla táctil y con acceso a internet. Como medio virtual de comunicación, se creó un grupo de *Google Classroom*. Las presentaciones de cada taller fueron diseñadas en formato digital con una variedad de imágenes, formatos e hipervínculos, ilustrados en el Anexo 4.

Cada uno de los talleres tuvo un componente teórico y uno práctico, priorizando las estrategias y actividades específicas que se pueden implementar en las clases de ILE en contextos diversos. Para cada taller se seleccionaron diferentes tipos de imágenes y se propusieron estrategias de análisis factibles de aplicar y adaptar a las clases de inglés en diversos contextos educativos. En el componente teórico se trabajaron temas incluidos en el marco teórico de este trabajo como las alfabetizaciones múltiples, la multimodalidad, la alfabetización visual, su lugar en diseños curriculares alrededor del mundo y el CEFR para la alfabetización visual, entre otros, como muestra la Tabla 4.

Con respecto al contenido práctico, se seleccionaron diversos modelos de análisis de imágenes teniendo en cuenta su aplicabilidad al contexto de enseñanza del idioma inglés y su adaptabilidad a una variedad amplia de imágenes estáticas y dinámicas como gráficos, mapas, obras de arte, memes, logos de empresas y cortometrajes. A saber, el diseño y desarrollo del primer taller siguió el modelo de Callow (2005, citado en Goldstein, 2016) debido a la variedad de preguntas y dinamismo que propone para el análisis de imágenes. Se trabajó con las tres dimensiones del modelo, la afectiva, la composicional y la crítica, y se adaptaron las preguntas y tareas al nivel de los estudiantes y al contexto específico de enseñanza de lenguas extranjeras.

El segundo taller siguió los lineamientos del modelo *Visual Thinking Strategies*, descrito en el marco teórico. El componente teórico estuvo conformado por información relacionada con la inclusión de la alfabetización visual como contenido prioritario en diseños curriculares. Con respecto al componente práctico se trabajó con una variedad de imágenes estáticas como gráficos, imágenes generadas por los estudiantes, imágenes de redes sociales y memes.

En el tercer taller, se presentó el CEFR –VL con sus categorías y subcategorías con el objetivo de socializar a los participantes sobre la existencia de un marco de referencias para la evaluación de las habilidades visuales y concientizar sobre el rol y el verdadero alcance que las imágenes tienen en la sociedad actual. Este taller se diseñó siguiendo el modelo de análisis de imágenes de Bamford (2003, citado en Donaghy y Xerri, 2017) quien, como se menciona en el marco teórico, propone analizar las imágenes desde una perspectiva sintáctica y semántica. En consecuencia, en primer lugar se presentaron imágenes de obras de arte especialmente seleccionadas para propiciar el debate entre el grupo de estudiantes; en segundo lugar, por medio de preguntas se guio a los estudiantes a observar y reflexionar sobre las imágenes seleccionadas, a socializar su percepción superficial de las imágenes y a relacionarlas con la cultura y el contexto en que fueron creadas y con nuestra cultura.

Finalmente, el cuarto taller se centró en el análisis de imágenes dinámicas. El componente teórico se centró en el uso del video en la clase de ILE desde una perspectiva histórica, las ventajas y nuevas perspectivas. Se presentaron diferentes formatos de videos y herramientas online para trabajar con estos. Se llevó a cabo el análisis de los componentes de los videos centrados en el color, la historia que se cuenta, los personajes, el contexto, la posición de la cámara y el sonido.

Los metodología de trabajo de los cuatro talleres priorizó la interacción constante entre profesor – estudiante y entre estudiantes generando un clima de diálogo y debate en cada actividad propuesta. El docente a cargo, con el fin de promover el pensamiento crítico, empleó mayormente la estrategia de indagación para que, a través de distintos tipos de preguntas, los estudiantes observaran recursos visuales, compartieran, reflexionaran y socializaran las ventajas y desventajas de la utilización de diversos tipos de imágenes en el aula. Los estudiantes que asistieron a los talleres participaron activamente en cada uno de

ellos.

La siguiente tabla sintetiza los contenidos abordados y los recursos utilizados en cada taller:

Talleres	Contenido teórico	Contenido práctico	Recursos
Taller 1: A Closer Look at Visual Literacy	Alfabetizaciones múltiples. Multimodalidad. Textos multimodales. Alfabetización visual.	Modelo de análisis de Callow (2005) Visual Thinking Strategies See, Think, Wonder	Video: “A visual manifesto for language teaching” What’s going on in this picture? (New York Times)
Taller 2: Imágenes estáticas	La alfabetización visual en diseños curriculares de Singapur y Australia. La generación visual.	Visual thinking strategies Uso de imágenes generadas por los estudiantes. Close-ups. Photo treasure hunt.	What’s going on in this graph? Science in disguise (Jill Pelto) Pinterest Instagram Memes
Taller 3: Colores y obras de arte	El CEFR -VL IVLA Conferencias internacionales. Publicaciones académicas. La semántica y la sintaxis del texto visual.	La psicología de los colores: la publicidad. Análisis de logos comerciales El significado cultural de los colores. Análisis de obras de arte de artistas extranjeros y argentinos. Símbolos.	Logos de diferentes empresas. Obras de pintores argentinos y extranjeros. Wiki art: Visual Art Encyclopedia.
Taller 4: Imágenes dinámicas	Historia del uso de videos en ILE. Ventajas. Nuevas perspectivas.	Tipos de videos de YouTube. Cortometrajes Página web para producir video quizzes The 3Cs and Ss literacy tool Film Clubs	YouTube Film-English.com Edpuzzle.com Intofilm.org The film club (The New York Times) TedEd.com Lessonstream.org

Tabla 4. Contenidos y recursos de talleres sobre alfabetización visual.

Al finalizar los talleres, los estudiantes, en grupos de tres o cuatro, diseñaron planes de

clases, incorporando algunas de las actividades y/o estrategias trabajadas en ellos, los subieron a la plataforma virtual empleada a lo largo de la experiencia como medio de comunicación y como medio para compartir materiales didácticos relacionados a la alfabetización visual.

Se analizaron los planes de clase tomando como unidad de análisis a las actividades que tuvieran como objetivo explícito el desarrollo de la capacidad visual. Se conformaron las siguientes categorías que reflejan los objetivos específicos de este estudio:

- aplicación de modelos de análisis de imágenes presentados en los talleres;
- aplicación de recursos visuales;
- aplicación de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico.

Por último, se administró una encuesta anónima compuesta por tres preguntas abiertas con la finalidad de conocer las percepciones, decisiones y opiniones acerca de lo aprendido en esta experiencia de investigación-acción.

Como etapa final de este proceso, se procedió a organizar, analizar, evaluar y reflexionar sobre los efectos del plan de acción aplicado en el profesorado. Dicho análisis y la discusión de los resultados conforman el próximo capítulo.

4.2. Tiempo de ejecución del proyecto

Con respecto al tiempo de ejecución del proyecto que correspondería a las fases tres y cuatro de un diseño de investigación – acción (Madrid, 2001), este tuvo una duración de dos meses: mayo y junio de 2019. En el mes de mayo se realizó la encuesta inicial y se llevaron a cabo los cuatro talleres semanales de tres horas cátedras cada uno. En el mes de junio se administró la encuesta final y se recibieron los planes de clase de los estudiantes. El análisis e interpretación de los resultados se llevó a cabo entre julio y agosto de 2019.

4.3. Contexto de la investigación y participantes

El presente proyecto se llevó a cabo en el Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6007 ubicado en la ciudad de Salta. Este Instituto de Formación Docente es un establecimiento educativo de gestión pública con 45 años de trayectoria y es el único que

brinda las carreras de profesorado de inglés y francés en la ciudad de Salta de forma pública y gratuita. El programa completo del profesorado tiene una duración de cuatro años y la asignatura Práctica Educativa se cursa de manera anual y en modalidad presencial en el cuarto año de la carrera.

La población participante de este proyecto corresponde al universo de los veintisiete alumnos regulares de la cátedra Práctica Educativa IV, divididos en dos divisiones de quince y doce alumnos respectivamente. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 23 y los 40 años y todos cursan las últimas materias del plan de estudios. Todos ellos acordaron participar voluntariamente en el estudio.

Hernández Sampieri et al. (2006) sostiene que en los estudios de enfoque cualitativo, el investigador/a “constituye una fuente de datos” ya que a partir de él /ella se generan los datos de la investigación y agrega que “su reto mayor es introducirse al ambiente y mimetizarse con este” (p. 583). Es por ello que a continuación se describe a la investigadora a cargo de este estudio tomándola en cuenta como otro participante activo en la planificación y la implementación del mismo. La docente e investigadora de este trabajo de investigación acción es profesora de inglés egresada del mismo profesorado donde se realiza el estudio. Es Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés por la Universidad CAECE. Con respecto a su experiencia como docente de ILE, se desempeñó en diversos contextos y niveles educativos. Desde el año 2014 se desempeña como docente titular en el Profesorado Superior de Lenguas Vivas 6007 donde dicta Didáctica Especial de la Lengua Inglesa en el Nivel Secundario y es observadora de las asignaturas Práctica Educativa III y IV, contexto en el cual surge la inquietud de llevar a cabo esta investigación sobre la alfabetización visual.

4.4. Muestra, herramientas de recolección de datos, análisis y triangulación de datos

Para este estudio, la muestra se conformó con los datos recolectados de la totalidad de la población (27 estudiantes). Madrid (op. cit.) sostiene que los instrumentos de recogida de datos que se adecuan y resultan más apropiados para este diseño de investigación son las entrevistas, los cuestionarios abiertos o cerrados, la observación participante o no participante, los diarios de enseñanza o aprendizaje y otros documentos relevantes para proceso investigativo. En consecuencia, para la recolección de datos en este trabajo se utilizaron las

siguientes herramientas:

1. Una encuesta de siete preguntas, 3 cerradas y 4 abiertas destinada a conocer los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la alfabetización visual, los recursos visuales que usan en sus clases de prácticas y la importancia percibida en relación a estos recursos
2. Diez planes de clase producidos por los grupos de estudiantes al finalizar los talleres.
3. Una encuesta de tres preguntas abiertas administrada al finalizar el último taller.

Las encuestas incluyeron una nota especificando que la identidad de los participantes permanecería anónima.

Los datos cuantitativos resultantes de las dos encuestas se procesaron empleando la herramienta Formularios de Google que permite realizar cuestionarios en línea y organizar los datos recolectados de una manera simple y práctica. Para la triangulación de datos, se realizó el “análisis desde tres ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí” (Madrid 2001, p.34). Estos puntos de vista provienen de las encuestas, de la implementación de los talleres y de los planes de clases diseñados por los participantes luego de la instrucción recibida en los talleres.

Para el análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el periodo de implementación del proyecto de investigación - acción se aplicó el modelo inductivo descrito por Hernández Sampieri et al. (2006, p. 646). Según este autor, el modelo inductivo es el modelo más apropiado para aplicar en los estudios de enfoque cualitativo ya que “en la recolección de datos, el proceso esencial consiste en que recibimos *datos no estructurados*, pero nosotros les damos estructura” (op. cit. p.623). En el presente estudio se obtuvieron datos de diversa índole como opiniones de los participantes en formato de texto escrito (encuesta inicial y final) y planes de clases de extensión y contenido variado. Siguiendo la metodología propuesta por Hernández Sampieri et al., se indujeron las unidades de análisis y las categorías para llevar a cabo el análisis y la interpretación. Con respecto a las unidades de análisis, se determinó que en este estudio, estas estaban formadas por los significados (por ej.: creencias, conocimientos previos) y las prácticas (actividades que se llevan a cabo dentro de un sistema social). Luego de determinar las unidades de análisis, se procedió a organizarlas en categorías de análisis según los datos obtenidos en las encuestas y los planes de clases (ver Anexo 1). Para la interpretación de esta información se tuvieron en cuenta tanto los significados y la presencia de cada categoría como las relaciones entre ellas (Hernández Sampieri et al., op. cit.).

5. Análisis e interpretación de resultados

En esta sección se presentarán los resultados de esta investigación – acción. Se comenzará con el análisis e interpretación de la encuesta inicial que permitió conocer las concepciones de los estudiantes acerca de la alfabetización visual y el rol de las imágenes en la enseñanza del idioma inglés; luego se continuará con la descripción y los fundamentos del plan de acción materializado en cuatro talleres teórico - prácticos; a continuación se proseguirá con el análisis e interpretación de los planes de clases diseñados por los participantes y, finalmente, se analizarán los resultados de la encuesta administrada a los participantes como parte de la fase cuatro de este proceso de investigación.

5.1 Encuesta Inicial

Al iniciar la investigación, se administró una encuesta online (ver Anexo 2) de un total de siete preguntas con el objetivo de conocer los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la alfabetización visual, los recursos visuales que usan en sus clases de prácticas y la importancia percibida en relación a estos recursos. De un total de 27 estudiantes que integran las dos divisiones de cuarto año de la institución, se recibieron un total de quince respuestas, es decir un 55% de los alumnos respondió a la encuesta.

La primera pregunta indagaba sobre el concepto de alfabetización visual. Si bien un 13% de los estudiantes manifestó no estar familiarizado con este concepto, el 77% restante respondió a la pregunta brindando definiciones académicas de alfabetización visual tales como “*Alfabetización visual es la comprensión de los elementos visuales y la comunicación de su significado*”, o “*es un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que diversos recursos visuales son usados e interpretados por los alumnos.*” Tomando la definición de alfabetización visual de Raney (1998, citado en Ayzpe y Styles, 2003), se observa que en esta primera pregunta los encuestados mencionaron al menos una de las dimensiones que describe. Acertadamente, 66% de los estudiantes hizo alusión a la implementación de recursos o herramientas visuales; por ejemplo, un estudiante definió a la alfabetización visual como “*...el uso de imágenes, gráficos, videos, etc. con el objetivo de enseñar algo*”, otro estudiante menciona que la alfabetización visual es “*alfabetizar con respecto a símbolos visuales*”. Otros estudiantes relacionan este concepto con el desarrollo de habilidades visuales y la comunicación de significados: “*Conocimiento sobre cómo interpretar imágenes y el*

mensaje que transmiten". Es más, uno de ellos menciona *"la comprensión de elementos visuales"* y el desarrollo de la interpretación crítica de imágenes. Vale destacar que el único aspecto de la definición de alfabetización visual de Raney (op. cit.) que no menciona ningún estudiante es el cultural y contextual que rodea a toda imagen. Este dato indicaría una falta de conciencia por parte de los encuestados de la relevancia del contexto en el que se utilizan las imágenes para fines pedagógicos. Estas respuestas evidencian que la mayoría de los estudiantes encuestados tienen un conocimiento general de lo que es la alfabetización visual y a través de que herramientas se la puede implementar.

Cabe destacar que al llevar a cabo el análisis de las respuestas se observó que algunos de los términos usados por los estudiantes para definir la alfabetización visual estaban relacionados con la enseñanza mientras que otros con el aprendizaje. En consecuencia, y para realizar una interpretación más completa de las concepciones de los estudiantes encuestados, se procedió al análisis de dichos términos. Los relacionados con el rol docente fueron: *"enseñanza"*, *"proceso de enseñanza - aprendizaje"*, *"alfabetizar"* y *"brindar herramientas"*; por otro lado, los términos empleados relacionados a la tarea del estudiante fueron: *"adquisición"*, *"comprensión"*, *"capacidad para procesar información visual"* y *"conocimiento de cómo interpretar imágenes"*. En suma, este análisis demuestra que los estudiantes, futuros docentes, se sitúan en el rol que les compete que es el de posibilitar y facilitar el desarrollo de habilidades y conocimientos a través de recursos visuales.

La segunda pregunta indagaba sobre la frecuencia y el tipo de recursos utilizados en las clases de inglés. El análisis de las respuestas, ilustrado en Tabla 1, demuestra que un 53% emplea siempre estos recursos, un 40% los emplea usualmente, un 7% los emplea esporádicamente. (Tabla 1). El análisis de las respuestas de acuerdo al tipo de recursos muestra que el 73 % de los estudiantes siempre emplea el lenguaje gestual y el 53% las imágenes; con respecto a los videos, mapas conceptuales y gráficos, el 46 % de los encuestados manifestó emplearlos solo esporádicamente. Se observa que los recursos que rara vez o nunca se utilizan son los comics, las infografías y los mapas. A partir de las respuestas brindadas por los estudiantes se puede afirmar que en la clase de inglés se utilizan diferentes modos de comunicación, lo que la convierte en una experiencia multimodal. Asimismo, estos datos revelan que si bien los estudiantes se valen de variados recursos visuales en su práctica docente, una formación que promueva el uso de herramientas que contribuyen a la

alfabetización visual podría ampliar la gama de recursos que se explotan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

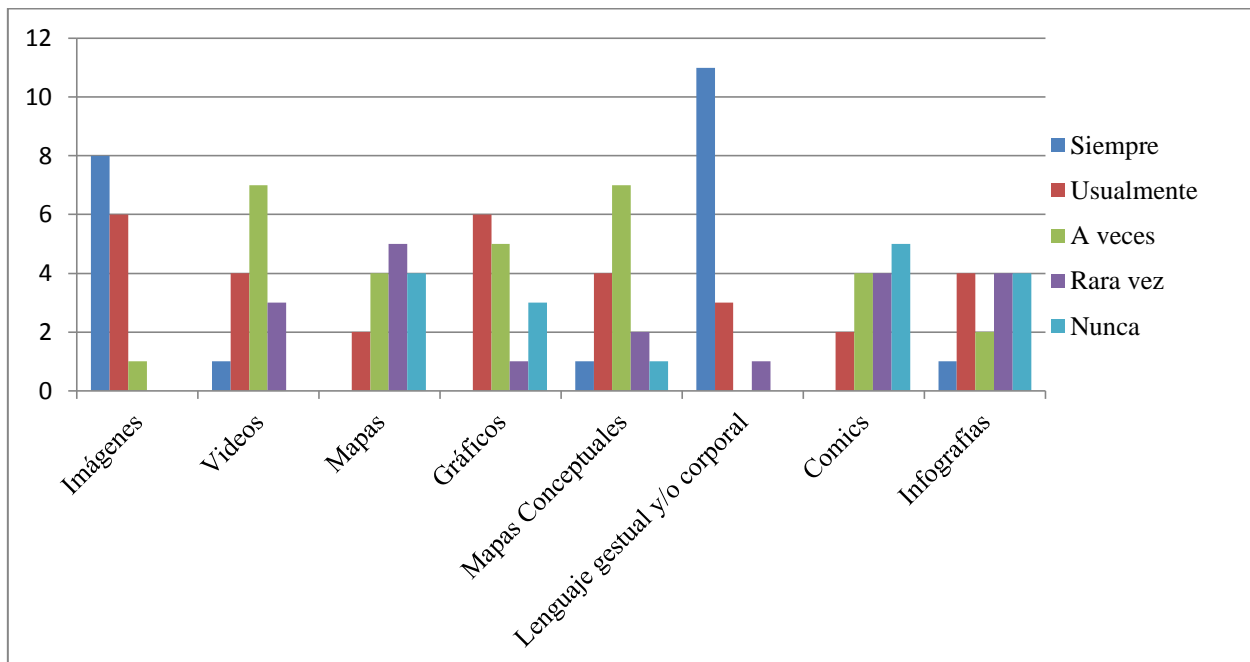


Figura 1. Pregunta 2. ¿Qué tipo de recursos visuales emplea en sus clases de inglés? Marque según la frecuencia en la que los emplea.

En referencia a la tercera pregunta acerca de la importancia dada a los recursos visuales, la totalidad de los estudiantes encuestados consideró que estos son muy importantes. Este dato demuestra que existe una percepción intuitiva o basada en los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación académica sobre el rol de las imágenes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta respuesta cien por ciento afirmativa es un dato muy importante para el presente trabajo ya que demuestra la futura buena predisposición de los estudiantes para actualizarse en el área de alfabetización visual (ver Figura 2).

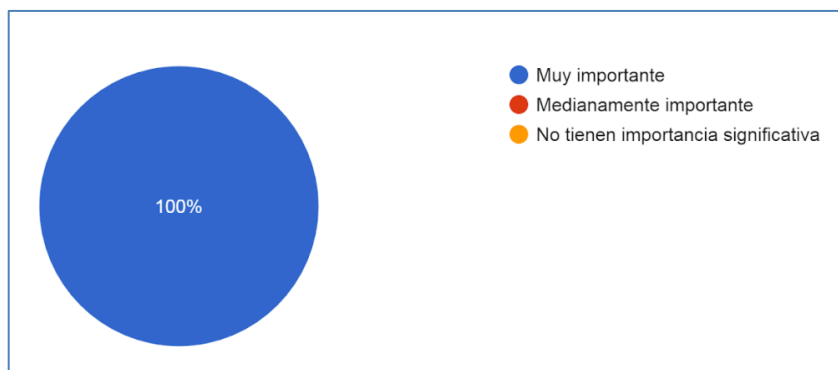


Figura 2. Pregunta 3. Según su opinión ¿Cuál es la importancia de los recursos visuales en la

clase de inglés?

La cuarta pregunta, ¿Ha recibido instrucción formal acerca de la alfabetización visual a lo largo del cursado en el profesorado?, obtuvo las siguientes respuestas: un 66,7% manifestó haberla tenido y un 33% negó haber recibido instrucción formal sobre este tema. Es decir que un poco más de la mitad de los estudiantes reconoció haber recibido algún tipo de instrucción acerca del uso de las imágenes. Del 66,7% que respondió afirmativamente, un 40% sostuvo que recibió instrucción formal en materias relacionadas a la didáctica general y específica tales como la *Didáctica Especial en el Nivel Primario y Secundario* que se cursa en el tercer año del programa de estudios; otro 40 % afirmó que trabajó este tema en las materias relacionadas a la práctica docente como la *Practica Educativa 2, 3 y 4* que se cursan en segundo, tercero y cuarto año respectivamente. En un solo caso se mencionó la materia *Oratoria*, la cual se cursa en tercer año, y donde los estudiantes deben realizar presentaciones orales con la ayuda de recursos visuales como diapositivas digitales. Estos datos, graficados en la Figura 3, revelan en primer lugar que las materias mencionadas corresponden mayormente a la práctica áulica y que los docentes de estas materias reconocen la relevancia del uso de recursos visuales en la clase de inglés. En el caso de Oratoria, la selección de imágenes de todo tipo es fundamental para realizar una presentación llamativa y coherente con el contenido de esta. Asimismo se puede afirmar que existe un porcentaje más reducido de estudiantes que no reconoce haber trabajado explícitamente lo relacionado a la alfabetización visual en ninguna materia, hecho que muestra la necesidad de incluir contenidos específicos y actividades inherentes a lo visual para ofrecer un plan de estudios más completo y adaptado a las necesidades de la sociedad actual.

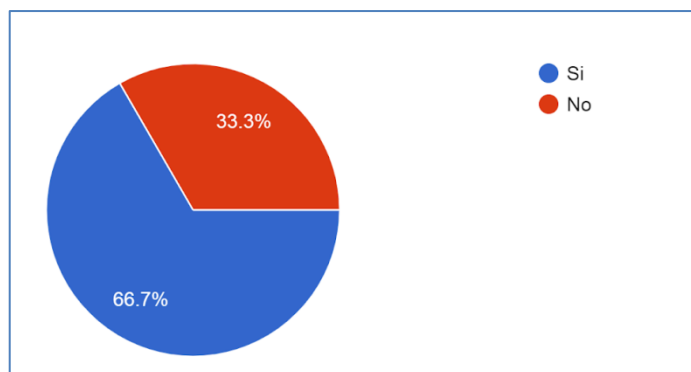


Figura 3. Pregunta 4.a ¿Ha recibido instrucción formal acerca de la alfabetización visual a lo largo del cursado en el profesorado?

Adicionalmente, la pregunta 4.b indagaba sobre los contenidos relacionados a la alfabetización visual trabajados en las materias mencionadas en la respuesta anterior. Como se anticipó en los resultados esta pregunta, no todos los estudiantes estaban familiarizados con la alfabetización visual. Aquellos que respondieron a esta pregunta afirmativamente indicaron que se trató sobre la importancia del uso de material visual como imágenes, flashcards, videos, gráficos para la presentación de contenidos significativos, para “*la presentación y memorización de vocabulario*” o “*para el uso de dibujos y esquemas simples y rápidos*”. En un caso, se mencionó “*el uso y la selección de imágenes para una mejor exposición de temas en presentaciones orales*”, respuesta que se puede relacionar con el dictado de la materia *Oratoria*. La información recabada a través de esta pregunta da luz sobre el tipo de contenidos y actividades que se trabajaron en los espacios curriculares mencionados en la pregunta 4. a. los cuales si bien son importantes, aparentemente no han sido trabajados sistemática y profundamente teniendo en cuenta los tipos de análisis que se pueden realizar, como ya se expuso en el marco teórico de este trabajo.

Por último, la quinta pregunta interrogaba acerca de qué aspectos de la alfabetización visual les gustaría abordar si tuvieran la posibilidad de asistir a talleres especializados en la temática. Como muestra la *Figura 4*, un 66% seleccionó todas las opciones que incluían el uso, selección y análisis de imágenes estáticas, videos, herramientas digitales, comics y libros álbum mientras que la opción de herramientas digitales recibió un 80% de respuestas afirmativas. Este último dato reveló la necesidad y la motivación de los estudiantes para aprender a trabajar con recursos como el video, el cual que fue incluido en el cuarto taller. Esta información resultó especialmente valiosa para el plan de acción que se diseñó a posteriori de la administración de esta encuesta ya que demostró que los estudiantes estaban altamente motivados a trabajar con diferentes recursos visuales, en especial las herramientas digitales que adquieren especial relevancia en el contexto actual.

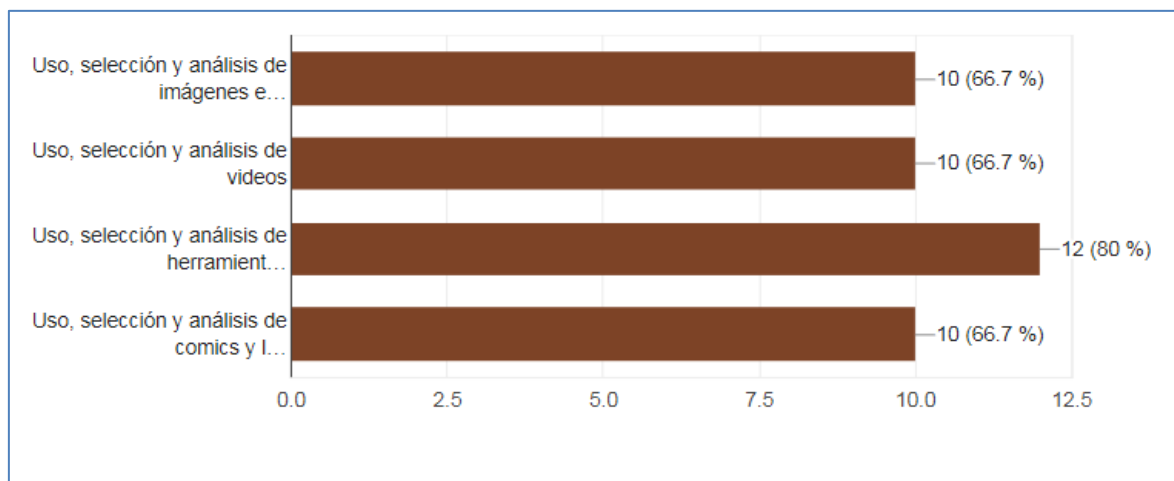


Figura 4. Pregunta 5. Si tuviera la posibilidad de recibir instrucción formal en la modalidad de talleres, ¿qué aspectos de la alfabetización visual le gustaría abordar?

A partir de los resultados y el análisis de encuestas, se puede sostener que los estudiantes del cuarto año de la institución reconocen la importancia de la alfabetización visual, como así también del uso de imágenes y otros recursos visuales para la enseñanza de ILE. El hecho de que un alto número de alumnos manifestara haber trabajado la comunicación visual en materias pedagógicas indica que estos cuentan con la formación pedagógica necesaria para aprovechar las actividades diseñadas para este estudio. Esto, sumado al manifiesto deseo de recibir capacitación específica sobre diferentes recursos visuales conforma un promisorio contexto para la implementación de los talleres.

5.2 Planes de clase

Como se anticipó en la sección anterior, para llevar a cabo el análisis y la interpretación de los planes de clase, se tomó como unidad de análisis a las actividades que tuvieran como objetivo explícito el desarrollo de la capacidad visual. Estas fueron analizadas según su pertenencia a las siguientes categorías a:

- aplicación de modelos de análisis de imágenes presentados en los talleres;
- aplicación de recursos visuales;
- aplicación de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico.

Dado que los planes de clase responden a un formato preestablecido por la cátedra, estos especifican la siguiente información: temática, objetivos (gramaticales, funcionales e interaccionales), actividades que llevarán a cabo tanto por el docente como por los

estudiantes, tiempo estimado de cada actividad, forma de evaluación y base teórica que sustenta cada actividad. Este requisito formal facilitó la lectura de los planes que en todos los casos incluyeron objetivos específicos para actividades relacionadas con la alfabetización visual. Los destinatarios de estas clases serían estudiantes de escuela secundaria. Los estudiantes propusieron una variedad de actividades y estrategias las cuales se sintetizan en cuadro comparativo de planes de clases incluido en el Anexo 4.

Con respecto a categoría de análisis relacionada con la aplicación de modelos de análisis de imágenes, se pudo observar que los estudiantes implementaron en los talleres el modelo de interpretación de Callow, que incluye las dimensiones afectiva - perceptiva, composicional - estructural y crítica – ideológica y el modelo de análisis sintáctico y semántico de Bamford y las estrategias de pensamiento visual. El plan de clase N° 3 refleja la implementación del modelo de Callow para llevar a cabo el análisis de imágenes publicitarias ya que contiene preguntas dirigidas al análisis de los colores y la tipografía tales como “*¿Crees que los colores son importantes en las publicidades? y ¿Las letras son grandes o pequeñas? ¿A qué compañía representa? ¿Cómo te sientes cuando la observas?*”, que pertenecen a la dimensión afectiva-perceptiva. Asimismo, preguntas como *¿Qué elementos puedes ver en el fondo y en primer plano?* apuntan a develar la estructura de las imágenes seleccionadas. Además, en consonancia con la dimensión crítica –ideológica del modelo mencionado, el plan presentado por el grupo de estudiantes propone develar la intención y el mensaje que las imágenes intentan transmitir en preguntas tales como *¿Qué efecto tiene?, ¿Cuál es el mensaje?*”. En otras palabras, el diseño del plan de clase N° 3 demuestra que los estudiantes lograron trasladar lo aprendido en los talleres al diseño de actividades significativas para el contexto de la escuela secundaria. El Plan de Clase N° 7 refleja la aplicación del modelo sintáctico y semántico de Bamford ya que los estudiantes apelan al análisis de imágenes pertenecientes a diversos lugares de la ciudad de Buenos Aires e integran las imágenes artísticas con nuestro contexto geográfico. Las preguntas propuestas en este plan de clase dan cuenta de las dimensiones sintáctica y semántica propuestas por Bamford. Con respecto a la dimensión sintáctica, se busca dirigir la atención a la estructura de la imagen, su organización y los elementos más sobresalientes a través de preguntas tales como *¿Cuál es el elemento más importante?, ¿Qué roles tienen los colores en estas pinturas?*. Una vez que se ha observado la imagen desde un punto estructural, se propone reflexionar sobre un aspecto más profundo haciendo conexiones emocionales con la imagen y conectando lo visual con lo cultural con

preguntas tales como: *¿Cómo los hace sentir?*”. *¿Qué dice esta imagen sobre nuestra cultura?*, *¿Por qué?*. Mediante estas preguntas se trata de crear significado es decir trabajar con el aspecto semántico de la imagen siguiendo el modelo de Bamford.

Cabe también destacar que el objetivo formulado para este plan de clase guarda concordancia con las actividades propuestas, ya que en la sección objetivos se enuncia que se espera que los estudiantes puedan “analizar y hacer conexiones entre los componentes estéticos y sociales presentes en la imagen”. Acertadamente los estudiantes lograron cumplir con el objetivo propuesto para esta clase específicamente. Luego de esta actividad de análisis, el plan propone que los alumnos muestren una foto de sus vacaciones desde sus celulares para que un compañero adivine donde fue tomada esa foto, lo que constituye una apelación a la observación de elementos contextuales para llegar a una conclusión, en total consonancia con el modelo de Bamford.

Continuando con los modelos de análisis aplicados por los estudiantes en sus planes de clases, el grupo N°3 implementó la estrategia de pensamiento visual *Visual Thinking Strategies* para analizar el significado de los colores en publicidades en formato papel y cómo estos afectan a la audiencia. Esta actividad fue propuesta para ser desarrollada en grupos para fomentar la discusión y el intercambio de ideas. En este plan de clase, los estudiantes lograron combinar el modelo de análisis mencionado con las imágenes de publicidades. Acertadamente, en primer lugar se propone observar las publicidades y logos de marcas conocidas de modo objetivo, luego pensar más subjetivamente lo que transmiten estas imágenes a través de las formas y colores, y finalmente preguntarse y cuestionarse sobre el propósito de estas publicidades, lo que lleva a una comprensión crítica de las implicancias y la influencia que las publicidades pueden tener sobre lo que se consume.

Con respecto a la aplicación de recursos visuales en los planes de clases, la totalidad de los planes de clases incluyeron tanto imágenes estáticas como dinámicas de diversa índole. Con respecto a las imágenes estáticas, el plan de clase N° 1 incluyó imágenes de lugares turísticos y memes, mientras que el plan N° 4 incluyó pinturas rupestres, murales y grafitis. En el plan N° 7 se trabajó con obras de arte, mientras que el grupo 3 prefirió trabajar con publicidades en formato papel y con logos de marcas conocidas; por último, el plan N° 6 desarrolla actividades centradas en los logos de videojuegos. En relación con las imágenes

dinámicas, los planes N° 1, 2, 8, 9 y 10 presentaron videos de diferentes tipos, por ejemplo, tutoriales en formato Vlog (Plan N° 2), video publicitarios acerca de los peligros en el lugar de trabajo (Plan N° 9), fragmentos de películas (Plan N° 10) y videos de títeres de sombra (Plan N° 8). Esta amplia variedad de opciones trabajadas en los planes de clases da cuenta de la importancia de trabajar con diferentes modos de comunicación que acompañan lo visual como lo es lo auditivo, lo espacial y lo gestual, que, en suma se articulan y representan formas multimodales de expresar significados y que ayudan a la comprensión holística de una imagen estática o en movimiento.

Como se puede apreciar, los estudiantes lograron implementar y articular numerosos recursos y actividades con el contenido de la clase y la formación en alfabetización visual brindada en los talleres. La variedad de recursos utilizados en los planes de clase demuestra que los estudiantes no solo estaban motivados sino que tenían una visión cabal de la variedad de imágenes que constituyen los recursos visuales. Al respecto, un caso interesante es el Plan de Clase N° 8 (ver Anexo 5) donde el plan propone comenzar la clase usando el lenguaje corporal y gestual para que entre compañeros adivinen la mímica de sus pares. A esta actividad que despierta el interés de los estudiantes y los introduce en la temática de la clase, le sigue la lectura de un texto relacionado con el teatro de sombras y un video que, al compás de una música, relata una historia a través de sombras hechas con las manos. Ante dicha multimodalidad los alumnos deben inferir lo acontecido en el video y proponer un título para la historia a la vez que responden preguntas que guían el análisis como por ejemplo, “*¿Cómo están hechas las sombras?, ¿Qué piensas de la historia?, ¿De qué se trata?*”. Las preguntas que indagan sobre el contenido del video son las siguientes, “*¿Cómo la música acompaña a las figuras?, ¿Cómo se sienten?*”. Luego de esta actividad de comprensión, los alumnos deben escribir sus propias historias y acompañarlas con una representación gráfica, actividad que apela al desarrollo de la evaluación crítica de los recursos visuales. Este plan de clase pone de manifiesto la importancia de la alfabetización visual y su relación con otros modos de comunicación ya que ejemplifica la manera en que se pueden incluir e implementar actividades que combinen diversos modos de comunicación y que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico en las clases de inglés.

Con respecto a la aplicación de estrategias que propicien el pensamiento crítico, en cuatro planes de clases (N°4, 5,8 y 10) se puede observar que los estudiantes incluyeron en

sus objetivos explícitamente el desarrollo del pensamiento crítico. Por ejemplo, en el plan N° 4, la propuesta se basa en analizar y comparar el arte rupestre con el arte callejero. Los estudiantes incluyeron un cuestionario titulado: “Cuestionario guía para la actividad de alfabetización visual” el cual incluía preguntas relacionadas a las pinturas rupestres. Las primeras dos preguntas “¿*Qué elementos o animales puedes distinguir en estos dibujos?*, ¿*Son todos iguales?*, ¿*De qué color son?*, ¿*Qué piensas que estos elementos representan en conjunto?*” apelan al componente sintáctico de la imagen, mientras que las siguientes preguntas: ¿*Son estos elementos hechos por el hombre o la naturaleza?*, ¿*Por qué?*, ¿*Por qué piensas que se hicieron estas pinturas?*, ¿*Que propósito crees que podrían haber tenido?*, apelan a reflexionar más allá de lo visible en la imagen, se cuestiona el propósito, y quienes podrían haberlas creado. De esta manera este grupo de estudiantes fue más allá de las preguntas que generalmente se hacen acerca de las imágenes para formular preguntas para cuestionar el porqué de las mismas. Esta actividad evidencia la toma de consciencia de cómo se puede promover el pensamiento crítico en la clase de inglés.

A continuación de esta actividad, se propone trabajar con grafitis y expresiones de arte callejero con el objetivo de hacer que los alumnos las comparen con las pinturas rupestres guiados por preguntas guía similares a las anteriores. Acertadamente, los estudiantes introducen imágenes que no se usan habitualmente en las clases de idiomas tales como los murales callejeros (plan N° 4), con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico, que probablemente se alcance a través de la guía del profesor que indaga con diferentes tipos de preguntas abiertas y cerradas como por ejemplo: ¿*Por qué piensas que se pintaron esas imágenes en las paredes de las cuevas?* o ¿*Piensas que los colores son importantes?*. En resumen, las actividades de este plan de clase reflejan la combinación coherente de los componentes culturales de las imágenes, recursos visuales innovadores y preguntas que apuntan a promover el pensamiento crítico. Por su parte, el Plan de Clase N° 10 es otro ejemplo de la inclusión del pensamiento crítico. Propone trabajar con un fragmento de la película “*Intensa-mente*”: luego de visualizar un fragmento de la película los alumnos deben relacionar los colores de los personajes con los sentimientos que representan y que generan. En esta instancia, los alumnos deben trabajar a nivel lingüístico con el vocabulario correspondiente a los sentimientos y adjetivos que describen la personalidad mientras activan procesos cognitivos tales como comparar, analizar, seleccionar y relacionar que en definitiva promueven el pensamiento crítico. Los integrantes de este grupo lograron combinar lo lúdico

y lo emocional con las atmósferas que producen los diferentes colores, es así que incorporaron un juego relacionado al tema de la clase para el cual elaboraron un poster llamativo y colorido (ver Anexo 6). A continuación, proponen trabajar con la psicología de los colores para comparar lo aprendido en clase con lo que dice la ciencia de los colores. La secuencia de actividades propuesta en este plan de clase claramente refleja un trabajo integral de las imágenes dinámicas, una historia para contar, los colores y lo que estos transmiten. Este ejemplo, junto al descrito anteriormente, demuestra que los estudiantes combinaron recursos, modelos de análisis y actividades prácticas para lograr objetivos tan importantes para la enseñanza de lenguas extranjeras como la valoración de los recursos visuales y el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento crítico, los planes de clase evidenciaron las preferencias de los estudiantes por diferentes modelos de análisis de imágenes. Los talleres sobre alfabetización visual llevaron a los estudiantes a comparar y contrastar los modelos, a evaluar sus ventajas y desventajas y finalmente a seleccionar uno de ellos para diseñar las actividades de sus planes de trabajo. También promovieron el desarrollo del pensamiento crítico las actividades de observación e interpretación de imágenes estáticas y dinámicas acompañadas de la reflexión sobre la manera en que estas se relacionan con su contexto social y cultural. Además, en algunos de los planes de clase también se observa el objetivo de analizar imágenes en movimiento desde una perspectiva multimodal, ya que se propone interpretar cómo se combinan los modos escrito, visual y auditivo.

En conclusión, los planes de clases diseñados en el marco de este proyecto demuestran cómo los estudiantes, futuros profesores de ILE, adaptaron los conceptos, las actividades y los recursos propuestos por los talleres de alfabetización visual. Los participantes en este proyecto lograron conocer el potencial de variados recursos visuales y multimodales, los valoraron y los aplicaron satisfactoriamente en los planes con el objetivo de mejorar la competencia visual de los alumnos de ILE.

5.3 Encuesta final

Al finalizar los talleres, se les pidió a los participantes contestar un cuestionario anónimo compuesto por tres preguntas abiertas (ver Anexo 7) con la finalidad de conocer las percepciones y opiniones acerca de lo aprendido en esta experiencia de investigación-acción.

Esta encuesta se administró en formato papel y se recibieron veintitrés respuestas, lo que significa que un 85% de los estudiantes la respondió.

La primera pregunta apuntaba a conocer la utilidad percibida de los talleres para la formación inicial como docente de lengua extranjera. Sin excepción, todos los participantes manifestaron que fueron de utilidad. Algunas de las justificaciones fueron: “...se proponían múltiples ideas sobre cómo y cuándo implementar elementos visuales”; “...aprendí a sacarle más provecho al uso de imágenes sobre todo para crear conciencia social”; “...podemos ayudar a los alumnos a desarrollar en habilidades de pensamiento crítico y hacerse preguntas ante imágenes”; “...proveen diversas fuentes para obtener imágenes e información en línea”. Estas opiniones reflejan que los estudiantes en su mayoría reconocen la validez y la utilidad de aprender sobre la implementación de actividades para el desarrollo de la capacidad visual. Además destacan el potencial de la alfabetización visual para promover la conciencia social y el pensamiento crítico.

La segunda pregunta indagaba sobre las estrategias y/o actividades que los estudiantes implementarían en su práctica áulica. Llama la atención la multiplicidad de respuestas y opciones que los participantes consideraron útiles y factibles de implementar en sus clases. Algunas de las estrategias mencionadas fueron la estrategia “Ver, pensar, preguntarse”, la herramienta para analizar películas, cortometrajes y publicidades denominada “The 3Cs (Colour, Camera, Character) and 3Ss (Story, Setting, Sound)”, actividades que desarrollan el pensamiento crítico y la lectura de imágenes. En cuanto a actividades, la mayoría mencionó el uso de colores, su psicología y su relación con la cultura. Mientras que pocos mencionaron el uso de obras de arte, gráficos, videos, memes, tutoriales de YouTube y las imágenes generadas por los estudiantes. Asimismo, los encuestados destacaron la multiplicidad y la aplicabilidad del contenido de las clases debido a la amplitud de alternativas propuestas. En mayor o menor medida, los estudiantes mencionaron en sus respuestas la mayoría de los recursos y actividades que se propusieron en los talleres, lo que evidencia el impacto que los talleres tuvieron como parte de su formación inicial como futuros docentes y la alta motivación de los estudiantes para incorporar nuevas ideas y estrategias para sus futuras clases de ILE. Las estrategias y actividades mencionadas en las respuestas fueron adecuadamente propuestas en las micro-clases que planificaron los estudiantes del profesorado, por lo que se podría confirmar que el contenido y la metodología de trabajo de

los talleres fueron acertados para guiar a los futuros docentes de inglés a explorar recursos visuales poco explotados en la actualidad.

La tercera pregunta estaba dirigida a conocer si los participantes consideraban necesaria la inclusión de contenidos relacionados con la alfabetización visual. Veinte estudiantes (87% de los encuestados) opinaron que la alfabetización visual debería formar parte del currículo de la carrera. Sirva como ejemplo la reflexión de uno de los estudiantes que destacó que en el contexto actual donde las redes sociales y el marketing poseen un lugar preponderante, es importante tener herramientas para analizar críticamente su contenido.

“...la inclusión de este tema en los programas de formación docente es fundamental. Al encontrarnos en una era de continuos avances tecnológicos, así como de estrategias de marketing, como población vivimos bombardeados de imágenes y mensajes subliminales. Como futuros profesores, es fundamental contar con herramientas para brindar a nuestros estudiantes a la hora de analizar y comprender dicho contenido”.

Otra opinión que cabe destacar es la de un estudiante que expresó que es relevante trabajar con recursos visuales para mejorar la motivación de sus futuros alumnos:

- *“...pienso que tener un conocimiento profundo acerca del uso de imágenes y recursos visuales para entender mejor el impacto que se puede lograr en cada clase es muy importante para la labor docente, para mantener el nivel de atención y motivación de los alumnos”.*

Por su parte, otro participante resumió su punto de vista equiparando a la habilidad visual con las otras habilidades de comunicación que habitualmente se trabajan en la clase de ILE:

“Creo que la alfabetización visual deber ser incluida en los programas de formación docente porque es una habilidad como la lectura, escucha, habla y escritura que los alumnos deben desarrollar”.

Solamente dos participantes (9%), a pesar de considerar importante la alfabetización visual, opinaron que no es necesaria la inclusión de contenidos sobre alfabetización visual en la formación inicial de profesores de inglés argumentando que existe *“otro tipo de contenidos de mayor peso”* y un estudiante respondió que debería ser opcional *“debido a que hay personas que no lo consideran necesario”.*

En resumen, la mayoría de los participantes reconocen la necesidad de la inclusión de

contenidos relacionados con la alfabetización visual ya que promueve el desarrollo de capacidades necesarias para desenvolverse apropiadamente en la sociedad actual. Asimismo, los futuros docentes expresan su deseo de estar actualizados con respecto a nuevas formas de aprender y enseñar para lograr una mayor atención y motivación por parte de sus futuros alumnos. Se puede afirmar que los talleres crearon conciencia y motivación en los estudiantes con respecto a la incorporación de alfabetización visual en el profesorado de inglés.

6. Conclusión

El objetivo general del presente trabajo era demostrar la necesidad de incluir en la formación docente inicial de docentes de ILE a la alfabetización visual como contenido y estrategia de enseñanza. Luego del análisis e interpretación de los resultados, se puede afirmar que esta necesidad en este contexto en particular está comprobada. Mediante la intervención planificada y práctica se logró concientizar a un grupo de futuros profesionales sobre el rol relevante que las imágenes tienen en la enseñanza de estrategias de pensamiento crítico y creativo.

La alfabetización visual no solo puede contribuir a generar espacios de intercambio significativo en la lengua meta sino que también puede crear espacios para la formación de ciudadanos críticos, observadores de la realidad y activos en la generación de textos multimodales. Cabe recordar en este punto la relevancia que le asigna Kress y Van Leeuwen (2001) a la comunicación multimodal en el mundo actual donde una imagen puede llegar a transmitir más significados que un texto escrito. Por ello, los docentes debemos equipar a los estudiantes con las herramientas de análisis de imágenes la cual sería una manera de empoderarlos con opciones válidas de comunicación. En este caso en particular, la formación de docentes de ILE no puede quedar afuera de este desafío, claramente anticipado por Dussel (2008) quien considera que se debe repensar el rol de las alfabetizaciones en la escuela actual para responder a las demandas actuales. No se puede ignorar que la imagen y otros modos de comunicación no solo son tan válidos como los modos tradicionales de instrucción personificados por la lengua escrita y oral, sino que además son actualmente usados con mayor frecuencia.

Esta experiencia de investigación - acción fue una instancia donde los futuros docentes de ILE participaron activamente y aplicaron lo aprendido en sus planes de clases. El marco teórico presentado constituyó la base para la selección de los contenidos teóricos que ayudaron a los participantes a comprender la alfabetización visual desde diferentes perspectivas. Por ejemplo tal como lo sugiere Raney (1998, citado en Aryzpe y Styles, 2003), la alfabetización visual puede ser desarrollada desde sus diferentes dimensiones: desde la sensibilidad perceptiva, desde la perspectiva cultural y desde el conocimiento crítico. En cuanto a la sección práctica de los talleres, se implementaron varios modelos de análisis de

imágenes que permitieron socializar la variedad de opciones disponibles que tiene los docentes para trabajar la alfabetización visual según su criterio. Recordemos que durante el desarrollo del primer taller se trabajó con el modelo de Callow, el modelo de Bamford; otra estrategia trabajada fue la basada en las estrategias del pensamiento visual; el tercer taller estuvo centrado en el desarrollo de la alfabetización visual a través de las obras de arte y los colores desde su impacto psicológico y significado cultural, entre otros. También se presentaron algunas de las propuestas de actividades sugeridas por Anglada Escudé (2014) como el dictado de imágenes (nivel pre iconográfico) y el análisis de la obra de Berni “Manifestación” para analizar el contexto de la misma; estas actividades sin duda fomentaron la reflexión crítica y el debate entre el grupo de estudiantes participantes de la experiencia, tal como lo explica la autora en su tesis de Maestría. En suma, se trató de ofrecer un abanico amplio de actividades que incluyera el trabajo con imágenes de diversa índole como así también el trabajo con estrategias y modelos de análisis que los futuros docentes puedan adaptar a sus clases de ILE

En cuanto a los estudiantes del profesorado, la comparación de las respuestas de la encuesta inicial con las respuestas de la encuesta final, muestra que en esta última, sus expresiones y comentarios son más elaborados y contienen conceptos específicos inherentes a la alfabetización visual: También se observa una toma de conciencia de la importancia del contexto actual que, como expresa uno de los estudiantes, puede ser considerado una “...era de continuos avances tecnológicos, así como de estrategias de marketing, como población vivimos bombardeados de imágenes y mensajes subliminales”. Sirva también este ejemplo para ilustrar la conciencia adquirida sobre la importancia de la alfabetización visual para la interpretación de imágenes que pueden ser instrumentos de manipulación comercial o política.

Incluir la alfabetización visual en programas de formación docente es una manera de multiplicar conocimientos, habilidades y estrategias valiosas para el desarrollo de mentes críticas y creativas, por ello, este trabajo es también un llamado de atención a los formadores de formadores a dedicar esfuerzos para que los nuevos modos de comunicación y sus múltiples manifestaciones tengan un espacio en sus prácticas áulicas.

A partir de la experiencia adquirida en el desarrollo de esta investigación, surgen recomendaciones para varias líneas de investigación que podrían contribuir a la temática de la

alfabetización visual. La primera sería investigar el lugar que tiene la alfabetización visual en la formación del profesorado en general y en qué espacio curricular del plan de estudio sería más factible y adecuado incluir contenidos y actividades prácticas relacionadas con esta, inquietud expresada por Dussel y Gutiérrez (2006) quienes proponen que las nuevas alfabetizaciones, en especial la visual debe tener un espacio en la formación inicial de docentes. También sería deseable investigar aquellos recursos visuales no incluidos en este proyecto como los relacionados con imágenes interactivas y obras de la literatura como historietas, comics, libros álbum y novelas gráficas. Asimismo se podría replicar esta experiencia de investigación - acción en institutos de formación docente en otras disciplinas. Finalmente, también sería recomendable investigar si la alfabetización visual tiene un lugar en los diseños curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo argentino a nivel provincial o nacional y describir cuál es su rol. En este punto, sería importante implementar el diseño o adecuación de un instrumento para evaluar las capacidades visuales tomando como modelo el Marco Común Europeo de Referencias para la Alfabetización Visual (ENVil, 2017).

Para finalizar y reflexionar sobre el tema central de este trabajo, Gunther Kress (2006), un estudioso de la multimodalidad y el diseño visual señala que:

La habilidad de producir textos multimodales de este tipo, cualquiera sea su rol central en la sociedad contemporánea, no es enseñada en las escuelas. Dicho con dureza, en términos de esta nueva habilidad comunicacional, esta nueva *alfabetización visual*, la educación institucional, bajo la presión de las demandas de la política reaccionaria, produce analfabetos. (p.17)

El próximo desafío es continuar con el trabajo de mejorar la formación de docentes en áreas con mucho potencial como lo es el campo de las alfabetizaciones múltiples, la multimodalidad y la alfabetización visual en especial. Se deben aunar criterios de implementación y sumar a la comunidad institucional para articular contenidos en los diferentes estadios de la carrera para tratar la temática desde diferentes puntos de vista. Así también, sería deseable incluir de una manera planificada estos contenidos no solo a nivel institucional sino jurisdiccional y nacional para que los resultados sean amplios y abarquen a

la mayor parte de los estudiantes. Parece una tarea gigante pero se puede comenzar con un granito de arena, quizás, como el propuesto en este trabajo.

Alba Carolina Rioja

7. Referencias⁷

- Abramowski, A. (2007). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?. *Revista El Monitor de la Educación*, 13 (5° Época), 33-35. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n13.pdf
- Anglada Escudé, M. (2014). *La alfabetización visual en el aula de español como lengua extranjera*. (Tesis de maestría). Recuperada de Repositorio de la Universidad de Jaume. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/111602>
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London and New York: Routledge Falmer.
- Bamford, A. (2003). The visual literacy white paper. Adobe Systems Pty Ltd, Australia. Recuperado de <http://www.images.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacywp.pdf>.
- Britsch, S. (2009). ESOL educators and the experience of visual literacy. *Tesol Quarterly*, 43(4), 710-721. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/27785055>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195. doi: 10.1080/15544800903076044
- Donaghy, K., & Xerri, D. (2017). *The image in English language teaching*. Malta: ELT Council, Ministry for Education and Employment. Recuperado de <http://kierandonaghy.com/books/image-english-language-teaching/>
- Dussel, I., & Gutiérrez, D. (2006). Educar la Mirada: Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Ediciones Manantial, *Educar la mirada* (277 – 293). Buenos Aires: Manantial: OSDE.
- Dussel, I. (2008). *Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior*. Instituto nacional de Formación docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

⁷ Se redactó la lista de Referencias según Manual Normas APA (6ta Edición).

- Encabo Fernández, E. & Jerez Martínez, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53204f670b221.pdf
- European Network for Visual Literacy (2017). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy*. <http://envil.eu/common-european-framework-for-visual-literacy/>
- Farías Farías, M. (2017). Evaluación de una intervención pedagógica de alfabetización visual en la comprensión lectora de textos multimodales en programas de formación inicial docente en Lenguaje y Comunicación. *Literatura y Lingüística*, 35, p. 405 – 420. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35252277020>
- Goldstein, B. (2016). Visual literacy in English language teaching: Part of the Cambridge Papers in ELT series. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2017/06/CambridgePapersinELT_Visual-Literacy_2016.pdf
- Haquin, D. M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, (22), 3-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3931351>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw - Hill Interamericana.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication. *Language in society*, 33(1), 115-117. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=816665>
- Kress, G. (2004). Reading images: Multimodality, representation and new media. *Information Design Journal*, 12(2), 110-119.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London and New York: Routledge.
- Lana, J. A. G., & Suñer, A. A. (Eds.). (2018). *Nuevas visiones sobre el cómic: un enfoque interdisciplinar*. España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Literacy. (2019). *Australiancurriculum.edu.au*. Recuperado de <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/literacy/>

Lobos, D. & Ramírez, M. (2011). *Usos de la imagen en educación; construir lo visual desde lo social y lo social desde lo visual*. Ponencia presentada en las XV Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación de la Red Nacional de Investigadores en Comunicación, Río Cuarto, Córdoba. Recuperado de <http://redcomunicacion.org/usos-de-la-imagen-en-educacion-construir-lo-visual-desde-lo-social-y-lo-social-desde-lo-visual/>

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>

Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.). *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. (pp.11-45). Recuperado de <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Introduccion%20investigacion%20aula-Sagrario%20y%20Elena.pdf>

Magadán, C. (2012), “Clase 6. Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en las aulas”, Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/750/996/EyAT_clase6.pdf

Mostafa, A. A. M. (2010). An Exploration of Teachers' Integration of Visual Literacy in the Egyptian Secondary English Language Classrooms. *African journal of teacher education*, 1(1), 1-33. Recuperado de <https://doi.org/10.21083/ajote.v1i1.1583>

The Common Curriculum Framework for International Languages. (2001). *Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education*. Recuperado de <https://education.alberta.ca/media/481786/the-common-curriculum-framework-for-international-languages-alberta-version-kindergarten-to-grade-12.pdf>

The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. En Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 60-92). New York: Routledge. Recuperado de

http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf

Serafini, F. (2017). Visual literacy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Recuperado de <http://frankserafini.com/publications/serafini-oxford-vis-lit.pdf>

Singapore Ministry of Education (2010). English language syllabus 2010 (Primary & Secondary). Recuperado de

<https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/english-language-and-literature/files/english-primary-secondary-express-normal-academic.pdf>

Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English teaching: Practice and critique*, 5(1), 55-76. Recuperado de

<https://eric.ed.gov/?id=EJ843820>

Visual Thinking Strategies (2019). *About us*. <https://vtshome.org/about/>

Yeh, H. T. (2010). Towards evidence of visual literacy: Assessing pre-service teachers' perceptions of instructional visuals. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 183-197. doi: 10.1080/23796529.2010.11674680

8. Anexo

8.1 Anexo 1: Cuadro de unidades y categorías de análisis

Herramienta de recolección de datos	Unidad de análisis	Categorías
Encuesta inicial	Conocimientos previos acerca de la alfabetización visual	Concepciones de los estudiantes contrastados / comparados con la definición de Raney
Planes de clases	Actividades que tengan como objetivo explícito el desarrollo de la capacidad visual.	Modelos de análisis de imágenes presentados en los talleres (la sintaxis y la semántica, el modelos de Callow, Visual Thinking strategies) Tipos de recursos visuales Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico (p. ej. preguntas abiertas etc.)
Encuesta final	Reflexiones a partir de las actividades realizadas en los talleres	Utilidad de los talleres Grado de adecuación de actividades para implementación en diversos contextos Grado de importancia de la alfabetización visual para ser incluida en programas de formación docente

8.2 Anexo 2: Encuesta Inicial

La alfabetización visual en la formación inicial de docentes de inglés del Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6007: una propuesta de investigación – acción

La presente encuesta tiene como objetivo recolectar información acerca de las concepciones y prácticas relacionadas a la alfabetización visual. Esta información será utilizada como insumo para el proyecto de investigación denominado “La alfabetización visual en la formación inicial de docentes de inglés del Profesorado Superior de Lenguas N° 6007: una propuesta de investigación – acción” en el marco de la Especialización de Didáctica de Lenguas Extranjeras (Universidad Nacional de Córdoba).

Esta encuesta es completamente anónima y la información recabada será utilizada con fines académicos.

1. ¿Qué entiende por alfabetización visual?
2. ¿Qué tipo de recursos visuales emplea en sus clases de inglés? Marque según la frecuencia en la que los emplea:

	Siempre	Usualmente	A veces	Rara vez	Nunca
Imágenes					
Videos					
Mapas					
Gráficos					
Mapas conceptuales					
Lenguaje gestual y/o corporal					
Comics					
Infografías					

3. Según su opinión ¿Cuál es la importancia de los recursos visuales en la clase de inglés? Marque según su opinión:
 - Muy importante
 - Medianamente importante
 - No tienen importancia significativa

4. ¿Ha recibido instrucción formal acerca de la alfabetización visual a lo largo del cursado en el profesorado?
 - Si
 - No
4. a. Si su respuesta es "si", ¿en qué espacio/s curricular/es abordó conceptos relacionados a la alfabetización visual?
4. b. ¿Qué contenidos abordó relacionados con la alfabetización visual?
5. Si tuviera la posibilidad de recibir instrucción formal en la modalidad de talleres, ¿qué aspectos de la alfabetización visual le gustaría abordar? Marque las opciones que le interesen:
 - Uso, selección y análisis de imágenes estáticas
 - Uso, selección y análisis de videos
 - Uso, selección y análisis de herramientas digitales
 - Uso, selección y análisis de comics y libros álbum
 - Otros: _____

8.3 Anexo 3: Muestra de presentación digital del Taller 1

A Closer Look at Visual Literacy in ELT



Dr. Alba Carolina Rioja

Why visual literacy?

"Literacy is the ability to express oneself in an effective way through the text of the moment, the prevailing mode of expression in a particular society.

... To be literate, in other words, is to be conversant in the dominant expressive language and form of the age."

(Apkon, as cited in Goldstein, 2016, p.4)

Multiliteracies and Multimodality

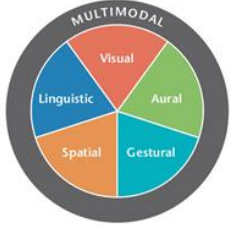
Multimodal literacy refers to meaning-making that occurs through the reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts. It may include oral and gestural modes of talking, listening and dramatising as well as writing, designing and producing such texts.

(Walsh, 2013, p.213)

Multimodal texts

Figure 1.6 The Five Modes of Communication

This chart of the modes is based on a diagram created by the New London Group.



<http://websevis.its.uimil.edu/mediawiki/Data/Rhetoric/Colloquial/India/ana/100es>

The meaning systems

Written/ Linguistic meaning concerns spoken and written language through use of vocabulary, generic structure and grammar

Audio meaning concerns music, sound effects, noises, ambient noise, and silence, through use of volume, pitch and rhythm

Visual meaning concerns **Still and Moving Images** through use of colour, saliency, page layouts, vectors, viewpoint, screen formats, visual symbols; shot framing, subject distance and angle; camera movement, subject movement

Gestural meaning concerns movement of body, hands and eyes; facial expression, demeanours, and body language, and use of rhythm, speed, stillness and angles

Spatial meaning concerns environmental spaces and architectural spaces and use of proximity, direction, layout, position of and organisation of objects in space

Multimodal is the combination of two or more modes in various combinations

(adapted from The New London Group, 1996/2000)

Annamaree O'Brien, 2013

Multimodal texts



“
A Visual Manifesto for Language Teaching”

What's Visual Literacy?

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 to use (write) images, as well as to think and learn in terms of images.

(Avgerinou, as cited in Donaghy & Xerri, 2017)

https://www.youtube.com/watch?v=-EbVXO01AHg&list=PLDhOd9x2MLiGQVj5Ae_XdDKKh0GWlvvMo&index=9&t=0s

What's viewing?

Viewing is an active process of attending to and comprehending visual media, such as television, advertising images, films, diagrams, symbols, photographs, videos, drama, drawings, sculpture and paintings.

Three dimensions of viewing

- 1 Affective / perceptual
- 2 Compositional / Structural
- 3 Critical / Ideological

(Adapted from Callow & Serafini in Goldstein, 2016, p.9)

Visual Thinking Strategies

- > How does the image make you feel?
- > What elements can you see in the foreground/background?
- > What message does the image transmit?



SWT: See, Think, Wonder

- > What is going on in this picture?
- > What do you see that makes you say that?
- > What makes you wonder?

THANKS!
Any questions?
Google Classroom code: 7b1vu0

References

Donaghy, K., & Xerni, D. (2017). The Image in English Language Teaching. Hg. v. British Council und BBC. Online verfügbar unter https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/The_Image_in_English_Language_Teaching.pdf, zuletzt geprüft am, 24. 2018.

Goldstein, B. (2016). Visual literacy in English language teaching: Part of the Cambridge Papers in ELT series. [pdf] Cambridge, Cambridge University Press.

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?. Australian Journal of Language and Literacy, 33(3), 211.

8.4 Anexo 4: Cuadro comparativo de planes de clases

Plan de clase y temática	Objetivos	Actividades	Recursos y materiales
N° 1 “May I offer you a trip?”	Observar imágenes estáticas y en movimiento para indagar sobre los conocimientos previos de los alumnos.	Actividad de pre-escucha: observar las imágenes de lugares del mundo y predecir cuáles son. Ver un video acerca de lugares del mundo y responder las preguntas que van apareciendo en el video. Evaluación de la clase mediante memes: los estudiantes deben dar su opinión sobre la clase a través del uso de memes proporcionados por la docente.	Imágenes de lugares turísticos del mundo. YouTube Video quiz Memes
N° 2 “Vloggers vs. Tavel agents”	Leer imágenes estáticas y en movimiento para expresar ideas y emociones. Relacionar imágenes con el aspecto cultural.	Visualizar un video de un vlogger popular entre los adolescentes quien describe una visita a la ciudad de Salta. Los estudiantes deben responder preguntas a medida que aparecen en la pantalla.	Video de YouTube Edpuzzle
N° 3 “Art and propaganda”	Comprender imágenes publicitarias en sus dimensiones afectiva-perceptiva, composicional-estructural, crítica – ideológica (Modelo de Callow)	Análisis de publicidades guiado por el docente en base a los colores usados, tipografía, estructura, intención, mensaje etc.(análisis sintáctico y semántico). Análisis de publicidades	Logo de <i>Nike</i> . Publicidades en soporte papel.

	<p>Desarrollar estrategias de pensamiento visual.</p> <p>Analizar el significado de los colores en las publicidades para comprender cómo esto afecta a la audiencia.</p>	<p>en grupos siguiendo la estrategia: <i>See, Think, Wonder</i></p> <p>Debate en grupos sobre las imágenes propuestas.</p>	
<p>Nº 4</p> <p>“Describing unknown places”</p>	<p>Reconocer formas y colores.</p> <p>Reflexionar sobre el significado cultural de las imágenes.</p> <p>Comparar arte callejero (grafitis) con las pinturas rupestres.</p> <p>Desarrollar el pensamiento crítico.</p>	<p>Reconocer pinturas rupestres, colores, formas y su significado cultural.</p> <p>Describir obras de arte callejeras.</p> <p>Crear un grafiti usando la herramienta digital: Word Art.</p>	<p>Pinturas rupestres.</p> <p>Murales callejeros.</p> <p>Grafitis</p> <p>Word Art</p>
<p>Nº 5</p> <p>“Producing my own yoghurt”</p>	<p>Analizar la influencia de los colores a la hora de vender productos.</p> <p>Desarrollar el pensamiento crítico.</p>	<p>Analizar un pote de yogurt desde el punto de vista de su diseño, colores, tipografía, información y atractivo.</p> <p>Diseñar un pote de yogurt.</p>	<p>Pote de yogurt.</p>
<p>Nº 6</p> <p>“Impact Graphics”</p>	<p>Interpretar el significado de los colores en logos publicitarios.</p>	<p>Lectura de un cuadro comparativo relacionado a los colores y su significado desde el punto psicológico.</p>	<p>Logos de videojuegos.</p> <p>Cuadro de colores y su significado desde el punto comercial.</p>

	Analizar los elementos de logos publicitarios.	Análisis de logos de videojuegos.	
N° 7 “Marvellous places in Buenos Aires”	<p>Leer e interpretar imágenes según el modelo sintáctico y semántico de Bamford.</p> <p>Analizar y conectar los componentes estéticos con el aspecto social de las imágenes.</p> <p>Respetar las perspectivas y opiniones de los otros.</p> <p>Compartir imágenes propias con pares y entablar un dialogo acerca de ellas.</p>	<p>Analizar tres obras de arte con imágenes de lugares de Buenos Aires desde el punto de vista semántico y sintáctico.</p> <p>Analizar imágenes generadas por los estudiantes durante las vacaciones.</p> <p>Adivinar donde fueron tomadas las fotos.</p>	<p>Tres cuadros de diferentes lugares de Buenos Aires.</p> <p>Guía de preguntas para analizar los aspectos sintácticos y semánticos de las imágenes.</p> <p>Imágenes generadas por los estudiantes.</p>
N° 8 “Shadow Puppetry” (Ver Anexo 4)	<p>Desarrollar el pensamiento crítico.</p> <p>Integrar texto, audio e imágenes para narrar una historia.</p> <p>Generar interpretaciones a partir de imágenes en movimiento.</p>	<p>Analizar dos videos de títeres de sombra prestando atención a las imágenes, texto y música de fondo.</p> <p>Describir las emociones generadas a partir de la visualización de los videos.</p> <p>Redactar una historia basada en el video: “Hand Shadows”</p>	<p>Dos videos de títeres de sombra:</p> <p>“How to make Shadow Animals with your hands.” https://youtu.be/Uv-MdaBfk8U</p> <p>“Hand Shadows” https://youtu.be/DOZyMG PMPVU</p>
N° 9	Mejorar la	Analizar en grupo un	Video sobre peligros en el

<p>“Hazards in the workplace”</p>	<p>competencia visual.</p> <p>Analizar un video a partir de los colores, sonidos, lugar, eventos y personajes involucrados.</p> <p>Comprender el mundo visual circundante.</p>	<p>video acerca de peligros en el lugar de trabajo siguiendo una guía de preguntas.</p> <p>Intercambiar opiniones con otros grupos acerca del video propuesto.</p>	<p>lugar de trabajo.</p> <p>Guía de preguntas.</p>
<p>N° 10</p> <p>“Feeling on the stage”</p>	<p>Promover el pensamiento crítico.</p> <p>Reconocer e identificar información acerca de los colores y su relación con los sentimientos.</p>	<p>Reconocer relación de los colores con los sentimientos.</p> <p>Reconocer a los personajes de la película “Intensa-mente” y relacionarlos con el significado de los colores.</p> <p>Visualizar un fragmento de la película.</p> <p>Describir a los personajes de la película.</p> <p>Dibujar como se imaginan a sus sentimientos.</p>	<p>Fragmento de la película “Intensa-mente”</p> <p>Poster con “Feeling game” (ver Anexo 4)</p>

Title of unit: Unit N°3	Lesson sub-theme: Mime Performance	CLASS N° 3
COURSE: 2° 1° C.S.	DATE:15/08/19	TIME:09:00-11:05
<p>Previous knowledge: Ss recall the use of the present simple through a reading activity. Moreover, they put into practice the use of the past simple and continuous together with words they have already learned in previous classes.</p>		
<p>How does this lesson fit in with the previous and next lessons?</p> <p>This lesson allows Ss to revise the use of the present simple, past simple and continuous together with some vocabulary related to the whole unit. Furthermore, this lesson fits in with the next one, since Ss are supposed to carry out the final task applying if needed the new topic "Shadow puppetry."</p>		
<p>Lesson objectives: During the lesson Ss will develop their ability</p> <p>Structural: By the end of this lesson, Ss will be able to interpret and predict the meaning of what their classmates are performing in order to state sentences orally. For example, while playing the game "Back to the board."</p> <p>Functional: By the end of this lesson,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ss will be able to illustrate sentences by means of using their body language through mime performance. - Ss will be able to infer what the mime is about to narrate it as accurately as possible. - Ss will be also able to analyse videos related to shadow puppetry, and to engage in debates for the sake of developing their visual literacy skills. They will also train their critical responses so as to develop narrative forms. Thus, Ss are engaged to combine text, audio and video in activities such as interpreting and telling a story. <p>Interactional: By the end of this lesson, Ss will be able to exchange information through games and activities related to mime performance and shadow puppetry.</p>		

LA ALFABETIZACIÓN VISUAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE INGLÉS

Homework: No homework.				
Pre-class preparation: The use of the projector to watch the videos, the speakers, and the copies for further activities.				
Anticipated Difficulties: Ss may have some problems when interpreting the use of pantomime on part of their peers. In addition, the ones performing may feel uneasy if they do not manage to get their message across. <i>Moreover, the development of critical thinking skills is not an easy task.</i> Therefore, the T may find ways to tackle different situations by becoming a facilitator when needed.				
Adaptation for Special Needs Students: (If applicable) Not needed.				
Optional activities: (Time fillers)				
Interaction: T/WG		Skills: S/L/S		Aid / Resources: The reading text and activity.
				Linguistic Content: Simple present, verb to be and passive voice.
Step:5	Teacher activities	Students activities	Evaluation	Tasks assessment
Time:				
Theory: The two videos are shown as a way of reinforcing the meaning of the new topic "Shadow puppets." Ss may want to have a clear understanding of what is expected during the final task. <i>Moreover, in order to watch the second video, mainly, Ss are encouraged to think in a more critical way</i>	The T shows Ss two videos about "Shadows puppets." "How to make Shadow Animals with your hands." https://youtu.be/Uv-MdaBfk8U "Hand Shadows" https://youtu.be/DOZyMGMPVU <i>Let's watch these videos! Please,</i>	Ss watch the first video somewhat interested. However, they get the point by looking at the second one. <i>Dog, rabbit, deer, snail, crab, snake, bird...</i> <i>¿Vamos a intentar hacer eso T?</i>		

<p>and to engage their emotions for later discussion.</p>	<p>pay attention.</p> <p>Look at the names of the animals. Nice!</p> <p>Yes, sure! In your final task.</p> <p>When the T is about to show the second video, he/she asks Ss to pay attention to the way in which shadow figures are made. The teacher also tells them to think about how the story is unfolded and how the music affects them. (The teacher shows the video twice for the sake of watching comprehension).</p> <p>Now let's watch at the second video.</p> <p>Pay attention to the shadow figures. How are they made? What about the story? What is it about? Is there something interesting about it? What about the music? How do you feel about it? (The T writes these questions on the board).</p>			
---	--	--	--	--

LA ALFABETIZACIÓN VISUAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE INGLÉS

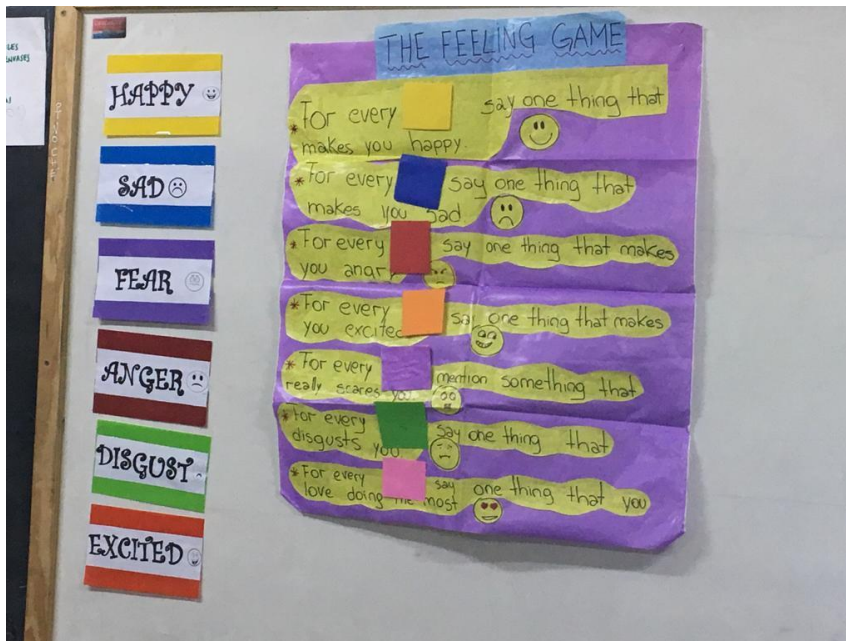
	<p>Yes! But it isn't much! Bear in mind the shadow figures, the story and the music. That's all!</p> <p>After watching the video for the second time, the T asks them the following:</p> <p>What do you think about this one? Awesome! Isn't it?</p> <p>How do you think this type of art form is called?</p> <p>Close! Shadow puppetry.</p> <p>The art of performing with shadow puppets. (The T translates if necessary).</p> <p>It is another way of performing the final task in case you are too shy. (The T translates some words for Ss to understand).</p> <p>The T starts asking Ss about the questions written on the board. A range of answers is provided.</p> <p>As a post viewing activity, the T asks Ss to write down the story</p>	<p>¿Todo eso profe?</p> <p>Ok, T!</p> <p>Yes!</p> <p>Estuvo genial T! Mejor que el primero...</p> <p>¿Haciendo sombras?</p> <p>¿Qué es eso?</p> <p>Ahhh...</p>		
--	---	--	--	--

	<p>their mind has created about the second video after exchanging opinions with their classmates. Furthermore, they are supposed to think about a title and an image or a symbol that best describes their writing. They are advised to colour the image in relation to their emotions while listening the background music of the video.</p> <p>Now, you have to write a story related to what we have discussed and watched in the video.</p> <p>It is not that much! Enjoy it! You can express yourselves freely!</p> <p>Remember to write a title for your story. You must also draw and colour an image that represents your story. You may choose colours related to your feelings while listening to the background music in the video. (The T uses body language and translation to get the meaning</p>	<p>Ah... bien.</p> <p>Ss are engaged in the activity.</p> <p>¿Tanta tarea, T?</p>		
--	---	---	--	--

LA ALFABETIZACIÓN VISUAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE INGLÉS

	<p>across). Come on! Let's work!</p> <p>Ss are allowed to use the simple present or simple past to write down the story.</p>	<p>Ok, T!</p>		
--	--	---------------	--	--

8.6. Anexo 6: Muestra de material didáctico: poster “The Feeling Game”



8.7. Anexo 7: Muestra de resultado de encuesta final

3

Encuesta final: Talleres de Alfabetización Visual

- ¿Cuán útiles fueron los talleres sobre alfabetización visual para su formación como docente de lengua extranjera?

~~Fueron~~ Los talleres sobre alfabetización visual fueron de gran utilidad para mi formación como docente ya que me brindaron herramientas invaluable para mi práctica.
- ¿Qué estrategias y/o actividades encontró apropiadas para implementar en los contextos educativos en los que se desempeñara?

Todas las estrategias y actividades me parecieron apropiadas ya que, en primer lugar, casi todas ~~se~~ tenían un alto nivel de aplicabilidad y dos, la profesora nos brindó un gran número de alternativas a la hora de aplicarlas y/o ajustarlas/adaptarlas al contexto de aplicación.
- ¿Considera que la alfabetización visual debe estar incluida en los programas de formación docente? Justifique su respuesta.

Considero que la inclusión de éste tema en los programas de formación docente es fundamental. Al encontrarnos en una era de continuos avances tecnológicos, y de ~~de~~ así como de estrategias de marketing, como población vivimos bombardeados con imágenes y mensajes subliminales. Como futuros profesores, es fundamental contar con herramientas que poder brindar a nuestros estudiantes a la hora analizar y comprender dicho contenido.