



La alfabetización visual y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: un estudio del concepto de alfabetización en los documentos de la UNESCO¹

Eva Gregori-Giralt²; Carmen Benítez-Robles³; José L. Menéndez-Varela⁴

Recibido: 20 de mayo de 2022 / Aceptado: 22 de julio de 2022

Resumen. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 propone una educación de calidad, pertinente, efectiva e igualitaria que debe permitir a la persona intervenir en el mundo. Esta idea de participación en la comunidad es la base del concepto actual de alfabetización. Dada la dependencia de la imagen atribuida a la cultura contemporánea, se infiere que dicha alfabetización integra lo visual e inspira la redacción del ODS número 4, máxime considerando todos los beneficios educativos que las investigaciones han reconocido al trabajo con imágenes. El artículo examina cuál es la definición concreta de alfabetización que manejan los ODS y qué papel desempeña en ella la visual. Para ello, se analiza una selección de textos promovidos por UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) partiendo del hecho de que es el organismo que lidera y coordina el ODS 4. El resultado de dicho análisis muestra que la alfabetización visual no es mencionada en ninguno de los documentos examinados; que ello supone un desajuste con el concepto de una alfabetización que debe ayudar a vivir en sociedad; y que tal vez esta omisión de la imagen responda a la certidumbre de que introducirla en los sistemas educativos supone una transformación en profundidad de los mismos no asumible en 2030.

Palabras clave: alfabetización visual; Objetivos de Desarrollo Sostenible; UNESCO; ODS 4; educación.

[en] Visual literacy and the Sustainable Development Goals: a study of the literacy concept in UNESCO's documents

Abstract. The Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) aims to ensure relevant, effective and equitable quality education so that everyone is given the opportunity to intervene in the world. This idea of participation in community is the base of the current concept of literacy. Due to the omnipresence

¹ Fuente de financiación: Esta investigación fue financiada por la Agencia Estatal de Investigación [PID2020-112964RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033]; el Instituto de Desarrollo Profesional de la Universidad de Barcelona [REDICE22-3242]; y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [2021PID-UB/001].

² Universitat de Barcelona (España)

E-mail: gregori@ub.edu

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

³ Universitat de Barcelona (España)

E-mail: carmenbenitezrobles@ub.edu

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

⁴ Universitat de Barcelona (España)

E-mail: menendez@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6733-9346>

of visuals in the contemporary society, one could infer that images are comprised in this idea of literacy and, consequently, take part in SDG 4. The educational benefits of working with visuals would strengthen even more this comprehensive idea of literacy as research has shown. The article examines the actual definition of literacy related to SDG and to what extent visuals are imbedded. Considering the fact that UNESCO is the organisation leading and coordinating the SDG 4, a selection of its documents are analysed. Results showed that visual literacy is not mentioned in any of these documents, which is a mismatch with the idea of literacy aiming to help people develop in society. This omission could be explained as the certainty that introducing visual literacy in educational systems entails a deep transformation, difficult to reach by 2030.

Keywords: visual literacy; Sustainable Development Goals; UNESCO; SGD 4; education.

Sumario: 1. Introducción. 2. Los beneficios educativos de la alfabetización visual. 3. Descripción del estudio. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. Referencias

Cómo citar: Gregori-Giralt, E., Benítez-Robles, C., & Menéndez-Varela, J. L. (2023). La alfabetización visual y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: un estudio del concepto de alfabetización en los documentos de la UNESCO, *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3), 747-770. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.82025>

1. Introducción

En las 10 metas que despliegan el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 existen algunas expresiones que pueden ser tomadas como claves para abordar el trasfondo de dicho ODS. Nos referimos al concepto de educación de calidad (presente en las metas 4.1. y 4.2.), a la idea de aprendizaje pertinente y efectivo (presente en las metas 4.1., 4.2., 4.4., 4.5., 4.6. y 4.7.) y a la noción de igualdad que implícita o explícitamente está presente en todas. Promover una educación de calidad, pertinente, efectiva e igualitaria implica lograr que una persona pueda desarrollar todas aquellas actividades que su grupo y cultura consideran relevantes y, en este sentido, facilitarle el ingreso a los universos simbólicos que utiliza su entorno (Venezky, Wagner y Ciliberti, 1990). Esta idea de participación en la comunidad (Gray, 1956) se halla en la base de las concepciones actuales sobre la denominada alfabetización funcional que engloba aspectos sociales, individuales, económicos y profesionales. Para Ferreiro (2001), la alfabetización es el aprendizaje del sistema lingüístico y de las estrategias de uso de un producto cultural heterogéneo y diverso que se desarrolla históricamente y se concreta en un número variable de niveles y dominios. Desde este punto de vista, no existe una concepción única de lo que es ser una persona alfabetizada; las alfabetizaciones deben ser contextualizadas en determinados procesos culturales y estructuras de poder que los concretan y les dan sentido (Street, 1993; Pérsico y Contín, 2005).

Según la UNESCO, la alfabetización es “un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], s/f). Sin embargo, la meta 4.6. del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que incluye de manera explícita el término alfabetización, matiza la aspiración de que “todos los jóvenes y una proporción considerable de adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética” (Organización de las Naciones Unidas,

s/f). Aunque el fragmento de la UNESCO pueda resultar ambiguo en lo que a tipos de alfabetización se refiere, la meta 4.6. equipara la alfabetización con alfabetización textual y numérica. Podría plantearse aquí un desajuste entre la idea de una educación de calidad entendida como la que permite que la persona participe activamente en su contexto, y las herramientas que la sociedad debe brindarle para lograr semejante objetivo. Como señalan algunos estudios, hasta el 90% de la información procesada por nuestro cerebro es recibida visualmente, habiéndose calculado incluso que el ojo absorbe una media de 36.000 imágenes por hora (e.g., Hyerle, 2009). El presente trabajo pretende investigar cuál es la definición concreta de alfabetización que manejan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante), estimar el grado de importancia que se da a la alfabetización visual y evidenciar hasta qué punto alfabetizar visualmente al estudiantado puede ser una forma de contribuir a la implantación de los ODS.

2. Los beneficios educativos de la alfabetización visual

En los últimos cincuenta años, la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha convertido a las imágenes en un modo fundamental de comunicación global en la vida individual y colectiva de las personas (Spalter y van Dam, 2008; Little, Felten y Berry, 2010). La relación causal que Metros (2008) establece entre el avance tecnológico y la irrupción de la imagen enfatiza hasta qué punto la cultura contemporánea se ha vuelto cada vez más dependiente de lo visual (Ruopp, 2019). Emerge un nuevo aspecto que tiene que ver con la posibilidad de las personas no especialistas de consumir pero también de producir aquellas imágenes que conforman nuestro entorno (Anderson, 2007; Metros, 2008; Brown, Bussert, Hattwig y Medaille, 2016; Williams, 2019). En este sentido, la alfabetización visual es una aptitud indispensable para la plena participación y comunicación en el siglo XXI (Roberts y Philip, 2006; Smilan, 2016); y la transición digital debe asociarse a una mayor facilidad de creación y distribución de materiales visuales (Matusiak, 2010).

Este potencial de la imagen para difundir y generar conocimiento (García-Quismondo, Marzal, Cruz-Palacios y Morales, 2019) explica la importancia de la alfabetización visual y que también ella supone un trabajo combinado de lectura, interpretación y producción de un discurso propio, como cualquier otro tipo de alfabetización. Los múltiples aspectos implicados en la alfabetización visual y las dificultades de afrontarlos (Linenberger y Holme, 2014) han contribuido a replantear el concepto de alfabetización, en general y, el concepto de alfabetización visual, en particular. Se ha acentuado su conexión con otras competencias, como las relacionadas con el pensamiento creativo (Roberts y Philip, 2006; Smilan, 2016). Cada vez son menos las ocasiones en las que los materiales visuales son utilizados solo para hacer más atractiva la información y la instrucción (Brown, Bussert, Hattwig y Medaille, 2016). Y cada vez son más las voces que defienden que el trabajo con imágenes fomenta un aprendizaje holístico de las facultades perceptivas, conceptuales e incluso actitudinales desarrollando los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor (Ecoma, 2016).

Ungemah y Stokas (2018), Bratslavsky, Wright, Kritselis y Luftig (2019), y Martínez-Cardama y Caridad-Sebastián (2019) afirmaron que la alfabetización visual incide positivamente en la resolución creativa de problemas, la innovación, la imagina-

ción, el aprendizaje autodirigido, la metacognición, la participación y el sentimiento de orgullo con el propio trabajo. Oliver (2017) señaló que el pensamiento visual estimula la discusión en clase acerca de lo que se observa, la conexión de las ideas con evidencias compartidas, la comunicación eficaz con el resto del aula, la consideración de puntos de vista alternativos y la combinación y uso del razonamiento y la imaginación para construir interpretaciones variadas sobre un mismo asunto. En un sentido similar, Stoerger (2018) subrayó hasta qué punto el estudiantado tuvo que analizar y sintetizar información compleja y adquirir una nueva comprensión sobre el problema planteado mientras aumentaba su sentimiento de orgullo y logro durante el proceso de creación de imágenes. También la experiencia de Wiles (2016) destacó mayor confianza en las capacidades analíticas de quien trabaja con materiales visuales, y mayor conciencia de que el artefacto digital creado tiene una vida más allá del aula al ser compartido con otras personas.

El hecho de que el interés por la alfabetización visual haya coincidido con la expansión de las TIC explica su íntima conexión con el uso de dispositivos móviles y con la idea de que dichos dispositivos pueden permitir experiencias de aprendizaje cada vez más situadas, auténticas y conectadas (Stevenson, Hedberg, Highfield y Diao, 2015), e incrementar el entusiasmo y el compromiso del estudiantado (Lu, 2010). Con la utilización de las TIC, la persona asume mayor responsabilidad y control sobre su propio aprendizaje (Anderson, 2007), pasa de lo personal a lo cultural (Heruti, 2019) y, engendra mayor conciencia crítica alimentando la emoción y el aprendizaje activo de la vida real (Chai, 2019). Rolinska (2015) enfatizó cómo el estudiantado tiende a representarse como un ser social mientras reconoce lo enriquecedor que es contar su propia historia mediante la creación de artefactos visuales. Fearnside, Bereza y McConn (2015) mostraron que se puede reducir la ansiedad, mitigar los temores sobre el envejecimiento y fomentar la interacción entre personas jóvenes y adultas trabajando la alfabetización visual. Fee y Fee (2012) resaltaron el compromiso que genera el análisis de imágenes como método para entender un determinado contexto histórico cuando se realiza sobre la base de empatizar con otra persona.

De lo anterior se infiere mayor interés, entusiasmo y compromiso; mayor conciencia del sesgo cultural; y una mejora de la competencia intercultural a medida que el estudiantado participa activamente en la recopilación e interpretación de imágenes (Kelly, Lee, Bowen Ray y Kandaurova, 2018). Lindner y Méndez García (2014) demostraron que el debate sobre imágenes de la otraidad aumentaba la conciencia cultural crítica y favorecía el compromiso con otra persona interpuesta visualmente (*visually mediated other*). Ello porque la combinación imagen y tecnología produce un espacio virtual en el que el estudiantado toma conciencia de sus diferencias y habilidades interculturales (Downey y Gray, 2012). En definitiva, el análisis comparativo de imágenes, tal y como lo denominó Gilmore (2019), ofrece una perspectiva más amplia de apreciación de la diversidad cultural y estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento igualmente diversas (Buck-Coleman, 2010). Sin embargo, en todas estas iniciativas persiste una cuestión: ¿los beneficios atribuidos a la alfabetización visual son exclusivos de la alfabetización visual o se vinculan a ella porque su expansión ha coincidido con un cambio de paradigma educativo? Un paradigma en el que el aprendizaje se acompaña de recursos e instrumentos relacionados con las TIC, en general, y de los dispositivos móviles en particular que las personas asocian con su vida cotidiana y sus momentos de ocio.

Por ejemplo, Wong, Miao, Cheng y Yip (2017) señalaron que las novelas gráficas ayudan a mejorar las habilidades de comprensión lectora independientemente de los estilos cognitivos y las habilidades previas de lectura del estudiantado. No obstante, su argumento se sustenta en la idea de que las novelas gráficas utilizan menos palabras, más imágenes y una historia más atractiva. De hecho, existen algunos estudios que, tras comparar el lenguaje natural con el visual, destacan el potencial de este último para impulsar una comunicación instantánea y universal (Metros, 2008), mejorar el interés hacia el tema tratado (Wilhelm, 2005) y facilitar el aprendizaje y el recuerdo de manera más efectiva (Dunlap y Lowenthal, 2016). Sin embargo, las razones aducidas para explicar esta diferencia entre lenguajes se sintetizan en que el lenguaje natural tendría más capacidad para comunicar contenido objetivo, fáctico y filosófico; el visual lo aventajaría en lo que se refiere a comunicación socio-emocional (Adler, 2006). Hasta qué punto semejantes afirmaciones implicarían una jerarquía entre lenguajes o, por el contrario, insistirían en la necesidad de combinarlos aprovechando la especificidad de cada uno es algo difícil de discernir. Pero lo que sí está claro es que cada vez se discute menos sobre si debe o no utilizarse la imagen, y se discute más sobre el modo y con qué propósito debe hacerse (McGrail, Rieger, Doepker y McGeorge, 2018).

Esta conciencia creciente sobre el papel de la imagen en nuestra vida explica la proliferación de investigaciones sobre cómo miramos (Sindhwaní, Minissale, Weber, Lutteroth, Lambert, Curtis y Broadbent, 2020), sobre el grado de eficiencia de una mirada experta (Koury, Leonard, Carry y Lee, 2019), o sobre las diferencias perceptivas que pueden hallarse en función de la tipología de imágenes. Branch, Mané y Shin (2018) examinaron si la variedad de diagramas de flujo que integran contenidos similares estimulan percepciones también similares entre quien los observa. Dos estudios más antiguos ya habían hecho un seguimiento del movimiento de los ojos ante la observación de unas fotografías (Levesque, Ng-A-Fook y Corrigan, 2014) y analizado cómo se desarrolla la comprensión de las imágenes a través de la percepción visual (Chiang y Sun, 2013). En palabras de Lehmuskallio (2019), la mirada es una práctica experta que hay que aprender, que se hace comprensible a través de sus mediaciones y que algunos artefactos se crean específicamente para ser mirados. Ahora más que nunca, el concepto de alfabetización ha devenido dinámico y diverso, hasta el punto que depende del contexto e implica una interacción de múltiples tipos de alfabetización (Matusiak, 2010). También de la alfabetización visual.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, esta investigación se organiza alrededor de tres preguntas de investigación: a) ¿Qué concepto de alfabetización hay detrás de los ODS?, b) ¿Qué se persigue con dicha alfabetización?, c) ¿Cómo es tratada la alfabetización visual en los documentos marco de los ODS?

3. Descripción del estudio

En la medida en que UNESCO es el organismo que lidera y coordina el ODS número 4, la investigación se centró en dicho organismo y, más concretamente, en su repositorio institucional UNESDOC, que recoge documentos y materiales producidos directamente por UNESCO o relacionados con sus ámbitos de actuación desde 1945. Según señala el propio repositorio, cuenta con más de 350.000 documentos, se actualiza constantemente e incluye información que va desde la educación o las

ciencias naturales hasta las ciencias sociales y humanas, la cultura o la comunicación y la información (UNESDOC, s/f). El estudio consistió en una revisión sistemática sin metaanálisis. La búsqueda se basó en los conceptos clave de alfabetización visual y ODS número 4 y estableció como margen temporal el año de redacción de los ODS (2015) y el último año completo en el momento de elaboración de este trabajo (2020). La búsqueda se ejecutó a partir del thesaurus del repositorio, lo que significa el empleo de los términos clave con los que la propia base de datos indiza los documentos. La razón de utilizar el thesaurus es que refuerza la reproducibilidad del estudio por otras personas investigadoras.

La introducción de la expresión “visual literacy” en el thesaurus de UNESDOC arrojó 0 resultados, por lo que se sustituyó por el término “literacy”, que mostró un total de 4.409 referencias. Combinando dicho término de “literacy” con el de “SDG 4: Sustainable Development Goal number 4”, ofrecido por la propia base de datos, se obtuvieron 128 resultados de los cuales se descartaron tres por haber sido publicados con posterioridad a 2020. De estas 125 referencias resultantes se eliminaron aquellas que eran versiones del mismo documento en diferentes idiomas, lo que supuso reducirlas a un total de 15, de las cuales se tuvo acceso a 12. Son estas 12 el objeto de revisión del presente artículo y las que se clasifican en la Tabla 1.

| Agrupación temática | Título | Año de publicación | Idiomas de publicación | Autoría | Institución | Tipo de documento |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------|
| Grupo 1 En estos documentos se recoge el estado de la educación mundial hasta el momento de publicación de los mismos, cuáles son sus déficits y dónde se debería incidir para lograr cumplir los objetivos planteados para el año 2030. | Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. | 2020 | Francés, español(x2)*, inglés(x2), árabe(x2), vietnamita, indonesio, alemán, somali, swahili, portugués, turco, polaco, ruso, hindú, jérén, chino, urdu, mongol, japonés, tailandés, lao, birmano, iraní persa, coreano, griego, tailandés. | Global Education Monitoring Report Team (GEM). | UNESCO | Libro, programa y documento de la reunión. |
| | Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. | 2017 | Inglés(x2), francés(x2), español(x2), árabe(x2), chino(x2), rusos(x2), vietnamita, swahili, portugués, indonesio, alemán, griego, urdu, tailandés, persa iraní, nepalí, mongol, coreano, jérén, bengalí, hindú, japonés, rundi, lao. | Global Education Monitoring Report Team (GEM). | UNESCO | Libro, programa y documento de la reunión. |
| | Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. | 2019 | Árabe(x2), chinof(x2), español(x2), inglés(x3)**, francés(x2), ruso, vietnamita, urdu, turco, tailandés, swahili, somali, nepalí, mongol, lao, portugués, persa iraní, coreano, jérén, japonés, italiano, indonesio, hindú, griego, alemán, bengalí, vasco. | Global Education Monitoring Report Team (GEM). | UNESCO | Libro, programa y documento de la reunión. |

| | | | | | | |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------------------------------------|
| Grupo 2 | ODS 4-Educación 2030: Coordinación y apoyo en los planes mundial y regional. Parte I. | 2018 | Inglés, francés, ruso, árabe, chino, español. | UNESCO | UNESCO | Programa y documento de la reunión. |
| | ODS 4-Educación 2030: Estrategias de la UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025). Parte I. Estrategias de la UNESCO para la alfabetización de Jóvenes y adultos (2020-2025). | 2019 | Español, árabe, ruso, inglés, francés, chino. | UNESCO | UNESCO | Programa y documento de la reunión. |
| | ODS 4-Educación 2030, Parte II: Estrategias de la UNESCO para la alfabetización de Jóvenes y adultos (2020-2025) – Plan de acción. | 2020 | Español, francés, inglés, ruso, árabe, chino. | UNESCO | UNESCO | Programa y documento de la reunión. |
| | Exploring Commonalities and Differences in regional and International Assessments. | 2017 | Inglés. | Ernesto Treviño, Miguel Ordenes (autor personal), UNESCO Institute for Statistics (autor corporativo). | UNESCO | Libro. |
| Grupo 3 | Este grupo está formado por dos análisis de la aplicación de los ODS y sus metas centrados en dos lugares concretos: Sudán y África y el Pacífico. También, una publicación en la que se exploran las diferencias y similitudes en las evaluaciones del objetivo nº4 de forma regional e internacional. | 2018 | Inglés, árabe. | UNESCO | UNESCO | Programa y documento de la reunión. |
| | Paving the Road to Education. A target-by-target analysis of SDG 4 for Asia and the Pacific. | 2018 | Inglés. | UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. | UNESCO | Libro. |

| | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Grupo 4 Estos documentos tratan de asegurar la adquisición de la alfabetización: uno de ellos centrado en la alfabetización de adultos y el otro en los primeros grados de enseñanza. | Improving Early-Grade Performance for 2030: Measurement and Estimation Options for Innovative Policy Dialogue. Global Alliance for Literacy within the Framework of Lifelong Learning (GAL). Strategy 2020-2025. | 2019 2020 | Ingles. Ingles, francés. | Helen Abadzi (autor personal), UNESCO International Bureau of Education. (autor corporativo). UNESCO Institute for Lifelong Learning. | UNESCO UNESCO | Programa y documento de la reunión. Programa y documento de la reunión. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------|

Nota. * Todos los documentos que tienen idiomas acompañados de “x2” han sido publicados en su versión original y en su versión resumen. ** El documento en inglés acompañado de “x3” ha sido publicado en su versión original, su versión resumen y una versión en pdf interactivo.

Tabla 1. Clasificación de las referencias del estudio

El procedimiento de análisis empezó con un vaciado de cada uno de estos documentos para recoger sus definiciones directas o indirectas de la alfabetización en general y de la alfabetización visual en particular, y el resultado de dicho vaciado se organizó en dos bloques. El primer bloque refiere las definiciones de alfabetización que se han sucedido en los cinco años objeto de este estudio, los objetivos que las acompañan y aquellas competencias integradas en el concepto de alfabetización manejado en los documentos. El segundo enumera las diversas modalidades de alfabetización explícitamente citadas en las referencias y analiza hasta qué punto dichas modalidades han experimentado algún cambio durante los cinco años de margen temporal establecidos en la búsqueda.

4. Resultados

Los Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo de los años 2017, 2019 y 2020 parten de la definición de alfabetización dada por la UNESCO en 1958:

De acuerdo con la definición de la UNESCO de 1958, el término se refiere a la capacidad de un individuo de leer, escribir y comprender una frase sencilla breve en relación con su vida cotidiana [...] El concepto de alfabetización ha evolucionado desde entonces y actualmente abarca varios dominios de destrezas, cada uno concebido sobre una escala de diferentes niveles de maestría y con fines diferentes. (Global Education Monitoring Report [GEM], 2017, p. 558)

Alfabetización. Según la definición elaborada por la UNESCO en 1958, el término se refiere a la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso relacionado con su vida cotidiana (GEM, 2019, p. 354).

El concepto de alfabetización ha evolucionado desde entonces y actualmente abarca distintos ámbitos de competencias, cada uno de los cuales se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde a distintas finalidades (GEM, 2020, p.450).

En los informes de 2017 y 2019 se refieren explícitamente la lectura y la escritura de una frase sencilla y breve o de un enunciado sencillo y conciso. Si los términos “frase” y “enunciado” pueden ser considerados sinónimos en ciertos contextos, también lo es que en otras ocasiones existe una diferencia entre ellos. El término “frase” incide en la presencia de dos o más palabras que conforman un enunciado, cuyo significado no es el resultado de la suma de los significados de cada una de las palabras que lo integran. En cambio, el enunciado enfatiza el valor comunicativo de una secuencia de palabras integrada por una o diversas oraciones. Mientras la frase sería un conjunto ordenado que no varía según las circunstancias en las que se emite, el enunciado recalca el acto de proferir la frase y, por ello, la comunicación entre personas. Nótese que los dos informes emplean el adjetivo “sencillo” para caracterizar el término “frase” o “enunciado” respectivamente, pero discrepan cuando defienden una frase *breve* y un enunciado *conciso*. No es lo mismo algo corto en duración o extensión que el resultado de aplicar la brevedad de medios para expresar un concepto. Por último, ambos informes añaden que esta lectura y escritura debe ir acompañada

de la correspondiente comprensión de dicha frase o enunciado. Sin embargo, el de 2017 expresa esta comprensión como un proceso cognitivo posterior a la lectura y la escritura, implicando la posibilidad de que aquellas pudieran producirse sin sentido para el individuo –pura repetición imitativa de fonemas o trazos. Este asunto fue resuelto en el informe de 2019, en el que se presenta la comprensión como un aspecto inherente a la lectura y a la escritura.

El informe de 2017 y el de 2020 hablan de la evolución del concepto de alfabetización y mencionan respectivamente la existencia de varios dominios de destrezas o competencias, de una escala con diversos niveles de maestría o grados de dominio, y también de diversos fines o finalidades. Las destrezas son entendidas, dentro del paradigma socio-cognitivo-humanista, como habilidades cognitivas para realizar acciones con eficiencia, y con frecuencia se utiliza para referir habilidades manuales. En cambio, las competencias refieren las “capacidades no innatas que se pueden aprender y transmitir y que tienen prestaciones económicas o sociales, tanto para las personas como para sus sociedades” (GEM, 2017, p. 257; GEM, 2019, p. 354). El término “destrezas” solo se utiliza en el documento de 2017 para desaparecer completamente en los otros dos. En cambio, el término “competencias” aparece en los documentos de 2019 y 2020 pero también en el de 2017, como se verá más abajo. Se concluye así hasta qué punto estos informes de seguimiento están sometidos a una continua revisión y hasta qué punto esto revierte en una mayor precisión y coherencia conceptual. Otra evidencia de esta depuración se observa en la introducción de un lenguaje inclusivo por razón de género, tal y como exemplifican los fragmentos anteriores: si en el fragmento de 2017 se hablaba de “la capacidad de un individuo”, a partir de 2019 se habla de la “capacidad de una persona”.

Además, la sustitución de la expresión “nivel de maestría”, utilizada en el informe de 2017, por la de “grado de dominio”, utilizada en el de 2020, transforma la idea de medir una habilidad para hacer algo con referencia a una escala determinada, por la de valorar el conocimiento adecuado de un ámbito; conocimiento que puede variar en intensidad. También se eliminan en los términos utilizados aquellos aspectos implícitos no deseados. El concepto de fin como límite o consumación de algo, que aparece en 2017, deviene en 2020 finalidad, entendida como ese fin por el que se hace este algo.

La tendencia de los tres informes se orienta hacia una alfabetización más contextualizada, relativa y de relación entre el sujeto emisor, el mensaje emitido y el sujeto receptor. En este sentido, una persona alfabetizada no sería ni única ni principalmente aquella que conoce una determinada gramática, sino aquella que es capaz de adaptarse y elaborar un mensaje diverso en función de las necesidades comunicativas de su entorno. La idea de que la alfabetización es “un conjunto de competencias cognitivas (lectura y escritura) que son independientes del contexto” (GEM, 2017, p. 320) queda recogida en el informe más antiguo. En este mismo informe también se indica que la alfabetización es:

Un conjunto de competencias que vienen determinadas por el contexto en el que se aplican, practican y ejercen. Este concepto está respaldado por la definición de alfabetización funcional [...] (GEM, 2017, p. 320).

Un proceso de aprendizaje activo y amplio más que el producto de una intervención educativa limitada y específica, que se refiere a su potencial para transformar no sólo a las personas, sino también a las sociedades (GEM, 2017, p. 320).

Los textos que las personas producen y consumen, que varían en cuanto a la complejidad del lenguaje y a su contenido explícito u oculto (GEM, 2017, p. 320).

En estas tres definiciones se vuelve a aludir explícitamente a la lectura y a la escritura, a la alfabetización funcional y a los textos que las personas producen. Sin embargo, también se habla de la importancia del contexto en el que la alfabetización se practica, de un aprendizaje capaz de transformar la sociedad y de la existencia de diferentes tipos de alfabetización. Si, por un lado, parece que la alfabetización recogida en el documento es la textual, por el otro surge la duda de si es compatible la consideración del contexto, la transformación social o la diversa tipología de alfabetizaciones sin contar también con la alfabetización visual. De hecho, el primer fragmento introduce la “alfabetización funcional” y genera cierta ambigüedad sobre si es una modalidad específica de alfabetización o, por el contrario, es una dimensión inherente al propio ejercicio de la alfabetización en contexto. A ello apunta la doble idea de la alfabetización como conjunto de competencias determinadas por el contexto, y de la alfabetización como aplicación, práctica y ejercicio de las mismas. Es decir, la alfabetización no es una sino un conjunto de competencias que confluyen en un acto concreto de empleo y utilización de un conocimiento con el fin de generar un efecto. Los términos aplicación, práctica y ejercicio ponen de manifiesto hasta qué punto ser una persona alfabetizada significa movilizar todos aquellos recursos que en cada momento y entorno resultan indispensables para lograr un determinado propósito comunicativo. Ello presupone tener interiorizados los usos y costumbres de un lenguaje, disponer de la flexibilidad suficiente como para operar con dichos usos y costumbres, y considerar la finalidad del acto comunicativo para adaptar o incluso transformar algunos de ellos.

Quizá por esta razón, el segundo fragmento habla de un aprendizaje constante, continuado y activo en sintonía con aquellas tendencias constructivistas que entienden que las personas construyen lo que aprenden cuando interactúan con otras en un proceso de relaciones permanentemente cambiantes. De ello se infiere no solo el grado de complejidad en la producción de actos comunicativos sino también su impacto en la transformación de las personas y de las sociedades, tal y como destaca el tercer fragmento cuando alude a la complejidad del lenguaje y a su contenido explícito o implícito. La conciencia de esta complejidad y del impacto en la transformación social se refleja en otros dos documentos cuyo eje común es el aprendizaje. Es el caso de la Estrategia de la UNESCO para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (2020-2025) de los años 2019 y 2020 que muestran respectivamente tres definiciones muy parecidas:

La alfabetización concebida como un proceso continuo de aprendizaje y adquisición de competencias desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida se define como la capacidad de leer y escribir, identificar, entender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, utilizando materiales impresos y escritos, incluidos los materiales en línea, así como la capacidad de resolver problemas en un entorno cada vez más tecnológico y con más abundancia de información (UNESCO, 2019a, p. 3).

Literacy is a key component of adult learning and education. It involves a continuum of learning and proficiency levels which allows citizens to engage in life-

long learning and participate fully in community, workplace and wider society. It includes the ability to read and write, to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials, as well as the ability to solve problems in an increasingly technological and information-rich environment (UNESCO, Institute for lifelong learning, 2020, p. 6).

La Estrategia adopta una visión de la alfabetización guiada por los ODS, en la que se la define como un proceso continuo de aprendizaje y adquisición de competencias de lectura, escritura y cálculo, desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida; así como la adquisición de competencias específicas a cada contexto dentro de un conjunto más amplio de competencias, en particular las aptitudes digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas de cada empleo (UNESCO, 2020, p.1)

En los tres casos se concibe la alfabetización como un proceso continuo de aprendizaje y se define a partir de la lectura, la escritura y el cálculo. En los dos primeros fragmentos se detalla que dicha alfabetización incluye también la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear y comunicar mediante materiales impresos y escritos así como la capacidad de resolver problemas en un entorno que se reconoce como tecnológico y rico en información. En los dos últimos fragmentos se habla de los objetivos de dicha alfabetización en términos de participación en la comunidad, y se hacen confluir las competencias de alfabetización con las propias de cada empleo y las derivadas de la Agenda 2030. A diferencia de las definiciones recogidas en los informes de 2017 y 2019, en las que se planteaba la alfabetización como la capacidad de leer, escribir y comprender una frase o un enunciado, en este caso se añade el cálculo. Además, los verbos identificar, comprender, interpretar, crear y comunicar enfatizan la idea de una alfabetización no exclusivamente textual que construye, concibe, ordena y produce algo para alguien. Nótese que se alude a materiales impresos y escritos y, en este sentido, que se hace una mención explícita del medio por el cual se difunde el acto comunicativo. Nótese también que este medio incluye, en su acepción de impreso, letras y caracteres gráficos marcados en algún soporte siguiendo un procedimiento determinado. Si bien es verdad que la definición de 2019 amplía su radio de acción al añadir el cálculo en el concepto de alfabetización, también lo es que esta mención nueva al medio permite abrir más dicho concepto. La alfabetización ya no consiste únicamente en saber aplicar el lenguaje textual o matemático en un contexto concreto, sino que debe servir para solucionar problemas reales.

Según la propuesta de rúbrica integrada en el proyecto VALUE (American Association of Colleges and Universities [AAC&U], s/f), la resolución de problemas es el proceso de diseñar, evaluar y aplicar una estrategia para lograr un objetivo deseado. En dicho proceso, la persona debe analizar los factores que concurren en el problema, identificar enfoques diversos según el contexto para abordar este problema, proponer diferentes soluciones sensibles a las dimensiones éticas, lógicas y culturales del asunto, y evaluarlas considerando la historia del problema, la viabilidad de la solución y el examen de sus puntos fuertes y débiles. La combinación de la alfabetización con la competencia de resolución de problemas insiste en esa idea amplia, compleja y contextualizada de la alfabetización, pero también plantea la pregunta sobre si, en la propia definición de la mayor parte de las competencias

recogidas en el proyecto VALUE y en los planes de estudio de nuestras titulaciones, no está ya implícito un concepto amplio, complejo y contextualizado de alfabetización. De hecho, los dos primeros fragmentos aluden a un entorno tecnológico y con abundante información, tal vez para resaltar que saber gestionar dicha información es tan indispensable como transversal a cualquier actividad teórica o práctica que se plantee en la actualidad. El tercer fragmento armoniza la alfabetización en general con un tipo concreto de alfabetización –la mediática– y con la educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía mundial y aquellas que resulten pertinentes en los diversos contextos en los que la persona participe. Hasta qué punto tiene sentido todavía presentar la alfabetización textual, numérica, mediática o visual al margen de su intervención en cualquier otra competencia de carácter transversal y participativo es algo que queda por resolver. Las observaciones formuladas por el Consejo Ejecutivo y la Directora General de la UNESCO en 2019 para apoyar la alfabetización de jóvenes y adultos indican que:

El Consejo Ejecutivo también hizo hincapié en la importancia de prestar mayor atención a la alfabetización digital, promover la alfabetización basada en el idioma materno, desarrollar la capacidad de los ministerios y los educadores para aplicar la estrategia, y garantizar los vínculos entre la alfabetización y otros conocimientos, aptitudes y competencias, entre ellos la ciudadanía mundial, las aptitudes profesionales y la alfabetización mediática e informacional. (UNESCO, 2019b, p. 1)

En este caso, se enumera la alfabetización digital, la alfabetización textual, la alfabetización mediática y la alfabetización informacional, e indirectamente se alude a otros conocimientos, aptitudes y competencias con los que dichas alfabetizaciones deberían confluir. Por alfabetización digital se entiende el conjunto de capacidades que permiten acceder, interpretar, analizar y valorar la información –textual, sonora y visual–, reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital, crear mensajes y lograr mayores cotas de participación de la persona en el uso responsable de las diferentes tecnologías (Jones-Kavalier y Flannigan, 2006; Gutiérrez, 2003). La National Association for Media Literacy Education (NAMLE) define la alfabetización mediática como la capacidad de localizar, analizar, evaluar, crear y actuar utilizando cualquier modalidad de comunicación y, en este sentido, se construye a partir de otras tipologías de alfabetización. Por su parte, el Grupo de Alfabetización Informacional (Information Literacy Group) de Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) elaboró en 2018 una definición de alfabetización informacional que la describía como la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información encontrada y/o utilizada. Esta capacidad es el resultado de descubrir, acceder, interpretar, analizar, gestionar, crear, comunicar, almacenar y compartir la información considerando los aspectos éticos, políticos y legales derivados del uso de dicha información tales como la privacidad, la protección de datos, la libertad de expresión, la propiedad intelectual o el libre acceso a los datos.

Se infiere que todas estas modalidades de alfabetización se solapan entre ellas e integran en sus definiciones otras competencias –como el pensamiento crítico o la resolución de problemas, por citar solo dos ejemplos. Ya en 1997, Snavely y Cooper señalaron que el término alfabetización empezaba a utilizarse como sinónimo de competencia o de conocimiento básico de una determinada área de estudio. Así,

podría hablarse desde una alfabetización agrícola hasta una alfabetización para el mundo laboral entre otras 34 expresiones tomadas de títulos de libros que incluyen dicho término. Considerar la alfabetización como una competencia que permite la comunicación entre personas y su participación directa en la comunidad parece haber hipertrofiado el término hasta el punto señalado por Snavely y Cooper (1997). Pero ha sido la irrupción y proliferación de la tecnología las que han impulsado la disagregación del concepto en tantas tipologías como canales por los que nos llega la información. En este sentido, conviene destacar dos cosas. Por un lado, que la diferencia entre la alfabetización digital, mediática o informacional respecto a la alfabetización en general reside fundamentalmente en el formato en el que la información es recibida, procesada y emitida. Por el otro, que ninguno de los documentos consultados referencia explícitamente la alfabetización visual, cuando es la imagen una de las formas que utiliza la tecnología para propagar la información.

La contrapartida de esta disagregación del concepto de alfabetización es lo que se podría considerar una contracción de las tipologías. En este proceso, el formato digital es interpretado no tanto una tipología de alfabetización como un medio para favorecer una alfabetización menos definida conceptualmente.

La UNESCO ayudará a los Estados Miembros a aprovechar las tecnologías digitales, la inteligencia artificial (IA) y los recursos educativos abiertos (REA) al objeto de ampliar el acceso a las oportunidades de alfabetización, mejorar la calidad de estas y crear un entorno de aprendizaje digital que contribuya a mantener y seguir desarrollando las competencias de alfabetización adquiridas. También se prestará atención a la utilización de las tecnologías digitales para formar a los educadores de alfabetización y prestarles apoyo en su labor. (UNESCO, 2019a, p. 4)

En dicho fragmento, las tecnologías digitales devienen un medio para mejorar una alfabetización que se presenta en plural y no se define explícitamente, pero que sí parece descartar la especificidad de una alfabetización digital. En un sentido similar podría interpretarse la introducción del concepto de alfabetización operacional para referir la capacidad de “identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular” (GEM, 2017, p. 321); o incluso la equiparación entre alfabetización mínima y alfabetización funcional:

[La alfabetización mínima refiere una persona] (...) que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad (GEM, 2017, p. 320).

En este caso, se trabaja con una idea de alfabetización como condición necesaria de una actuación eficaz en un determinado contexto y, al mismo tiempo, condición necesaria del desarrollo personal y colectivo del grupo en el que dicha actuación se efectúa. El texto apuesta por una idea de alfabetización que interviene de manera transversal junto con otras competencias en la transformación de la realidad individual y colectiva. Pero también podría interpretarse que el fragmento recupera una visión más restrictiva de la alfabetización reducida a la modalidad textual y numérica. Los niveles que recoge el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*

del año 2020 describen una alfabetización más simple de la que recoge este mismo informe del año 2017.

Las tareas del nivel 1 consisten en la lectura de textos breves sobre temas familiares utilizando un conocimiento básico del vocabulario y la localización de una información idéntica o sinónima a la información de la pregunta. Las tareas del nivel 2 consisten en cotejar el texto y la información y/o parafrasear o hacer inferencias de bajo nivel dadas en presencia de informaciones contradictorias (GEM, 2020, p. 299).

Existen distintos niveles y tipos de alfabetización que capacitan a los adultos para lograr funciones diferentes en la vida. Las limitaciones que conllevan los requisitos del seguimiento a escala mundial impiden considerar todos los enfoques del concepto de alfabetización. No obstante, el tratamiento que se da a la alfabetización en la Agenda de los ODS representa un avance considerable. (GEM, 2017, p. 320, 321).

El reconocimiento de diferentes grados y modalidades de alfabetización, así como de la dificultad de describirlos y evaluarlos que plantea el segundo fragmento, explica por qué el primero concentra su atención en los niveles más introductorios de la alfabetización textual. Es esta tipología de alfabetización la que cuenta con una tradición más extensa y dilatada en lo que a definición y estrategias de aprendizaje y evaluación se refiere. Como el propio texto refiere, el problema a la hora de estimar el cumplimiento de los objetivos de alfabetización a escala mundial reside en cómo incluir la totalidad de perspectivas que se ha dado al concepto de alfabetización. Treviño y Ordenes (2017) enumeran los dominios y subdominios en alfabetización e informan sobre las posibilidades y limitaciones de desarrollar una estrategia de evaluación del Indicador 4.1.1, considerando tanto la dimensión técnica como la política de evaluaciones transnacionales. Dicho indicador había sido definido por la propia UNESCO como el llamamiento a asegurar que todo el alumnado complete una educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad que conduzca a resultados de aprendizaje relevantes y efectivos (UNESCO, 2016). Lo importante aquí de este estudio es que los programas de evaluación analizados se centran exclusivamente en las habilidades fundamentales –“foundational skills”, en el texto– de alfabetización en aritmética y lectoescritura, tal y como son definidas en contextos regionales e internacionales.

Dependiendo del comité evaluador, los dominios necesarios para ser una persona alfabetizada son más o menos amplios, si bien en ninguno de los casos se alude a otra tipología diferente a la textual o numérica. La dicotomía tradicional entre persona alfabetizada y persona analfabeta ha dejado de existir y muchos de los individuos que se consideran analfabetos cuentan con algunas habilidades de alfabetización (UNESCO, Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, 2018). Esto indica que los métodos de evaluación actuales no consiguen reflejar correctamente el espectro de capacidades que incluye este nuevo concepto de alfabetización. Esta falta de herramientas precisas de medición obliga a seguir basando la estimación de las tasas de alfabetización en medidas tradicionales (UNESCO, 2018) y a preguntarse qué significa realmente que la tasa de alfabetización sea menor ahora que hace cincuenta años (UNESCO, 2019b).

El informe UNESCO International Bureau of Education (2019) establece distintos niveles de aptitud y convierte en un reto asequible para 2030 una alfabetización prácticamente universal. La cuestión es si debemos establecer estos niveles en función de la necesidad de su cumplimiento universal en un margen temporal concreto, o hacerlo en función de cómo deberían ser estos niveles en sintonía con un concepto más amplio, complejo y contextualizado de alfabetización.

5. Discusión y conclusiones

Hallar un concepto compartido de alfabetización resulta complejo, y más todavía si en dicho concepto se buscan indicios que marquen tendencias y tracen algún tipo de evolución en una franja temporal como la estudiada (2015-2020). Ciertas propuestas presentan la alfabetización como la elaboración de un mensaje adaptado a un determinado entorno con el propósito de abordar un problema real, y como resultado de la movilización de toda una serie de recursos que la persona concita. Sin embargo, cuando se entra en el terreno de la evaluación de los grados de alfabetismo se recuperan aquellos aspectos básicos habitualmente asociados a una alfabetización textual entendida como capacidad de leer y escribir mensajes más o menos complejos. Ello provoca un vaivén entre el crecimiento de sus diversas tipologías y un movimiento contrario de contracción que transforma dichas tipologías en medios para emitir mensajes. Esta paradoja evidencia que, si por un lado no está del todo claro qué debe interpretarse por alfabetización, por el otro hay la conciencia de que vivir, participar e intervenir en el mundo exige ser una persona alfabetizada. De ahí que la alfabetización se convierta en un objetivo prioritario que requiere seguimiento y evaluación a escala internacional.

En ninguno de los documentos analizados se han hallado referencias a la alfabetización visual y sí, en cambio, a la alfabetización textual, aritmética, funcional, mediática, digital, informacional, operacional o mínima. Aquellos fragmentos que hablan de materiales impresos, escritos o en línea (UNESCO, 2019a) y los que plantean la importancia del contexto y de las necesidades laborales (UNESCO, 2020; UNESCO, 2019b) podrían considerarse alusiones más o menos veladas a lo visual. Pero también es cierto que la mayor parte de los documentos estudiados concentran su atención en la alfabetización textual y aritmética mencionándolas de forma explícita (GEM, 2017; GEM, 2019; GEM, 2020; Treviño y Ordenes, 2017; UNESCO, 2019a; UNESCO, 2019b; UNESCO, 2020 y UNESCO, Institute for lifelong learning, 2020). Los mismos documentos que podrían plantear la presencia de otro tipo de alfabetizaciones son también los que citan directamente la modalidad textual y numérica (UNESCO, 2019a; UNESCO, 2019b y UNESCO, 2020). Esta particularidad cuestiona que esas alusiones veladas a lo no textual refieran realmente el trabajo con imágenes. Nótese que de las 12 referencias analizadas, ocho incluyen la alfabetización textual y cuatro añaden también la numérica.

Algo similar sucede con la posible fusión de la alfabetización visual con las TIC. La denominada Escala de Alfabetización Digital aplicada al profesorado futuro incluye explícitamente la alfabetización visual junto con conocimientos tecnológicos, la alfabetización informacional o los programas informáticos (Çam y Kiyici, 2017). ¿Habrá que admitir entonces que las alusiones a los materiales en línea (UNESCO, 2019a; UNESCO Institute for lifelong learning, 2020), a las aptitudes digita-

les (UNESCO, 2020), a la alfabetización mediática (UNESCO, 2019b), o al aprendizaje y a las tecnologías digitales (UNESCO, 2019a) integran lo visual haciendo gala de esa relación causal entre la expansión de las TIC y el interés por la imagen (Stevenson, Hedberg, Highfield y Diao, 2015)? Y de nuevo, ¿por qué es siempre la alfabetización visual la que debemos presuponer incluida en otras modalidades de alfabetización?

El protagonismo de la alfabetización textual no se compadece con el concepto de alfabetización como capacidad de la persona de transformar su entorno. Por ejemplo, el énfasis puesto en el acto comunicativo efectivamente producido (GEM, 2019), la idea de elaboración consciente de un mensaje (GEM, 2020), la importancia del contexto a la hora de construirlo y descodificarlo (GEM, 2017), la capacidad de solucionar problemas reales (UNESCO, 2019a y UNESCO Institute for lifelong learning, 2020), la confluencia de la competencia de alfabetización con otras (UNESCO, 2019b), el carácter relativo de lo que es una persona alfabeta o analfabeta (UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, 2018), o la necesidad de un aprendizaje constante y a lo largo de la vida (UNESCO, 2019b), son solo algunos de los aspectos que cuestionan la limitación de la alfabetización a la lectura y la escritura. Este desajuste entre la mención de un tipo de alfabetización y el planteamiento de un concepto mucho más complejo quizás habilite a integrar la alfabetización visual en el concepto de alfabetización manejado en los documentos. En la medida en que para participar y transformar el entorno es indispensable el uso de imágenes, tal vez sea innecesario mencionar lo visual en una definición de la alfabetización que ya lo presupondría. Pero esta hipótesis es débil puesto que no se menciona la alfabetización visual pero sí se mencionan otras modalidades de alfabetización que incluso llegan a solaparse entre sí. Entonces, ¿cómo debemos interpretar esta omisión de lo visual en documentos que acompañan los ODS y persiguen el desarrollo sostenible de las personas y las sociedades?

Las investigaciones de Spalter y van Dam (2008) y Little, Felten y Berry (2010) ya habían advertido de que el protagonismo de la imagen en el mundo actual hace indispensable formar a las personas en el lenguaje visual (Smilan, 2016 y Ruopp, 2019). Esta formación discurre en paralelo al desarrollo del pensamiento creativo en sus múltiples facetas (Roberts y Philip, 2006; Smilan, 2016); de la imaginación y la innovación (Ungemah y Stokas, 2018); del pensamiento crítico (Stevenson, Hedberg, Highfield y Diao, 2015), y del aprendizaje autodirigido (Bratslavsky, Wright, Kritselis y Luftig, 2019). Diversos estudios defienden también su vertiente afectiva (Ecoma, 2016) en la mejora del sentido de orgullo y logro (Stoerger, 2018), la confianza en las propias capacidades (Wiles, 2016), el autodescubrimiento (Kelly-Jackson y Delacruz, 2014), la reflexión y la autorreflexión (Abas, 2019; Balkir, 2009), y el entusiasmo (Lu, 2010). Por consiguiente, el trabajo con imágenes tiene una incidencia directa en la competencia intercultural (Kelly, Lee, Bowen Ray y Kandaurova, 2018) y en la valoración y aprecio de la diversidad cultural (Gilmore, 2019). Las diferentes comparaciones que se han hecho entre el lenguaje natural y el visual coinciden al destacar el carácter socio-emocional de este último (Adler, 2006; Metros, 2008). De resultas de todo ello, el impulso de la alfabetización visual sintoniza con aquellos valores inspiradores de los ODS que promueven una educación de calidad, pertinente, efectiva e igualitaria.

Los estudios que han analizado la forma en la que miramos han demostrado que la mirada debe ejercerse, practicarse y aprenderse (Lehmuskallio, 2019; Abas, 2019;

Gadelshina, Cornwell y Spoors, 2019; Williams, 2019; Hofer y Swan, 2005; Balkir, 2009), y eso compete a la educación. Eryilmaz (2010) señala que no es posible alfabetizar visualmente a las personas en el sistema educativo convencional porque en dicho sistema se sigue priorizando lo verbal por encima de lo visual (Metros y Woolsey, 2006), y porque la falta de acuerdo sobre lo que significa ser una persona alfabetizada visualmente dificulta el diseño de programas específicos de formación en imágenes (Kedra, 2018). De algún modo, defender la importancia de esta formación en imágenes implica transformar en profundidad los sistemas educativos actuales. Y esto es difícil, requiere tiempo y supone lidiar con las reticencias de quienes se niegan a reconocer que cualquier experiencia didáctica es una experiencia comunicativa y que la comunicación no se limita a la palabra hablada o escrita (Avgerinou, 2009).

Hasta qué punto la omisión de la alfabetización visual en los documentos que están detrás de los ODS constituye una estrategia para abordar estas reticencias es una posibilidad que debe tenerse en cuenta. También debe considerarse la ausencia de iniciativas suficientes que sirvan de referencia sobre cómo enseñar y aprender a leer, interpretar y crear imágenes. Linenberger y Holme (2014) recordaban que la dificultad de determinar qué y cómo desarrollar los múltiples aspectos que intervienen en el trabajo con imágenes desalienta al profesorado. Herraez y Costa (2013) sostenían que era necesario establecer resultados claramente definidos e integrar herramientas visuales específicas de cada disciplina para lograr la plena construcción de la figura profesional. En 2017, Bowen afirmó que los criterios para evaluar el aprendizaje del estudiantado y las medidas de evaluación no han ido mucho más allá de los textos escritos tradicionales, por lo que existen todavía pocas investigaciones sobre la evaluación de las competencias de alfabetización visual que puedan ser utilizadas como modelo para acometer nuevas propuestas didácticas.

Referencias

- Abas, S. (2019). Reading the World -- Teaching Visual Analysis in Higher Education. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 100–109. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/1051144X.2019.1574120>
- Adler, B. L. (2006). Discovering Differences in the Nature of Verbal and Visual Messages. *Communication Teacher*, 20(2), 33–35.
- American Association of Colleges and Universities (AAC&U, s/f). *Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education (VALUE). Rubrics Problem Solving*. <https://d38x-kozy36dxrv.cloudfront.net/qa/content/user-photos/Offices/OCPI/VALUE/VALUERubric-ProblemSolvingPreview.pdf>
- Anderson, B. (2007). Information «Literacies». *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 26(2), 63–65.
- Avgerinou, M. D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the «Bain d' Images» Era. *Tech-Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 53(2), 28–34. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1007/s11528-009-0264-z>
- Balkir, N. (2009). Perceptions of Visual Culture in Turkish Pre-Service Art Teacher Preparation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2), 1–15.
- Bowen, T. (2017). Assessing Visual Literacy: A Case Study of Developing a Rubric for Identifying and Applying Criteria to Undergraduate Student Learning. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 705–719. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/13562517.2017.1289507>

- Branch, R. M., Mané, C. E. & Shin, M. Y. (2018). Effect of Graphic Element Type on Visual Perceptions of Curvilinear and Rectilinear Flow Diagrams. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 119–136. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/1051144X.2018.1493249>
- Bratslavsky, L., Wright, A., Kritselis, A. & Luftig, D. (2019). The Strategically Ambiguous Assignment: An Approach to Promoting Critical and Creative Thinking in Visual Communication. *Journal of Visual Literacy*, 38(4), 285–304. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/1051144X.2019.1673999>
- Brown, N. E., Bussert, K., Hattwig, D. & Medaille, A. (2016). *Visual Literacy for Libraries: A Practical, Standards-Based Guide*. ALA Editions.
- Buck-Coleman, A. (2010). Navigating Cross-Cultures, Curriculum and Confrontation: Addressing Ethics and Stereotypes in Design Education. *Visible Language*, 44(2), 187–206.
- Çam, E. & Kiyici, M. (2017). Perceptions of Prospective Teachers on Digital Literacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 29–44.
- Chai, C. (2019). Enhancing Visual Literacy of Students through Photo Elicitation. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 120–129. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/1051144X.2019.1567071>
- Chiang, S. & Sun, C. (2013). *The Effect of Learning Background and Imagery Cognitive Development on Visual Perception*. *Educational Media International*, 50(3), 206–224. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/09523987.2013.836369>
- Downey, G. & Gray, T. (2012). *Blogging with the Facebook Generation: Studying Abroad with Gen Y*. Australian Association for Research in Education, AARE Secretariat. <https://search-proquest-com.sire.ub.edu/reports/blogging-with-facebook-generation-studying-abroad/docview/1361848711/se-2?accountid=15293>
- Dunlap, J. C. & Lowenthal, P. R. (2016). Getting Graphic about Infographics: Design Lessons Learned from Popular Infographics. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 42–59. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/1051144X.2016.1205832>
- Ecoma, V. (2016). The Tools, Approaches and Applications of Visual Literacy in the Visual Arts Department of Cross River University of Technology, Calabar, Nigeria. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 114–125. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/1051144X.2016.1278088>
- Eryilmaz, H. (2010). Educating the people as a digital photographer and camera operator via open education system studies from turkey: Anadolu university open education faculty case. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(2), 40–50.
- Fearnside, L., Bereza, M. y McConn, G. (2015). Using Photography to Foster Intergenerational Understanding. *Journal of Visual Literacy*, 34(2), 69–80. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/23796529.2015.11674730>
- Fee, S. B. & Fee, T. R. (2012). Visual Archaeology: Cultural Change Reflected by the Covers of «Uncle Tom's Cabin». *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 35–48. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/23796529.2012.11674699>
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Gadelshina, G., Cornwell, A. & Spoors, D. (2019). Understanding Corruption through Free-hand Drawings: A Case Study of Undergraduate Business Students' Visual Learning in the Classroom. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 142–152. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/1051144X.2018.1564608>
- García-Quismondo, M. A., Marzal, Cruz-Palacios, E. & Morales, F. C. (2019). A Didactic Innovation Project in Higher Education through a Visual and Academic Literacy Compe-

- tence-Based Program. *Education for Information*, 35(3), 263–283. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.3233/EFI-190284>
- Gilmore, G. (2019). Intercultural Praxis: Australian Diploma of Early Childhood Education Preservice Teacher Visual Literacy Comparisons between Australia and Vietnam. *Intercultural Education*, 30(6), 634–657. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/14675986.2019.1627112>
- Global Education Monitoring Report Team (GEM, 2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526.locale=en>
- Global Education Monitoring Report Team (GEM, 2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436?6=null&queryId=2188c155-912e-46cc-9c0c-9a8e87ed37b4>
- Global Education Monitoring Report Team (GEM, 2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817.locale=en>
- Gray, W. S. (1956). *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*. UNESCO.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Herraez, A. & Costa, M. J. (2013). Biochemical visual literacy with constructive alignment: Outcomes, assessment, and activities. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 41(2), 67–69. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1002/bmb.20678>
- Heruti, V. (2019). Reading Personal Photographs: A Case Study at an Israeli Art College on Multiple Identities. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 130–141. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/1051144X.2019.1567072>
- Hofer, M. & Swan, K. O. (2005). Digital image manipulation: A compelling means to engage students in discussion of point of view and perspective. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 5(3-4), 290–299.
- Hyerle, D. (2009). *Visual tools for transforming information into knowledge*. Corwin Press.
- Information Literacy Group de CILIP (2018). Definición de alfabetización informacional de CILIP. *Anales de Documentación 2020*, 23(1), 1–5. <http://dx.doi.org/10.6018/anales-doc.373811>
- Jones-Kavalier, B. R. & Flannigan, S. L. (2006). Connecting the Digital Dot: Literacy of the 21st Century. *Educase Quarterly*, 2, 8–10.
- Kedra, J. (2018). What Does It Mean to Be Visually Literate? Examination of Visual Literacy Definitions in a Context of Higher Education. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67–84. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/1051144X.2018.1492234>
- Kelly, K., Lee, S. H., Bowen Ray, H. & Kandaurova, M. (2018). Using the Photovoice Methodology to Increase Engagement and Sharpen Students' Analytical Skills Regarding Cultures, Lifestyles, and Markets Internationally. *Marketing Education Review*, 28(2), 69–74. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/10528008.2018.1450093>
- Kelly-Jackson, C. & Delacruz, S. (2014). Using visual literacy to teach science academic language: Experiences from three preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 36(3), 192–210. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/01626620.2014.917364>
- Koury, H. F., Leonard, C. J., Carry, P. M. y Lee, L. M. J. (2019). An Expert Derived Feed-forward Histology Module Improves Pattern Recognition Efficiency in Novice Students. *Anatomical Sciences Education*, 12(6), 645–654. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1002/ase.1854>

- Lehmuskallio, A. (2019). The Look as a Medium: A Conceptual Framework and an Exercise for Teaching Visual Studies. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 8–21. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/1051144X.2018.1564607>
- Levesque, S., Ng-A-Fook, N. & Corrigan, J. (2014). What Does the Eye See? Reading Online Primary Source Photographs in History. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 14(2), 101–140.
- Lindner, R. & Méndez García, M. C. (2014). The autobiography of intercultural encounters through visual media: Exploring images of others in telecollaboration. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 226–243. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/07908318.2014.977910>
- Linenberger, K. J. & Holme, T. A. (2014). Results of a National Survey of Biochemistry Instructors to Determine the Prevalence and Types of Representations Used during Instruction and Assessment. *Journal of Chemical Education*, 91(6), 800–806. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1021/ed400201v>
- Little, D., Felten, P. & Berry, C. (2010). Liberal Education in a Visual World. *Liberal Education*, 96(2), 44–49.
- Lu, L. Y. (2010). Inner-City Children's Graphics Call for Social Justice. *English Language Teaching*, 3(3), 11–19.
- Martínez-Cardama, S. & Caridad-Sebastián, M. (2019). Social Media and New Visual Literacies: Proposal Based on an Innovative Teaching Project. *Education for Information*, 35(3), 337–352. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.3233/EFI-180214>
- Matusiak, K. K. (2010). *Use of Digital Resources in an Academic Environment: A Qualitative Study of Students' Perceptions, Experiences, and Digital Literacy Skills*. <https://search-proquest-com.sire.ub.edu/dissertations-theses/use-digital-resources-academic-environment/docview/898324122/se-2?accountid=15293>
- McGrail, E., Rieger, A., Doepler, G. M. & McGeorge, S. (2018). Pre-Service Teachers' Perspectives on How the Use of TOON Comic Books during Guided Reading Influenced Learning by Struggling Readers. *SANE Journal: Sequential Art Narrative in Education*, 2(3), 1–30.
- Metros, S. E. (2008). The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. *Theory into Practice*, 47(2), 102–109.
- Metros, S. E. & Woolsey, K. (2006). Visual Literacy: An Institutional Imperative. *EDUCAUSE Review*, 41(3), 80–81.
- National Association for Media Literacy Education (NAMLE). (s/f). *Media literacy defined*. <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>
- Organización de las Naciones Unidas, s/f. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Oliver, K. L. (Mayo, 2017). *Deep Seeing: Using Visual Thinking Strategies to Inspire Narratives*. AERA Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Antonio, TX, Estados Unidos. <https://eric.ed.gov/?id=ED603317>
- Pérsico, M. S. & Contín, S. A. (2005). ¿Qué significa actualmente estar alfabetizado? *Comunicar*, 24, 177–182.
- Roberts, S. & Philip, R. (2006). The Grammar of Visual Design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(2), 209–228.
- Rolinska, A. (2015). *Digital english: Me, online, writing & academia*. Research-publishing.net, La Grange des Noyes, 25110 Voillans, France. <https://search-proquest-com.sire.ub.edu/reports/digital-english-me-online-writing-amp-academia/docview/2009554559/se-2?accountid=15293>

- Ruopp, A. (2019). Portrait of an A/R/Tographer: Theory as Conceptual Medium. *International Journal of Education & the Arts*, 20(9), 1–17.
- Sindhwani, S., Minissale, G., Weber, G., Lutteroth, C., Lambert, A., Curtis, N. y Broadbent, E. (2020). A Multidisciplinary Study of Eye Tracking Technology for Visual Intelligence. *Education Sciences*, 10, 1–17.
- Smilan, C. (2016). Developing Visual Creative Literacies through Integrating Art-Based Inquiry. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(4-5), 167–178. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/00098655.2016.1170463>
- Snavely, L. & N Cooper (1997). The information literacy debate. *Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9–20.
- Spalter, A. M. & van Dam, A. (2008). Digital Visual Literacy. *Theory into Practice*, 47(2), 93–101.
- Stevenson, M., Hedberg, J., Highfield, K. & Diao, M. (2015). Visualizing Solutions: Apps as Cognitive Stepping-Stones in the Learning Process. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(5), 366–379.
- Stoerger, S. (2018). Writing without Words: Designing for a Visual Learning Experience. *Education for Information*, 34(1), 7–13. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.3233/EFI-189002>
- Street, B. (1993). *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press.
- Treviño, E. & Ordenes, M. (2017). *Exploring commonalities and differences in regional and international assessments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261559.locale=en>
- UNESDOC (s/f). Acerca. <https://unesdoc.unesco.org/acerca>
- Ungemah, L. D. & Stokas, A. G. (2018). Making Space for the Possible: Artists-in-Residence in Community College. *Art Education*, 71(1), 24–31.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, s/f). *Alfabetización*. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all (Second edition)*. UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2016/education-people-and-planet-creating-sustainable-futures-all>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2018). *Sudan: education policy review; paving the road to 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265447.locale=en>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2018b). *ODS 4: Educación 2030. Coordinación y apoyo en los planes mundial y regional. Parte I*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265443_spa.locale=en
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2019a). *ODS 4 - Educación 2030, Parte I: Estrategia de la UNESCO para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (2020-2025)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370064_spa?5=number&queryId=2188c155-912e-46cc-9c0c-9a8e87ed37b4
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2019b). *Estrategia de la UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_spa.locale=en
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2020). *ODS 4 - Educación 2030, Parte II: Estrategia de la UNESCO para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (2020-2025) – Plan de Acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372743_spa.locale=en

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), International Bureau of Education (2019). *Improving early-grade performance for 2030: measurement and estimation options for innovative policy dialogue*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367524.locale=en>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Institute for Lifelong Learning (2020). *Global Alliance for Literacy within the Framework of Lifelong Learning (GAL): strategy 2020–2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373033.locale=en>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific (2018). *Paving the road to education: a target-by-target analysis of SDG 4 for Asia and the Pacific*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265912.locale=en>
- Venezky, R. L., Wagner, D. A. Ciliberti, B. S. (Eds.) (1990). *Toward defining literacy*. International Reading Association.
- Wiles, A. M. (2016). Figure Analysis: A Teaching Technique to Promote Visual Literacy and Active Learning. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 44(4), 336–344. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1002/bmb.20953>
- Wilhelm, L. (2005). Increasing Visual Literacy Skills with Digital Imagery: Successful Models for Using a Set of Digital Cameras in a College of Education. *T.H.E.Journal*, 32(7), 3–24.
- Williams, W. R. (2019). Attending to the «Visual» Aspects of Visual Storytelling: Using Art and Design Concepts to Interpret and Compose Narratives with Images. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 66–82. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/1051144X.2019.1569832>
- Wong, S. W. L., Miao, H., Cheng, R. W. y Yip, M. C. W. (2017). Graphic Novel Comprehension among Learners with Differential Cognitive Styles and Reading Abilities. *Reading & Writing Quarterly*, 33(5), 412–427. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/10573569.2016.1216343>