

la educación artística en la básica secundaria de la ciudad de bogotá: una mirada desde la literacidad visual de imágenes y videos cortos



PAULA ANDREA DELGADILLO

Universidad Santo Tomás

Decanatura de Ciencias Sociales y Educación

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá, D. C. diciembre de 2025

**LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA BÁSICA SECUNDARIA DE LA CIUDAD
DE BOGOTÁ: UNA MIRADA DESDE LA LITERACIDAD VISUAL DE IMÁGENES Y
VIDEOS CORTOS**

PAULA ANDREA DELGADILLO

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Doctor en
Educación**

Directora

Marcela Orduz Quijano

PhD.

Universidad Santo Tomás

Decanatura de Ciencias Sociales y Educación

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá, D. C. diciembre de 2025

Tesis aprobada por: Paula Andrea Delgadillo

Directora de tesis:

Doctora Marcela Orduz Quijano PhD.

Jurados

Jurado Institucional

Dr. Luis Bernal Hidalgo

Jurado Nacional

Dr. Yasser de Jesús Muriel Perea, Ph.D.

Jurado Internacional

Dr. Rogério De Almeida

Dedicatoria

A todos los que con su ayuda acompañaron e hicieron posible este proceso.

A mi familia, especialmente a mis padres, por apoyo incondicional y amor.

Agradecimientos

A la Universidad Santo Tomás y a la comunidad educativa participante en la investigación.

A la Doctora Marcela Orduz Quijano, por su labor como directora de tesis, por su tesón y motivación constante.

A los doctores Luis Bernal Hidalgo y Fernando Poveda por sus generosos aportes a esta tesis.

Tabla de contenido

CAPÍTULO 1. GENERALIDADES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	17
1.1 Contexto socio educativo de la investigación.	17
1.2 Contextualización del problema	19
1.2.1 Panorama de la literacidad visual en educación.....	20
1.2.2 Contexto del currículo de la educación artística en la básica secundaria desde la literacidad visual	24
1.2.3 Entorno visual mediático	27
1.3 Planteamiento del problema	32
1.4 Pregunta de Investigación.....	34
1.5 Objetivos	34
1.5.1 Objetivo general.....	34
1.5.2 Objetivos específicos	34
1.6 Justificación.....	35
CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE.....	39
2.1 Fases del estado del arte	39
2.2 Literacidad visual en la educación a nivel internacional.....	41
2.3 Literacidad visual a nivel nacional	49
2.4 Cierre estado de arte	50
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO.....	54
3.1 Marco Conceptual	54
3.1.1 Información visual	54
3.1.2 Literacidad visual.....	56
3.1.3 Currículo visual.....	60
3.1.4 Literalidad Mediática e informacional	64
3.1.5 Educación artística	64

3.1.6 Educación básica.....	66
3.2 Marco categorial.....	67
3.2.1 Diálogo curricular de la educación artística.....	67
3.2.2 La Comprensión de la información visual desde la literacidad visual y la literalidad mediática informacional para educación artística.....	68
3.2.3 Encuentro Curricular de la Educación Artística con la Literacidad Visual en la Educación Básica.....	73
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO	76
4.1 Paradigma.....	76
4.2 Enfoque	77
4.3 Diseño.....	79
4.4. Población participante de la investigación	81
4.4.1 Criterios de inclusión y exclusión.....	81
4.5. Técnicas para la recolección de información	83
4.6 Análisis documental	83
4.7 Entrevistas semi estructuradas.....	84
4.8 Triangulación de la información	85
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS	86
5.1. Fase 1. Objetivo específico 1: Identificar en las políticas públicas colombianas de la básica secundaria, los lineamientos curriculares de la educación artística para el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de imágenes y videos cortos	88
5.1.2 Síntesis de resultado Objetivo específico 1, Fase 1	100
5.1.3 Categorías emergentes	102
5.2 Fase 2. Objetivo específico 2: Determinar a nivel microcurricular de la educación artística de la básica secundaria, el abordaje de la literacidad visual través de imágenes y videos cortos.....	103

5.2.1 Análisis respuestas entrevista con preguntas abiertas.....	112
5.3. Fase 3. Objetivo específico 3: Caracterizar en el currículo de la educación artística de la básica secundaria, el desarrollo y abordaje de la literacidad visual de imágenes y video cortos	118
5.3.1 Voces de los participantes.....	119
5.3.2 Diálogo teórico de expertos	121
5.3.3 Análisis antecedentes investigativos de la literacidad visual en educación... ..	123
5.4. Fase 4. Objetivo específico 4: Hacer aportes al currículo de la educación artística de básica secundaria a partir del desarrollo de la literacidad visual de imágenes y video cortos	131
5.4.1 Aportes al currículo de la educación artística de básica secundaria a partir del desarrollo de la literacidad visual de imágenes y video cortos.....	140
5.4.2 Propuesta para el desarrollo de la literacidad visual desde de imágenes y videos cortos desde el currículo de la educación artística de la básica secundaria	142
5.4.3 Fundamentos de la POC.....	143
5.4.4 Atributos del currículo de la Educación artística: meso y microcurrículo.....	147
5.4.5 Competencias específicas para la literacidad visual de la educación artística de la básica secundaria	149
5.4.6 Aportes de la POC al currículo de la educación de artísticas	152
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, APORTES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES	153
6.1 Conclusiones	153
6.2. Aportes a la línea currículo y evaluación	157
6.3. Limitaciones	158
6.5 Perspectivas futuros campos de investigación	158
6.6 Comunicación de resultados.....	159
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
ANEXOS.....	181

Anexo A	181
Anexo B.....	184
Anexo C.....	187
Anexo D	188
Anexo E.....	191
Anexo F.....	192

Lista de tablas

Tabla 1 Marco normativo local de la educación artística	24
Tabla 2 Marco normativo internacional de la educación en información visual	27
Tabla 3 Consolidación de datos	40
Tabla 4 Consolidación de porcentajes	40
Tabla 5 Investigación por región	51
Tabla 6 Línea del tiempo para definiciones de literacidad visual	58
Tabla 7 Injerencia de Sacristán en la construcción del currículo en La Ley 115 de 1994	62
Tabla 8 Habilidades percepción visual	70
Tabla 9 Habilidades de escritura visual	71
Tabla 10 Otras habilidades del Literacidad visual	72
Tabla 11 Criterios de inclusión	81
Tabla 12 Criterios de exclusión	82
Tabla 13 Instituciones educativas (IE) participantes	82
Tabla 14 Ruta para el desarrollo de la investigación	86
Tabla 15 Análisis documental Políticas Internacionales y Nacionales Curriculares	89
Tabla 16 Códigos implementados en Atlas.ti. 25	92
Tabla 17 Codificación de participantes.....	105
Tabla 18 Resumen respuestas cerradas pregunta 1 y 2.....	106
Tabla 19 Resumen respuestas cerradas preguntas 3 y 4	109
Tabla 20 Resumen respuestas cerradas pregunta 5	111
Tabla 21 Resumen de testimonios pregunta 6	113

Tabla 22 Síntesis sobre la exposición a contenidos visuales a los estudiantes a través de las redes sociales	116
Tabla 23 Tendencias y vacíos hallados en entrevistas semiestructuras	119
Tabla 24 Características de la literacidad visual como herramientas académicas en la educación	128
Tabla 25 Síntesis resultados objetivo específico 3	129
Tabla 26 Síntesis resultados objetivo específico 4	133
Tabla 27 Vacíos y oportunidades para integración curricular	140
Tabla 28 Integración competencias desde imágenes y video cortos para la literacidad visual	150

Lista de Figuras

Figura 1 Contexto socioeducativo	17
Figura 2 Aspectos conceptuales de la investigación	20
Figura 3 Perfil usuario redes sociales	31
Figura 4 Fases del estado del arte	39
Figura 5 Esquema de Jakobson	55
Figura 6 Esquema retransmisión de información en medios digitales	56
Figura 7 Relación de literacidades	91
Figura 8 Habilidades de la literacidad visual	94
Figura 9 Gráfica de coocurrencia de lectura visual, la escritura visual y la socialización	96
Figura 10 Diagrama de Sankey	97
Figura 11 Transversalización de la dimensión crítico -artística en el currículo	103
Figura 12 Pregunta 1, ¿Ha leído o escuchado algo sobre Literacidad visual?	107
Figura 13 Pregunta 2, ¿En su experiencia docente hace uso de la literacidad visual? es decir, ¿evalúa la interpretación de la imagen de manera crítica, su uso ético y su uso comercial?	108
Figura 14 Pregunta 3, ¿Consulta y conoce usted las orientaciones curriculares actuales de la educación artística en la básica, para el diseño de la clase que usted imparte?	110
Figura 15 Pregunta 4, ¿Considera que las orientaciones curriculares actuales de la educación artística abordan la literacidad visual en las imágenes y videos cortos?	111
Figura 16 Incorporación de la literacidad visual en clase	115
Figura 17 Triangulación categorías de análisis	132
Figura 18 Atributos del currículo de la Educación artística	148
Figura 19 Relación categoría emerge con oportunidades en la literacidad visual	150

Índice de Abreviaturas

DANE:	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
EAC:	Educación artística y cultura
ICFES:	Instituto Colombiano del Fomento de la Educación Superior
MEN:	Ministerio de Educación Nacional
ONU:	Organización de las Naciones Unidas
ODS:	Objetivos de Desarrollo Sostenible

Lista de anexos

- Anexo A.** Matriz de meta referencia del análisis
- Anexo B.** Aprobación de comité de Ética y Bioética Institucional (CEBIC)
- Anexo C.** Esquema de entrevista semiestructurada para docentes
- Anexo D.** Validación del instrumento por parte de expertos
- Anexo E.** Propuesta para el desarrollo de la literacidad visual desde de imágenes y videos cortos desde el currículo de la educación artística de la básica secundaria
- Anexo F.** Ejemplos de carta de invitación para participar en investigación a instituciones educativas

Resumen

Esta investigación suscitó una problemática latente en Colombia que ha surgido desde la información visual masiva que promueve contenidos sesgados y/o falsos (en muchos casos) hasta la ausencia de investigaciones doctorales que aborden la relación del currículo con la literacidad visual para comprender y usar éticamente las imágenes, además de la poca, o casi nula, inclusión de la literacidad visual en la escuela para enfrentar la masificación de la imagen.

En tal sentido, se propone reconocer si los esfuerzos realizados en materia de currículo en Colombia son y han sido suficientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a nivel general, y navegar así en la cultura visual informacional, no solo como espectadores, también como creadores de contenido; evaluando así su nivel de preparación en su nuevo rol de transmisores, abordando de esta manera, la imagen como un texto comunicacional que a la vez se comprende, comparte y crea.

Por lo tanto, desde una apuesta metodológica que asumió el enfoque cualitativo a partir del paradigma interpretativo y un diseño hermenéutico se propuso analizar el currículo de la educación artística en la básica secundaria desde la literacidad visual de imágenes y videos cortos, para llegar a proponer una guía de orientaciones que permita la interacción con contenidos mediáticos y su efecto en los procesos educativos de los jóvenes entre los 12 y 15 años de edad, en el contexto urbano de la ciudad de Bogotá, centro cultural de la región sur americana y del país. Como resultado, se evidenció una brecha curricular entre la realidad mediática con lo que se enseña en el aula y una desconexión de la imagen como texto comunicacional.

Palabras claves: currículo visual, educación artística, educación básica secundaria, información visual, literacidad mediática, literacidad visual

Abstract

This research is based on several problematic aspects, ranging from the massive amount of visual information in which we live, with biased and/or false content, as stated by Grizzle, a. et al. (2021) , to the lack of doctoral research addressing the relationship between the curriculum and visual literacy for understanding and using images ethically, as well as the limited inclusion of visual literacy in schools to address the massification of images.

For that reason, there is a need to know whether the curricular efforts made in Colombia are sufficient to teach students to navigate the visual information culture, not only as spectators but also as content generators, questioning whether students are being prepared for their new role as transmitters, approaching the image as a communicational text that is understood, shared, and created.

Therefore, using a qualitative approach, an interpretive paradigm, and a hermeneutic design, we propose to analyze the arts education curriculum in secondary school from the perspective of visual literacy in images and short videos, in order to propose a set of guidelines that will enable interaction with media content and its effect on the educational processes of young people aged 12 to 15, in the urban context of the city of Bogotá, the cultural center of the South American region and the country. The result was a curriculum gap between the media reality and what is taught in the classroom, and disconnect between the image as communicational text.

Key words: Visual curriculum, artistic education, basic secondary education, visual information, literacy media literacy, visual literacy

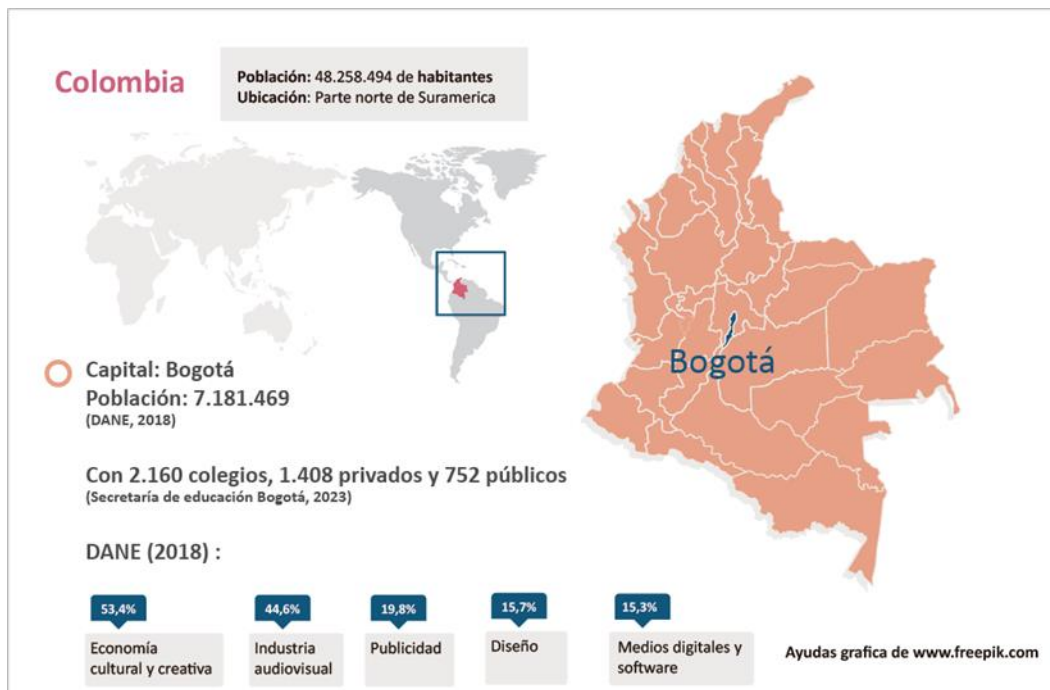
Capítulo 1. Generalidades del problema de investigación

1.1 Contexto socio educativo de la investigación.

Este proyecto investigativo se centró en Colombia más precisamente en su capital, Bogotá, centro geográfico y entrada cultural de la región suramericana, siendo una de las ciudades más importantes del país. Bogotá está dividida en 20 localidades que agrupan diferentes barrios y se constituye como una ciudad que cuenta con una amplia oferta cultural y artística (Alcaldía de Bogotá, 2024, parr.1¹). Por lo que, al ser ciudad capital, su oferta de información en videos e imágenes es amplia y variada, y con mayores capacidades en tecnología y comunicación.

Figura 1

Contexto socioeducativo



Nota: La ilustración fue tomada y adaptada de <https://www.freepik.es/> (2025)

¹ <https://bogota.gov.co/historico-alcaldia/bogota>

Bogotá tiene un carácter multicultural donde confluyen diversas dinámicas culturales y artísticas, que sugiere una relación viva e intercomunicada manteniendo al estudiante inmerso en el ambiente comunicacional e informacional, es una sociedad que accede a información visual, la consume y la crea, con ayuda de una alta conectividad a internet móvil que posibilita el ingreso a redes sociales y páginas web de forma masiva, como lo afirma el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en su Boletín Trimestral de las TIC (2023) casi el 77 % de las personas a nivel nacional acceden a internet desde sus celulares.

Por su parte, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística el DANE (2022), asegura que hay cerca de ocho millones de niños y adolescentes, es decir casi un 16 % de la población colombiana, además, el DANE (2018), en el censo nacional establecía la población bogotana con cerca de 7.200.000 de habitantes. Adicionalmente, Bogotá es relevante para esta investigación ya que brinda un consumo importante de información visual, como se indicó en el para el subdirector Leonardo Trujillo en el año 2022, DANE (2025) en la ciudad se encuentra más de la mitad de la economía tanto cultural como creativa, hay una fuerte industria audiovisual, de creación de publicidad y de producción en diseño.

En Bogotá, los adolescentes estudian la básica secundaria en los grados sexto a noveno, a dos años de culminar sus estudios de bachillerato. La ciudad tiene una cobertura educativa alta; según la Secretaría de Planeación de Bogotá (2025) cuenta con “2.160 colegios, 1.408 privados y 752 públicos”² (parr.1).

Finalmente, aunque la ciudad ofrece una buena cobertura académica, el contexto altamente conectado, enmarca la capacidad de la sociedad visual de impactar la vida de los

² <https://www.sdp.gov.co/micrositios/ninos-ninas-y-adolescentes/como-se-hace>

estudiantes. Este entorno posibilita la adquisición de conocimientos no sólo desde la escuela sino desde la carga comunicacional de la información visual, contextualización que permite como dice Gozálvarez-Pérez y Cortijo-Ruíz (2023) ver a los nativos digitales en las redes sociales hallar maneras de vincularse ante la globalización de los contenidos. Sin embargo, para abordar de manera crítica estos aspectos es necesario que se encuentren modelos educativos que desarrollen la autonomía académica, para que responsable y éticamente traten la interculturalidad.

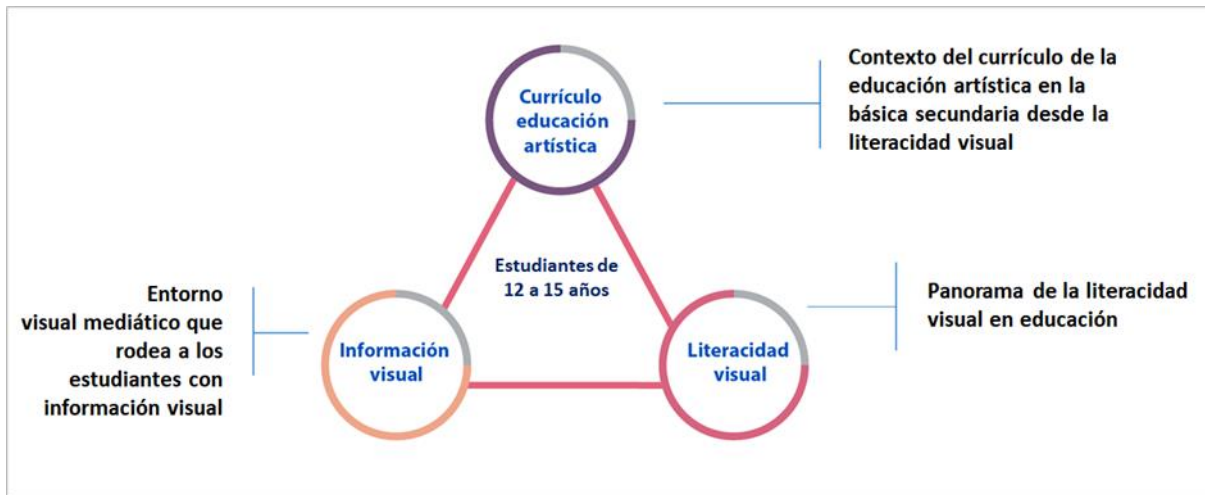
1.2 Contextualización del problema

Esta investigación centró sus esfuerzos en la educación artística analizada desde el currículo, para examinar cómo la literacidad visual de los estudiantes de 12 a 15 años interactúa con la información visual masiva presente en los medios de comunicación y las redes sociales.

De esta manera para contextualizar la investigación se retomaron tres ejes conceptuales: el panorama general de la literacidad visual en la Educación, el contexto del currículo en Educación artística en la básica secundaria desde la literacidad visual y el entorno mediático que rodea con información visual estos espacios. Seguidamente se amplían estos aspectos:

Figura 2

Aspectos conceptuales de la investigación



Nota: Representación gráfica los aspectos conceptuales.

1.2.1 Panorama de la literacidad visual en educación

Como punto de partida, se toma el poder de las imágenes que, en la actualidad, tienen un mayor impacto que las palabras, por ello son muy usadas en las prácticas comunicativas; de esta manera, la educación visual juega un papel destacado en los primeros años de escolarización. No obstante, su presencia disminuye rápidamente, debido a que en la enseñanza se da mayor importancia al texto escrito y a la oralidad y se relega el manejo académico de la imagen a las asignaturas artísticas (Kędra y Źakevičiūtė, 2019).

En este escenario, Kędra (2016) afirma que existen dificultades para el desarrollo de la literacidad visual, entendida como el conjunto de capacidades necesarias para comprender, interpretar y utilizar imágenes. Dichas habilidades se desarrollan mediante procesos académicos, y contrario a lo que comúnmente se piensa, estas habilidades no se aprenden solas, se enseñan y desarrollan en clase. Sin embargo, especialmente en la enseñanza secundaria estos procesos

suelen verse interrumpidos, a pesar de que la necesidad de introducir la literacidad visual en los planes de estudios se identificó desde la década de 1960.

En ese sentido, Kędra y Žakevičiūtė (2019) sostienen que la comunicación actual es predominantemente visual, por lo que las imágenes se han convertido en una forma de información diaria, especialmente para los jóvenes, quienes han crecido interactuando con estas, debido a la era del internet, nuevas tecnologías, celulares y tablets. Lo anterior deja entrever que sus formas de comunicación están mediadas por lo gráfico, lo que incluye creación de imágenes, intercambio de fotos y videos, como emoticones, GIFs y emojis. Estas expresiones visuales se abordaron en esta investigación a partir del análisis de imágenes y videos cortos en redes sociales.

Ahora bien, la problemática con respecto a la literacidad visual recae en el hecho de que no se puede asumir que estar expuestos a elementos visuales implica necesariamente tener alfabetización visual (Brumberger, 2011). A pesar de la exposición constante a entornos digitales por parte de los estudiantes, en general, adquieren destrezas prácticas, pero carecen de habilidades críticas para enfrentarse al mundo digital, es decir les faltan habilidades en literacidad mediática (Ahmad y Soroya, 2021).

Otro aspecto para considerar en este contexto es que el uso de la imagen se ha relegado en gran medida a las clases artísticas que tradicionalmente han asumido la imagen como su especialidad. Lo anterior implica que se deja a consideración la función del docente en el proceso de literacidad, como lo advierten Thompson y Beene (2023) la cultura visual recibe escasa atención en las aulas de enseñanza, a lo que también se une el insuficiente número de módulos o cursos dentro de programas académicos.

Entonces, si en el docente de artes de las Instituciones Educativas, por lo general, recae el estudio de lo visual, es de considerar su nivel de experticia en la materia. Sin embargo, Huertas (2010) afirma que en Colombia la asignatura de artes plásticas puede ser asumida por un docente de otra materia, mientras que los estudiantes para ser docentes de artes podrían estar en su proceso académico carentes de conocimientos propios del hacer plástico, ya que se podría priorizar los conocimientos teóricos pedagógicos.

En ese sentido, se sugiere un vacío en el desarrollo curricular de la asignatura, puesto que el nivel de experticia determina las propuestas micro curriculares y meso curriculares que se llevan al aula. Asimismo, como expone Ruvalcaba (2025) la planificación curricular potencializa la gestión del docente que es el generador de cambio, a partir de la experiencia como herramienta de liderazgo en el aprendizaje.

Otro elemento para considerar es que la Educación artística no es sometida a pruebas nacionales para cuantificar la comprensión visual y el desempeño en la literacidad visual de los estudiantes en Colombia. De manera lejana se podría vislumbrar desde los exámenes estandarizados como la prueba Saber a nivel nacional que evalúa alumnos de noveno (14 a 15 años) y undécimo (16 a 17 años). Según datos de la Guía de orientación de la prueba Saber 11 del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior ICFES (2021), en esta prueba se evalúa tanto textos continuos como discontinuos con presencia de imágenes que corresponden al aproximadamente al 16% del total de las preguntas de la prueba, como, por ejemplo: la caricatura, el cómic, la infografía, avisos publicitarios, manuales, reglamentos, etiqueta, tablas, diagramas, entre otros.

Adicionalmente, en estas pruebas de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2025), se tuvo un puntaje en lectura de 54 sobre 100 puntos en 2024, indicando que casi

la mitad de los estudiantes lograron interpretar e inferir contenidos en los textos, no obstante, sólo una minoría llegaron a un nivel superior evidenciando una capacidad reflexiva más profunda donde se logra tener una postura más crítica.

Sin embargo, se puede tener en cuenta que la educación artística se destaca por las experiencias en el aula no tangibles en la estandarización de pruebas, su percepción puede ser contrastada para tener una idea de la lectura de la imagen, pero dejan como vacío si la literacidad visual está desarrollada a cabalidad en los estudiantes, como destacan Lira y Gaete (2024) las pruebas recaen en una perspectiva sumativa, que pueden ser diversificadas desde las experiencias académicas dentro del aula para analizar la calidad educativa.

Igualmente, como referente local en Bogotá Colombia, se lideró en el año 2015 las Pruebas SER por la Secretaría de Educación Bogotá SED (2015) aplicadas a estudiantes de colegios públicos y privados de grado 9º, donde se evaluaron las habilidades compositivas y expresivas en el área de artes. Estas pruebas se desarrollaron en más de trescientos colegios; los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel intermedio en capacidades compositivas y expresivas, con habilidades técnicas útiles para lograr lo que ellos crean, innovan y comunican, sin embargo, este desempeño podría seguir mejorándose en un nivel superior.

Estas evaluaciones ponen de presente una realidad sobre la comprensión lectora, pero hay diferencias con la realidad mediática. Las pruebas estandarizadas evalúan infografías, mapas, afiches e historietas académicas, pero los medios de comunicación también emplean videos cortos y fotografías. Las dificultades en la literacidad visual se evidencian como dice Navarro (2021) en la relevancia que tienen los contenidos en las plataformas digitales, que buscan estratégicamente ser visibilizadas de manera masiva.

1.2.2 Contexto del currículo de la educación artística en la básica secundaria desde la literacidad visual

Dado el contexto de la literacidad visual, las habilidades relacionadas con ella para afrontar la información deben enseñarse de manera explícita e integrarse en el currículo. Tal como lo indica Grizzle et al. (2021), desde el aula se puede conectar el pensamiento crítico que ayude a desplazarse en los espacios mediáticos, con capacidades que permitan detectar contenidos con sesgos y discernir intenciones comunicativas.

Lo dicho, conlleva problematizar la situación a nivel curricular de la educación artística de Colombia y Bogotá, lo que permite cuestionar lo existente, desde los documentos emitidos a nivel nacional presentados en la Tabla 1, esto aclara que la construcción curricular acoge lo señalado en Ley 115 de 1994 —Ley General de Educación— de la cual se desprende el marco normativo local de la Educación básica secundaria.

Tabla 1

Marco normativo local de la educación artística

La Ley 115 de 1994. Ley General de la Educación.	Resalta la función informativa y comunicativa en el artículo 4, a nivel estatal se protegerán los medios de comunicación en los procesos de educación de acuerdo con los principios de la libertad de prensa y de expresión (La Ley 115 de 1994. Ley General de la Educación. Art. 44. Colombia).
Lineamientos curriculares para la educación artística en Colombia.	Estipulan una aproximación hacia la literacidad visual desde la educación artística plástica señalando la necesidad de: “Enriquecer el imaginario simbólico de los estudiantes con

Año: 1997	habilidades para percibir, interpretar y analizar símbolos visuales, afianzando la interculturalidad en función de una alta comprensión entre los seres humanos y la tecnología contemporánea” (p. 46).
Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media ministerio de educación nacional (2010).	Refiere competencias y desempeños en la educación artística para los grados desde 6° a 7° y de 8° a 9°, sugiere acercar a los estudiantes a valorar distintas expresiones culturales en medios tecnológicos e impresos.
Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media. Ministerio de Educación Nacional (2020)	

Nota: Información tomada y adaptada de los actos administrativos que conforman el currículo para la educación (2025).

Como se observa en la Tabla 1 y según lo expuesto por Bejarano (2016) desde los documentos curriculares oficiales hasta el año 2016, hay espacio para la Educación artística basada en las competencias y con ello a la literacidad visual. Lo cierto es que no hay investigaciones al respecto que amplíen un análisis de fondo sobre si las competencias de la literacidad visual son tenidas en cuenta a profundidad, en relación con los medios de comunicación actuales usados entre los estudiantes, incluyendo la problemática de la información masiva y el uso crítico de los contenidos.

Desde la lectura crítica realizada en las investigaciones de Bejarano (2016) que inicia con La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, no se halla una referencia directa al lenguaje visual o al concepto de imagen. Sin embargo, proporciona herramientas para incorporar la literacidad en los currículos escolares de la educación artística. En cuanto a los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística (1997) se parte de una definición general sobre educación artística vinculada con una finalidad social y cultural, relacionando la imagen con los medios de comunicación. Más adelante, las Orientaciones curriculares para la Educación artística y cultural en educación básica y media (2010) del MEN, profundizan en las habilidades para producir elementos gráficos de calidad hacia la formación laboral, también en la sensibilización del entorno, contexto visual, utilización y consumo de video, como el cine, televisión o cualquier producción multimedia.

Ahora bien, uno de los inconvenientes de no incluir la literacidad visual en el currículo, es que las imágenes hacen parte de cómo los estudiantes aprenden, lo que puede percibirse como una amenaza. Acaso y Nuere (2005) exponen la importancia de tener en cuenta el interés de quien proyecta la imagen, pues siempre hay un fin particular que termina ejerciendo dominio del comunicador a los espectadores; la imagen entonces tiene el poder de perpetuar hegemonías y estándares en la sociedad. Otro agravante, es el nexo entre la información visual con los contenidos no incorporados al currículo formal, que pueden ser acogidos por el currículo oculto. Por lo anterior, este trabajo investigativo considera necesario analizar el currículo desde la literacidad visual y generar orientaciones acordes a la actualidad.

1.2.3 Entorno visual mediático

En la actualidad, los espacios, las personas y los contextos están rodeados de imágenes, que generan un alto contenido de información; así, los medios de comunicación están cada vez más cargados de información visual, en algunos casos efímera, lo que dificulta su comprensión, y se puede convertir en un problema, principalmente porque hay un alto flujo de contenido disponible; tal como lo analiza Grizzle, et al. (2021) los estudiantes quedan rodeados de información potencialmente dañina, lo que los desvincula de procesos curriculares que acerquen a las personas a ser críticos.

Desde este punto, se hace necesario también observar la regularización del currículo y a la literacidad visual, que condujo a dar una mirada al marco normativo internacional de la información visual. La información se recoge en la tabla 2.

Tabla 2

Marco normativo internacional de la educación en información visual

Asamblea General de la ONU. De 1948. Declaración Universal los Derechos Humanos	En el Artículo 19 se da a conocer el derecho a la libertad de expresión, así como de opinión, lo que incluye no ser molestado por ellas a nivel personal, incluye la posibilidad de encontrar y recibir opiniones, así también ser libre de difundirlas sin limitarlas (ONU, 1948).
Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	Objetivo 3. Asegurar la salud y bienestar público. Objetivo 4. Garantizar la calidad educativa.
En el año 2015 la Agenda 2030 producto de la Asamblea General de las Naciones Unidas plantea los 17 ODS.	Objetivo 5. Teniendo un discurso que propague la igualdad de género por medio del uso ético de las publicaciones. Objetivo 11. Desde la inclusión Objetivo 16. Garantizando acceso a información que proteja las libertades de acuerdo con las leyes internacionales y nacionales

Nota: información tomada y adaptada de la normativa internacional en Educación (2025).

En relación con esto, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), expuestos en la Tabla 2, permanentemente, son amenazados en su ejecución. Al respecto Moreno et al. (2024) expone que existen múltiples campañas de desinformación que se difunden rápidamente entre miles de usuarios, en muchas ocasiones, con noticias falsas que son compartidas por distintas personas que replican contenidos no verificados y a menudo con mensajes tergiversados.

En tal sentido, la información visual conlleva desafíos para la educación en Colombia. Esto se evidencia porque su adaptabilidad desde los distintos medios de comunicación paralela a la literacidad visual y la modernidad tecnológica; por ejemplo, el uso en los hogares del televisor en la mitad del siglo pasado ayudó a que la escuela se cuestionara sobre la interpretación de imágenes (Hameleers, et al., 2020).

Como lo advertían desde hace años González y Cantor (2000), la televisión como medio de comunicación logró transmitir la idea de que toda información es comunicación fiable, desde un punto de vista inmediato se perpetúa la realidad de la noticia espontánea, la celeridad de los contenidos no permite procesos reflexivos y un punto de vista detenido. Así, la información televisada generó en el ámbito escolar la necesidad de lidiar con los contenidos de consumo masivo.

Sucede de manera similar con las redes sociales que abarcan distintos ámbitos de la vida de las personas y sobre todo de los estudiantes, pues convergen la vida con el consumo de información rápida, impactando la cotidianidad de múltiples formas, por lo que la educación debe intervenir para entender la verdad del mundo digitalmente creado (Goodman y Ord, 2024).

Máxime que, la realidad de los países de latinoamericana, incluido Colombia, no son ajenos a los desafíos mundiales en desinformación. PISA *in focus* (2021) ofrece una generalización de los estudiantes para darle credibilidad a la información, llegando a la gran conclusión que, a los estudiantes de más bajos recursos, dentro de los que se menciona Colombia, les es más difícil diferenciar la información verídica de la falsa. De esta manera, la debilidad financiera de los estudiantes coincide con los resultados en bajos en lectura (que incluye textos visuales) en las pruebas PISA 2022 según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2023) el promedio de Colombia fue 409, Brasil 410, México 415, Chile con 448 y Uruguay 430, muy diferentes a países como China Taipéi con 515 de 600 en total en la misma prueba.

Por consiguiente, se halla una relación proporcional entre vulnerabilidad económica y niveles de lectura: El nivel socio económico parece un elemento que impacta en el nivel de la comprensión de la información, lo que podría aumentar la propagación de desinformación. Puntualmente, para la presente investigación, fue necesario entender el problema al ubicar al estudiante adolescente frente a las nuevas tecnologías sin habilidades en literacidad visual, puesto que, como afirma Metros et al. (2006), los jóvenes deben estar listos para interactuar con contenidos, para lograr detectar sus alteraciones de manera crítica, de este modo sus competencias visuales quedarían cortas para la realidad visual.

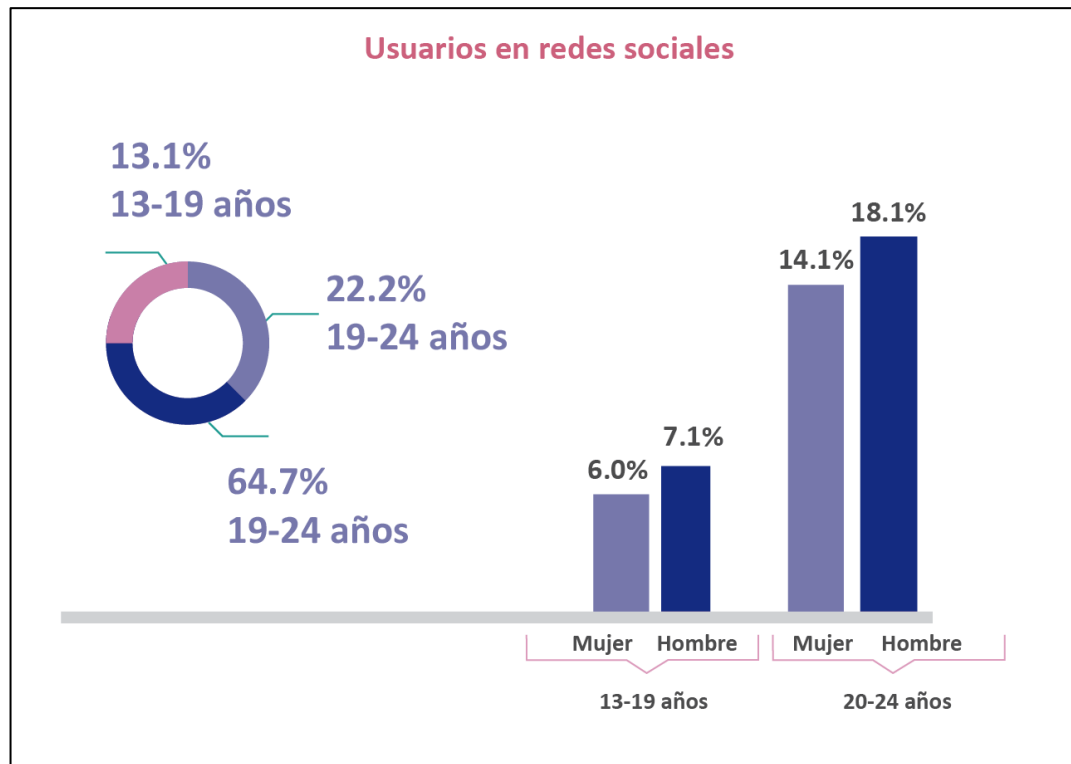
Aunque la población adolescente no es considerada la más analfabeta visualmente frente a personas de mayor edad, sí pueden estar bajo mayores riesgos por la etapa del ciclo vital, ante la falta de procesos educativos que favorezcan la comprensión informativa por las siguientes razones:

- a. Propio de la edad, los adolescentes se exponen a situaciones de peligro y desprotección ante el uso de las tecnologías como las redes sociales, sitios web y aplicaciones (García, et al., 2014).
- b. Son vulnerables a riesgos potenciales que incluyen la exposición a contenidos inapropiados para menores de edad, adicción a la tecnología, exposición a la violencia, entre otros (García-Piña, 2008).
- c. Los estudiantes adolescentes son un grupo que puede flagelar en cuanto a la regulación de su carácter, sucumbir a la imposición social, moldeando su conducta hacia las adicciones cibernéticas, ya que pueden pasar mucho tiempo frente a pantallas, lo que afecta sus hábitos saludables de vida. (Villanueva, et al. 2017).
- d. Afrontan desafíos en cuanto a manejo de emociones, responsabilidad propia, son más vulnerables a riesgos digitales al carecer de criterios maduros para actuar frente al acceso de información de todo tipo, pérdida de privacidad, violentos o con mensajes de odio que pueden estar incluidos dentro de mucho tiempo de conectividad con mensajes discriminatorios (Unicef³, 2025, parr.4).
- e. Pasan mucho tiempo conectados, es de considerar sus hábitos fuera de la escuela debido a las cifras de acceso a redes sociales, según Meltwater (2023) los niños desde los 9 años ingresan a internet solos, el 12% de los adolescentes tienen redes sociales, y sumando los menores de 30 años son el 43% de la población mundial, como se observa en la figura 3.

³ www.unicef.org/cuba/midete-uso-responsable-redes-sociales

Figura 3

Perfil usuario redes sociales



Nota: Información tomada y adaptada de Meltwater (2023).

La encuesta también pone de relieve el dato de casi 5 billones de usuarios en redes sociales, la más popular entre los menores es TikTok, quienes buscan diversión por encima de otros contenidos, dando prioridad a seguir a personas famosas o llamados *influencers* en redes sociales, lo que conlleva a pasar horas de su día a día en internet: El promedio de Colombia es tres horas y media, por arriba del promedio mundial.

Para concluir este aspecto, sobre el entorno mediático que rodea la información visual, conviene señalar que el problema de este apartado radica en primer lugar, en el poder que tiene lo visual ante la proliferación de información que genera la necesidad educativa de ser

entendidos y, en segundo lugar, la vulnerabilidad de los estudiantes ante la exposición a tanta información.

En tercer lugar, la falta de relevancia a nivel educativo de procesos para profundizar en la literacidad visual desde una postura crítica que, entre otras cosas, logre identificar de dónde viene la información, las fuentes, sus relaciones temáticas y sobre todo su veracidad. En cuarto lugar, analizar curricularmente los aportes frente a la literacidad visual debido a las dificultades que los estudiantes presentan en la comprensión de la información y su uso ético, dado que desde el currículo se puede dirigir conocimientos en el aula de clase proponiendo una guía orientadora para menguar los perjuicios de la información visual.

1.3 Planteamiento del problema

El poder mediático de las imágenes actualmente es innegable, sin embargo, ocupan un rol secundario en la Educación, contrastando en la actualidad con el entorno eminentemente gráfico (Kędra y Źakevičiūtė, 2019). Asimismo, Grizzle, et al. (2021) ha reconocido las dificultades para entender mensajes que pueden incidir en confiar en su veracidad sin un análisis más completo, agudizando así, la problemática de infodemia actual causada por las formas de comunicación. En ese sentido, se hace indispensable desarrollar dentro de los procesos educativos habilidades para identificar, comprender y analizar la información.

A esto se suma, según Pettersson (2018), que los estudiantes son inexpertos al interpretar y utilizar imágenes, habilidades contenidas en la literacidad visual, si bien, consumen de manera pasiva contenidos visuales, se les dificulta hallar un significado. Sin embargo, pese a que la literacidad visual tiene el potencial de llenar estos vacíos educativos, no ocupa un lugar relevante en la escuela ni en el currículo, ya que ha sido relegada para darle paso a la alfabetización

convencional del texto, oral o escrito, lo que deja por fuera contenidos por abarcar y habilidades por potencializar.

Ante la alta oferta de información visual en medios de comunicación emergentes, se pueden ubicar cuatro dificultades: primero la desinformación latente en la que se vive con contenidos manipulados o falsos como lo dice Grizzle, et al. (2021); segundo, la carencia de investigaciones y literatura que aborde las habilidades para comprender las imágenes en el currículo especialmente en el territorio nacional como lo advierte la revisión bibliográfica de esta investigación y como lo concluyó también Bejarano (2016); tercero, el problema que refieren los autores en el planteamiento del problema, ante la poca inclusión de la literacidad visual en el aula para enfrentar la masificación de la imagen; y cuarto la abundancia de diagnósticos internacionales sobre desinformación, la literacidad visual y la información visual y la escasa producción de investigaciones locales en Colombia.

Dicho lo anterior, se encuentra la necesidad de analizar el impacto de los esfuerzos realizados en materia de currículo en Colombia sobre la enseñanza a los estudiantes a navegar en la cultura visual informacional, no solo como espectadores, sino también como creadores de contenido. Particularmente, el problema de investigación recayó en examinar cómo se prepara a los estudiantes en Educación artística que, tradicionalmente, ha abarcado la imagen en sus contenidos, en el perfil de transmisor de información. No solo como espectador sino como dice Álvarez (2021), un “receptor-emisor de contenidos” (p. 12).

Esta investigación reconoce la problemática de bajo desempeño en habilidades de literacidad visual, concentrándose en estudiantes que inician el uso de redes sociales y enfrentan al consumo masivo de información visual, considerando su mayor vulnerabilidad por edad. En ese orden de ideas, esta investigación encontró una limitación: la poca literatura en

investigaciones respecto al currículo de la educación artística desde la literacidad visual en imágenes y videos cortos; esto es aún más evidente en el ámbito nacional, lo que permite analizar las orientaciones actuales en la Educación básica secundaria, en su competencia para abordar la información visual masiva y desde este análisis revisar y evaluar la necesidad de una propuesta guía orientadora curricular.

1.4 Pregunta de Investigación

Según lo expuesto anteriormente, se planteó la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los aportes al currículo de la educación artística desde la literacidad visual de imágenes y videos cortos en la básica secundaria en el contexto urbano de la ciudad de Bogotá?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Analizar el currículo de la educación artística en la básica secundaria en el contexto urbano de la ciudad de Bogotá, desde la literacidad visual de imágenes y videos cortos, para proponer una guía de orientaciones.

1.5.2 Objetivos específicos

1. Identificar en las políticas públicas colombianas de básica secundaria, los lineamientos curriculares de Educación artística para el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de imágenes y videos cortos.

2. Determinar a nivel microcurricular de Educación artística de básica secundaria, el abordaje de la literacidad visual través de imágenes y videos cortos.

3. Caracterizar en el currículo de Educación artística de la básica secundaria, el desarrollo y abordaje de la literacidad visual de imágenes y video cortos.

4. Hacer aportes al currículo de la educación artística de básica secundaria a partir del desarrollo de la literacidad visual de imágenes y video cortos.

1.6 Justificación

Esta investigación se argumenta en el ejercicio reflexivo sobre el currículo de la Educación básica secundaria en la asignatura de artística frente a los retos del mundo visual y digital que en la actualidad permean la sociedad. Hoy en día, persiste una amenaza latente en la oferta amplia de información manipulada o falsa que circula en redes sociales, portales web de fácil acceso, medios impresos y audiovisuales, a la cual tienen acceso ilimitado los estudiantes, esto se configura en un reto de enfrentar el consumo de información con peligros, situación que como afirma Montemayor (2023) puede afectar de manera potencial el desarrollo personal y comunitario; no obstante, los estudiantes se han acostumbrado a la falsedad de lo que consumen y carecen de hábitos que les permitan verificar la veracidad.

También advierte Grizzle, et al. (2021) que, sobre todo en países en vía de desarrollo, se vulneran los ODS descritos en la Agenda 2030 por la ONU, así:

La desinformación, las persistentes desigualdades de género, la discriminación racial y otras formas de intolerancia y discriminación amenazan el logro de los ODS (...), los modelos de negocio algorítmicos amplifican aún más su proliferación, y se han convertido en un problema preocupante para el desarrollo global, erosionando la confianza en la verdad y las instituciones establecidas, fomentando discursos que potencialmente perjudican la paz, el desarrollo y la democracia. (p. 20)

En consecuencia, es importante reflexionar sobre el currículo, debido a la facilidad de acceso a redes sociales en edad escolar que logran hacer de la información visual un elemento cotidiano, lo que condiciona el currículo para el manejo de la información visual como relevante. Ante esto, la educación tiene el desafío de promover procesos que enseñen el uso del lenguaje gráfico de manera ética, dado que, como plantean Schefflan y Katzav (2021) dichas capacidades son potencialmente reforzadas en clase junto con el acompañamiento del docente, con el fin de desarrollar estudiantes críticos ante la desinformación.

En ese sentido, para esta investigación fue imperativo confrontar la información visual con el currículo en el proceso de aprendizaje gráfico, según lo expuesto por la *Association of College and Research Libraries, ACRL* (2022), esto es necesario para ubicar las imágenes como transmisoras de información, las cuales, si bien implican un proceso sensible y creativo, son centrales en los procesos de comunicación actual.

Paulatinamente, el nexos visual de las personas se ha incrementado por los medios digitales e impresos, cambio que aceleradamente transformó el estilo de vida, como lo ha afirmado Bleed (2005) la comunicación está contada digitalmente, pero los antiguos dibujos grabados sobre piedra y los videos modernos tienen mucho en común, ambos poseen la capacidad de registrar eventos e ideas; en el pasado, los antiguos americanos nativos contaban historias desde el arte rupestre, que es bien sabido, evolucionó a palabras y textos.

Claramente, la comunicación actual es más visual, los estudiantes que hoy están en las aulas son nativos digitales que han estructurado su pensamiento, conductas y comunicación acorde a este contexto acostumbrándose a la inmediatez de la información, pero no por ello menos emotivo (Pantoja, 2019).

Para terminar, afirma Friedman (2021) que la enseñanza del futuro debe dirigirse hacia la pregunta crítica, promoviendo mayor conciencia en los estudiantes frente a lo visual; llevarlos a establecer una relación entre las imágenes y la manipulación de información o las consecuencias de estas por un manejo inadecuado. Considerando así, el alto manejo y tiempo que le dedican a las redes sociales y el poder mediático que ejercen sobre ellos, la educación, en la actualidad, debe asumir una postura más crítica que conlleve la comprensión de textos escritos y de imágenes y ubique, permanentemente, la necesidad de aprender a identificar la información falsa de la verdadera, recordando que lo viral no siempre es verídico. Esto privilegia una nueva mirada e interés de la educación visual y una postura crítica de la información que reciben, de modo que los docentes tendrán que incluir temáticas que abarquen la validación de las imágenes que comparten.

En suma, fue vital cuestionar si el currículo en Colombia ha fortalecido la capacidad crítica de los estudiantes para abordar distintas problemáticas. También resultó importante reconocer los elementos de la investigación establecidos en el planteamiento del problema respecto a la relación existente entre el currículo académico para estudiantes de la Educación básica secundaria y las imágenes que generan altas cargas de información.

Por lo que la necesidad de comprender y saber producir imágenes se puede entender a partir de la necesidad de conectar consigo mismos, lo cual abarca desde expresiones artísticas hasta necesidades comunicativas García (2022). La imagen tiene la capacidad de representar realidades e influir en sus representaciones, permeando las perspectivas colectivas de las personas y creando una relación social y contextual.

En síntesis, esta investigación se justifica desde:

- a. La prevención de potenciales riesgos que tienen los estudiantes ante la exposición de contenidos, retos pedagógicos y académicos que acarrearán el actual mundo visual y digital y que en la actualidad permean la sociedad.
- b. Desde la perspectiva de la Literacidad visual como eje principal para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.
- c. Ante los retos curriculares que enfrenta la escuela con el cambio mediático y la exposición visual de los estudiantes.
- d. La importancia de la comprensión de la imagen y de ser partícipes de una sociedad visual.

Capítulo 2. Estado del arte

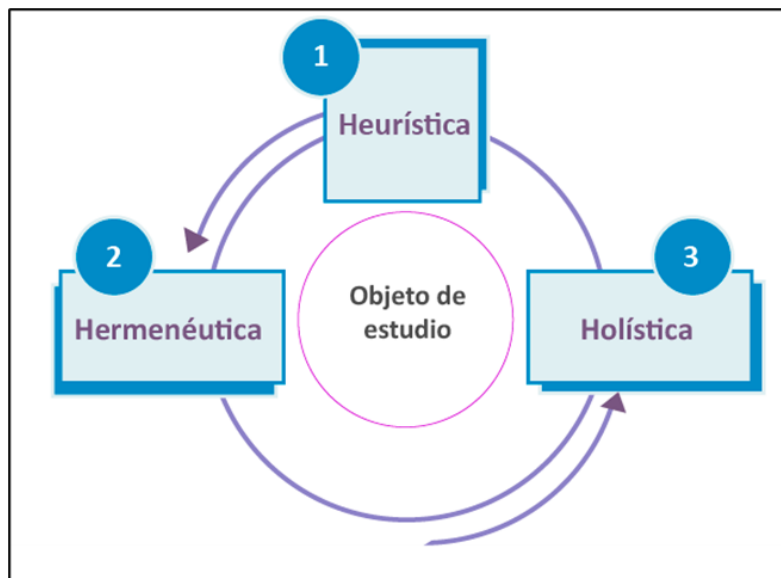
El estado del arte conllevó una exhaustiva exploración documental y de literatura que permitió reconocer el trasegar investigativo frente al planteamiento del problema de la presente investigación. El estado del arte consulta en fuentes bibliográficas, para hallar una perspectiva desarrollada del campo estudiado (Londoño et al., 2014).

2.1 Fases del estado del arte

Para la elaboración del estado del arte, se precisaron tres etapas, a saber: la primera fase heurística, que indagó la selección de información; la segunda, hermenéutica referente a la interpretación de las posturas propuestas con los autores seleccionados, y por último la fase de integración de relaciones u holística, en la que se identificaron las relaciones y mediaciones metodológicas; estas fases se sustentaron en Jiménez (2017) y se exponen en la figura 4.

Figura 4

Fases del estado del arte



Nota: Elaborado con información de Jiménez (2017).

En primer lugar, la fase heurística, permitió la exploración bibliográfica vinculada al objeto de estudio. Para tales fines, se realizó una revisión documental sistemática con selección de búsqueda desde el año 2018 a 2022, se identificaron artículos y tesis doctorales relevantes a nivel nacional e internacional. Posteriormente se sistematizó el proceso en una matriz de meta referencia estado de arte como se puede ver en el Anexo B. Se realizó filtración de la información referente a criterios de educación secundaria, geográficos por medio de operadores booleanos como AND para ampliar la búsqueda que se delimitó con las palabras claves: currículo visual, literacidad visual, literacidad mediática, información visual, educación artística y educación básica secundaria: En inglés *visual curriculum, visual literacy, media literacy, visual information, art education, secondary education, secondary basic education*, estas palabras ayudaron a definir el problema. Las bases de datos consultadas fueron: *Scopus, SciELO, Tylor y Francis, Google Academic y Dialnet*, que como se mencionó, incluyeron publicaciones tanto nacionales como internacionales. La cantidad se indica en la tabla 3.

Tabla 3

Consolidación de datos

Base de datos	<i>Google Académico</i>	<i>Tylor & Francis</i>	<i>Science Direct</i>	<i>Dialnet</i>	<i>Scopus</i>	<i>SciELO</i>
Número de publicaciones	45	34	6	5	3	1

Tabla 4

Consolidación de porcentajes

Idioma de publicación	Porcentaje
Inglés	70%

Idioma de publicación	Porcentaje
Español	30 %
Tesis doctorales	4.3%
Artículos	94.7%
Capítulos de libro	1.1%

Dentro de los resultados de la fase de búsqueda de base de datos, se encontró con mayor número de publicaciones *Google* académico y *Taylor & Francis*, con un total de 94 artículos, tres tesis doctorales internacionales, una tesis nacional y un capítulo de libro, detalladas en la tabla 4.

Una vez realizada esta fase heurística de consulta, se dio paso a la revisión y síntesis de la literatura entrando a la etapa de interpretación y problematización teórica por medio de un diálogo entre autores. Se ubicaron así aproximaciones y discrepancias, por lo que a continuación se organiza la información por núcleos temáticos o etapa hermenéutica; en esta revisión bibliográfica o de antecedentes, se pretendió dar a conocer diferentes aristas del problema de investigación, es decir el grado de desarrollo logrado a la fecha: En la etapa holística se concluyó en las tendencias, convergencias, tensiones y vacíos referentes a la consulta, finalmente, se comentan las investigaciones doctorales halladas (Jiménez, 2017). Seguidamente, se presentan de manera detallada los aportes a esta fase.

2.2 Literacidad visual en la educación a nivel internacional

Para empezar, se destacan las investigaciones doctorales que han abordado la literacidad visual: Huilcapi y Collantes (2021) de la Universidad de Salamanca en España, presentan su

trabajo titulado, *alfabetización visual de profesores en ejercicio a través del Diseño Gráfico para mejorar la planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje*, cuyo propósito fue estudiar el efecto de un proceso formativo orientado al desarrollo de la alfabetización visual en profesores en ejercicio mediante un curso basado en los Estándares de Competencia Visual de la *Association of College and Research Libraries, ACRL*.

Con un enfoque cuantitativo, cuasi experimental estos autores hicieron una comparación con un pretest y un posttest con dos instrumentos. El primero, un test para medir los niveles de alfabetización existentes entre la muestra poblacional de 43 profesores y una rúbrica evaluativa del material didáctico que los docentes han diseñado. Esto determinaba como la competencia visual adquirida se refleja efectivamente en la mejora de ese material didáctico; este resultado apoya la hipótesis inicial, la capacitación brindada al personal docente por medio de una aplicación móvil aporta a las habilidades de literacidad visual, y fortalece la elaboración del material didáctico.

De otro lado, desde la *University of Stavanger* Noruega con tres estudios de caso, Brown, (2021) asume la literacidad como un enfoque didáctico para potenciar la comprensión de los procesos de creación de significado. La investigación se dividió en tres partes: una primera buscó comparar las formas de establecer estereotipos en los procesos de creación visual y encontró que los alumnos serían menos propensos a estereotipar a partir de la lectura visual, después de la intervención pedagógica y, tendrían mayor conciencia al momento de juzgar las consecuencias que esto trae para las personas que se etiquetan o estereotipan.

En la segunda parte, se analizó si por medio del diálogo reflexivo, los alumnos eran capaces de construir múltiples perspectivas a través de preguntas críticas frente a los mensajes visuales. Se demostró también que los estudiantes podían desarrollar distintas perspectivas tanto

antes como después de la instrucción, pero que mejoraban con análisis más profundos tras la guía en clase.

En la misma línea, Brown (2021) concluyó que el conjunto de habilidades para comprender las imágenes estaría sujeto a la literacidad visual, la cual es necesaria para el análisis de imágenes, además, favorece la toma de conciencia frente a los contenidos, desarrolla un mayor control en la creación de sus propios significados y los relaciona con el contexto social, fomentando la competencia simbólica, factor relevante en el aprendizaje intercultural.

Desde Finlandia, Kędra (2016) propone en su tesis doctoral aplicar la interpretación fotográfica como instrumento de alfabetización visual, centrándose en el significado de la fotografía periodística. Esto conlleva al espectador a la semiótica visual, con un enfoque intertextual. El modelo propuesto se compone de ocho pasos de un conjunto de preguntas que deben responderse en el proceso, se recopilan en un orden de interpretación, con herramientas concretas para estudiar lo visual. Esta tesis es un análisis documental cualitativo de cuatro artículos de la misma autora, se decanta por proponer un modelo aplicable al aula de clase para estudiantes de secundaria.

De otro lado, en el capítulo *Reading Images With A Critical Eye: Teaching Strategies For Academic Librarians* de Thompson y Beene (2023), plantea que el uso de imágenes en la educación está en expansión, pero, es difícil encontrar directrices claras y exhaustivas sobre cómo llevar a cabo actividades visuales con estudiantes de diversos campos. El capítulo construye un argumento a favor de un mayor desarrollo de las pedagogías visuales en la enseñanza secundaria, destacando la necesidad de apoyar a los estudiantes en el avance de su competencia visual, ya que se ha convertido en algo fundamental para dominar la vida y los

contextos profesionales. Aunque las representaciones visuales se están convirtiendo en una parte esencial de nuestra vida cotidiana, las culturas visuales apenas reciben atención.

Estos autores afirman que desde los primeros grados de educación se enseña a leer palabras, pero cuando se trata de enseñar tablas, gráficos, infografías, memes o fotografías, no se hace el mismo esfuerzo. Por tanto, cuando los estudiantes alcanzan mayores grados académicos en la escuela o entran a la universidad, no parecen estar preparados para interpretar imágenes, mucho menos para analizarlas, describirlas y evaluarlas.

En esta misma línea, Thompson (2019) introduce el concepto *Slow Looking for Comprehension*, que traduce observar lento para la comprensión, dividiendo las imágenes en superficiales y profundas, con su método DIG, entendido como una metáfora de excavar en la imagen, que tiene como objetivo que los estudiantes aprendan a analizar, descifrar, evaluar y entender imágenes mejorando sus habilidades de literacidad visual. Dentro de la clasificación de imágenes en redes sociales se encuentran imágenes superficiales, que pueden ser GIFs, memes o fotografías perfectas con temáticas turísticas; el segundo grupo, son fotografías llamadas profundas que se refieren a noticias y publicidad, que buscan informar o engañar, persuadir y/o vender. Debido a su propósito estas imágenes no deben ser analizadas superficialmente, es necesario desentrañar su contenido, contexto y finalidad, por esta razón la investigación sugiere el Método DIG más dirigido a estas últimas.

Es decir que, el objetivo del método DIG, que distingue entre imágenes superficiales y profundas, además propone herramientas para que los estudiantes, analicen, interpreten, evalúen y comprendan imágenes. En una primera etapa el estudiante debe revisar y describir la imagen, luego interpretar y determinar el mensaje para lo que debe contextualizar y evaluar, también el método incluye analizar si la imagen ha sido manipulada o tergiversada, por último dar un juicio

de valor en relación con el contenido, entonces, es necesario enseñar a los alumnos a comprender críticamente una imagen logrando profundizar en ella, generar debates sobre un tema, profundizar en una lección o un módulo, reforzando la misma sensibilidad crítica de los textos visuales que habitualmente se le da a las comunicaciones textuales (Thompson, 2019).

Sumado a lo anteriormente expuesto, aparecen capítulos y artículos que integran la imagen en sus estudios para brindar un panorama general de investigaciones respecto a la literacidad visual. Para iniciar, se resalta el texto multimodal que ha sido la manera tradicional en educación para usar imágenes, combina texto, fotografías o ilustraciones, un material usualmente sugerido para preescolar y primaria. Kucharczyk et al. (2020) en el Reino Unido adelantaron una investigación auto etnográfica de la práctica docente en primaria y la interpretación de los niños sobre libros ilustrados en escuelas primarias multiculturales de Inglaterra. En esta investigación se implementa el libro ilustrado “a llegada” o en inglés *The Arrival*, el cual buscó reflejar las experiencias de los niños inmigrantes, el estudio estableció una relación entre la legislación internacional sobre Derechos Humanos con conceptos de estudios de literacidad y literatura infantil, que incluyen representación de grupos minoritarios, interpretación pictórica y literacidad crítica.

Según los autores, esta investigación abrió espacios dialógicos para debatir sobre la inmigración y la interacción cultural con personas de diferentes culturas, resaltando el poder de interpretación de la imagen que da espacio a la expresión y la libertad de pensamiento. Igualmente alude a que la imagen no es una interpretación tan exacta como un texto y estimula la expresividad en los juicios de valor.

Se une a lo anterior, Mansoa (2017) en España quien desarrolló una investigación cualitativa. Su estudio propuso introducir al estudiante en la infografía educativa como técnica

que une imágenes con texto lingüístico, brindando opciones para transformar datos en información, así como en comprensión y conocimiento. El enfoque hace uso del dibujo, elementos del diseño con color, fotografía y texto, teniendo en cuenta que el diseño infográfico es una manera de adquirir competencias que posibiliten comprender, evaluar, analizar y representar información desarrollando conocimientos en distintos temas transversales.

Desde otra perspectiva, Gavaldón, et al. (2019) también en España, en su investigación sugirieron la relación positiva frente a la implementación del cómic como texto multimodal con la comunicación verbal y el pensamiento crítico de los estudiantes, lo cual reflejó el potencial reflexivo de este tipo de textos. Entre las discusiones de esta investigación se destaca el acompañamiento del docente como factor fundamental en la comprensión del lenguaje visual.

Una mirada similar ofrece Vásquez, et al. (2021) quienes examinaron los textos multimodales relacionados con el meme *Cash me ouside/how bout dat* que surgió de un segmento de un programa de entrevistas estadounidense en 2016. El objetivo de este trabajo fue analizar la interacción entre la creatividad multimodal y el humor lingüístico en la cultura participativa digital, contribuyendo a la investigación sobre el humor y los memes de Internet, análisis de las diferentes formas de humor relacionadas con el lenguaje en estos textos creativos y multimodales de Internet que combinan elementos textuales y visuales con humor.

A partir de los resultados del estudio, se evidenció que los memes son textos multimodales complejos conformado por capas de significado y que su interpretación depende de estrategias inferenciales avanzadas, no sólo permiten compartir, también, son artefactos culturales inteligentes que se basan en ideas y emociones, que supone, son compartidas o conocidas por la comunidad lo que hizo que el meme estuviera especialmente abierto a la recontextualización y la adaptación creativa. El género de los memes funciona como un tipo

particular de broma visual o verbal, señalando que, en muchos casos la broma verbal de la macro imagen es en parte, incomprendible sin el conocimiento previo de la familia de memes a la que pertenece.

Desde el Reino Unido, Papen (2020) plantea que, para la introducción de los niños en la literacidad visual crítica, se necesita de la mediación de un docente. Durante el estudio realizado con libros ilustrados, implementó un método dialógico de tipo cualitativo, cuyo objetivo fue desarrollar la capacidad de los niños para analizar las imágenes de los libros ilustrados y cómo los autores o ilustradores las utilizan, junto con la escritura, para comunicar ideas. Los resultados evidenciaron que, al momento de hablar sobre las intenciones del autor o ilustrador de las imágenes y el uso de los modos semióticos, los niños en realidad prefirieron enfocarse en detalles específicos de las imágenes y mostraron desinterés en las intenciones de la imagen: Al cuestionar sobre las razones de esta situación, el ilustrador seleccionó el color o determinada figura a lo que los niños respondían; no obstante, una sola pregunta no conducía necesariamente a una discusión sobre la imagen, mostrando así que se limitaba la respuesta más por insistencia del profesor, que por voluntad propia.

De esta manera, Papen, (2020) logró evidenciar que cuando los niños hablaban del autor o del ilustrador, tendían a hacerlo de forma implícita, dando a entender que los niños reconocen y pueden entender la imagen, sin embargo, hablar de ellas explícitamente es desconocido para ellos. Adicionalmente, el estudio planteó una posible explicación que podría recaer en las limitaciones del plan de estudios con respecto a la literacidad visual, se llegó a suponer que los niños no estaban acostumbrados a lecciones que les exigiera analizar las ilustraciones desde el punto de vista del ilustrador.

Continuando con estudios en básica primaria, Costa, et al. (2021) analizan el libro-álbum como un espacio de creatividad entre lo lúdico y lo artístico, presente usualmente en la literatura infantil. El libro-álbum, incluso sin texto está sujeto a las narrativas, como resultado de la secuencia de imágenes, las cuales se apoyan en onomatopeyas, por lo que requiere de altas habilidades lectoras, teniendo en cuenta que la ausencia de palabras no implica la falta de palabras implícitas sugeridas en las imágenes, que deben ser inferidas por el lector.

Actualmente, los medios de comunicación impulsan la masificación de fotografías e imágenes que evidencian, en muchos casos, el uso fraudulento de información y su tergiversación. Por ello Rigo (2020), en su investigación cualitativa de tipo experimental, se propuso como objetivo principal indagar si la literacidad visual ayudaba en la detección de contenido falso en la imagen fija, usando fotografías falsas que se habían hecho virales, mostrándolas a dos grupos con diferentes niveles de alfabetización visual. Los resultados demostraron la correlación entre la literacidad visual y la capacidad de detección de imágenes manipuladas; concluyendo que, las fotografías tienen la habilidad de modificar la realidad afectando la difusión de noticias falsas y dejando a los estudiantes crédulos e inexpertos a la hora de diferenciar una imagen real de una manipulada. Tradicionalmente la fotografía cuenta con un estatus de veracidad y se usa como prueba de la realidad, pero pueden ser descontextualizadas o modificadas, por lo que es necesario fortalecer la capacidad de dotar de significado las imágenes. El proceso de ver una imagen se puede hacer sin poner atención y sin hacer un proceso consiente, lo cual la hace ideal para falsear la verdad.

Por su parte, Barromi, et al. (2021) discutieron frente a la capacidad y el poder de la imagen para imponer jerarquías acentuando estereotipos, por lo que advierten sobre la importancia de tener habilidades para evaluar y dar juicio analítico cuestionando las relaciones

que interpone, como la discriminación de la mujer. Para esto la literacidad visual adquirida, puede contribuir a mejorar la comprensión de las representaciones visuales de género en los tiempos de medios de comunicación masivos, con el fin de reproducir representaciones machistas, estereotipadas, racistas o que vulneran a las personas.

Bajo otra mirada, Scheflan y Katzav (2021) propusieron un análisis de imagen manipulada y cómo esto facilitaría hacer manifiesta su intención de mentir y así concientizar a los estudiantes por medio del uso del *software Photoshop* (editor de imagen) para la interpretación de estos contenidos visuales. De este modo, logra indagar sobre la intención narrativa, leer la imagen como un texto, que busca contar una historia con sentido, un inicio y un final, recurriendo al poder narrativo y a la capacidad de suplir palabras por imágenes.

Evidentemente, hay una intención de comunicar con las emociones, sentimientos o rasgos psicológicos de los personajes, usando estrategias para expresar los estados de tristeza o alegría por medio de detalles tales como la actitud corporal de los personajes, la paleta de colores, las técnicas implementadas, la perspectiva que pone puntos focales, la ubicación de los elementos dentro de un espacio, es decir en general un análisis de las decisiones que dan a conocer la intencionalidad comunicativa (Scheflan y Katzav, 2021).

2.3 Literacidad visual a nivel nacional

A nivel nacional se destaca la tesis de Rojas (2020), quien presentó una investigación que pretendió comprender desde la literacidad visual la dimensión emocional, en el programa académico de aceleración en un colegio público. Su estudio mixto realizado con 20 estudiantes pudo determinar el vínculo de la literacidad visual con la comprensión lectora, haciendo uso de infografías para analizar emociones.

Es importante señalar que, se encontraron en menor cantidad artículos a nivel nacional, los cuales se caracterizaron por el relacionamiento de la literacidad visual con la infografía. Por ejemplo, Barragán, et al. (2016), evidenciaron el acentuación en el pensamiento crítico en la lectura de imágenes. Desde un enfoque cualitativo, esta investigación desarrollada en primaria y básica secundaria en un colegio de Nobsa, en Boyacá, implementó una estrategia didáctica de talleres, para favorecer una lectura tanto inferencial como crítica y reflexiva. En esa misma línea, Narváez (2016), describió una evolución en habilidades lectoras en comparación al rendimiento previo en estudiantes de secundaria, hallando una relación entre la lectura textual y el uso didáctico de la infografía.

Por su lado, Rincón (2016) aplicó textos multimodales en la asignatura de educación física, usando la infografía, encontrando un cambio positivo en los estudiantes al enfrentarse a diferentes situaciones, similarmente, Frade (2018) desde el diseño de infografías en grado sexto correlacionó el texto multimodal con la mejora de la lectura crítica, al tener una alternativa para el acercamiento de la lectura con la cotidianidad visual.

2.4 Cierre estado de arte

Como resultado del estado de arte, se observa en la tabla 5 que las regiones con mayor número de publicaciones son Europa y Norteamérica, en Europa los países con más publicaciones fueron España con 22 y Finlandia con 8; en Norteamérica se encuentra Estados Unidos con 16 publicaciones. En la revisión se destacan 4 tesis doctorales en total de España, Noruega y Finlandia, y una nacional, se hallan 1 capítulo de libro de Estados Unidos. Por ende, se evidencia entonces que las publicaciones en Latinoamérica son pocas, por lo que se resalta la presente investigación ante la falta de tesis doctorales en Latinoamérica y por supuesto en Colombia.

Tabla 5

Investigaciones por región

Región	Europa	Norte américa	Latinoamérica	Asia	otras
Publicaciones	46	21	12	12	3

Esta búsqueda bibliográfica, presenta la relevancia que se le viene otorgando a la literacidad visual durante los últimos años, las tecnologías recientes en la generación de imágenes permean la vida cotidiana y la educación no se escapa de esto, en gran medida por la constante generación de información visual y su masificación mediática con imágenes que colocan de nuevo el foco a la literalidad visual. Por lo tanto, como convergencias en el análisis del estado de arte se resalta a nivel doctoral el trabajo de Brown (2021), Thompson (2019), Kedra (2016) y Rojas (2020), en lo que se expone que las competencias de la literacidad ayudan en la comprensión del mensaje, la mitigación de prejuicios y la apertura al entendimiento intercultural y su implementación en clase aumenta la capacidad crítica de comprender visualmente.

Coinciden las investigaciones en que los estudiantes requieren refuerzo en sus habilidades visuales de manera sólida y que esto permite la interacción con la cultura visual que los medios de comunicación imponen. Sin embargo, por medio de procesos educativos se puede mediar, mitigar y comprender mejor la lectura de imágenes y videos, lo que lo hace imperativo en el uso ético del texto gráfico, al compartir imágenes no de manera indiscriminada, sino de manera prudente y analítica, Brumberger (2011); Grizzle, et, al. (2021); Kedra et, al. (2018).

Igualmente, como convergencia, se encuentra la aceptación de los Estándares de Competencia Visual planteados por la ACRL, que plantea la interpretación y la evaluación como

base conceptual de la literacidad visual. De manera reiterada se menciona la verificación de fuentes informativas para hilar intereses comunicacionales y descifrar intereses manipulativos en la información, sin embargo, dado la premura de tiempo en el día a día, esta tarea es difícil de cumplir, máxime que hay pocas herramientas de verificación (Domínguez Rigo, 2020).

Coincidentemente, en la literatura analizada se vislumbró la tendencia por el uso en clase de textos multimodales, combinando texto con fotografías o ilustraciones, para acercar al estudiante a la literacidad visual, lo cual concatena con la tradicional relación de la literacidad visual para ayudar a la alfabetización textual sobre todo en primaria (Papen, 2020).

En cuanto a las tensiones encontradas, hay algunas aristas frente a las propuestas curriculares más eficientes para mejorar la comprensión de la información visual, por su parte, Thompson (2019) alude la observación lenta para contemplar y analizar profundamente una imagen, mientras que Schefflan y Katzav (2021) mencionan ejercicios didácticos y analíticos, con herramientas usadas para modificar la imagen como el *software Photoshop*, que pondrían en evidencia como una imagen puede ser manipulada, lo que relaciona la falta de investigaciones que ahonden en el cómo metodológicamente llevar a cabo la literacidad visual en el aula. Sin embargo, al ser una temática emergente, es una construcción colectiva, que permite aportar en su desarrollo.

Adicionalmente, se hallan en la búsqueda estudios prioritariamente internacionales que permiten profundización de análisis, que contrastan con la escasez de producción nacional, donde la búsqueda fue difícil, y la producción epistemológica poca, lo que sugiere por tanto que la realidad de la educación artística en Colombia en cuanto a la literacidad visual es un campo poco investigado, con escaso desarrollo, que genera una contradicción con la urgencia de esta literacidad emergente.

Respecto a los vacíos, se puede considerar la ausencia de propuestas detalladas que incluyan procesos con competencias, habilidades o análisis sobre el abordaje de la información visual y el uso ético de la imagen para incorporarla en currículos de Educación secundaria: igualmente se ha dado poca importancia a preparar al estudiante ante su nuevo rol de transmisor de contenido, no solo como espectador.

Los autores advierten los vacíos en propuestas curriculares que incluyan la imagen como un texto comunicacional, falta de concientización frente a la facilidad de manipulación y el desarrollo de un análisis crítico frente a los mensajes que comparten, pese a que se hace uso diario de las imágenes hay poca prevención sobre el poder mediático de la imagen, con escaso espacio para el análisis comunicacional como si se da al texto escrito. Como último vacío se encuentra la falta de investigaciones doctorales referentes al tema, únicamente se encontraron tres propuestas internacionales y una nacional.

Finalmente, las convergencias, tensiones y vacíos permiten pensar la literacidad visual focalizada prioritariamente en estudios estadounidenses y europeos, tanto a nivel nacional como regional en Latinoamérica existe escasez investigativa; de manera contradictoria con la alta conectividad a internet, el alto acceso de los estudiantes a medios de comunicación y la capacidad creadora de información visual en Bogotá y Colombia, expuesta en el planteamiento del problema de la investigación, permanece una carencia teórica que aporte al desarrollo curricular del país y la participación visual comunicativa de la comunidad nacional.

Capítulo 3: Marco Teórico

En este apartado se abordaron los conceptos y categorías emergentes de la investigación, desde dos acciones, primero la revisión conceptual de los tesauros de búsqueda o de las palabras claves en el marco conceptual; segundo el marco categorial observado desde tres categorías:

1. Diálogo curricular de Educación artística; 2. Comprensión de la información visual desde la literacidad visual y 3. La literalidad mediática informacional para Educación artística y encuentro curricular con la literacidad visual en Educación básica, seguidamente, en este orden se abordó el marco.

3.1 Marco Conceptual

El marco conceptual se realizó desde el análisis documental permitiendo la generación de conocimientos y un acercamiento a los conceptos básicos de la investigación, usando las palabras claves información visual, currículo visual, literalidad visual, literalidad mediática informacional, educación artística, educación básica secundaria.

3.1.1 Información visual

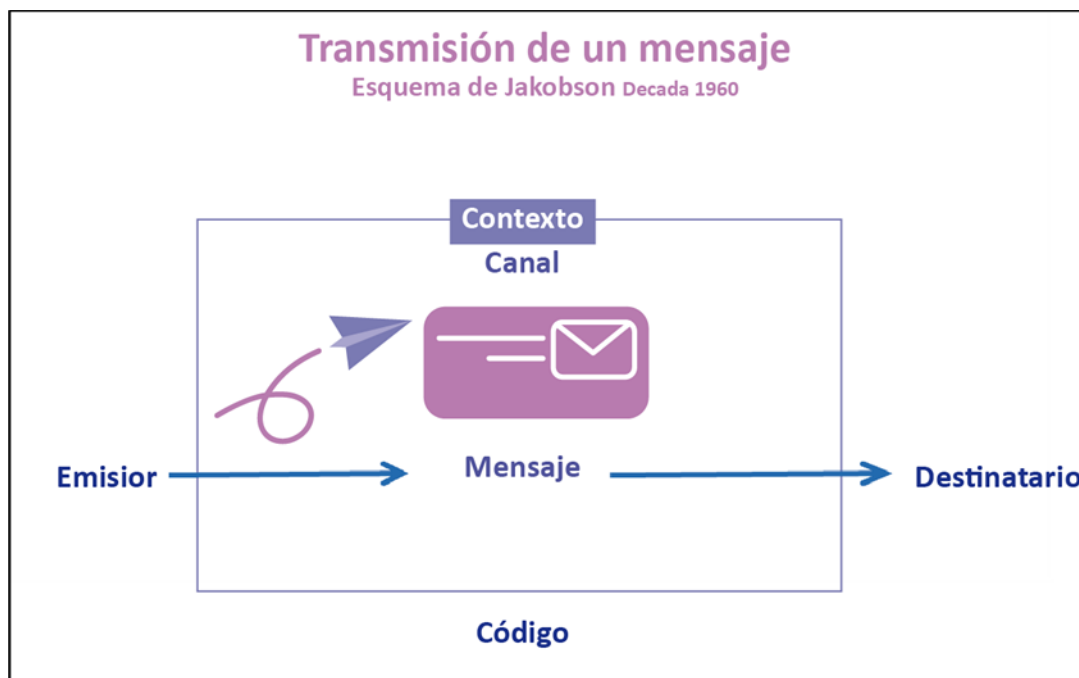
Se entiende por comunicación toda transmisión de información, una acción que se permea por las formas de interacción entre las personas, es efectiva cuando hay un comunicador y un comunicante, mediante un proceso que involucra un emisor, un receptor y un canal, abarcando un repertorio de signos que el emisor usa para que el receptor lo logre identificar (Rodríguez, 2005).

Como referente del proceso comunicativo se presenta a continuación el esquema de Jakobson, que Klinkenberg (2006) explica de manera simple: la transmisión. Este esquema

(figura 5) representa al emisor cuya función es la de enviar un mensaje a un receptor. Se considera un receptor ideal a quien específicamente se le ha diseñado el mensaje, de esta manera el canal y el código permiten tanto el juicio como la transcripción de contenidos, la interfaz hace posible el envío del mensaje, para que sea enterado por el receptor y el emisor.

Figura 5

Esquema de Jakobson

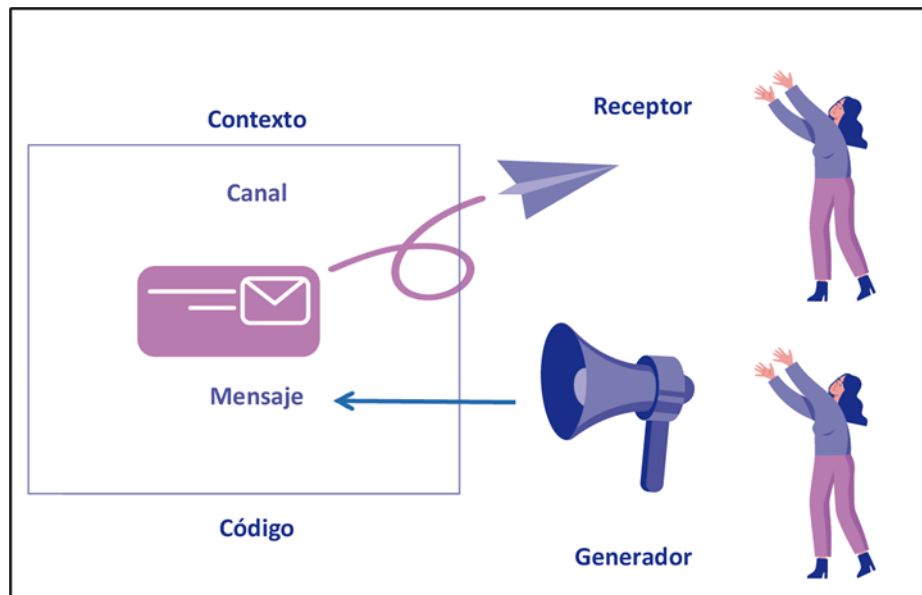


Nota: Gráfica adaptada y basada en Klinkenberg (2006).

Mientras que actualmente la información es más cíclica, para Álvarez (2021) la información y el mal uso que se hace de ella se iniciaron con los avances tecnológicos digitales que han establecido la utilización global de dispositivos, permitiendo la producción de información masificada, reemplazando otros medios de comunicación típicos, además de que las personas ahora no sólo reciben la información, sino que también la crean (ver figura 6).

Figura 6

Esquema retransmisión de información en medios digitales



Nota: Gráfica basada y adaptada según Álvarez (2021, p. 23).

Para el autor, la dificultad que se presenta consiste en que los llamados receptores-emisores tienen su propia intencionalidad de comunicar, alejando la posibilidad de transmitir datos contrastados y verificados según su contexto, dando más importancia a la opinión que al conocimiento, y logrando propagar la desinformación en medios de comunicación en línea y en redes sociales (Álvarez, 2021).

3.1.2 Literacidad visual

Esta investigación retoma la alfabetización visual o literacidad visual (*visual literacy*) como el conjunto de habilidades para comprender la información. A nivel educativo, la literacidad visual ha de ser un proyecto a largo plazo en la enseñanza que, guiada por imágenes dentro de una práctica común, da cabida a posibilidades creativas para ayudar al aprendizaje basado en imágenes. También sirve para expresar opiniones, comprender mejor los contenidos

de clase, adquirir conocimientos, desarrollar la creatividad, potencializar el aprendizaje y optimizar la memoria. Sin embargo, la aplicación de la práctica de la Literacidad visual es exigente, su incorporación no ha de ser ligera, sino sistemática, como una actividad estructurada, que incluya evaluación y calificación, lo que requiere también de profesores calificados con conocimientos visuales, con disponibilidad para proporcionar a los estudiantes nuevas habilidades (Kędra, et al., 2019).

En ese orden de ideas, la Educación visual surgió a raíz de la interacción del ser humano con los medios visuales, en particular, como respuesta a la exposición de los niños a la televisión. Las primeras definiciones dadas por Debes (1969) pueden percibirse como anticuadas, mientras que para Kędra (2019) se debe tanto al desarrollo tecnológico actual como por el distanciamiento temporal de cuatro décadas, aunque admite que Debes (1972) señala la necesidad para la sociedad actual de habilidades para una comunicación visual eficaz, siendo la definición acogida por la Asociación Internacional de literacidad Visual desde 1989.

La cultura actual tiene una tensión entre el uso tradicional de la imagen con la era digital, ya que para Figueras Ferrer (2021) el uso visual ha cambiado en los últimos años, se requiere de una adaptación para la imagen, pues ha habido un despegue entre el aspecto estético y comunicacional que se adapta a nuevos contextos por lo que se abre un debate al definir lo que verídico. Por otra parte, a nivel curricular es desafiante la incorporación de la literacidad visual más teniendo en cuenta como dice Dussel, I. (2014) los cambios contemporáneos llevan a observar la velocidad de la digitalización cultural y la lentitud en la asimilación de esto a nivel escolar, priorizando una prevención frente a la virtualidad, más que una postura crítica frente a los contenidos por parte de los estudiantes.

En suma, es difícil llegar a un acuerdo sobre una definición de literacidad visual a causa de su carácter multidisciplinario, por lo que para dar una definición más acertada afirma Avgerinou (2009) se han empleado términos como habilidad, destreza y competencia. Kędra (2019) por su parte realizó tres listas de habilidades de la literacidad visual, a partir de once definiciones que en común comparten el papel determinante de los medios visuales, las nuevas tecnologías como la televisión, la fotografía digital, el internet, los medios sociales y los teléfonos inteligentes, a continuación, son resumidas en la tabla 6. Se presentan en orden cronológico.

Tabla 6

Línea del tiempo para definiciones de literacidad visual

Fuente de la definición	Habilidades de lectura visual	Habilidades de escritura visual	Otras habilidades de literacidad visual
Debes (1969)	-Discriminar e interpretar lo visible - Comprensión y disfrute de obras maestras de la comunicación visual	Capacidad de comunicación (creativa) con los demás.	
Fransecky and Debes (1972)	-Leer los hechos visuales - Traducir del lenguaje visual al verbal - Comprensión básica de la gramática visual - Desarrollar una sensibilidad crítica hacia la comunicación visual	- Crear imágenes - Combinar lo visual y lo verbal para comunicación intencional.	Plan visual
Ausburn and Ausburn (1978)	- Comprensión de lo visual	-Utilizar los elementos visuales para la comunicación con los demás	
Braden and Hortin (1982)	-Capacidad de comprensión de las imágenes.	- Utilizar imágenes. - Expresarse con imágenes.	- Capacidad de pensar y aprender en términos de imágenes.
Considine (1986)	-Capacidad de comprender imágenes en una Variedad de medios de	- Capacidad de crear imágenes en una variedad de medios.	

Fuente de la definición	Habilidades de lectura visual	Habilidades de escritura visual	Otras habilidades de literacidad visual
	comunicación.	- Capacidad de comunicar más Eficazmente	
IVLA (1989)	-Capacidad aprendida para interpretar lo visual. -Comunicación de símbolos visuales. - Capacidad de evaluar la información en los medios visuales - Capacidad de traducir imágenes a lenguaje y viceversa	- Capacidad de crear mensajes utilizando símbolos visuales símbolos visuales	- Capacidad de búsqueda de información visual
Box and Cochenaur (1995) <i>skills that prospective teachers should have</i>	- Evaluación de los mensajes visuales (Interpretación informada de los medios de comunicación).	-Creación de imágenes visuales (diseño y producción de materiales visuales en una Variedad de medios, uso adecuado de los elementos de comunicación visual). - Uso adecuado de materiales visuales materiales didácticos.	- Percepción y el aprendizaje visual (pensamiento visual, visualización, teorías perceptivas como la codificación dual, el simbolismo visual y los estilos de estilos de aprendizaje visual). - Selección adecuada de materiales visuales materiales didácticos.
Hortin (1984) and Avgerinou (2001)	Capacidades de comprensión (lectura) de imágenes.	- Capacidad de utilizar imágenes (escribir).	-Capacidad de aprender en términos de imágenes. - Capacidad de pensar en términos de imágenes (es decir pensar visualmente)
Metros and Woolsey (2006)	- Capacidad de mirar las imágenes. - Capacidad de percibir el significado. - Capacidad de tomar decisiones basadas en lo que se ve.	-Capacidad de realizar imágenes sencillas. - Capacidad de visualizar datos básicos.	
Felten (2008)	- Capacidad de comprender las imágenes significativas, objetos y acciones visibles. - Capacidad de reconocer e interpretar la	- Capacidad de producir y utilizar imágenes, objetos y acciones visibles de importancia cultural. - Capacidad de emplear la sintaxis y la semántica de diferentes formas visuales	

Fuente de la definición	Habilidades de lectura visual	Habilidades de escritura visual	Otras habilidades de literacidad visual
Hattwig et al. (2013)	sintaxis y semántica distintas de diferentes formas visuales. - Interpretar y analizar imágenes. -Evaluar imágenes.	- Crear medios visuales. - Utilizar las imágenes con eficacia. - Utilizar las imágenes de forma ética.	-Encontrar imágenes -Definir la necesidad de imágenes. -Citar imágenes.

Nota: Elaboración por Kędra (2019).

De este modo, la literacidad visual comprende un grupo amplio teórico, que expone la literacidad como un grupo de habilidades tanto escritas, lecturas y otras, que permiten tener una capacidad para interactuar con las imágenes. Sin embargo, a nivel investigativo su incorporación curricular puede ser más pertinentes desde el desarrollo de la literacidad visual a modo de competencia, como implementación de habilidades que permitan al estudiante saber hacer en un contexto comunicacional, como lo afirma Ignacio y Aldana (2009), la competencia se requiere desde el actuar, desde lidiar con las acciones tomadas y su explicación de por qué, la competencia básica permite entonces adaptarse a la situación que posibilita también la integralidad de saberes, es decir, pensar la literacidad como una competencia que le facilite al estudiante adaptar su saber a lo que ve en redes sociales, a su postura frente a la información que consume.

3.1.3 Currículo visual

Ante el cambio vertiginoso del uso de la imagen y su relación con la literacidad visual en los medios electrónicos de la era digital, se hace necesario relacionar los ambientes académicos para llevar al aula la literacidad visual, de este modo a nivel visual, el currículo puede ser considerado como el conjunto de contenidos que se transmite de forma implícita o explícita con un lenguaje gráfico. El explícito sería entendido también como el formal que según Sacristán

(1991) vincula la práctica docente y curricular dentro del contexto, que desemboca en una acción de aprendizaje. En la contextualización nacional el autor ubica ocho ámbitos relacionados con la práctica curricular; desde el análisis que hace Osorio (2017) estos ámbitos resaltan su injerencia en lo estipulado en La Ley 115 de 1994 de Colombia, presentados a continuación la tabla 7.

Tabla 7

Injerencia de Sacristán en la construcción del currículo en La Ley 115 de 1994.

#	Ocho ámbitos relacionados con la práctica curricular según Sacristán (1991).	Aplicado a la Ley General de Educación 115.
1	El ámbito de la actividad político-administrativa.	La Ley General de Educación 115 determina al Gobierno Escolar de cada institución
2	Ámbito de participación y control en la Elaboración, desarrollo y evaluación del currículo.	La toma de decisiones sobre los currículos y contenidos programáticos y su evaluación deben ser según La ley en los órganos del gobierno escolar.
3	La ordenación del sistema educativo.	Determina la organización de ciclos, grados y niveles.
4	Producción de medios.	Atañe a los recursos didácticos.
5	Creación Cultural, Científica, Tecnológica, Artística,	Plantea una organización desde el Consejo Académico y la distribución académica, el currículo es una selección cultural colectiva bajo paradigmas pedagógicos, epistemológicos y metodológicos.
6	Subsistemas Técnico-pedagógicos.	Busca maneras para cualificar las acciones de los docentes para mejorar la calidad.
7	Subsistema de Innovación	Promueve la innovación curricular con fondos para financiar los colectivos escolares.
8	Subsistema-Práctico-Pedagógico	Corresponde intercambio de enseñanza-aprendizaje.

Nota: Fuente Sacristán (1991) y Osorio (2017).

Si bien, el currículo visual se vincula con el dominio mediático de la imagen, la escuela tiene gran poder de intervención ya que es el nexo entre la cultura y la sociedad. Si los contenidos rodean la población escolar entonces la institución puede ser el puente entre el

estudiante y los contenidos vistos en la web o en impresos. Tal como afirma Sacristán (2012) cada institución educativa defendería su postura ante la práctica de esta manera hacerlo realidad. Las decisiones que se toman respecto al currículo tienen influencias del contexto, por tanto, su realización no es ecuánime, pudiendo generar una resistencia entre lo teórico y lo que se desarrolla en la realidad.

Por otra parte, el currículo implícito está relacionado con el currículo oculto visual, el cual para Acaso et al. (2005) llega a los estudiantes desde las imágenes que se usan a modo decorativo hasta el material visual durante la clase, dando la sensación de que las representaciones usadas en las instituciones educativas son inocuas, pero estas legitiman de alguna manera lo que está bien. Con estas representaciones los estudiantes entienden lo incorrecto de lo correcto poniendo en marcha los mecanismos del currículo, quedando la imagen dispuesta a los intereses del que la transmite, legitimando sus contenidos en la sociedad y mostrando su poder social, político, cultural y económico. Desde esta perspectiva, el mismo autor sostiene que el currículo oculto visual logra normalizar valores y conocimientos, las representaciones visuales implementadas en clase tiene el poder de marcar lo aceptado en la sociedad.

Teniendo en cuenta lo planteado por Osorio (2017) en la práctica se enfrenta la clasificación de contenidos para enseñar, es pertinente pensar el currículo como una herramienta social en la escuela que la une con la sociedad, un interlocutor con el conocimiento y la comunidad. Por último, el currículo oculto ayuda a determinar lo pertinente en el aula, influenciando cambios en el currículo formal, que para fines de esta investigación puede aplicarse ante la literacidad visual. Su capacidad de comprender a profundidad los contenidos visuales que quedan absortos por el currículo oculto puede ser retomada por el currículo oficial.

Como afirma Dussel (2014), el currículo puede responder a los desafíos actuales, uniendo a los docentes que median entre contenidos, creando un nexo entre lo digital y lo análogo.

3.1.4 Literalidad Mediática e informacional

La literacidad informacional es la que permite articular, localizar, organizar y hacer uso ético de la información, es la encargada de interactuar con los medios de comunicación, lo que permite la comprensión crítica de contenidos mediáticos. También conjuga las dos literacidades: la mediática e informacional llamándolas MIL y establece cinco leyes o normas, fundamentadas en el hecho de que estas se adquieren bajo un proceso dinámico experiencial que requiere de habilidades en la producción de contenidos, haciendo uso de medios de comunicación, los cuales están considerados para aportar tanto a la sociedad civil como al desarrollo sostenible. De este modo los contenidos usualmente carecen de neutralidad, por esto se hace un llamado a que la información sea fiable y comprensible, pues, aunque una persona no sea consciente o no quiera informarse, igualmente se debe respetar sus derechos a consumir contenido confiable (Grizzle, A. et al. (2021).

Por tanto, la importancia de la MIL recae en la amenaza de la desinformación que intercepta los medios de comunicación hoy en día, siendo importante en la prevención del intercambio en la información falsa, que facilita dar juicios a lo que se lee y comparte y, relevante en la necesaria incorporación curricular en centros educativos (Dame, 2022).

3.1.5 Educación artística

La Educación Artística como se afirma en el Documento 16 del MEN, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010), busca desarrollar la

expresividad desde la interculturalidad por medio de la sensibilidad, la estética y la creatividad con manifestaciones materiales e inmateriales desde las prácticas.

De este modo, por medio de los procesos educativos en el arte se logra comunicar conceptos mediante símbolos. El arte es entonces una manera de visualizar saberes para transmitirlos, por lo que requiere de su propio saber visual para ser entendido (Ros, 2004).

La Educación artística no puede recaer únicamente en manualidades, como lo defiende Acaso (2009), en la actualidad, es imperante la asignatura como un área que se relaciona con lo cognitivo, con procesos mentales que dirijan a pensar desde la cabeza y no exclusivamente una labor con las manos. Sin embargo, Nussbaum (2010) analizó el modelo en que vivimos que busca personas útiles para la economía, haciendo sucumbir al sistema educativo a suplir estas necesidades demandadas, valorando más los conocimientos que generen ingresos monetarios, priorizando la tecnología y las ciencias exactas, logrando desplazar las artes y las humanidades, generando el inconveniente de que las personas quedan relegadas a ser un instrumento de la economía, sin ver las bondades de estas asignaturas que permiten pensar críticamente, crear con imaginación, reconocer con bondad al otro, fortalecer la democracia, y atender intereses del ser humano que no solo son económicos.

Inicialmente a nivel nacional se referencian los lineamientos curriculares de 1997 como una aproximación al diseño curricular de las asignaturas fundamentales dictadas por la ley 115 en el artículo 23, en estos lineamientos artísticos se hace referencia a la importancia de la imagen, su análisis crítico, la sensibilización creativa y el uso de esta.

Es así como el MEN en Colombia ha venido actualizando documentos con Orientaciones Curriculares periódicamente, presentando su última versión en 2022, junto con la Universidad

Pedagógica Nacional en el convenio 133 del 2019, para la publicación de las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural, EAC: Apoyándose en la construcción de currículos situados, plantea competencias específicas del aprendizaje con los saberes culturales y los conocimientos particulares artísticos, incluyen el análisis de la imagen dentro de las nuevas tecnologías por lo que se menciona las redes sociales como parte de las prácticas cotidianas (De Camilloni, 2008).

Así, las EAC (2022) profundizan en la orientación y guían la enseñanza en el aula, resaltando la necesidad vigente de ver la educación artística como una unidad con la Educación cultural, es decir el aprendizaje del arte estaría ligado a la cotidianidad de las situaciones reales que el estudiante enfrenta y promueven la imagen como indispensable.

3.1.6 Educación básica

La educación básica en Colombia atiende el servicio escolar de los cursos de primaria, de primero a quinto y secundaria del grado sexto al noveno grado; acorde a la Ley General de Educación se establece para básica secundaria, la necesidad de propiciar conocimientos en áreas tecnológicas, científicas artísticas y humanísticas con habilidades comunicativas, fomentando un interés hacia la investigación, potencializando la interpretación de problemas académicos y de la vida diaria también, retomando la realidad nacional para fortalecer valores aplicables desde la cooperación a la formación social ética (Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación. Art. 67. Colombia).

Sin embargo, la Educación básica tiene grandes desafíos y necesidades académicas por suplir en Colombia, como lo sugiere Coll (2006), actualmente los estudiantes de básica deben alfabetizarse para participar de la cultura visual y articular el horizonte nacional y mundial; sin

embargo, una realidad con la que se lidia en la Educación básica es la cantidad de contenidos que se maneja en los currículos, que compite con la lista larga de nuevos aprendizajes emergentes.

De este modo, se puede pensar que no solamente es necesario proponer la revisión de los currículos, también, revisar la idoneidad de los existentes para optimizar las actualizaciones curriculares, a causa de los cambios veloces que configuran la realidad, que transportan la información y antepone inquietudes a la escuela, frente a los saberes a impartir y los aprendizajes actuales que el estudiante debe adquirir, para ser analítico de su propio contexto (Coll, 2006).

3.2 Marco categorial

Este acápite establece el diálogo epistemológico con los autores, que con sus aportes nutren el campo de conocimiento a partir de las categorías de análisis definidas para la investigación, de manera deductiva, desde el análisis conceptual del marco teórico, para generar un relacionamiento de ideas, entrelazando ideas coherentes epistemológicamente.

3.2.1 Diálogo curricular de la educación artística.

Las artes a nivel educacional son resultado de diferentes cuestiones, como afirma Águila, et al. (2011) desde el recorrido para su reconocimiento disciplinar y el desarrollo pedagógico del docente, en Colombia el desarrollo curricular corresponde a los contextos de cada colegio por medio del Proyecto Educativo Institucional, PEI, dando como prioridad la autonomía sociocultural, La Ley General de la Educación dispone la Educación Artística como un área básica, cada colegio puede seleccionar si es plástica, dancística, musical o estética.

Según Águila, et al. (2011) la tarea a nivel curricular que podría establecerse es la constante revisión pedagógica que realice internamente el docente, considerando la modernidad

comunicacional, que relaciona el saber artístico con las actuales maneras de hacerse masivo. De manera similar, lo propone Aguirre (2005) al no quedarse centrado en los aspectos críticos y menos tradicionales para enriquecer el estudio cultural del país.

En otras palabras, la formación artística permite distintas maneras de acercarse al conocimiento, haciendo uso de las capacidades para representar las experiencias de vida de los estudiantes, y así, la actividad artística accede a la experiencia en una gama amplia de habilidades y contenidos, que pueden mejorar los conocimientos conectando con el entorno, aliviando la dificultad de la unificación cultural por la digitalización global, que trata de consolidar la creación cultural de manera uniforme, donde lo tradicional lucha por no desaparecer, y, se lucha con la visualización no solo de lo masivo, sino de lo peculiar e identitario (Águila, et al., 2011).

Dentro de los desafíos que esto acarrea, se destaca la fragmentación del conocimiento que se propone en las reformas educativas, divisores curriculares de los que no se escapa la educación artística imposibilitando la integración. Es necesario entonces proponer contenidos más integrados que ayuden a la Educación básica, a disminuir la presión ante las expectativas esperadas para las instituciones académicas. Corresponde, hacer un esfuerzo para prestar atención a los aprendizajes imprescindibles que tienen una incidencia creciente, acercando los contenidos informales a los formales (Coll Salvador, 2006).

3.2.2 La Comprensión de la información visual desde la literacidad visual y la literalidad mediática informacional para educación artística

Se enfrenta la escuela a que los estudiantes tengan la capacidad de tomar responsabilidad de sus decisiones, es decir sean formados en un aprendizaje autónomo que posibilite su

interacción en la era informativa y sean capaces de asumir su experiencia mediática, (De Zubiría, 2019). Dentro del proceso de comprensión de la información visual, se plantean distintas literacidades que se conjugan para un entendimiento. Por su parte la literacidad mediática, expuso Ferrés (2013) requiere habilidad para asumir una posición frente a la información y también crear los propios eficientemente con carácter tolerante y enfoque social.

Ahora, para leer una comunicación, específicamente visual se requieren habilidades para entenderla, para lo cual Kędra (2019) plantea tres categorías de habilidades dentro de la literacidad visual: lectura visual, escritura visual y la tercera llamada otras habilidades, en la lectura están incluidas habilidades de interpretación, análisis y evaluación, así como percepción, habilidad de traducción visual-verbal, conocimiento de la gramática y sintaxis; en la escritura visual se encuentran las competencias de creación, producción y el uso de imágenes de comunicación eficaz, dentro de las otras habilidades se encuentra el pensamiento visual, las habilidades de aprendizaje y el uso e implementación ético. Igualmente, la autora también sostiene que el aprendizaje visual se puede dar de forma natural, de manera informal o autónoma, por medio de la observación, aunque puede reforzarse grandemente en el aula aprendiendo a:

- Reconocer contenidos visuales manipulados.
- Descodificar los anuncios, distinguir entre un anuncio y otras imágenes.
- Proporcionar una interpretación de una imagen saliéndose de la mera descripción.
- Comprender y seguir instrucciones pictóricas.

Luego de aprender a comprender e interpretar las imágenes, se pueden incorporar habilidades de percepción visual, siendo capaces de evaluar la información visual que reciben y

tener más capacidad de toma de decisiones con criterio propio. Se presentan a continuación una serie de tablas con las tres habilidades expuestas.

Tabla 8

Habilidades percepción visual.

Interpretación, análisis y comprensión	Percepción visual	Evaluación	Conocimientos de gramática y sintaxis	Traducción (visual-verbal-visual)
Interpretar las acciones, objetos y símbolos visibles <ul style="list-style-type: none"> • Leer hechos • Comprender (leer) imágenes en diversos medios de comunicación • Capacidad para interpretar la comunicación visual de las (imágenes) • Comprender las imágenes, los objetos y las acciones visibles culturalmente significativas. • Interpretar y 	Discriminar las acciones, objetos y símbolos visibles <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y disfrute de las obras maestras de la comunicación visual • Capacidad de observación. • Desarrollar sensibilidad crítica hacia la comunicación visual. 	Evaluar la información en medios visuales <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los mensajes e imágenes visuales • Tomar decisiones en base a lo entendido. 	Comprensión básica de la gramática del lenguaje visual <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer e interpretar la sintaxis y la semántica distintas de las formas visuales 	Ser capaz de producir imagen(es) que comuniquen el significado del texto escrito (o verbal).

Interpretación, análisis y comprensión	Percepción visual	Evaluación	Conocimientos de gramática y sintaxis	Traducción (visual-verbal-visual)
analizar la imagen.				

Nota: Fuente Kędra (2018).

Tabla 9

Habilidades de escritura visual

Comunicación visual	Creación visual y producción de imágenes	Uso de la imagen
Comunicarse (creativamente) con los demás.	Crear mensajes utilizando símbolos visuales.	Utilizar imágenes (escribir).
Combinar lo visual y lo verbal	Crear imágenes visuales: diseño y producción de materiales visuales en una variedad de medios.	Utilizar las imágenes de forma eficaz.
Utilizar lo visual para una comunicación intencionada	Hacer imágenes simples.	Utilizar las imágenes de forma ética.
Expresarse en términos de imágenes	Visualizar datos básicos.	Utilizar imágenes, objetos y acciones visibles culturalmente significativas.
Capacidad de comunicar eficazmente	Producir imágenes, objetos y acciones visibles culturalmente significativas.	Emplear la sintaxis y la semántica distintas de las formas visuales.
Uso adecuado de los elementos de comunicación visual		

Nota: Fuente Kędra (2018).

La escritura visual es una habilidad que permite comunicarse eficazmente recurriendo a imágenes o combinando lo visual con lo verbal, de este modo actividades que permitan a los

alumnos comunicarse por medio de secuencias de imágenes fijas o en movimiento, ayuda a desenvolverse bien con las habilidades de comunicación visual, por ejemplo, los *collages* o las infografías puede servir como actividades de escritura visual.

En otras habilidades del Literacidad visual se incluye habilidades que una persona alfabetizada debería poder hacer o ser capaz de crear, como creación de medios visuales, símbolos visuales, visualización de datos básicos.

Tabla 10

Otras habilidades del Literacidad visual

Pensamiento visual	Aprendizaje visual	Uso de la imagen aplicada
Capacidad de pensar en términos de imágenes (es decir pensar visualmente)	Capacidades de aprendizaje en términos de imágenes. Procesos de aprendizaje visual: visualización, teorías perceptivas como la codificación dual, el simbolismo visual y los estilos de aprendizaje visual.	Planificar visuales. Búsqueda de información visual. Seleccionar adecuadamente los materiales didácticos visuales ya preparados Encontrar imágenes Definir la necesidad de imágenes. Citar imágenes.

Nota: Fuente Kedra (2018).

Es importante entender la propuesta de Kedra (2019) para implementar la Educación visual como parte de los planes de estudio con una definición de objetivos de aprendizaje, se debe delimitar cuáles y cuantas habilidades se deben adquirir determinando el nivel de complejidad: De este modo se insiste en que la elección de habilidades que se pueden establecer

sea por las necesidades, el contexto, las experiencias y los conocimientos previos de los estudiantes.

Por consiguiente, la comprensión de mensajes requiere de destrezas en la literacidad mediática e informacional para relacionar los contenidos, dado el predominio de los medios de comunicación se pueden ver como útiles para analizar la información con contenido frívolo, como también profundo (Dongo et., al. 2022), también como objetivo en la literacidad visual, se debe lograr que los estudiantes aprendan a analizar, descifrar, evaluar y entender imágenes, mejorando sus habilidades para desentrañar su contenido, su contexto y su finalidad (Thompson, 2019).

3.2.3 Encuentro Curricular de la Educación Artística con la Literacidad Visual en la Educación Básica

Dadas las dinámicas por las literacidades emergentes, se amerita la revisión del currículo para identificar los cambios de la cultura visual en la que se pueden ver inmersos los estudiantes, también tener conocimientos de las prácticas socioculturales para poder tomar decisiones sobre qué enseñar y qué aprender en la educación básica (Coll, 2006).

Vale la pena resaltar que el contexto ayuda a determinar lo pertinente en la enseñanza, influenciando cambios en el currículo formal; ha dicho Osorio (2017) que en la práctica se enfrenta la selección de contenidos, entonces, es pertinente pensar el currículo como un instrumento que acciona e intervienen socialmente en entornos escolares para llevar a cabo proyectos culturales, planteando una relación contenido-procedimiento para aprender.

Desde esta perspectiva Acaso (2005) ve el currículo oculto visual como la manera en que los conocimientos ingresan al currículo sin ser del todo percibidos; es decir, que el conocimiento

se transmite mas no se genera desde el análisis, entra desde la legitimización de ellos de manera inocente, apenas percibido por lo que simplemente es aceptado dejando de lado aspectos relevantes.

Igualmente, Cuervo et al. (2020) insiste en que la infancia es un estado del ser humano social, económica y políticamente influenciable, potencialmente usado para fines comerciales y estrategias eduformativas; podría pensarse que la red social usa la información visual con una connotación que el autor denominaría *currículo del capitalismo*, con una idea del ser humano instrumentalizado con fines económicos dentro de un lenguaje consumista en ambientes de marcas comerciales, como lo identificó en su estudio de *Diversity*, desde donde esta investigación puede hacer un paralelo con las pasarelas comerciales por las que entran estudiantes hacia la sociedad de consumo, legitimando mecanismos de dominación con un proceso pedagógico consumista.

En tal sentido, la cultura pone ante los ojos la necesidad de analizar curricularmente la educación artística con la literacidad visual, dada las intenciones del currículo visual que, como afirma Cuervo et. al. (2020) tiene intenciones en sus discursos políticos y/o de intereses sociales, religiosos, ambientales, centrado en la educación, las connotaciones a nivel curricular con la información visual plantean una reflexión hacia el currículo del capitalismo y el currículo oculto con contenidos tanto implícitos como explícitos que desvirtúan lo que no se ve y sobrevaloran lo visible. Entonces, el hiperdesarrollo del lenguaje visual tiene un papel central en el consumismo. Su función es la de seducir al espectador para comprar, para lograr su cometido, se han cambiado los textos por imágenes seductoras (Acaso y Nuere, 2005).

No obstante, como indica Acaso (2009) no se ha ahondado en hacerle frente a esto: Se ha quedado la práctica en un estancamiento del desarrollo curricular basado en los antecedes de la

última parte del siglo XX, con mitos tales como que la educación artística tiene un fin hacia la producción, es necesaria la total libertad en aula artística, su objetivo es la creatividad y los procesos técnicos, con un currículo lleno de materiales y desarrollos técnicos, que no priorizan hacerle frente al hiperdesarrollo del lenguaje visual.

Capítulo 4. Marco Metodológico

En concordancia con el objetivo general y por consiguiente con los objetivos específicos, se procedió a definir la pertinencia del enfoque, el paradigma, el método, el diseño, la población objeto de este estudio, así como las técnicas e instrumentos empleado dentro del planteamiento metodológica planteada.

4.1 Paradigma

Esta investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, dado que permitió, junto con el enfoque cualitativo, facilitar el análisis. El paradigma interpretativo parte de la necesidad de percibir la acción desde el entorno social en conjunto con sus participantes. Es así como se busca una visión de lo que se estudia, hallando lógicas en el sentido social tomando en cuenta los puntos de percepción de los sujetos (Vasilachis, 1992).

Es por esto que la hermenéutica ayuda a entender desde el paradigma interpretativo la realidad, dada su naturaleza múltiple, al mismo tiempo intangible y holística, que busca la comprensión desde los hallazgos internos y profundos, analizando el significado que tiene para los actores sociales, siendo consciente que el investigador está inmerso en la realidad estudiada, no solo es un observador externo, para ser consiente que solo desde dentro del problema es posible interpretar y no únicamente mirar desde fuera, por lo que es válida la subjetividad para la comprensión (Vasilachis, 1992). En cuanto al contexto educativo sirve en la generación de conocimiento al buscar entender a los participantes desde su interrelación (Schuster et al, 2013).

Tal como lo afirman Denzin y Lincoln (2012), la realidad epistémica necesita un sujeto cognoscente que pertenece a una cultura que influye en su actuar: La creación del conocimiento es compartida entre el que investiga y el investigado, tanto el sujeto como el objeto se necesitan,

siendo así como el paradigma enfatiza la subjetividad. Por lo tanto, es importante adentrarse en la realidad para comprender las lógicas por las que se rige. Busca entonces la comprensión no desde lo objetivo.

Por su parte, Schuster et al. (2013) aclara la tensión entre la subjetividad y la búsqueda de rigor académico, no centrándose en lo generalizable, aceptando que la realidad puede ser cambiante que logra ser objetiva con el pacto intersubjetivo, dándole relevancia a la interpretación de elementos involucrados con el contexto, “estudia sus intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación” (p. 121).

4.2 Enfoque

El enfoque cualitativo, coherente con el paradigma interpretativo, que se interesa en momentos y procesos para la construcción del conocimiento partiendo del contexto, desde un inicio la investigación cualitativa ha buscado entrever problemáticas diarias como las educativas. Indaga a su vez en sistematizar un proceso analítico que permita la culminación de la investigación, teniendo rigurosidad en cada paso, desde la recolecta de datos, la redacción, la revisión y la retroalimentación constante, haciendo que la función del investigador sea esencial en la interpretación (Mieles Barrera, 2012).

Así pues, la investigación cualitativa hace un buen engranaje con el método inductivo, presentado más adelante, puesto que como afirma Hernández y Mendoza (2018) su análisis se basa más en la lógica, primero explorando y descubriendo para luego construir perspectivas teóricas. Para fines de este trabajo se busca identificar el marco normativo vigente, examinar los fundamentos epistemológicos, reconocer las percepciones de las voces participantes y analizar

los datos, para obtener una perspectiva más general que permita formular conclusiones, logrando comprender el fenómeno que se estudia en profundidad.

Al respecto, Denzin y Lincoln (2012) argumentan que tanto el que investiga como el sujeto investigado son multiculturales, es así, que este enfoque ve al investigador como alguien creativo que interpreta desde lo hallado, que alude a la evaluación constante y que tiene un pensamiento crítico, como lo explica Marín (2018) se busca desde los datos comprender, la realidad, entendida como un conjunto sistémico al interactuar con la complejidad de esta y relacionar a sus actores.

En tal sentido, las conclusiones en la investigación cualitativa se hacen desde el diálogo y la reflexión de la interacción entre lo vivido y lo observado (Briones, 1996), es decir la construcción del conocimiento se da por medio de la relación entre el investigador y lo investigado haciendo una relación inseparable, poniendo al investigador en la necesidad de sumergirse en la realidad estudiada para que pueda ser completamente comprendida (Parra, 2005).

Generalmente, la investigación cualitativa hace uso de un diseño flexible que permite cambios a medida que transcurre la investigación, desde un escenario naturalista que respeta la idea de que cada sujeto contiene una información particular de su actuar, pero también provee información general de la sociedad que la rodea. Entonces se busca recrear un cuerpo ideográfico de lo que se conoce por medio del supuesto de investigación (Parra, 2005).

Por tanto, para el investigador es importante tener un rol observador, manteniendo el rigor científico. Para Krause (1995) desde la subjetividad se analiza la realidad y su construcción social, se aceptan puntos de vista estudiados como constructo de lo que comprenden de su

contexto, es decir como dice, Lima (2019), la investigación es resultado de lo subjetivo para reducir la complejidad, desde la recolección de datos, la determinación de la muestra, la observación y el análisis de datos.

4.3 Diseño

Para la obtención de información y recolección de datos, se selecciona como ruta el diseño hermenéutico, ya que plantea el análisis documental y el análisis de contenido como posibilidades de generación del conocimiento requerido para examinar los documentos del macro currículum de la educación artística en la básica secundaria desde la literacidad visual de imágenes y videos cortos, así como analizar las entrevistas estructuradas que se realizarán a los docentes de educación artística.

Con el diseño hermenéutico se busca interpretar las acciones curriculares y la literacidad visual en el currículum como fenómeno de estudio, teniendo en cuenta que la hermenéutica no crea una tradición interpretativa que persuada la verdad, como explica González (2012), desde la hermenéutica de Gadamer se plantea dejarse persuadir por la realidad, con una renuncia a los prejuicios, comprender el texto no necesariamente como correcto sino dentro de lo aceptable, siendo capaz de relacionarse con el paradigma interpretativo, con una apreciación cabal de lo estudiado.

Fundamentalmente la Hermenéutica ayuda al entendimiento social, se concibe desde el análisis del texto que permite ser interpretado, se plantea un ciclo que analiza la diversidad del texto desde lo literal a la reconstrucción del texto. (Sandoval, 1996).

Muy similar, afirma Trankell (1972) que el proceso interpretativo hermenéutico debe:

- Priorizar la información relevante, sin que ninguna acción o significado importante sean excluidos o reconstruidos de manera imprecisa, de lo contrario la interpretación debe rechazarse.
- Explicar los eventos o fenómenos que se están interpretando.

En sus argumentos, Gadamer (1977) defiende que la comprensión de un asunto se puede basar en categorías de pensamiento dentro de lo que llama encuentro hermenéutico, donde es posible superar los límites de espacio y tiempo mediante la relación entre el horizonte de entendimiento y el mundo vital, lo cual, para fines de esta investigación, se implementa en el análisis de los documentos curriculares del macrocurrículo, las entrevistas a los docentes y el diálogo epistemológico con teóricos e investigaciones. Estos elementos se analizaron siguiendo tres momentos planteados por Gadamer (1999) para lograr la conciencia histórica, explicados por De la Maza (2005) así:

- a. Teniendo una conciencia de lo tradicional, sin desconocer el pasado y el presente, lo que determina al sujeto con una relación al objeto de manera cíclica.
- b. Realizando una lectura asumiendo que es cierto lo que se lee, pero luego realizando una segunda interpretación, que intenta corregir lo que se escribió como una opinión.
- c. Creando un distanciamiento entre la obra, para poderle dar una validez a la lectura, acorde al pasado en el que fue escrito y el presente, de la interpretación que se hace.

Por tanto, esta tesis tiene en cuenta el valor histórico como referente, en la construcción curricular que se ha dado hasta el momento, además de tener en cuenta las experiencias en el aula de los docentes como reflejo del pasado próximo, pero también como componente del

presente en la educación artística, se apreciará de este modo el referente de la literacidad visual en el bagaje curricular encontrado en relación con la realidad académica estudiada, y el contexto mediático al que está sujeta la investigación.

4.4. Población participante de la investigación

Para esta investigación se siguió el protocolo ético del comité de la universidad y se obtuvo el correspondiente aval (Ver Anexo A) para solicitar el consentimiento informado a los participantes, donde se explicó el compromiso de manejo de información y la explicación del proceso en la entrevista.

4.4.1 Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión se presentan así en la correspondiente tabla (11):

Tabla 11

Criterios de inclusión

Docentes	Instituciones educativas
1. Ser mayor de edad.	1. Ser una institución educativa de la ciudad de Bogotá, con educación artista en básica secundaria.
2. Firmar consentimiento informado para participación.	
3. Ser docente de educación artística o artes plásticas en educación básica.	
4. Ser docente de artística en la educación básica secundaria (de los grados sexto, séptimo, octavo y/o noveno).	
5. Querer participar voluntariamente en la investigación con interés en ser entrevistados.	

Tabla 12*Criterios de exclusión*

Docentes	Instituciones educativas
1. Consentimiento informado no firmado.	1. Que cuenten con carta de aval por parte de la rectoría, pero esta no haya firmado el consentimiento informado.
2. Que manifiesten dificultad para participar en la investigación por situaciones de conectividad, disposición, conflicto de intereses u otro que considere.	
3. Ser docentes diferentes a profesores de artes, como orientadores, coordinadores, rectores y otras asignaturas	

Para la presente investigación se consideró importante la participación voluntaria de docentes de instituciones de educación pública de Bogotá es decir, pertenecientes a la Secretaría de Educación de Bogotá, específicamente docentes de apoyo de educación artística en la educación básica secundaria, que sean docentes de la SED de artes plásticas que participen en la investigación con interés en ser entrevistados y que dicten clase en los grados sexto, séptimo, octavo y/o noveno es decir en educación básica secundaria, por lo tanto los criterios de exclusión para participar en la investigación es ser docente de preescolar, primaria o educación media, es decir, distinto a básica secundaria, así como ser docente orientador, coordinador, rector y de otras asignaturas distintas a la artística; para evitar cambios imprevistos de ubicaciones laborales.

Tabla 13*Instituciones educativas (IE) participantes*

Institución educativa	Localidad	Código de identificación	Número de docentes
Débora Arango Pérez IED	Bosa	A	4
IED Colegio de la Bici	Bosa	B	2
IED Brasilia	Bosa	C	2
Colegio Unión Europea	Ciudad Bolívar	D	4
IED Gerardo Molina Ramírez	Suba	E	4
Número total de participantes			16

4.5. Técnicas para la recolección de información

Para garantizar el proceso investigativo Creswell et al. (2007) sugieren describir el fenómeno analizado con los participantes haciendo uso de al menos dos instrumentos; en este caso se realizará empleando unidades de análisis que son grupos de personas, específicamente docentes de artística en educación plástica de la básica secundaria, con los siguientes instrumentos.

4.6 Análisis documental

Para dar trámite al objetivo específico uno y dos, se realizará un análisis documental por medio de una revisión de documentos en una línea de tiempo de 1997 a 2022, teniendo en cuenta la primera entrega de los lineamientos curriculares para educación artística realizados por el MEN en el año 1997, hasta las más recientes orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media en el año 2022, considerando que este tiempo marca el desarrollo del currículo de la educación artística en Colombia. En esta línea, Solís (2003) define el análisis documental como una ayuda para iniciar el procesamiento de gran

volumen de datos; se busca un análisis profundo para lograr el entendimiento de los textos originales.

Esto se refuerza, según lo expuesto por Peña et al. (2007) con el análisis documental se formaliza una organización para representar el conocimiento de lo registrado y proceder a extraer su contenido significativo; por lo tanto, se debe identificar el abordaje de la información visual del currículo actual, como paso inicial para comprender el nivel de inclusión de la literacidad visual.

4.7 Entrevistas semi estructuradas

Con el objetivo de reconocer las percepciones de los docentes en el uso de la literacidad visual (imágenes y videos cortos) en el mesocurrículo de la educación artística, se implementó la entrevista semiestructurada como instrumento, ya que permite el encuentro entre sujetos, pues busca la confrontación de las experiencias de los docentes (De Toscano, 2009), estas entrevistas se realizarán a profesores de Educación artística de los grados sexto, sexto, séptimo, octavo y noveno, teniendo en cuenta sus subjetividades.

La entrevista permitió observar los testimonios de los docentes como un registro histórico que como afirma Gadamer (1999), amplía el horizonte, para ver desde el interior del fenómeno, examinando las nimiedades y sistematizando la información. De esta manera, el diseño de la entrevista (Anexo C) buscó acercarse a los docentes de colegios de Bogotá, (Anexo F) quienes voluntariamente aceptaron participar con su correspondiente consentimiento firmado, para poder completar un formulario online que constó de seis preguntas dos (2) abiertas y cinco (5) cerradas.

4.8 Triangulación de la información

Se tomó en cuenta la triangulación como punto de intersección de los datos analizados previamente, pues ofrece la oportunidad de tener una visión profunda del fenómeno investigado, señalando su complejidad y enriqueciendo su estudio para futuros planteamientos nuevos (Benavides, 2005), siendo así posible el cruce de las fases 1, 2 y 3 explicadas en la matriz de vaciamiento para llevar a cabo los objetivos específicos.

De manera que, se realizó en esta investigación el tipo de triangulación que sugiere Denzin (1989) utilizando más de una técnica para obtener datos, esta categoría refleja cómo la combinación de procedimientos y técnicas tiene potencialidades, pues contribuyen a la obtención de información, lo que, como afirma Patton (2002) ayuda a evitar errores, permitiendo un análisis de datos que se beneficia de manera contextualizada desde los documentos hasta las entrevistas que amplían la visión de lo estudiado.

Capítulo 5. Resultados y análisis

A partir, de la apuesta metodológica descrita en el capítulo anterior, se realizó el trabajo de campo que permitió el acercamiento a los actores y la compilación de los datos precisos para dar respuesta al problema investigado y lograr los objetivos planteados, todo ello descrito en la ruta de trabajo que se describe a continuación en la tabla 14.

Tabla 14

Ruta para el desarrollo de la investigación

Pregunta orientadora ¿Cuáles son los aportes al currículo de la educación artística desde la literacidad visual de imágenes y videos cortos en la básica secundaria en el contexto urbano de la ciudad de Bogotá?					
Objetivo General Analizar el currículo de la educación artística en la básica secundaria en el contexto urbano de la ciudad de Bogotá, desde la literacidad visual de imágenes y videos cortos, para proponer una guía de orientaciones.					
Fase	Objetivos específicos	Categorías de análisis	Instrumento	Técnica	A quien se aplica
1	1. Identificar en las políticas públicas de la básica secundaria, los lineamientos curriculares de la educación artística para el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de imágenes y	Diálogo normativo entre el currículo de la básica secundaria y su apuesta para el desarrollo de la educación artística a partir de la literacidad de imágenes y videos cortos	Tabla metareferencia	Análisis documental Apoyados en software Atlas ti	Documentos curriculares Marco normativo básica secundaria en Colombia, con los actos administrativos emitidos desde de 1991 a 2022, es decir una ventana observación de 32 años.

videos cortos.

2	<p>2. Determinar a nivel microcurricular de la educación artística de la básica secundaria, el abordaje de la literacidad visual a través de imágenes y videos cortos.</p>	<p>Relación entre el currículo de la educación artística de la básica secundaria y la literacidad visual de imágenes y videos cortos, a partir de las voces de los docentes.</p>	<p>Entrevistas Semiestructuradas</p>	<p>Análisis de testimonios a través de software Atlas ti</p>	<p>Docentes de educación artística de la básica secundaria en la ciudad de Bogotá</p>
3	<p>3. Caracterizar en el currículo de la educación artística de la básica secundaria, el desarrollo y abordaje de la literacidad visual de imágenes y video cortos.</p>	<p>Desarrollo y abordaje epistemológico del currículo, el mesocurrículo y el microcurrículo de la educación artística en la básica secundaria, a través de imágenes y video cortos.</p>	<p>Tabla metareferencia</p>	<p>Análisis documental</p>	<p>Entrevistas Semiestructuradas Marco teórico Estado del arte</p>
4	<p>4. Hacer</p>	<p>Encuentro</p>	<p>Análisis de</p>	<p>Objetivo</p>	<p>1,</p>

<p>aportes al entre las currículum de la educación artística básica secundaria partir del desarrollo de la literacidad visual imágenes y video cortos.</p> <p>al entre las políticas públicas, el currículum y microcurrículo de la educación artística de la educación de la básica secundaria para el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de imágenes y videos cortos.</p>	<p>documentos objetivo 2 y objetivo 3</p> <p>Triangulación entre Objetivos 1, 2 y 3.</p>
---	--

5.1. Fase 1. Objetivo específico 1: Identificar en las políticas públicas colombianas de la básica secundaria, los lineamientos curriculares de la educación artística para el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de imágenes y videos cortos

Para la fase 1 se realizó un análisis documental de las políticas públicas colombianas de la básica secundaria y los lineamientos curriculares de la educación artística, que conforman el macrocurrículo para indagar sobre la literacidad visual desde las imágenes y los videos cortos a partir de documentos internacionales y nacionales, actos administrativos emitidos desde 1991 hasta 2022, en una ventana de observación de 32 años, cuyo fin fue lograr el diálogo normativo entre el currículum de la básica secundaria y su apuesta para el desarrollo de la educación artística; este análisis documental contó con una relectura de los documentos establecidos en la tabla 15 y

acorde con el desarrollo de la literacidad visual se procedió a crear la escala valorativa: *se aborda, no se aborda, se aborda ligeramente y se aborda muy ligeramente.*

Posteriormente, se empezó con el análisis, siguiendo los pasos sugeridos por Fernández (2006) luego de leer la información, se ordenó, se codificó y por último se realizó una integración. La codificación de los documentos se hizo en el *software* Atlas.ti 25 de manera inductiva, para tener la posibilidad de contextualizar los códigos con la lectura de manera no predefinida antes de leer, sino durante la relectura, de este modo se categorizaron conceptualmente para identificar causas, consecuencias y agrupaciones, entre otras, y poder hallar relaciones.

Tabla 15

Análisis documental Políticas Internacionales y Nacionales Curriculares

Documentos	Folios	Abordaje de la Literacidad visual
INTERNACIONALES		
Declaración Universal de Derechos Humanos. Naciones Unidas	9	No
Agenda 2030 producto de la Asamblea General de las Naciones Unidas plantea. ODS objetivos de desarrollo sostenible	93	No
Grizzle, et al. (2021) Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes	412	Muy Ligeramente
NACIONALES		

Constitución Política de Colombia 1991	195	No
La Ley 115 de 1994. Ley General de la Educación	34	No
Lineamientos curriculares para la educación artística en Colombia. Año: 1997. Ministerio de Educación Nacional de Colombia	113	Ligeramente
Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media - Documento 16- (2010). Ministerio de Educación Nacional de Colombia	97	Muy Ligeramente
Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media. Ministerio de Educación Nacional (2020). Ministerio de Educación Nacional de Colombia	151	Ligeramente

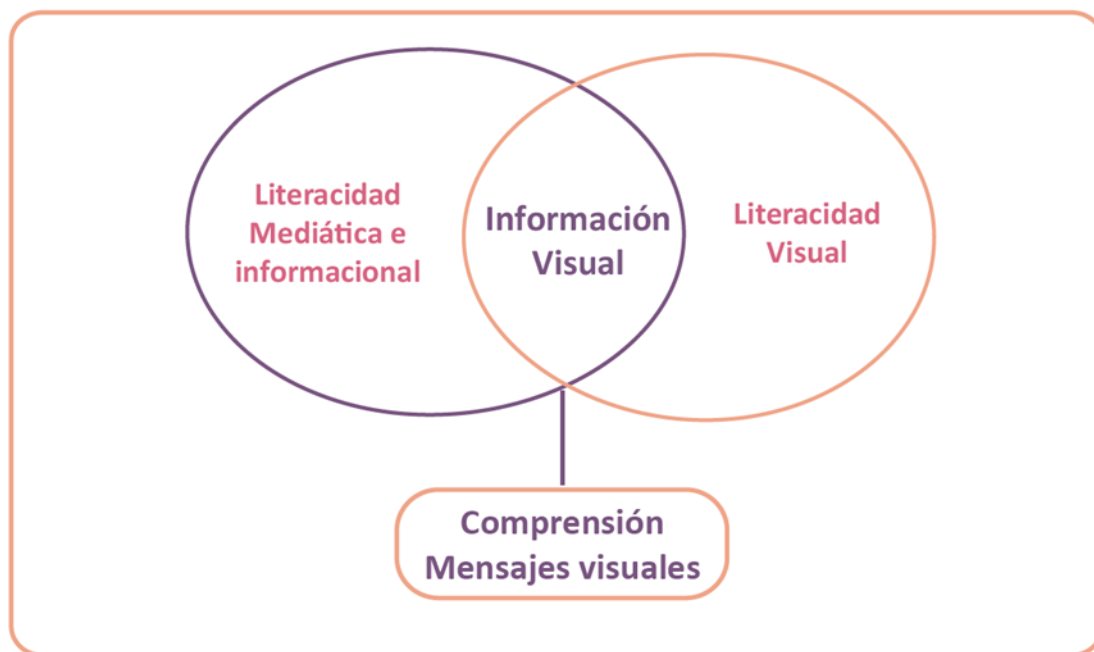
Nota: Tabla construida a partir de la legislación curricular en el marco internacional y nacional.

Producto de esta revisión se pudo analizar el abordaje de la literacidad visual, con la escala valorativa se identificó que la literacidad visual es tomada en cuenta sólo en un documento internacional de manera ligera y explícita; de los seis documentos nacionales en tres se considera la literacidad visual aunque nunca de manera explícita, pues estos documentos contemplan la relación de la imagen con el desarrollo cultural, la apreciación estética y expresiva del arte, ya que se prioriza la experiencia sensible.

De este modo, se observó que el documento internacional de Grizzle, A. et al. (2021) trata la literacidad visual muy ligeramente, sin embargo, la tipifica como una literacidad emergente importante ante la problemática de exceso de información circundante proliferada de manera poco crítica por la ciudadanía, además, posiciona la literacidad mediática e informacional adscrita a esta realidad relacionándola de manera tangencial con la literacidad visual. A partir de esto la investigadora de este estudio avanza en esta relación, propone un acercamiento más estrecho entre las dos literacidades en relación con la comprensión y la creación de información visual como punto de intersección, al evidenciar una necesidad de aprender habilidades visuales para analizar la información mediática, como se observa en la figura 7.

Figura 7

Relación de literacidades



Nota: Relación literacidades

Es decir, se halla un vacío entre el nexos curricular de las dos literacidades, en torno al desafío político, cultural y pedagógico del poder mediático, desde la comprensión de los contenidos referentes a estas; como dice Buckingham, (2007), se desaprovecha el potencial de la literacidad mediática al verse aislada de la realidad digital, se desliga como centro de las formas de cultura y de la comunicación, y su la relación mediática a nivel curricular pobre recae en la habilidad técnica, y deja de favorecer el punto de vista crítico frente a la información.

Continuando con los tres documentos internacionales, se evidenció que la literacidad visual no es tomada en cuenta entre los criterios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los ODS 2030 no es tomada en cuenta, a diferencia de la propuesta de Grizzle, et al. (2021) que orienta el currículo con base en las nuevas alfabetizaciones para educadores y estudiantes; por consiguiente se destacó el vacío encontrado respecto a la poca advertencia de la información visual y su anclaje con la literacidad mediática. Este vacío marcó la postura de la investigadora ante los resultados de la presente investigación que aportaron al llamado internacional a hacer frente al consumo de información masiva, para convocar a que la sociedad la reconozca como relevante.

Seguidamente, se retomó el análisis de los tres documentos nacionales, se organizó la información en tablas de metareferencia para encontrar vacíos, tensiones y tendencias, que luego se estudiaron en el software *Atlas.ti*. 25 en unidades de análisis, codificando los documentos como se ve en la tabla 16. Por último, se realizó una unidad hermenéutica donde se categorizó la información, se visualizaron los datos el diagrama *Sankey* y en tablas de co-ocurrencia para proceder a generar relaciones.

Tabla 16

Códigos implementados en Atlas.ti Versión 25

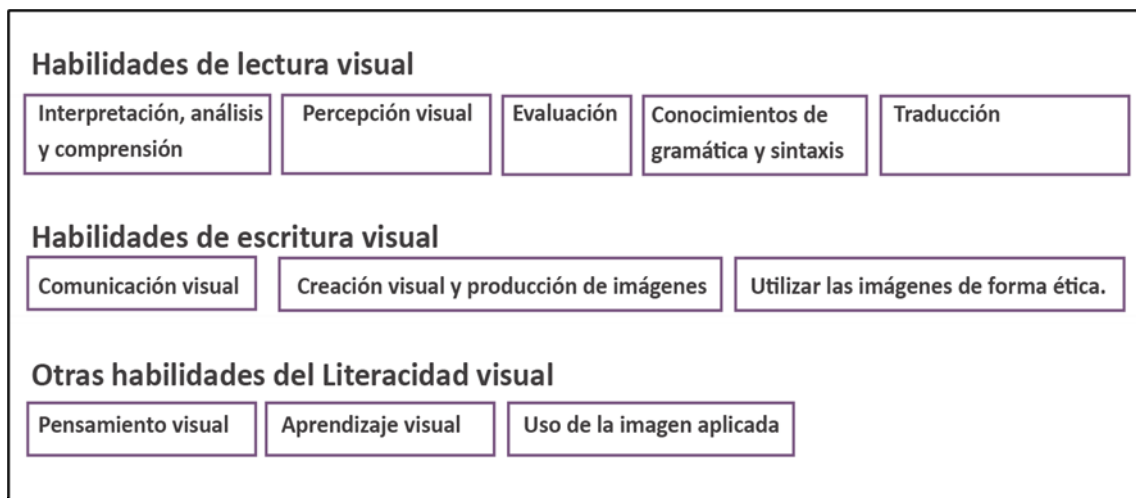
Códigos	Cantidad de vinculaciones por código
Lectura visual: Interpretación, análisis y comprensión	17
Cibercultura	11
Medios de comunicación	8
Escritura visual: creación de imágenes	7
Pensamiento crítico	5
Habilidades comunicativas	4
Formación ética	4
Información visual	4
Socialización: presentación pública o muestra artística	4
Apreciación artística	4
Acceso a la cultura	4
Formación integral	3
Manifestaciones culturales	3
Creatividad	3
Literacidad mediática e informacional	3
Consumismo	3
Estética	1
Redes sociales	1
Publicidad	1

La codificación de las tablas de metareferencia en *Atlas.ti. 25* se realizó inductivamente como lo indica Ruiz Olabuénag (1996) esto permite codificar datos acordes con la información

que surge como relevante sin ajustarlos al sustento teórico de la investigación. Por lo tanto, los códigos establecidos en la tabla 16 nacieron de la lectura y se agruparon acorde con ella, para los códigos de lectura y escritura visual, se tuvo en cuenta la conceptualización de literacidad visual planteada por Kedra (2018) respecto a la agrupación de habilidades que la autora hace, como se ve en la figura 8, es decir que estos códigos hicieron referencia directa al abordaje de la literacidad visual en el macrocurrículo nacional.

Figura 8

Habilidades de la literacidad visual



Nota: Adaptado y traducido de Kedra, J. (2018).

El análisis de la codificación permitió observar la cantidad de vinculaciones por código, donde la lectura visual y la cibercultura resaltaron por ser los más nombrados, sin embargo la literacidad visual se encuentra de manera ligera en los documentos y no es central en los contenidos, dentro de lo poco que es tomada en cuenta se aborda desde la lectura de la imagen, dejando relegadas las otras habilidades como la escritura visual relacionada con la creación de imágenes, las habilidades de pensamiento, el aprendizaje visual y los usos aplicados.

Más específicamente, el énfasis en la lectura de la imagen y la cibercultura se hace en las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en educación básica y media del MEN (2022) y (2010), al reconocer el problema de la masificación mediática en el contexto actual de la digitalización cultural y la latente necesidad de leer la imagen de manera crítica ante la circulación de textos tanto verbales como visuales en medios de comunicación masiva en internet. En este escenario se ejerce la competencia comunicativa en blogs, redes sociales y portales web, sosteniendo que el proceso académico para dar significado a la obra de arte no es intrínseco, pues se requiere de la intervención en clase del docente, por lo cual se plantea la inclusión de conceptos semióticos de la lectura de la imagen y la necesidad del pensamiento crítico para emitir un juicio.

Por consiguiente, para estas orientaciones curriculares se retoma una relación entre la lectura visual y una posición crítica, para aprovechar la cibercultura actual rodeada de distintas formas de hipertexto, que el docente puede utilizar para profundizar en su análisis, elevando la comprensión de los estudiantes a partir de textos producidos por los medios masivos con fines informativos, científicos, publicitarios o de entretenimiento, así como mediante la experimentación para descubrir formas de producción en las nuevas tecnologías de la información como elemento original para los estudiantes. Por lo que la imagen en las redes sociales se sugiere en los desempeños de las orientaciones curriculares del 2022 para grado octavo y noveno, con el fin de entenderse como sucesos cotidianos.

Además, dentro del análisis con códigos, se hizo el ejercicio de relacionar la lectura visual, la escritura visual y la socialización de muestras artísticas, consideradas dentro de la literacidad visual, con códigos que respaldan la comunicación como la cibercultura, el consumismo, la formación ética, información visual y redes sociales, tal como se da a conocer en

la figura 9 por medio de una gráfica de coocurrencia que el *software Atlas.ti 25* provee, para representar la frecuencia de los códigos, con esta gráfica se visualizó la poca relación de la escritura y la socialización con la cibercultura y los medios de comunicación, así como se observó cierta relación con la lectura visual pero sólo una asociación con la formación ética, lo que permite evidenciar una débil articulación de la literacidad visual con aspectos formativos y de uso de la imagen.

Figura 9

Gráfica de coocurrencia de lectura visual, la escritura visual y la socialización

	● ◆ Escritura... ③ 7	● ◆ Lectura v... ③ 17	◆ socializació... ③ 4
◆ Cibercultura ③ 11		2	
◆ Consumismo ③ 2			
◆ Formación ética y moral ③ 4		1	
● ◆ información visual ③ 4			
◆ Medios de comunicación ③ 8		2	
◆ Redes sociales ③ 1			

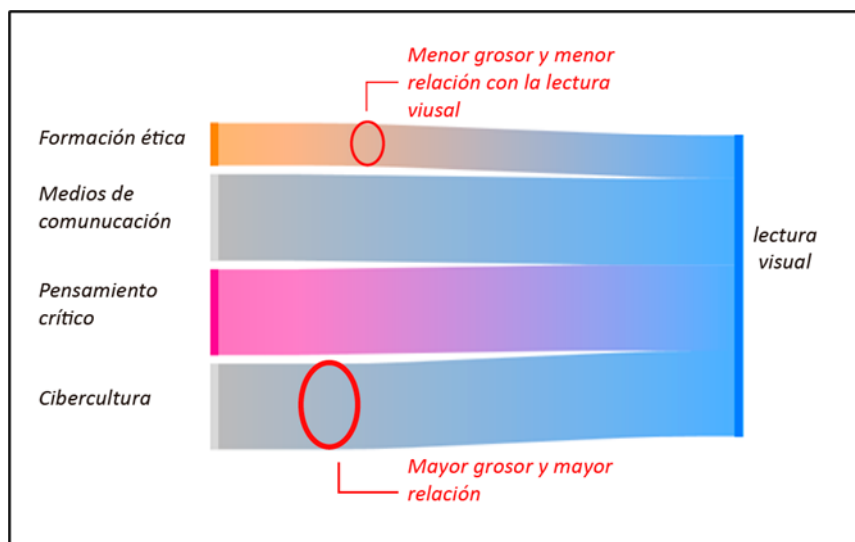
En este punto, esta investigación avizora que el macrocurrículo connota una relación entre los medios de comunicación y la cibercultura con la lectura visual, pero presenta falta relación con la socialización y la escritura visual; asimismo, la formación ética se relaciona levemente con la lectura visual, pero no con la escritura ni con las muestras visuales. Por lo tanto, a nivel macrocurricular se busca que el estudiante aprenda a leer y crear, pero no a compartir críticamente, carencia grave que esta investigación identifica, en congruencia con Brumberger (2011) quien plantea que se requiere de la intervención en el aula para adquirir

capacidades de comprender, interpretar y utilizar imágenes, pues estas no se aprenden por sí solas.

Continuando con el análisis, se centró la atención en la lectura visual para examinar su interacción con la imagen, se relacionó con el pensamiento crítico, los medios de comunicación, la formación ética y la cibercultura, relevantes para los documentos estudiados en las realidades cotidianas y la construcción de conocimiento artístico. Los datos se visualizaron en el diagrama de *Sankey* que muestra la figura 10, donde los anchos marcan la cantidad de información vinculada, se observó que emergen con igual ancho los medios de comunicación, el pensamiento crítico y la cibercultura, pero en menor grosor la formación ética.

Figura 10

Diagrama de Sankey



Por lo tanto, el macrocurrículo entendido como las orientaciones oficiales de la educación artística, relaciona la lectura mayoritariamente con los medios de comunicación, la cibercultura y el pensamiento crítico, pero en menor medida con la formación ética, aclarando que se hace referencia a la ética del estudiante en general, no específicamente al tratamiento de la imagen,

pues no se halló un espacio determinado para la enseñanza del uso visual debido al momento de crear, manipular o editar propiamente la imagen. Esto dispone un desequilibrio para el aprendizaje visual ante la insuficiente inclusión del pensamiento crítico y ético de la imagen.

En este sentido, esto acarrea otro vacío en los documentos nacionales que recapitulan la información relacionada con la digitalización cultural, pero no relacionan la imagen con la literacidad mediática en la educación artística de la básica secundaria. Se evidencia la falta de verificación de fuentes, aspecto importante para hallar contenidos falsos como lo sugiere Grizzle, et al. (2021), asimismo la relevancia de entender que una expresión es subjetiva y no por ello cierta, resulta indispensable en las habilidades de lectura de mensajes visuales, para diferenciar un hecho fáctico de un pensamiento subjetivo.

Esta situación llevó a pensar en el rol del estudiante, para el macrocurrículo es importante ponerlo en contacto con las distintas prácticas artísticas, con el patrimonio cultural tanto nacional como internacional, siendo capaz de exponer su trabajo ante los demás con un diálogo entre su producción artística escolar, las manifestaciones de los demás y el contexto en el que vive, resumiendo el estudiante es:

- a. Un espectador
- b. Un creador, es decir, realiza obras artísticas por medio de habilidades y destrezas necesarias para la práctica.
- c. Un expositor, es decir, socializa su producción por medio de una presentación pública o muestra artística.

Por ende, en la educación en el arte puede conseguir que el estudiante tenga bastante maestría para materializar su creación, para expresarse, comprender e interpretar. Sin embargo,

inegablemente la digitalización del mundo lleva al estudiante a ser, no solamente un espectador, creador y expositor, sino también un transmisor, o como lo nombra Álvarez (2021), un receptor-emisor. Esto planteó un vacío en las orientaciones curriculares más actuales de 2022, pues se ignora la necesidad de publicar imágenes por parte del estudiante, ya que al saber crearlas las va a pretender compartir en espacios mediáticos.

La escuela está centrada en las muestras artísticas dentro de la institución, pero ha olvidado la masificación actual donde las personas tienen un doble rol en la actualidad, sí bien se acepta al estudiante como emisor, no se profundiza en el mundo digital donde juega al mismo tiempo varios roles. Por ello es relevante evaluar la falta de inclusión de aspectos críticos y éticos en el uso de la imagen; así se busca prevenir como lo afirma Grizzle, et al. (2021) en el documento internacional analizado, la promulgación de imágenes indiscriminadamente para mitigar la desinformación, e incluir habilidades para abordar la información visual sesgada o falsa.

Para concluir, esta investigación plantea que es necesario suplir el vacío de hallar al estudiante sin herramientas para difundir información que ellos producen, están inmersos en la realidad mediática y el macrocurrículo lo asume como un consumidor de ella, pero en la actualidad también es un productor, que genera y comparte memes, afiches, publicidad, fotos, *reels*, entre otros, por lo que hay un desconocimiento frente a esta realidad. De igual manera, en la escuela se enseña a exponer en físico muestras artísticas, se podría enseñar a usar la imagen digitalizada y a valorar la carga informativa de esta, junto a los perjuicios que causa su uso indiscriminado.

5.1.2 Síntesis de resultado Objetivo específico 1, Fase 1

Dentro de las tensiones de las normativas curriculares del macrocurrículo de la literacidad visual en el contexto nacional e internacional, se examinaron los conceptos de la literacidad desde la lectura visual, la escritura visual o creación y las consideraciones del uso ético de la imagen. Se consideró importante el rol del estudiante, se descubrió la falta de inclusión de destrezas asociadas con la literacidad mediática informacional conjugadas con la literacidad visual en los lineamientos y orientaciones de la educación artística de la básica, para que el estudiante pueda relacionar, analizar e interactuar con los contenidos en los medios de comunicación. Esto es necesario según Dongo-Mejía et., al. (2022) dado que deben enseñarse como herramientas para comprender la información de manera holística, estética y profunda pero también crítica.

Además, se abordó la literacidad visual desde la lectura y escritura visual, pero no se profundizó en la creación del mensaje, omitiendo distinguir la imagen como un texto comunicacional y también dejando otros aspectos de la literacidad visual mencionados por Kedra (2018) como:

- La evaluación de información y contenidos
- La evaluación de mensajes visuales
- Revisión de la toma de decisiones con base a lo entendido.

En conclusión, para esta investigación, el macrocurrículo proporciona poca importancia a la preparación del estudiante ante su nuevo rol como generador de contenido. Por consiguiente, aún no se contempla el valor crítico a la hora de evaluar la información y decidir compartirla, tampoco se retoma el aspecto ético de la influencia de la información en la vida cotidiana, en las

decisiones a nivel político, religioso, de salud pública, de estilo de vida y de marketing que puede tener para los estudiantes. Asimismo, se deja de lado la contextualización de un mundo desinformante, que promueve paradigmas y que clasifica la cultura en estilos de vida, clases sociales y estereotipos. Esto deja a los documentos curriculares vigentes del territorio nacional de la educación artística de la básica secundaria, alejados del tratamiento de la información visual de la siguiente manera:

- Se plantea una relación tradicional de la imagen con la cultura, la apreciación estética y expresiva del arte, entonces, se centra solamente al estudiante como artista no tanto como comunicador visual.
- Se aborda la literacidad visual de manera no explícita y su tratamiento es escaso e incompleto. Esto se hace desde la lectura visual dejando otros grupos de habilidades sin incluir, lo que genera un vacío curricular para complementar y enriquecer la experiencia académica de la básica secundaria sobre todo en aspectos éticos del uso de la imagen.
- Se deja de lado al estudiante como transmisor en un ambiente digital, pues tradicionalmente se le enseña a pintar, dibujar, tomar fotografías, manipularlas, entre otros saberes técnicos para producir imágenes, pero se ignora el análisis previo del mensaje que la imagen comunica, la responsabilidad de compartir imágenes con contenidos respetuosos, verídicos y tolerantes.
- Poco se aborda la creación de mensajes visuales, aunque se incluyen elementos de composición, semióticos e interpretativos.
- La escuela está centrada en las muestras artísticas dentro de la institución, pero ha olvidado la masificación actual donde las personas tienen un doble rol.

- Los documentos recapitulan la información relacionada con la digitalización cultural, pero no relacionan ampliamente la imagen con la literacidad mediática en la educación artística de la básica.

5.1.3 Categorías emergentes

Dentro del diálogo normativo entre el currículo de la básica secundaria y el desarrollo de la educación artística a partir de la literacidad de imágenes y videos cortos, emergen las categorías dimensión crítico-artística y la ética en la literacidad educativa, planteadas transversalmente para el entendimiento del contexto cibernético en el que se desarrolla, así como para la lectura y escritura visual.

5.1.3.1 Dimensión crítico – artística.

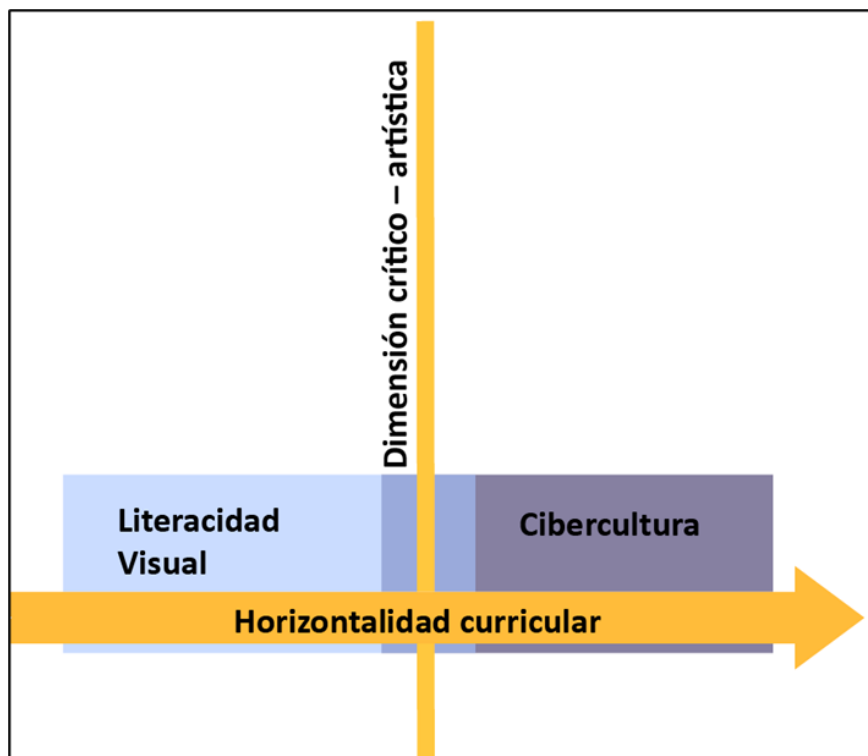
Esta categoría surge de la necesidad de reflexión valorativa frente a la obra de arte y la imagen, sumándose a lo que afirman las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media MEN (2022). Se busca que el estudiante pueda apreciar su creación y la de otros, a partir de un proceso reflexivo respecto a su contexto. De igual manera, desde la perspectiva de Eisner (1998), se propone un cruce de comprensiones que generen una interpretación propia, pero que tome en cuenta aspectos del entorno y no se quede meramente en una opinión personal.

Desde el análisis documental de la fase 1, se logró determinar la relevancia de la relación entre la comprensión visual y un análisis a fondo, es decir la literacidad visual crítica acompaña al estudiante a reflexionar sobre lo que ve. Cuando se enfoca desde el aspecto artístico puede llevar a la literacidad visual a un nivel que invite según Hu y Chen (2025) a cuestionar, incluso a desafiar el orden determinado de lo que se interpreta, así como a generar acciones al respecto. En

este sentido, como categoría emergente, se visualiza en la figura 11, la integración de la reflexión crítica de manera transversal con la literacidad visual, la cibercultura y el currículo.

Figura 11

Transversalización de la dimensión crítico -artística en el currículo



Nota: La figura representa la categoría emergente de dimensión crítico –artística que atraviesa la literacidad visual, el contexto cibernético y el currículo.

5.2 Fase 2. Objetivo específico 2: Determinar a nivel microcurricular de la educación artística de la básica secundaria, el abordaje de la literacidad visual través de imágenes y videos cortos

Para iniciar la fase 2, se buscó la relación entre el currículo de la educación artística de la básica secundaria y la literacidad visual de imágenes y videos cortos, a partir de las voces de los docentes. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de educación artística

de grados sexto, séptimo, octavo y noveno, es decir de la básica secundaria, con el fin de indagar sobre la literacidad visual desde las imágenes y videos cortos, para compilar sus voces y sus experiencias sobre la temática de interés investigativo. Los resultados se revisaron con de manera gráfica y mediante tablas de análisis, para hallar sus resultados facilitar su visualización. La entrevista semiestructurada permitió realizar una revisión de la práctica que el docente lleva a cabo en el aula, como diría Sacristán (1991) la construcción que hace el docente desde el currículo no sólo vincula la realidad con la escuela, sino que ayuda a afrontar la cotidianidad en el aula.

Por esta razón, se retoma la voz del docente como la unión entre el currículo y lo que los estudiantes aprenden. El análisis de su experiencia en el salón de clases es necesario para identificar el grado de conocimiento sobre la literacidad visual y la adaptación curricular en la escuela. De este modo lograr observar aspectos que son asumidos por el currículo oculto, cómo los docentes asumen el macrocurrículo y el meso currículo desde las instituciones educativas de Bogotá; asimismo sus perspectivas referentes a los estudiantes frente a la información visual y la cotidianidad con las imágenes.

Por consiguiente, para hacer un acercamiento al microcurrículo y poder determinar el abordaje de la literacidad visual en imágenes y videos cortos, se inició con el acercamiento de los docentes de educación básica interesados en participar. Posteriormente, se organizó la información de los docentes por localidad y la correspondiente codificación conservándose la identidad (tabla 17), en total se contó con 16 docentes de educación artística básica, pertenecientes a cinco (5) instituciones distritales de la ciudad de Bogotá.

Tabla 17*Codificación de participantes*

Institución educativa	Localidad	Código de identificación	# Docentes	Código de identificación				
IED Débora Arango Pérez	Bosa	A	5	A1	A2	A3	A4	A5
IED Colegio de la Bici	Bosa	B	2	B1	B2	B3	B4	
IED Brasilia	Bosa	C	2	C1	C2			
Colegio Unión Europea	Ciudad Bolívar	D	4	D1	D2			
IED Gerardo Molina Ramírez		E	3	E1	E2	E3		
Número de participantes				16				

Previamente, la entrevista (Anexo C) fue diseñada y luego validada por tres expertos como se observa en el Anexo D: Validación del instrumento por parte de expertos. Posteriormente se dispuso en un medio digital para facilitar el acceso a los participantes, de esta manera la entrevista tuvo cinco preguntas cerradas y dos abiertas, para las primeras cinco preguntas se utilizó la escala de Likert en la cual el docente marcó la respuesta que más se ajustara. Los resultados de las dos primeras preguntas se presentan en la tabla 18.

Tabla 18*Resumen respuestas cerradas pregunta 1 y 2.*

Pregunta	Respuestas	
¿Ha leído o escuchado algo sobre Literacidad visual?	SI 37.5%	6 de 16 participantes, SI reconocen la literacidad visual
	NO 62.5%	Alrededor de 10 de 16 docentes, NO han leído o escuchado sobre literacidad visual
¿En su experiencia docente hace uso de la literacidad visual?	50% Ocasionalmente	8 de 16 participantes hacen uso ocasional de la literacidad visual.
	37.5% Frecuentemente	6 de 16 participantes hacen uso frecuente de la literacidad visual.
	12.5% Muy Frecuentemente	2 de 16 participantes hacen uso muy frecuentemente de la literacidad visual.
es decir, ¿Evalúa la interpretación de la imagen de manera crítica, su uso ético y su uso comercial?		

Dentro del análisis, se observó que la mayoría de los profesores entrevistados no reconocieron la literacidad visual en la primera pregunta, sin embargo, se hizo el ejercicio de recordar su significancia en el instrumento de entrevista basada, con la definición que se hace en la ACRL (2025), así:

La literacidad visual es un conjunto de capacidades que permiten encontrar, interpretar, evaluar, utilizar y crear imágenes de forma eficaz, busca que el estudiante comprenda y analice los aspectos contextuales, culturales, éticos, estéticos, intelectuales y técnicos de la imagen, para ser un consumidor crítico de los medios visuales. (p. 7)

A partir de esto, en la segunda pregunta, ¿En su experiencia docente hace uso de la literacidad visual? el 100% aceptó usarla, incluso el 50 % de los docentes aseguró que ocasionalmente lo hace, como se observa en la figura 12 y figura 13. Esto indica que, aunque el término pueda parecer ignorado, es implícitamente reconocido respecto a las habilidades visuales que acuña y que son comprendidas por los docentes, aunque no de manera explícita.

Figura 12

Pregunta 1, ¿Ha leído o escuchado algo sobre Literacidad visual?

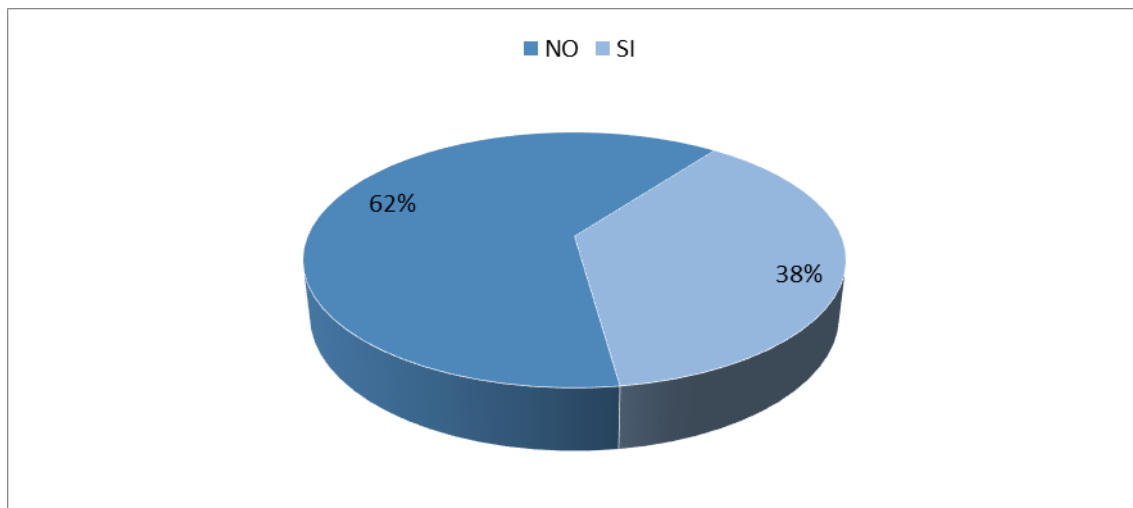
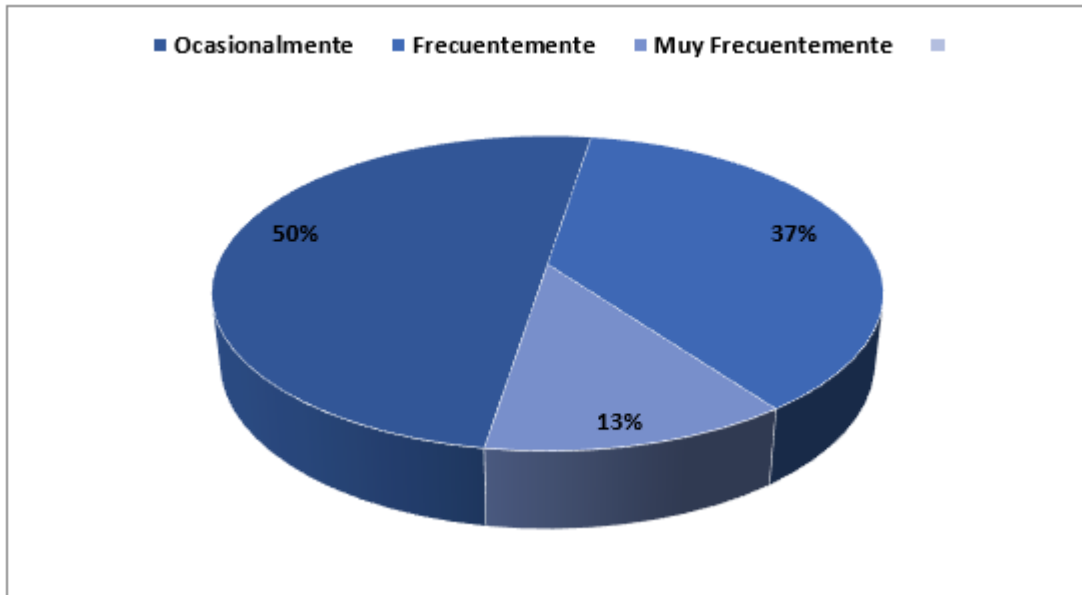


Figura 13

Pregunta 2, ¿En su experiencia docente hace uso de la literacidad visual? es decir, ¿evalúa la interpretación de la imagen de manera crítica, su uso ético y su uso comercial?



De esta manera, se destaca que en las percepciones de los docentes sobre el uso de la literacidad visual se hallan vacíos, pues hay una desconexión con el término, lo que muestra que el uso de habilidades para comprender la imagen se manejó de manera experiencial y no explícito en el mesocurrículo de las instituciones educativas, aunque esté inmerso en los contenidos de clase. Como afirma Díaz Barriga (2003), al analizar el currículo desde los ámbitos cotidianos de la vida escolar se puede descubrir perspectivas que ameritan reconocerse.

Para continuar con el análisis de la entrevista, se presentan en la tabla 19 las preguntas 3 y 4, que buscaron indagar la relación del profesorado con el macrocurrículo, su perspectiva personal sobre los documentos oficiales de la educación artística de la básica secundaria y analizar su implicación en la literacidad visual.

Tabla 19

Resumen respuestas cerradas preguntas 3 y 4.

	75% Frecuentemente	12 de 16 participantes consultan frecuentemente y conocen las orientaciones curriculares
¿Consulta y conoce usted las orientaciones curriculares actuales de la educación artística en la básica, para el diseño de la clase que usted imparte?	12.5% Ocasionalmente	2 de 16 participantes consultan ocasionalmente y conocen las orientaciones curriculares.
	12.5% Nunca	2 de 16 participantes no consultan y ni conocen las orientaciones curriculares.

	50% Aborda la	8 de 16 participantes consideran que las orientaciones curriculares abordan de manera baja o nula la literacidad visual.
¿Considera que las orientaciones curriculares actuales de la educación artística abordan la literacidad visual en las imágenes y videos cortos?	37.5% Aborda la	6 de 16 participantes consideran que las orientaciones curriculares abordan moderadamente la literacidad visual.
	12.5% Sinceramente, lo desconozco.	2 de 16 participantes reconocen desconocer sí las orientaciones curriculares abordan la literacidad visual.

De acuerdo con esto, en la pregunta 3 se evidencia que 12 de 16 participantes, es decir la mayoría reconocieron acercarse a las orientaciones curriculares. Sin embargo, como se grafica en

la figura 14, 4 participantes mostraron una relación distante, lo que hace cuestionar la conexión de lo dispuesto curricularmente para la asignatura de artes por parte del MEN y la programación de clases que cada docente plantea en el microcurrículo. Por su parte, en la pregunta 4 como se ve en la figura 15, ciertamente la mitad de la muestra destacó que la literacidad visual se aborda en las orientaciones de manera baja o nula. No obstante, 6 de 16 desconocieron sí la literacidad visual es tomada en cuenta, lo que permite concluir que la lectura de las orientaciones curriculares es hecha de manera diversa; la literacidad visual no parece ser una prioridad para el profesorado ni tampoco su consulta en los documentos del currículo oficial.

Figura 14

Pregunta 3, ¿Consulta y conoce usted las orientaciones curriculares actuales de la educación artística en la básica, para el diseño de la clase que usted imparte?

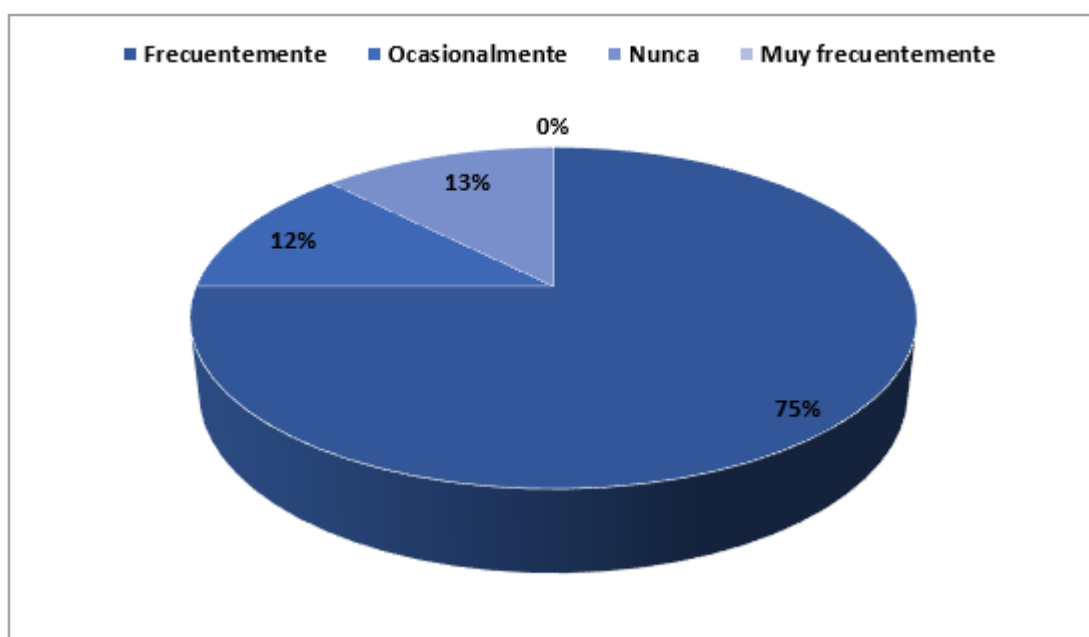
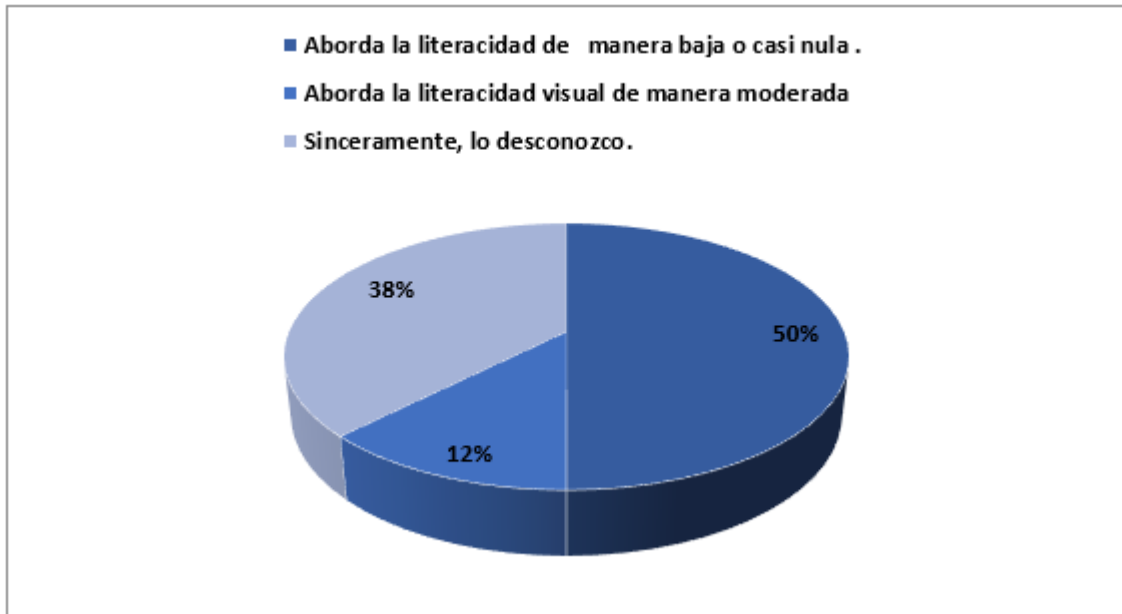


Figura 15

Pregunta 4, ¿Considera que las orientaciones curriculares actuales de la educación artística abordan la literacidad visual en las imágenes y videos cortos?



Por último, la entrevista indagó sobre el uso de imágenes y videos cortos en las clases de artística en la pregunta 5 como se resumió en la tabla 20. En general el 75% reconoce que su uso es importante y al 25 % no les parece relevante.

Tabla 20

Resumen respuestas cerradas pregunta 5

	50% Relevante	8 de 16 participantes consideran relevante la incorporación de imágenes y videos cortos
¿Siendo las imágenes y videos	25% Sin Relevancia	4 de 16 participantes

cortos o los llamados <i>reels</i> , los textos más comunes en las redes sociales, considera relevante su incorporación en clase de educación artística para analizar críticamente sus contenidos?	12.5% Muy Relevante	2 de 16 participantes consideran la incorporación de imágenes y videos cortos muy relevante
	12.5% Poco Relevante	2 de 16 participantes consideran la incorporación de imágenes y videos cortos poco relevante.

Por tanto, en las preguntas cerradas se concluye que la literacidad visual se reconoce de manera leve en el aula, aunque no constituye una prioridad para la mayoría de los docentes. Esto se relaciona con lo dispuesto en el currículo oficial, tal como se analizó en las orientaciones y lineamientos de MEN en la fase 1 de esta investigación.

5.2.1 Análisis respuestas entrevista con preguntas abiertas

Para comprender el microcurrículo de la educación artística en relación con la literacidad visual con el mesocurrículo, la entrevista semiestructurada realizada, incluyó 2 preguntas abiertas, cuyo análisis se realizó en tablas de metareferencia y se apoyó con el *software Atlas.ti* 25, se inició con la pregunta 6 ¿De qué manera aproxima las imágenes o videos cortos a los contenidos y planeación curricular de su asignatura?, los resultados fueron recopilados y analizados en la tabla 21 desarrollando dos aspectos:

1. La manera en la que se incorpora la literacidad visual en clase.
2. La manera en la que se incorpora la imagen por parte del profesorado.

Tabla 21

Resumen de testimonios pregunta 6

¿De qué manera aproxima las imágenes o videos cortos a los contenidos y planeación curricular de su asignatura?

Incorporación de la literacidad visual en clase	Incorporación de la imagen por parte del profesorado
<p>Como refuerzo de aprendizaje para técnicas de dibujo o pintura, como material didáctico para profundización y comprensión de contenidos.</p> <p>La literacidad visual se asume desde la creación de imágenes en ejercicios prácticos y ejercicios de interpretación visual.</p>	<p>La imagen se reconoce como importante en la clase de educación artística, sin embargo, se implementa en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tutoriales 2. Obras artísticas 3. En material audiovisual comerciales, películas y cortometrajes 4. Imagenes para explicar un tema 5. Dibujos referentes 6. Pintura referentes 7. Ilustraciones de libros <p>No se implementa los textos visuales más actuales como los <i>reels</i> que son más comúnmente usados, leídos y compartidos por los estudiantes.</p>
Ejemplos de respuestas (Voces de los docentes)	
<p>Las imágenes hacen parte del material de apoyo a los contenidos abordados</p> <p>Profesor B2</p>	<p>La verdad en la clase de dibujo que imparto con secundaria, grados 6,7,8 y 9, no tenemos en cuenta videos cortos y trabajamos con imagenes estaticas como referentes</p> <p>Profesor E1</p>

El análisis plasmado en la tabla anterior evidenció el vacío en el uso de textos visuales comunes en redes sociales como los *reels* o videos cortos en el desarrollo de las clases. Tampoco se mencionaron textos multimodales, infografías, mapas, cómics y memes; de igual manera, la relación de las redes sociales con imágenes tampoco se destaca en las respuestas, aunque se resalta la tendencia de utilizar material audiovisual, lo que genera una contradicción con las respuestas dadas en las preguntas cerradas. Es decir, en la pregunta 2 aseguraron es importante usar las imágenes y videos cortos, pero en las preguntas abiertas no los mencionan como parte de la incorporación de la clase, aceptando que, en la práctica diaria, no los tienen incluidos.

En cuanto a las tendencias, en las respuestas de los participantes se determinó que la implementación de la imagen como material didáctico es prioritaria, pues aseguran que resulta práctica para ampliar conocimientos técnicos y plásticos en la educación artística, tal como tradicionalmente se ha enmarcado en el macro y mesocurrículo. De este modo, el uso de la imagen como material didáctico es para enseñar técnicas propias de la asignatura de artes, principalmente en ejercicios de dibujo, lo que permite al estudiante desarrollar aprendizajes estéticos y creativos.

Figura 16

Incorporación de la literacidad visual en clase

	Habilidades de la Literacidad Visual		
	Escritua vis... ⑩ 7	La imagen como... ⑩ 7	Lectura Visual ⑩ 6
Comerciales publicidad ⑩ 1		1	2
Dibujos ⑩ 2	2	2	
La imagen como material didáctico ⑩ 7	5		3
obra de arte ⑩ 2	2	2	1
Pinturas ⑩ 1	1	1	
Relación técnicas plásticas con la imagen ⑩ 4	4	5	1
Tutoriales ⑩ 1	1	2	

Nota: Relación del uso de la imagen en el micro y meso currículo con la literacidad visual

En la figura 16 se evidencia una serie de co-ocurrencias graficadas en *Atlas.ti. 25*, implementadas como apoyo analítico, luego de un proceso de codificación llevado a cabo con las respuestas abiertas de la entrevista. Estas co-ocurrencias permiten ver la cantidad de menciones halladas entre el tipo de imágenes que usan los docentes en sus clases respecto a la literacidad visual. De esta forma, los participantes manifestaron apoyarse en comerciales publicitarios, dibujos, imagen como material didáctico, obras de arte, pinturas y tutoriales, cuya relación está cercana a la escritura visual y en menor medida, a la lectura o interpretación visual del mensaje.

Por esto los docentes mencionan que la lectura y el análisis más profundo de la imagen suele ser en talleres alternos de cine foro o relacionados con el estudio audiovisual de manera más esporádica, lo que puede involucrar videos, donde también la imagen es un material lúdico

para aprender. De este modo esta investigación concluye que el docente sigue enseñando de manera tradicional, relacionando la asignatura de educación artística y plástica netamente con la imagen estética, artística y creativa, sin incorporarla como texto comunicacional, con una intencionalidad informativa, tal como señala Acaso (2005). Por lo tanto, aún se percibe al estudiante únicamente como artista o ilustrador.

Por otra parte, en cuanto a la pregunta abierta número 7, ¿Qué opinión a nivel académico le amerita la alta exposición a contenidos visuales a los que están expuestos los estudiantes en redes sociales con el currículo artístico actual?, se realizó una síntesis de los resultados recopilados en la tabla 22. Se resalta que en su totalidad los docentes aceptan que los estudiantes están permeados por la alta exposición a internet, lo que acarrearía consecuencias de distintos tipos y cuyas concreciones se presentan a continuación:

1. Reconocimiento de la problemática de los prejuicios y la exposición
2. Ejemplo de respuestas voces de los participantes

Tabla 22

Síntesis sobre la exposición a contenidos visuales a los estudiantes a través de las redes sociales

-
- Exceso de carga visual
 - Daño neurológico
 - Adicción a la pantalla
 - Apatía a la lectura y/o análisis de textos e infogramas
 - Exposición constante a contenidos audiovisuales
 - Fomento de las industrias culturales
 - Conflicto entre la realidad, la escuela y el hogar con la realidad digital o virtual.
 - Constante estado de alerta permanente.
-

1-Reconocimiento de la problemática de los perjuicios y la exposición	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposición a problemas de concentración. • Bombardeo de información incompleta, inexacta o directamente desinformación que contribuye con el malestar cultural e intelectual. • Afectación en el nivel académico de los estudiantes. • Carencia en el control de los contenidos a los que se enfrentan los estudiantes. • Desborde de estímulos e información.
--	--

2- Ejemplo de respuestas voces de los participantes	<p>Es realmente es preocupante y peligroso la exposición de los estudiantes a redes sociales sin el acompañamiento de los padres o docentes, podrían las redes sociales no satanizarse y ser usadas de manera didáctica en el aula, sin embargo, es difícil su implementación en clase dado el poco control que tiene el docente de los contenidos a los que los estudiantes acceden desde sus celulares. Profesor A3</p>
--	---

Considero esta clase de contenidos superfluos e irrelevantes para la enseñanza de las artes, sobre todo desde la mirada de las artes plásticas, a menos que sea específicamente sobre el área o una técnica específica que se esté abordando desde la clase. Profesor B1

Es así que, según los testimonios se evidenció la aceptación por parte del profesorado a la alta exposición a internet de los estudiantes que aseguran provoca múltiples dificultades académicas y sociales. Sin embargo, aún en la asignatura artística no se incorporan estrategias concretas para mitigar la relación problemática de los estudiantes con el consumo de información visual. De esta manera se puede explicar por qué plataformas de comunicación digitales como las redes sociales y los textos visuales típicos de estas como los *reels* y los memes no son mencionados por los docentes como materiales didácticos, de análisis o comprensión en las clases, así como tampoco se comentan como parte del diseño curricular planeado particular e institucional. Por esta razón esta investigación concluye que hay un distanciamiento entre la

realidad de los estudiantes y el diseño curricular que los docentes implementan en el currículo, tanto a nivel micro como meso.

Para finalizar, los resultados evidencian algunas contradicciones en los testimonios: por una parte, más de la mitad de los profesores aceptaron la necesidad de incorporar las imágenes y videos cortos en la clase de educación artística, pero al cuestionar su práctica docente admiten no incluirlos. Por otra parte, los profesores afirmaron incorporar ocasionalmente la literacidad visual para evaluar la interpretación de la imagen de manera crítica, su uso ético y comercial; sin embargo, en el desarrollo de sus respuestas no mencionaron cómo lo hacen. Se entiende, por tanto, que existe incoherencia entre el reconocimiento de la problemática de la información y el desapego con la literacidad en la práctica docente.

Finalmente, se observó una disgregación de las políticas educativas en la práctica cotidiana. Pese a que, desde el currículo formal, el planteamiento de la lectura visual se realiza de manera breve, se evidencia también que en el currículo vivido la literacidad nos e incluye. Lo anterior encuentra respaldo en Diaz-Barriga (2003), quien expone que lo formulado oficialmente no es lo que se ve en clase, pero esto abre la invitación para relacionar la cultura con los procesos escolares, los cuales terminan circunscribiendo la construcción curricular de los saberes cotidianos a los incorporados por expertos en el plan oficial de estudio.

5.3. Fase 3. Objetivo específico 3: Caracterizar en el currículo de la educación artística de la básica secundaria, el desarrollo y abordaje de la literacidad visual de imágenes y video cortos

El desarrollo de la fase 3 se planteó, desde múltiples perspectivas un estudio ordenado y comparativo de tres aspectos de la investigación, el análisis de las voces de los participantes, los

antecedentes investigativos y el diálogo teórico de expertos. El propósito fue caracterizar cómo se desarrolla la literacidad visual en el currículo, el mesocurrículo y el microcurrículo de la educación artística en la básica secundaria, a través de imágenes y videos cortos, como se expone a continuación.

5.3.1 Voces de los participantes

Como punto de partida, se retomaron las entrevistas a los docentes participantes realizadas en la fase 2, para ser clasificadas en categorías de análisis según sus consideraciones respecto a la literacidad visual, su inclusión en el currículo, la desinformación y los prejuicios de la información visual. Luego, se realizó una examinación comparativa para identificar las tendencias y los vacíos; de este modo, se buscó profundizar su observación con respecto a los referentes teóricos y los aportes investigativos.

A partir de los resultados, como se muestra en la tabla 23, principalmente se identificó como tendencia la carencia de inclusión de las nuevas preferencias comunicacionales del estudiantado, como los *reels* o videos cortos y las imágenes. Además, la literacidad visual se reconoce levemente en el aula de clase; de este modo, los contenidos, estereotipos y noticias de los medios de comunicación, transmitidos especialmente en redes sociales, no son tratados de manera oficial.

Tabla 23

Tendencias y vacíos hallados en entrevistas semiestructuras

	Tendencias	Vacíos
Literacidad visual	La literacidad visual se reconoce levemente en el aula de clase, se	Relación de la imagen con la ética no evidencia como una

	Tendencias	Vacíos
	descubre desde la interpretación de la imagen y con uso didáctico, también desde la creación en presentaciones personales dentro de portafolios.	preocupación, problemática o necesidad académica.
Desinformación y los prejuicios de la información visual,	Aceptación de la problemática mediática que esparce información masificada.	Los textos visuales digitales son contenidos informales, no son relevantes, como lo pueden ser las obras de arte pictóricas.
Incorporación curricular	Carencia de inclusión de manera explícita en el diseño curricular de textos visuales populares en estudiantes como los reels e imágenes.	Contenidos asumidos por el currículo oculto visual y falta de procesos críticos frente a las redes sociales y sus textos visuales. Falta de acompañamiento de la literacidad visual en meso y microcurrículo.

Aunque, por parte de los docentes, se reconoce también como tendencia la aceptación de la información masificada como excesiva y perjudicial, se observa una tensión al no incluirse la literacidad visual en las clases artísticas y en la planificación curricular, lo que deja a esta problemática en riesgo de ser asumida por el currículo oculto visual, donde según Acaso (2005) la construcción del conocimiento se realiza de manera inconsciente sin un proceso analítico previo, simplemente desde la aceptación de conceptos. De este modo, mientras en el aula se sigan enseñando los típicos contenidos de aprender a dibujar, se aleja al estudiante de cuestionar

visualmente lo que le rodea y se permite, en esta medida, que el mundo alrededor valide, jerarquice e imponga el pensamiento.

5.3.2 Diálogo teórico de expertos

Como siguiente aspecto, se procedió a seleccionar aspectos teóricos que aportaron conceptualmente a esta investigación respecto a la literacidad visual, para generar un diálogo. Posteriormente se realizó su relectura y una revisión documental respecto a los beneficios y perjuicios de las imágenes en la cotidianidad, comprensión visual y el nexo del uso de la imagen con la desinformación.

La literacidad visual entreve distintas relaciones que se enlazan a continuación, iniciando con la imagen y los contenidos mediáticos como un encuentro que debe ser cauto. Para Acaso (2019) como consecuencia del elevado volumen de imágenes que se producen diariamente es necesario cuestionar su origen, sobre todo considerando el poder que una representación gráfica tiene al ser considerada verdadera o tomada de la realidad. Sin embargo, hay una ausencia de veracidad en ella, puesto que la imagen es una construcción deliberada hecha con intenciones determinadas desde el lenguaje visual, la cual debe ser interpretada para diferenciar su intención de lo que comunica entre noticias, publicidad digital e impresa, entretenimiento, deportes, entre otros.

Sin embargo, la falta de educación visual para leer la imagen es escasa, lo que resulta provechoso para los creadores de imágenes con fines comerciales, al colaborar con el consumo veloz de información visual, se deja poco tiempo para procesos reflexivos que generan la comprensión visual y forjan ideas propias. La rapidez con la que se ven los contenidos facilita su aceptación sin una postura crítica, necesaria para determinar qué elementos del mensaje son

convenientes; de este modo, una imagen publicitaria no sólo intenta vender un producto, también los elementos que usa para comunicar posicionan lo que puede ser considerado como correcto (Acaso, 2019).

Igualmente, para Trejo (2025), en las prácticas visuales en estudiantes se encuentra una ruptura, pues en las instituciones académicas la literacidad visual se prefiere el texto escrito, que se asume como formal, a diferencia del texto visual que se toma como formato informal de este modo la comunicación visual carece de la misma importancia que el texto escrito en los ámbitos académicos y se limita su uso para ambientes personales de los estudiantes. Contrario a la realidad cotidiana, que evidencia la interacción con los ambientes sociales digitales y medios de comunicación, como lo plantea Lough (2023): el vínculo de los jóvenes asistentes a festivales de música con las imágenes representa la cultura visual actual; por parte de las personas hay una necesidad de publicar e informar sus actividades, estilo de vida y gustos, que son una muestra de la manera en la que se presentan ante el mundo y de cómo se autoperciben.

Por tanto, Abas (2019) insiste en la importancia de incorporar la literacidad visual a la educación, lo que incluye un rediseño curricular, que permita un cambio de paradigma para descentralizar al texto como punto de atención, dando más espacio a lo visual, lo que implica la exigencia del uso de recursos visuales a los estudiantes y la enseñanza para crearlos con la construcción de significados.

También, por su parte Nuhoğlu Kibar (2024) insiste que la comunicación informal de los estudiantes está rodeada de gráficos, con una comunicación rápida y con la ventaja de estar cerca de herramientas visuales que pueden ayudar en los procesos de aprendizaje, desde luego, se requiere de un acompañamiento por parte de los docentes para mejorar la eficacia de la literacidad visual. Simultáneamente, Williams (2019) responsabiliza a la literacidad visual de

preparar tanto a leer visualmente como a construir mensajes que incluyan aspectos de composición de acuerdo con cada situación, es necesario reconocer que los actuales observadores o espectadores de imágenes también las producen, aún sin estar preparados para un ambiente visual en constante transformación.

Así pues, esta investigación concluye que la literacidad visual enlaza distintas ramas de la vida, tal como lo hace el texto escrito, es requerida en medios de comunicación, publicidad y ambientes académicos, pero también en espacios personales donde influye en la autopercepción e identidad, así como también en el desarrollo de constructos sociales que determinan lo normal o aceptable en la sociedad. Existe una relación de veracidad con la imagen, distinta a la del texto escrito, el cual suele ser menos creíble, en cambio la imagen es tomada como un retrato fidedigno de la realidad, mas no como una creación subjetiva.

5.3.3 Análisis antecedentes investigativos de la literacidad visual en educación

En este orden, se inició con el análisis de investigaciones; primero se hizo una relectura de los 94 artículos contemplados en el estado del arte, con un rango de observación del 2021 a 2025, en conjunto con las tres tesis doctorales que sirvieron de antecedentes investigativos. Luego se retomó el análisis llevado a cabo de las tendencias y vacíos, que fueron el insumo para identificar los rasgos más relevantes de la literacidad visual según los investigadores y poder proceder a su análisis.

Por esta razón, se logró caracterizar la literacidad visual como una herramienta de apoyo académico para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, la cual facilita: la comprensión de la información visual, la capacidad analítica para tomar decisiones informadas en ámbitos políticos, sociales, ambientales y personales; y, por ende, potencia la interacción con

mensajes visuales de manera responsable y ética. De este modo, para esta investigación fue posible observar entre las convergencias halladas tres pilares sobresalientes de la literacidad visual, respaldados a continuación por las correspondientes investigaciones.

5.3.3.1 Comprensión de la información visual.

La literacidad visual se basa en gran medida por la comprensión de la información visual, y es necesaria para desarrollar una visión crítica de los mensajes visuales como lo analizan Duan y Bombara (2022) quienes en su investigación plantean la relación de la composición gráfica con su eficacia comunicativa. De este modo, aunque la imagen tenga un diseño convincente, una persona alfabetizada visualmente es más crítica con las imágenes y menos susceptible a mensajes persuasivos, lo que fundamental frente a la masificación de imágenes modificadas digitalmente en la actualidad.

Como también, lo observaron Lazard et al. (2018) en un estudio experimental, el nivel de edición que se le da a la imagen en publicidad puede influir en la generación de una opinión positiva sobre los productos promovidos, ya que, el tratamiento fotográfico tiene un efecto comunicativo que puede intervenir en la aceptación del mensaje por parte del espectador para aceptar con facilidad su consumo. Los investigadores advierten también sobre la manipulación fotográfica hecha desde cualquier ordenador o aplicación para compartirse en redes sociales, las cuales contienen publicidad e imágenes editadas; en este punto plantean un cuestionamiento sobre la responsabilidad ética de los creadores de dichas imágenes y como la literacidad visual puede invitar a ser crítico ante estas prácticas.

En definitiva, el tratamiento que se le da a la imagen responde a una necesidad industrial y social de mostrar al mundo con imágenes productos y servicios, ya que:

In today's world, visual competence plays an increasingly important role. Proficiency in visual literacy is an essential competency in various fields, including marketing, design, education, and journalism. The competency to convey messages effectively, attract audiences, and promote engagement is crucial for success in these industries. [en el mundo actual, la competencia visual desempeña un papel cada vez más importante, el dominio de la literacidad visual es una competencia esencial en diversos campos, como el marketing, el diseño, la educación y el periodismo, es importante la capacidad de transmitir mensajes de forma eficaz, atraer al público y fomentar la participación para el éxito en estos sectores] (Zhu y Lim, 2024. p. 1).

Ante este panorama, la capacidad de comprensión visual se fortalece mediante habilidades propias de la literacidad visual, las cuales permiten como afirma Kanthawala (2019) enfrentar la gran cantidad de información generada diariamente. Estas habilidades requieren la capacidad de cuestionar la credibilidad de los mensajes, lo que contribuye a frenar la desinformación en línea, dado que la reflexión sobre los contenidos limita los sesgos informativos.

5.3.3.2 Capacidad analítica para participar informadamente en ámbitos políticos, sociales, ambientales y personales

La comunicación visual abarca todos los ámbitos de la vida, y el saber analizar la información de las imágenes implica también adquirir conocimientos para relacionarse con diversos temas. De igual manera, la comunicación visual favorece la participación en ámbitos políticos y ambientales. Según Catanzaro y Collin (2021) los estudiantes pueden transmitir su voz de protesta de manera ordenada si cuentan con herramientas visuales de apoyo, como se observó en los carteles de las manifestaciones a favor del medio ambiente en 2019 en Australia.

Dichos instrumentos permiten dar a conocer necesidades y opiniones, tanto a nivel individual como grupal; de este modo la narración visual posibilita trasladar emociones frente al cambio climático para exigir medidas políticas. Las habilidades visuales favorecen la integración ambientalista y, de manera creativa, facilitan el involucramiento de los estudiantes a problemáticas mundiales.

Del mismo modo, la literacidad visual se aplica a la difusión de información científica. En la investigación de Li et al. (2018) se observó la necesidad de contenidos asimilables por el público de manera visual, pues temas como el cambio climático son necesarios para ser contados y generar credibilidad. En esta misma línea, se reconoce que la imagen es ampliamente aceptada en el público en general. Es de tal importancia la influencia visual que es requerida en temas ambientalistas como se ve reflejado en el estudio de Lazard y Atkinson (2015), quienes basándose en dos experimentos demostraron el rol de los elementos visuales en la toma de decisiones para evaluar críticamente los mensajes pro-ambientales, señalando que las personas mejoran el nivel de pensamiento al ver infografías, en comparación con los mensajes que se basan únicamente en texto o ilustraciones. De este modo, el contenido visual constituye un factor importante para el procesamiento de los mensajes.

5.3.3.3 Potencializa la interacción con mensajes visuales de manera responsable y ética.

La relación de la conciencia social de la imagen y ética en el mensaje es abordada por Milea y Ruiz (2022) en su estudio con futuros docentes. Los autores indagan la comprensión del arte urbano, desde diferentes niveles de lectura crítica, identificando ciertas dificultades para interpretar y evaluar la imagen. Este estudio de caso resalta la importancia de que docentes comprendan la intención detrás de las representaciones gráficas, así como su relación con el

entorno social. Como aspecto diferencial, los investigadores plantean la relación del discurso de la imagen y el sesgo ideológico, donde es tangente la relación de la lectura visual con la ética del mensaje. Concluyen, por último, que el análisis crítico y los conocimientos semióticos de la imagen son una oportunidad para desarrollar la literacidad visual.

Además, se resalta la relación de la imagen con su mensaje, hasta el punto de ser responsable de la caracterización de comunidades y la generación de estereotipos, los cuales pueden presentar una carga comunicativa reduccionista y distante de la realidad. Zhu y Lim (2024), en su investigación, evidencian una separación entre las representaciones multimodales de la comunidad chino-estadounidense realizadas por sus propios miembros y los patrones típicos con los que se les suele asociar, demostrando la importancia de desligarse de prejuicios al representar la sociedad y favorecer una percepción culturalmente más inclusiva. Por su parte, Kumari (2021), también señala que por medio del humor se han perpetuado lenguajes resistentes al feminismo, normalizando discursos que difunden la misoginia por medio de memes en redes sociales como promulgador de una cultura, y ofrecen una visión de la realidad que refleja un conocimiento parcial de esta.

Por último, la literacidad visual contribuye a prevenir el uso fraudulento de mensajes que engañen a los consumidores, ahora con mayor cuidado ante la aparición de *deepfakes*. Jin et al. (2025) sostienen que la desinformación puede intensificarse ante imágenes difíciles de detectar como falsas. Su estudio evidencia que las personas con mayor literacidad visual hallaron aspectos no lógicos en las gráficas que les ayudo a detectar imágenes o videos tipo *deepfakes* realizados con inteligencia artificial de corte hiperrealista. Este resultado, afirman sirve como insumo para alentar estrategias que prevengan la credibilidad de contenido visual engañoso para el público en general.

De esta exploración realizada, la presente investigación apuesta a la agrupación conceptual propuesta anteriormente y resumida en la tabla 24, y señala desde las convergencias encontradas la oportunidad académica de la literacidad en ámbitos mediáticos y de la vida cotidiana, que facilitan la participación en la cultura visual de los estudiantes, ya que, permiten la relación de la imagen con el criterio propio para la toma de decisiones informadas, así como la libre participación en diferentes aspectos de la cotidianidad que con carácter crítico prevengan la manipulación masiva, la polarización y la desinformación.

Tabla 24

Características de la literacidad visual como herramientas académicas en la educación

1	Comprensión de la información visual	Ayuda a la adquisición de habilidades visuales para entender los contenidos gráficos
2	Capacidad analítica para tomar decisiones informadas en ámbitos políticos, sociales, ambientales y personales	Ofrece la capacidad de participar activamente en la toma de decisiones del contexto del estudiante, estar más informado posibilita el discernimiento propio
2	Potencializa la interacción con mensajes visuales de manera responsable y ética	Desarrolla la lectura crítica de las imágenes, con el cuestionamiento se prevén posturas que desfavorezcan a la comunidad.

Finalmente, como se observa a nivel investigativo se ha abordado la literacidad visual desde múltiples espacios de la vida cotidiana, así como que la información visual es transversal en muchos ámbitos de la sociedad. Por tanto, la investigadora de este trabajo plantea la caracterización mostrada en la tabla 24, como apoyo para el desarrollo de la literacidad visual. De este modo, se concluye que esta clasificación expone las ventajas de la literacidad visual en la

educación, aplicables de manera multidimensional en diferentes asignaturas y ámbitos académicos, lo que ofrece un beneficio de flexibilidad y adaptabilidad curricular.

Desde este punto, esta investigación reconoce la información visual de las redes sociales como conocimiento que se valida desde el currículo oculto visual, donde se generan constructos sociales a criterio personal. De esta manera, se encuentra el poco interés que hay en acercar lo cotidiano (aceptado en el currículo oculto) a lo artístico (incluido en el currículo formal), oportunidad que permite evaluar los contenidos que se brindan tanto a nivel del docente como a nivel institucional en la educación básica.

Por último, se retomaron los tres aspectos analizados en la fase 3: el diálogo teórico de expertos, los antecedentes investigativos de la literacidad visual en educación y el análisis de las voces de los docentes, por tanto. Por tanto, en la tabla 25, se sintetizaron las convergencias y oportunidades para caracterizar el abordaje de la literacidad visual de las imágenes y videos cortos en el currículo de la educación artística.

Tabla 25

Síntesis resultados objetivo específico 3

Convergencias	Oportunidades académicas	Tensiones
La literacidad es una herramienta crítica, frente a la ausencia de veracidad en la imagen, que acentúa la desinformación, la estigmatización, la creación de estereotipos, la aceptación de discursos, opiniones, así también como la percusión para aceptar mensajes de tipo comercial, político y social.	La imagen es una construcción deliberada que de manera crítica ayuda a la: Comprensión de la información visual. Capacidad analítica para tomar decisiones informadas	La imagen se reconoce como importante en la clase, pero no se implementa como texto comunicativo. Falta reconocer la literacidad visual como

<p>Facilita la educación visual ante mensajes para leer la imagen, su carencia dificulta el reconocimiento crítico de imágenes que buscan posicionar un discurso de lo que es correcto en la sociedad.</p>	<p>en ámbitos políticos, sociales, ambientales y personales.</p>	<p>importante, necesaria y urgente.</p>
<p>Potencializa la interacción con mensajes visuales de manera responsable y ética.</p>	<p>El profesorado desconoce los beneficios de la</p>	<p>literacidad visual.</p>
<p>La inclusión de la literacidad visual generar rediseños curriculares para descentralizar al texto escrito.</p>	<p>Se prioriza el texto escrito la visual.</p>	<p>Disociación de la vida</p>
<p>La literacidad visual y las redes sociales ayudan a entender la sociedad, hacer una lectura desde los autos - representaciones de las personas.</p>	<p>personal a nivel visual del estudiante con los contenidos de la case.</p>	<p></p>

Ciertamente, la tabla 25 sintetizó los resultados de la fase 3, identificó convergencias relevantes que sumaron a la interpretación de la literacidad visual, pero además observó tensiones entre las investigaciones, los análisis epistemológicos y las tendencias con la situación del currículo actual, referida en la práctica docente dentro del contexto de la presente investigación. Por ende, se encontró una discordancia entre lo sugerido por los expertos consultados, las investigaciones en educación y los testimonios de los docentes, en cuanto a que la literacidad visual es propuesta como urgente, pero aún en el aula no se implementa. Además, los expertos señalan la necesidad de incursionar en el pensamiento crítico a la hora de usar la imagen. No obstante, a nivel teórico falta profundizar en habilidades éticas a la hora de difundir

mensajes o compartir masivamente la imagen en el ámbito escolar, aspecto que para este proyecto investigativo es necesario y constituye un factor diferenciador.

Desde los tres aspectos analizados, esta investigación concluye que caracterizar a la literacidad visual es una tarea dinámica y cambiante según cada investigador o experto en la materia. Sin embargo, a partir del análisis realizado y los resultados hallados de la tabla 25, la tabla 24 y los numerales de la fase 3, se recapitula una aproximación así: la literacidad visual es una herramienta que proporciona habilidades para la lectura, escritura, creación, consumo, interacción y uso de mensajes visuales de manera crítica, responsable y ética, que ayuda a prevenir el mal uso de la información y su masificación. Por lo anterior, ofrece ventajas curriculares que se pueden implementar a nivel educativo para comprender la información visual, desarrollar capacidades analíticas para decidir en ámbitos políticos, sociales, ambientales y personales, además de potencializar la interacción con mensajes visuales de manera responsable y ética. Aunque la literacidad visual es un campo emergente a nivel investigativo, se hace urgente ahondar en su conocimiento e incorporación curricular, debido al cambio vertiginoso de las tecnologías productoras de imágenes con contenidos poco confirmados.

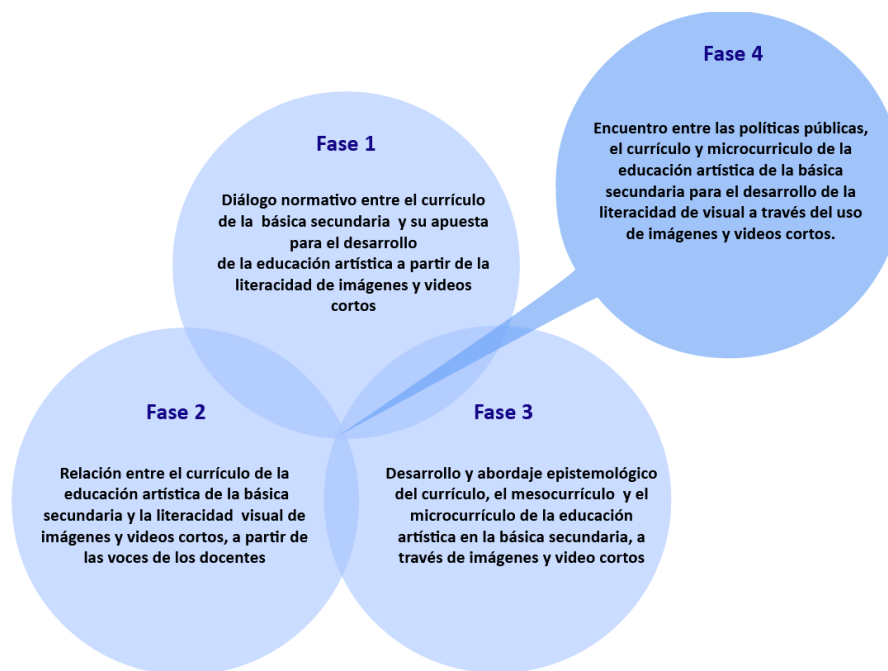
5.4. Fase 4. Objetivo específico 4: Hacer aportes al currículo de la educación artística de básica secundaria a partir del desarrollo de la literacidad visual de imágenes y video cortos

En este apartado se abordó el desarrollo de la fase 4. Se relacionaron las tres fases anteriores con sus respectivas categorías de análisis propuestas en la ruta para el desarrollo de la investigación de la tabla 14. Se retomó el diálogo normativo entre el currículo de la básica secundaria de la educación artística a partir de los documentos del currículo oficial, así como las perspectivas de las voces de los docentes y el abordaje epistemológico, para llevar a cabo un proceso de triangulación como se ve en la figura 17, con el encuentro entre las políticas públicas,

el currículo, el mesocurrículo y microcurrículo de la educación artística de la básica secundaria, para el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de imágenes y videos cortos.

Figura 17

Triangulación categorías de análisis



Nota: Categorías de análisis fases 1, 2 y 3 para desarrollar la fase 4

Ahora bien, en la fase 4 se realizó la revisión de los resultados de cada objetivo específico anterior, se evaluaron en la fase 1, así como el análisis documental con respecto a las políticas públicas colombianas de la básica secundaria, junto a los lineamientos curriculares de la educación artística, es decir, los actos administrativos emitidos desde 1991 a 2022, para compararlos con la fase 2, que buscó observar la integración de la literacidad visual con el currículo de la educación artística desde entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo con docentes de grados sexto, séptimo, octavo y noveno, y así posteriormente compararlos con el abordaje epistemológico del currículo y el microcurrículo de la educación artística.

Seguidamente, se recopilaron los hallazgos en cada momento de la investigación, que permitió la integración de los resultados en torno a optimizar la comprensión del estudio, para poder condensar los análisis documentales, las perspectivas docentes y las consideraciones teóricas. De este modo, fueron cruzadas desde sus vacíos y convergencias, por medio de una triangulación. Como diría Patton (2002) esto propició un entendimiento a fondo del problema investigativo y facilitó el análisis de los distintos métodos usados, que ayudaron a aproximarse a la realidad, dado que las entrevistas, el análisis de datos, entre otros, pueden ofrecer variedad de coyunturas en la información descubierta.

En suma, el proceso de triangulación halló convergencias y vacíos, entrelazando los encuentros de cada fase, de tal forma que se visualizó los acercamientos y distanciamientos de cada aspecto, como se observa en la tabla 26 presentada a continuación.

Tabla 26

Síntesis resultados objetivo específico 4

Objetivos específicos	Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3
	Identificar en las políticas públicas de la colombianas de la básica secundaria, los lineamientos curriculares de la educación artística para el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de imágenes y videos	Determinar a nivel microcurricular de la educación artística de la básica secundaria, el abordaje de la literacidad visual a través de imágenes y videos cortos.	Caracterizar en el currículo de la educación artística de la básica secundaria, el desarrollo y abordaje de la literacidad visual de imágenes y video cortos.

cortos.

Consideraciones respecto a:	Hallazgos fase 1	Hallazgos fase 2	Hallazgos fase 3
La relación del currículo con la literacidad visual	Se observó que en las políticas públicas colombianas de la básica secundaria junto a los lineamientos curriculares de la educación artística hay una conexión con la lectura visual, de este modo a nivel macrocurricular se ejerce un nexo con la interpretación de la imagen en los medios de comunicación y la cibercultura en general, sin embargo la escritura visual no es tan relevante, es decir se pretende enseñar a leer visualmente lo que publican los medios de comunicación, pero poco a crear imágenes digitales para estos espacios.	La relación del micro y meso currículo con la literacidad visual es una relación escasa, existen incoherencia entre el reconocimiento de la problemática de la información y la falta de inclusión de la literacidad en la planificación curricular.	La literacidad visual se requiere para el desarrollo de habilidades visuales y entender contenidos gráficos, así poder participar, actuar y tener un juicio propio. Desde la lectura crítica, las imágenes permiten inferir posturas en los mensajes visuales que una imagen transporta, sin embargo, se requiere del acompañamiento pedagógico a los estudiantes por parte del profesorado.
La ética en la literacidad visual educativa	Uso crítico y ético de la imagen No se sugiere	Los docentes reconocen la problemática de la masificación visual	La literacidad visual puede enseñar a leer visualmente, a diseñar

explícitamente la como consecuencia de mensajes y a enseñanza del uso de las los cambios compartir, sin imágenes o videos tecnológicos, que embargo, en el diálogo cortos, tampoco el favorecen la epistemológico no se análisis de su diversificación rápida aborda de manera manipulación o edición de contenidos generosa el desarrollo de manera ética, se desinformante. del estudiante como ignora el desarrollo de productor y transmisor habilidades críticas para de mensajes visuales, compartir o producir Se aborda la literacidad en cambio, se prioriza mensajes visuales visual desde la el pensamiento crítico responsablemente, lo interpretación visual y para el uso de la que dispone un la escritura visual, al imagen. desequilibrio para el aprender a crear aprendizaje visual ante imágenes tradicionales, pero no se aborda a la insuficiente inclusión pero no se aborda a profundidad la creación del pensamiento crítico y uso consiente de la del mensaje visual. imagen.

Transmisión y difusión de la imagen

El estudiante como difusor de información no es mencionado, El estudiante como difusor de información solamente es no es abarcado, es relacionado como creador (de sus propios espectador, creador imaginarios) y (artista usualmente) y expositor (en muestras expositor (en muestras plásticas o artísticas). artísticas).

El macrocurrículo está centrado en ver la imagen como pieza

cultural, folclórica, no obstante, hay ausencia de la imagen y los videos cortos como pieza comunicativa ante la masificación informativa actual donde las personas crean y comparten imágenes.

Literacidad visual y la literacidad mediática

Se encuentra insuficiente la conexión de la imagen y los videos cortos con la literacidad mediática en la educación artística de la básica secundaria, también desarrollo la integración de las literacidades a la clase cotidiana.

Existe una brecha entre el contexto digital con la realidad del aula escasamente visual, que abre un vacío entre el estudiante y la clase, de modo que las redes sociales y los textos comunicaciones nuevos no se incluyen en los planes curriculares.

En general, se resalta en clase el formato del texto escrito ante el lenguaje visual que se asume como informal, por tal razón la comunicación visual carece del mismo estatus académico que el texto escrito. Sin embargo, en la realidad mediática es todo lo opuesto, la imagen señala la manera en que el mundo es conocido y la forma en que los estudiantes perciben su entorno.

Convergencia y vacíos fase 1 y 2

Convergencia y vacíos fase 2 y fase 3

Se busca que el estudiante aprenda a leer la

Las imágenes y *reels* al no ser incluidos en los

imagen y a crearla de manera tradicional con técnicas plásticas, sin embargo, hay ausencia en la enseñanza y en la inclusión curricular respecto a la creación de imágenes digitales o videos cortos, también en lectura y creación de mensajes visuales, falta de conciencia sobre la importancia comunicacional gráfica, y por último, necesidad de reforzar el desarrollo de habilidades críticas para compartir información visual, por tanto la Dimensión crítico – artística se aborda de manera baja y puede ser fortalecida desde la literacidad visual a nivel curricular.

contenidos de clase podrían entonces estar siendo desarrollados desde el currículo oculto visual en las redes sociales donde se legitiman modos de vida y conocimientos, por lo tanto, la información visual sin habilidades altas puede dificultar su comprensión de manera integral.

Los contenidos del aula están lejos de la realidad digital de los estudiantes, hay una separación entre lo que se enseña y lo que se requiere para afrontar críticamente la información visual.

Se insiste a nivel investigativo en aceptar la imagen como pieza comunicativa, tener un punto de vista crítico de esta.

Convergencia y vacíos fase 1 y fase 3

Se evidencia una discrepancia frente a la literacidad visual a nivel curricular, ya que el macrocurrículo se dirige hacia un abordaje escaso, interpretativo y lineal de la literacidad visual centrado en la lectura visual, mientras que el diálogo epistemológico se ubica en un contexto multimodal, que requiere no sólo lectura, sino escritura y habilidades visuales que permita la generación de contenido gráfico de manera crítica, desde este punto, la literacidad visual es multidimensional en la vida del estudiante, es un recurso urgente para la comunicación diaria a consecuencia del elevado volumen de imágenes que se producen diariamente.

Convergencia y vacíos fase 1, 2 y 3

Se evidencia una relación de similitud entre el macrocurrículo, el microcurrículo y el mesocurrículo, en cuanto a su escaso abordaje de la literacidad visual, se alinean con la aceptación de un contexto cibernético que influye al estudiantes, pero poco se centran en reforzar el aprendizaje visual a nivel mediático y masivo, directamente se tiene una perspectiva corta del estudiante como consumidor de información visual fuera del aula, por lo que se resalta un currículo absorto en el aula de clase, desconectado de una realidad digital desinformante, aspiracional, promotora de paradigmas, estereotipos, consumismo, marketing, ideales de vida, entre otros, que deja inconsistencias al abordar la Dimensión crítico – artística y la ética en la

literacidad visual educativa.

Por último, se plantea una relación tradicional de la imagen con la cultura, la apreciación estética y expresiva del arte, se centra solamente al estudiante como artista no tanto como comunicador, pues no se incluye la imagen como objeto de análisis frente a su capacidad de comunicar y transmitir información en la básica secundaria

De esta manera, retomando a Gadamer (1999), el proceso de interpretación lleva a retomar la comprensión más que una reconstrucción. Desde una inmersión en la realidad, se debe considerar que el estudio y análisis de la triangulación se realiza desde el recorrido histórico, en este caso del currículo de la educación artística, la fundamentación de la literacidad en las últimas décadas y también desde la influencia cultural, que para esta investigación recae en el cambio tecnológico de los medios de comunicación digital. Además, el lenguaje examinado desde los análisis documentales y los testimonios de los participantes permite el intercambio de conversación para analizar los resultados.

Desde este punto, a nivel curricular se demuestra la poca importancia que tiene la literacidad visual, ante la relación mediática de los estudiantes de 12 a 15 años. En los documentos oficiales que determinan el macrocurrículo, la literacidad no es mencionada directamente, por consiguiente, su concordancia con la información visual ocupa una atención mínima, aunque se resalta el enfoque en la interpretación de la imagen.

Asimismo, a nivel micro y mesocurricular, por medio de los profesores se pudo establecer que se desarrolla la literacidad visual de manera insuficiente, las imágenes son principalmente un recurso didáctico para aprender a hacer otras creaciones gráficas, evocativas de la expresión propia del estudiante, los saberes plásticos, técnicos y creativos. Sin embargo, a

modo de paralelismo, el macrocurrículo prefiere la integración del estudiante como espectador (que lee visualmente), mientras que el docente lo centra como creador y expositor.

En síntesis, los resultados resaltan que, aun hoy en día, no se han dado directrices concretas curricularmente. La Educación Artística en Colombia no contempla la imagen como un elemento de análisis en cuanto a su potencial comunicativo e informativo, y se sigue inmerso en la desconexión con la realidad digital y la enseñanza de las habilidades visuales necesarias para enfrentar de manera crítica la vida cotidiana. Como se explicó, existen brechas importantes en el currículo actual, como diría Sacristán (2012) estas se encuentran entre los aspectos culturales, los contenidos de la vida cotidiana y lo que se enseña en el aula de clase.

Aunque, el microcurrículo se puede fortalecer de la relación entre lo estipulado por el macrocurrículo con el fortalecimiento de los documentos oficiales determinados a nivel ministerial, esto resulta lejano, por lo que, se sugiere en esta investigación desde la experiencia en el aula hacer aportes que guíen el proceso curricular. Igualmente, es necesario tener en cuenta que los resultados de la triangulación realizada entre las fases 1, 2 y 3, invitan a una articulación con el currículo oculto, que permita, desde la observación, considerar las experiencias de la vida estudiantil con los medios de comunicación, los textos visuales y la información visual. Ya que finalmente, la adaptación curricular es posible como lo dice Ortega (2025), gracias al apoyo mutuo de las diferentes instancias de la academia; la colaboración se da entre los estudiantes y docentes. lo que puede derivar en cambios curriculares.

Aunque hay convergencias en el reconocimiento de la problemática frente a la sobreabundancia de información, existen tensiones sobre la implementación de la literacidad visual en el aula, porque se mantiene una perspectiva tradicional en la educación artística, en cuanto a que la imagen es una obra de arte que se admira, replica y/o interpreta. Por ello, este

proyecto investigativo evidencia que en el aula la imagen es inalcanzable o poco accesible, lo cual contrasta con su uso cotidiano, fácil y efímero en los medios de comunicación que la vuelven tangible, como de un sólo uso. En ese sentido, se puede comprobar, que a nivel curricular se carece de una ruta clara para implementar la literacidad visual referente a las imágenes y video cortos, abriendo la oportunidad para los docentes, desde el planteamiento de estrategias individuales con los recursos de las orientaciones curriculares actuales y la literacidad visual, puedan implementar una aproximación de la literacidad visual crítica a los estudiantes.

5.4.1 Aportes al currículo de la educación artística de básica secundaria a partir del desarrollo de la literacidad visual de imágenes y video cortos

Como cierre de los resultados de esta fase, a partir de la triangulación realizada, se retoma el principal vacío encontrado, la desconexión de la realidad mediática de las imágenes y videos cortos con la inclusión curricular. De este vacío se desprenden cuatro vacíos secundarios, presentados en la tabla 27, de los cuales se busca generar aportes que posibiliten la oportunidad de integrar la literacidad visual en la educación artística.

Tabla 27

Vacíos y oportunidades para integración curricular

Vacíos hallados	Descripción	Oportunidad	Competencia propuesta
Lectura visual	Este vacío surge del análisis de las Orientaciones Curriculares de la Educación Artística de 2022 y 2010, no obstante, debido a que se abordada ligeramente, se propone para kedra (2019) como necesaria su profundización en los estudiantes, para interpretar	Ayuda a la adquisición de habilidades visuales para entender los contenidos gráficos.	Comprender imágenes y videos cortos que informan para interpretar y crear mensajes visuales.

Vacíos hallados	Descripción	Oportunidad	Competencia propuesta
	gráficos visuales.		
Escritura visual	Creación de imágenes digitales, técnicas de edición, ejercicios reflexivos sobre la manipulación fotográfica y digital, como lo revisa Friedman (2021) desde la conciencia crítica que previenen al estudiante a dar credibilidad fácilmente.		
Uso crítico y ético de la imagen	Hace énfasis en la necesidad urgente de incursionar con fuerza a nivel curricular el aspecto ético del mensaje de la imagen, es aquí donde yace un vacío curricular crucial a suplir para prevenir la masificación de información desinformante sesgada.	Ofrece la capacidad de participar activamente en la toma de decisiones del contexto del estudiante, estar más informado posibilita el discernimiento propio	Tomar decisiones informadas frente a diferentes ámbitos tanto políticos, sociales, ambientales y personales.
Transmisión y difusión de la imagen	Centrado en el estudiante transmisor de la información visual, presta su atención en tener habilidades críticas para compartir, difundir y/o crear mensajes visuales con sentido valorativo, como dice Williams (2019) desde la reflexión para tener criterios amplios en la generación de contenidos gráficos	Desarrolla la lectura crítica de las imágenes, con el cuestionamiento se prever posturas que desfavorezcan a la comunidad.	Interactuar con mensajes visuales de manera responsable y ética para su transmisión y difusión.

Nota: Adaptado de los vacíos hallados en la fase 4, y las convergencias y oportunidades académicas de la fase 3.

La tabla 27 retoma, por consiguiente, los vacíos de las fases 1, 2 y 3, como aspectos a ser incluidos curricularmente, desde las características de la literacidad visual planteadas en la fase 3, propuestas como competencias, para ser desarrolladas por los estudiantes. Desde la perspectiva de Stenhouse (2003) esto busca la integración curricular al ser relevante para

vincular lo teórico con lo que se ejecuta en la práctica. Se propone así, que cada vacío sea una oportunidad curricular y académica, que puede sugerir el desarrollo, según Arboleda (2011), de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones para la formación académica, que, en este caso particular, contribuyan al dominio visual.

De este modo, a continuación, se presenta como aporte de esta tesis una guía orientadora para integrar la literacidad visual en la educación.

5.4.2 Propuesta para el desarrollo de la literacidad visual desde de imágenes y videos cortos desde el currículo de la educación artística de la básica secundaria

La Propuesta de Orientaciones Curriculares (POC) para el desarrollo de la literacidad visual de imágenes y videos cortos, busca establecer los aportes de esta investigación a la incorporación curricular de la educación artística, a partir de las oportunidades derivadas del abordaje curricular realizado, coherente con las pautas ministeriales a nivel nacional vigentes y los vacíos hallados en la revisión de resultados de esta investigación y coherente con la realidad mediática, el macrocurrículo, meso y microcurrículo.

Por lo tanto, la POC busca complementar el currículo declarado y el ejecutado o gestionado en el aula, para comprender las imágenes y videos cortos como mensajes visuales que informan, comunican y generan opiniones, llevando a la práctica el análisis visual, la escritura visual y otras habilidades variadas como la evaluación de la imagen, que complementen el proceso educativo de los estudiantes de la básica secundaria. La POC se concibe para la educación básica secundaria de 12 a 15 años de estudiantes de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno, que se inician en el uso de redes sociales. No obstante, se reconoce que la imagen y los videos cortos son herramientas que puede ayudar a otros grados y otras asignaturas, por lo tanto,

su integración potencialmente puede ser transversal, ya que los textos visuales son uno de los recursos usados para el desarrollo de distintos saberes.

5.4.3 Fundamentos de la POC

La POC para la literacidad visual de imágenes y videos cortos se fundamenta bajo los siguientes aspectos conceptuales, los cuales centran la propuesta y marcan los cimientos de su construcción.

5.4.3.1 Educación artística.

Esta propuesta se plantea para la asignatura de Educación Artística, que según la Ley 115 (1994) es de carácter obligatorio y parte de núcleo de la educación básica secundaria para Colombia. Como también se afirma en el Documento 16 del MEN, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010), busca desarrollar la expresividad desde la interculturalidad por medio de la sensibilidad, la estética y la creatividad con manifestaciones materiales e inmatriciales a partir de las prácticas.

5.4.3.2 Información visual y generación de mensajes.

La POC se centra en la comunicación referente a la transmisión de información. La comunicación es una acción que permanentemente ocurre, pues es el modo en que se interactúa con los demás seres humanos. Es efectiva cuando hay un comunicador y un comunicante, mediante un proceso que involucra un emisor, un receptor y un canal, abarcando un repertorio de signos que el emisor usa para que el receptor lo logre identificar (Rodríguez, 2005).

Esta Información se realiza a través de un lenguaje visual que pone en juego el observar la imagen y leerla, entender la información visual requiere de un proceso reflexivo frente a los

contenidos que rodean al lector. El problema con el exceso de información visual es su generación de una hiperrealidad, donde se empiezan a aceptar patrones, estereotipos y conductas de consumo al no tener tiempo para su lectura crítica, pues todo se consume a gran velocidad (Acaso, 2019).

5.4.3.3 Literacidad visual en un mundo mediático y digital.

La POC busca enriquecer la literacidad visual en el currículo, siendo relevante su definición, que, para la ACRL (2022) son habilidades que ayudan a la interpretación profunda de las imágenes y su contenido, que permiten la contextualización cultural y ayudan al estudiante a no solo ver aspectos estéticos sino conceptuales. Una persona con alfabetización visual es, a la vez crítico de medios visuales y un contribuyente de conocimientos y cultura compartidos, comprenderían habilidades como:

“Determinar el alcance de los materiales visuales

Encontrar y acceder a las imágenes y medios visuales necesarios de manera eficaz y eficiente

Interpretar y analizar los significados de las imágenes y los medios visuales.

Evaluar imágenes y sus fuentes

Utilizar imágenes y medios visuales de manera eficaz

Diseñar y crear imágenes y medios visuales significativos

Comprender los desafíos éticos, legales, sociales y económicos implicados en la producción y el uso de imágenes y medios visuales, y acceder y utilizar materiales visuales de manera ética” (parr.2)⁴

⁴ <https://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>

3.4.3.4 Dimensión estética.

Para la interpretación crítica desde el entendimiento de la gráfica se hace necesario comprender la imagen desde el aspecto estético como parte de la herramienta de comunicación en su mensaje, para tal motivo, se propone la identificación de ideas principales y secundarias en el mensaje que se transmite (Arizpe, 2021). De igual manera, son importantes los recursos como la composición, la distribución de elementos, la gama cromática, el estilo de letra (tipografía) y los conceptos básicos visuales que armonizan y apoyan la intencionalidad comunicativa (Wong, 1993).

Crear un mensaje a nivel de diseño requiere tener en cuenta los elementos básicos de composición, lo cual ayuda a que se conserve su propósito, así como también se proponen los parámetros de calidad en la gráfica planteados por Chaves et al. (2003).

Si bien, los 14 parámetros de alto rendimiento se crearon para un tipo de diseño específico, podrían usarse a varios diseños que busquen ser atractivos, digeribles rápidamente, de alta recordación, cautivadores de la atención y expresivos. Se presentan entonces los parámetros de Chaves et al. (2003) que son:

- a. Calidad gráfica genérica: Busca la selección tipográfica que proponga un diseño de alta eficacia en el diseño, teniendo en cuenta su color y disposición.
- b. Ajuste tipológico: Son las gráficas acompañantes, cuya selección complementa o desfavorecen la representación del mensaje que se quiere transmitir con coherencia.
- c. Corrección estilística: El Estilo debe ser coherente con la intención comunicativa, su escogencia reitera lo que se transmite, hallando una lógica entre forma y el mensaje.

- d. Compatibilidad semántica: hace referencia a la importancia de la selección de gráficos, es decir debe haber compatibilidad entre la imagen y los conceptos que se buscan dar a conocer por medio de la gráfica.
- e. Suficiencia: Los elementos deben ser los justos y necesarios, son precisos y no requieren ser retirados ni agregados, sin sobrecargar o delimitar los elementos haciendo que no se entienda su intención.
- f. Versatilidad: La imagen puede permitirse ser adaptada sin distorsionar por completo su estilo.
- g. Vigencia: El estilo de la imagen debe estar relacionado a su época.
- h. Reproductividad: Su definición es adaptable a distintos medios digitales o impresos, tamaños y formatos.
- i. Legibilidad: Indica el grado de reconocimiento visual, visibilidad según la necesidad, el mensaje se da conocer con calidad visual.
- j. Inteligibilidad: El valor comunicativo es claro, sin confusión, es específico y fácil de identificar y asociar con la intencionalidad comunicativa.
- k. Pregnancia: Es la capacidad de recordación de una imagen para estar en la memoria de quien la observa, con baja ambigüedad y buena retención en la memoria.
- l. Vocatividad: Hace referencia a lo llamativo de una imagen, su capacidad de atraer la atención haciendo uso debido de elementos gráficos y de composición.
- m. Singularidad: Es la cualidad que diferencia una imagen de otra, tiene un factor diferenciador.
- n. Declinabilidad: La capacidad de la imagen para adaptarse, se acomoda cambiándole unos cuantos elementos pero que conserve su estilo.

5.4.4 Atributos del currículo de la Educación artística: meso y microcurrículo

Esta guía curricular se presenta ante los desafíos culturales, históricos y sociales que la sociedad enfrenta, partiendo de la consideración que los procesos académicos del docente y las instituciones académicas pueden adaptarse ante los cambios que le avecinan. En este contexto, uno de los atributos a considerar del currículo es su construcción social, como afirma Sacristán (1991) pese a que el currículo se desarrolla desde muchos elementos, se condiciona al intercambio cultural, que también se enriquece por la interacción en el aula. Así, el currículo se relaciona con diferentes medios culturales.

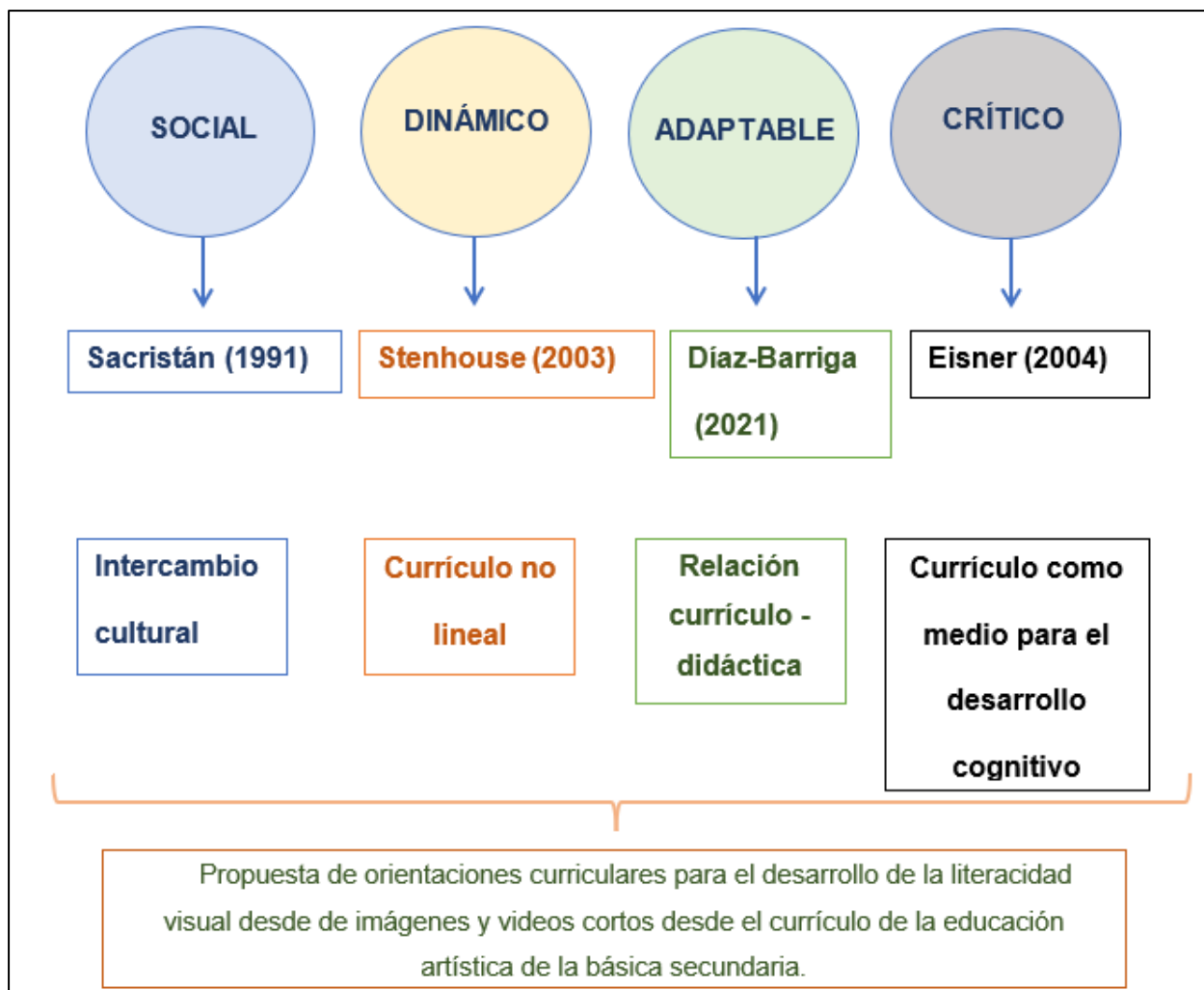
Adicionalmente, el currículo puede ser dinámico, permitiendo la adaptabilidad de habilidades visuales a temáticas, contenidos y competencias variadas, lo que admite la planeación curricular flexible en el microcurrículo. Como lo afirma Stenhouse (2003) es un proceso de aprendizaje tanto del profesor como del estudiante, es entonces, moldeable ante el conocimiento ya que el currículo no es lineal. Por otra parte, desde el arte el currículo aporta al pensamiento crítico, para potenciar la comprensión. Para Eisner (2004) el pensamiento permea el currículo, se fortalece desde la experiencia y desde el juicio de valor, lo cual complementa el intercambio cultural con los elementos visuales. Así, el currículo es un medio para desarrollar la concepción del mundo desde el pensamiento, de la misma manera que el arte permite el desarrollo cognitivo.

Adicionalmente, el currículo es adaptable, en este sentido como afirma Díaz-Barriga (2021) conlleva una relación con la didáctica, no solamente complementaria, sino también discrepante, tensa y convergente. Esta dinámica permite que el docente no vea el macrocurrículo como un instructivo, sino que deba adaptarlo a su práctica, lo que lleva a integrar a ambos: la

didáctica y el currículo. Desde la apropiación que hace el profesor se mitiga la diferencia propuesta por el currículo oficial y surge el currículo real.

Figura 18

Atributos del currículo de la Educación artística



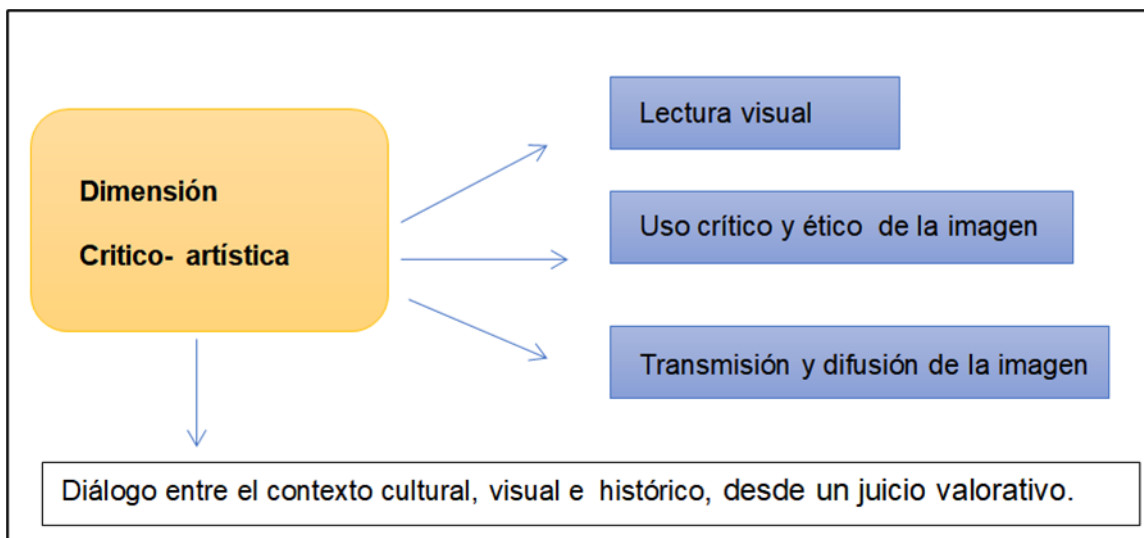
5.4.5 Competencias específicas para la literacidad visual de la educación artística de la básica secundaria

Principalmente, la POC se fundamenta desde la educación artística, la información y la literacidad visual en un mundo mediático, que como pilares epistemológicos crean un eje conceptual. Así esta propuesta concibe la imagen acorde a Arizpe (2021), como un texto comunicacional cuyo fin es transmitir un mensaje con ideas principales y secundarias. De este modo, la propuesta no centra su atención en los aspectos estéticos, plásticos y compositivos, ya que tradicionalmente son abordados en el currículo colombiano con las Orientaciones curriculares de educación artística (2010; 2022) del MEN, así como previamente en los Lineamientos Curriculares artísticos (1997), en esa medida, el aporte distintivo al currículo de la POC es su enfoque en el mensaje de la imagen.

Además, la construcción de la POC surge desde los atributos curriculares descritos previamente los cuales contribuyen a la adecuación de su diseño, pensado desde un currículo dinámico, adaptable, con enfoque social y por supuesto crítico. Para lograr clases que aproximen al estudiante a un punto de vista profundo de las imágenes y videos cortos, lo que facilitó el planteamiento de competencias pertinentes adyacentes a la categoría emergente *Dimensión crítico –artística*, como se muestra en la figura 19. Esta orientación responde a la necesidad de consumir, leer, crear y transmitir información visual crítica, verificada y verídica, que prevenga discursos limitantes, estereotipados o con pretensiones de consumo y marketing responsable, entre otros, permitiendo incluir al estudiante como creador-transmisor o difusor de información.

Figura 19

Relación categoría emerge con oportunidades en la literacidad visual



De este modo, se retoma lo concluido en la tabla 27 con los vacíos y oportunidades para integración curricular, que junto con la figura 19 permiten integrar las competencias propuestas con desempeño. Igualmente, se incluyen preguntas sugeridas para guiar al estudiante en el desarrollo de comprensión profunda. Se propone esta integración en diseños curriculares y en ambientes digitales o mediáticos como se muestra en la tabla 28. De esta manera, se añade la POC diseñada digitalmente en el Anexo D de esta investigación.

Tabla 28

Integración competencias desde imágenes y video cortos para la literacidad visual

Competencia	Desempeños	Preguntas sugeridas
Comprender imágenes y videos cortos que informan para interpretar y crear mensajes visuales	Indago frente al contenido de la imagen, cuestionando la idea principal de su mensaje desde el contexto histórico, social y político.	¿Qué personas, animales, objetos aparecen en ella? ¿Cuál es la fecha, el lugar, la zona geográfica y el contexto en que fue creado o recreado? ¿Cuál es el mensaje general de

Competencia	Desempeños	Preguntas sugeridas
		<p>la imagen?</p> <p>¿Cuál es la idea principal y secundaria del mensaje?</p> <p>¿La información de la imagen es un hecho, una noticia, una venta, una opinión, una recomendación?</p>
<p>Tomar decisiones informadas frente a diferentes ámbitos tanto políticos, sociales, ambientales y personales.</p>	<p>Reflexiono acerca de la intencionalidad mensaje de la imagen, valoro su propósito, uso y mecanismos comunicativos para informar.</p> <p>Cuestiono la veracidad de la información de la imagen, indago fuentes informativas y/o contraste opiniones.</p>	<p>¿El mensaje de la imagen promueve intereses personales y/o particulares?</p> <p>¿El mensaje de la imagen desfavorece, excluye o discrimina grupos poblacionales?</p> <p>¿El mensaje de la imagen enaltece, sobrevalora y/o hegemoniza grupos poblacionales?</p> <p>¿El mensaje promueve discursos de odio?</p> <p>¿La imagen promueve intereses políticos, sociales, económicos y comerciales?</p> <p>¿El producto ofertado, la opinión, los hechos, la noticia mostrada son verdaderos?</p>
<p>Interactuar con mensajes visuales de manera responsable y ética para su transmisión y difusión.</p>	<p>Demuestro capacidad crítica frente al mensaje que transmito, cuestiono mi interés personal en la imagen a publicar.</p>	<p>¿La imagen se ha manipulado?</p> <p>¿El mensaje se ha tergiversado?</p> <p>¿Es un mensaje sesgado?</p> <p>¿El mensaje promueve</p>

Competencia	Desempeños	Preguntas sugeridas
	Valoro el mensaje gráfico, analizo si la información es ética, delibero mis sesgos personales, verifico las fuentes fiables.	consumo irresponsable frente al medio ambiente? ¿Qué tan sugestiva es la imagen ¿Cómo se ha creado digitalmente, con inteligencia artificial, tomada directamente sin manipulación?

5.4.6 Aportes de la POC al currículo de la educación de artísticas

- La POC aporta al currículo de la educación artística el encuentro entre la literacidad visual y el contexto actual, donde los estudiantes interactúan con imágenes y videos cortos en los medios televisivos, digitales e impresos, de manera ligera, rápida y abundante, siendo las redes sociales un espacio más cercano que nunca. Este vínculo conecta la literacidad visual con la realidad cotidiana de los estudiantes.
- La POC contribuye a la incorporación del estudiante como transmisor de información, avanzando en su rol como expositor de sus trabajos escolares y como espectador. Busca empoderar al estudiante para que desarrolle habilidades que le permitan ser más crítico frente a la información visual que emite, las imágenes que crea, el mensaje que diseña y, finalmente la información que difunde.
- La POC se centra en el aspecto ético, como un factor elemental a la hora de comunicar, pues la imagen, al igual que cualquier texto, debe ser verificada, su tergiversación prevenida y su uso precavido. Por ello, el estudiante crítico cuestiona

el mensaje no solamente a nivel de comprensión, sino desde su propósito comunicacional.

- La POC centra al estudiante como mitigador de mensajes poco beneficiosos para la sociedad y profundiza en el pensamiento crítico, ya que amplía la perspectiva de la imagen como un texto y refuerza el nexo de la educación artística a procesos transversales de otras asignaturas y campos de conocimiento enfocados en la comunicación, como la lengua castellana, el periodismo, la comunicación social, entre otros.

Capítulo 6. Conclusiones, Aportes, Limitaciones y Proyecciones

6.1 Conclusiones

Respecto al objetivo general planteado al inicio de la investigación —analizar el currículo de la educación artística en la básica secundaria en el contexto urbano de la ciudad de Bogotá, desde la literacidad visual de imágenes y videos cortos, para proponer una guía de orientaciones— se puede concluir que la literacidad visual se ha abordado a nivel nacional en Colombia a través de los documentos curriculares de la educación básica. No obstante, no son suficientes los esfuerzos realizados hasta el momento frente a la problemática de desinformación y uso poco crítico de los contenidos visuales. Pese a los intentos ministeriales de incluir la imagen como objeto de interpretación, esta sigue siendo manejada prioritariamente como una obra artística, cuyo valor comunicativo es sensible, expresivo y subjetivo. Si bien se reconoce su importancia cultural, se descuida la necesidad de abordar la imagen en un contexto igualmente relevante dentro de los medios de comunicación.

Se destacan las pocas investigaciones al respecto a nivel nacional, en comparación con el ámbito internacional, donde la literacidad visual se desarrolla epistemológicamente de manera más amplia. Como señala Tamayo (2019), es necesario visibilizar los saberes regionales al respecto, adoptando una postura que no sea únicamente eurocentrista, sino que incorpore también los panoramas comúnmente olvidados, con el fin de mostrar realidades propias.

Respecto al primer objetivo específico —identificar en las políticas públicas colombianas de básica secundaria, los lineamientos curriculares de Educación artística para el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de imágenes y videos cortos— se concluye que en los documentos emitidos por el MEN de Colombia entre 1997 y 2022, la imagen efectivamente ha sido el eje central de la asignatura artística, al constituir la especialidad de la materia.

De este modo, el valor de la imagen se destaca a nivel tanto cultural como folclórico y se observa que está inmersa en el contexto de la cibercultura. No obstante, se deja de lado como texto comunicativo en el mundo digital, desconociendo también al estudiante como comunicador, ya que se le focaliza en su rol de espectador, expositor, artista y/o ilustrador.

Sumado al segundo objetivo específico —determinar a nivel microcurricular de Educación artística de básica secundaria, el abordaje de la literacidad visual a través de imágenes y videos cortos— se avizora que el campo de conocimiento a nivel nacional no se ha centrado en la problemática del consumo masivo de información visual, dado que se observó poco desarrollo investigativo en el territorio que dé cuenta del acelerado uso de videos cortos, pareciera que la comunidad académica y la sociedad de conocimiento no ha reaccionado ante esta situación, se ha dejado a cargo del currículo oculto.

Para el caso del objetivo específico tres: caracterizar en el currículo de Educación artística de la básica secundaria, el desarrollo y abordaje de la literacidad visual de imágenes y video cortos, se observó desde el mesocurrículo la baja inclusión curricular de aspectos éticos en el uso de la imagen, la evaluación de sus contenidos, el criterio a la hora de usarla, la falta de verificación de fuentes u orígenes de la información que se transmite, lo cual contradice lo sugerido en el diálogo con expertos.

Así, se genera una tensión entre el currículo vivido y la cotidianidad del estudiantado con la realidad del aula académica, donde se sigue priorizando la función estética, decorativa, cultural, histórica, social, política y expresiva del arte, al incentivar la transmisión de emociones y visiones personales del mundo.

De este modo la educación artística se distancia de la posibilidad de potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, así como de las características concluidas en esta investigación de la literacidad visual, para facilitar en primer lugar, la comprensión de la información visual y en segundo lugar, la capacidad analítica para tomar decisiones informadas en ámbitos políticos, sociales, ambientales y personales; y por último, también potencializar la interacción con mensajes visuales de manera responsable y ética.

En el objetivo específico cuatro —hacer aportes al currículo de la educación artística de básica secundaria a partir del desarrollo de la literacidad visual de imágenes y video cortos— se concluye que existe una desconexión de la imagen como texto comunicacional, que no sólo se expresa, sino que transmite mensajes pertenecientes a la cultura popular, con posturas comerciales, publicitarias, políticas, informativas y otras, que influyen en las posturas democráticas, consumistas y culturales. Esto genera un bache entre la educación artística y la

literacidad mediática, en cuanto a cómo se aborda la imagen con su intencionalidad comunicacional e informativa, desde el macrocurrículo hasta el meso y microcurrículo.

Esta fisura, a su vez, se refleja en el profesorado, donde se resalta el reconocimiento de la problemática de la información visual mediática como amenazante para los estudiantes, inmersos en la masificación de contenidos sin filtros, lo que los expone a una menor atención e interés, tanto en los aspectos académicos como en la toma de decisiones en sus vidas. Por consiguiente, los docentes destacan la necesidad de incorporar la literacidad visual, pero no se evidencia la importancia de las imágenes y videos cortos en sus clases, ampliando así el vacío entre la realidad de los estudiantes, la literacidad visual y la literacidad mediática, e implícitamente con el pensamiento crítico desde la dimensión crítica—artística al dejar libremente el análisis de la imagen como texto discontinuo que conjuga textos con gráficos.

Para finalizar, la integralidad de la realidad digital e impresa en los ambientes mediáticos de internet es tan tangible como la del aula, lo que requiere un espacio curricular que en la actualidad colombiana es ignorado, con un vínculo limitado, escaso y poco profundo. Por esta razón en cuanto a la pregunta problema planteada al inicio de la investigación, ¿Cuáles son los aportes al currículo de la educación artística desde la literacidad visual de imágenes y videos cortos en la básica secundaria en el contexto urbano de la ciudad de Bogotá?, a partir de las tensiones halladas se logró ampliar el análisis de la literacidad visual respecto a las imágenes y videos cortos, focalizado en docentes de la ciudad de Bogotá. En cuanto a los vacíos analizados, estos se identifican como oportunidades para la inclusión de la literacidad en el microcurrículo, y, por tanto, como aportes al currículo que pueden incorporarse para hacer a los estudiantes partícipes de manera crítica y ética en la cultura visual vigente. Esto se logra a través de las competencias propuestas para agregar la literacidad visual en la POC diseñada, que ayudan a

fortalecer la comprensión de la imagen, así como el empoderamiento del estudiante como transmisor de información y creador de imágenes, supliendo la necesidad de la literacidad visual enfocada en imágenes y videos cortos para asumir la realidad informativa con habilidades mediáticas.

6.2. Aportes a la línea currículo y evaluación

Se enlistan a continuación los aportes a la línea de investigación de currículo y evaluación:

- La investigación aporta desde el marco teórico de la investigación, considerando el análisis de la literacidad visual para garantizar la participación integral de los estudiantes en una cultura visual.
- En la ampliación de investigaciones respecto a la literacidad visual, ampliando una ruta de difusión entre docentes que, desde el aula den herramientas a los estudiantes para ser partícipes de manera crítica y ética en la cultura visual vigente.
- Vinculando el contexto de la información visual a la educación colombiana, teniendo la visión de los docentes de artes de la básica secundaria.
- Al revisar los contenidos curriculares de la educación básica, de tal manera que respondan al proceso educativo de los jóvenes que allí asisten, que son verdaderos ciudadanos digitales, su mente y aprendizaje se mueve a través del *big data*, algoritmos, redes sociales y demás, teniendo en cuenta que los modelos y contenidos tradicionales no dan abasto con las necesidades curriculares actuales.
- Concluye que es fundamental ampliar la inclusión de la literacidad visual, dado que, como resultado de esta revisión documental se encontró que, en los documentos curriculares nacionales, aunque se incluyen algunos aspectos de la literacidad, las

orientaciones priorizan la relación de la educación artística con el desarrollo cultural, la apreciación estética y expresiva del arte, abordando la literacidad visual de manera muy limitada.

6.3. Limitaciones

Dentro de las dificultades halladas en el proceso investigativo se resalta como limitante el tamaño de la muestra participativa durante las entrevistas realizadas, ya que se encontró una cantidad reducida de docentes de educación artística en básica secundaria en cada institución educativa, dado que usualmente hay un máximo de dos docentes por colegio de esta asignatura. Sin embargo, aunque se contó con buena acogida en cinco colegios, la muestra de la investigación quedó conformada por 16 personas. Entre quienes decidieron no participar, se encontró opiniones divididas como el no tener tiempo para la entrevista, el desconocimiento del tema de literacidad visual y la negativa a firmar el consentimiento informado. Por último, otro limitante en la investigación fue el vacío hallado en el estado de arte, dado el número reducido de investigaciones a nivel nacional que permitan profundizar en el tema. Esto limitó el enriquecimiento del diálogo epistemológico, ya que la literacidad visual contaría con mayor respaldo si fuese tratada por un mayor número de investigaciones y teóricos colombianos.

6.5 Perspectivas futuros campos de investigación

Dentro del horizonte investigativo que se puede proyectar a partir de esta investigación, se plantea el involucramiento de la literacidad visual en currículos transversales, no sólo en la educación artística, sino también en distintas áreas de conocimiento, de manera conjunta y e interdisciplinariamente. En este sentido, se puede avizorar investigaciones relacionadas con enfoques como *STEAM* o *Siences, Technology, Arts And Maths* (ciencia, tecnología, arte,

matemáticas). De manera similar, esta investigación podría abrir perspectivas hacia el relacionamiento de la literacidad visual con la inteligencia artificial, especialmente en la generación de imágenes hiperrealistas. De igual manera, se podría ahondar en las imágenes tipo *deepfake* y el panorama de algoritmos que condicionan el consumo de este tipo de contenidos visuales.

Es posible la participación de los estudiantes en ecosistemas narrativos digitales en conjunto con la literacidad visual, como señala Scolari (2013) haciendo uso de las narrativas transmedias, que combinan lenguaje escrito, visual y sonoro para informar ampliamente una narrativa a través de distintos medios. Esto permite trasladar la misma historia a diferentes formatos, entrenando a los estudiantes en la creación y lectura de historias que reflejen la realidad actual que los rodea.

Adicionalmente, debido a los escasos hallazgos de investigaciones en educación básica a nivel nacional y con enfoque de género, es necesario incrementar la exploración a nivel doctoral y de artículos científicos en literacidad visual, con el fin de ampliar la comprensión del panorama de estudiantes de 12 a 15 años.

6.6 Comunicación de resultados

La comunicación de resultados se realizó con la proyección de un *podcast* tipo monólogo, que permitió, con el apoyo de material audiovisual, socializar los resultados desde un lenguaje visual. El formato digital es coherente con la temática abarcada en este proyecto de investigación. De igual manera, se buscó la generación de contenido en redes sociales tanto en formato extenso como en formato corto o resumido como videos o *reels*, con el fin de llegar a un

público docente interesado en comprender el lenguaje visual de los estudiantes y de involucrar a la población estudiantil al análisis crítico de la información visual.

Referencias Bibliográficas

- Abas, S. (2019). Leyendo el mundo: enseñanza del análisis visual en la educación superior. *Journal of Visual Literacy*, 38 (1–2), 100–109.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid, España: Los libros de la catarata
- Acaso, M. (2019). Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Los libros de la Catarata.
- Acaso, M., y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-220.
- Águila, D., Núñez, M., y Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. *Educación artística, cultura y ciudadanía*, 21.
- Aguirre I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro
- Ahmad, S., y Soroya, M. S. (2021). Mapping internet literacy skills of digital natives: A developing country perspective. *PLoS One*, 16(4), Article e0249495. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249495>
- Alcaldía de Bogotá (2024). <https://bogota.gov.co/historico-alcaldia/bogota>
- Álvarez De Mattos, R. (2021). Análisis de noticias falsas generadas y transmitidas a partir de los avances tecnológicos digitales desde una perspectiva de diseño gráfico durante la fase inicial de la pandemia de Covid. *Revista semestral del Departamento de Diseño*. (9) 53-74.

- American Library Association ACRL. (2025). ACRL Standards: Information literacy competency standards for higher education. *College & Research Libraries News*. <https://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- Arboleda, J. C. (2011). *Comprensiones y competencias pedagógicas. Capítulo I del libro Competencias Pedagógicas: conceptos y estrategias. Santa Fe de Bogotá: Editorial Redipe.*
- Arizpe, E. (2021) The state of the art in picturebook research from 2010 to 2020. *Language Arts*, 98(5), pp. 260-272.
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ausburn, L.J. Ausburn, F.B. (1978). Visual literacy: Background, theory and practice. *Innovations in Education & Training International*, 15(4), pp. 291-297.
- Avgerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the “bain d’images” era. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 53(2).
- Avgerinou, M.D. (2001). Visual literacy: Anatomy and diagnosis [Tesis doctoral University of Bath, UK].
- Avgerinou, Maria D. (2007). Towards a Visual Literacy Index. *Journal of Visual Literacy* 27 (1):29-46.
- Barragán C., A. P., Plazas C., N. I., y Ramírez V., G. A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y Ciencia*, (19), 85-103.

- Barromi-Perlman, E., Dekel, T., y Barchana-Lorand, D. (2021). Gender and visual literacy: towards gender-sensitive readings. *Journal of Visual Literacy*, 40(3-4), 145-148. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2021.1974772>
- Bejarano Polo, J. Á. (2016). Alfabetización visual: un repaso por su importancia y lugar en las políticas y orientaciones pedagógicas colombianas.
- Beltrán, Z. P. S. (2015). Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014. *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación*, 105-129.
- Bleed, R. (2005). Visual literacy in higher education. *Educause Learning Initiative*, 1(1), 1-11.
- Box, C, Cochenaur, J. (1995). Visual literacy: What do prospective teachers need to know? Imagery and Visual Literacy: Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association (26th, Tempe, AZ, October 12-16, 1994), 1-10. ERIC Document Reproduction Service No. ED 380 059.
- Braden, R.A., Hortin, J.A. (1982). Identifying the theoretical foundations of visual literacy. In R.A. Braden y A.D. Walker Television and visual literacy. Bloomington, International Visual Literacy Association. ERIC Document Reproduction Service ED 233 677.
- Briones, G. (1996). Epistemología de las ciencias sociales. Bogotá: ICFES.
- Brown, C. W. (2022). Taking action through redesign: Norwegian EFL learners engaging in critical visual literacy practices. *Journal of Visual Literacy*, 41(2), 91-112.
- Brumberger, E. (2011). Visual literacy and digital native: an examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy*, 30, 19–46. doi:10.1080/23796529.2011.11674683

- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Catanzaro, M. y Collin, P. (2021). Niños comunicando el cambio climático: aprendiendo del lenguaje visual de las protestas de School Strike 4 Climate. *Educational Review*, 75 (1), 9–32. <https://doi-org.crai-stadigital.usantotomas.edu.co/10.1080/00131911.2021.1925875>
- Chaves, N., Belluccia, R., A. (2003). *La marca corporativa. Gestión y diseño de símbolos y logotipos*. Buenos Aires
- Coll Salvador, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-17.
- Considine, D.M. (1986). Visual literacy and children's books: An integrated approach. *School Library Journal*, September, 38–42.
- Costa, I., Ramos, A.,M.(2021). Literatura sin palabras: el caso de los libros-álbum sin texto. *Acta Poética* 42-1 p 69-86
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Cuervo-Montoya, E., y Giraldo-Urrego, L. M. (2020). Las infancias y el currículo del capital: el caso Divercity. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(3), 24-48.

- Dame Adjin-Tettey, T. (2022). Combating fake news, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for media literacy education. *Cogent Arts & Humanities*, 9(1).
<https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2037229>
- De Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 46(1-2), 122-138.
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.), 46, 45-73.
- De Zubiría Samper, J. (2019). *Los retos a la educación en el siglo XXI*.
- Debes, J. L. (1969). The loom of visual literacy--An overview. *Audiovisual Instr.*
- Debes, J. L. (1972). Some Aspects of the Reading of Visual Languages.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2012). *Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. Manual de investigación cualitativa, 1.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Denzin, N. (1989). *The research act: A theoretical introduction of sociological methods*. 3d ed. Englewoods Cliffts, NJ: Prentice Hall
- Departamento administrativo de estadística de Colombia [DANE]. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018.
<http://systema59.dane.gov.co/bincol/rpwebengine.exe/PortalAction?lang=esp>

Departamento administrativo de estadística de Colombia [DANE]. (2022). Nacimientos en niñas y adolescentes en Colombia. Segunda edición.

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/ago_nota-estadistica-embarazo-020822_VF.pdf

Departamento administrativo de estadística de Colombia [DANE]. (2025). Actualidad Dane.

“Más del 50% de la economía cultural y creativa del país está en Bogotá”: subdirector DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/actualidad-dane/5670-mas-del-50-de-la-economia-cultural-y-creativa-del-pais-esta-en-bogota-subdirector-dane>

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.

Díaz-Barriga, Á. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, 46.

Domínguez Rigo, M. (2020). La alfabetización visual como defensa ante las noticias falsa. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, ISSN-e 1988-8996, Vol. 13, N°. 26, 2020 ejemplar dedicado a: Digital literacy as a communication and educational challenge), págs. 85-93

Dongo-Mejía, A. M., Aguilar-Ponce, H. R., Sánchez-Zapata, D. M., Pichardo-Simón, L. E., y Cangalaya-Sevillano, L. M. (2022). Una aproximación teórica de la literacidad mediática hacia la competencia mediática en el currículo peruano. *Investigación Valdizana*, 16(4), 209-219

Duan, R., Bombara, C. (2022). Visualizing climate change: the role of construal level, emotional valence, and visual literacy. *Climatic Change*, 170(1), 1.

- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-22.
- Eisner, E. (1998). *Educación la visión artística*. Barcelona Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente* (p. 21). Barcelona: Paidós.
- Espinosa, P. M., Alsarayreh, R. A. A., y Benítez, J. C. F. (2024). El Big Data y la inteligencia artificial como soluciones a la desinformación. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 437-451.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change*, 40(6), 60-64.
- Fernández Núñez, L. (2006). “¿Cómo analizar datos cualitativos?, en *Butlletí LaRecerca*, ficha 7. *Barcelona*: Universidad de Barcelona, págs. 1-13
- Ferrés, J. (2013). La competencia mediática y emocional de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, (101), 89-101.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Figueras Ferrer, E. (2021). Reflexiones en torno a la cultura digital contemporánea. Retos futuros en educación superior. *Arte, Individuo y Sociedad*, 2021, vol. 33, num. 2, p. 449-466.
- Frade C., D. M. (2018). El texto descriptivo como herramienta para el fortalecimiento de las competencias comunicativas [Tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.

- Friedman, A. (2021). Truth and lie in visual literacy 2021. *Journal of Visual Literacy*, 40(2), 91–93. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2021.1902196>
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método* 1.
- García, B. C., de Ayala López, M. L., y Jiménez, A. G. (2014). Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, (69), 462-485.
- García, M. G. V. (2022). Una mirada al poder simbólico de la imagen para un cambio social. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. *Ensayos*, (172), 91-102.
- García-Piña, C. A. (2008). Riesgos del uso de internet por niños y adolescentes. Estrategias de seguridad. *Acta pediátrica de México*, 29(5), 272-278.
- Gavaldón, G., Gerbolés, A., Saez de Adana, F. (2019) Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales, Madrid, España: Centro de Estudios en Diseño y Comunicación
- González, C. (2012). Hermenéutica y retórica en Gadamer: el círculo de la comprensión y la persuasión. *Revista de Estudios Sociales*, (44), 126-136.
- González, S. J., Cantor, R. V. (2000). La educación y los medios: Desinformación en un mundo informatizado. *Tecnura*, 4(7), 49-56.

Goodman, R., Ord, J. (2024). Learning to identify fake news and digital misinformation: lessons for educators. *Educational Review*, 77(1), 214–233.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2357117>

Gozálvez-Pérez, V., y Cortijo-Ruíz, G. (2023). Desarrollo humano y redes sociales en sociedades digitales. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (34), 41-64.

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Lau, J., Cheung, C. K., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, k., Singh, j., Carr, P., R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., Gu, C., Pascal, A., M., B., & Fama, P. A. Z., (2021). UNESCO. Media and information literate citizens: think critically, click wisely!

Hameleers, M., Powell, T. E., Van Der Meer, T. G. L. A., y Bos, L. (2020). A Picture Paints a Thousand Lies? The Effects and Mechanisms of Multimodal Disinformation and Rebuttals Disseminated via Social Media. *Political Communication*, 37(2), 281–301.
<https://doi.org/10.1080/10584609.2019.1674979>

Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., y Burgess, J. (2013). Visual Literacy Standards in Higher Education: New opportunities for libraries and student learning. *Portal: Libraries and the Academy*, 13(1), 61-89.

Hernández, R. Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta* (8 Ed). México: Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hobbs, R. (2005). The state of media literacy education. *Journal of Communication*, 55(4), 865-871.

- Hortin, J.A. (1984). Visual literacy and visual thinking. In L. Burbank & D. Pett (Eds.) Contributions to the study of visual literacy. IVLA.
- Hu, R. y Chen, X. (2025). Descifrando las identidades de los niños chino-estadounidenses mediante el análisis crítico de la alfabetización visual de discursos multimodales. *Journal of Visual Literacy*, 44 (1), 111–139. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1080/1051144X.2025.2459460>
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 165-176.
- Huilcapi Collantes, C. D. L. Á. (2021). Alfabetización visual de los profesores en ejercicio a través del Diseño Gráfico para mejorar la planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje.
- Ignacio, A. M., Aldana, I. A. M. (2009). Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Coop. Editorial Magisterio.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2021). Guía de orientación de la prueba Saber. 11. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Guia-de-orientacion-Saber-11.%C2%B0-2021-1-Pdf-accesible.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2025). Informe nacional de resultado del examen Saber 11. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/09/INFORME_NACIONAL_RESULTADOS_SABER_11_2024.pdf

- Jiménez, V., M., (2017). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. *Metodología de la investigación educativa*. (69-106).
- Jin, X., Wang, G., Zhang, Z., Zhou, W., Yu, N., Gao, B. y Gao, S. (2025). Identificación de diferencias individuales en la percepción de deepfakes: los efectos de la disposición cognitiva y la alfabetización visual. *Información, Comunicación y Sociedad*, 1–20.
<https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1080/1369118X.2025.2496902>
- Kanthawala, S. (2019). Credibility of health infographics: Effects of message structure and message exaggeration. Michigan State University.
- Kędra, J. (2016). Interpretation of journalistic photographs as an instrument of visual literacy education. [Tesis para optar al título de doctor filosofía University of Jyväskylä]
Repositorio Institucional: University of Jyväskylä.
https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_51976
- Kędra, J. (2018). What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67–84.
<https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1492234>
- Kędra, J., Žakevičiūtė, R. (2019). Visual literacy practices in higher education: what, why and how? *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 1-7.
- Klinkenberg, J. M. (2006). *Manual de semiótica general*. U. Jorge Tadeo Lozano.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. En: *Revista Temas de Educación*, N° 7.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, N° 7.

Kucharczyk S., Hanna, H. (2020). Balancing teacher power and children's rights: rethinking the use of picturebooks in multicultural primary schools in England. *Human Rights Education Review – Volume 3(1)*

Kucharczyk, M., Hay, G. J., Ghaffarian, S., y Hugenholtz, C. H. (2020). Geographic object-based image analysis: a primer and future directions. *Remote Sensing*, 12(12), 2012.

Kumari, S. (2021). La cultura de los memes y las redes sociales como espacios de género, disidencia y dominio. *Journal of Visual Literacy*, 40 (3–4), 215–232. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1080/1051144X.2021.1974775>

La Ley 115 de 1994. Ley General de la Educación. Art. 67. Colombia

Lazard, A. J., Mackert, M. S., Bock, M. A., Love, B., Dudo, A., y Atkinson, L. (2018). Visual assertions: Effects of photo manipulation and dual processing for food advertisements. *Visual Communication Quarterly*, 25(1), 16–30. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1080/15551393.2017.1417047>

Lazard, A., Atkinson, L. (2015). Putting environmental infographics center stage: The role of visuals at the elaboration likelihood model's critical point of persuasion. *Science Communication*, 37(1), 6–33. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1177/1075547014555997>

Lazard, AJ, Bock, MA, y Mackert, MS (2020). Impacto de la manipulación fotográfica y la alfabetización visual en las respuestas de los consumidores a la comunicación persuasiva.

- Journal of Visual Literacy*, 39 (2), 90–110. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1080/1051144X.2020.1737907>
- Li, N., Brossard, D., Scheufele, D., Wilson, P. H., y Rose, K. M. (2018). Communicating data: interactive infographics, scientific data and credibility. *Journal of Science Communication*, 17(02), A06. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.22323/2.17020206>
- Lima, M. R. C. (2019). El paradigma interpretativo en la investigación cualitativa: análisis de los aportes de Mariane Krause (1995). *Interpretações Revista de Crítica Livre*, 2(1), 1-12.
- Lira, M. M., y Gaete, J. A. B. (2024). Procesos Evaluativos y Pruebas Estandarizadas. ¿Son compatibles si buscamos la calidad en la educación? *Región Científica*, 3(1), 7.
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., y Calderón Villafañez, L. C. (2014). Guías para construir estados del arte.
- Lough, K. (2023). Dos días, veinte atuendos: La presentación visual de los asistentes a Coachella sobre sí mismos y su experiencia en Instagram. *Journal of Visual Literacy*, 42 (1), 67–88. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1080/1051144X.2023.2168401>
- Mansoa, P. J. A. (2017). Infografía didáctica como recurso de aprendizaje transversal y herramienta de cognición en educación artística Infantil y Primaria. *Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística*, (4), 49-66.
- Marín Gallego, J. D. (2018). *Investigar en educación y pedagogía*. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Bogotá, Colombia: Magisterio.

- Matusiak, K. (2019). Studying visual literacy: Research methods and the use of visual evidence. *International Federation of Library Associations and Institutions 2020*, Vol. 46(2) 172–181
- Meltwater (2023). Global Digital Report. <https://www.meltwater.com/en/2023-global-digital-trends>
- Metros, S.E., y Woolsey, K. (2006). Visual literacy: An institutional imperative. *EDUCASE Review*, 41, 80–81.
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.
- Milea, A. G., y Ruiz, C. R. G. (2022). Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en el futuro profesorado de Educación Infantil. *Aula abierta*, 51(1), 57-66.
- Ministerio de Educación MEN (1997). Lineamientos curriculares para la educación artística en Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf
- Ministerio de Educacion MEN (2010). Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media ministerio de educación nacional.
- Ministerio de Educación MEN (2020). Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media ministerio de educación. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf

- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2023). Boletín Trimestral de las Tic. Cifras Primer Trimestre de 2023. <https://colombiatic.mintic.gov.co/679/w3-article-276966.html>
- Montemayor-Rodríguez, N. (2023). Percepción y consumo de desinformación en jóvenes universitarios. *Espacios*, 44(05), 2023.
- Moreno E., P., Abdulsalam, R., y Figuereo Benítez, J. C. (2024). El Big Data y la inteligencia artificial como soluciones a la desinformación.
- Organización para las Naciones Unidas ONU (1948). Asamblea General de la ONU. Declaración Universal los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Narváez S., S. J. (2016). El fortalecimiento de la comprensión de lectura por medio de un ambiente de aprendizaje basado en la interpretación de infografías (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Navarro Martínez, D. (2017). La narración gráfica como estrategia didáctica en la enseñanza de la educación artística en la escuela secundaria.
- Navarro, N., M. (2021). Contenidos eficientes en redes sociales: la promoción de series de Netflix.
- Nuhoğlu Kibar, P. (2024). Infographic creation as an essential skill for highly visual Gen Alpha. *Journal of Visual literacy*, 43(2), 67-72.

- Nuhoğlu Kibar, P. (2024). La creación de infografías como una habilidad esencial para la Generación Alfa altamente visual. *Journal of Visual Literacy*, 43 (2), 67–72. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1080/1051144X.2024.2350847>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz editores
- Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS (2015). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- OECD. (2023). PISA 2022 results: The state of learning and equity in education. OECD Publishing.
- Ortega Medina, C. A. (2025). La educación sexual en la media: Fundamento del currículo para fortalecer las relaciones sociales y sexuales. [Trabajo de Doctorado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11634/67580>
- Osorio Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona próxima*, (26), 140-151.
- Pantoja, M. V. E. (2019). Importancia de las imágenes en la lectura. *Boletín cehuma: ciencia, ética y humanismo* 8(2), 41-46.
- Papen, U. (2020). Using picture books to develop critical visual literacy in primary schools: challenges of a dialogic approach. *Literacy*, 54(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/lit.12197>
- Parra, M. E. (2005). Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Peña Vera, T., y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Pettersson, R. (2018). *Information design — Image design*. Tullinge: Institute for Infology.
Google Scholar
- PISA in Focus (Ed.). (2021). ¿Están preparados los jóvenes de 15 años para enfrentarse a las noticias falsas ya la desinformación? Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Rigo, M. D. (2020). La alfabetización visual como defensa ante las noticias falsas: Visual literacy as a defense against fake news. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 85-93.
- Rincón C., O. A. (2016). *La infografía educativa como herramienta didáctica. Una posibilidad de mediación del proceso formativo en el área de Educación Física de los estudiantes del grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Federico Ángel del municipio de Caldas–Antioquia*. [Tesis de maestría. Universidad Pontificia Bolivariana] Medellín, Colombia. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2780>
- Rodríguez, G., A. (2005). *Logo, ¿Qué?* Ciudad de México. México: siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Rojas Montero, J. A. (2020). Alfabetización visual en el modelo educativo flexible ‘Aceleración del Aprendizaje’.
- Rojas, J. A. (2020). Alfabetización visual en el modelo educativo flexible ‘Aceleración del Aprendizaje’.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1): 1-8.

- Ruiz Olabuénaga, J., (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto
- Ruvalcaba, E. V. (2025). De la improvisación al liderazgo: el currículo como brújula docente. *Revista Estudios en Educación*, 8(14), 190-203.
- Sacristán, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. 9na edición. España: Morata.
- Sacristán, J. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*.
- Schefflan-Katzav, H. (2021). Visual literacy and gender sensitivity: teaching art from a feminist perspective. *Journal of Visual Literacy*, 40(3-4), 170-188.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *La investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia*. Barcelona: Deusto.
- Secretaría de Educación de Bogotá [SED]. (2015). Prueba SER: evaluando nuevas formas de aprender (2015). Artes Plásticas – Música Capacidades Ciudadanas Y Convivencia. Bogotá humana.
<http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1375>
- Secretaría de Planeación de Bogotá (2025). Niños niñas y adolescentes.


- Solís Hernández, I. A. (2003). El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios. <http://www.monografias.com/trabajos14/analisisdocum/analisisdocum.shtml>.
- Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, España (Ed. Morata).
- Tamayo, J. J. (2019). Boaventura de Sousa Santos: sociología de las ausencias y de las emergencias desde las epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(86), 16-31.
- Thompson, D. S. (2019). Teaching students to critically read digital images: a visual literacy approach using the DIG method. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2), 110–119. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1564604>
- Thompson, D. S., Beene, S. (2023). Reading Images With A Critical Eye: Teaching Strategies For Academic Librarians.
- Trankell, A. (1972). Reliability of evidence: Methods for analyzing and assessing witness statements. Beckmans.
- Trejo, J. L. A. (2025). Literacidad Visual Digital en Estudiantes Universitarios. Un Caso de Estudio. *Miradas*, 20(1), 51-67.
- Unicef (2025). Uso responsable de redes sociales <https://www.unicef.org/cuba/midete-uso-responsable-redes-sociales>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. 0). Editorial Gedisa.

- Vasilachis de Gialdino, Irene (1992). Métodos cualitativos. *Los problemas teórico epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*.
- Vásquez, C., Aslan, E. (2021). Cats be outside, how about meow: multimodal humor and creativity in an internet meme. *Journal of Pragmatics*, 171, 101-117.
- Villanueva, D. N., Feced, S. C., Calvo, B. R., & Barranco, I. B. (2017). Influencia negativa de las redes sociales en la salud de adolescentes y adultos jóvenes: una revisión bibliográfica. *Psicología y salud*, 27(2), 255-267.
- Williams, W., R. (2019). Atendiendo a los aspectos visuales de la narrativa visual: uso de conceptos de arte y diseño para interpretar y componer narrativas con imágenes. *Journal of Visual Literacy*, 38 (1-2), 66-82. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1080/1051144X.2019.1569832>
- Wong, W. (1993). Principles of form and design. John Wiley & Sons.
- Zhu, C. W., Lim, J. Y. (2024). Visual communication design students' self-perception of their visual literacy competency in determining, retrieving, interpreting, and evaluating visual materials. *Journal of Visual Literacy*, 43(3), 197-213. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1080/1051144X.2024.2394331>

ANEXOS

Anexo A

Aprobación de comité de Ética y Bioética Institucional (CEBIC)



COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ (CEBIC-USTA).

CEBIC-CO-I-2025_066

Nombre Completo del Proyecto: La educación artística en la educación básica de la ciudad de Bogotá: una mirada desde la literacidad visual de imágenes y videos cortos

Presentado por: Segunda vez

Fecha de evaluación: 8 de mayo de 2025

Acta No: 9-2025

Tipo de proyecto: DOCTORADO

Investigador Principal:

Fecha de sometimiento a consideración del CEBIC: 10 de marzo de 2025

Información sobre el CEBIC

El Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica es un órgano autónomo conformado por expertos de diversas disciplinas relacionadas con la investigación. Su labor consiste en evaluar de manera objetiva la calidad técnica, viabilidad y cumplimiento de los principios éticos, bioéticos y de integridad científica en los proyectos de investigación vinculados a la Sede Principal Bogotá. A través de este análisis, el comité garantiza un desarrollo íntegro de la investigación, protegiendo a las personas, la sociedad, los animales y el medio ambiente, además de asegurar el uso pertinente de los recursos destinados para su ejecución.

El CEBIC se acoge a diversas normativas y guías internacionales y nacionales que regulan la ética en la investigación. Entre ellas, destacan las pautas internacionales como la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, las directrices del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) y el Informe Belmont, que proporcionan principios éticos para la investigación en seres humanos. A nivel nacional, el comité sigue las normas establecidas por la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, que regula la investigación en salud, así como las disposiciones del Decreto 1377 de 2013 relacionado con la protección de datos personales (Habeas Data). También cumple con la Ley 1712 de 2014 sobre transparencia y acceso a la información pública y las directrices de integridad científica de MINCIENCIAS. Adicionalmente, el CEBIC se rige por su propio reglamento interno (Acuerdo No 08 del 28 de marzo de 2023). Estos marcos normativos establecen principios sobre el respeto a los derechos de los participantes, el manejo de riesgos, la

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SINES 1704



protección de la privacidad y el resguardo de la información, asegurando que la investigación sea realizada de manera ética y con integridad.

Información de contacto del CEBIC:

Dirección: Edificio Santo Domingo piso 7. Dirección de investigación e Innovación.

Contacto: Leonardo Eljach Sa

Correo electrónico: cebic.pi@

Página web: <https://unidadin>

[mite-de-etica](#)

Teléfono: +57 601 587 87 97

Documentos revisados por el CEBIC.

- ANEXO1_ Formato presentación de proyecto CEBIC
- ANEXO2_ Cartas de aval instituciones educativas
- ANEXO3_ Autorización de presentación de investigación al CEBIC
- ANEXO4_ Instrumentos de investigación
- ANEXO5_ Declaración de conflicto de intereses
- ANEXO6_ Protocolo de manejo de datos (Confidencialidad)
- ANEXO7_ CONSENTIMIENTO INFORAMDO
- ANEXO8_ PPROTOCOLO DE HÁBEAS DATA
- ANEXO9_ Hoja de Vida DIRECTORA DE TESIS
- ANEXO10_ HOJA DE VIDA DOCTORANDA

Concepto del CEBIC: Aprobado.

El CEBIC reconoce que la propuesta garantiza la protección, beneficencia y autonomía de los seres humanos participantes, así como los demás seres vivos y el medio ambiente. Así mismo, este proyecto cumple con los criterios de Ética, Bioética e Integridad Científica sometidos a evaluación y adjuntó los anexos requeridos.

Se deberá tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. En el consentimiento informado debe anexar la firma de dos testigos.
2. Adjuntar la carta de declaración de conflictos de interés de la tutora.
3. Especificar tamaño de la muestra de docentes.
4. Revisar los Criterios de Selección de los participantes.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

5. Se deberá informar al CEBIC cualquier cambio propuesto en el proyecto antes de su implementación. Estos cambios no podrán ejecutarse sin la aprobación previa del comité. Si los cambios son necesarios para minimizar o eliminar un peligro inminente o un riesgo grave para los sujetos participantes en la investigación, deberán ser notificados al comité de ética lo más pronto posible, cuando aplique.
6. Asimismo, cualquier situación imprevista que implique riesgo para los sujetos, la comunidad o el entorno en el que se desarrolla el estudio deberá ser notificada al comité cuando corresponda.
7. En caso de terminación prematura o suspensión del proyecto, se deberá informar al CEBIC explicando las causas y razones.
8. Además, deberá presentarse un informe anual al comité, comenzando a contar desde la fecha de aprobación del proyecto. Los proyectos cuya duración sea superior a un año serán reevaluados a partir del primer informe entregado.
9. Finalmente, todos los proyectos deberán presentar un informe final de cierre, firmado por el investigador principal, al concluir el estudio.

Atentamente,

LINÁ MARÍA FONSECA ORTIZ
Delegada para la presidencia de la sesión
y profesional en Psicología

LEONARDO ELJACH SANTIAGO
Secretario del CEBIC

Anexo B Matriz de meta referencia estado de arte

D	E	F	G	H	I	J
conceptual	historia/conceptos/resultados	Relacion directa pero no Relevante			No relación directa	
Caracterización	factores comunes	Autor	Caracterización		Autor	Caracterización
<p>La lectura de imágenes está relacionada con estructuras comunicativas, permitiendo la construcción del conocimiento a través de diferentes elementos que resultan significativos para el niño, el uso de las imágenes en los contenidos educativos pueden estar rodeados de la creencia de no ser necesarias por ser las asociadas con elementos distractores o decorativos, sin embargo es necesario que sean incluidos, teniendo en cuenta que el uso del signo icónico es un elemento que ayuda a la comprensión además de motivacional que ayuda a las distintas habilidades, como lo comprueba Coral-Rodríguez, T. Y. y Vera- Hernández, L. E. (2020) que hacen referencia en su investigación a la estrategia didáctica basada en la lectura de imágenes como un elemento pedagógico facilitador en el desarrollo de habilidades a través del estímulo visual que integra la comprensión, análisis y reflexión crítica aumentando la capacidad comprensiva de la información concluyendo que la lectura de imágenes como una estrategia pedagógica importante.</p>	<p>estimar alfabetismos visual Estrategia didáctica estrategia pedagógica Alfabetización visual y generación conocimientos comprensión lectora Comprensión de contenidos Alfabetización visual y la creatividad</p> <p>Estrategia didáctica basada en la lectura de imágenes</p> <p>Entender la idea principal e intención imagen alfabetismo visual y motivacional</p> <p>Alfabetización para la generación de nuevos conocimientos</p> <p>Reflexión y pensamiento crítico</p>	<p>Costa, I., Ramos, A. M. (2021). Literatura sin palabras: el caso de los libros-álbum sin texto. Acta Poética 42-1 p 69-86</p>	<p>La imagen sin texto debe hacerse valer por sí misma y transmitir una idea convirtiendo al espectador en el propio narrador de la historia, sin embargo es cierto como se expresa Costa, I. y Ramos, A. M. (2021) hay límites narrativos al ser cortos los tiempos y las secuencias. Por lo tanto la comprensión de este tipo de textos (con y sin texto) pone al lector en un papel importante, ya que está llamado a contribuir a la creación de secuenciación de la historia, la ausencia de texto o su escasa presencia contribuye a una concentración de la atención del lector donde los detalles son decisivos para la lectura pues todo comunica, desde el tema de composición, el color, el estilo, la perspectiva hasta el encuadre.</p>		<p>Izquierdo, T. R., Álvarez S.B. (2020). Tras. Creación de un juego de mesa que potencie la creatividad a través de la lectura de imágenes. [Trabajo Fin de Máster Universidad Granada]</p>	
<p>Si el niño está rodeado de imágenes desde muy pequeños, aprender a comprender estas imágenes es necesario para entender su entorno, pero también es necesario aprender a hacerlo de manera crítica, como afirma Ponce Ruiz, M. (2021) aprender a cuestionar todo cuanto lo que pasa frente a los ojos del espectador comprendiendo los mensajes visuales, de este modo se logra pasar del plano inconsciente al consciente y ser un espectador pasivo consumista de mensajes, habilidad que ha de lograrse desde temprana edad es decir como parte de los conocimientos desde la escuela, pues comprensión no es una condición innata en el ser humano, esta se tiene que ser enseñada.</p>	<p>espectador pasivo</p> <p>Alfabetización y generación conocimientos</p> <p>Estrategia didáctica basada en la lectura de imágenes</p> <p>Entender la idea principal e intención del autor/diseñador/ artista por comunica</p> <p>Alfabetización para la generación de nuevos conocimientos</p> <p>Reflexión y pensamiento crítico</p>	<p>Padilla Chávez (2020) El desarrollo de la comprensión a partir de la lectura de imágenes de los libros-álbum en edad preescolar. BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ</p>	<p>Padilla Chávez (2020) afirma la importancia del uso de imágenes en la comprensión lectora, teniendo en cuenta que el uso de imágenes que cuentan una historia permite a niños que no saben leer a decodificar el código lector y entender la historia, creando un nexo con la alfabetización visual y planteando un paralelismo entre el aprendizaje de la lectura textual y no textual por medio del libro álbum o el libro ilustrado.</p>		<p>Taberero Sala, R. & Tagüeña Segovia, L. (2020). Álbum y desarrollo de la dimensión emocional de los lectores. Análisis de respuestas... ALLJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 18, p. 115-116. e-ISSN 2660-7395</p>	

Anexo B Matriz de meta referencia para objetivo específico uno.

TITULO: La educación artística en la básica secundaria de la ciudad de Bogotá: una mirada desde la literacidad visual de "imágenes y videos cortos"					
1. Identificar en las políticas públicas colombianas de la básica secundaria, los lineamientos curriculares de la educación artística para el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de "imágenes y videos cortos".					
Política	Campos De Análisis: literacidad visual	Hallazgos	Vacíos	Resultados	¿Se contempla la literacidad visual?
Constitución de Colombia 1991	<p>La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades</p> <p>El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.</p>	La importancia del análisis de la información visual, sus prejuicios, aunque se advierte de la importancia de los cambios culturales en la era digital, se advierte sobre la necesidad que la escuela actual frente a esto.	No se incluye el termino <u>literacidd</u> visual, en el aspecto artístico la lectura de imágenes y los textos comunicativos sin embargo, ni se especifica la enseñanza de la lectura de imágenes	Se habla de la necesidad de pensamiento crítico, del juicio de la obra de arte incluyendo la visual.	Parcialmente
La Ley 115 de 1994. "Ley General de la Educación".	<p>ARTÍCULO 1.- Objeto de la Ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.</p> <p>ARTÍCULO 13.- Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del</p>	Se halla la educación artística fundamenta por la ley como asignatura obligatoria para la educación básica	No se incluye el termino <u>literacidd</u> visual, en el aspecto artístico la lectura de imágenes y los textos comunicativos sin embargo, ni se especifica la enseñanza	No se menciona el desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse	Si No


Anexo C

Esquema de entrevista semiestructurada para docentes


Objetivo General Analizar el currículo de la educación artística en la básica secundaria en el contexto urbano de la ciudad de Bogotá, desde la literacidad visual de “imágenes y videos cortos”, para proponer una guía de orientaciones					
Objetivo Específico 2 Determinar a nivel microcurricular de la educación artística de la básica secundaria, el abordaje de la literacidad visual través de “imágenes y videos cortos”.					
#	Enunciado	1. Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. De acuerdo	4. Totalmente de acuerdo.
1	Según la ACRL Visual Literacy Competency Standards <u>for Higher Education</u> , la literacidad visual es un conjunto de capacidades que permiten encontrar, interpretar, evaluar, utilizar y crear imágenes de forma eficaz, busca que el estudiante comprenda y analice los aspectos contextuales, culturales, éticos, estéticos, intelectuales y técnicos de la imagen, para ser un consumidor crítico de los medios visuales.				

Anexo D

Validación del instrumento por parte de expertos



Bogotá D. C., 6 de abril de 2025



Universidad Santo Tomás
Facultad de Educación

Estimada Dra. Leidy Solano

Reconociendo su experiencia y trayectoria profesional en los campos asociados a la educación, y en calidad de juez experto nos dirigimos a usted para solicitar su valiosa colaboración en el proceso de validación del instrumento entrevista semiestructurada dirigida a docentes de la educación básica de instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá.

Este instrumento, busca la consecución del objetivo general, analizar el currículo de la educación artística en la básica secundaria en el contexto urbano de la ciudad de Bogotá, desde la literacidad visual de “imágenes y videos cortos”, para proponer una guía de orientaciones.


Ahora bien, esta entrevista semiestructurada hace parte del desarrollo de la tesis doctoral titulada, la educación artística en la básica secundaria de la ciudad de Bogotá: una mirada desde la literacidad visual de “imágenes y videos cortos”, de la candidata a doctora paula delgadillo, en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás.

Para adelantar esta evaluación, en adjunto puede encontrar:


1. Un resumen ejecutivo de la tesis.
2. Rejilla de evaluación, con instrucciones y la entrevista semiestructurada.

Agradecemos su participación y le solicitamos, de ser posible, que nos haga llegar la rejilla de evaluación diligenciada.


De antemano, agradecemos su tiempo y valiosa contribución, la cual será fundamental para el desarrollo de la investigación doctoral.




USANTOTOMAS.EDU.CO
santotocolombia




ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS DE ALTA CALIDAD POR A SEDES



COPIA



COPIA



IDNET

NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



VALIDACIÓN POR EXPERTO



Respetada Doctora Sandra Calderón

Estimada Dra. Sandra

Un saludo fraterno.

1. Para la evaluación de los ítems del instrumento le solicito tener en cuenta la siguiente información:

Instrumento ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Título de la investigación: La educación artística en la básica secundaria de la ciudad de Bogotá: una mirada desde la literacidad visual de "imágenes y videos cortos"

Autora: Doctoranda Paula Delgadillo
Doctorado en Educación
Universidad Santo Tomás

DESCRIPCIÓN GENERAL

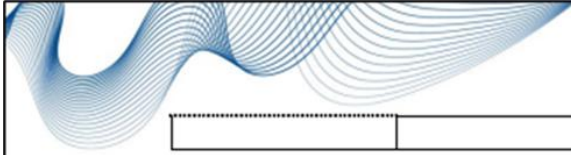
Este proyecto investigativo cualitativo centra su desarrollo en Bogotá -Colombia, por ser un contexto que vive rodeado de imágenes, con una problemática de proliferación masiva que se comparte sin un proceso analítico previo, a causa de un gran tránsito informacional en los medios de comunicación digitales e impresos con contenidos sesgados, falsos y/o manipulados, transportando información fugaz que hace ver la realidad efímera sin carácter crítico y ético de los mensajes publicitarios, políticos, religiosos e ideológicos; por lo tanto, este trabajo se propone analizar los alcances curriculares que se hacen desde la escuela para abordar las habilidades visuales al comprender el flujo de información visual masiva en el currículo de la educación artística en la básica secundaria, desde las "imágenes y videos cortos" comunes en las redes sociales, para proponer una guía de orientaciones curriculares que permita la interacción crítica con contenidos mediáticos y su efecto en los procesos educativos de los jóvenes en el rango de edad de 12 a 15 años.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Analizar el currículo de la educación artística en la básica secundaria en el contexto urbano de la ciudad de Bogotá, desde la literacidad visual de "imágenes y videos cortos", para proponer una guía de orientaciones.

Objetivos específicos

1. Identificar en las políticas públicas colombianas de la básica secundaria, los lineamientos curriculares de la educación artística para el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de "imágenes y videos cortos".
 2. Determinar a nivel microcurricular de la educación artística de la básica secundaria, el abordaje de la literacidad visual a través de "imágenes y videos cortos".
 3. Caracterizar en el currículo de la educación artística de la básica secundaria, el desarrollo y abordaje de la literacidad visual de "imágenes y video cortos".
 4. Hacer aportes al currículo de la educación artística de básica secundaria a partir del desarrollo de la literacidad visual de "imágenes y video cortos".
- 4. Ejercicio de validación.**
- 4.1.** A continuación, encontrará las preguntas del Instrumento de entrevista semiestructurada que será aplicada a docentes de educación básica de colegios distritales de la ciudad de Bogotá.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

--	--

3. Identificación del experto

Nombre y apellidos	Sandra
Filiación Ocupación	Docente de educación básica y media.
Grado académico	Doctora en educación.
Lugar de trabajo	
e-mail	s jta.edu.co
Celular	
Fecha de la validación (día, mes y año)	6 de abril de 2025
Firma	

Anexo E

Propuesta para el desarrollo de la literacidad visual desde de imágenes y videos cortos desde el currículo de la educación artística de la básica secundaria

Para ver la propuesta en modo digital escanear código QR o acceder a link





link: <https://acortar.link/umKI1b>

Anexo F.

Ejemplos de carta de invitación para participar en investigación a instituciones educativas

Recibí
23-01-2025



Bogotá, enero 23 de 2025

Rector
I.E.D Bosanova

Como estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, estoy adelantando la investigación titulada *la educación artística en la educación básica de la ciudad de Bogotá: una mirada desde la literacidad visual de "imágenes y videos cortos"* cuyo propósito es analizar el currículo de la educación artística en la básica secundaria del contexto urbano de la ciudad de Bogotá, desde la literacidad visual de "imágenes y videos cortos" común en redes sociales, para proponer una guía de orientaciones curriculares; la misma se desarrollará en instituciones educativas distritales de la ciudad, la población convocada para el estudio son docentes que apliquen sus prácticas pedagógicas en la asignatura de artes plásticas de básica secundaria.

De este modo, para alcanzar el objetivo propuesto, solicito su amable colaboración en calidad de rector de la I.E.D Bosanova de convocar voluntariamente al docente de artes plásticas en básica secundaria en el diligenciamiento de una entrevista semiestructurada, es de aclarar que la participación de la institución y la de los docentes será de forma anónima. Muchas gracias por la atención presentada.

Atentamente,

PAULA DELGADILLO
CELULAR

DRA. MARCELA ORDÚZ QUIJANO ED. E.
DIRECTORA DE TESIS