



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Investigación aplicada a la Educación
Trabajo Fin de Master

**ASPECTOS DE LA CULTURA VISUAL EN
ESTUDIANTES DEL GRADO DE
MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Presentado por
Pablo Manuel Coca Jiménez

Dirigido por
Dra. Sara Villagrà Sobrino

VALLADOLID, JULIO DE 2019

Quiero agradecer este trabajo a todas las personas que lo han hecho posible, al profesorado del máster y a mis compañeros de fatiga a lo largo de estos meses, a mis colegas del Área de Didáctica de la Expresión Plástica que han prestado su ayuda en todo momento, a los estudiantes de la asignatura de Fundamentos de la Educación Artística que de manera desinteresada han colaborado con sus opiniones y, de manera muy especial, a mi tutora del Trabajo Fin de Master, la Dra. Sara Villagrà Sobrino, por toda la comprensión mostrada durante todo el proceso, por su inestimable ayuda y por sus valiosos consejos, sin los cuales, este trabajo no habría sido posible.

Índice

ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xv
RESUMEN	xix
INTRODUCCIÓN	3
I. MARCO TEÓRICO	7
1. Cultura visual	7
2. Cultura visual y Educación artística	9
3. Alfabetizaciones	17
3.1. Alfabetización visual – Visual literacy	18
3.2. Alfabetización mediática – Media literacy	20
4. Educación artística, Cultura visual y Currículo	23
5. Proyectos de Investigación	31
II. METODOLOGÍA	37
1. Planificación de la investigación	37
2. Claves metodológicas de la investigación	37
3. Objeto de estudio	38
3.1. Cartografía del objeto de estudio	39
4. Estructura conceptual del estudio	41
5. Técnicas e instrumento de recogida de datos	42
5.1. Característica del instrumento	42
5.2. Validación del cuestionario	45
6. Procedimiento	48
7. Análisis e interpretación de los datos	49
III. DISCUSIÓN GENERAL, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	77
IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

TABLAS

Tabla 1. Educación Plástica. ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio	26
Tabla 2. Estructura conceptual del cuestionario	44
Tabla 3. Porcentajes según criterios de valoración	46
Tabla 4. Porcentajes según criterios de valoración	47
Tabla 5. Ficha metodológica de diseño muestral	48
Tabla 6. Relación porcentual de participantes según campus de la Universidad de Valladolid	49
Tabla 7. Relación porcentual de participantes por campus	50
Tabla 8. Respuestas de los estudiantes sobre la importancia de la cultura visual en la educación	71

FIGURAS

Figura 1. Módulo de Formación Básica. Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro/a en Ed. Primaria	29
Figura 2. Módulo Didáctico-Disciplinar. Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro/a en Ed. Primaria	29
Figura 3. Cartografía del Objeto de Estudio	40
Figura 4. Estructura del estudio.....	41
Figura 5. Cuestionario	45
Figura 6. Porcentaje de las franjas de edades de los participantes	50
Figura 7. Formación previa en materias artísticas	51
Figura 8. Tiempo de uso diario de dispositivos tecnológicos	52
Figura 9. Funciones utilizadas en teléfonos móviles y ordenadores	53
Figura 10. Tiempo de uso diario de Internet	53
Figura 11. Usos de Internet por los estudiantes	54
Figura 12 Temas de búsqueda en Internet	55
Figura 13. Uso y tiempo de conexión de Redes Sociales	56
Figura 14. Funciones utilizadas en Redes Sociales	56
Figura 15. Canales de televisión más vistos por los estudiantes	58
Figura 16. Alfabetización mediática en el sistema escolar	59
Figura 17. Aspectos de la publicidad a los que los estudiantes prestan mayor atención	62
Figura 18. Producción audiovisual entre los estudiantes	63
Figura 19. Finalidad de la producción audiovisual de los estudiantes.....	64
Figura 20. Fuentes de inspiración de las producciones audiovisuales	65
Figura 21. Porcentaje de estudiantes que comparten sus producciones	65
Figura 22. Percepción de la concepción del cuerpo	67
Figura 23. Percepción de la belleza	67
Figura 24. Percepción de la igualdad de género	68
Figura 25. Influencia de la cultura visual por edad	69
Figura 26. Alfabetización audiovisual en el sistema escolar	70
Figura 27. Consideración de que la escuela debe favorecer un conocimiento crítico de la cultura visual	70

Figura 28. Aspectos que se deben tratar en un modelo de educación artística basado en la concepción crítica de la cultura visual	72
Figura 29. Aspectos que, como futuros docentes, deben incorporarse En un modelo de educación artística basado en la concepción crítica de la cultura visual	73

RESUMEN

En la contemporaneidad, la cultura de la imagen se presenta como uno de los grandes problemas que deben ser tratados de manera específica, especialmente en los contextos formativos actuales. La comprensión de los mecanismos de funcionamiento de las imágenes y la influencia que estas ejercen sobre la sociedad debe ser abordado en toda su complejidad. Por este motivo, conocer el imaginario visual de los estudiantes en formación inicial, futuros docentes, es una tarea necesaria para propiciar las condiciones adecuadas que permitan plantear un giro educativo, especialmente en la didáctica artística, contemplada desde la comprensión crítica de la cultura visual.

Se plantea un estudio de carácter descriptivo que trata de desvelar los aspectos más característicos de la influencia de la cultura visual en el alumnado de la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual del Grado de Maestro/a de Primaria de la Universidad de Valladolid. Se ha diseñado un cuestionario, organizado a partir de seis dimensiones, cuyos resultados ofrecen las claves necesarias para una mejor comprensión de la faceta visual de los participantes. Los datos son debatidos con los obtenidos de otras investigaciones que han explorado previamente cada una de las dimensiones planteadas en esta investigación. Algunos de los principales resultados señalan que los estudiantes participantes en el estudio no muestran características diferenciadoras respecto a la percepción de la cultura visual manifestada por otras investigaciones realizadas con jóvenes. Por otra parte, la realización de este trabajo nos ha permitido reflexionar sobre la necesidad de repensar la formación de los futuros maestros y maestras respecto a la educación artística para una comprensión de la cultura visual desde un punto de vista crítico y emancipador.

Palabras clave: cultura visual, educación artística, alfabetización visual y mediática, pensamiento crítico, Educación Primaria, formación inicial

ABSTRACT

In contemporary society, Visual Culture has been seen as a prominent challenge that educational systems need to be pay attention to. Understanding the role of images and their influence on society should be considered as a key competence for today citizens. Thus, teachers' initial training syllabus should incorporate ways of introducing a critical understanding of Visual Culture. Within this context, didactic art could play a crucial role in this endeavor.

This Master Thesis dissertation proposes a descriptive study for the analysis of Visual Culture influences on pre-service teachers that were enrolled in the course “Basics of Art and Visual Education” at the University of Valladolid. A survey study, organized in six dimensions, was designed to better understand the visual knowledge models of pre-service teachers. The resulting data has been analyzed and discussed in light of other results obtained in the literature regarding the six dimensions proposed in this research. Results were consistent with previous studies carried out with young people. On the other hand, this study allows us to reflect about ways to allow students interrogate Visual Culture in terms of the complexity of knowledge construction from a critical and emancipatory point of view.

Keywords: visual culture, art education, visual and mediatic literacy, critical thinking, primary education, initial training

INTRODUCCIÓN

En la sociedad contemporánea el mundo de las imágenes ocupa un lugar prioritario en la manera en que las personas perciben y comprenden el mundo. En las últimas décadas se ha constatado un crecimiento de estas, así como de los dispositivos digitales de visualización, producción y difusión visual. En una época hipervisualizada y en constante cambio, la influencia que la imagen ejerce sobre la sociedad se presenta como una de las escasas certezas.

La hipertrofia visual actual afecta a nuestra manera de entender y relacionarnos con la realidad, condicionando todas las experiencias humanas (Hernández, 2002). De ahí, que Mirzoeff (1998) afirme que “la vida moderna se desarrolla en la pantalla” (p. 17).

La disciplina que se ocupa del estudio del mundo de las imágenes es la cultura visual. Desde finales del siglo pasado ha tenido una importante repercusión, fundamentalmente en el ámbito de las prácticas artísticas y educativas. Las múltiples transformaciones o giros que se han producido en la cultura en las últimas décadas, han dado como resultado un cambio en las formas de concebir las artes. Desde los estudios visuales, autores como Paul Duncum, Kerry Freedman, Patricia Stuhr o Kevin Tavin, entre otros, han desafiado la canonicidad del arte y de la educación artística. En este sentido, se debe distinguir entre los estudios visuales y la cultura visual, es decir, entre el campo de estudio y el objeto del mismo (Mitchell, 2003).

Estos investigadores tuvieron el mérito de abrir los contenidos propios de la cultura visual al estudio de una amplia gama de imágenes y objetos, así como al planteamiento de preguntas en torno a su visualidad y sus consecuencias respecto a la justicia social y la creación de significados críticos (Tavin y Tervo, 2018). No obstante, no todos adoptaron la misma postura, muchos mostraron discrepancias e incluso, algunos, se opusieron a este enfoque.

Esta investigación plantea la necesidad de conocer y comprender cuáles son los aspectos de la cultura visual presentes en los estudiantes de la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual del segundo curso del Grado de Educación Primaria y del Programa de Estudios Conjuntos en el Grado en Educación Primaria y en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid.

Por este motivo, se plantea un primer capítulo dedicado al marco teórico que profundiza en el origen del concepto de cultura visual, su vinculación con las artes visuales y la educación artística, continuando con las alfabetizaciones múltiples surgidas por el aumento de los dispositivos tecnológicos, la repercusión de los medios y de la cultura digital en la sociedad, y las relaciones que se establecen entre estas disciplinas y el marco educativo actual.

El segundo capítulo presenta el marco metodológico que plantea la pregunta de investigación y los objetivos -general y específicos- que articulan el estudio. La propuesta consiste

en un análisis descriptivo de los datos obtenidos de un cuestionario diseñado *ad hoc*, de preguntas abiertas y cerradas, que trata de indagar sobre los aspectos más característicos de la cultura visual que presentan los estudiantes. Con el fin de estructurar los datos, el instrumento se estructura en torno a seis dimensiones: Utilización de medios y dispositivos tecnológicos, Usos de Internet, Medios de comunicación, Consumo y Cultura Visual, Producción audiovisual y Educación, y Cultura visual que, a la postre, organizan las opiniones de las alumnas y los alumnos sobre la cultura visual y la educación artística.

La descripción de los resultados obtenidos del cuestionario se relaciona con otros datos procedentes de otros estudios relevantes, con el fin de obtener diferentes perspectivas y matices de las dimensiones que organiza el instrumento de recogida de datos implementado en este estudio.

El último capítulo se dedica a extraer las conclusiones necesarias, producto de la lectura e interpretación cruzada entre los datos del cuestionario y los procedentes de otras investigaciones que, con el fin de poder constatar, comparar o contradecir los resultantes de esta investigación, permitan establecer una descripción de los aspectos de la cultura visual presentes en los estudiantes, y a la luz de estos, conocer qué percepción tienen sobre la educación artística para la comprensión crítica de la cultura visual. Finalmente, se expondrán las limitaciones del estudio y las posibles vías de investigación que el trabajo puede ofrecer en el futuro.

I. MARCO TEÓRICO

1. Cultura visual

La experiencia humana está condicionada por las imágenes y las tecnologías y prácticas de la mirada. El poder de las imágenes (Freedberg, 1989) es tal, que condiciona las formas en que los ciudadanos se relacionan con la realidad. Como afirma Mirzoeff (2003), “la cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual” (p. 17).

Uno de los grandes obstáculos que ha afectado al desarrollo de esta disciplina ha sido la ausencia de definición conceptual e, incluso, terminológica. Para referirse a este campo de estudio, Tavin (2009), citando a Mitchell (2002), señala que algunos autores utilizan a menudo el nombre de *cultura visual*, mientras que otros prefieren hacerlo en términos de *estudios de cultura visual* (Walker y Chaplin, 1997) o *estudios visuales* (Elkins, 2003), una cuestión que continúa vigente en la actualidad (Tavin y Tervo, 2018). Desde esta perspectiva, no es de extrañar que hayan surgido en el campo educativo otros conceptos relacionados con los procesos del multialfabetización en entornos multimedia de principios del siglo XXI, como la alfabetización audiovisual (Elkins, 2003; Keress, 2003; Petterson, 2009; Avgerinou y Pettersson, 2011; Kedra y Žakevičiūtė, 2019), la alfabetización mediática (Buckingham, 2003, 2005, 2015; Dussel, 2009; Ferrés y Masanet, 2015; Buitrago Alonso, García Matilla y Gutiérrez Martín, 2017) o alfabetización digital (Prensky, 2001; Sancho, 2013; Aparici y García Matilla, 2008; Buckingham, 2015), entre otros, que no han hecho más que ampliar el debate.

Respecto al origen del término, muchos autores coinciden que apareció mencionado por primera vez en un texto de Alpers (1987) referido a la pintura holandesa del siglo XVI. Kiefer-Boyd (2018), por su parte, lo atribuye a McLuhan (1964), mientras que la propia Alpers reconoce que, en realidad, se debería imputar a Michael Baxandall, aunque ella “lo utiliza de una manera distinta, porque en su estudio lo visual no es una mera forma más de representación, anexa a la textual, sino el elemento central de dicha representación” (Aguirre, 2015, p. 98). Finalmente, Aguirre, citando a Moxey (2003), otorga la concepción actual del término a Mitchell.

Otra de las cuestiones que de manera reiterativa se ha tratado por la literatura especializada han sido las diversas definiciones sobre el concepto de “cultura visual” (Mitchell, 1994; Debray, 1997; Mirzoeff, 2003; Moxey, 2005). A este respecto, para Tavin (2009) la cultura visual es

un cambio en nuestras percepciones de la realidad y una condición actual en la que las imágenes (fijas, en movimiento, digitales, reales o imaginadas) desempeñan un papel central en la creación de conocimiento y la construcción de la identidad, incluido el modo en que vemos. nosotros mismos y como nos imaginamos los demás nos ven” (p. 3).

Para Tavin (2009) el objetivo de la cultura visual es comprender la condición cultural mediada por esta iconosfera de imágenes y por las tecnologías visuales y las consecuencias para la vida de las personas. Por su parte, Mirzoeff (2003) señala que la cultura visual “se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual” (p. 19).

Abordar la cultura visual en un trabajo de estas características se presenta como una labor difícil de abordar, tanto por su complejidad como por su extensión. Su interés en esta investigación reside, principalmente, en conocer cómo condiciona a la sociedad y las estrechas relaciones que establece con la educación artística.

La cultura visual se ha constituido en un campo de estudio transdisciplinar (Mirzoeff, 1998; Tavin, 2009; Keifer-Boyd, 2018), que surge “de la confluencia de diferentes disciplinas, en particular desde la Sociología, la Semiótica, los Estudios culturales y feministas y la Historia cultural del arte, y que dibuja diferentes perspectivas teóricas y metodológicas” (Hernández, 2005, pp. 12-13). Como tal, “examina las relaciones entre individuos, sociedades, imágenes e imaginación: cómo vemos y cómo somos vistos” (Tavin, 2009, p. 2). Por su parte, Mitchell (2003) señala que “la cultura visual abarcaría tanto las representaciones visuales que las constituyen como la forma en la que son miradas” (Aguirre, 2015, p. 98). En este sentido, tenemos que hablar de dos conceptos que, de manera recurrente, se sitúan en el centro del debate de los estudios visuales: *la visión* y *la visualidad*. El primero se referiría al acto de ver, mientras que el segundo adoptaría una perspectiva cultural.

En un primer momento se puso el foco de atención en la visión como el acto biológico de ver, constatado en una imagen y concebido como un hecho universal y propio del ser humano. Posteriormente, se interpretó como el resultado de un proceso de carácter cognitivo contingente. Finalmente, en el contexto del giro pictórico señalado Mitchell (1995), se constató cómo el acto de mirar se encuentra condicionado por la cultura (Sancho, Hernández y Rivera, 2016).

La visualidad, por su parte, se presenta como una construcción de tipo social y cultural de la mirada. Según Hernández (2015), aprendemos a ver en el contexto de una cultura específica, es decir, “el dar cuenta de lo que miramos están impregnados de huellas culturales y biográficas” (p. 76). En esta línea, Tavin (2009) afirma que

describir una condición social y cultural (histórica y contemporánea) donde la visualidad y las prácticas de visualización tienen un efecto profundo en las identidades individuales y colectivas. La cultura visual también es una forma de referirse a las imágenes, objetos e instrumentos enredados en el complejo proceso de entender lo que significa ver y ser visto, y representar algo o alguien, incluidos nosotros mismos (p. 19).

En resumen, Hernández (2015) señala tres enfoques para pensar sobre qué es la cultura visual. Por un lado, concibe la cultura visual como un ámbito de estudio *transdisciplinar* o *adisciplinar*, resultado del cruce de diferentes disciplinas procedentes del pos-estructuralismo, los estudios culturales, feministas y la nueva historia del arte. En este sentido, más que un análisis del lenguaje de la imagen, se centra en las subjetividades que produce en los sujetos. Es decir,

Esto significa considerar que las imágenes y otras representaciones visuales son portadoras y mediadoras de significados y posiciones discursivas que contribuyen a pensar el mundo y a pensarnos a nosotros mismos como sujetos y que, en suma, fijan la realidad de cómo mirar y los efectos que tienen en cada uno al ser mirados por esas imágenes (p. 76).

En segundo lugar, la cultura visual agrupa tanto a las imágenes del pasado como las que conforman el presente. Concebirlo de esta forma, conlleva “prestar atención no sólo al contexto de producción de las representaciones que llamamos obras de arte, sino al de su distribución y recepción” (p. 77). Además, se incluirían aquellas imágenes no canónicas del ámbito de lo cotidiano. Por tanto, se trata de vincular las diferentes manifestaciones visuales, tanto las consideradas pertenecientes a la alta cultura como a las propias de la cultura popular.

Finalmente, las tecnologías del aprendizaje y la comunicación condicionan la forma en que los sujetos perciben el mundo y así mismos. En este sentido, “la cultura visual cuando se refiere a la educación puede articularse un cruce de relatos en rizoma [...] que permiten indagar sobre las maneras culturales de mirar y sus efectos sobre cada uno de nosotros” (pp. 77-78).

La cultura visual es importante porque presenta ideas e historias que dan forma a la vida de las personas. Refleja y contribuye a la construcción del conocimiento, la identidad, las creencias, la imaginación, el sentido del tiempo y el lugar, los sentimientos y la calidad de vida en todas las edades (Keifer-Boyd, Amburgy y Knight, 2003). En este sentido, los educadores de arte debemos prestar interés por este tipo de artefactos visuales que son, según Duncum (2001), “primero, significativamente visuales y, segundo, constitutivos de actitudes, creencias y valores” (p. 104).

2. Cultura visual y Educación artística

En los últimos años la escuela ya no ocupa un lugar prioritario en los procesos de enseñanza-aprendizaje, habiendo sido sustituida progresivamente en su labor didáctica por la cultura de la imagen. Cruder (1999) señala que los sistemas de aprendizaje formal ostentaban la hegemonía en la “gestión del saber”, mientras que los medios de comunicación hacían lo propio con la “gestión del placer”. Sin embargo, con el incremento exponencial del mundo de las imágenes y de los dispositivos tecnológicos de producción, visualización y difusión de estas, las personas aprenden más y de manera diferente fuera de las instituciones escolares (Cope y Kalantzis, 2000).

Según Anguita y Ruiz (2018), “las ecologías de aprendizaje donde viven y aprenden las y los jóvenes del siglo XXI tienen poco (casi nada) que ver con los contextos educativos formales y mucho con el mundo de las tecnologías digitales y redes sociales” (p. 33). Pese al afán que la educación formal pone por reivindicar su papel principal en los procesos educativos, rara vez lo consigue (Freedman, 2015).

El éxito de la cultura visual reside en su capacidad para incorporar la experiencia diaria de los jóvenes en un universo protagonizado por la imagen (Duncum, 2006). El valor de la educación recae en que los estudiantes comprendan la complejidad que poseen estas imágenes y su capacidad de conformar su propia realidad que, como señala Mirzoeff (1998) citando a Virilio (1994, p. 63), “emerge cuando la imagen en tiempo real domina la cosa representada, el tiempo real prevalece posteriormente sobre el espacio real, la virtualidad domina la realidad y hace girar el concepto de realidad” (p. 8). En este sentido, como afirma Mirzoeff (1998), “la cultura visual busca encontrar maneras de trabajar dentro de esta nueva realidad (virtual) para encontrar los puntos de resistencia en la crisis de la información y la sobrecarga visual en la vida cotidiana” (p. 8).

Esto supone un giro en las formas de construir el conocimiento, superando, de esta forma, las jerarquías que hasta hace relativamente poco eran evidentes (Dussel, 2009). En este nuevo contexto, los jóvenes ya no ocupan una posición subordinada respecto a los saberes generados desde la escuela, sino que construyen sus imaginarios visuales de manera diversa y en relación con otras personas. Además, usan los nuevos medios de comunicación como un recurso para estar en contacto e informados, para establecer relaciones de amistad, para jugar, etc., (Ito, et al., 2009).

Se deben, por tanto, repensar las relaciones entre la cultura de la imagen y la escuela (Dussel, 2009), porque la educación formal está sometida a unos tiempos y lugares que poco tienen que ver con los del mundo de la imagen.

Mirzoeff (1998) afirma que “la cultura occidental siempre ha privilegiado la palabra hablada como la forma más elevada de práctica intelectual y ha visto las representaciones visuales como ilustraciones de segunda clase de ideas” (p. 5). Se ha pasado, por tanto, de una educación basada en un modelo de conocimiento textual a otra fundamentada en las imágenes y en lo visual. En este contexto, “las tecnologías digitales han supuesto el descentramiento de la cultura occidental en sus dos principales instituciones, la escuela y los libros” (Anguita y Ruiz, 2018, p. 36).

Respecto a la evolución de las técnicas de transmisión del conocimiento, Debray (1998), señala tres grandes momentos o edades de la historia del ser humano: la *logosfera* o era de los ídolos, periodo que comprendería desde la aparición de la escritura a la invención de la imprenta;

la era del arte o *grafosfera*, desde la imprenta hasta el surgimiento de la televisión y, finalmente, la *videoesfera* o la era de lo visual, en la que nos encontraríamos en estos momentos.

Con el fin de centrar este estudio en la órbita de la educación artística desde una concepción crítica de la cultura visual, debemos considerar también los cambios producidos en el ámbito de las artes visuales.

La posmodernidad ha traído cambios a la sociedad y, en especial, a la creación artística y su pedagogía. Por ello, se deben tener en cuenta algunos de sus características definitorias, entre estas, la consideración de la actividad visual como si de un espectáculo se tratara (Debord, 1967; 1995); la concepción de la imagen como simulacro de lo real (Baudrillard, 1978); “la estetización de la cultura” (Aguirre, 2015) o “la estética de lo cotidiano” (Duncum, 1997), es decir, el desplazamiento de lo estético a todos los ámbitos de la vida cotidiana; finalmente, se debe atender a la configuración de un sistema de carácter rizomático (Deleuze y Guattari, 1987) donde las representaciones visuales participan de múltiples conexiones, relaciones y asociaciones.

El contexto posmoderno ha propiciado un proceso híbrido resultado de las múltiples transferencias e intercambios entre diferentes medios, como las artes visuales, la música, el cine, la televisión o la publicidad, generando una suerte de hipertexto o metalenguaje, en la que lo visual parece ser el elemento aglutinador. En este proceso, Internet ha tenido un papel destacado, condicionando las formas que tenemos de mirar, experimentar y narrar la realidad.

Por otro lado, la configuración de la cultura visual incluiría a todos los artefactos visuales, tanto los procedentes del ámbito de la cultura popular como aquellos que tradicionalmente se asociaron a las Bellas Artes (Barnard, 1998; Walker y Chaplin, 1997; Elkins, 2003; Tavin, 2009). Respecto a la educación, algunos investigadores defendieron la idoneidad de interpretar la pedagogía del arte desde una perspectiva cultural, centrada en las representaciones visuales, mientras que otros nunca estuvieron por la labor (Duncum, 2001).

Los cambios producidos en la escena artística han condicionado, por tanto, la concepción y fundamentación de la educación del arte. Como se viene indicando, el crecimiento exponencial de las imágenes y de los dispositivos de visualización, la disolución de las fronteras entre la alta y baja cultura, la inclusión del estudio de las representaciones visuales no consideradas, hasta hace poco, como artísticas, son algunas de las causas de este replanteamiento disciplinario. Esto conlleva “que las manifestaciones y los objetos artísticos se muestren para ser comprendidos (en su significación), más que para ser vistos (como estímulos visuales)” (Hernández, 2000, p. 43).

El afán de incorporar el estudio de los objetos visuales propios de la cultura popular a la educación artística, bajo el paraguas de la cultura visual, no es nuevo (Duncum, 1987, 2001, 2007; Tavin, 2003; Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Los primeros estudios sobre cultura visual y educación plantearon una reflexión sobre cómo accedería el estudio de la cultura visual al ámbito

educativo o académico. Pese al desconocimiento de este proceso, se apuntaba la necesidad de incorporarlos porque, “a medida que las sociedades desarrolladas aumentan su dependencia de las imágenes visuales, también aumentará la necesidad de comprenderlas. Debido a nuestro conocimiento particular de imágenes visuales” (Duncum, 2001, p. 109).

Ante esta situación, Duncum (2017) reconoce que el profesorado de arte concibe que la cultura popular es ideológica y seductora, lo que favorece la formación de dos visiones que se establecen en un continuo que va desde la pedagogía crítica hasta otra principalmente lúdica, y que, según Buckingham (2003), produce una tensión cuando la cultura popular se introduce en el sistema escolar. Es decir, su incorporación a la escuela produce un conflicto entre la visión crítica, que implica un modelo pedagógico que se ocupa del desarrollo de una conciencia crítica que el autor denomina pro-social, y una parte placentera que, en ocasiones se presenta como una posición transgresora e incluso de resistencia propia de los jóvenes. Duncum (2017) apuesta por un tipo de educación dialógica que reconozca y cuestione, al tiempo, los puntos de vista de los jóvenes.

El contexto posmoderno y el consecuente rechazo de la ruptura entre alta y baja cultura, junto con la proliferación de imágenes de la cultura de masas a partir del incremento de los dispositivos tecnológicos, propició una situación que considerara un nuevo paradigma de la educación artística basada en la cultura visual (Frois, 2009; Duncum, 2017). No obstante, la disciplina mostraba cierto grado de incoherencia entre la teoría y la práctica, donde el único aglutinante era el propio concepto (Duncum, 2009).

Ante las transformaciones producidas en las artes visuales en el contexto posmoderno, la educación artística debe ampliarse a todos aquellos artefactos que tienen la capacidad de generar experiencia estética, independientemente de la consideración de estos (Aguirre, 2005). No obstante, la educación artística para la comprensión de la cultura visual hizo que surgieran diferentes aproximaciones a su estudio. Como señala Duncum (2001), algunos autores centraron su atención en las visiones de autoría y genialidad del arte (Mitchell, 1995), de género (Freedman, 2000), en las conexiones entre arte y cultura popular (Wilson, 2000; Wilson, 2000), en las diferentes formas de ver o en las implicaciones socioeconómicas y políticas de las imágenes (Barnard, 1998; Mitchell, 1995; Rogoff, 1998).

Como otras disciplinas, la educación artística también presenta su propio relato histórico. Barragán (2005), en su definición sobre la educación artística, señala que el área “incluye como especificidad el ámbito de la construcción y significados (presentación y representación) a través prioritariamente de la imagen visual, con un interés destacado por las producciones artísticas y de la cultura visual (artísticas o no)” (p. 55).

En los últimos años, autores como Hernández (2003), Aguirre (2005), Juanola y Calbó (2005), Arañó (2005) o Barragán (2005) han tratado de trazar un relato de la pedagogía del arte desde el siglo XIX hasta la posmodernidad. Este tipo de propuestas no pretende ser una genealogía de la educación artística, sino establecer un sistema de relaciones entre el paradigma socio-económico y educativo, que condicionan las leyes educativas que rigen el sistema educativo español y las tendencias artísticas de cada periodo.

Desde este punto de vista, el modelo *logocentrista* (Aguirre, 2005) o *academicista* (Barragán, 2005), se centra en una visión utilitarista heredada del proyecto ilustrado y de la Revolución Industrial. El objetivo de estos nuevos sistemas educativos era dar respuesta a las necesidades de la Industria, formando a los futuros operarios de las fábricas gracias al estudio del dibujo y de la historia del arte. Este modelo se refrenda en España con la promulgación de la Ley Reguladora de la Enseñanza o Ley Moyano de 1857.

Un segundo modelo que debemos considerar en la educación artística es el denominado *auto-expresionista* o *autoexpresión creativa*, surgida en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial. Después de la contienda, los países occidentales apostaron por un tipo de educación que reivindicara los valores democráticos, la libertad, la autonomía creativa y la autoexpresión personal, y cuyas propuestas se centraban principalmente en la dimensión emocional, sensorial y sentimental del individuo. La pedagogía del arte se presenta como “el instrumento óptimo para el desarrollo del individuo como persona” (Barragán y Moreno, 2004, p. 24; Barragán, 2005, p. 63), es decir, se consideraba que este modelo subordinaba “la adquisición de saberes y destrezas a la experiencia del sujeto creador” (Aguirre, 2005, p. 219).

La regulación legislativa que recogió el espíritu de este modelo fue la Ley General de Educación de 1970, que contemplaba como características principales la expresión del educando y su creatividad. Entre las materias artísticas que ofrecía, la Expresión Plástica se postuló como la opción de los niños y las niñas de entre 6 y 14 años, en la que aunaba, como se observa en su denominación, la concepción del arte en su expresividad y en sus aspectos plásticos.

Los intensos movimientos sociales y políticos que acontecieron al mundo durante las décadas de los sesenta y setenta, favorecieron múltiples transformaciones en el ámbito de la cultura y, concretamente en las artes visuales y su pedagogía. Es precisamente en este convulso contexto en el que Imanol Aguirre (2005) plantea un nuevo escenario educativo que denomina de *Reconstrucción Disciplinar*. Los excesos producidos en el modelo anterior, que repercutía en una visión excesivamente emocional y subjetivista del arte, así como la situación sociopolítica heredada de la Segunda Guerra Mundial y el imparable proceso de tecnologización de la cultura, especialmente en las artes visuales, favorecieron un replanteamiento disciplinario de la educación artística. Como consecuencia de ello, hubo un intento de “reconstruir y sistematizar la educación

artística desde una perspectiva logocentrista” (p. 249), que lejos de volver al modelo académicos pretéritos, trató de aunar los valores emocionales con otros de carácter cognitivo.

El modelo de *Reconstrucción Disciplinar* tuvo dos vertientes conceptuales y geográficas: en primer lugar, el proyecto *Discipline Based Art Education* (DBAE), auspiciado por la Fundación Getty y por el conocido investigador Elliot Eisner, que da prioridad al saber disciplinario del arte (producción, historia, crítica y estética). En segundo lugar, la *Alfabetización visual o del lenguaje visual*, de mayor repercusión en Europa, y donde se prestó una mayor atención a las nuevas tecnologías y su influencia en la comunicación mediática (Aguirre, 2005).

Como se ha señalado con anterioridad, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a las artes visuales propició un cambio en el modelo educativo del arte. Además, como señala Barragán (2005), “el desarrollo de la semiótica y la aplicación a la imagen visual de los planteamientos lingüísticos da lugar al nombre metafórico de ‘alfabetización visual’” (p. 63). Las artes visuales se vieron invadidas por propuestas que procedían del ámbito de la imagen, la publicidad, el cine, el diseño, la moda, el cómic o la ilustración. La reciente consideración artística de la fotografía y la inclusión del vídeo en numerosas propuestas creativas, ofrecieron todo un mundo de posibilidades.

Como consecuencia del modelo anterior, pero influido por las teorías del pensamiento crítico, hizo que muchos educadores de arte hayan apostado por adoptar una perspectiva educativa basada en la comprensión de la cultura visual (Freedman, 2003, 2015; Duncum, 2001, 2006, 2009, 2017; Hernández, 2000, 2002, 2005, 2015; Tavin, 2007, 2009). En este caso, se entiende la cultura visual como un conjunto de artefactos y experiencias visuales procedentes de las artes y de la cultura popular. Esta “amplia gama de artefactos visuales que incluyen todas las bellas artes, el pasado y el presente, pero también la cultura popular, típicamente, tele visión, cine y pantallas de computadora, revistas, periódicos y carteles publicitarios” (Duncum, 2015, p. 48).

El continuo aumento de imágenes y su progresiva influencia en la sociedad del momento, favoreció que el estudio de la cultura visual entrara en los sistemas escolares. En España la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1970) recogió este espíritu incorporando al currículo oficial la lectura y el análisis de las imágenes, centrándose principalmente en los aspectos compositivos y formales de estas, como si de textos se trataran (Barragán, 2005). Según Mayer, su último fin era comprender los significados subyacentes de las experiencias visuales. Por tanto, para Aguirre (2005), la alfabetización visual en el contexto de la pedagogía del arte, trata de “enseñar a percibir –leer–, desentrañando a partir de los signos y su disposición en la imagen el mensaje visual” (p. 256).

La cultura visual ha sido ampliamente estudiada y analizada desde la teoría y desde la práctica educativa, principalmente en el ámbito escolar de la Educación Primaria (Pérez-Escoda,

2016; Ramírez-García, Renés y García-Ruiz, 2014; Sánchez Ruiz, 2017) y la Educación Secundaria (Marcellán-Baraze, Calvelhe, Aguirre y Arriaga, 2013; Fernández Abad, 2015). En el caso de la formación superior universitaria (Morales Caruncho, 2016; Saorín y Porlán, 2018; Mena García, 2018), y concretamente en los grados de educación, los estudios han sido mucho menores en número. No obstante, su desarrollo debe ser considerado seriamente ya que estamos hablando de los futuros docentes, en cuyas manos, estará la implementación de una política educativa adecuada al reto que suponen las imágenes en la actualidad.

Un cuarto modelo, surgido en el contexto actual, se refiere a la *educación artística posmoderna*. Según Dussel (2009), la cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el “derecho de mirada” (p. 181). Es decir, siguiendo con la autora, el estudio de las imágenes no debe reducirse a su iconicidad, sino que se debe comprender su funcionamiento, su capacidad de influencias.

Las transformaciones producidas en el campo de las artes desde los años noventa del siglo pasado, han condicionado una nueva lectura de la educación artística en el marco de la posmodernidad. Efland, Freedman y Stuh (2003) señalan algunos de los aspectos más sobresalientes del cambio producido en el tránsito de la modernidad a la posmodernidad, tanto en las artes visuales como en la pedagogía del arte. Entre estos, la denominada “condición posmoderna” y la caída de los grandes relatos de la historia (Lyotard, 1989), la consideración objetiva de los saberes disciplinares que desvelan el sistema de relaciones de poder de las clases dominantes (Foucault, 1966; 1970), el nuevo método de crítica cultural sustentada en los procesos de deconstrucción (Derrida, 1976) y la doble codificación señalada por Jencks (1986) según la cual, “los objetos [...] necesitan ser entendidos en términos semióticos como formas que comunican mensajes a sus espectadores de distintos códigos” (Rose, 1991, citado por Efland et al., 2003, p. 158).

Según Efland et al., (2003), cinco serían las características principales del arte en la posmodernidad: *El arte como producción cultural*, y el cuestionamiento de la distinción entre alta y baja cultura; el *flujo temporal y espacial* que, ante los trágicos acontecimientos del siglo XX, se pone en duda la idea de progreso de la modernidad; la *democratización e interés por la alteridad*, debido a las relaciones que se establecen entre el poder y el saber, el arte trata de desvelar el control ejercido sobre los grupos sociales más vulnerables; la *aceptación del conflicto conceptual*, es decir, concebir que la información, la verdad y los valores no son objetivos, sino que obedecen al control del poder; y las *lecturas múltiples*, entendida por la capacidad de la obra para generar múltiples interpretaciones en función de su propia contingencia.

El gran éxito de la cultura visual, ha sido su capacidad para incorporar la iconosfera visual al ámbito de las experiencias cotidianas (Dewey, 2008) o, como señala Freedman (2003), “lo que una vez fue considerado una forma de producción humana elitista y aislada, cada vez es más realizado como parte de la vida diaria” (p. 1), de ahí la importancia de estudiar las imágenes como discursos, pero también como experiencias. De hecho, “la cultura visual es significativa porque presenta ideas e historias que dan forma a la vida de las personas” (Kiefer-Boid, 2003, p. 46), por eso mismo, los estudiantes necesitan herramientas que les habiliten a desentrañar los significados que encierran los artefactos visuales que vehiculan valores y creencias sobre la realidad que les rodea.

La educación artística fundamentada en la comprensión crítica de la cultura visual está basada en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt que, como señala Duncum (2017), trata de interrogar continuamente a la sociedad como una forma de superar las injusticias sociales. Según el autor australiano, la teoría crítica se alinea con la “pedagogía de la confrontación” de Jung (2015) que pretende desafiar y superar las opiniones que los estudiantes presentan, entre otras, sobre el consumo, la raza, la clase social y el género, fomentando una conciencia crítica al respecto, alertando a su vez del peligro de imposición ideológica.

Con el fin de adaptar la educación artística a estas nuevas circunstancias culturales basadas en la imagen desarrollado por algunos autores (Freedman, 2003; Efland, et al., 1996), y ante la necesidad de incorporar a la escuela un estudio crítico de la cultura visual, donde tengan cabida tanto los artefactos considerados tradicionalmente artísticos como aquellos más propios de la cultura popular, debemos comprobar qué aspectos de esta cuestión se recogen en la formación de maestros/a.

La educación artística, por tanto, se debe ocupar de analizar críticamente la influencia que ejercen las imágenes que conforman la realidad. Gran parte de los jóvenes conocen perfectamente el funcionamiento de los dispositivos tecnológicos, pero el hecho de que hayan nacido en una sociedad digital (Prensky, 2001), no significa que posean una alfabetización visual (Kress, 2003) y mucho menos un sentido crítico sobre su influencia. El problema, no es tanto, como señala Latorre (2008), “de falta de pericias técnicas como de base cultural” (p. 64).

Uno de los principios que Duncum (2002) señala es que la educación artística para la cultura visual debería basarse tanto en el análisis de las imágenes como en su propia producción. En este sentido, debemos señalar que las personas, especialmente los jóvenes, participan de la elaboración de este tipo de creaciones visuales, gracias, entre otros factores, a la profusión de los dispositivos tecnológicos de visualización, producción y difusión de imágenes. Según el autor, la creación de imágenes

permitiría a los estudiantes descubrir sus propias posiciones personales en relación con preguntas y problemas específicamente relacionadas con la experiencia cultural, en lugar de cualquier cosa en la que los estudiantes puedan estar interesados. Implicaría temas como la demografía de las audiencias, la propiedad de los medios y la reproducción de la sociedad a través de la representación estereotipada. Ayudaría a los estudiantes a comprender la construcción de sus propias subjetividades por la cultura visual y cómo pueden reconstruirse a sí mismos a través de la imagen (p. 20).

Los jóvenes han pasado de tener en la cultura visual un papel secundario a otro mucho más activo que ha sido bautizado como prosumidor, término acuñado por McLuhan en la década de los setenta del siglo pasado (McLuhan y Nevitt, 1972). La democratización de los dispositivos visuales ha propiciado que las personas posean la capacidad de generar sus propias creaciones audiovisuales. En la actualidad, “un ciudadano prosumidor será poseedor de una serie de competencias que le permitirán llevar a cabo un conjunto de acciones, tanto como consumidor de medios y recursos audiovisuales, como productor y creador de mensajes y contenidos críticos, responsables y creativos” (García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell, 2014, p. 16).

3. Alfabetizaciones

En los últimos años han surgido en el ámbito académico diferentes estudios que tienen como punto en común su labor alfabetizadora, al calor de las nuevas competencias mediáticas y digitales. La educación artística para la cultura visual parece haber desaparecido del discurso dominante. Si bien es cierto que su presencia en la literatura especializada no es tan evidente como hace unos años, siendo sustituida por otro tipo de modelos alfabetizadores, desde nuestro punto de vista, sigue teniendo máxima vigencia, más si cabe cuando la cultura visual no ha hecho más que crecer, tanto en el número de propuestas visuales como de dispositivos tecnológicos que las producen, reproducen y difunden.

En los años 90 algunos autores (Freedman, 1994; Walker y Chaplin, 1997; Mirzoeff, 1998; Hernández, 2000; Duncum, 2001) se preguntaban sobre el verdadero significado de la cultura visual en relación a una nueva manera de concebir la educación artística. En aquellos momentos existía la creencia que esta disciplina podía incorporar una visión más amplia, incorporando el estudio de los artefactos visuales de la cultura popular (Duncum, 2015).

La indefinición terminológica y la ausencia de un campo de estudios propia, llevó a muchos autores a preguntarse sobre el significado de la cultura visual y su relación con la educación artística. De hecho, algunos de ellos pensaron que la inclusión de la cultura visual como elemento central de la nueva educación artística pondría en peligro la propia supervivencia de la disciplina (Duncum, 2009).

Definir el concepto de alfabetización en la contemporaneidad se presenta como una tarea compleja principalmente por la cantidad de variables que entran en juego. El concepto hace referencia al proceso de aprendizaje de un tipo de lenguaje, respecto a la habilidad aprender a leer y a escribir textos, es decir, a la “cultura manuscrita y tipográfica” (Gentikow, 2015, p. 38). El crecimiento del número de imágenes y su repercusión en la realidad, así como de los dispositivos tecnológicos de visualización, plantean diferentes modelos de alfabetización relacionados con otras tantas de disciplinas. En este sentido, Ferrés y Masanet (2015) hablan de

educación en medios, educación para los medios, educomunicación, educación en comunicación audiovisual, alfabetización mediática, *media literacy*, educación mediática, etc”, añadiéndose, en la actualidad, expresiones como “multialfabetización, alfabetización informacional, de nuevas alfabetizaciones, de alfabetización digital, de alfabetizaciones múltiples, de *transliteracy*... (p. 11).

La multiplicación de los usos del término es contraproducente incluso para su significación y, aunque Buckingham (2015) alerta del uso del concepto de “alfabetización”, parece utilizarse más como un mero sinónimo de competencia o de habilidad, cuando en realidad no debería estar sometido a estas limitaciones.

3.1. Alfabetización visual – Visual literacy

En 1968 John Dobbs acuñó el término "alfabetización visual", desde entonces se ha utilizado en diferentes situaciones, como se ha podido comprobar con anterioridad. Actualmente, trasciende el sentido que algunos autores (Aguirre, 2005; Arañó, 2005; Barragán, 2005; Hernández, 2003; Juanola y Calbó, 2005) establecieron en su relación específica con la educación artística en el contexto de los años setenta del siglo pasado.

Como en anteriores ocasiones, no existe aún un consenso sobre el significado de la alfabetización visual (Kedra y Žakevičiūtė, 2019). A este respecto, Braden (1996), citado por Avgerinou y Pettersson (2011), señala que “hay dos impedimentos principales para la investigación en Visual Literacy. La primera es la falta de una definición ampliamente aceptada del término alfabetización visual en sí. El segundo, tal vez una consecuencia del primero, es la falta de una teoría cohesiva” (p. 2). El propio Pettersson (2018) proporciona una amplia revisión cronológica de las definiciones de alfabetización visual en diferentes disciplinas desde la década de los setenta hasta la incorporación a los estándares de la formación superior.

Algunas voces llamaron la atención sobre la necesidad de instaurar el contexto educativo adecuado para los estudiantes. Según Latorre (2008),

la cuestión actual más preocupante para la educación estética de los alumnos no es tanto el analfabetismo visual como la falta de habilidad para lograr lo que podríamos llamar una ecología visual adecuada; una actitud crítica que les permita seleccionar lo más aprovechable de la cultura visual dominante y hacer de esta experiencia algo personalmente enriquecedor (p. 64).

Por su parte, Marshall (2004)

Si los objetivos principales de la educación artística son inculcar en nuestros estudiantes una alfabetización visual más completa y aguda, desarrollar la comprensión de las formas en que todas las imágenes visuales reflejan ideas, moldean el pensamiento y encarnan las concepciones de la realidad, y ayudan a los estudiantes a comprender cómo se crean las imágenes. Luego es crítico exponer a los estudiantes a todo el dominio de las imágenes visuales, incluidas las imágenes de la ciencia y la historia natural. La alfabetización visual (o el aprendizaje) implica dos procesos fundamentales: a) extraer imágenes para determinar sus muchas capas de significado, y b) establecer conexiones entre las imágenes para realizar sus interrelaciones (p. 150-151).

El uso habitual de la tecnología digital permite a muchos jóvenes desarrollar habilidades visuales, considerados como nativos digitales (Prensky, 2001), de las que anteriores generaciones carecían. No obstante, este conocimiento no les capacita para leer la gramática visual (Kress, 2003) de las imágenes y menos para profundizar en sus significados. En un mundo hipersaturado visualmente los jóvenes deben desarrollar herramientas que les permita comprender críticamente los significados subyacentes del mundo de las imágenes.

Kedra y Žakevičiūtė (2019) señalan tres categorías para definir la alfabetización visual: *Lectura visual*, que agrupa la interpretación y análisis de las imágenes, relacionada con una visión lingüística de lo visual; *la escritura visual*, en relación a la producción visual, y *otras habilidades de alfabetización*, que incluye el pensamiento visual y las habilidades de aprendizaje basado en las imágenes.

Morris, Lummis y Lock (2017) conciben la alfabetización visual como un proceso de codificación y decodificación de los significados de los textos visuales. Este aspecto se vincula con una visión comunicativa e interpretativa de las imágenes, contribuyendo a un análisis crítico de los textos visuales. De ahí que existan puntos en común entre la alfabetización visual y la mediática, como su atención a los mensajes y significados de las imágenes o los medios, pero también existen diferencias, como que la educación mediática pone el énfasis en los medios de comunicación (visuales o no), mientras que los medios visuales se ocupan de la visualidad de los artefactos y los contenidos subyacentes, donde estarían incluidos.

Elkins (2003) ha reavivado el interés por el concepto de alfabetización visual en la educación artística, situándolo dentro de una discusión más amplia sobre la cultura visual como un nuevo campo de estudio para la educación artística. Su proyecto se centró en abordar los estudios culturales desde una perspectiva visual, no con el fin de redefinir la "alfabetización visual", sino revisando el concepto desde diferentes puntos de vista teóricos e históricos. El objetivo de Elkins (2003) fue el de criticar el significado de la palabra alfabetización en el más amplio de "alfabetización visual".

3.2. Alfabetización mediática – Media literacy

En la actualidad, los medios de comunicación juegan un papel determinante en la manera en que los ciudadanos construimos nuestros valores, creencias, identidades, etc. En cierto modo, han superado los límites que, a priori, se les supone. Sobre el creciente uso de las tecnologías digitales, debemos plantearnos, como señalan Anguita y Ruiz (2018), citando a Alonso (2015), la repercusión que este tipo de “dispositivos, redes, softwares y nuevas formas de comunicación están impactando en la conformación de la identidad de las y los jóvenes por su fuerte carácter performativo y, por otro, qué aprenden a través de ellos y en qué formatos” (p. 24).

Es necesario, por tanto, que desde los contextos educativos se establezcan herramientas que permitan comprender su funcionamiento y cómo llegan a condicionar nuestra forma de comprender la realidad que nos rodea. A medida que se desarrollan las innovaciones tecnológicas, las nuevas formas de medios expanden nuestras capacidades de comunicación y cambian las formas en que las personas viven e interactúan. Como señala Buckingham (2003),

La proliferación de tecnologías de los medios de comunicación, la comercialización y la globalización de los mercados de los medios de comunicación, la fragmentación de las audiencias masivas y el aumento de la "interactividad" están transformando fundamentalmente nuestras experiencias cotidianas de los medios de comunicación (p. 310).

Para Martínez Luna (2004), “las nuevas ecologías mediáticas afectan diferencialmente entonces al conjunto del proceso educativo y a los pilares básicos sobre los que este quiere fundamentarse más allá del desarrollo de unos y otros saberes instrumentales” (p. 6). En este sentido, se trataría “en primer lugar, de comprender cómo la información visual genera significados teóricos, prácticos y sociales, y, de forma más amplia, cómo las imágenes median los mundos de vida” (pp. 6-7). Adoptar un enfoque ecológico en este contexto significa, como sugieren Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson y Weigel, (2009), tratar al conjunto de las tecnologías de la comunicación como un todo y en su interrelación con los aspectos de índole social, económica, cultural, etc.

Buckingham (2005) define la educación mediática como “el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación; la *alfabetización* mediática es el resultado: el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos” (p. 21) que, según el propio Buckingham (2002), citado por Dussel (2009), su aparición habría estado motivada por el deseo de protección a los niños frente a los “defectos morales, culturales o políticos de los medios” (p. 181). Sobre esto, el propio Buckingham (2015) afirma

como todos los medios, los medios digitales representan el mundo, en lugar de simplemente reflejarlo. Ofrecen interpretaciones y selecciones particulares de la realidad, que inevitablemente encarnan valores e ideologías implícitas. Los usuarios informados de los medios necesitan poder

evaluar el material que encuentran, por ejemplo, evaluando las motivaciones de quienes lo crearon y comparándolo con otras fuentes, incluida su propia experiencia directa. En el caso de los textos de información, esto significa abordar preguntas sobre autoridad, confiabilidad y sesgo; y también invoca necesariamente preguntas más amplias sobre qué voces se escuchan y qué puntos de vista están representados y cuáles no (p. 26).

Para Buckingham (2005, 2015), existen cuatro componentes esenciales de la alfabetización mediática: *la representación*, por cuanto los medios no reflejan, sino que reproducen el mundo, encarnando valores e ideologías; *el lenguaje*, en lo que respecta a la comprensión de la gramática mediática y del funcionamiento del lenguaje; *la producción*, en relación a la comprensión de los mecanismos propios de la comunicación y sus peligros; *la audiencia*, significa comprender la posición del público y reconocer las múltiples posibilidades que existen de interacción entre los medios y la audiencia.

Sobre la educación mediática, Buckingham (2003) afirma que, si “queremos dar a nuestros estudiantes el conocimiento crítico y las herramientas analíticas que creemos que les empoderará, - permitiéndoles funcionar como agentes sociales autónomos y racionales” (p. 313), con el fin de contribuir al desarrollo de “consumidores críticos”, actuando como “interpretes” de la realidad.

En la actual era digital, se hace cada vez más patente la ruptura entre la educación que reciben los jóvenes fuera del ámbito escolar y los saberes implementados por la escuela, muy lejos de los intereses y expectativas de estos. La omnipresencia de las tecnologías en la sociedad en general, y en los jóvenes es particular, en la que estos muestran un profundo interés en las nuevas formas de comunicación y búsqueda de información, hacen necesaria la implicación del sistema escolar, adaptándose de esta forma a los nuevos tiempos. Por tanto, el sistema educativo debe dar respuesta a esta situación, incorporando un tipo de “alfabetización crítica, dignificante y liberadora, no a una capacitación como usuario de cualquier dispositivo” (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 32). Estos mismos autores admiten la necesidad de que la alfabetización en el momento actual tendrá que ser “necesariamente «mediática» –dada la importancia de los medios hoy en día–, «digital» –ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada–, y multimodal –por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación–” (p. 35).

La importancia que ha adquirido la alfabetización mediática ha sido recogida incluso en la declaración de la Unesco (2006), según la cual “la educación en medios [...] es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios; la alfabetización mediática es el resultado: el conocimiento y las habilidades que los aprendices adquieren” (p. 20). Esta misma organización acuñó en el año 2008 el término “Alfabetización Mediática e Informativa”, con el fin de favorecer el desarrollo de un currículum que permitiera la formación docente en esta materia. Según esta declaración, recogida por Buitrago, García y Gutiérrez (2017),

La expresión alfabetización mediática e informacional se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la aplicación del pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos. Esto implica conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto con posibles y difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía. La alfabetización mediática e informacional se centra en cinco posibles competencias básicas, a las que nos referimos como las 5 ces: Comprehension (comprensión), Critical thinking (pensamiento crítico), Creativity (creatividad), Cross-cultural awareness (consciencia intercultural) y Citizenship (ciudadanía) (UNESCO, 2008, p.6)

En términos similares se manifiesta la Comisión Europea de 20 de agosto de 2009 sobre alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento inclusiva (2009/625/EC). En su punto 11, se cita que “la alfabetización mediática se relaciona con la capacidad de acceder a los medios, comprender y evaluar críticamente los diferentes aspectos de los medios y el contenido de los medios, y crear comunicaciones en una variedad de contextos”, mientras que, en su punto 13, que “el objetivo de la alfabetización mediática es aumentar la conciencia de las personas sobre las muchas formas de mensajes mediáticos que se encuentran en su vida cotidiana” (p. 10).

Ramírez García, Renés y García Ruiz (2014), citando a Coll y Martín (2006), reflexionan sobre los vínculos que existen entre la sociedad actual, los medios de comunicación y la educación, que alude, en primer lugar

a la funcionalidad de las competencias como movilizadoras de saberes y facilitadoras de la aplicación de los mismos en diferentes contextos. En segundo lugar, la utilización del concepto alfabetización (en inglés literacy) para hacer referencia a una cultura determinada (matemática, letrada, científica, tecnológica, visual, entre otras), a las herramientas simbólicas que emplea (lenguaje matemático, lengua escrita, lenguaje científico, lenguaje tecnológico, visual, etc.), al desarrollo de prácticas socioculturales concretas (leer el periódico para informarse, leer textos científicos para formarse, leer poesía para disfrutar, etc.) y a los saberes asociados a dichas prácticas (qué es un periódico, dónde se puede encontrar, cómo se organiza, cómo se valora la fiabilidad de la información que ofrece, etc.) (p. 142).

Algunos proyectos de investigación han tratado de indagar sobre la implantación de la competencia mediática en los objetivos curriculares en Educación Primaria. Este es el caso del proyecto I+D *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital (edu2010-21395-C03-03)* que surge como respuesta ante la escasa presencia de la competencia mediática en el currículo de primaria, en función de los objetivos de etapa y de área, y atendiendo a un conjunto de dimensiones básicas (lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética). Los resultados obtenidos destacan dos perspectivas, “la consideración de los medios de comunicación como instrumentos

de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje; [...] y la necesidad de un análisis de estos desde una perspectiva crítica y desde su repercusión social” (Ramírez García, Renés y García Ruiz, 2015, p. 61). Concluyendo que es necesario explicitar más la competencia mediática en el currículum para desarrollar programas en el aula de alfabetización mediática.

4. Educación artística, Cultura visual y Currículo

Las legislaciones educativas no han prestado la suficiente atención a las materias artísticas, fruto de una jerarquización del conocimiento que privilegia aquellas que supuestamente son más útiles en la vida real. Cada reforma educativa ha estado condicionada por el paradigma socio-económico dominante, con lo que algunas disciplinas han quedado en un segundo plano respecto a otras que eran más útiles a la causa económica.

Es necesaria una revisión de la legislación educativa respecto a la educación artística, analizando los fundamentos de esta materia, tanto en el currículum de Educación Primaria como en las guías docentes de la formación superior. Para ello, esta investigación se centra principalmente en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), pero estableciendo relaciones con la Ley Orgánica de Educación (2006) y con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), respecto al currículum de Educación Primaria, así como otros documentos como el informe DeSeco, la Memoria de la Universidad de Valladolid y las guías docentes de la asignatura Fundamentos de la Educación Plástica y Visual sobre la que se establece esta investigación.

En 1857, en plena Revolución Industrial, en España se forjó la primera sistematización educativa encarnada en Ley Reguladora de la Enseñanza o Ley Moyano, que se centró en paliar la altísima tasa de analfabetismo del país. En su afán por formar a los futuros trabajadores de la industria, el *dibujo* ocupó un lugar destacado entre el elenco de materias ofertadas, constituyéndose en la primera asignatura de un modelo academicista (Barragán, 2005) de educación artística.

Esta ley pervivió hasta la promulgación en 1970 de la Ley General de Educación o Villar Palasí, que erigió a la *Expresión Plástica* como la materia artística de la Educación General Básica (6 a 14 años). Se debe señalar que las denominaciones suelen ser una declaración de intenciones en sí mismas. Como se observa en este caso, unir los términos Expresión y Plástica obedece, por un lado, a una interpretación de la materia desde su concepción expresiva y emocional, y, por otro, a una visión canónica de las artes (escultura, pintura y arquitectura). Desde un punto de vista educativo, el término alude además a las características propias de estas disciplinas, como son su plasticidad, manipulación, etc.

En 1990 se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo, en cuyo preámbulo se señala que

La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda (p. 28929).

Según el texto, se puede apreciar que aún se mantiene la concepción plástica de la educación artística. No obstante, finalmente se incorporó el término definitivo de Educación Artística.

Según el artículo cuarto del Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, y con el fin de desarrollar las capacidades al que se refiere el artículo 13 de la Ley Orgánica 1/1990, que se deben alcanzar, se señala que, entre los objetivos planteados, el segundo por orden de aparición es “comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad artística, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas” (p. 30227). Se observa, por tanto, una concepción comunicativa, expresiva y emocional de la pedagogía del arte.

Aunque la ley reservaba a las enseñanzas artísticas un lugar dentro de su régimen especial, junto a las enseñanzas de idiomas, la educación secundaria, en su Artículo 20, sí reconoce a la Educación Plástica y Visual entre las cinco áreas de conocimiento obligatorias. En este sentido, se incorpora al concepto plástico el de visual, relacionando a la didáctica del arte con el lenguaje y la comunicación. Respecto a la educación primaria, en el segundo punto del artículo 14, señala la Educación Artística como una de las áreas del nivel que, contribuiría a “utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística” (Ley Orgánica 1/1990, p. 28931).

La adaptación al Espacio Europeo supuso una reforma integral de la educación en España que afectó a todas las etapas educativas, incluso a la formación superior. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) estableció un sistema competencial para regularizar las leyes educativas de los países.

La legislación educativa española, mediante el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, entre los fines recogidos en el artículo 2 sobre la finalidad de la Educación Primaria, es proporcionar a los niños y niñas, en lo referente al desarrollo personal y el bienestar, el desarrollo del sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Respecto a las competencias básicas, en el marco propuesto por la Unión Europea, se identifican ocho competencias básicas, entre las que se encuentran *El tratamiento de la información y competencia digital*, que consiste, principalmente, en favorecer el desarrollo de habilidades de búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de información, para convertirla en conocimiento. Como afirma Pérez y Águeda (2012), “esta competencia supone un reconocimiento curricular a iniciativas que se han ido desarrollando en

nuestro país en relación con una educación que atienda la incorporación de los medios y las TIC” (p. 27).

En el caso de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad, se trata básicamente de un sistema de competencias, que son definidas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos (p. 97868). Entre las siete son las competencias que recoge el documento, entre la que se encuentra la *Competencia digital*, transversal y con la finalidad de el desarrollo de la cultura digital. En cualquier caso, hay que destacar que el acceso a las tecnologías digitales en la sociedad actual no garantiza que los estudiantes desarrollen adecuadamente la competencia digital (Pérez-Escoda, 2016).

Las últimas reformas curriculares no han hecho más que constatar la supresión paulatina de asignaturas como la educación artística que, según el artículo 8 respecto a la Organización, del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos de los que consta la Ed. Primaria, “En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes” se podrá elegir, al menos, una de las áreas del bloque referido a las materias específicas, Educación Artística, Segunda Lengua Extranjera, Religión o Valores Sociales y Cívicos. En definitiva, la educación artística queda relegada a la optatividad dentro de la oferta académica en la etapa de Primaria.

A este respecto, la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, establece en su artículo 9, las áreas que conforman el currículo, y en cuyo punto cuatro señala una relación de las materias específicas que el alumnado debe cursar una por año, entre ellas, la Educación Artística, que comprenderá las materias de plástica y música. Observamos, por tanto, que esta asignatura no solo queda relegada de las materias troncales, sino que además comparte espacio con Música que sufre la misma discriminación.

Según el currículo de Educación Primaria de Castilla y León, el Área de Plástica (tabla 1) se basa en tres líneas de trabajo que se corresponden con otros tantos bloques en los que se subdivide esta parte de la materia: Educación Audiovisual; Educación Artística (destrezas manuales), y Dibujo geométrico (destrezas digitales y técnico). A excepción de la primera, se observa una preminencia de materias instrumentales que tienen que ver con las destrezas.

EDUCACIÓN PLÁSTICA

Bloque 1: Ed. audiovisual	Bloque 2: Ed. artística	Bloque 3: Dibujo geométrico
Está referido al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual. En este bloque cobran una gran relevancia las aportaciones de las Tecnologías de la información y la comunicación, en especial a la fotografía y el cine.	En este bloque se engloban las producciones artísticas más creativas, el uso de diferentes técnicas pictóricas, de modelado y construcción, así como el desarrollo de las destrezas manuales básicas.	Se entiende como una aplicación directa de los conocimientos adquiridos en el área de matemáticas, representando gráficamente determinados conceptos geométricos. Se introduce el conocimiento y uso de las técnicas e instrumentos propios del dibujo técnico, y la valoración de la limpieza y exactitud de los trabajos realizados con ellos.

Tabla 1. Educación Plástica. ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio

En su labor transversal, las tecnologías de la Información y la Comunicación están presentes en lo que a la educación artística de Primaria se refiere, con una alusión explícita en las orientaciones metodológicas de la materia, estableciendo una relación con la imagen y el sonido.

Si atendemos a los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del bloque 1, se puede observar que presentan atención, principalmente, al mundo de las imágenes, desde una perspectiva formalista, es decir, del análisis de los elementos que forman la imagen; el conocimiento de los medios audiovisuales: fotografía, el cine, el cómic y la animación, etc, y la imagen en las de la información y la comunicación.

Respecto a los criterios de evaluación del bloque 1, se observa que se atiende al análisis e interpretación de las imágenes, así como a la creación de producciones audiovisuales que se van haciendo más complejas según avanza la etapa de Primaria. No se encuentra ninguna referencia a una visión crítica hasta el sexto curso cuando se señala que el criterio es “aproximarse a la lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes fijas y en movimiento en sus contextos culturales e históricos, comprendiendo de manera crítica su significado y función social” (Decreto 26/2016, de 21 de julio, de Castilla y León, p. 34541). Por otro lado, a lo largo de la etapa también se atiende a la utilización de programas informáticos sencillos para elaboración compositiva y de retoque digital.

Ferrés (2007) define la competencia audiovisual como “la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo” (p. 102).

Por su parte, el bloque de la Expresión Artística se centra principalmente en la percepción de las obras plásticas y visuales, desde un punto de vista expresivo y comunicativo, así como en

el dibujo de representación y en los elementos compositivos de las manifestaciones artísticas (el punto, la línea, el color, el volumen, la textura, etc). El bloque tercero, dirigido al aprendizaje del dibujo geométrico se refiere a las formas de representación de este medio y sus características principales. Por tanto, se sigue manteniendo una visión elitista de la creación artística, centrándose fundamentalmente en el conocimiento y respecto de las manifestaciones más importantes del patrimonio artístico y cultural, dejando fuera otras más propias de las artes populares o baja cultura.

Por su parte, la Memoria de Plan de Estudio del título de Grado Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (2010) señala las Normas reguladoras de la profesión. Según estas: Las condiciones a las que han de ajustarse los planes de estudio conducentes a la obtención del título de grado que habilita para la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria han sido reguladas mediante Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de diciembre de 2007. Por su parte, los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria han sido establecidos mediante la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Así pues, nos encontramos con una propuesta de título cuya relevancia viene determinada por la propia regulación oficial de la actividad profesional. Respecto a las competencias, la Memoria dispone que

el objetivo fundamental del título es formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria.

Es objetivo del título lograr en estos profesionales, habilitados para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo (p. 25).

Según la guía, y en función de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, los profesionales deberán, en su punto número 12, “Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural” (p. 26). Es decir, se hace una mención explícita al aprendizaje de este tipo de tecnologías, con el fin de que los maestros y maestras puedan utilizarlas activamente dentro del aula de Educación Primaria.

Respecto a las competencias generales, el listado de las mismas son un reflejo de aquellas que recoge la *Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva*, se refiere que todas las titulaciones de la Universidad de Valladolid, deberán asegurar, al menos, en

el caso que nos ocupa, “El dominio básico de las TIC por parte de los estudiantes”. Por tanto, se trata de una competencia transversal, independientemente de la titulación cursada.

De manera más específica, los estudiantes del Título de Grado de Maestro/a de Educación Primaria, deben adquirir a lo largo de sus estudios un conjunto de competencias generales. Respecto al tema de este trabajo, en el punto cuatro, y en referencia al contenido de este apartado “que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado”. En este sentido, interesa especialmente el apartado c, “Habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia” (pp. 28-29).

En cuanto a las competencias específicas del Título, se ha tomado de nuevo los aspectos que figuran en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro de Educación Primaria.

El módulo “A” de Formación básica (figura 1), se compone, a su vez, de tres materias: *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad familia y escuela*, además de nueve puntos desarrollados a lo largo de estas materias. La última a este respecto, que coincide con el punto 6, hace una alusión específica a la necesidad de utilizar las tecnologías en el aula, cuando señala la importancia de “Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales” (p. 34).

Entre sus diferentes aspectos, clasificados de “a” a “i”, donde se atiende al conocimiento y aplicabilidad de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula, el saber discernir pedagógicamente la información audiovisual, el aprendizaje de los procedimientos de búsqueda de información, etc; sin duda, es relevante el punto “h” que requiere que la persona titulada sea capaz de “analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas” (p. 35). En este sentido, se hace referencia a la necesidad de formar a los estudiantes del Grado a comprender los mecanismos de los dispositivos digitales, las imágenes que a través de estos se visualizan y su repercusión en la sociedad contemporánea.

MÓDULO DE FORMACIÓN BÁSICA

MATERIA	ASIGNATURA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (y subcompetencias)
<i>Sociedad, Familia y Escuela</i>	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación	
	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	A6: a,b,c,d,e,f,g,h,i A7: a,b,c,d,e A8: a,b,c,d,e
	Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias	A9: a,b,c,d,e,f,g,h,i
	Educación para la Paz y la Igualdad	

Figura 1. Módulo de Formación Básica. Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.

El módulo “B”, Didáctico-Disciplinar (figura 2), está formado, a su vez, por seis materias: *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales, Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas, Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual, y Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física*. Respecto a la Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y visual, el punto 10 se refiere a “Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes”, mientras que el 11 “Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de la educación musical, plástica y visual que promuevan actitudes positivas y creativas encaminadas a una participación activa y permanente en dichas formas de expresión artística”, se utiliza una concepción del arte desde una perspectiva expresionista. Esta competencia se concretará en su aspecto “a”, “conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical” (p. 41).

MÓDULO DIDÁCTICO-DISCIPLINAR

MATERIA	ASIGNATURA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (y subcompetencias)
<i>Enseñanza y Aprendizaje de la Educ. Musical, Plástica y Visual</i>	Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Educación Musical	
	Fundamentos de la Educación Plástica y Visual	B10 B11: a,b,c
	Creación Artística y Cultura Visual y Musical	

Figura 2. Módulo Didáctico-Disciplinar. Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.

El módulo Didáctico y Disciplinar se organiza en las materias que se nombran en la Orden citada, entre las que se encuentra la *Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual*, a su vez, se concreta en dos asignaturas artísticas de carácter obligatorio, *Fundamentos de la Educación Plástica y Visual*, cuya docencia se desarrolla en el segundo cuatrimestre del segundo curso, con un cómputo de 6 créditos ECTS y 150 horas lectivas, y *Creación Artística y Cultura Visual y Musical*, materia de 4 créditos ECTS y X horas lectivas, impartida en el primer cuatrimestre del tercer curso y compartida con el área de Didáctica de la Expresión Musical.

Respecto a Fundamentos de la Educación Plástica y Visual, sobre la que hemos realizado la investigación, su núcleo de competencias básicas se define en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, “por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria” (p. 53747). Esta asignatura se relaciona directamente con la materia Creación Artística y Cultura Visual y Musical, de carácter obligatorio e impartida en tercer curso.

La asignatura de Fundamentos presenta las siguientes competencias específicas que se encuentran detalladas en el apartado específicos del plan de estudios. Respecto a la materia de Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual, se detallan los siguientes:

10. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
11. Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de la educación musical, plástica y visual que promuevan actitudes positivas y creativas encaminadas a una participación activa y permanente en dichas formas de expresión artística. Esta competencia se concretará en:
 - a. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.
 - b. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.
 - c. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

Como se puede observar, en la competencia 11 del módulo de Formación Didáctico y Disciplinar, la única alusión que podemos relacionar con el tema del trabajo es el apartado a, donde se centra en el conocimiento del currículo, en sus aspectos plástico y audiovisual, además del musical. Asimismo, como resultados del aprendizaje, se espera que los estudiantes adquieran conocimientos, principalmente, en lo que, respecto al dibujo y la expresión gráfica infantil en la etapa de Primaria, aunque en este caso sí hace alusión a la *alfabetización visual en el conocimiento*

y tratamiento didáctico de la imagen, así como a la elaboración de propuestas didácticas para enriquecer la cultura visual y el desarrollo perceptivo de los alumnos de 6 a 12 años.

En los últimos años han surgido en España proyectos de investigación financiados por organismos oficiales o tesis doctorales que han tratado de indagar, desde diferentes perspectivas, las relaciones entre la educación artística y la cultura visual.

5. Proyectos de Investigación

Proyectos de formación inicial en el ámbito universitario como el dirigido por Joan Ferrés, de la Universidad Pompeu Fabra sobre la comunicación audiovisual en entornos digitales (EDU2010-21395-CO3-01); la investigación de Alberto Macaya sobre la construcción del cuerpo en las artes visuales con maestros en formación; o tesis doctorales como la desarrollada Sánchez Ruiz (2017) sobre la educación artística y la alfabetización visual en el Grado de Educación Primaria; la tesis sobre los futuros docentes en educación artística y su concepción de la disciplina

Algunos proyectos de investigación como el desarrollado por el grupo *Elkarrikertuz* de la Universidad del País Vasco, titulado “Cómo aprenden los docentes de infantil y primaria: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2015-70912-C2-2-R), tratan de poner el foco de atención en comprender las formas en que los docentes de Educación Infantil y Primaria aprenden, “abordado desde una perspectiva poscualitativa, con métodos artísticos y visuales” (Correa, Aberasturi-Apraiz y Belategi, 2017, p. 26).

En el marco de este proyecto, se realizó una investigación sobre una experiencia formativa a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la expresión artística y corporal, con el fin de indagar si “es posible que el uso tecnológico junto con la combinación de recursos corporales y artísticos puedan apoyar al autoconocimiento emocional de los estudiantes” (Gallego Lema, Correa Gorospe, Villagrà Sobrino y León Guereño, 2018, p. 27). Los resultados mostraron que los estudiantes presentan temores sobre su futura docencia, miedos que fueron representados corporalmente y mediante la expresión artística y digital, proceso que favoreció un mejor autoconocimiento emocional.

Elkarrikertuz también desarrolló entre los años 2015 y 2017 el proyecto “Repensar la Educación artística desde la relación Universidad-Escuela para la transformación de la práctica docente: Un enfoque narrativo”, cuyo fin es indagar sobre cómo crear comunidades docentes de innovación en torno a la expresión artística, así como la construcción de conocimientos en la relación universidad y escuela para cambiar la práctica docente. De este proyecto han surgido algunas publicaciones de interés en los últimos años como *La constitución de las identidades en las sociedades hipervigiladas: Experiencias de aprendizaje con futuras maestras de educación infantil a partir del proyecto ARTikertuz* (Correa, Aberasturi-Apraiz, Gutierrez-Cabello y Guerra,

2017) para la revista *Devenir, ARTikertuz, ¿qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado?* (Aberasturi, Correa y Guerra, 2016) para la revista *EARI* o el capítulo *Las instituciones educativas ante el desafío de las tecnologías digitales*, en la publicación *La educación digital en las aulas: el proyecto Eskola 2.0 y Sarezkuntza* (2016).

Existen otros proyectos en esta misma línea, como es el desarrollado por el grupo de investigación *ESBRINA*, de la Universidad de Barcelona, y *Elkarrikertuz*, titulado “*APREN-DO: Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social*” (EDU2015- 70912-C2-1-R). Los primeros se centran en los docentes de Educación Secundaria, mientras que los de la Universidad del País Vasco hacen lo propio con el profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Por su parte, el grupo de investigación *Esbrina. Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos* (2017 SGR 1248, 2014 SGR 632), plantea un programa fundamentado, tal y como señala Sancho (2013), en

la evidencia de que poner en práctica propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades educativas actuales (a veces contradictorias y paradójicas) requiere tener en cuenta los procesos de construcción de la subjetividad en un mundo complejo y profundamente mediado por las tecnologías digitales, de los sujetos que transitan por diferentes entornos educativos formales o informales (p.149-150).

Esbrina y *Elkarrikertuz* forman parte de *REUNI+D. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital*, junto a otros grupos como:

- *Procie. Profesorado, Cultura e Institución Educativa* (HUM 619), de la Universidad de Málaga.
- *ICUFOP. Investigación del Curriculum y Formación del Profesorado* (HUM 267) de la Universidad de Granada que desarrolla el proyecto “*Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía*” (EDU2014-51961-P, MINECO) que plantea un análisis de los aprendizajes que se producen fuera de la escuela, en ámbitos no formales, y producto de la interactividad de los individuos y sus grupos de referencia (Rivas Flores, Martínez Rodríguez, Valverde Berrocoso y Fernández Rodríguez, 2018).
- *EDULLAB. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías* (nº de identificación 1132) de la Universidad de la Laguna, cuyo objetivo es “*desarrollar distintas actividades de investigación relacionadas con el impulso del uso educativo de las nuevas tecnologías tanto en el contexto universitario como en otros niveles educativos*” (Grupo de Investigación *Edullab*, s.f.).

- *GITE-USAL. Grupo de Investigación-Innovación en Tecnología Educativa (GR213)* de la Universidad de Salamanca, dirigido a la innovación en educación mediante el empleo de las tecnologías digitales y la formación docente.
- *Stellae (GI-1439-USC)*, de la Universidad de Santiago de Compostela, centrado en las tecnologías educativas, la formación docente y la inclusión socioeducativa.
- *GIETE. Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (HUM154)* de la Universidad de Sevilla.
- *INDUCT. Inclusión, Diseño Universal, Cooperación y Tecnología (grupo 930448)* de la Universidad Complutense de Madrid, cuya actividad se centra “en la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales y con riesgo de exclusión en la educación formal y no formal, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje – DUA (Universal Design for Learning – UDL), la utilización didáctica de las TIC y el diseño y desarrollo de materiales digitales accesibles”.
- *Nodo Educativo (SEJ035)*, de la Universidad de Extremadura.

Respecto a la producción audiovisual de los jóvenes, en el contexto actual, el proyecto de investigación del grupo EDARTE de la Universidad Pública de Navarra, denominado “Jóvenes productores de Cultura visual: competencias y saberes artísticos en la educación secundaria”, financiado Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España (EDU 2009-13712), se centra, principalmente, en rastrear las maneras y situaciones en las que los jóvenes obtienen los saberes necesarios para producir imágenes y compararlas con los saberes que las instituciones educativas les proporcionan al respecto” (Marcellán-Baraze, Calvelhe, Aguirre, I., y Arriaga, 2013, p. 524).

Asimismo, El grupo ECAV. Educación y Cultura Audiovisual (HUM 401), perteneciente al Plan Andaluz de Investigación, se centra en las relaciones de la educación y las artes visuales, desde un punto de vista interdisciplinar y transversal, formado por profesorado fundamentalmente de la Universidad de Sevilla.

La presencia de proyectos de investigación sobre educación, tecnologías digitales y entornos mediáticos es cada vez mayor. La influencia que estos tres aspectos tienen en la sociedad contemporánea hace que sea imprescindible comprender cómo aprenden las personas en un mundo basado en la tecnología y en la imagen.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

1. Planteamiento de la investigación

Se plantea una investigación cuya finalidad es comprender el imaginario visual¹ que presentan los estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid y cómo puede influir en su concepción de la realidad, dado que se están formando como maestros y maestras.

Teniendo en cuenta los aspectos que conforman la cultura visual en la actualidad y la progresiva influencia que lo visual ejerce en todas las facetas de la actualidad, especialmente en las nuevas formas de aprendizaje que se produce fuera del tradicional sistema del arte, se presentan una serie de objetivos generales y específicos que articulan la investigación en función del marco teórico desarrollado anteriormente:

Objetivo general

- Dar cuenta de los aspectos fundamentales de la percepción de los estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Primaria sobre la Cultura Visual.

Objetivos específicos

- Describir las relaciones entre la Cultura Visual y la Creación Artística.
- Comprender los mecanismos de mediación crítica de la Cultura Visual en los procesos educativos.
- Establecer relaciones entre la Cultura Visual y Educación artística.
- Identificar los contenidos de la Cultura Visual en las Guías Didácticas del Grado de Educación Infantil y Primaria.
- Fomentar una visión crítica de la Educación artística para la Cultura Visual.

2. Claves metodológicas de la investigación

La investigación es una actividad intelectual basada en un proceso reflexivo y sistemático por el que, a través de un método científico, se trata de estudiar, analizar o comprender alguna situación o problema específico. Sus procedimientos son diversos y están determinados por el objeto de estudio.

En el caso de las ciencias sociales, y específicamente de la educación, hablar de investigación es hacerlo desde una realidad compleja que, según Pérez Gómez (1992), “reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos. El carácter subjetivo y complejo de éstos requiere una metodología de investigación que respete su

¹ El concepto de imaginario visual se concibe el conjunto de imágenes y representaciones visuales que las personas la cultura visual dominante, condicionando su forma de concebir la realidad.

naturaleza” (p. 115). No se puede concebir un modelo de investigación generalizable y, mucho menos, desde una perspectiva educativa.

Tradicionalmente, existen dos modelos metodológicos de investigación, la cualitativa y la cuantitativa, ambas necesarias y complementarias (Delgado y Gutiérrez, 1994). Cada uno procede de tradiciones epistemológicas diferentes, y su selección responde al tipo de investigación que se pretenda implementar y del contexto en el que se desarrolla. Más allá del debate existente en la literatura especializada entre defensores y detractores de uno u otro paradigma, e independientemente de la idoneidad e intencionalidad del proceso indagatorio, ambos pueden beneficiarse mutuamente o, al menos, complementarse.

Una investigación se puede concebir como un proceso basado en una o varias preguntas relacionadas, que permite el inicio de un proceso sistemático con el que obtener respuestas a las cuestiones planteadas (Meltzoff, 2000). Como señala Buendía, Colás y Hernández (1998),

la pregunta de investigación debe expresar descripción, asociación o intervención. Es decir, una investigación de carácter descriptivo, como su nombre indica, describe algún aspecto de la realidad educativa; para ello utiliza metodologías tipo encuesta. Este tipo de investigaciones formula preguntas como, por ejemplo: la descripción o identificación de características de determinados grupos, sus comportamientos, describe actitudes, etc. La descripción de los fenómenos es el punto de partida cuando no se conoce nada o muy poco de un área problemática. (p. 12).

3. Objeto de estudio

Desde esta perspectiva, el estudio que se presenta en este trabajo plantea una pregunta de investigación, cuya respuesta pretende establecer una relación entre los diferentes aspectos fundamentales de esta tarea (Miles, Huberman y Saldaña, 2014). El objeto de este trabajo se centra en los aspectos fundamentales que conforman el imaginario visual de los estudiantes en la formación de maestros.

Para este trabajo se ha optado por un modelo de investigación cualitativa de carácter descriptivo. Un estudio de estas características tiene como finalidad la descripción sencilla de un fenómeno o experiencia específica en su contexto natural (Lambert y Lambert, 2012) y, no tanto, profundizar en las causas de dicho fenómeno. Es decir, la necesaria “recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 9), así como de sus comportamientos y conductas (Hernández Belver, 2005). Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Bautista Lucio,

los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (p. 80).

Este tipo de estudios “recogen y analizan información con fines exploratorios, concretamente este método pretende describir un fenómeno dado, mediante el análisis de su estructura y la exploración de las asociaciones relativamente estables que lo describen (Prendes, Gutiérrez y Castañeda, 2015)” (p. 180). Este modelo se utilizará como una fase exploratoria que nos permitirá describir la situación de nuestros estudiantes e identificar las necesidades curriculares para la formación del profesorado de Primaria.

Aunque la implementación de un estudio descriptivo parece inducir a pensar en una investigación cuantitativa, muchos estudios cualitativos son descriptivos y exploratorios, y muestran las relaciones entre los acontecimientos y los valores, normalmente tal y como los perciben los participantes (McMillan y Schumacher, 2007). Aunque existen discrepancias respecto a la idoneidad de plantear una investigación cualitativa de corte descriptivo, otros enfoques de esta naturaleza como la fenomenología, la teoría fundamentada o la etnografía presentan también un carácter descriptivo. No obstante, estos no se sitúan en el terreno exclusivamente de la descripción (Lambert et al., 2012) como sí lo hace el modelo planteado para este estudio.

3.1. Cartografía del Objeto de estudio

Ante la ausencia de un ámbito disciplinar propio, la Cultura Visual se encuentra atravesada por aspectos de otras disciplinas como la Historia del Arte, los Estudios Culturales, la Semiótica o la Sociología, que la complementan y la ponen en valor. La repercusión social, económica y cultural que ha tenido en los últimos años, principalmente por el conjunto de artefactos y eventos visuales cuyos significados subyacentes median actitudes, valores y creencias, ha propiciado que el sistema educativo comience a prestar atención a su influencia social. En este sentido, la legislación educativa ha organizado un sistema competencial que da cabida a estas cuestiones, planteándose desde el Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Valladolid una serie de materias, entre ellas Fundamentos de la Educación Plástica y Visual, de carácter obligatorio, que permiten comprender la cultura visual desde una perspectiva educativa. Analizar esta asignatura y el sistema relacional en el que se inscribe, se presenta como una cuestión de vital importancia para esta investigación.

Desde un punto de vista conceptual, la figura 3 expone gráficamente la cartografía del objeto de estudio de esta investigación. Las artes visuales en la contemporaneidad en su faceta de

ofrecer al espectador una visión de la realidad a través de los medios que ofrece el hecho artístico actual, se nutre de otras disciplinas -como son la sociología, la nueva historia del arte, la semiótica o los estudios culturales-, configurando lo que denominamos cultura visual. En este nuevo campo de estudio, se aúnan las obras de arte canónicas y las imágenes aquellas procedentes de la cultura popular, cuya característica común es su visualidad. Además, el crecimiento de las tecnologías de la visión, ha favorecido la nueva concepción de la cultura visual.

En un mundo hipervisualizado, donde los artefactos visuales se presentan como medidores de significados que, a su vez, condicionan valores, creencias y actitudes sobre la realidad, los sistemas educativos no podían permanecer ajenos a su estudio. La educación artística ha sido la disciplina que mayor atención ha prestado a los asuntos de la visualidad, de ahí que hayan surgido formas de alfabetización que tratan de profundizar en las consecuencias de las imágenes.

Con el fin de entender mejor esta realidad, y partir de las leyes europeas sobre la necesidad de alfabetizar en la imagen, desde la Universidad se han tratado de profundizar en su estudio con el fin de formar a los estudiantes del Grado de Educación Primaria en las herramientas educativas necesarias para su futuro docente.

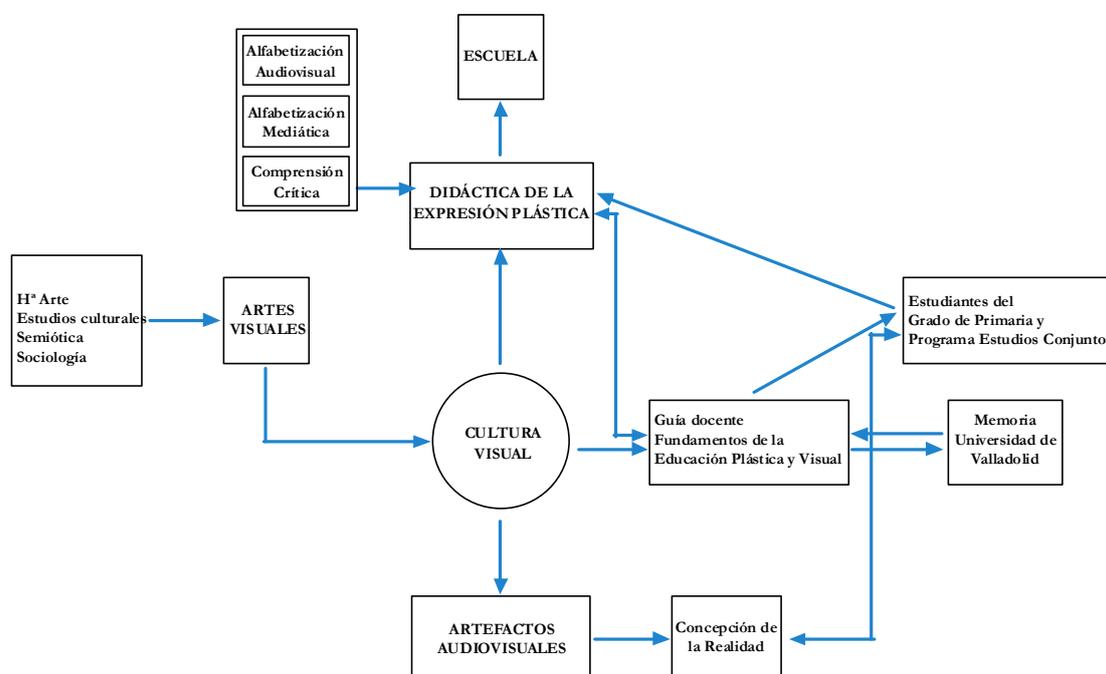


Figura 3. Cartografía del Objeto de Estudio. Elaboración propia.

4. Estructura conceptual del estudio

Para esta investigación se propone una estructura de trabajo definida en dos fases, que se retroalimentan entre sí. La primera consistió en una primera etapa reflexiva, fomentada por la experiencia del investigador en la docencia en didáctica de la expresión plástica en la formación superior. Una vez seleccionado el tema, se procedió a analizar el estado de la cuestión a través de la literatura especializada en cultura visual y educación, los proyectos de investigación en esta materia y, finalmente, se profundizó en la legislación educativa, tanto a nivel de Educación Primaria como de la Memoria de la Universidad de Valladolid y la guía docente de la asignatura Fundamentos de la Educación Plástica y Visual, impartida en el segundo curso del Grado de Educación Primaria. A partir de ese momento, se procedió a diseñar un estudio descriptivo cualitativo en el contexto universitario con el fin de implementarlo con los estudiantes de esta materia.

La segunda fase consistió en la elaboración de un cuestionario que pudiera dar respuesta a los diferentes aspectos derivados de las preguntas de investigación planteadas. Este se implementó con estudiantes de la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual de los campus de Palencia, Segovia, Soria y Valladolid. Con los datos obtenidos, se procedió a la descripción de los mismos para finalizar con su análisis.

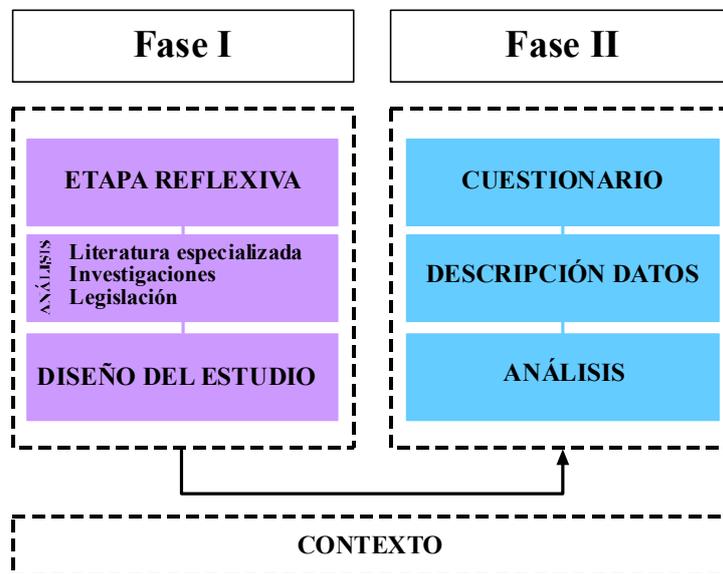


Figura 4. Estructura del estudio. Elaboración propia.

5. Técnicas e instrumento de recogida de datos

La prioridad de este estudio radica en la comprensión de cómo los aspectos derivados de la cultura visual pueden llegar a condicionar una visión específica de la realidad por parte de los estudiantes y cómo se tratan estas cuestiones en la normativa del Grado. La elección de un modelo de cuestionario descriptivo ayudará a obtener respuestas que reflejen la opinión del alumnado sobre esta cuestión. Se pretende, por tanto, conocer las representaciones simbólicas elaboradas por los universitarios a partir de la cultura visual dominante, es decir, las imágenes que estos elaboran a partir de sus experiencias visuales y que, en definitiva, interpretan la realidad.

Aunque en una investigación se pueden utilizar diversos instrumentos para la obtención de datos, el problema radica en determinar cuál es el más adecuado para lo que se está indagando. En un diseño cualitativo descriptivo se puede utilizar cualquier técnica de muestreo intencional, porque el objetivo último es obtener datos relevantes para el estudio (Lambert et al., 2012).

Los desafíos que presentan los estudios cualitativos de carácter descriptivo se basan en la necesidad del investigador de conocer qué datos son necesarios recopilar para lograr una buena descripción del fenómeno a estudiar. Los datos obtenidos mediante esta técnica “pueden ser un fin en sí mismos, o pueden ser necesarios para formular preguntas de investigación más detalladas o para estructurar un instrumento de recolección de datos más preciso” (Anderson y Arsenault, 2005, p. 107).

5.1. Característica del instrumento

El cuestionario es un instrumento ampliamente utilizado en la investigación y su función se basa en la recolección de datos que reflejen los deseos, creencias, expectativas, experiencias, valores e incertidumbres de un grupo de personas. Aunque es más propio de las investigaciones cuantitativas, su uso desde una perspectiva cualitativa es útil por cuanto aporta un tipo de información descriptiva de gran valor. Según Martínez Olmo (2002),

los cuestionarios son necesarios cuando nuestra investigación sobre un fenómeno social consista en conocer su magnitud, la relación existente con otro fenómeno o necesitamos saber cómo o por qué ocurre, es fácil que el cuestionario nos pueda ayudar a obtener la información necesaria, sobre todo si hace falta saber la opinión de un conjunto considerable de personas (p. 15).

Habitualmente, los cuestionarios se diseñan en función de los aspectos que se desean medir (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2010), es decir, el tipo de preguntas elaboradas condiciona el modelo de investigación propuesto (Meltzoff, 2000). Las cuestiones suelen plantearse en base a preguntas *abiertas*, donde el participante aporta su pensamiento sobre algo, y *cerradas*, que permiten la obtención de respuestas dicotómicas o de elección múltiple. La selección de unas u otras depende del tipo de respuestas que deseamos obtener. Martínez Olmo

(2002) señala que, generalmente, las abiertas se realizan cuando no existe un profundo conocimiento del asunto investigado, mientras que las cuestiones cerradas se suelen emplear cuando el investigador está familiarizado con el tema y se pueden prever las posibles respuestas de los encuestados.

La elección de este instrumento, por tanto, se debe a la necesidad de conocer los valores, creencias y actitudes que presentan los estudiantes respecto a la cultura visual y a la educación en esta materia. En este caso, se ha diseñado un cuestionario con el objetivo de recoger la opinión de los estudiantes de segundo curso de Educación Primaria y del Programa de Estudios Conjuntos de la Universidad de Valladolid, que cursan la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual.

El cuestionario diseñado *ad hoc* para esta investigación en la plataforma *Google Forms* consta de 31 preguntas, todas cerradas a excepción de una abierta. Algunos de los ítems del instrumento se han tomado de cuestionarios ya validados, como el realizado por el Grupo de Investigación EDARTE de la Universidad Pública de Navarra en el proyecto “Jóvenes productores de cultura visual: competencias y saberes artísticos en educación secundaria” (EDU 2009-13712)” y el elaborado por un grupo de docentes de la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación de la Universidad de Valladolid, sobre Identidades Mediáticas (Rocío Anguita, Eduardo Fernández, Inés Ruiz, etc.).

En su elaboración se tuvieron en cuenta diversos aspectos, como la necesidad de incorporar cuestiones de carácter socio-demográfico (género, edad, campus de procedencia y formación previa en materias artísticas), de determinar el modelo de pregunta e, incluso, la manera de redactar los interrogantes (Marínez Olmo, 2002). El cuestionario implementado ha contado con seis dimensiones (tabla 2), que se establecen en relación con las preguntas y los objetivos de la investigación:

1. **Utilización de medios y dispositivos tecnológicos:** favorece conocer los tiempos y las experiencias de los participantes respecto a la tecnología actual.
2. **Usos de Internet:** ayuda a conocer los diversos usos que el alumnado emplea diariamente en conectarse a la red.
3. **Medios de comunicación:** permite conocer qué programas ven habitualmente los estudiantes, a través de qué medios y qué credibilidad les concede.
4. **Consumo y Cultura Visual:** contribuye a comprender qué experiencias tienen las universitarias y los universitarios respecto a los artefactos que comprenden la cultura visual y qué tipo de consumo hacen de este tipo de propuestas.
5. **Producción audiovisual:** favorece conocer las experiencias que los jóvenes desarrollan con los medios visuales y sonoros.
6. **Educación y Cultura visual:** permite comprender la percepción que los estudiantes del grado de Educación Primaria y del Programa de Estudios Conjunto en (Educación

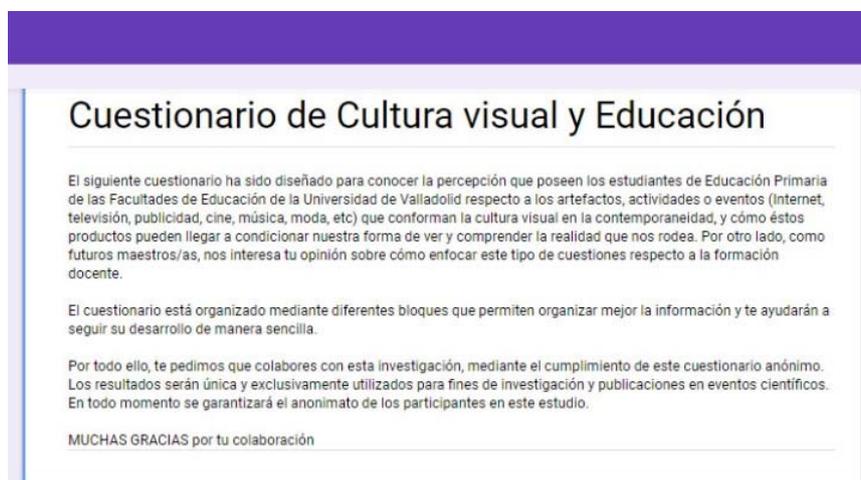
Infantil + Primaria), como futuros docentes, establecen entre la cultura visual y su planteamiento educativo.

Para este estudio se ha realizado un muestreo por conveniencia debido a la facilidad de acceso a los estudiantes objeto de estudio. Estos cumplen las características de idoneidad y accesibilidad, por cuanto la investigación busca profundizar en el conocimiento de la percepción, valores y actitudes que poseen los estudiantes condicionados por la cultura visual y cómo se relacionan con la educación. Por otro lado, son accesibles por la pertenencia de estos a la Universidad de Valladolid y la facilidad de acceder, directamente o a través del resto del profesorado del área, a la totalidad de estos. Con respecto a la representatividad, las limitaciones del estudio no permiten extraer una visión general de los jóvenes universitarios y futuros docentes de educación primaria, pero sí, al menos, obtener una perspectiva más cercana en lo que respecta a nuestro contexto.

Núcleos temáticos	Temas centrales
Perfil del estudiante	Datos generales (sexo y edad) Campus universitario Experiencias artísticas previas
1. Utilización de medios y dispositivos tecnológicos	Usos de dispositivos Tiempo de utilización diaria
2. Usos de Internet	Tiempo medio de conexión diaria Usos de Internet Temas de búsqueda Redes Sociales
3. Medios de comunicación	Programas y canales de t.v. Valoración de programas Formato y frecuencia de visualización de películas Medios de información
4. Consumo y Cultura visual	Tipos, adquisición y modos de escuchar música Consumo e influencia publicitaria
5. Producción audiovisual	Tipos y fines de creaciones audiovisuales propias Fuentes y medios de inspiración
6. Educación y Cultura visual	Influencia de la cultura visual en la sociedad Alfabetización audiovisual Alfabetización mediática Educación basada en la comprensión crítica de la cultura visual

Tabla 2. Estructura conceptual del cuestionario. Elaboración propia

El cuestionario se inicia con un texto explicativo que invita a los estudiantes a participar en con esta investigación, señalando el objetivo del mismo, su estructura y una declaración de confidencialidad y anonimato (figura 5).



The image shows a document titled "Cuestionario de Cultura visual y Educación". The text explains that the questionnaire was designed to understand the perception of primary education students in Valladolid regarding visual culture (internet, TV, advertising, cinema, music, fashion, etc.). It states that the questionnaire is organized into blocks to facilitate information organization and development. It also requests collaboration, noting that results will be used for research and publications, and that confidentiality and anonymity are guaranteed. The text concludes with "MUCHAS GRACIAS por tu colaboración".

Figura 5. Cuestionario. Elaborado propia

5.2. Validación del cuestionario

Con el fin de evaluar el contenido del cuestionario, el instrumento fue sometido a un protocolo de validación de cinco jueces o expertos en la materia (Traver y García López, 2007) de diversas universidades españolas. Para este propósito, se les envió por correo electrónico dos documentos adjuntos (anexos): el cuestionario cuyos ítems debían evaluar según una escala Likert (1-5), junto con un protocolo de valoración en función de los siguientes criterios:

Suficiencia: si las preguntas eran representativas respecto a la dimensión que se pretendía medir o recabar información.

Claridad: si las preguntas estaban expresadas con un lenguaje comprensible, así como si su sintáctica y semántica eran adecuadas.

Coherencia: si las preguntas presentaban una relación lógica con lo que estaban midiendo

Relevancia: si las preguntas eran esenciales y debían ser incluidas

De los cinco expertos a los que se solicitó su colaboración, solo se obtuvo la opinión y sugerencias de cuatro. Los jueces concedieron las valoraciones más altas, por este orden, a la producción audiovisual de los estudiantes, al apartado dedicado a los medios de comunicación, al uso de dispositivos tecnológicos y al dedicado a la relación entre cultura visual y educación, mientras que el destinado a conocer los usos de internet tuvo una menor valoración (tabla 3). A continuación, se realizaron los ajustes necesarios en el instrumento atendiendo, de manera

ponderada, los consejos aportados por los cuatro expertos. Precisamente, estos cambios redujeron las 39 preguntas enviadas, a las 31 definitivas.

Dimensiones	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
Perfil del estudiante	1	80	100	100	60
	2	100	95	100	100
	3	90	85	90	100
Uso de Internet	4	100	90	100	100
	5	55	55	65	65
	6	60	65	70	70
	7	100	95	100	80
	8	100	100	100	100
	9	70	80	100	80
	10	85	90	95	95
Utilización de medios y dispositivos tecnológicos	11	95	95	95	95
	12	95	95	95	95
	13	100	95	100	100
	14	95	70	100	90
	15	100	85	100	100
	16	80	90	80	90
	17	100	100	85	90
	18	100	90	95	90
	19	100	100	95	90
	20	95	95	55	65
	21	90	90	70	75
	22	90	90	85	85
Consumo y Cultura Visual	23	100	60	95	95
	24	100	90	95	95
	25	95	80	90	95
	26	95	80	90	95
Producción audiovisual	27	95	95	100	100
	28	95	85	100	100
	29	100	100	100	100
	30	95	80	100	100
	31	100	85	100	100
Educación y Cultura visual	32	75	75	85	85
	33	100	90	100	100
	34	100	70	90	100
	35	90	90	90	90
	36	90	90	100	100
	37	85	80	100	100
	38	85	80	100	100
	39	90	85	95	95

Tabla 3. Porcentajes según criterios de valoración.
Elaboración propia

En función del feedback cualitativo que proporcionaron los jueces (tabla 4), en primer lugar, se eliminaron algunos de los ítems con las puntuaciones más bajas (número: 1, 7, 9, 20, 21, 22) y otros, que también cumplían esta característica, se reformularon o se realizaron cambios en función de los comentarios adjuntos. En segundo lugar, se reagruparon aquellos que por indicaciones de los expertos no tenían sentido su presencia individualizada (el 23(a) y 23(b) en el 17, el 25 y 26 en el número 26, el 31 y 36 en el ítem 36). A continuación, se procedió a reformular ligeramente algunas de las preguntas (número: 6, 8, 10, 13, 16), otras, en cambio, su enunciado cambio de manera considerable (número: 14, 18, 24 y 37). Por otro lado, en algunas preguntas se cambiaron el orden de las casillas de verificación o se añadieron otras posibilidades de selección a las ya existentes. Por ejemplo, en el número 3, *Del siguiente listado, señala para qué utilizas los siguientes dispositivos tecnológicos*, se introdujeron: Buscar información de ocio; Realizar trabajos grupales de clase; Compartir información; Crear propuestas audiovisuales (imagen / vídeo); o se eliminaron: comunicarme; leer libros.

Finalmente, y en función, de las aportaciones de los expertos, se reordenó el cuestionario y se añadió un último ítem sobre el tipo de acciones realizaría el estudiante con un modelo educativo basado en la comprensión crítica de la cultura visual. El resultado final del protocolo de valoración externa redujo las preguntas de 39 a 31.

Cambios	Ítems
Eliminación	1, 7, 9, 20, 21, 22
Reagrupamiento	23(a) y 23(b): 17 25 y 26: 26 31 y 36: 36
Reformulación moderada de la pregunta	6, 8, 10, 13, 16
Reformulación profunda de la pregunta	14, 18, 24, 37
Introducción de aspectos en respuesta múltiple	3, 5, 6, 8, 10, 27, 28, 29, 30
Eliminación de aspectos en respuesta múltiple	3, 5, 18
Pregunta nueva	31

Tabla 4. Porcentajes según criterios de valoración.
Elaboración propia

6. Procedimiento

El universo de la muestra consistió en 444 estudiantes, 268 mujeres (60,4%) y 176 varones (39,6%), distribuidos en 8 aulas de segundo curso de estudiantes del grado de Educación Primaria de los campus de Valladolid, Palencia, Segovia y Soria, y del Programa de Estudios

Conjuntos en el Grado en Educación Primaria y en Educación Infantil de los campus de Palencia y Segovia. De todo este universo, cumplimentaron el cuestionario 140 personas, lo que representa el 31,5%. La participación no fue uniforme entre las cuatro facultades de educación distribuidas por las provincias que conforman la Universidad de Valladolid.

El cuestionario, que estuvo disponible entre el 13 y el 26 de mayo de 2019, se envió mediante correo electrónico a todos los profesores que imparten esta asignatura en cada uno de los campus de la Universidad; estos, a su vez, lo reenviaron a sus estudiantes de la asignatura. Solo en el caso del grupo del Programa de Estudios Conjuntos de Palencia la encuesta se realizó directamente en el aula, lo cual favoreció la participación de todo el alumnado presente en ese momento.

Respecto al error muestral sobre el universo (444 estudiantes) y en relación al tamaño de la muestra (140 participantes), para los datos globales es de un 6,9% para un nivel de confianza del 95% en condiciones más desfavorables de muestreo $p=q=0,5$ y 2σ (tabla 5).

FICHA METODOLÓGICA DE DISEÑO MUESTRAL	
UNIVERSO	Alumnos de la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y visual en la Universidad de Valladolid
TIPO DE ENCUESTA	Encuesta personal en el aula
ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN	Universidad de Valladolid
CUESTIONARIO	Cuestionario estructurado, con preguntas principalmente cerradas.
TAMAÑO DE LA MUESTRA	140 encuestas
TIPO DE MUESTREO	Muestreo Intencional ² (En todas las aulas donde se cursa la asignatura)
ERROR MUESTRAL	El error muestral para los datos globales será de un 6,9% para un nivel de confianza del 95% en condiciones más desfavorables de muestreo $p=q=0,5$ y 2σ .

Tabla 5. Ficha metodológica de diseño muestral. Elaboración propia.

Siendo conscientes de lo limitada de la muestra y dado que el número de estudiantes participantes no la confieren representatividad, los resultados pueden ser indicativos y no debilita de algún modo su validez para el contexto en el que se ha desarrollado el estudio.

² La muestra por tanto solo representa a la población de referencia

7. Análisis e interpretación de los datos

Los datos aportados por el cuestionario permiten obtener una radiografía aproximada del imaginario visual que presentan los estudiantes en las aulas de segundo curso del Grado de Educación Primaria y del Programa de Estudios Conjuntos de la Universidad de Valladolid.

En un estudio de esta naturaleza, la presentación de los datos obtenidos durante el proceso implica la exposición resumida de estos (Lambert et al., 2012). La mejor manera de comprender la descripción es mediante imágenes (Anderson et al., 2005) como tablas o diagramas.

El análisis se establece en función de la estructura conceptual del cuestionario implementado en el estudio, lo que permite comprender mejor el objeto de estudio. Del total de 444 estudiantes, la muestra se redujo a 140, es decir, un 31,8%. La participación por campus fue dispar, siendo Segovia la que mayor porcentaje de participación registró con un 42,1% (49 resultados), seguido por Palencia con el 31,4%, (44 respuestas), Valladolid con el 16,4% (23 personas) y, finalmente, Soria con un 10%, (14 participantes). No obstante, como el estudio no se plantea desde un análisis diferencial, sino global, se han incluido la totalidad de los datos obtenidos (tabla 6).

Campus	Participantes	%
Valladolid	23	16,4%
Palencia	44	31,4%
Segovia	59	42,1%
Soria	14	10,0%
	140	100%

Tabla 6. Relación porcentual de participantes según campus de la Universidad de Valladolid.
Elaboración propia.

En el cuestionario colaboraron los ocho grupos de estudiantes matriculados en la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual (tabla 7). El campus que cuenta con un mayor número de grupos es Valladolid, con 168 alumnos y alumnas, seguido de Segovia y Palencia con dos cada uno, y 109 y 108 estudiantes respectivamente. Soria cerraría el listado con un solo grupo y 59 personas. En cuanto a la proporción por sexos, se observa que las mujeres siguen siendo mayoría en todos los distritos universitarios, oscilando entre el 66,7% de Palencia y el 55% de Segovia.

Campus	Nº Grupos	Materia	Nº Estudiantes	% Mujeres	% Hombres
Palencia	2		108	66,7%	33,3%
Segovia	2		109	55,0%	45,0%
Valladolid	3	Fundamentos de la Educación Plástica y Visual	168	58,9%	41,1%
Soria	1		59	62,7%	37,3%
Total	8		444	39,6%	60,4%

Tabla 7. Relación porcentual de participantes por campus. Elaboración propia.

Con el fin de determinar la proporción de los estudiantes en función de su edad³, se seleccionó diferentes franjas que, como se muestra en la figura 6, dio como resultado que el 67,1% correspondía a aquellos que presentaban edades comprendidas entre 18 y 20, el 27,1% entre los 21 y los 25 años, siendo ya minoritarias los de 26 a 30 (2,1%), de 31 a 34 (0,7%), mayores de 36 años (2,9%).

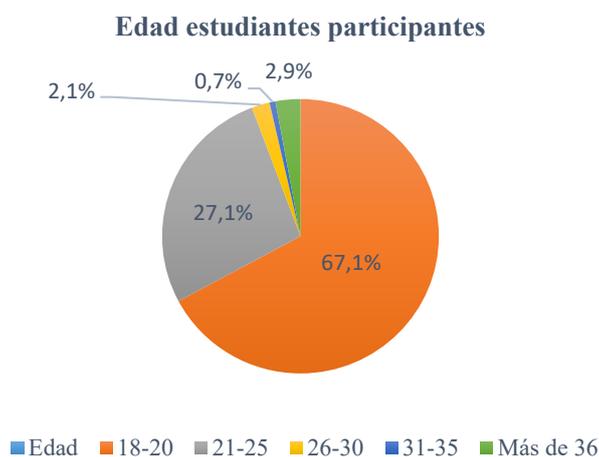


Figura 6. Porcentaje de las franjas de edades de los participantes. Elaboración propia.

Se consideró incluir esta pregunta en el cuestionario para conocer si los estudiantes del Grado de Primaria de la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual habían tenido una formación previa en alguna materia artística. Por eso, se les preguntó sobre si se habían formado en alguna disciplina artística con anterioridad a su entrada en la Universidad, dejando, para ello, una respuesta abierta, aunque indicándoles diferentes posibilidades (Estudios universitarios artísticos, Conservatorio, Escuela de Arte, Clases de pintura o similar, etc.). En función de los resultados (figura 7), solo 2,9% personas realizaron el bachillerato artístico y otro 2,9% procedían de la Escuela de Arte. Por otro lado, el 11,4% de los estudiantes habían cursado

³ Existen otras formas de clasificar por edad a la juventud, como la empleada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1985) que determina este periodo entre los 15 y los 24 años, mientras que el Instituto de la Juventud (Injuve) lo amplía hasta los 29, aunque en ocasiones y en función del tema, lo lleva, incluso, hasta los 34.

clases de pintura, el 7,1% de conservatorio e, incluso, algunos constataron su participación en clase de música (2,9%) o de danza (3,6%). En definitiva, el 32,9% de los alumnos y las alumnas afirmaron haber tenido algún tipo de formación artística previa a su acceso a la universidad en diferentes disciplinas.

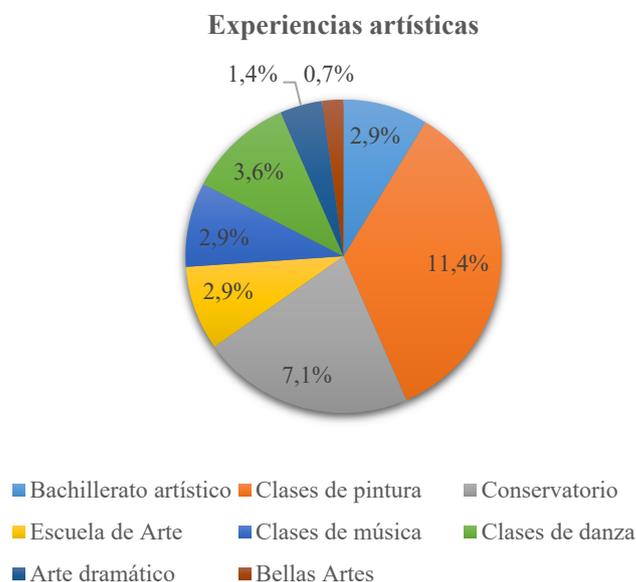


Figura 7. Formación previa en materias artísticas. Elaboración propia.

Usos de medios y dispositivos tecnológicos

Respecto al uso de dispositivos de carácter tecnológico (figura 8), los resultados informan que la totalidad de los participantes poseen un teléfono móvil y, de estos, el 32,1% lo usa durante más de cinco horas al día, el 33,6% lo utilizan entre dos y cuatro, y el 32,1% entre una y dos horas. Solo tres personas afirmaron usarlo menos de una hora, lo que supone un 2,1%. El uso del ordenador presenta cifras similares, aunque algo menores que el smartphone. Así, el 33,6% utiliza el ordenador de 1 a 2 horas, el 35,7% de 2 a 4 y el 20,7% más de 5 horas, únicamente el 1,4% no lo utiliza nunca o el 8,6% menos de una hora diaria.

Por su parte, el consumo de televisión está por debajo de las cifras que presentan los dos anteriores. El 55% de los estudiantes admitió ver algún programa televisivo al menos una hora al día, pero un considerable 10,7% señaló no ver nunca la televisión. Respecto a otros dispositivos como tablets, ebooks o videoconsolas, el porcentaje de uso es infinitamente inferior al smartphone, el ordenador e, incluso, la televisión.

Tiempo de uso diario - dispositivos tecnológicos

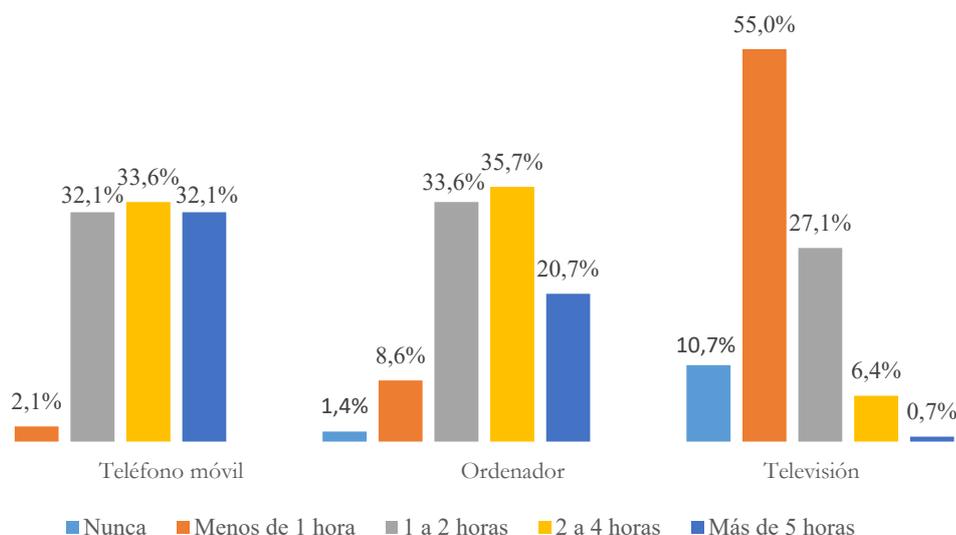


Figura 8. Tiempo de uso diario de dispositivos tecnológicos. Elaboración propia.

Si atendemos a otras fuentes, un estudio del Instituto de la Juventud (Pujol, 2018) señala la unanimidad del uso del móvil entre los jóvenes, mientras que otros dispositivos como ordenadores o tablets se utilizan de manera más puntual. Estos aparatos tecnológicos se caracterizan por sus múltiples funciones y posibilidades, adaptándose a las necesidades más inmediatas de sus usuarios. Por este motivo, se consultó a los estudiantes con qué finalidad utilizaban estos dispositivos, ofreciéndoles la oportunidad de seleccionar diferentes opciones a través de preguntas de respuesta múltiple.

Se observa que el móvil destaca principalmente en la función de buscar y compartir información generalista y académica, en su capacidad de enviar y recibir correos electrónicos, así como en las posibilidades que ofrece al usuario de jugar y escuchar música. Este dispositivo ocupa un lugar prioritario en la vida de las personas, especialmente de los jóvenes por la necesidad que muestran de estar siempre conectados y porque “se adapta a sus particulares necesidades sociales y de consumo (Vidales y Sádaba, 2017, p. 20), lo que lo convierte, como señala Taibo (2018), en un centro de operaciones más que en un teléfono. De hecho, se ha convertido cada vez más en una herramienta de trabajo, absolutamente integrada en las prácticas de aula (Fundación Telefónica, 2017).

Como se observa en la figura 9, el uso del ordenador personal no difiere mucho respecto al anterior dispositivo, aunque aumenta sensiblemente el visionado de programas audiovisuales. Existe una mayor diferencia en el uso del ordenador por encima de los móviles para el apoyo a

las tareas académicas y en las que implican un trabajo grupal en clase. Por el contrario, disminuye considerablemente respecto al juego, escuchar música o compartir información.

Usos dispositivos tecnológicos

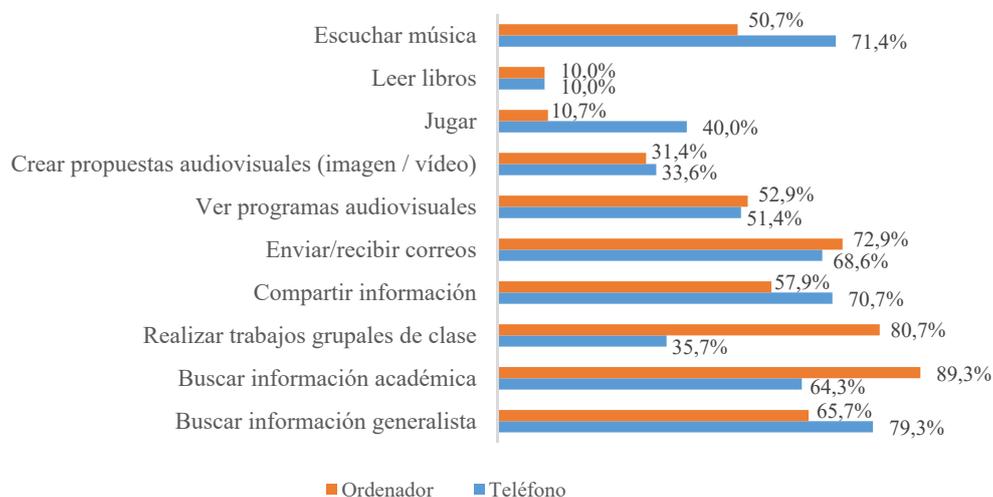


Figura 9. Funciones utilizadas en teléfonos móviles y ordenadores. Elaboración propia.

Usos de Internet

La siguiente dimensión que trata de medir el cuestionario tiene que ver con la utilización de Internet por parte de los estudiantes (figura 10). De los datos obtenidos se observa que el 53% se conecta a Internet más de cinco horas diarias y un 32% entre dos y cuatro horas; tan solo el 1,4% de estos lo hace menos de una hora al día. Estas cifras son similares a las aportadas por el informe del Instituto de la Juventud, según el cual, el 35% de los jóvenes encuestados emplean más de cinco horas diarias, el 19% entre cuatro y cinco, el 18% de tres a cuatro horas, mientras que tan solo el 3% lo hace durante menos de una hora Pujol (2018).

Tiempo de uso diario de Internet



Figura 10. Tiempo de uso diario de Internet. Elaboración propia.

El uso de la red se extiende a la mayor parte de los espacios de los jóvenes (figura 11), desde el entretenimiento hasta aquellos de índole académica. En función de ellos, el 92,9% de los participantes afirmaron que lo utilizan para enviar y recibir mensajes y el 80% para escuchar música. Mientras, la búsqueda de información es una de las facetas más habituales si atendemos a los resultados. Se observa, en este sentido, que el 90,7% hace búsquedas sobre ocio y entretenimiento, 86,4% sobre información generalista y un 82,1% busca contenidos académicos. Mientras, un 73% señala ver programas audiovisuales y un 30% crea sus propias producciones.

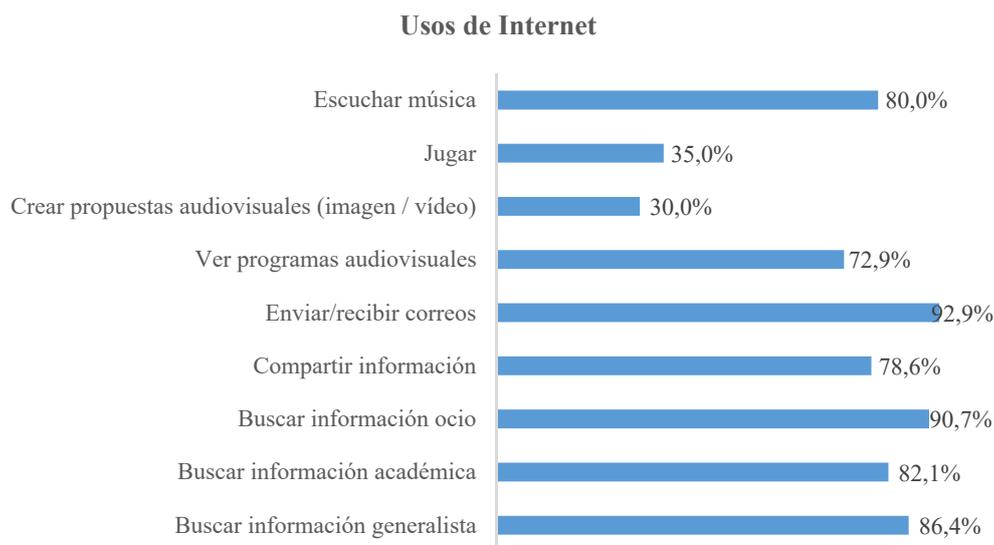


Figura 11. Usos de Internet por los estudiantes. Elaboración propia.

El informe de la Fundación Telefónica (2019), a propósito de la sociedad digital española del año 2018, señala que el 81,4% de los usuarios de Internet lo utilizan para enviar y recibir correos electrónicos y el 94,3% para la mensajería instantánea. Por su parte, según los datos del INE (2018), citados por Pujol (2018), el 89,7% de los jóvenes de entre 16 y 24 años hacen uso de este medio y, respecto al aprendizaje formal, el 46,9% lo utiliza para un aprendizaje online.

Entre los temas de los que estos estudiantes se suelen informar, observamos que los contenidos académicos vuelven a alcanzar un alto porcentaje con un 86,4%, seguido por la música, el ocio y el cine y la televisión (figura 12).

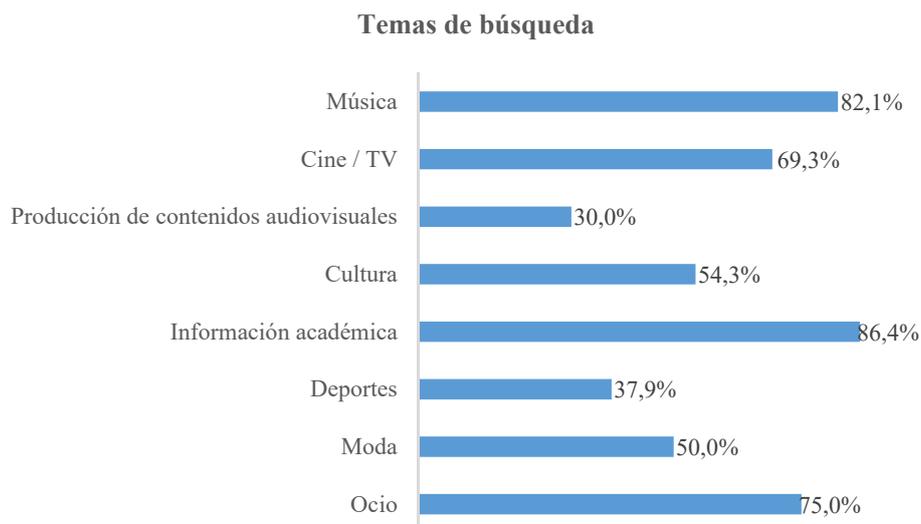


Figura 12. Temas de búsqueda en Internet. Elaboración propia.

Respecto a las Redes Sociales (figura 13), YouTube e Instagram se presentan como las de mayor éxito entre los estudiantes, con el 95,7% y 95% respectivamente, aunque los tiempos de uso son dispares. Así, el 43% admite conectarse a YouTube entre una y dos horas, el 30% entre dos y cuatro horas, y 16,4% más de cinco horas. Mientras, Instagram lo utiliza el 20,7% de una a dos horas, el 37,1% de dos a cuatro horas y, finalmente, 24,3% más de cinco horas.

El 87,1% de los estudiantes consultados utilizan WhatsApp diariamente, entre estos, el 25,7% lo hace entre una y dos horas, el 34,3% de dos a cuatro y el 27,1% más de cinco horas. Lejos de lo que cabría esperar, redes tan conocidas como Facebook y Spotify son utilizadas por el 52,1% y el 66,4% respectivamente, ocupando una posición secundaria, mientras que Twitter, LinkedIn, Skype, Pinterest, Snapchat o Tumblr apenas tienen acogida entre los universitarios consultados.

Un estudio realizado por la Universidad de Murcia con 69 estudiantes de los grados de Educación Infantil, Primaria, Social y Pedagogía, constató que el 100% de los estudiantes tenía WhatsApp, el 84,1% Facebook, el 79,7% YouTube y el 78,3% Instagram. Sobre la frecuencia de uso de estas, el 23,2% señaló hacerlo bastante y otro tanto conectarse varias veces, el 27,5% hacerlo poco y solo un 4,3% mucho. Respecto al tiempo de uso de las Redes Sociales, el 42% señaló que entre 2 y 4 horas, el 26,1% de 4 a 6, el 14,5% más de 7 horas (Saorín y Porlán, 2018).

La Fundación Telefónica (2018) en su informe anual señaló que en el año 2018 el 96,8% de los jóvenes de 14 y 24 años utilizó WhatsApp como medio de comunicación preferente, mientras que el INJUVE (2018) apunta que este canal es utilizado durante más de una hora diaria por el 60% de los jóvenes, seguido por Instagram.

En 2018, según datos de la Fundación Telefónica, las redes sociales se han incrementado ligeramente respecto del año anterior, alcanzando el 67%. Por su parte, el IAB (2018), citado por Pujol, afirma que más del 90% de los jóvenes entre 16 y 30 años utilizan habitualmente Whatsapp y Facebook, porcentaje que disminuye al 70% respecto a Twitter e Instagram. Este dato contrasta con el obtenido en el cuestionario realizado en el contexto de la Universidad de Valladolid.

Tiempo de conexión a las principales Redes Sociales

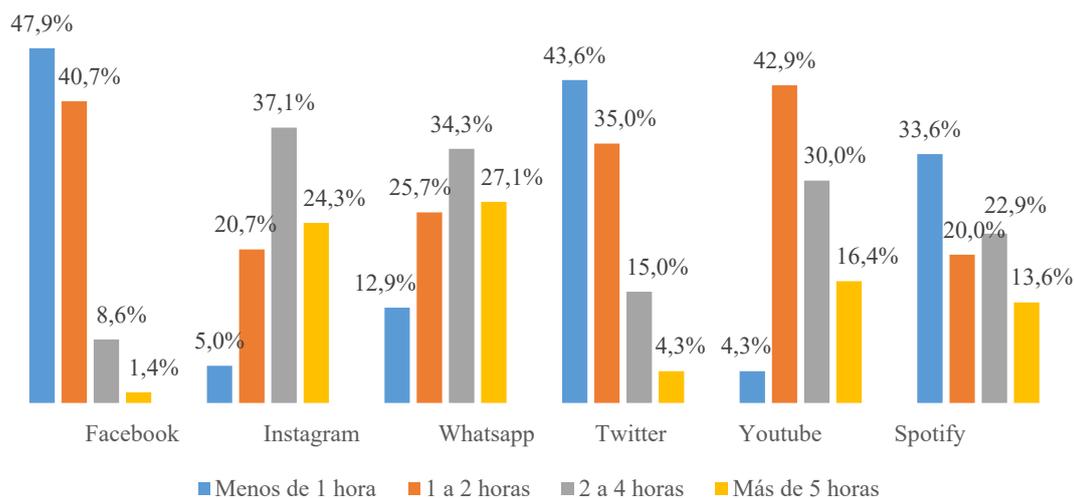


Figura 13. Uso y tiempo de conexión de Redes Sociales. Elaboración propia.

Las funciones principales para las que los estudiantes utilizan las Redes Sociales de mayor uso oscilan entre la “comunicación con otras personas”, el “ocio” y el “acto de compartir información” en el caso de Instagram (figura 14). Mientras, la aplicación WhatsApp afirmaron utilizarla principalmente para la “comunicación”, “compartir información” y “productos audiovisuales”, el “ocio” y los “trabajos de aula”. Por último, el “ocio” y la “consulta de contenidos audiovisuales” son las funciones principales en el caso del canal YouTube.

Usos de las Redes Sociales

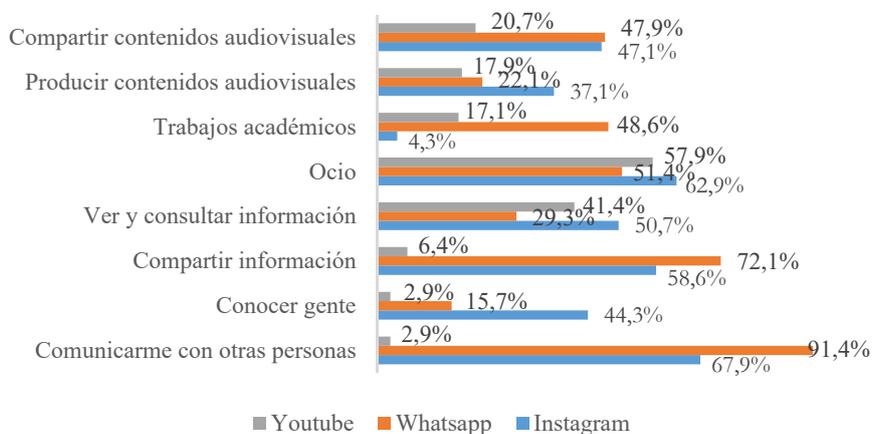


Figura 14. Funciones utilizadas en Redes Sociales. Elaboración propia.

El informe del INJUVE (2018) señala que todas las personas que participaron en su encuesta utilizaban WhatsApp, por encima del correo electrónico y del resto de medios de mensajería instantánea. Según este mismo informe, las plataformas de comunicación predominante fueron, por este orden, Instagram (84,7%), Twitter (53,5%) y Facebook (44,4%).

Medios de comunicación y Alfabetización mediática

El objetivo de esta sección era conocer qué tipo de programas ven habitualmente los estudiantes y a través de qué medios, cómo valoran los diferentes programas de entretenimiento, en qué formato ven el cine, a través de qué medios se informan sobre la realidad y qué credibilidad les conceden a estos.

Entre los programas de mayor consumo por parte de los encuestados, por número de respuestas, se sitúan por este orden, el cine, las series, los informativos y los concursos. No obstante, y en función de los datos aportados, cada uno de ellos es visualizado a través de diferentes medios.

En este sentido, Internet se presenta como el medio preferido para ver el cine y las series, mientras que los informativos, los concursos, los deportes y los realities son vistos, principalmente, a través de la televisión. Según el Observatorio de las series (2018), el 86,2% de las personas ven habitualmente alguna serie, mientras el 71% de estas son jóvenes de entre 14 y 24 años (López. 2019). Respecto a los realities, solo el 30% reconoce seguir este tipo de programas y, a excepción de los *coaching show* -tipo Pesadilla en la cocina, Hermano mayor, etc-, que presentan una mejor acogida, la mayor parte afirma no gustarles nada. Otras investigaciones llevadas a cabo por personas sin especificar edades señalan también una baja audiencia de este tipo de programas de entretenimiento respecto a las series o al cine (Gallardo-Camacho y Lavín, 2019).

Los estudiantes consultados reconocen que Internet es el medio preferido para seguir la actualidad informativa, seguida de las Redes Sociales y la Televisión. Mientras, estos muestran menos atención a los medios de comunicación tradicionales (impresos o digitales) o a la radio. La Fundación Telefónica (2017), en su informe anual, señala que la información de la realidad en la sociedad española representa al 77,5%, mientras que, según el INJUVE, el 54% de los jóvenes de entre 16 y 29 años que posee un móvil, lo utiliza para informarse de la actualidad. Probablemente, más que un desinterés por las noticias, los jóvenes muestran un cambio en la manera de informarse, apostando más por los medios online frente a los tradicionales (García Jiménez, Tur-Viñes y Pastor Ruiz, 2018).

Se observa también que, en cuanto al nivel de credibilidad que conceden a los diferentes medios, los que ostentan una mayor aceptación son la radio, la televisión y los medios de comunicación (impresos y digitales) con un 80%, el primero, y el 75,7% los dos últimos, situando el nivel de credibilidad entre “algo” y “mucho”. Mientras, las Redes Sociales o la publicidad

presentan un rango muy bajo de credibilidad. En este sentido, Gangadharbatla et al., (2014) señalan que los jóvenes continúan dando mayor grado de credibilidad a los medios tradicionales respecto a los digitales, aunque acudan a estos para estar informados.

El estudio de la Universidad de Sevilla (Aramburu Moncada y López-Redondo, 2018), señala que los estudiantes de periodismo, con quienes se hizo el estudio, otorgan una mayor credibilidad a la prensa escrita (46%), pero valoran considerablemente los medios digitales, aunque les inspire una menor confianza.

El enriquecimiento de la oferta televisiva ha propiciado que de manera progresiva las audiencias sustituyan las propuestas tradicionales por otras digitales. “Estas plataformas de visionado a la carta destacan como una opción muy atractiva para la generación conectada, pues les permite ser protagonistas de su propia dieta audiovisual en un contexto multipantalla: deciden qué, cómo, dónde y cuándo ver los contenidos” (Guerrero Pérez, 2018, p. 1235). No es que los jóvenes no vean la televisión, el EGM (Estudio General de Medios) de febrero a noviembre de 2018 señala que lo hacen el 76,9% de las personas con edades comprendidas entre los 20 y los 24 años, sino que la forma de verla ha cambiado, principalmente en las generaciones más jóvenes, transformándose los lugares, los tiempos y los emisores (Vázquez-Herrero, González-Neira y Quintas-Froufe, 2019). Los datos de los últimos años corroboran un envejecimiento de la audiencia y el progresivo abandono del público joven en favor de otros dispositivos (Izquierdo Castillo, 2017).

Los datos obtenidos en el cuestionario (figura 15) señalan que existe un mayor número de personas que ven más la televisión tradicional que la digital, pero, a la pregunta sobre cuál es el canal más visto, existe un porcentaje idéntico entre los que afirman ver Antena 3 (67,9%) y los que hacen lo propio con los canales digitales de pago (69,7%) como Netflix, HBO o Amazon Prime. Atrás quedan el resto de cadenas generalistas como Cuatro (39,3%), La 1 (37,1%), Telecinco (37,1%), La Sexta (25,7%) y La 2 (5%).

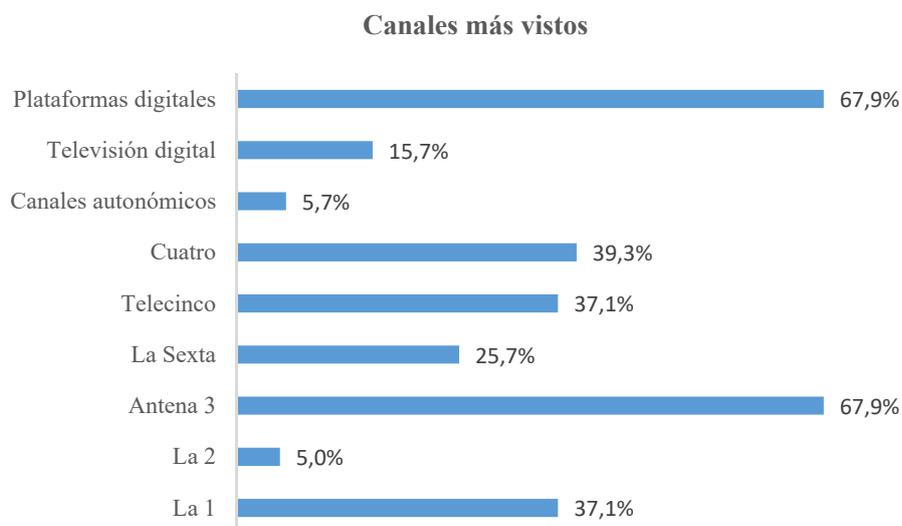


Figura 15. Canales de televisión más vistos por los estudiantes. Elaboración propia.

Otro de los aspectos que el cuestionario trata de medir es la alfabetización mediática y cómo esta es percibida por los estudiantes (figura 16). En función de los datos obtenidos, y en valores similares a los anteriores, solo el 12% de estos considera que la escuela educa en medios en términos de mucho o bastante y un más amplio 33% cree que algo. Por el contrario, el 54% valora como escasa o insignificante la formación de esta materia en el sistema escolar actual.

Existen algunas investigaciones sobre las relaciones entre la educación mediática y la educación artística, como la realizada por Marcellán (2009) para su tesis doctoral, donde profundiza en este tipo de vínculos desde una perspectiva crítica, en el contexto de un aula de 5º de Educación Primaria. Otros trabajos con adolescentes, como el realizado por Fernández Abad (2015), han indagado en cómo las representaciones mediáticas median significados e influyen en el imaginario de los estudiantes.

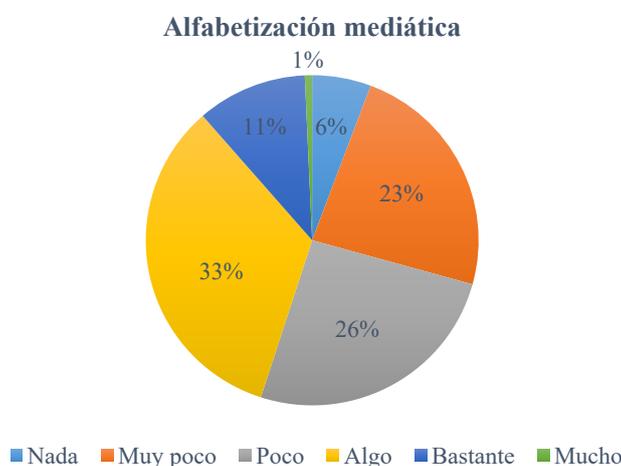


Figura 16. Alfabetización mediática en el sistema escolar. Elaboración propia.

El marco europeo identifica hasta ocho competencias básicas, entre las que se encuentra el Tratamiento de la Información y Competencia Digital que, según se recoge en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse (p. 14).

Entre sus funciones, se encuentra el análisis de la información, lo cual requiere el dominio de diferentes lenguajes básicos (entre ellos el icónico y el visual). Continuando con el texto legislativo, se señala que “disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto

nivel de complejidad” (p. 14). Todo ello requiere, por tanto, competencias suficientes en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, que permita enfrentarse y revolver los problemas de la realidad actual.

Por su parte, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) señala en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero que, entre las diferentes competencias que marca el currículo, se encuentra la competencia digital. Esta atraviesa las diferentes áreas de conocimiento, utilizando diversas herramientas, formatos y programas educativos digitales como parte del proceso de aprendizaje. En lo que respecta a la educación artística se centra, principalmente, en la utilización de programas informáticos de retoque fotográfico. No obstante, es precisamente en el área de Valores Sociales y Cívicos de las asignaturas específicas, en el bloque 3. La convivencia y los valores sociales, donde se hace mención a una visión más propia de las necesidades actuales de la educación mediática, en sus estándares de aprendizaje evaluables:

24.3. Analiza y enjuicia críticamente los contenidos del entorno digital.

25.1. Realiza análisis de información digital sobre las razones por las que las personas sienten la necesidad de consumir al ver un anuncio publicitario.

25.2. Reflexiona sobre la influencia de la publicidad expresando las conclusiones mediante trabajos creativos (p. 57).

Respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, los objetivos que plantea el Real Decreto para la Educación Primaria señala, como uno de estos,

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran (p. 7).

Este es concebido como, según el artículo 10, como un elemento transversal “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa” (p. 9). Con respecto al área específica la educación artística en Primaria, con el fin de preparar a los estudiantes para los retos del siglo XXI, estos

no pueden estar alejados del conocimiento de las tecnologías propias de este siglo; así pues, también va a aprender a utilizar, de forma responsable, las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación ofrecen para el desarrollo de las capacidades artísticas en el alumnado (p. 46).

Principalmente en el primer bloque de la Educación Plástica referido a la Educación Audiovisual, en cuanto “al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual, en el que cobran una gran relevancia las aportaciones que las Tecnologías de la Información y la Comunicación realizan al mundo de la imagen” (p. 46). No obstante, el enfoque

que la LOMCE plantea es básicamente instrumental, es decir, se centra en el conocimiento y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta educativa, pero, en ningún caso, profundiza en el análisis crítico tal y como enuncia el objetivo del Real Decreto.

La escasa presencia de la competencia mediática en los currículos parece evidente a la luz del análisis de la LOE. No obstante, investigaciones como la realizada por Ramírez-García, Renés y García-Ruiz (2014) en el Proyecto I+D *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital* (edu2010-21395-C03-03), en el que se analizaron todos los currículos de todas las comunidades autónomas de España realizada a partir del planteamiento de seis dimensiones el lenguaje, la tecnología, la interacción, la producción y la difusión, la ideología y valores y estética, con el objetivo de analizar mejor, en las diferentes normativas, “la presencia o ausencia de la competencia mediática en el currículo de Educación Primaria” (p. 145). El análisis realizado sugiere una instrumentalización de los medios de comunicación de herramientas educativas y la necesidad de incorporar un análisis crítico sobre estas. Si bien se constata la presencia más generalizada del primer enfoque en el currículo escolar, el segundo queda “a la buena voluntad del profesorado” (p. 156).

En definitiva, se puede apreciar que si bien el sistema competencial en el que está inmerso el sistema educativo español presta atención al ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente desde un punto de vista instrumental y del lenguaje, y aunque las múltiples referencias a lo digital atraviesan el currículo de Educación Primaria, no parece postularse de manera sólida un análisis crítico de estas tecnologías y del mundo digital en el que la sociedad actual está inmersa.

Consumo y Cultura Visual

Uno de los objetivos del cuestionario era conocer la relación que se establece entre los estudiantes y los productos propios de la cultura visual como la música, la publicidad o el consumo por Internet. Entre estos, la música es uno de los medios a los que mayor atención prestan los jóvenes. Se les preguntó por el tipo de música que suelen escuchar, siendo el pop el género que mayor seguimiento tiene con un 80,7%, seguido por el reggaetón con un 68,6%, el rock el 44,3%, el flamenco con un 37,1% y el trap con el 31,4%.

Las formas de adquisición de música son, principalmente, la red social YouTube (81,4% admite utilizar este medio bastante o mucho) y Spotify (70,7% lo hace en términos de bastante o mucho). Respecto a la compra de discos, el 73,6% admite que nunca o muy pocas veces lo hace. Por otro lado, el teléfono móvil y el ordenador siguen siendo los dispositivos preferidos para escuchar música con un 95% y 80% respectivamente. En esta misma línea, el informe de

Telefónica (2018) sitúa en el 93,6% el porcentaje de jóvenes de entre 20 y 24 años que escuchan música a través de medios digitales.

En otro orden de cosas, la publicidad es un medio de gran impacto en la sociedad contemporánea. A la pregunta sobre en qué medio o espacio publicitario influye más en la sociedad, el 63% admite que Internet, seguido por el 61,6% que señala las Redes Sociales y el 50,7% la televisión. Otros espacios como la radio, la publicidad de los medios de comunicación impresa o digital y la situada en el entorno urbano son prácticamente residuales.

Los estudiantes prestan mayor atención a algunos aspectos de las imágenes publicitarias, que, a la hora de adquirir un producto, es precisamente los que más les influye (figura 17). De esta forma, sitúan en el 62,6% la “credibilidad”, en el 59,7% la “calidad”, en el 50,4% el “precio”, en el 49,6% la “comprensión del mensaje”, el 46% la “innovación” el 43% la “belleza estética”. En un escalón inferior se encuentran, el “poder de seducción” de la imagen con el 29%, la “distinción” con el 28%, la “dimensión emocional” con el 25,2%, la “capacidad de generar espectáculo” a través de la publicidad con el 23% o la “sofisticación” con el 8,6%.



Figura 17. Aspectos de la publicidad a los que los estudiantes prestan mayor atención.
Elaboración propia.

Los estudiantes destacan como los factores que más tienen en cuenta a la hora de adquirir productos la credibilidad, la calidad del producto, el precio, la comprensión del mensaje, la innovación y la belleza. En función de ello, parece que, según Quiñones (2016) “un consumidor que dedica esfuerzo a comprar aquello que necesita al mejor precio y que, cuando lo logra, experimenta una sensación de alegría y orgullo” (p. 11). Como señala su estudio realizado en seis países, entre ellos España, entre los rasgos más comunes de este tipo de comprador es el precio, fruto de la búsqueda y el esfuerzo personal, que alienta su orgullo y su autoestima.

Producción audiovisual

Otro de los aspectos fundamentales de este estudio se centra en la producción audiovisual que los estudiantes realizan habitualmente con los dispositivos tecnológicos. En la actualidad, la faceta creativa en esta materia es muy común entre los jóvenes, a veces, incluso, sin que ellos y ellas sean conscientes. En la mayor parte de las ocasiones esta actividad se reduce a la elaboración de fotografías o a vídeos que realizan en su vida cotidiana con el que registrar sus experiencias personales. Según los datos obtenidos (figura 18), el 96,4% de las personas que respondieron al cuestionario afirmaron realizar fotografías regularmente, seguido de cerca por la producción videográfica con el 67,4%. Más lejos de este tipo de propuestas creativas quedan la ilustración, el diseño o la música.

En relación con las competencias propuestas en el curriculum de Educación Primaria estudios como los desarrollados por Hernández y Sancho (2016) toman en cuenta las tecnologías digitales y la filosofía DIY (*Do It Yourself*, hazlo tú mismo) como parte de la producción propia de visual en el marco de la Universidad.

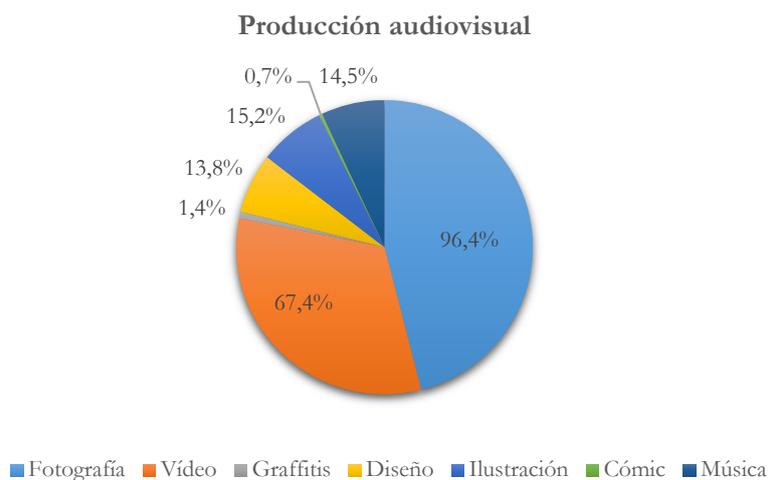


Figura 18. Producción audiovisual entre los estudiantes. Elaboración propia.

Entre los motivos para la realización de este tipo de creaciones, el 64,5% lo relacionaban con el afán de documentar lo que ocurre a su alrededor, el 37% a compartir vivencias, el 35,5% a sentirse realizado o realizada, a expresar emociones o por entretenimiento, mientras que el 19,6% señalaba que el fin último era la producción de historias o relatos (figura 19).

Finalidad de la producción audiovisual

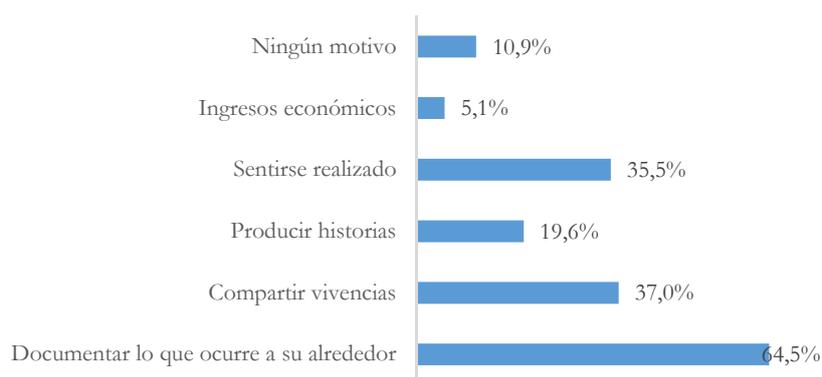


Figura 19. Finalidad de la producción audiovisual de los estudiantes. Elaboración propia.

Las fuentes de inspiración para la realización de este tipo de creaciones lo toman, principalmente de su imaginación (86%) y de Internet (69,9%). Existen otras referencias como la música (41,2%), la moda (27,2%), el cine (26,5%), la publicidad (18,4%) o la televisión (14,7%). El estudio *Jóvenes productores de Cultura visual: competencias y saberes artísticos en la educación secundaria* (EDU 2009-13712) que llevó a cabo el grupo de investigación EDARTE, de la Universidad Pública de Navarra, realizada con estudiantes de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, obtuvieron como resultados que los principales motivos para llevar a cabo sus imágenes era la posibilidad de compartir vivencias y experiencias con el 77%, así como documentar lo que sucede a su alrededor o producir historias. Respecto a los referentes utilizados, los universitarios señalaron que, fundamentalmente, es la imaginación de los jóvenes (76%) y, en mucha menor proporción, Internet (32%) (Marcellán-Baraze, Calvelhe, Aguirre y Arriaga, 2013).

Llama la atención la moderada importancia que los estudiantes conceden a los influencers (24,3%), youtubers (11%) o blogueros (8,1%), lo que demuestra que estos jóvenes se enmarcan en la denominada generación de nativos digitales (Prensky, 2001) y que han crecido con este tipo de nuevas figuras mediáticas de la cultura visual. No obstante, algunas voces se han alzado a señalar que pertenecer a esta generación no implica una alfabetización audiovisual (Kress, 2003). En general, muchos jóvenes admiran a estas nuevas figuras mediáticas por su cercanía, creatividad y talento (Pérez Torres, Pastor Ruiz y Abarrou Ben Boubaker, 2018) y, aunque son percibidos como los nuevos referentes de una cultura digital adolescente (Ara-Rampostt, Fedele y Tarragó, 2018), los universitarios que han participado en el cuestionario no muestran esa relación tan marcada (figura 20).

Fuentes de inspiración de las producciones audiovisuales

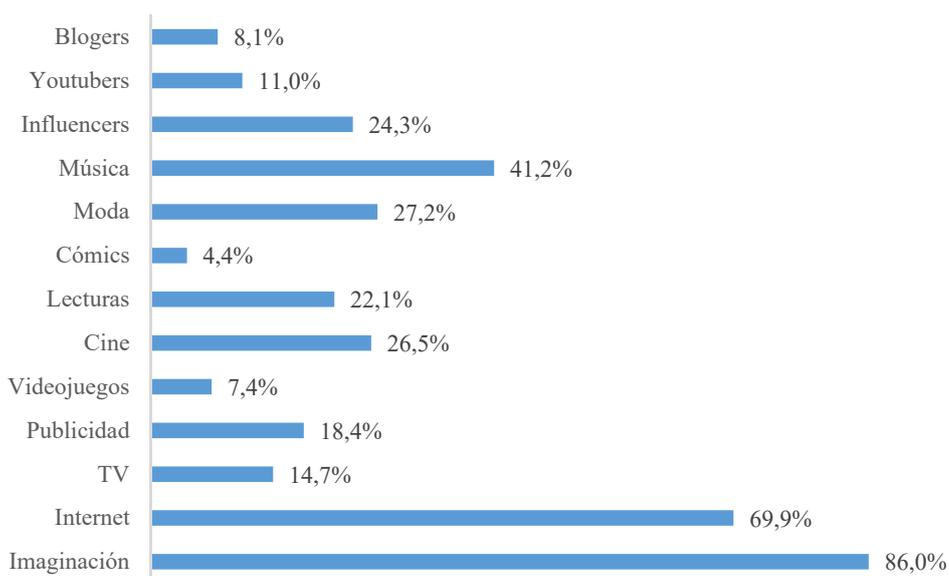


Figura 20. Fuentes de inspiración de las producciones audiovisuales. Elaboración propia.

Sobre el tipo de medios que utilizan los estudiantes para compartir sus creaciones audiovisuales (figura 21), en función de las respuestas obtenidas y, una vez eliminadas aquellas que afirmaban que en ningún caso lo hacían, se observa que el 94,3% de los encuestados comparten este tipo de producciones. De estos, el 91,7% utiliza Instagram para este fin, el 84,1% WhatsApp y, ya lejos, quedan Facebook (31,8%), Twitter (19,7%) y Snapchat (8,3%). Es curioso comprobar cómo Youtube, el canal de video más popular, apenas es utilizado para compartir este tipo de creaciones por el 13%.

Medios para compartir las producciones audiovisuales

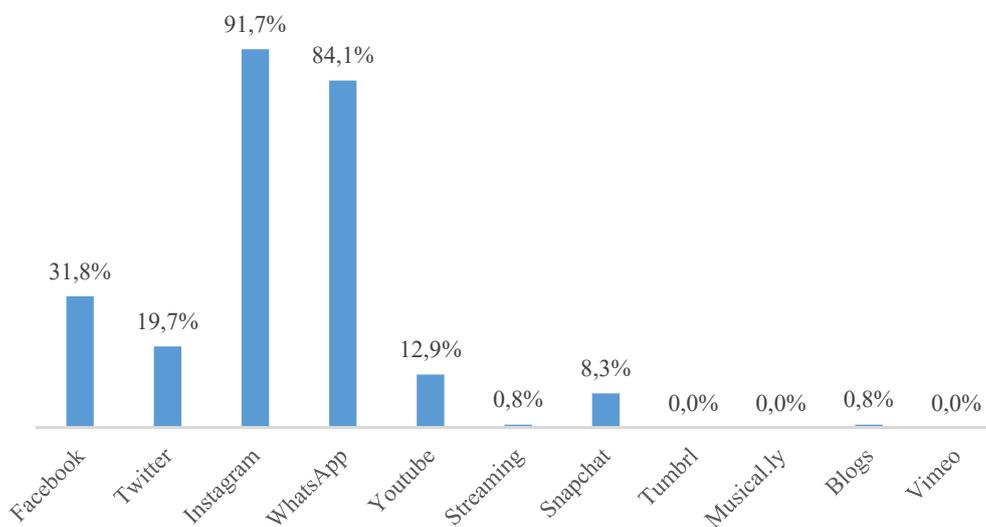


Figura 21. Porcentaje de estudiantes que comparten sus producciones. Elaboración propia.

Según Aguirre (2015), los jóvenes utilizan Internet para la producción visual, por ejemplo, “como un gran depósito de recursos inspiradores” (p. 43), pero es reseñable que su uso produce nuevas formas de interacción y aprendizaje, utilizando para ello redes sociales como Facebook o Instagram, espacios donde encuentran un lugar donde legitimar sus producciones (Ito, et al., 2010).

A este respecto, en un estudio realizado por Bonilla del Río, Diego Mantecón y Lena Acebo (2018), trata de investigar sobre los hábitos de los universitarios españoles sobre la producción y uso de recursos digitales y mediáticos, una de las conclusiones es que el alumnado investigado no se considera productor mediático, aunque sí consumidor de productos de estas características.

En esta misma línea, García-Orta, García-Prieto y Suárez-Romero (2019), sobre una investigación realizada con jóvenes entre 14 y 17 años sobre las formas de consumo audiovisual, señalan que solo el 35,1% de los jóvenes que participaron en su estudio había subido a Internet algún tipo de contenido audiovisual y, principalmente, a las redes sociales más conocidas como Instagram, YouTube o Twitter. Por tanto, el papel de aquellos que se les supone como prosumidores, es decir, productores y consumidores de contenidos (audiovisuales), en este caso asumían un papel pasivo.

Educación y Cultura Visual

Las percepciones educativas que presentan los estudiantes del grado de la cultura visual, conforma otro de los aspectos fundamentales planteados en el cuestionario. El objetivo es conocer hasta qué punto perciben la influencia social de las imágenes de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- en la concepción del cuerpo;
- en la percepción de la belleza;
- en la percepción de la igualdad hombre/mujer;
- en el uso de dispositivos tecnológicos (smartphone, tablets, etc);
- en el consumo de ciertas marcas de dispositivos tecnológicos, moda, música, etc.;
- en el tiempo de ocio; en la creación de estereotipos y prejuicios sociales;
- en las tendencias políticas.

Se plantearon dos preguntas consecutivas donde los estudiantes tenían que valorar los aspectos enunciados anteriormente, utilizando para ello una escala Likert, donde 1 es nada, 2 muy poco, 3 poco, 4 algo, 5 bastante y 6 mucho. La primera cuestión trataba de dar a conocer las creencias que presentan los jóvenes sobre la influencia de la cultura visual en la sociedad en general, mientras que, la segunda, planteada en idénticos términos, quería medir su influjo sobre ellos mismos. Es decir, conocer el impacto que la cultura visual tiene en su percepción de la realidad, especialmente respecto a la concepción del cuerpo, la belleza, la igualdad de género, el

uso de productos tecnológicos o el consumo de ciertas marcas, es importante de cara a poder actuar pedagógicamente en el aula.

A continuación, se presentan los diagramas de barras de la percepción sobre los diferentes aspectos, respecto a la percepción de la influencia de la cultura visual en la sociedad como sobre cada estudiante.

Según los resultados obtenidos, se observa que, respecto al concepto de construcción corporal (figura 22), existe una percepción totalmente diferente en función si se toma como referencia la sociedad en general o a ellos mismos. Los estudiantes evalúan como bastante (31,4%) y mucho (61,4%) la influencia que la cultura visual tiene sobre la concepción del cuerpo a nivel social, mientras que, desde el punto de vista personal, las valoraciones están muy repartidas entre los que creen que no les afecta en nada, muy poco o poco (37,8% en total), los que piensan que lo hace algo (24,3%) o bastante o mucho (37,9%). Es decir, la percepción difiere cuando la estimación es global o personal.

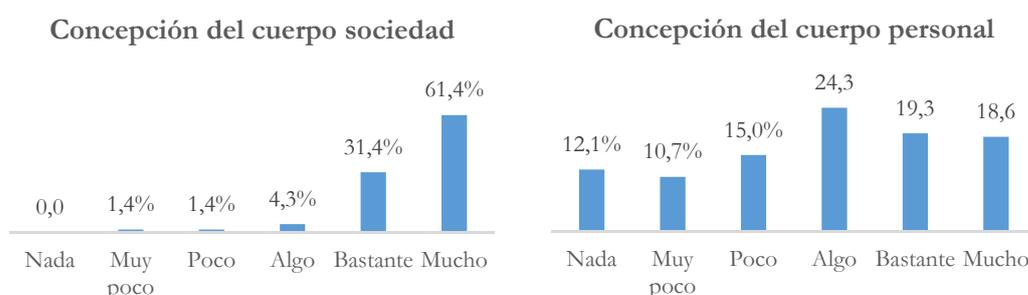


Figura 22. Percepción de la concepción del cuerpo. Elaboración propia.

En otro orden de cosas, y como se puede apreciar en la figura 23, los estudiantes perciben que los modelos de belleza difundidos por la cultura visual influyen en la sociedad en términos de bastante (30,7%) o mucho (62,1%). En cambio, cuando se les pregunta sobre el grado de influencia personal, los resultados varían profundamente. Así, solo el 22,1% y el 16,4% creen que es bastante o mucha, respectivamente, mientras que el 28,5% piensan que esta se produce algo y hasta un 32% que les influye poco, muy poco o nada.

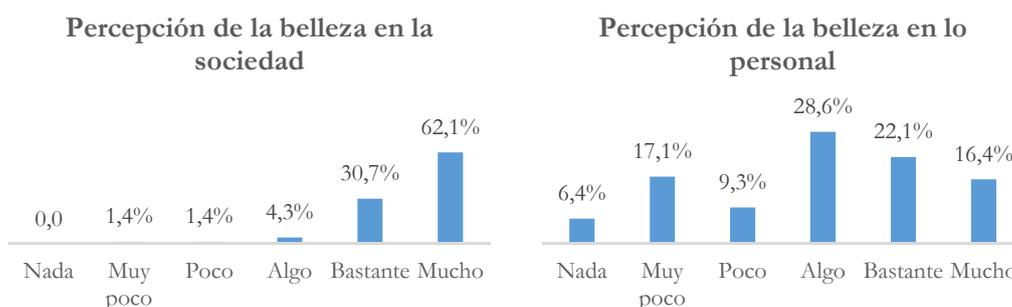


Figura 23. Percepción de la belleza. Elaboración propia.

Contra estos cánones de belleza establecidos se ha reaccionado críticamente desde las artes visuales, pero también desde la educación. En este sentido, algunas investigaciones en contextos educativos, como el desarrollado por Macaya (2016), ponen bajo sospecha a los artefactos que conforman la cultura visual, proponiendo a las artes visuales en la formación docente, como un medio para el autoconocimiento, con el fin de romper con los cánones de belleza impuestos socialmente desde los medios visuales.

Otros estudios apuntan el amplio respaldo entre los adolescentes a los temas de belleza, pero reconociendo a su vez que los medios proyectan modelos de belleza irreal, concediendo una gran importancia al físico principalmente, respecto a la altura, la fortaleza (para ellos) o la delgadez (en ambos sexos), el color de los ojos o el color del pelo (Vázquez Ferrera, 2015).

Respecto a la percepción de la igualdad de género (figura 24), los estudiantes presentan también opiniones dispares entre la influencia de la cultura visual a nivel social o desde un punto de vista personal. Respecto a la primera, se observan cifras del 44,3%, 27,1% y 17,9% en términos de mucho, bastante o algo, respectivamente. Es decir, estos datos sugieren que la mayor parte de los universitarios consultados piensan que la cultura visual influye considerablemente en la percepción de la igualdad entre hombres y mujeres. Pero, cuando se les pregunta cómo influye esta cuestión a nivel personal, la proporción cambia con valores entre quienes piensan que mucho con el 12,9%, bastante el 23,6% y de algo el 20%, mientras que el 14,3%, 13,6% y 15,7% lo perciben en términos de nada, muy poco o poco.

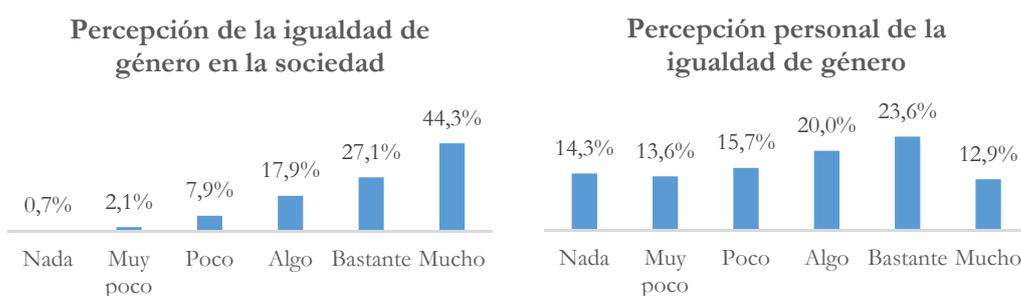


Figura 24. Percepción de la igualdad de género. Elaboración propia.

Algunos estudios realizados con jóvenes universitarios señalan la alta concienciación que, a priori, los estudiantes presentan respecto a cuestiones de equidad entre ambos sexos. En un estudio sobre igualdad y violencia de género realizado por López Francés, Viana Orta y Sánchez Sánchez (2016) en la Universidad de Valencia, mostró que el 74,3% del alumnado pensaba que los docentes deben formarles en igualdad de género y en prevención de violencia machista, mientras que el 90,4% consideraba que valores como el respeto y la igualdad se debían incluir en

la formación del docente. Otros estudios sobre igualdad de género realizado en la Universidad de Alicante (Merma-Molina, Ávalos Ramos y Martínez Ruiz, 2017), señala que, aunque el 74,64% de los estudiantes no perciben actitudes discriminatorias para las mujeres en el contexto universitario, sí lo hacen, en cambio, el 25,35%.

Respecto a otros aspectos valorados en el cuestionario como el uso de medios tecnológicos, el consumo de productos de marcas, el tiempo de ocio, la creación de estereotipos y prejuicios sociales o las tendencias políticas, los datos obtenidos apuntan a tendencias similares a las anteriormente descritas. Las valoraciones generales de la influencia de la cultura visual en la sociedad difieren profundamente respecto a las personales.

Numerosos autores han destacado la influencia que la cultura visual, es sus diferentes dimensiones, aporta a la sociedad en general y a cada individuo en particular. Creencias, valores, actitudes, prejuicios o estereotipos están condicionados por la actividad visual. Por su parte, los estudiantes consultados señalan que las personas más influenciadas en este sentido son aquellas que tienen edades comprendidas entre los 12 y los 17 años (70,7%), seguida por los jóvenes de entre 18 y 25 años (19,3%), que representan, a su vez, el 94,2% de los encuestados (figura 25).

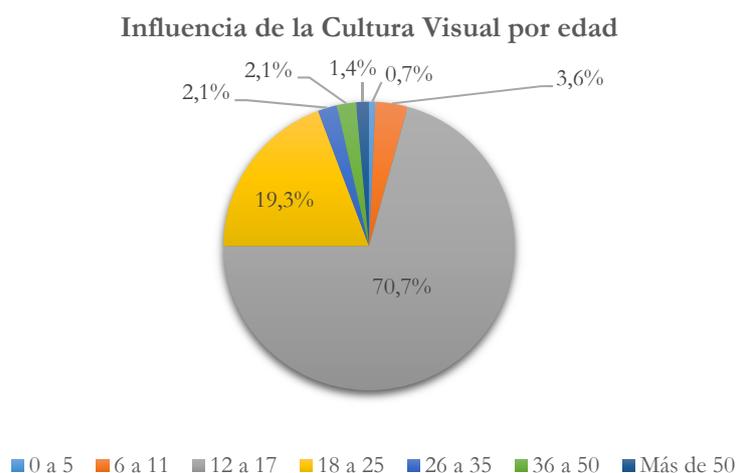


Figura 25. Influencia de la cultura visual por edad. Elaboración propia.

Respecto a la percepción que los estudiantes presentan sobre la alfabetización audiovisual en el sistema educativo (figura 26), principalmente en lo que respecta a su iniciación y formación en la producción audiovisual, se observa que a la luz de los datos obtenidos no existe un gran consenso. En este sentido, sólo un 3% de los estudiantes consultados piensa que la formación audiovisual ha sido mucha, el 16% y el 29% bastante y algo, respectivamente. Por el contrario, el 21,4% creen que ha sido poca, el 22,1% muy poca y el 16,4% nada. En cualquier caso, en términos generales, existe un equilibrio entre los que admiten que han recibido una formación suficiente en esta materia (48%) y los que lo perciben que esta ha sido escasa o insignificante (52%).

Alfabetización audiovisual

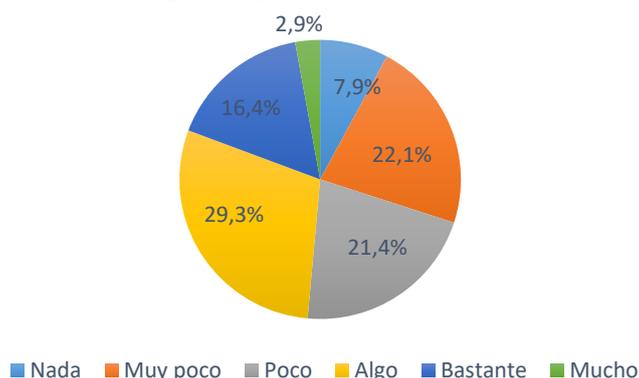


Figura 26. Alfabetización audiovisual en el sistema escolar. Elaboración propia.

Estos resultados se corresponden relativamente con los del estudio realizado con estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato por el grupo de investigación EDARTE de la Universidad Pública de Navarra (Marcellán-Baraze, et al., 2013). Según estos datos, el 44% de los encuestados señalaron que la formación en materia audiovisual fue autodidacta, mientras que el 50% admite que las instituciones escolares y los docentes no se interesan en nada o el 21% en casi nada en esta materia. Del total de los encuestados, sólo el 14% consideraba que se interesaban mucho o bastante.

Volviendo sobre el cuestionario de este estudio, a la pregunta sobre si consideran que el sistema escolar debe favorecer el conocimiento crítico de la cultura visual, es decir, basado en la comprensión crítica de los valores y creencias que emanan de los productos audiovisuales que inundan la realidad, casi la mitad de los encuestados, concretamente el 48%, señalan como mucho o muy necesario, el 36% en términos de bastante y el 12% como algo necesario.

Conocimiento crítico de la Cultura Visual

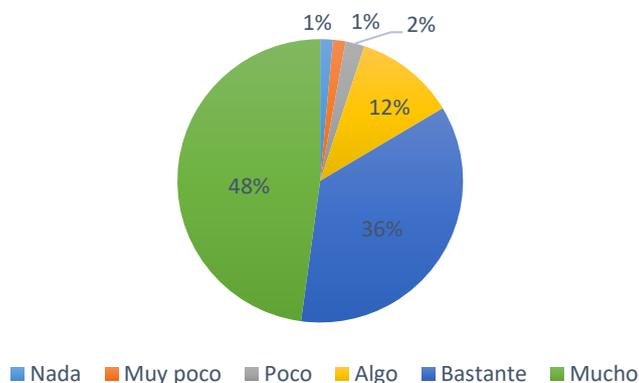


Figura 27. Consideración de que la escuela debe favorecer un conocimiento crítico de la cultura visual. Elaboración propia.

A continuación, se solicitó a los estudiantes que razonaran su respuesta. Aunque algunos de estos se limitaron a contestar simplemente *porque es muy importante*, otros, en cambio, ofrecieron en sus respuestas argumentos más sólidos sobre esta cuestión. En función de los comentarios aportados se pueden observar dos tendencias fundamentales, aquellos que vinculan la escuela con la formación instrumental de los medios tecnológicos y los que conciben la educación desde una visión crítica. De estos últimos, algunos lo vinculan con la adquisición de una actitud crítica ante los medios, mientras que otros centran su atención en una reflexión crítica sobre la capacidad que presenta la cultura visual para mediar significados que condicionan la adquisición de actitudes, valores y creencias sobre la realidad (tabla 8).

Enfoque cultura visual	Respuestas de los estudiantes	
Educativo instrumental	[Cuest. 66]	Es la tecnología con la que están creciendo y deberían saber utilizarla.
	[Cuest. 54]	Porque vivimos en una sociedad puramente digital a la par que necesaria la digitalización.
	[Cuest. 69]	Porque lo usaran en el futuro.
Crítico cultura visual	Comprensión crítica de la cultura visual	[Cuest. 43] Desde la educación escolar podemos ayudar a los alumnos a hacer un uso crítico y seguro de los medios tecnológicos. Que sepan sus beneficios, pero también sus desventajas.
		[Cuest. 81] La cultura visual desde siempre bombardea con estereotipos que fomenta la creación de prejuicios hacia otras personas, además de que muchas veces nos dan información falsa y hay que saber ser críticos para no dejarse influenciar por este tipo de cosas.
		[Cuest. 121] Porque todos debemos entender el mensaje oculto que contienen muchas de las imágenes que nos rodean.
	Comprensión crítica de la cultura visual	[Cuest. 28] Para tomar una actitud crítica ante la inmensidad de información y mensajes que se reciben a diario. [Cuest. 47] Para que las futuras generaciones puedan discernir la información real o falsa de los medios de comunicación.

Tabla 8. Respuestas de los estudiantes sobre la importancia de la cultura visual en la educación.
Elaboración propia.

Para finalizar el cuestionario, se solicitó a los estudiantes que valoraran, mediante dos preguntas de respuesta múltiple, qué aspectos se deben incluir en un modelo de educación artística basada en la comprensión crítica de la cultura visual y, en segundo lugar, como futuros docentes, qué tipo de mecanismos o aspectos creen necesarios para llevar a buen término este enfoque crítico (figura 28).

Respecto a la primera cuestión, el 74,3% optaron por la adquisición de una visión crítica del mundo actual, el 72,9% el conocimiento de la influencia que la cultura visual presenta en la concepción de la realidad, el 72,1% el conocimiento y tratamiento didáctico de la imagen y el 62,9% la comprensión de los significados ocultos de los artefactos visuales. Mientras, las de menor incidencia presentan son aprender a dibujar y realizar actividades de carácter plástico con el 27,1%.

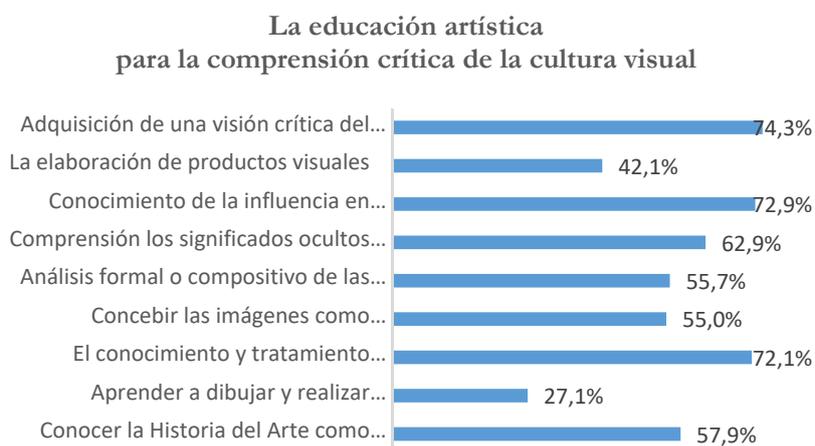


Figura 28. Aspectos que se deben tratar en un modelo de educación artística basado en la concepción crítica de la cultura visual. Elaboración propia.

Los estudiantes consideran que los aspectos necesarios para desarrollar un modelo de educación artística basado en la comprensión crítica de la cultura visual deben favorecer el conocimiento y tratamiento didáctico de la imagen (77,9%), fomentar la concepción de las imágenes como artefactos culturales (77,1%), educar en la comprensión de los significados ocultos de los artefactos visuales (63,6%) o iniciar al alumnado de Educación Primaria en el análisis formal las imágenes de la cultura visual (60,7%). De nuevo, el aspecto que menor respaldo obtiene es aquel que hace referencia a la faceta de enseñar a dibujar y a realizar actividades de carácter plástico (42,9%). (figura 29).

Perspectiva docentes sobre educación artística para la comprensión de la cultura visual



Figura 29. Aspectos que, como futuros docentes, deben incorporarse en un modelo de educación artística basado en la concepción crítica de la cultura visual. Elaboración propia.

Algunos estudios tratan de profundizar en la concepción que los estudiantes del grado de Educación Primaria tienen sobre la educación artística. La investigación que Morales Caruncho (2016) realiza con dos grupos de la Universidad de Granada, plantea diferentes interrogantes sobre la percepción de estos estudiantes de esta disciplina. Los resultados obtenidos señalan que, *grosso modo*, los alumnos y las alumnas valoran la educación artística en términos de productividad, conocimiento artístico y en relación con el desarrollo de la imaginación, la creatividad o la expresividad. No obstante, algunos jóvenes aportan otro tipo de respuestas más relacionadas con una visión reflexiva o crítica de esta materia. De este modo, se presentaron opiniones que planteaban una perspectiva basada, por ejemplo, en el desarrollo de “la capacidad que nos otorga la educación artística de adquirir cultura visual y poder, gracias a ella, desentrañar el sentido oculto de las imágenes” (p. 162).

Entre los objetivos que marca el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, se plantea uno centrado en “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales” que, en lo que respecta a la Educación Plástica, en el bloque de Educación Audiovisual, se refiere “al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones” (p. 46). Entre los estándares de aprendizaje del currículo de Educación Primaria, se plantea desde el análisis formal de la imagen, atendiendo principalmente a los elementos compositivos de la imagen, y la producción audiovisual (fotografía y video), desde la utilización de los medios tecnológicos.

La guía docente de la asignatura *Fundamentos de la Educación Plástica y Visual* sí hace hincapié en la referencia competencial de Educación Primaria de Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Respecto a los resultados de aprendizaje, se refiere a los siguientes ítems: Alfabetización visual en el conocimiento y

tratamiento didáctico de la imagen, la Elaboración de propuestas didácticas para enriquecer la cultura visual y el desarrollo perceptivo de los alumnos de 6 a 12 años y al Diseño y secuenciación de propuestas didácticas para desarrollar la percepción plástica y visual en la etapa de Primaria. Es decir, atiende, principalmente, a aspectos de carácter alfabetizador, instrumental y formalista del ámbito de la imagen, desatendiendo una visión crítica de los significados subyacentes de los productos visuales.

**III. DISCUSIÓN GENERAL, LIMITACIONES DEL ESTUDIO
Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

La investigación que se ha llevado a cabo para este Trabajo Fin de Máster se ha centrado en la descripción de los aspectos de la cultura visual que presentan los estudiantes de la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual del Grado de Educación Primaria y del Programa de Estudios Conjuntos en Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Valladolid.

La influencia que en la actualidad ejerce la cultura visual sobre la sociedad, producto de la incorporación masiva de las tecnologías digitales a todos los ámbitos de la vida de las personas y al incremento exponencial del mundo de las imágenes, ha propiciado que la educación incorpore al ámbito de la escuela el estudio de la imagen. Además, los cambios sufridos en las últimas décadas en la concepción de las artes visuales, incorporando los artefactos visuales propios de la cultura popular (publicidad, cine, moda, música, etc.), ha favorecido de manera progresiva un giro en la pedagogía del arte (Mirzoeff, 2016).

Estos cambios tuvieron como consecuencia una nueva concepción de la educación artística desde el estudio de las imágenes estéticas, independientemente de su procedencia. Todo esto, unido al crecimiento y la democratización de las tecnologías digitales favoreció el surgimiento de múltiples alfabetizaciones que estudian, con diferentes matices y focos de atención, el lenguaje visual, mediático, digital, etc. Mientras, la atención prestada a estas cuestiones desde diferentes organismos internacionales como la Unesco o Europa, han propiciado su estudio en los ámbitos educativos formales. Más si cabe, en un momento en el que los procesos de enseñanza y aprendizaje parecen haberse transformado en los últimos años.

La investigación que se presenta en este Trabajo Fin de Grado ha tratado de describir el imaginario visual de los estudiantes de la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual, en su contexto formativo y como futuros docentes. Para ello, se ha tomado como eje central la descripción de aquellos aspectos que caracterizan a los estudiantes desde el contexto de la cultura visual actual, lo que nos llevará a comprender mejor cómo estos pueden llegar a condicionarles en la conformación de ciertos valores, creencias y actitudes importantes en el proceso de construcción identitaria, así como en su concepción de la educación artística. En cualquier caso, este estudio no ha pretendido en ningún caso extraer una visión universal del asunto, sino conocer mejor una situación grupal específica.

Con el fin de conformar la estructura de la investigación se partió de la pregunta *qué aspectos fundamentales que conforman el imaginario visual de los estudiantes en la formación de maestros*, pretende describir y conocer las particularidades que organizan la concepción visual simbólica del alumnado en la formación inicial. Además, se plantearon una serie de objetivos que permitieran articular el proceso. Para este fin, se diseñó un cuestionario estructurado en torno a seis dimensiones –*Utilización de medios y dispositivos tecnológicos, Usos de Internet, Medios de*

comunicación, Consumo y Cultura Visual, Producción audiovisual y Educación, y Cultura visual– que organizan el análisis descriptivo de la opinión de los estudiantes sobre la cultura visual y la educación.

Respecto a las dimensiones que estructuran el cuestionario:

1. Utilización de medios y dispositivos tecnológicos:

El crecimiento de los dispositivos tecnológicos de los últimos años ha posibilitado que cada vez más personas les utilicen para diferentes funciones, incrementando con ello su tiempo diario de uso. Dado que estos aparatos ofrecen otras opciones de aprendizaje e interacción social, es necesario conocer la repercusión que tienen en las vidas de los estudiantes y cuál es el uso habitual que les dan.

Se observa la alta tecnologización de los estudiantes, principalmente respecto al smartphone y al ordenador, con un uso de más de dos horas en el 65% de los casos en el primero, y del 22% en el segundo. En cambio, la televisión presenta un menor índice, y llama la atención que casi el 11% de los participantes nunca sintonice la televisión. Mientras, la utilización de otros productos digitales como tablets, ebooks o videoconsolas presentan índices muy inferiores a los anteriormente citados. Otras fuentes presentan datos similares, como es el caso del Instituto de la Juventud (2018) que destaca el uso generalizado del teléfono móvil por los jóvenes, mientras que el del ordenador es más puntual.

Entre las múltiples funciones de estos dispositivos, destaca la búsqueda de información (generalista y académica) y su posterior compartición, así como la visualización de productos mediáticos que constata que han sustituido en gran medida a la televisión tradicional. El teléfono móvil se ha convertido en un centro de operaciones (Taibo, 2018) de trabajo en el aula, adaptándose a las necesidades sociales y de consumo de los jóvenes (Vidales y Sádaba, 2017).

2. Usos de Internet:

El crecimiento imparable de Internet en la sociedad contemporánea es un hecho en la actualidad. Según la plataforma de administración de redes sociales Hootsuite, a principios del año 2018 el porcentaje de españoles que se conectaba a Internet era del 85% (Juste, 2018), mientras que en enero de 2019 la cifra ascendía al 93% de la población (González, 2019). Estos índices corroboran los datos obtenidos del cuestionario.

Esto ha propiciado que los jóvenes pasen gran parte de su tiempo conectados a Internet, de hecho, según el estudio que se presenta en este Trabajo Fin de Master, el 85% de los estudiantes navega durante más de dos horas diarias, datos que confirman otras fuentes consultadas (Injuve, 2018: Informe de la Fundación Telefónica, 2019). El alumnado utiliza Internet para la búsqueda

de información académica y generalista en sus propios procesos de aprendizaje (tanto formal como online), para comunicarse con otras personas, así como para el ocio y el entretenimiento (desde escuchar música a visualizar programas audiovisuales). Además, la red ha favorecido el desarrollo de propuestas creativas, como así lo constata el 30% de los jóvenes que realizan sus propias producciones mediáticas y que después comparten a través de este medio.

Las Redes Sociales se han convertido en una de las plataformas más utilizadas por los jóvenes. El 61% de los estudiantes reconoce conectarse a Instagram más de dos horas diarias, en el caso de la primera, mientras que el 46% lo hace a YouTube. A diferencia de lo que cabría esperar, otras redes como Facebook o Twitter presentan una menor demanda. Por otro lado, WhatsApp es la plataforma de mensajería instantánea más utilizada por los alumnos y las alumnas con cerca del 90% de uso diario, mientras que más del 50% lo utiliza durante más de dos horas cada día.

Otros estudios (Fundación Telefónica, 2018; Injuve, 2018; Interactive Advertising Bureau, IAB Spain, 2018) confirman el uso generalizado de WhatsApp. Mientras la Universidad de Murcia (Sorin y Porlam, 2108) presenta datos de utilización de Facebook a la altura de YouTube e Instagram, la Fundación Telefónica y la asociación de la publicidad, el marketing y la comunicación digital en España IAB, la sitúan por delante de estas dos, lo que contrasta con el resultado obtenido en el cuestionario.

Las funciones principales de uso de las Redes Sociales en los estudiantes no difieren respecto a las marcadas en la utilización de las tecnologías digitales, aunque depende de la red social utilizada. Así, mientras que la comunicación entre personas, el ocio y compartición de información son las más habituales para Instagram, en el caso de YouTube es la consulta de contenidos audiovisuales. Finalmente, para WhatsApp las más habituales son la comunicación, compartir información y productos mediáticos, así como su uso para los trabajos de aula.

3. Medios de comunicación y Alfabetización mediática

El surgimiento de múltiples facetas alfabetizadoras en torno a la imagen, a los dispositivos tecnológicos y a los medios que intermedian las primeras, ha favorecido su estudio en el sistema escolar. La multiplicación de términos (Ferrés y Masanet, 2015) hace imposible asumirlos en este estudio, no obstante, y en función de la legislación educativa, la investigación se ha centrado en las relaciones entre la cultura visual, la alfabetización mediática y la visual, siendo conscientes de que quedan al margen otras posibilidades.

La presencia e importancia de los medios de comunicación en la sociedad actual (Gutiérrez y Tyner, 2012) viene determinada por la influencia que ejercen en las personas. El aumento progresivo de los dispositivos tecnológicos no ha hecho más que favorecer la repercusión

que tienen los medios en la manera en que la sociedad construye su visión de la realidad. Por este motivo, se hace necesario su análisis en la educación formal y, especialmente, en los estudiantes en formación inicial. En este sentido, es necesario conocer qué alfabetización mediática poseen los estudiantes (Buckingham, 2005) para construir un modelo educativo que tengan en cuenta estos aspectos.

Los productos mediáticos que los estudiantes consultados consumen más habitualmente son el cine, las series, los informativos y los concursos, apreciándose un cambio en el uso de los canales de visualización. Internet es el medio predilecto para ver la programación audiovisual, mientras que otros formatos como los informativos, los concursos, los deportes o los realities lo hacen preferentemente a través de la televisión. Según el Observatorio de las Series (2019), hasta el 86% de las personas consumen habitualmente series de ficción, lo que las convierte en formato más exitoso, principalmente entre los jóvenes (López, 2019). Por su parte, lejos de lo que cabría esperar, los realities son muy poco relevantes en la vida de los estudiantes, como afirman también otras investigaciones (Gallardo-Camacho y Lavin, 2019).

Por otro lado, los jóvenes sí están interesados por la actualidad, pero la información no la consiguen a través de la televisión, la radio o la prensa (escrita o digital), sino que prefieren acudir a medios online como Internet o las Redes Sociales (García Jiménez, Tur-Viñes y Pastor Ruiz, 2018). En cambio, preguntados por la credibilidad que otorgan a unos y otros medios, son precisamente a los tradicionales a los que conceden mayor veracidad (Gangadharbatla et al., 2014), datos que confirman otros estudios como el realizado por la Universidad de Sevilla, cuyos estudiantes de periodismo daban mayor credibilidad a la prensa escrita, aunque valoraban también los medios digitales (Aramburu Moncada y López-Redondo, 2018).

Al igual que ocurre con la información, los jóvenes han cambiado también los medios para disfrutar de los contenidos audiovisuales. Los estudiantes que han colaborado en esta investigación confirman que la televisión tradicional sigue siendo el medio más visto, pero siete de cada diez alumnos y alumnas afirman sintonizar habitualmente plataformas digitales como Netflix, HBO o Amazon Prime. El enriquecimiento actual de la oferta televisiva ha propiciado que los jóvenes hayan sustituido las propuestas tradicionales por otras de carácter digital. Estos siguen viendo la televisión, hasta el 77% de los jóvenes según el EGM (2018), pero las nuevas plataformas que sintonizan no están condicionadas por los tiempos ni los lugares de la televisión tradicional, decidiendo qué ver, cómo y dónde hacerlo en función de sus predilecciones (Guerrero Pérez, 2018).

Considerando que los estudiantes participantes en esta investigación se están formando como docentes, y en función de la importancia que los medios presentan en la sociedad actual, solo el 12% admitió que la escuela alfabetiza mediáticamente, mientras que el 54% señaló que la

aportación de la escuela en esta materia era escasa o insignificante. Por tanto, pese a que los marcos legislativos de referencia europeos, así como a nivel nacional y autonómico, reconocen la importancia de la educación en medios a través de la competencia *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*, la percepción de los estudiantes sobre esta cuestión es nula. Estudios como el realizado por Ramírez-García, Renés y García-Ruiz (2014), en el que se analizaron los currículos de Educación Primaria de todas las comunidades autónomas de España para detectar la presencia de la competencia mediática, sugieren la necesidad de incorporar un análisis crítico que profundice en la instrumentalización de los medios comunicación en la sociedad. Al mismo tiempo que pasa esto es paradójico que sean las fundaciones de ciertos bancos (como “la Caixa”, 2019) los que oferten programas y proyectos educativos para educar a los futuros ciudadanos en un uso responsable de la información, tratamiento y privacidad de los datos como el programa BigData dirigido al segundo ciclo de Educación Secundaria, Bachillerato y los ciclos formativos de grado medio con el objetivo de desarrollar la competencia digital de los jóvenes.

Por tanto, no sirve solo con que la legislación educativa recoja la necesidad de incorporar la alfabetización mediática al sistema escolar, o que los contenidos se centren en el funcionamiento de los dispositivos y en el lenguaje que estos utilizan, en realidad, se debe favorecer una la reflexión crítica sobre su uso y sus consecuencias.

4. Consumo y Cultura Visual

La investigación planteada en este trabajo trata de conocer cómo influyen los aspectos más destacados de la cultura visual en los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, en un mundo cada vez más tecnologizado y donde la imagen presenta un lugar prioritario en la conformación de los imaginarios visuales del alumnado. Entre estos elementos, la música siempre ha tenido un importante peso específico, principalmente en la juventud. En un momento en el que los formatos musicales son cada vez más estandarizados, el pop sigue siendo el género predilecto, pero llama la atención la gran repercusión que presenta el reggaetón entre las predilecciones de los estudiantes, alcanzando el 70% de estos. A continuación, y por orden de preferencia, les siguen el rock, el flamenco y el trap (latino), un subgénero heredero del hip-hop y la música latina.

Al hilo de las formas de consumo audiovisual señaladas anteriormente, se observa que las correspondientes a las musicales siguen la misma estela digital, confirmando los cambios en los hábitos de consumo, principalmente entre los jóvenes. YouTube y Spotify se erigen como los canales más utilizados para este fin, constatando la caída de la compra tradicional de discos (Bautista Sánchez, Chekunova Gross y Orellana Montero, 2013). De igual modo, el dispositivo principal para escuchar música es el teléfono móvil, relacionado con los tiempos de ocio y entretenimiento, seguido por el ordenador, en cuyo caso, seguramente tiene que ver con los

tiempos de trabajo académico. Estudios como el realizado por la Fundación Telefónica (2018) confirman estos hábitos, concediendo a los medios digitales la opción preferida por parte de los jóvenes.

Por su parte, la publicidad sigue presentando una alta repercusión en los hábitos de consumo. Los formatos visuales y los medios tecnológicos han dado lugar a nuevas formas de presentación y de introducción de contenidos, especialmente entre los jóvenes (Bermejo, 2013). Desde el punto de vista de los estudiantes participantes en la investigación de este Trabajo Fin de Master, el medio en donde la publicidad presenta mayor influencia social es Internet, seguido por las Redes Sociales y la televisión, concediendo menor repercusión a la radio y a los espacios de comunicación más tradicionales (impresos o digitales). Los alumnos y las alumnas admiten que en lo que más se fijan en la publicidad a la hora de comprar son en aspectos como la calidad, el precio, la comprensión del mensaje, la credibilidad, la belleza y la innovación que presenta el producto. Mientras, conceden menos importancia al poder de seducción, la espectacularización de la imagen o la sofisticación, aspectos característicos de la cultura visual. El precio parece determinante según las opiniones de los estudiantes, corroborado por otros estudios como el desarrollado por Quiñones (2016) en seis países del mundo, donde se admite que la adquisición de productos a buen precio, fruto de la búsqueda y el esfuerzo del consumidor, refuerza la autoestima del consumidor.

5. Producción audiovisual

La tendencia de las personas, especialmente los jóvenes, a realizar sus propias creaciones audiovisuales es de vital importancia para la educación artística, porque supone una fuente creativa de gran transcendencia. El desarrollo del mundo de la imagen y el crecimiento de los dispositivos tecnológicos de visualización ha favorecido la elaboración de este tipo de producciones. Esta actividad se basa fundamentalmente en la realización de fotografías y vídeos que elaboran para relatar sus experiencias diarias y compartirlas con otros pares a través de los medios digitales de que disponen. El acto de compartir estas creaciones cobra fuerza a la luz de la opinión del alumnado, quienes lo hacen mayoritariamente a través de redes como Instagram y WhatsApp, favoreciendo nuevas formas de interacción y aprendizaje. No obstante, según algunos estudios (Bonilla del Río, Diego Matecón y Lena Acebo, 2018), la realización de este tipo de creaciones audiovisuales no confiere a los estudiantes el autoconcepto de productor mediático.

Para la realización de estas propuestas utilizan como fuente de inspiración su propia imaginación, además de otros formatos propios de la cultura visual, como el cine, la música, la moda o la publicidad. La Universidad de Navarra realizó un estudio con jóvenes estudiantes de secundaria y bachillerato, donde se confirmó la predisposición de estos para la realización de este tipo de creaciones, a través de las que comparten sus vivencias, documentan lo que sucede a su

alrededor o producen sus propias historias, utilizando para ello su imaginación e Internet (Marcellán-Baraze, Calvelhe, Aguirre y Arriaga, 2013).

Volviendo al estudio que se presenta en este TFM, nueve de cada diez estudiantes afirmaron realizar habitualmente fotografías con sus teléfonos móviles mientras que casi siete de cada diez lo propio con el video. Otros formatos creativos como la ilustración, la música o el diseño apenas eran relevantes. La creación de estas producciones estaría en consonancia con los dispuesto por Sancho y Hernández (2016) sobre la filosofía DIY o “hazlo tú mismo” (Do it Yourself), en el que los estudiantes se sitúan en el centro de la experiencia formativa, convirtiéndose en productores de sus propios materiales de aprendizaje basados en el uso de las tecnologías digitales

El auge de los medios de información masivos, la extensión de los dispositivos a todos los ámbitos de la sociedad y el triunfo de la imagen sobre otros formatos, ha constatado la repercusión de nuevas figuras mediáticas que hasta hace relativamente poco tiempo no existían en la iconosfera visual. No obstante, a la luz de las opiniones de los estudiantes, estos no conceden una especial relevancia a los denominados Influencers, youtubers o bloggers, que si bien tienen una cierta repercusión social parece que está más dirigida a jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años (Padilla Castillo y Oliver González, 2018) que los perciben como sus referentes en la cultura digital (Aran Rampostt, Fedele y Tarragó, 2018). El conocimiento de estos personajes confirma que el alumnado pertenece a la denominada generación de nativos digitales (Prensky, 2001), aunque no presentan una especial referencia hacia ellos.

6. Educación y Cultura Visual

La influencia de la cultura visual en las formas en que las personas perciben la realidad es determinante para comprender una nueva concepción de la educación artística basada en el análisis crítico de las imágenes. Las consecuencias de la hipertrofia visual del mundo actual se constatan en las formas en que muchas personas construyen el concepto de cuerpo, de belleza, los roles de género, etc. A juicio de los estudiantes, las personas más vulnerables a estas influencias son los adolescentes entre 12 y 17 años, seguidos por los jóvenes de 18 a 25, precisamente la edad en que mayoritariamente se sitúan los participantes en esta investigación, por lo que podemos considerar que se perciben como un colectivo muy vulnerable a estas influencias.

Es llamativo cómo los estudiantes presentan diferentes concepciones del cuerpo y de la belleza en función de si se refieren a la influencia que la cultura visual ejerce en la sociedad en general respecto a cuando hablan sobre ellos mismos. A nivel general, señalan la influencia del mundo de la imagen en cuanto a los cánones corporales y de belleza asumidos socialmente. No obstante, cuando se refieren a ellos y ellas mismas, su opinión cambia considerablemente señalando que esta influencia no es tan importante.

Algunos estudios, a este respecto, señalan que los cánones de belleza exhibidos en la cultura visual influyen en los jóvenes quienes construyen modelos de belleza irreal (Vázquez Ferrara, 2015), mientras que otros se han centrado en la reacción de las artes visuales contemporáneas para desvelar críticamente la influencia de los artefactos visuales en la conformación de los cánones de belleza exhibidos (Macaya, 2016).

Llama la atención la valoración de los estudiantes sobre cómo conciben la visión de igualdad de género en la cultura visual. De nuevo se presentan opiniones diferentes cuando se trata de hacer un análisis general o personal. La mayor parte del alumnado señala que la cultura visual influye en la percepción que la sociedad tiene sobre la igualdad entre hombres y mujeres, mientras que a nivel personal la proporción entre los que creen que la influencia es alta o menor está más nivelado. Algunas investigaciones han tratado de profundizar en la percepción de la igualdad de género entre los jóvenes universitarios, como la realizada por la Universidad de Valencia que mostró la carencia que a juicio de los estudiantes mostraba la institución académica sobre formación en igualdad de género (López Francés, Viana Orta y Sánchez Sánchez, 2016), o el estudio realizado por la Universidad de Alicante en el que los estudiantes en ningún caso percibían actitudes machistas en el contexto universitario (Merma-Molina, Ávalos Ramos y Martínez Ruiz, 2017).

En el contexto educativo actual, la alfabetización audiovisual trata de alfabetizar en las imágenes propias de la cultura visual. Respecto a la elaboración de productos relacionados con la imagen y el sonido, apenas ningún estudiante opina que la iniciación y formación sea habitual en el sistema escolar, aunque casi la mitad de estos piensa que ha tenido una dedicación adecuada, existiendo en términos globales un equilibrio entre los que les parece escasa y adecuada. En cualquier caso, considerando que los jóvenes dominan los usos de las tecnologías digitales (cuestiones técnicas, relacionadas con el manejo y uso de los dispositivos), coincidimos con Kress (2003) que esto no implica que presenten una alfabetización audiovisual. Si comparamos esta valoración con la aportada por el grupo de investigación EDARTE de la Universidad Pública de Navarra, casi la mitad de los escolares de primero de Educación Secundaria y primero de Bachillerato señalaron que su formación en materia audiovisual había sido básicamente autodidacta, mientras que un amplio porcentaje de estos confirmó el desinterés que presenta el sistema escolar en esta materia.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes de la Universidad de Valladolid, a través de este estudio, confirmaron la necesidad de implementar un modelo educativo que a través de la educación artística plantee una visión crítica de la cultura visual y sus consecuencias en la conformación de valores, creencias y actitudes de la sociedad. La opinión de estos tuvo dos vertientes fundamentales, por un lado, aquellos que presentaban una visión instrumental de los medios tecnológicos, mientras que otros se identificaban mayoritariamente por una visión

específicamente crítica respecto a la capacidad de las imágenes de mediar significados. Para este fin, la educación artística debería proporcionar una visión crítica del mundo actual, comprender cómo condiciona nuestra comprensión de la realidad, favorecer el tratamiento didáctico de las imágenes y la comprensión de los significados subyacentes de estas. Resultó curioso que minoritariamente concibieran el mundo de la imagen desde una visión tradicional plástica.

En este sentido, según el alumnado, para favorecer la labor docente al respecto de esta materia, la educación artística debería favorecer el conocimiento y tratamiento didáctico de la imagen, fomentar la concepción de las imágenes como artefactos culturales capaces de condicionar aspectos relativos a la cultura, comprender los significados ocultos o iniciar a los estudiantes en el análisis formal de las imágenes, relegando a la consideración plástica de la pedagogía del arte a un lugar secundario, pero considerable. A este respecto, algunos estudios con estudiantes del Grado de Educación Primaria, como el realizado en la Universidad de Granada (Morales Caruncho, 2016), señalan que el alumnado concibe la educación artística como si se tratara de la elaboración de producciones creativas, valorando aspectos tradicionalmente relacionados con esta materia como la creatividad, la expresividad y la imaginación, pero, en ningún caso, como la interpretación crítica del mundo visual actual.

Junto con una visión de carácter instrumental y expresiva, la educación artística se ha interpretado desde el pensamiento visual. Algunos estudios han profundizado en un análisis de esta índole en la formación de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria (Urchegui Bocos, 2015), relacionando la disciplina con la percepción visual y espacial de los futuros docentes, y menos con una visión crítica del mundo de la imagen sobre la sociedad y, en especial, sobre la educación.

Tampoco el currículo oficial de Educación Primaria plantea un enfoque de carácter crítico y reflexivo sobre la repercusión que tienen las imágenes en la sociedad contemporánea y, especialmente, en los escolares. Los aspectos que plantea la legislación se centran en la producción visual y al estudio de la imagen. En cuanto a la parte dedicada a la Educación Plástica (bloque de Educación Audiovisual), continúa presentando un enfoque formalista y compositivo, de análisis de los elementos que conforman la imagen desde el empleo de dispositivos digitales. En definitiva, se mantiene una visión instrumental y comunicativa, basada en el aprendizaje del lenguaje visual cuyo fin último es la lectura de las imágenes.

Sánchez Ruiz (2017) realizó una investigación con estudiantes del primer curso del Grado de Educación Primaria en la asignatura “Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual” de la Universidad de Cádiz, entre cuyos objetivos se encontraba profundizar en la comprensión de la cultura y el lenguaje visual. Los resultados obtenidos señalan la falta de formación a este respecto, lo que les limita para comprender los significados de los mensajes

visuales. Respecto a su faceta creadora audiovisual, se admite el manejo de los dispositivos digitales de grabación, pero no de los lenguajes visuales implicados en el proceso.

El estudio que presenta este TFM se ha centrado en los estudiantes que cursaban la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual. Se observa que la propia denominación de la materia parte de postulados que relacionan lo plástico de las artes con su faceta visual. El primer bloque está dedicado a la alfabetización visual, interpretado como un proceso que lleve al alumnado a comprender y analizar el mundo del arte. Si bien atiende a la necesidad de comprender los fundamentos del arte y la cultura visual, en su relación con la educación primaria, los objetivos y los contenidos plantean la identificación, el reconocimiento y la comprensión de los medios y lenguajes propios de la cultura visual actual, pero desde una perspectiva formalista y comunicativa. Es decir, identificar, conocer, comprender y manejar los elementos propios del lenguaje visual. No obstante, es verdad que hace una mínima alusión a la conciencia crítica del mundo de la imagen, aunque no lo desarrolla en profundidad, dejando a la voluntad del profesorado su implementación con los estudiantes.

A nivel general, los estudiantes que han colaborado en este estudio no parecen presentar grandes diferencias con los resultados obtenidos en otras investigaciones afines. Seguramente, el rasgo más definitorio respecto a otros jóvenes es el interés que muestran por la educación, su comprensión de las necesidades de relacionar la educación con la cultura visual y los dispositivos digitales, y la capacidad mostrada de análisis crítico de este problema. No cabe duda que su formación como docentes les condiciona en este aspecto. Por lo demás, respecto a las diferentes dimensiones planteadas en el cuestionario que articulan la investigación, no se observan aspectos que les diferencien con otros grupos de similares características. Por todo ello, se debe seguir trabajando a todos los niveles educativos para concienciar de la necesidad de educar críticamente en la cultura visual, no como una simple lectura de las imágenes, sino para comprender los significados subyacentes de estas y su influencia en la sociedad en la conformación de valores, creencias y actitudes ante la realidad.

En definitiva, la influencia que la cultura visual en la sociedad contemporánea en cuanto a la conformación de valores, creencias y actitudes ante la realidad, requiere una mayor atención por parte del sistema escolar, desde la Educación Primaria hasta la formación inicial de los futuros docentes. Reformular los criterios que aborden la complejidad del problema, proporcionando una perspectiva crítica del hecho, se hace, si cabe, más urgente, en una sociedad dominada por el mundo de las imágenes y por los significados subyacentes de estas.

Limitaciones del estudio

Durante el desarrollo de este estudio se han encontrado algunas limitaciones, principalmente respecto a la gran cantidad de documentación sobre cultura visual de los años noventa y de la primera década de este siglo, pero no tanto respecto a los últimos cinco años. Aunque existen algunos estudios empíricos sobre este tema, no son excesivos por lo que es difícil establecer relaciones con los resultados obtenidos de este trabajo. Por otro lado, las limitaciones propias de un TFM, en extensión, tiempo y formato, hacen más compleja esta labor de investigación.

Líneas futuras de investigación

Las limitaciones que pueda presentar este trabajo deben plantearse como un reto de futuro. Es decir, las posibilidades de profundización en las relaciones entre la educación artística y la cultura visual son muy grandes, por lo que permite ampliar el estudio más allá de los límites de este TFM. Esta investigación puede ampliarse con nuevos datos obtenidos de los estudiantes de la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual de los próximos cursos, incluso de otras materias del Área de Didáctica de la Expresión Plástica como Creación Artística y Cultura Visual y Musical. La posibilidad de realizar una estancia en la Escola Superior de Bragança, perteneciente al Instituto Politécnico, permitirá extender el universo del estudio a otros contextos universitarios. Además, se puede profundizar más incluso en los datos resultantes, aportando otros estudios más pormenorizados sobre los diferentes aspectos abordados a lo largo de la investigación.

En definitiva, el estudio presenta grandes posibilidades de investigación. Conocer cómo funcionan las imágenes, qué tipo de mensajes envían a la sociedad y a través de qué medios, qué intereses (económicos, políticos, sociales, identitarios, etc.) están detrás de estos entramados simbólicos, en definitiva, cómo influyen en la forma en que las personas comprenden y se sitúan ante la realidad. El giro hacia una educación crítica basada en la cultura visual que se propone, favorecería que los estudiantes tomaran conciencia del poder de la imagen y de las tecnologías digitales, aprovechando su capacidad educativa para forjar una sociedad más justa y reflexiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberasturi-Apraiz, E., Correa, J. M., y Guerra, R. (2016). ARTikertuz, ¿qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado? *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 19-38. doi:10.7203/eari.7.8134
- Aguirre, I. (2004). Beyond understanding of visual culture: A pragmatist approach to aesthetic education. *Journal of Art and Design Education*, 23(3), 256-269. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2004.00405.x>
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación* (2ª Ed.). Barcelona: Octaedro-UPNA.
- Aguirre, I. (2015). Cultura visual, política de la estética y emancipación. En R. Martins, F. Miranda, M. Oliveira, I. Tourinho y G. Vicci (Orgs). *Educación de la cultura visual: Conceptos y contextos* (pp. 93-138). Montevideo: Universidad de la República y Editora UFG.
- Aguirre, I., Olaiz, I., y Calvelhe, L. (2011). Efectos de la reflexividad en una prueba piloto sobre una investigación con jóvenes. En F. Hernández (Ed). *Investigar con Jóvenes* (pp. 115–123). Barcelona: Esbrina.
- Alonso, C. (Coord.) (2015). *Comunidades virtuales de jóvenes: hacer visibles sus aprendizajes y saberes*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre la Adolescencia y la Juventud.
- Alpers, S. (1987). *El arte de describir. El arte holandés en el siglo XVII*. Madrid: Hermann Blume.
- Anderson, G. J., y Arsenault, N. (2005). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press.
- Anguita, R., y Ruiz, I. (2018). Identidades mediáticas en la sociedad aumentada: las tecnobiografías como estrategia de investigación etnográfica. En J. B. Martínez y E. Fernández (Comps). *Ecologías del aprendizaje. educación expandida en contextos múltiples*. San Sebastián de los Reyes: Morata.
- Aparici, R., y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aramburu Moncada, L. G., y López-Redondo, I. (2018). Pautas de consumo de noticias en las nuevas generaciones. Un análisis aplicado a estudiantes de periodismo de la Universidad de Sevilla. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 3(42), 76-96. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/79683>
- Aran Ramspott, S., Fedele, M., y Tarragó, A. (2018). Funciones sociales de los youtubers y su influencia en la preadolescencia. *Comunicar*, 26(57), 71-80. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-07>
- Arañó, J. C. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 19-42). Granada: Universidad de Granada.
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2018). Recuperado de <https://www.aimc.es/blog/entrega-resultados-egm-3a-ola-2018/>

- Avgerinou, M. D., y Pettersson, R. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19. doi:10.1080/23796529.2011.11674687
- Barnard, M. (1998). *Art, design, and visual culture*. London: Macmillan
- Barragán, J. M. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín Viadel (Ed.) *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 43-80). Granada: Universidad de Granada.
- Barragán, J. M., y Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultura, ámbitos para la intervención socieducativa. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 28, 19-40. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/55797>
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Bautista Sánchez, J. I., Chekunova Gross, K., y Orellana Montero, V. (2013). Batalla por el futuro: la industria discográfica contra la música digital. En J. A. Pérez Rufi (Coord.) *Industrias audiovisuales: producción y consumo en el siglo XXI*, (pp. 156-182). Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1297/index.htm>
- Bermejo, J. (2013). El enmascaramiento como estrategia persuasiva en la publicidad para jóvenes. *Comunicar*, 21(41), 157-165. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-15>
- Bonilla del Río, M., Diego Mantecón, J. M., y Lena Acebo, F. J. (2018). Estudiantes Universitarios: prosumidores de recursos digitales y mediáticos en la era de internet. *Aula Abierta*, 47(3), 319-326. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.319-326>
- Braden, R.A. (1996). Visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 16 (2), 9-83.
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3), 309-327. doi:10.17763/haer.73.3.c149w3g81t381p67
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 21-34. Recuperado de https://www.idunn.no/dk/2015/Jubileumsnummer/defining_digital_literacy_-_what_do_young_people_need_to_kn
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buitrago Alonso, A., García Matilla, A., y Gutiérrez Martín, A., (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 81-104. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002>
- Coll, C., y Martín, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (prelac)*. Reunión celebrada en Santiago de Chile, 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado. <http://www.ub.edu/grintie>
- Cope, B., y Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

- Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E., y Belategi, M. (2017). Cartografías sobre cómo aprendemos dentro y fuera de la escuela: lo que nos ha permitido pensar y aprender este proceso de investigación. *Revista del IICE*, 42, 25-42. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/328943249>
- Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E., Gutierrez-Cabello, A., y Guerra, R. (2017). La constitución de las identidades en las sociedades hipervigiladas: Experiencias de aprendizaje con futuras maestras de educación infantil a partir del proyecto ARTikertuz, 133-146. *Devenir*, 32. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329130601_La_constitucion_de_las_identidades_en_las_sociedades_hipervigiladas_Experiencias_de_aprendizaje_con_futuras_maestras_de_educacion_infantil_a_partir_del_proyecto_ARTikertuz
- Cruder, G. (1999). ¿Y las pantallas? De la normativa oficial al aula. *Signo y pensamiento*, 18(34), 105-116. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3006>
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Debray, R. (1998). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. Grünwald, 1982. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF
- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL), 25 de julio de 2016.
- Derrida, J. (1976). *De la gramatología*. Buenos Aires: siglo XXI.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Duncum, P. (1997). Art education for new times. *Studies in Art Education*, 38(2), 69-79. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00393541.1997.11649994?needAccess=true>
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in art education*, 42(2), 101-112. doi:10.2307/1321027
- Duncum, P. (2006). Visual culture in the art class: Case studies. *International Journal of Art and Design Education*, 21(1), 14-23. <http://doi.org/10.1111/1468-5949.00292>
- Duncum, P. (Ed.). (2006). *Visual culture in the art class: Case studies*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Duncum, P. (2009). Visual Culture in Art Education. *Visual Arts Research*, 35(1). Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/20715488>
- Duncum, P. (2017). A Critical Review of the Postmodern Implosion of Fine Art and Popular Visual Culture in Art Classrooms. En G. Barton y M. Baguley (Eds). *The Palgrave Handbook of Global Arts Education* (pp. 533-545). London: Palgrave Macmillan.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/component/content/article/19-pluralismo-y-critica-en-las-ciencias-sociales-nomadas-30/232-escuela-y-cultura-de-la-imagen-los-nuevos-desafios>

- Efland, A. D., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- Elkins, J. (2003). *Visual Studies. A Skeptical Introduction*. Nueva York & Londres: Routledge.
- Elkins, J. (2008). *Visual literacy*. New York: Routledge.
- El Observatorio de las series (2019). Recuperado de <http://elobservatoriodelaseries.es/>
- Esbrina. Subjetividades, Visualidades, Entornos Educativos Contemporáneos (Sin fecha). Recuperado de <https://esbrina.eu/es>
- Excélsior TV (2017, 10 de marzo). Marc Prensky: Millennials o Nativos Digitales [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=MBxq_XuCr_M
- Fernández Abad, B. (2015). *Influencia de la cultura visual y el currículum de educación artística en la construcción de identidad de los jóvenes: un estudio de casos con estudiantes de 1º de la ESO* (Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche). Recuperado de <http://dspace.umh.es/handle/11000/2418>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 15(29), 100-107. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés, J., y Masanet, J. M. (2015): A vueltas con la educación mediática. En J. Ferrés y M. J. Masanet (Ed.) *La educación mediática en la universidad española* (pp. 10-27). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freedberg, D. (1989). *El poder de las imágenes: estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*. Madrid: Cátedra.
- Freedman, K. (1994). Interpreting gender and visual culture in art classrooms. *Studies in Art Education*, 35(3), 157-170. doi:10.2307/1320217
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Freedman, K. (2006). Adolescents, identity, and visual community: The formation of student communities based on popular visual culture. *Visual Arts Research*, 32(2), 26-27. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/20715414>
- Freedman, K. (2015). Cultura visual y comunidades de aprendizaje: ¿cómo y qué aprenden los estudiantes en grupos informales de arte? En I. Aguirre (Coord.) + *q knsmidrs d imgns: mapeando y evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura* (29-44). Grupo de Investigación Edarte. Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/19888/Mapeando%20y%20evaluando.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Froís, J. P. (2009). Dialog on visual culture and education for the XXI century: an interview with Professor Paul Duncum. *Interact: Revista Online de Arte, Cultura e Tecnología*, 16, 1-9. Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2337>

- Gallardo-Camacho, J., y Lavín, E. (2019). Los géneros televisivos y la audiencia en diferido en España: la ficción vence a la actualidad. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(1), 165-179. <http://dx.doi.org/10.5209/ESMP.63722>
- Gallego Lema, V., Correa Gorospe, J. M., Villagrà Sobrino, S., y León Guereño, M. (2018). Conectando lo humano y lo no humano en clase de TIC: escenas temidas por los futuros docentes de Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 25-39. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.25>
- Gangadharbatla, H., Bright, L. F., y Logan, K. (2014). Social Media and news gathering: tapping into the millennial mindset. *The Journal of Social Media in Society*, 3(1), 45-63. Recuperado de <http://thejsms.org/index.php/TSMRI/article/view/63/33>
- García Jiménez, A., Tur-Viñes, V., y Pastor Ruiz, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias. *Icono 14*, 16(1), 22-46. doi:10.7195/ri14.v16i1.1101
- García-Orta, M. J., García-Prieto, V., y Suárez-Romero, M. (2019). Nuevos hábitos de consumo audiovisual en menores: aproximación a su análisis mediante encuestas. *Doxa Comunicación*, 28, 241-260. Recuperado de <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/10452>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., y Rodríguez-Rosell, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22(43), 15-23. <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gavira, S. A., y Osuna, J. B. (2018). Evaluación de un entorno de formación para la adquisición de competencias tecnológicas en el profesorado universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 359-374. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8006/6988>
- Gentikow, B. (2007). The role of media in developing literacies and cultural techniques. *Nordic journal of digital literacy*, 10, 35-52. Recuperado de <https://www.idunn.no/file/pdf/6680877/#page=21>
- GIETE. Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (Sin fecha). Recuperado de <http://giete.us.es>
- González, A. (2019, 31 de enero). El número de usuarios de Internet en España crece en 4 millones: el 93% de la población ya está conectada (We Are Social, 2019). *Marketing 4Ecommerce*. Recuperado de <https://marketing4ecommerce.net/el-numero-de-usuarios-de-internet-en-espana-crece-en-4-millones-el-93-de-la-poblacion-ya-esta-conectada/>
- Grupo de Investigación HUM-267 - ICUFOP (Sin fecha). Recuperado de <http://wpd.ugr.es/~icufop/>
- Grupo de Investigación e Innovación Edullab. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de la Laguna (Sin fecha). Recuperado de <http://edullab.webs.ull.es/wordpress/>
- Guerrero Pérez, E. (2018). La fuga de los millennials de la televisión lineal. *Revista latina de comunicación social*, 73, 1231-1246. doi:10.4185/RLCS-2018-1304
- Gutiérrez, J., y Delgado, J. M. (1994). Teoría de la observación. En J. Gutiérrez y J. M. Delgado (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.141-176). Madrid: Síntesis.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2002). Repensar el papel del arte en la educación desde una cultura llena de imágenes. En R. Huerta (Ed.) *Los valores del arte en la enseñanza*. (pp. 113-118). Valencia: PUV.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Revista Educação & Realidade*, 30(2), 9-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31227042017>
- Hernández, F. (2015). La cultura visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto. En R. Martins, F. Miranda, M. Oliveira, I. Tourinho y G. Vicci (Orgs). *Colección: Educación de la Cultura Visual*. Tomo I. Educación de la Cultura Visual: conceptos y contextos. (pp. 75-92). Montevideo: IENBA
- Hernández Belver, M. (2005). Fundamentos y perspectivas actuales de la investigación en educación artística. En R. Marín Viadel (ed.) *Investigación en Educación Artística* (pp. 175-200). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Injuve, Instituto de la Juventud (2018). Recuperado de <http://www.injuve.es>
- Interactive Advertising Bureau, IAB Spain (2018). Recuperado de <https://iabspain.es>
- Ito, M., Bittanti, M., Horst, H. A., Stephenson, B. H., Lange, P. G., Pascoe, C. J., y Robinson, L. (2009). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. MIT Press. Recuperado de <https://mitpress.mit.edu/books/living-and-learning-new-media>
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martínez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., y Tripp, L. (Eds.) (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids living and learning with new media*. Cambridge: MacArthur Foundation & The MIT Press. Recuperado de <https://mitpress.mit.edu/books/hanging-out-messing-around-and-geeking-out>
- Izquierdo Castillo, J. (2017). ¿Quién ve la televisión? Revisión del modelo generalista en el espacio mediático convergente. *Trípodos. Facultat de Comunicació i Relacions Internacionals Blanquerna*, 40, 31-54. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/335048>
- Jencks, Ch. (1986). *What is Postmodernism?* New York: St. Martin's Press.
- Jenkins, H, Purushotma, R., Clinton, K. Weigel, M., y Robison, A. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Mit Press.
- Juanola, R., y Calbó, M. (2005). Hacia modelos globales en educación artística. En R. Marín Viadel (ed.) *Investigación en Educación Artística* (pp. 99-124) Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Juste, M. (2018, 1 de febrero). Las cifras de Internet: En España el 85% de la población está conectada. *Expansión*. Recuperado de <https://www.expansion.com/economia-digital/innovacion/2018/02/01/5a72e73a22601db2288b4658.html>
- Kedra, J., y Žakevičiūtė, R. (2019). Visual literacy practices in higher education: what, why and how? *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2) 1-7. doi.org/10.1080/1051144X.2019.1580438

- Keifer-Boyd, K., Amburgy, P. M., y Knight, W. B. (2003). Three approaches to teaching visual culture in K-12 school context. *Art Education*, 56(2). 44-51. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3194021>
- Keifer-Boyd, K. (2018). (re)Vision Visual Culture. *Studies in Art Education*, 59(2), 174-178. doi:10.1080/00393541.2018.1440154
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media*. London: Routledge.
- Lambert, V. A., y Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16, 255–256. Recuperado de <https://www.tci-thaijo.org/index.php/PRIJNR/article/view/5805>
- Latorre, J. (2008). Los Estudios Visuales en la encrucijada. Justificaciones académicas de la deficiente formación estética imperante en las sociedades tecnológicamente desarrolladas. *Estudios sobre educación*, 14, 63-82. <https://doi.org/10.15581/004.14.%25p>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado (BOE). 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado (BOE). 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013
- López, L. (2019, 15 de junio). La fiebre por las series llega «hasta la España vacía». *ABC*. Recuperado de https://www.abc.es/play/series/noticias/abci-fiebre-series-llega-hasta-espana-vacia-201906150017_noticia.html
- López-Francés, I., Viana-Orta, M.I., y Sánchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.211531>
- Liotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Macaya, M. (2016). Cuerpo e identidad: artes visuales para una hermenéutica de la diferencia. Experiencias con maestros en formación inicial. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 11, 13-5. <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.54112>
- Marcellán-Baraze, I. (2009). Relaciones entre la educación artística y la educación mediática: incidencia en la comprensión crítica de los estudiantes de primaria ante los medios (Tesis doctoral, Universidad de Navarra). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>
- Marcellan-Baraze, I., Calvelhe, L., Aguirre, I., y Arriaga, M. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, individuo y sociedad*, 25(3). http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n3.40752
- Marshall, J. (2004). Articulate images: Bringing the pictures of science and natural history into the art curriculum. *Studies in Art Education*, 45(2), 135-152.
- Martínez Luna, S. (2014). Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización. *Revista Digital do LAV*, 7(3), 3-18.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.

- Martínez, J. B., y Fernández, E. (Comps). (2018). *Ecologías del aprendizaje. educación expandida en contextos múltiples*. San Sebastián de los Reyes: Morata.
- McLuhan, M., y Nevitt, B. (1972). *Take Today: the Executive As Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza.
- Mena García, E. (2018). Un proyecto de cultura visual: Educación en historia del arte a través del remake. En R. Roig Vila (Coord.) *Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (311-325). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/84958>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A., y Martínez Ruiz, M. Á. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La Manzana de la Discordia*, 12(1): 103-115. doi:10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i1.5552
- Huberman, A. M., Miles, M., y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Arizona State University.
- Mirzoeff, N. (1998). *The visual culture reader*. London: Routledge.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, W. J. T. (1995). What is visual culture? En I. Levin (Ed.), *Meaning in the visual arts: Views from the outside* (pp. 207-217). Princeton, NJ: Institute for Advanced.
- Mitchell, W. J. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of visual culture*, 1(2), 165-181. <https://doi.org/10.1177/147041290200100202>
- Mitchell, W. J. (2003). Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. *Estudios Visuales*, 1, 19-40. Recuperado de https://monoskop.org/File:Mitchell_WJT_2002_2003_Mostrando_el_Ver_Una_critica_de_la_cultura_visual.pdf
- Mitchell, W. J. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Ediciones Akal.
- Morales Caruncho, X. (2016). *Percepción y conocimiento que los futuros docentes de educación primaria tienen de las enseñanzas artísticas. Una aproximación a través de la integración metodológica de las estrategias cualitativa y artística*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/43714>
- Morris, J. E., Lummis, G. W., y Lock, G. (2017). Questioning art: Factors affecting students' cognitive engagement in responding. *Issues in Educational Research*, 27(3), 493-511- Recuperado de <http://www.iier.org.au/iier27/morris.pdf>
- Moxey, K. (2003). Nostalgia de lo real. La problemática situación de la historia del arte con los estudios visuales. *Estudios visuales*, 1, 42-59. Recuperado de: <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/moxey.pdf>
- Official Journal of the European Union (2009). Commission recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=EN>

- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 29 de diciembre de 2014.
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL), 20 de junio de 2014.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Padilla Castillo, G., y Oliver González, A. B. (2018). Instagramers e influencers. El escaparate de la moda que eligen los jóvenes menores españoles. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC*, 18(18), 42-59. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-03>
- Pérez, M. A. (2007). Declaración de Unesco en Grünwald (Alemania). *Comunicar*, 15(28), 122-125. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=28&articulo=28-2007-16>
- Pérez-Escoda, A. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 24(49), 71-80. doi.org/10.3916/C49-2016-07
- Pérez Gómez, A. I. (1996). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 115-136). Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Torres, V., Pastor Ruiz, Y., y Abarrou Ben Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 26(55), 61-70. doi.org/10.3916/C55-2018-06
- Pettersson, R. (2009). *Image design*. Tullinge: Institute for infology.
- Pujol, F. (2018). Redes sociales y aprendizaje. *Revista de Estudios de Juventud*, (119), 27-46. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2018/41/publicaciones/2.-_redes_sociales_y_aprendizaje.pdf
- Prats, J. F., y Masanet, J. M. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Editorial Gedisa.
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I., y Castañeda, L. (2015). Perfiles de uso de redes sociales: estudio descriptivo con alumnado de la Universidad de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 26 (Número especial), 175-195. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46439
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html?skipTracking=true>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- ProCIE. Grupo de Investigación HUM619 -PROFESORADO, COMUNICACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (Sin fecha). Recuperado de <http://procie.uma.es/>

- Programa Big Data: la inteligencia de los datos. Programa para el desarrollo de la competencia digital. *Edu Caixa. Obra Social "la Caixa"*. <https://www.educaixa.com/es/-/big-data-la-inteligencia-de-los-datos>
- Quiñones, M. (2016). *Elección de marca del "comprador inteligente" en un contexto multicultural* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de <https://docplayer.es/132479946-Eleccion-de-marca-del-comprador-inteligente-en-un-contexto-multicultural.html>
- Ramírez-García, A., Renés, P., y García-Ruiz (2014). Presencia de la competencia mediática en los objetivos curriculares de la etapa de educación primaria. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 26(1), 137-159. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261137159>
- Ramírez-García, A., Renés, P., y García-Ruiz (2015). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 44(2), 55-62. doi:10.1016/j.aula.2015.08.002
- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 13 de septiembre de 1991.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 8 de diciembre de 2006.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 1 de marzo de 2014.
- Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. RUNI+D (Sin fecha). Recuperado de <https://reunid.eu/la-red/>
- Rivas Flores, J. I., Martínez Rodríguez, J. B., Valverde Berrocoso, J., y Fernández Rodríguez, E. (2018). Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples. Análisis de proyectos de Educación Expandida y Conformación de Ciudadanía. En *II Seminario Internacional de Ecologías del Aprendizaje en contextos múltiples (ECOEC)*. Simposio llevado a cabo en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, Universidad de Extremadura. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/16414/Rivas_J_I_Rivas_J_I_ECOLOGI%CC%81AS%20DEL%20APRENDIZAJE%20EN%20CONTEXTOS%20MU%CC%81LTIPLAS.-2.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Rogoff, I. (1998). Studying visual culture. En N. Mirzoeff (Ed.). *The visual culture reader* (pp. 14-26). London: Routledge.
- Rose, M. A. (1991). *The post-modern and the post-industrial: A critical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Ruiz, D. (2017). *Educación artística y alfabetización visual. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/16260>
- Sancho, J. M. (2013). Transiciones de un grupo de investigación consolidado. En J. L. Rodríguez (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. (pp. 148-154). Barcelona: Universitat de Barcelona. doi:10.1344/106.000002060

- Sancho, J. M., y Hernández, F (2016). Una visión amplia y compleja de la tecnología. Trayectoria, transiciones y posiciones de un grupo de investigación. *Educação Unisinos*, 20(3), 326-336. doi:10.4013/edu.2016.203.06
- Sancho, J. M., Hernández, F., y Rivera, P. J. (2016). Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 25-37. doi:10.17398/1695-288X.15.2.25
- Saorín, F. L., y Porlán, I. G. (2018). La Identidad Digital del alumnado universitario: Estudio descriptivo en la facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 4, 82-93. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2018/30001>
- Sociedad Digital en España 2017 (2018). *Fundación Telefónica*. Recuperado de https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/625/
- Sociedad Digital en España 2018 (2019). *Fundación Telefónica*. Recuperado de https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/655/
- Taibo, S. (2018). Jóvenes en la nueva acción social digital. *Revista de Estudios de Juventud*, (119), 93-108. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/economia-consumo-y-estilos-de-vida/revista-de-estudios-de-juventud-119-jovenes-nuevos-habitos-de-consumo>
- Tavin, K. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197-213. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1321009>
- Tavin, K. (2007). Visual culture and art education: Uneasy conditions. En *XVII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil*, Congreso llevado a cabo en Florianópolis, Brazil. Recuperado de aesc.udesc.br/confaeb/Anais/kevin_tavin.pdf
- Tavin, K. (2009). Seeing and being seen: Teaching visual culture to (mostly) non-art education students. *The International Journal of Arts Education*, 7(2), 14-22. Recuperado de http://ed.artes.gov.tw/uploadfile/periodical/2436_00010022.pdf
- Tavin, K., y Tervo, J. (2018). How Soon Is Now? Post-Conditions in Art Education. *Studies in Art Education*, 59(4), 282-296. <https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1509263>
- Traver, J. A., y García López, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol.9no1/contenido-traver.html>
- Universidad de Valladolid. (2010). *Memoria de Plan de estudios del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria*. Recuperado de [http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf)
- Universidad de Valladolid (2018). Proyecto docente de la asignatura Fundamentos de la Educación Plástica y Visual. Recuperado de https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2017/405/40585/1/Documento.pdf
- Urchegui Bocos, P. (2015). *El pensamiento visual en la formación del profesorado: Análisis de los componentes del pensamiento viso-espacial y su importancia en la formación de los*

- docentes de educación infantil y primaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1230876>
- Vázquez-Ferrara, F. (2015). *La cultura visual en la adolescencia*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/33258>
- Vázquez-Herrero, J., González-Neira, A., y Quintas-Froufe, N. (2019). La audiencia activa en la ficción transmedia: plataformas, interactividad y medición *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 73-93. doi:10.4185/RLCS-2019-1322
- Vidales, M., y Sádaba, C. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar*, 25(43). <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>
- Walker, J. A., y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Wilson, B. (2000). Of diagrams and rhizomes: Disrupting the content of art education. *2000 International visual arts conference: Art education and visual culture* (pp. 25-52). Taipei: Taipei Municipal Teachers College.
- Wilson, M. (2000). The text, the intertext, and the hypertextual: A story. *2000 International visual arts conference: Art education and visual culture* (pp. 89-107). Taipei: Taipei Municipal Teacher
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). Alfabetización Mediática e informacional: Curriculum para profesores. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>