

“ESTA IMAGEN ME HIZO SENTIR, PERO TAMBIÉN PENSAR”. LITERACIDAD VISUAL CRÍTICA E INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL

“THIS IMAGE MADE ME FEEL, BUT ALSO THINK”: CRITICAL VISUAL LITERACY AND INTERCULTURALITY IN THE CLASSROOM OF SPANISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE

« CETTE IMAGE M’A FAIT RESSENTIR, MAIS AUSSI RÉFLÉCHIR ». L’ALPHABÉTISATION VISUELLE CRITIQUE ET L’INTERCULTURALITÉ DANS LA CLASSE D’ESPAGNOL LANGUE ADDITIONNELLE

“ESSA IMAGEM ME FEZ SENTIR, MAS TAMBÉM PENSAR”. LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO E INTERCULTURALIDADE EM AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

Denise Paola Holguín Vaca
Investigadora posdoctoral,
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona,
Espanya.
denisepaola.holguin@upf.edu
<https://orcid.org/0000-0002-0351-9743>

Ana Castaño Arques
Profesora titular, Facultad de Lenguas
Medievales y Modernas, University of
Oxford, Oxfordshire, Reino Unido.
ana.castanoarques@mod-langs.
ox.ac.uk
<https://orcid.org/0000-0002-6661-7906>



RESUMEN

Este artículo aborda la necesidad de adoptar una perspectiva intercultural en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, destacando la importancia de desarrollar una actitud crítica. Si bien esta actitud está comúnmente asociada con la interpretación de textos escritos u orales, en nuestra sociedad, altamente mediatizada, es esencial aprender a interpretar críticamente las imágenes. El artículo propone un enfoque epistemológico y didáctico para comprender e incorporar la literacidad visual crítica como una herramienta para cultivar la interculturalidad en el aula de lenguas. A partir de una revisión de literatura, se propone un modelo multidimensional, con prácticas críticas, que permite abordar la literacidad visual crítica en el aula de clase. Mediante una metodología de investigación basada en diseño, se presenta un diseño didáctico con fundamento en la instrucción explícita de la literacidad visual crítica, a través de actividades críticas sobre material visual. Los resultados muestran que la realización de estas prácticas fomenta el desarrollo intercultural, al promover el análisis y la reflexión introspectiva, así como la conexión y el cuestionamiento de los discursos visuales en el contexto sociocultural donde se producen e interpretan las imágenes, lo que permite explorar la representación de realidades e identidades culturales. El artículo ofrece una serie de implicaciones pedagógicas para la incorporación de la literacidad visual crítica en el desarrollo de la interculturalidad en el aula de español como lengua adicional.

Palabras clave: español como lengua adicional, español como lengua extranjera, interculturalidad, literacidad crítica, literacidad visual crítica

Recibido: 2024-01-06 / Aceptado: 2024-04-30 / Publicado: 2024-05

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355938>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



Este estudio se enmarca en el proyecto Inter_ECODAL “Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital (2021-2025)”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (referencia PID2020-113796RB-I00/MICIU/AEI/10.13039/501100011033). Asimismo, esta actividad investigadora ha sido financiada por la Unión Europea-NextGenerationEU, Ministerio de Universidades y Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, mediante convocatoria de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona).

ABSTRACT

This article addresses the need for adopting an intercultural perspective in language learning and teaching, emphasizing the importance of developing a critical attitude. While this attitude is commonly associated with understanding written or oral texts, in our highly mediated society, it is also increasingly essential to learn how to critically understand images. This article proposes an epistemological and didactic approach to understanding critical visual literacy and incorporating it as a tool to foster interculturality in the language classroom. Drawing on a comprehensive literature review, the article introduces a multidimensional model with critical practices to approach critical visual literacy in the classroom. Using a design-based research methodology, a didactic design is presented based on explicit instruction of critical visual literacy through a series of critical activities with visual material. The results show that engaging in these practices fosters intercultural development by promoting analysis, introspective reflection, and the connection and questioning of visual discourses within the sociocultural context where images are produced and viewed. Furthermore, this enables an exploration of the construction and representation of cultural realities and identities. The article concludes by providing a series of pedagogical implications for the integration of critical visual literacy to foster interculturality in the classroom of Spanish as an additional language.

Keywords: Spanish as an additional language, Spanish as a foreign language, interculturality, critical literacy, critical visual literacy

RÉSUMÉ

Cet article traite de la nécessité d’adopter une perspective interculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues, en soulignant l’importance de développer une attitude critique. Bien que cette attitude soit généralement associée à l’interprétation de textes écrits ou oraux, dans notre société hautement médiatisée, il est essentiel d’apprendre à interpréter des images de manière critique. Cet article propose une approche épistémologique et didactique pour comprendre et intégrer l’alphabétisation visuelle critique en tant qu’outil pour cultiver l’interculturalité dans la classe de langue. Sur la base d’une analyse documentaire, un modèle multidimensionnel de pratiques critiques est proposé pour aborder l’alphabétisation visuelle critique à la salle de classe. En utilisant une méthodologie de recherche basée sur le design, nous présentons une conception didactique, basée sur l’enseignement explicite de l’alphabétisation visuelle critique par le biais d’activités critiques sur le matériel visuel. Les résultats montrent que la mise en œuvre de ces pratiques favorise le développement interculturel en encourageant l’analyse et la réflexion introspective, ainsi que la connexion et la remise en question des discours visuels dans le contexte socioculturel où les images sont produites et interprétées. Ceci permet d’explorer la représentation des réalités et des identités culturelles. L’article propose une série d’implications pédagogiques pour l’intégration de l’alphabétisation visuelle critique dans le développement de l’interculturalité dans la classe d’espagnol en tant que langue additionnelle.

Mots-clés : espagnol langue additionnelle, espagnol langue étrangère, interculturalité, alphabétisation critique, alphabétisation visuelle critique

RESUMO

Este artigo aborda a necessidade de adotar uma perspectiva intercultural no aprendizado e no ensino de idiomas, destacando a importância de desenvolver uma atitude crítica. Embora essa atitude seja comumente associada à interpretação de textos escritos ou orais, em nossa sociedade altamente midiática é essencial aprender a interpretar imagens de forma crítica. Este artigo propõe uma abordagem epistemológica e didática para compreender e incorporar o letramento visual crítico como uma ferramenta para cultivar a interculturalidade na sala de aula de idiomas. Com base em uma revisão da literatura, é proposto um modelo multidimensional de práticas críticas para abordar a alfabetização visual crítica em sala de aula. Usando uma metodologia de pesquisa baseada em design, é apresentado um design didático baseado na instrução explícita de alfabetização visual crítica por meio de atividades críticas em material visual. Os resultados mostram que a implementação dessas práticas estimula o desenvolvimento intercultural ao promover a análise e a reflexão introspectiva, bem como a conexão e o questionamento de discursos visuais no contexto sociocultural em que as imagens são produzidas e interpretadas, permitindo que a representação de realidades e identidades culturais seja explorada. O artigo oferece uma série de implicações pedagógicas para a incorporação da alfabetização visual crítica no desenvolvimento da interculturalidade na sala de aula de espanhol como língua adicional.

Palavras-chave: espanhol como língua adicional, espanhol como língua estrangeira, interculturalidade, leitura crítica, letramento visual crítico

Introducción

Ante los desafíos que plantea la complejidad del mundo actual, caracterizado por su interconexión e hiperconexión, la virtualidad y el avance de la inteligencia artificial, se vuelve imperativa la formación de ciudadanos críticos capaces de comprender, cuestionar y transformar su realidad, con el fin de contribuir a la construcción de sociedades más justas, respetuosas y cohesionadas. La pedagogía de la lengua desde la perspectiva intercultural aúna sus objetivos instrumentales y educativos (Díaz y Dasli, 2017; Porto *et al.*, 2017) y se concibe como una práctica en la que “los aprendices se comprenden a sí mismos, a su entorno social, sus historias y sus posibilidades para el futuro” (Norton y Toohey, 2004, p. 1).

Estudios recientes sobre la enseñanza de lenguas desde esta perspectiva incorporan conceptos como *conciencia crítica intercultural* (Byram, 1997), *competencia comunicativa crítica intercultural* (Byram, 2008; Guilherme, 2002), *interculturalidad renovada* (Atienza y Aznar, 2020; Dervin, 2016) o *cosmopolitismo crítico* (Holguín Vaca, 2021; Holliday, 2018; Kennedy *et al.*, 2017), resaltando la necesidad de fomentar una actitud crítica como un componente fundamental de la educación lingüística, a partir de la cual el estudiantado analiza, cuestiona, reflexiona y desarrolla un criterio propio (Lacorte y Atienza, 2019) sobre la realidad que le rodea, realidad que incluye no solo artefactos escritos, sino también visuales.

Por lo tanto, en un mundo cada vez más mediático y visual, el desarrollo de la interculturalidad implica también reforzar la capacidad de leer y analizar de manera reflexiva elementos audiovisuales, como discursos que configuran mensajes culturales, valores y creencias. Fomentar la interculturalidad en el aula implica, pues, el trabajo de la alfabetización visual y, en concreto, de la *literacidad visual crítica* (LVC) (Newfield, 2011), mediante la cual el alumnado examina y cuestiona la manera como se construyen los significados y las representaciones en el ámbito visual.

Tal y como recuerdan Atienza y Aznar, “fomentar la actitud crítica como componente ineludible de las competencias interculturales comporta, evidentemente, una forma de enseñar, de aprender y de evaluar” (2020, p. 141), que configura un desafío pedagógico importante. Sin embargo, a pesar de la estrecha relación entre los conceptos de *interculturalidad*, *críticidad* y *literacidad visual*, la literatura que aborda su enfoque de manera integrada desde el punto de vista conceptual y didáctico en el aula es escasa. Parece, pues, necesario explorar esta imbricada relación conceptual en propuestas pedagógicas concretas, que permitan dilucidar, entre otros aspectos, la manera en que el análisis crítico de imágenes relacionadas con la diversidad puede fomentar la conciencia intercultural por parte del estudiantado.

El presente estudio empírico aborda dicho desafío, con la finalidad última de contribuir a zanjar esta brecha metodológica entre los postulados teóricos en relación con el fomento de la interculturalidad desde una perspectiva crítica y las prácticas de aula. Para ello, se centra en el desarrollo de la LVC con un objetivo doble: por un lado, propone una exploración teórica, a través de un modelo multidimensional que permite el fomento de la LVC como herramienta para cultivar la interculturalidad en el aula de español; por otro, plantea una exploración didáctica que aborda la implementación de las distintas dimensiones de la LVC (textual, personal y social), con el fin de contribuir con herramientas y enfoques prácticos que posibilitan una enseñanza más efectiva y consciente.

Nuestras principales preguntas de investigación son:

1. ¿Qué estrategias o recursos pedagógicos pueden facilitar el fomento de la LVC en el aula de español?
2. ¿De qué manera la interculturalidad emerge en el desarrollo de prácticas concretas de LVC por parte de los estudiantes?

En los siguientes apartados se avanzan los postulados teóricos de los que parte la presente investigación,

el contexto en el que se recogieron los datos y el método utilizado para su análisis. Seguidamente, se presentan los resultados y una serie de conclusiones e implicaciones pedagógicas que pueden guiar la práctica pedagógica de la lengua y la investigación desde la perspectiva de la literacidad visual para el desarrollo de la interculturalidad.

Postulados teóricos de partida

La presente investigación bebe de los campos teóricos de la literacidad visual crítica, por un lado, y de la interculturalidad, por otro. En este apartado se presenta cada uno de dichos campos de estudio, respectivamente, y se explica por qué no solo resultan compatibles entre sí, sino también un fértil campo de estudio conjunto.

La literacidad visual crítica: un modelo multidimensional

El término *literacy* en el ámbito anglófono, ha aludido históricamente a la capacidad de leer y escribir. Sin embargo, desde la década de los noventa del siglo XX, ha pasado a incorporar connotaciones que trascienden la mera habilidad individual de decodificar un texto. En efecto, la literacidad se distingue de la alfabetización en que ser letrado “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009, p. 23) y, para los propósitos de esta investigación, supone también ser capaz de interpretar dichos usos sociales de los textos.

El componente visual de la literacidad, por su parte, ha sido explorado desde diversos campos de estudio, como la semiótica visual (Barthes, 1977; Messaris, 1997), los estudios de la cultura visual (Mirzoeff, 2023; Sturken y Cartwright, 2017), la teoría de la representación (Hall, 1997) o la literacidad visual (Berger, 1972; Elkins, 2007), que brindan un panorama conceptual de base para comprender la literacidad visual con enfoque crítico en la exploración pedagógica del aula de lenguas. En este estudio, nos centramos en el fomento de la literacidad visual, abordando

específicamente el concepto de LVC (*visual critical literacy*), que puede definirse, según Newfield, como “[un] análisis que busca desvelar los intereses sociales y políticos en la producción y recepción de las imágenes, relacionándolos con los efectos sociales de poder y dominación” (2011, p. 92).¹ Chung (2013) ha utilizado este concepto como marco de interpretación y adopta las dimensiones de la literacidad crítica esbozadas por Lewison *et al.* (2002) (cuestionar el sentido común aceptado convencionalmente, interrogar puntos de vista diversos, centrarse en realidades sociopolíticas y actuar para promover la justicia social) y propone su aplicación al análisis de imágenes (pp. 6-7).

A partir de una revisión bibliográfica, esta investigación retoma la clasificación de *prácticas críticas* propuesta por Castaño Arques (2020), entendidas como “actividades o acciones concretas de los aprendientes-lectores en las que se evidencia una mirada cuestionadora de los textos y que están encaminadas a ubicar el contexto sociocultural de partida del texto, desvelar su ideología y posicionarse coherentemente ante ella” (pp. 107-108). Las *prácticas de LVC* se pueden agrupar en tres dimensiones principales para su comprensión y análisis: las *prácticas textuales* permiten a los estudiantes abordar las imágenes desde una perspectiva crítica y analizarlas en relación con su contexto de producción y recepción; las *prácticas personales* se centran en la habilidad de las y los aprendientes para ir más allá de lo que se muestra en la imagen y relacionarla con sus propios recursos y experiencias; y, finalmente, bajo el grupo de las *prácticas sociales*, se engloban aquellas en las que el alumnado puede situar las imágenes no solo en su contexto de recepción inmediato (en el que realiza la lectura), sino en un contexto social más amplio y analizar las relaciones de poder que intervienen en su publicación y recepción (véase Tabla 1).

1 “[an] analysis seeking to uncover the social and political interests in the images’ production and reception in relation to the social effects of power and domination” (original en inglés: todas las traducciones son de las autoras).

Tabla 1 Dimensiones y prácticas de literacidad visual crítica

Dimensiones	Prácticas	Implica...
Dimensión textual	Analizar el significado general (global y local) de la imagen	Comprender qué representa la imagen, quiénes son sus protagonistas, qué relaciones hay entre ellos y cómo son representados, aspectos claves para desvelar la ideología de las imágenes (Fairclough, 1989, pp. 147-148)
	Analizar la práctica discursiva	Identificar quiénes son los autores o medios que publican la imagen, sus “lectores” o “lectoras” ideales (Cots, 2006), así como el contexto espaciotemporal, que por lo general se asocia con la imagen (López Ferrero y Martín Peris, 2011)
	Identificar la intención del autor o medio de comunicación	Identificar el objetivo que el medio de comunicación persigue al publicar la imagen (Cervetti <i>et al.</i> , 2001, p. 9), así como los valores o intereses del autor (Luke y Freebody, 1997, p. 213)
	Identificar los presupuestos del autor o medio de comunicación	Nombrar los puntos de vista implícitos que subyacen a una imagen y que el autor/medio quiere que sean aceptados como “conocimientos compartidos” (Van Dijk, 1999)
Dimensión personal	Relacionar la imagen con experiencias previas	Asociar elementos de la imagen con sus propias opiniones, vivencias, conocimientos, deseos e intereses (Kuo, 2009, p. 485).
	Identificar los efectos de la imagen sobre uno mismo	Tomar conciencia o interrogar los propósitos del autor, y reflexionar sobre los cambios que provoca ver la imagen en el propio posicionamiento del “lector” o de la “lectora” ante el tema que aborda la imagen (López Ferrero y Martín Peris, 2011; Luke y Freebody, 1990)
	Posicionarse ante el contenido	Tomar conciencia de la postura del medio o autor, así como del posicionamiento propio, ya sea en acuerdo o en desacuerdo con la fuente original (López Ferrero y Martín Peris, 2011)
	Cuestionar la fiabilidad del creador de la imagen o medio	En el caso de imágenes que muestren una situación del mundo real, interrogar la veracidad o el grado de realismo con el que una imagen muestra una realidad dada (Castaño Arques, 2020)
Dimensión social	Identificar voces presentes y ausentes en la imagen	Poder nombrar los grupos sociales que aparecen representados en una imagen, o aquellos grupos a los que se invisibiliza (Cots, 2006; Luke y Freebody, 1997)
	Calcular efectos de la imagen en la sociedad	Reflexionar sobre las consecuencias que la publicación de la imagen puede tener en la sociedad que la recibe en su conjunto, pero también en diversos sectores (representados o no), identificando los factores que condicionan la creación de la imagen y ubicándola en una red de luchas sociales (Fairclough, 1992)
	Cuestionar prácticas privilegiadas e injustas	Desarrollar un discurso que cuestione las desigualdades que muestra u oculta la imagen (Comber, 2001; Freire, 1970; Lewison <i>et al.</i> , 2002)
	Proponer alternativas	Plantear maneras diferentes de mostrar los temas que ilustran las imágenes o proponer alternativas de representación a los problemas sociales que tratan (Cots, 2006)

Partimos de la premisa de que la exploración explícita de estas tres dimensiones en el aula fomenta la literacidad crítica como parte fundamental del desarrollo de la educación lingüística desde una perspectiva intercultural.

La literacidad visual crítica y el desarrollo de la interculturalidad

El contexto del español como lengua adicional² no es ajeno a la idea de que la competencia comunicativa va de la mano del desarrollo de literacidades diversas, o multiliteracidades, que se encaminan a mejorar la capacidad del estudiantado de “leer, interpretar, hablar, pensar y escribir de manera crítica” (Reyes Torres y Bataller Catalá, 2019, p. 14). En ese sentido, leer imágenes críticamente constituye una faceta más entre esas multiliteracidades que se hace necesaria, por cuanto “las imágenes (estáticas o en movimiento), tan usadas en el aula de español como LE/L2, son artefactos ideológicos que permiten ser abordados desde una perspectiva crítica” (Atienza y Aznar, 2020, p. 142). A su vez, esta literacidad permite el desarrollo de la interculturalidad, en la medida en que fomenta la habilidad de reflexionar, cuestionar y evaluar críticamente la retórica visual y su impacto en la construcción identitaria y cultural.

El fomento de la LVC en relación con el desarrollo de la interculturalidad en el aula de lenguas ha sido abordado en distintos estudios (Arizpe *et al.*, 2014; Atienza y López Ferrero, 2009; Baker, 2015; Houghton, 2014; Lindner y Méndez, 2014; Méndez-García y Cores-Bilbao, 2023; Waallann Brown, 2022; Waallann Brown y Savić, 2023), dentro de los que se destaca la incorporación de herramientas pedagógicas para guiar el proceso de reflexión, como la *autobiografía de encuentros interculturales a través de medios visuales* (Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media, AIEVM), diseñado por el Consejo de Europa (Barrett *et al.*, 2013). Si bien el presente estudio sigue la línea

2 Adoptamos el término “lengua adicional” y no el de “lengua extranjera” o “segunda lengua” siguiendo a López Ferrero *et al.* (2019).

conceptual y didáctica de la AIEVM como inspiración para el diseño de actividades y herramientas para la práctica de la LVC, su principal contribución radica en la comprensión del potencial de la *instrucción explícita* sobre una serie de prácticas de LVC en el aula, como componente fundamental en el desarrollo de la interculturalidad.

Como se comentaba anteriormente, la estrecha relación entre la criticidad y la interculturalidad es evidente en los diversos postulados teóricos que no solo siguen una perspectiva posmoderna y entienden que el discurso es intrínsecamente ideológico (Dervin, 2016; Holliday, 2018), sino que además conciben la *educación lingüística* como un proceso integral en la formación de ciudadanos críticos e interculturales (Byram, 2008; Dervin, 2023; González Plasencia, 2016; Guilherme, 2002).

Desde la perspectiva de documentos normativos como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2020) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2008), aunque no enfatizan explícitamente criterios o descriptores relacionados con la criticidad, la vinculan estrechamente con las habilidades y actitudes interculturales. A modo de ejemplo, entre los descriptores del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el componente crítico está vinculado con objetivos del nivel C en fase de consolidación del estudiante como hablante intercultural, relacionados con “ser capaz de hacer comparaciones y valoraciones críticas desde una perspectiva intercultural” (p. 85) o “adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social” (p. 86).

En estos descriptores se alude al desarrollo de habilidades para efectuar la “revisión crítica” de valores y comportamientos sociales, la búsqueda de actitudes divergentes respecto a la diferencia cultural (tales como estereotipos generados en la cultura de origen y prejuicios), o la adopción consciente de distintas perspectivas culturales, al hacer juicios de valor como parte

de un ejercicio necesario de extrañamiento cultural, distanciamiento o relativización (Instituto Cervantes, 2008, p. 457).

En el ámbito específico de la enseñanza del español como lengua adicional, autores como Atienza y Aznar (2020) han propuesto una serie de criterios para el desarrollo de las competencias interculturales desde una perspectiva crítica, ofreciendo indicadores en relación con seis ejes principales: 1) desarrollar el hábito de una actitud reflexiva; 2) documentarse; 3) analizar la construcción de las identidades; 4) tener en cuenta la naturaleza situada de las comunicaciones; 5) desvelar la ideología subyacente de los discursos, y 6) analizar la identidad, la otredad y la representación de los hechos mediante los recursos audiovisuales.

Tomando como punto de partida estas propuestas, así como las de Dervin (2016) y Holliday *et al.* (2021), este estudio parte de la premisa de que la estrecha relación entre la LVC y la interculturalidad en el aula puede concretarse en la manera en que la reflexión crítica sobre material audiovisual a partir de una serie de prácticas textuales, personales y sociales fomenta la emergencia de la conciencia intercultural en tres ejes concretos relacionados con la diversidad: la construcción de la identidad, la otredad o procesos de alterización (*othering*), y la representación.

El primero de estos ejes aborda la construcción de la *identidad* por parte de los individuos, considerando que “la identidad tiene que ver con el modo como aportamos nuestros propios discursos y sentimientos relacionados con la cultura, y los sorteamos en la comunicación”. (Holliday *et al.*, 2021, p. xxi).³ Esta construcción discursiva, situada y dialógica de la identidad puede observarse en la manera como el estudiantado define y reflexiona acerca de diversas capas de su identidad cultural, hacia una comprensión más matizada y compleja. Desde esta perspectiva, las prácticas de LVC tienen

el potencial de fomentar una reflexión crítica sobre la construcción y la representación de las identidades culturales, al analizar no solo cómo las imágenes proyectan identidades culturales, sino también la manera en que permiten la comprensión y la percepción de uno mismo y de los demás.

Desde el eje de reflexión relacionado con los procesos de *alterización* (*othering*), se enfatiza en la importancia de identificar cómo ciertas imágenes pueden reforzar visiones dicotómicas (narrativas esencialistas de “nosotros” versus “ellos”), procesos de marginación o estigmatización de ciertos grupos culturales. Según Dervin (2016), estos procesos de alterización (*othering*) implican “convertir al otro en Otro, creando así un límite entre lo diferente y lo igual, lo de adentro y lo de afuera” (p. 45).⁴ Las prácticas de LVC contribuyen a fomentar una conciencia que permite cuestionar y desafiar representaciones sesgadas, para evitar la sobregeneralización, la estereotipación o el hecho de reducir “a las personas con las que nos comunicamos a algo diferente o menos importante de lo que son” (Holliday *et al.*, 2021, p. xxi).⁵

Por último, desde el eje de la *representación*, se analiza cómo se comunica la cultura en la sociedad a través de los medios de comunicación, los discursos profesionales y el lenguaje cotidiano. “Se centra en cómo debemos reconocer y abordar críticamente las formas en que estas representaciones influyen en nuestras propias percepciones” (Holliday *et al.*, 2021, p. xxi).⁶ En este sentido, en esta investigación se observa la manera en que las prácticas de LVC permiten al estudiantado cuestionar cómo se representa la realidad, al analizar las ideologías y narrativas culturales, así como su impacto en las percepciones de la persona que lee. Es decir,

3 “identity deals with the way in which we all bring with us our own discourses and feelings of culture and negotiate these in communication” (original en inglés).

4 “turning the other into an other, thus creating a boundary between different and same, insiders and outsiders” (original en inglés).

5 “the people we communicate with to something different or less than they are” (original en inglés).

6 “It focuses on how we need to critically recognise and address the ways in which these representations influence our own perceptions” (original en inglés).

facilitan la reflexión y el cuestionamiento sobre los recursos y las estrategias discursivas (visuales) a partir de las cuales se construyen significados y se moldean las percepciones culturales.

Conviene también mencionar que el presente estudio se enmarca en una visión de la interculturalidad como una construcción discursiva, dinámica (no lineal o sumativa), reflexiva, situada y, en última instancia, *emergente* (Holliday, 2018, p. 9). En esta línea, las distintas prácticas de LVC desarrolladas por los estudiantes a lo largo del curso, y que se describen en el siguiente apartado, constituyen potenciales *espacios de emergencia* (Holguín Vaca, 2023), en la medida que se convierten en actividades o dinámicas catalizadoras de esta reflexión y conciencia intercultural.

Metodología

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, el estudio se enmarca en el paradigma metodológico de la *investigación educativa basada en diseño*, con un enfoque situado e intervencionista, centrado en la investigación sobre el aprendizaje mediante el diseño y el análisis sistemático de estrategias y recursos para la enseñanza (McKenney y Reeves, 2021; Plomp, 2013; Van den Akker, 2013). Esta investigación adopta, pues, un enfoque dinámico y práctico que busca soluciones efectivas y contextualizadas para el fomento de la LVC en el aula de español, a través de distintas fases de intervención que incluyen el diseño de intervenciones didácticas (herramientas, procedimientos, materiales didácticos, etc.), la implementación iterativa en varios ciclos y la reflexión retrospectiva. Además, considerando que el presente estudio se llevó a cabo a lo largo de todo un curso de español intensivo, esta investigación se puede concebir como un estudio de caso (Creswell y Poth, 2018), cuyos hallazgos y conclusiones ofrecen implicaciones pedagógicas significativas para la comprensión del objeto de estudio en contextos similares.

El presente estudio empírico se desarrolló en el marco de un curso virtual e intensivo de español

general de nivel B2 (MCER), ofrecido por el servicio de lenguas de una universidad pública española. El curso se desarrolló en línea a lo largo de 20 sesiones de clase y contó con la participación de 7 estudiantes (3 mujeres y 4 hombres, entre los 21 y 25 años) sinohablantes, de nacionalidad china, en situación de no inmersión. La docencia durante el curso estuvo a cargo de una de las investigadoras y autoras del presente artículo.

Teniendo en cuenta que el estudio se realizó en el marco de una intervención didáctica concreta, los datos que se recogieron y analizaron corresponden a las tareas de LVC llevadas a cabo por los y las estudiantes a lo largo del curso y consignadas en el *portafolio de prácticas críticas*. Estas tareas se hicieron a partir de cuatro temas principales, cuya descripción detallada se presenta en el siguiente subapartado. El corpus de análisis fue, por tanto, de 28 entradas en los portafolios (4 por cada estudiante), las cuales se analizaron de manera cualitativa por las dos investigadoras.

El análisis del corpus se efectuó siguiendo la metodología del análisis de datos cualitativos propuesto por Harding (2013), en la que el análisis del contenido se complementa con el análisis del uso de la lengua, en un proceso en el que investigador “primero identifica los temas, antes de considerar el lenguaje utilizado para construir dichos temas” (p. 140).⁷ Para dar cuenta de la construcción discursiva de la interculturalidad a través de las prácticas de LVC, se realizó una doble codificación (véase Tabla 2), que incorporó, por un lado, las categorías de las prácticas de LVC en sus tres dimensiones, *i. e.*, textual (destacado en rosa en dicha tabla), personal (en azul) y social (en verde) y, por otra, los tres ejes de reflexión intercultural propuestos por Holliday *et al.* (2021): *identidad, alterización y representación*.

Finalmente, es importante destacar que el estudio atendió a los procedimientos éticos establecidos por la institución educativa donde se llevó a cabo.

⁷ “first identifies themes, before considering the language used to construct these themes” (en inglés en el original).

Tabla 2 Codificación para el análisis del corpus

Ejemplo*	Prácticas de literacidad visual crítica	Eje interculturalidad
De hecho, puede haber una diferencia en el ángulo de fotografiar, pero el agua de mar en el banco de arena no es azul, y hay muchos turistas aquí, y entrar al mar con zapatos también causará contaminación del mar. No sé si este conjunto de fotos tomadas por el autor es realismo. Esta foto reducirá el impacto de los turistas que visitan Zhangzhou y permitirá que todos sepan que no todos los lugares son tan hermosos como en las fotos. Para mí, antes de ir al banco de arena de espina, no sabía que el mar fuera gris, probablemente porque demasiados turistas causaban contaminación. En mi opinión, hay dos lados en todo, incluyendo cada lugar y vista, y la foto y la realidad también son diferentes. No debemos seguir ciegamente la voz de Internet para conocer el mundo, sino que debemos pensar críticamente de acuerdo con nuestras propias experiencias e ideas	<p>Analizar el significado general de la imagen</p> <p>Cuestionar la fiabilidad</p> <p>Calcular los efectos de la imagen</p> <p>Posicionarse</p> <p>Proponer alternativas</p>	<p>Representación</p> <p>Conciencia sobre los presupuestos y narrativas para la representación de la realidad en los medios de comunicación.</p> <p>Observación compleja desde múltiples perspectivas y contraste de información.</p> <p>Necesidad de pensar críticamente para desarrollar un criterio propio.</p>

* Los ejemplos que se incluyen en la sección de resultados reproducen literalmente los textos producidos por los estudiantes. No se han realizado ediciones, por lo que podrían presentar errores lingüísticos de distinta índole. Los resaltados son nuestros, como recurso para destacar fragmentos en el proceso de análisis.

Para evitar posibles riesgos relacionados con la participación voluntaria de estudiantes, solo se desvelaron los objetivos y procedimientos de la investigación ante los participantes una vez finalizó el curso y se cerraron las actas de notas finales. Solo entonces se les informó sobre la investigación, se explicaron sus objetivos y los detalles de la participación. Posteriormente, se procedió a solicitar la firma de un consentimiento informado para poder acceder a los datos que se habían recolectado a lo largo del curso con fines estrictamente académicos. Para velar por su anonimato y protección, las identidades de los participantes se presentan con pseudónimos.

La intervención didáctica

Con el objetivo de fomentar la interculturalidad a través del desarrollo de la LVC en la clase

de español, tanto el contenido curricular como el material didáctico establecido por la institución se articularon en un diseño de intervención a partir de cinco unidades didácticas, cuyas actividades y tareas guardan estrecha relación con los objetivos de la LVC. Estas cinco unidades se establecieron en tres momentos clave: 1) introducción a la lectura crítica, 2) tareas de LVC y 3) evaluación, como se recoge en la Tabla 3.

En un primer momento, en la denominada “Unidad 0”, se introdujo el concepto de *lectura crítica*, a partir de discusiones en clase alrededor de preguntas guía como las siguientes: ¿qué hace un lector o una lectora (crítica)? ¿Qué importancia tiene la criticidad hoy en día? ¿(Cómo) se pueden “leer” (críticamente) las imágenes? Estas discusiones pretendían no solo sondear los conocimientos, los posicionamientos y las experiencias

Tabla 3 Diseño de intervención didáctica

1. INTRODUCCIÓN A LA LECTURA CRÍTICA			
Unidad 0: Comprensión y práctica sobre la lectura crítica visual en sus distintas dimensiones			
2. TAREAS DE LVC			
Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Tarea 1 Lectura crítica de imágenes relacionadas con el <i>turismo</i>	Tarea 2 Lectura crítica de imágenes relacionadas con las <i>tradiciones culturales</i>	Tarea 3 Lectura crítica de imágenes relacionadas con la representación de personas que conforman <i>tribus urbanas</i>	Tarea 4 Lectura crítica de imágenes sobre la manera de representar “lugares con encanto”
3. EVALUACIÓN			
Unidad 5: Autoevaluación retrospectiva sobre las prácticas críticas realizadas en el curso			

previas de las y los estudiantes sobre la LVC, sino también reflexionar conjuntamente y coconstruir una serie de criterios previos relativos a las prácticas y las dimensiones de la lectura crítica. Posteriormente, se realizaron actividades de aula que conjugaban aspectos teóricos y prácticos para comprender las distintas maneras de leer de modo crítico los textos desde las dimensiones textual, personal y social, haciendo especial énfasis en la lectura crítica de material visual.

En un segundo momento, la intervención se centró en guiar al alumnado en la realización de una serie de tareas de LVC. Estas tareas se hicieron sobre las temáticas de turismo, tradiciones culturales, tribus

urbanas y “lugares con encanto” (los que marcaba el material didáctico asignado). Así, a lo largo de cada una de las unidades, se orientó al grupo de estudiantes para que siguiera un esquema de trabajo pautado en cinco etapas (véase Tabla 4).

Finalmente, el tercer momento de la intervención se centró en la evaluación retrospectiva de las prácticas críticas realizadas y los aprendizajes a lo largo del curso, a partir de un ejercicio de autoevaluación.

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de las entradas de los portafolios, focalizado en aquellas consignadas a

Tabla 4 Etapas para la realización, la presentación y la evaluación de las prácticas críticas

Etapas	Descripción
Selección de una imagen	Escoger una imagen (fotografía publicada en algún medio de comunicación con soporte en línea) de su preferencia, que guardara relación con la temática de la unidad en cuestión
Lectura crítica	Realizar una lectura crítica de la imagen, teniendo en cuenta los contenidos trabajados en la unidad 0
Presentación	En la última sesión de la unidad, presentar brevemente la imagen escogida y la lectura crítica realizada (práctica oral: presentación)
Discusión	Discutir con los compañeros las impresiones, las dudas, los pensamientos o los posicionamientos propios acerca de las imágenes presentadas por aquellos y sus lecturas (práctica oral: interacción)
Redacción	Redactar una entrada en el “Portafolio de prácticas críticas”, incluyendo la imagen y la lectura crítica realizada (práctica escrita)
Evaluación	Reflexión retrospectiva sobre el desempeño en las tareas realizadas a lo largo del curso.

lo largo del segundo momento de la intervención didáctica. Los resultados relacionados con el proceso de autoevaluación de la LVC se presentan en otro escrito (Holguín Vaca *et al.*, 2024).

Resultados: desarrollo de la interculturalidad mediante las prácticas de literacidad visual crítica

El análisis de los resultados permite observar la emergencia de una reflexión intercultural crítica en torno a cada una de las temáticas abordadas durante el curso (turismo, tradiciones culturales, tribus urbanas y “lugares con encanto”), a lo largo de las prácticas de LVC llevadas a cabo por el estudiantado. El análisis cualitativo de las tareas de LVC pone de manifiesto la intersección entre la LVC y la interculturalidad, entendida a partir de los ejes de identidad, alterización y representación (Atienza y Aznar, 2020; Dervin, 2016; Holliday *et al.*, 2021), en la medida en que desvela la manera en que la realización de dichas tareas fomenta procesos de reflexión en los estudiantes para llevar a cabo actividades como desafiar narrativas preestablecidas, cuestionar estereotipos o comprender la diversidad de las culturas presentadas en las imágenes.

En este sentido, este apartado se organiza en función de los tres ejes temáticos, en los que se observa la manera en que el alumnado reflexiona críticamente sobre 1) las tradiciones culturales y su papel en la construcción de *identidades* culturales, 2) la diversidad cultural y las posibles manifestaciones de *alterización* (*othering*), y 3) la *representación* de la realidad o de las realidades socioculturales en las que se producen e interpretan las imágenes y su influencia o repercusión en la sociedad. Por motivos de espacio, nos centramos en una selección de muestras de los contenidos de los portafolios de prácticas críticas, presentando un ejemplo representativo de cada una de las temáticas abordadas.

Reflexión crítica sobre identidades culturales

Los resultados permiten observar cómo la realización de prácticas críticas en torno a las tradiciones

culturales puede fomentar el estudiantado la reflexión sobre las identidades culturales en el mundo actual. Estas reflexiones no solo se hacen desde la perspectiva de cómo se comprenden, se reproducen socialmente y se representan las identidades culturales en las imágenes mismas, sino que también se incorporan elementos de reflexión introspectiva acerca de los procesos identitarios propios.

A modo de ilustración, en su redacción de la lectura crítica de una imagen relacionada con la tradición del Festival del Barco del Dragón, Huang (véase Figura 1) realiza una lectura textual de diferentes aspectos de la imagen, abordando los distintos elementos, como el contexto geográfico y cultural de su producción, las personas retratadas, sus acciones y sus reacciones. Sin embargo, estos aspectos se amplían y se articulan en el abordaje de distintas dimensiones de la LVC (textual, en rosa; personal, en azul; social, en verde) sobre una imagen que, para él, representa “una cultura ancestral”, que configura la construcción de la identidad cultural en la actualidad.

La relevancia de la LVC para la reflexión intercultural se evidencia en la medida en que el estudiante expresa cómo la imagen no solo le generó una sensación particular, sino que también lo llevó a reflexionar sobre distintos aspectos de la realidad sociocultural de su entorno. La frase “esta foto me produjo una sensación [...] pero también me hizo pensar” destaca la capacidad de ir más allá de una interpretación superficial de la imagen y profundizar en una comprensión más reflexiva, al explorar sentimientos, y al analizar y cuestionar prácticas culturales mediante la interpretación de las representaciones visuales. Huang enfoca su reflexión por medio del “contraste entre las expresiones del anciano y del niño”, aspecto que le permite complejizar la realidad cultural representada desde una óptica intergeneracional, a partir de la cual analiza y cuestiona cómo se perciben y viven las “costumbres tradicionales” desde distintos puntos de vista (“el anciano sonreía felizmente ya que...”, “este niño no era feliz porque...”).

Figura 1 Tarea de lectura crítica 2 por Huang



[Gobierno de China. The Central People's Government of the People's Republic of China (2012, 19 de junio). *La ciudad natal de Qu Yuan da la bienvenida al Dragon Boat Festival*. Agencia de Noticias Xinhua. https://www.gov.cn/jrzg/2012-06/19/content_2164907.htm (Traductor de Google)] [Nota de las autoras].

Esta fotografía fue tomada en una pequeña aldea de la ciudad de Maoping, en el condado de Zigui, provincia de Hubei. Fue tomada por un periodista de la Agencia de Noticias Xinhua y publicada en Internet. En China, el Festival del Barco del Dragón es un festival muy importante. [...] Al principio, esta foto me produjo una sensación muy interesante, con el contraste entre las expresiones del anciano y del niño. Pero también me hizo pensar. Supongo que el fotógrafo quería mostrar un encanto de fiesta tradicional, y como parte de una cultura ancestral, el Festival del Barco del Dragón sigue desempeñando un papel importante en la vida del pueblo chino. [...] Viviendo en una gran ciudad, el Festival del Barco del Dragón, aunque sigue siendo un festival importante, está perdiendo presencia por su falta de carácter comercial. No recuerdo bien las costumbres de la Fiesta del Barco del Dragón y ni yo ni los que me rodean las hacemos ya, sólo algunas personas mayores del pueblo siguen haciéndolas. Así que mis pensamientos son en realidad los mismos que los del niño de la foto. Por un lado, los festivales tradicionales que carecen de carácter comercial están perdiendo su vitalidad, mientras que, por otro lado, los festivales exóticos y lucrativos están vaciando las bolsas de la gente. Es un juego de capital. Esto incluye festivales como el Qingming y el Chongyang, cuya importancia está desapareciendo. Por si fuera poco, las empresas también están promoviendo intensamente todo tipo de festivales novedosos. En resumen, esta foto refleja un grave problema: mucha gente ya no valora algunas costumbres tradicionales, lo que hace que sean cada vez más difíciles de transmitir. Y sólo siguen siendo populares aquellos festivales que tienen un carácter comercial y que permiten ganar dinero. Muchas personas pueden ver esta foto y olvidarse de ella después. Lo damos por sentado y pensamos que no es gran cosa. Así es como se olvida nuestra cultura. Miles de años de cultura no se pueden descartar fácilmente. El gobierno y la comunidad deben tomar medidas para proteger el patrimonio de la cultura tradicional. Estaría bien que las fotos fueran de niños felices y sonrientes de toda la sociedad.

Como se observa en su redacción, Huang analiza el contenido de la imagen en relación con su contexto social, reflexionando sobre las costumbres tradicionales inmersas en las dinámicas neoliberales del mundo actual. Con arreglo a una selección léxica relacionada con el campo semántico de la economía (“carácter comercial”, “ganar dinero”, “lucrativos”, “juego de capital”, “empresas”), sus reflexiones apuntan a cómo las lógicas comerciales pueden afectar la valoración y la transmisión de las costumbres tradicionales, las cuales, bajo estas lógicas, son “cada vez más difíciles de transmitir”. Su lectura crítica de la imagen lo lleva a concluir que “esta foto refleja un grave problema”, toda vez que evoca una serie de manifestaciones de identidad cultural que están “perdiendo presencia”, “perdiendo su vitalidad” o simplemente “su importancia está desapareciendo” a favor de manifestaciones que implican una mayor rentabilidad económica. Según el estudiante, esta situación pone en riesgo la preservación de la identidad cultural, aduciendo que “así es como se olvida nuestra cultura”. Ante esta preocupación, hace un llamado para preservar la riqueza y la diversidad de la identidad cultural frente a las influencias comerciales, mediante el uso de expresiones deónticas como “el gobierno y la comunidad deben tomar medidas para proteger el patrimonio de la cultura tradicional”.

En esta línea, Huang se adentra también en una exploración introspectiva con el fin de reflexionar sobre las dinámicas culturales en su entorno inmediato. Así, establece puentes entre la imagen y su propia realidad cultural e identitaria, al identificarse personalmente con una de las personas representadas en la imagen (“mis pensamientos son en realidad los mismos que los del niño en la foto”) e identificar dinámicas culturales en su entorno social en relación con las costumbres representadas en la imagen (“ni yo ni los que me rodean las hacemos ya”).

Reflexión crítica sobre la diversidad y los procesos de alterización

Las redacciones que las y los participantes consignaron en sus portafolios en la tercera unidad

temática, relativa a las tribus urbanas, evidencian una serie de reflexiones críticas en torno a la diversidad cultural, que ponen de manifiesto la emergencia de la interculturalidad en términos de una sensibilización, comprensión y valoración de diversas expresiones culturales presentes en el entorno social próximo. Se observa también una actitud crítica desde la cual se cuestionan estereotipos y prejuicios, y se desafían narrativas simplistas, al abogar por una visión más justa no solo en el ámbito social, sino también como parte de una transformación personal en la manera de entender la diversidad.

A modo de ilustración, la lectura crítica de Yun (véase Figura 2) acerca de la tribu urbana china de los shematte evidencia su capacidad para sobrepasar una lectura textual (en rosa en la figura) de los elementos constitutivos de la imagen y las características que identifican a la cultura shematte desde el punto de vista visual (cabello, maquillaje, ropa) y cultural (posición y estilo de vida alternativo). La profundidad en su lectura se observa en la manera en que sus reflexiones abordan aspectos no solo desde una perspectiva social, sino también desde la propia introspección hacia una transformación personal.

Por un lado, Yun aborda aspectos sociales relacionados con la percepción y la aceptación de la cultura shamatte en la sociedad, a partir de un cuestionamiento central sobre las etiquetas, los prejuicios o las narrativas (“¿la cultura es realmente inútil?”) que, según él, “el público en China” construye alrededor de esta subcultura (comúnmente percibida como jóvenes que “vagan por las calles”) y que conllevan actitudes prejuiciosas o de discriminación. Como se observa en sus reflexiones, las prácticas críticas desde las dimensiones personal (en azul) y social (en verde) fomentan la exploración de sus posicionamientos propios frente a la realidad observada (“en mi perspectiva...”, “creo que...”), así como el establecimiento de relaciones entre la imagen y aspectos más amplios de la sociedad china. El estudiante asocia esta cultura con una posible “deformación” social y vincula su

Figura 2 Tarea de lectura crítica 3 por Yun



15

[Aesthetics (s f.). *Shamate*. <https://aesthetics.fandom.com/wiki/Shamate> [Dirección de la imagen: <https://aesthetics.fandom.com/wiki/Shamate?file=Images.jpeg-1.octet-stream.jpg>] [Nota de las autoras]

El grupo de jóvenes en la primera imagen es la seguidor de la cultura Shamatte. Las características más notables de Shamatte son: cabello de colorido, maquillaje pesado, ropa extraña, joyas exageradas y una inclinación por las selfies. Es una de las ramas de la cultura punk. La cultura Shamatte representa una imagen alternativa de la juventud. [...]. La cultura de Shamatte **no es aceptada por el público en China**. El joven de Shamatte a menudo fue **criticado por otros usuarios de internet**. Pero, **¿la cultura es realmente inútil?** Cuando estaba en la escuela primaria, a menudo podía ver jóvenes con formas exageradas, diferentes colores de cabello y ropa extraña en la puerta de la escuela. Vagaban por las calles en grupos de tres o cinco, sin hacer nada. Cada vez que mi mamá los veía, **me decía que no hiciera esto en el futuro**. Cuando era niño, **tenía la mala impresión de Shamatte y pensé que esas personas eran malas**. Pero a medida que crecía, aprendí que las opciones de estilo de vida son la libertad de todos. No podemos **faltarles el respeto solo porque pensamos de manera diferente a ellos**. [...] En mi perspectiva, Shamatte refleja la deformidad de la orientación al valor de algunos adolescentes chinos, y además muestra que la calidad de los ciudadanos chinos debe mejorarse y, por otro lado, es necesario esforzarse por mejorar el nivel de educación general de los ciudadanos. La aparición de Shamatte refleja los problemas de comunicación y educación entre padres e hijos. La cultura Shamatte ahora parece haber desaparecido en China. [...]. Creo que para esta subcultura, **podemos no gustarnos, pero podemos respetarle**. **Porque este es su derecho a buscar la libertad**. Por suerte ahora los jóvenes en China son muy receptivos a la cultura emergente. Creo que en el futuro, **la discriminación china contra estas subculturas desaparecerá**.

aparición con problemas relacionados con la educación (“es necesario esforzarse por mejorar el nivel de educación general de los ciudadanos”) y la relación o comunicación intergeneracional.

Por otro lado, desde una dimensión más personal, Yun se adentra en una reflexión introspectiva que le permite explorar las percepciones propias y de su entorno social más próximo alrededor de shamatte. Destaca su transformación desde las lecturas negativas que solía tener (“tenía la mala impresión de shamatte y pensé que esas personas eran malas”), hacia una sensibilidad y comprensión de la diversidad cultural, al narrar su valoración actual y el respeto por las distintas “opciones de estilo de vida” que shamatte representa.

Estas reflexiones evocan la conciencia crítica de Yun sobre las dinámicas y relaciones de poder relacionadas con la cultura shamatte que implican procesos de alterización (*othering*) en la sociedad china. Sin embargo, esta conciencia no se queda en una simple descripción en sus reflexiones, sino que revierte en la generación de una actitud hacia el respeto por la diferencia (“No podemos faltarles el respeto solo porque pensamos de manera diferente a ellos”), como una manera de promover y garantizar los derechos fundamentales a la libre expresión, que afirma mediante frases como: “podemos no gustarnos, pero podemos respetarle. Porque este es su derecho a buscar la libertad”.

Reflexión crítica sobre la representación de la realidad cultural

El análisis de las redacciones consignadas en los portafolios, específicamente en relación con la primera y la cuarta práctica de lectura crítica de imágenes, pone en evidencia la relevancia de la LVC para el fomento de la interculturalidad, al estimular el cuestionamiento y la comprensión acerca de las representaciones visuales de la realidad y la manera en que influyen en las percepciones y las concepciones culturales. Este análisis permite observar la conciencia y la capacidad de los estudiantes para contrastar distintas formas de representar la realidad según ciertos presupuestos,

así como para cuestionar su veracidad. A modo de ejemplo, la lectura crítica de Zhou (véase Figura 3) respecto a una imagen publicitaria, correspondiente al turismo en Shanghái durante la pandemia de COVID-19, ilustra el desarrollo de habilidades para interpretar de manera crítica los elementos constitutivos de la imagen (el panda, la mascarilla, el lugar, etc.) en relación con lo que representan en el contexto sociocultural y los objetivos de su publicación.

Sin embargo, al hacer una lectura no solamente de los elementos presentes, sino también ausentes (“en la foto hay una mascota y una enorme máscara y calles limpias, pero no hay gente”), Zhou cuestiona la veracidad de la imagen, contrastándola con sus experiencias previas y señalando los efectos de “descontento y burla” que esta fotografía podría tener en el público. Se posiciona ante el contenido, que califica como “deshonesto”, producto de una “falsa propaganda” y “resultado de una política bajo la cual fue tomada” que, según él, proporciona un sesgo en la selección y presentación de la fotografía en cuestión. Desde una dimensión más personal, expresa emociones relacionadas con la gestión de la pandemia, como la molestia, el cansancio o el enfado respecto a las “interminables medidas de bloqueo”. Zhou enfatiza la importancia de que la representación que se hace en los medios sea más acorde con la realidad, abogando por “restablecer la verdad y hacer una fotografía libre y realista de las calles de Shanghái”, pues considera que “es mejor dejar que la gente vea cómo es realmente Shanghái”.

Este cuestionamiento hacia la veracidad de la información presente en los medios de comunicación de masas y la búsqueda de contranarrativas es también evidente en la lectura crítica que hace Jin de las imágenes comúnmente difundidas sobre el banco de arena de espina de pescado (魚骨沙洲) en Zhangzhou, distrito de Dongshang (véase Figura 4).

Jin efectúa también una lectura de los elementos presentes en la imagen desde la perspectiva de los presupuestos o intenciones para representar la

Figura 3 Tarea de lectura crítica 1 por Zhou



[Calle de Singapur, con oso panda, mascota de la Exposición Internacional de Importación de China. Tomada de China Travel News. http://www.ctnews.com.cn/news/content/2020-11/08/content_90824.html; recuperada: 22 de noviembre, 2022)] [Nota de las autoras].

Esta foto* fue tomada en Shanghai durante la COVID-19. Fue tomada por un periodista de China Travel News y publicada en el sitio web de noticias. El panda de esta foto es la mascota de la Exposición Internacional de Importación de China, pero lleva una máscara y las calles limpias, lo que significa luchar contra la epidemia. Creo que la intención del fotógrafo era mostrar lo fuerte que es la lucha contra la epidemia en Shanghai, que la feria será muy segura y que si uno insiste en llevar una máscara y seguir las reglas al pie de la letra, no habrá transmisión de la enfermedad ni del veneno. Y el periodista quiso expresar que Shanghai, como ciudad más desarrollada de China, sería un modelo en la lucha contra la epidemia. Shanghai es la ciudad más desarrollada de China en términos de comercio exterior. Por ello, esta Exposición Internacional de Importación de China es también un escaparate para los extranjeros. En la foto hay una mascota y una enorme máscara y calles limpias, pero no hay gente. Pero el hecho de que yo haya estado antes en Shanghai, y sea una ciudad muy concurrida, y las calles estén vacías en esta época del año, es fruto de la falsedad o del exceso de pruebas. A partir de 2022, los residentes chinos, incluido yo mismo, empezamos a estar cada vez más molestos con la política antiepidémica. Todas las opiniones de la comunidad sugieren también que la gente está cansada y enfadada por las regulaciones excesivamente estrictas del gobierno. Ver esta foto en algún sitio web liberal seguramente habría provocado comentarios de descontento y burla, con lo que la oposición sería aún peor. Como fotografía, o bien es deshonesto, o bien es el resultado de una política bajo la cual fue tomada. Por lo tanto, creo que debemos restablecer la verdad y hacer una fotografía libre y realista de las calles de Shanghai: la necesidad de certificados PCR** de tres días en lugares públicos, la imposibilidad de respirar aire fresco y los frecuentes cierres de universidades y barrios. De hecho, muchas personas no han realizado actividades turísticas desde el brote de COVID-19 en 2020. La mayor razón es la prohibición del gobierno. De hecho, en 2022, Shanghai es una de las ciudades con mayor número de infectados del país. Por lo tanto, en lugar de la falsa propaganda y las interminables medidas de bloqueo, es mejor dejar que la gente vea cómo es realmente Shanghai.

Figura 4 Práctica de lectura crítica 1 por Zhou



[Xu Changyu (2021, 12 de agosto). *Fotografía aérea del banco de arena de espina de pescado en la isla de Dongshan, Zhangzhou, provincia de Fujian*. <https://www.istockphoto.com/es/foto/fotograf%C3%ADa-a%C3%A9rea-del-banco-de-arena-de-espina-de-pescado-en-la-isla-de-dongshan-gm1333548880-416005013>



Zhihu. (2020, 6 de mayo). *No se deje engañar. Estas atracciones turísticas de celebridades de Internet resultan retocadas con Photoshop*. <https://zhuanlan.zhihu.com/p/138516536> (Traductor de Google)] [Nota de las autoras].

Aquí hay dos fotos del banco de arena de espina, también tomadas en el otoño. El banco de arena de espina situada en la ciudad de Zhangzhou, provincia de Fujian, China [...]. **Ambas fotos** también fueron tomadas en el banco de arena de espina, pero se nos muestran **dos vistas completamente diferentes**. En primer lugar, la **primera imagen nos muestra** una pequeña playa muy hermosa y espectacular, el agua es muy azul y atractiva, y la playa está muy limpia, **como en los cuentos de hadas**. Creo que está **es una foto tomada por** un empleado de la Oficina Provincial de Turismo de Fujian **para** promover la belleza de Zhangzhou y estimular a más personas a viajar y consumir, **pero debería haber turistas en la foto, de hecho no los hay, porque esta foto no es realismo**. Muchos turistas se sentirán atraídos a viajar por esta foto. **La segunda fotografía fue tomada por** turistas en Zhangzhou en ese momento, y en esta imagen hay muchas personas en la playa, además de las aguas grises y las redes de pesca de los turistas. **El autor quiere** dejar constancia de que ha estado en la playa y quiere contarles a todos la situación real del banco de arena. De hecho, puede haber una diferencia en el ángulo de fotografiar, pero el agua de mar en el banco de arena no es azul, y hay muchos turistas aquí, y entrar al mar con zapatos también causará contaminación del mar. No sé si este conjunto de fotos tomadas por el autor es realismo. Esta foto reducirá el impacto de los turistas que visitan Zhangzhou y permitirá que todos sepan que no todos los lugares son tan hermosos como en las fotos. Para mí, antes de ir al banco de arena de espina, no sabía que el mar fuera gris, probablemente porque demasiados turistas causaban contaminación. En mi opinión, hay dos lados en todo, incluyendo cada lugar y vista, y la foto y la realidad también son diferentes. No debemos seguir ciegamente la voz de Internet para conocer el mundo, sino que debemos pensar críticamente de acuerdo con nuestras propias experiencias e ideas.

realidad de una manera determinada (“es una foto tomada por... para...”, “el autor quiere...”) y cuestiona críticamente la representación visual de este lugar turístico que, desde su perspectiva, se hace de una manera idealizada o irreal, propia de “los cuentos de hadas”. La estudiante destaca elementos, como el color del agua, el estado de limpieza, la ausencia de personas, entre otros, que asocia con una estrategia con fines económicos para “estimular a más personas a viajar y consumir”. Además, la exploración de las narrativas presentes en la fotografía y el posible efecto que tienen en la comunidad fomenta la proposición de contranarrativas visuales, al establecer comparaciones con imágenes vistas desde otra perspectiva, que implica “una diferencia en el ángulo de fotografiar” y otra finalidad: “contarles a todos la situación real del banco de arena”.

La relevancia de sus reflexiones en relación con el desarrollo de la LVC y la interculturalidad radica en su capacidad para ir más allá de una visión unidimensional y considerar múltiples perspectivas para comprender la realidad. Destaca su llamado a adoptar lecturas más complejas de esta, “pensar críticamente” y no depender “ciegamente” de interpretaciones dadas ni seguir en forma pasiva las narrativas presentadas en los medios de comunicación.

Discusión, implicaciones y conclusiones

Los resultados de este estudio sugieren que una aproximación de enseñanza explícita a partir del modelo multidimensional de prácticas de LVC propuesto en este estudio y un planteamiento metodológico con base en tareas de LVC sobre temáticas concretas podrían ofrecer un enfoque pedagógico significativo para favorecer la conciencia intercultural crítica en relación con la construcción de identidades culturales (*identidad*), los procesos de alterización en la sociedad (*alterización*) y los efectos de la representación mediática (*representación*).

Tal y como se recoge en el apartado anterior, mediante la realización de tareas de LVC, los y las

participantes logran ir más allá de las lecturas e interpretaciones superficiales sobre el significado global y los detalles de la imagen (Fairclough, 1989), tanto para identificar las prácticas discursivas (López Ferrero y Martín Peris, 2011) vinculadas a la intención del fotógrafo o medio de comunicación (Luke y Freebody, 1997) como para establecer conexiones entre las imágenes y sus experiencias propias (Kuo, 2009). En sus producciones, se observa la capacidad para cuestionar las injusticias vehiculadas en las imágenes (Comber, 2001; Freire, 1970; Lewison *et al.*, 2002), al abordar cuestiones contemporáneas como la gestión de la pandemia, así como para analizar los procesos de alterización en la sociedad en general.

Las tareas de LVC realizadas por las y los estudiantes también ponen de manifiesto su capacidad de posicionarse ante los presupuestos ideológicos subyacentes en las imágenes (Luke y Freebody, 1990) y proponer discursos alternativos (Cots, 2006), en respuesta a elementos como las dinámicas neoliberales en las que se inserta la realidad representada, los procesos de mercantilización a los que están subordinadas las tradiciones e identidades culturales, o la estereotipación y la minusvaloración de comunidades marginadas.

Los resultados destacan, pues, la importancia de cultivar la LVC en el contexto de la educación lingüística y la relevancia de explorar los distintos contenidos y objetivos de aprendizaje (lingüísticos, discursivos, sociopragmáticos) desde una perspectiva crítica y como eje fundamental de la educación para la ciudadanía intercultural (Atienza y Aznar, 2020).

A la luz de estos resultados, se derivan una serie de implicaciones significativas tanto para la enseñanza como para futuras investigaciones. En primer lugar, este estudio destaca la importancia de una integración epistemológica de los conceptos de LVC e *interculturalidad*, para enriquecer tanto el proceso educativo como el investigativo en el ámbito de la educación lingüística. Desde una perspectiva metodológica, esta relación de

conceptos proporciona un marco coherente que se puede operacionalizar y aplicar de manera efectiva en la enseñanza y en la investigación, como se ha demostrado en este estudio. La incorporación de esta sinergia conceptual en educación lingüística permite también ampliar su alcance y asumir su compromiso con la formación de ciudadanos críticos y culturalmente sensibles, en un mundo caracterizado por la diversidad, pero también, como advierte la periodista Rosa María Calaf, por “la promiscuidad del poder político, económico y mediático” (EFE, 2023).

En segundo lugar, se subraya la importancia de la instrucción explícita sobre la criticidad y la literacidad visual que, así como la interculturalidad, no deben darse por sentadas en el aprendizaje de la lengua. Es esencial que el profesorado proporcione espacios para una formación consciente y reflexiva, lo que implica ofrecer recursos y metalenguaje que permitan a los y las estudiantes comprender y aplicar conceptos en su proceso educativo.

En tercer lugar, este estudio muestra que la incorporación de la perspectiva crítica y la interculturalidad en el aula no implica disponer de más tiempo y recursos (diseño de materiales específicos), lo que suele ser una de las principales preocupaciones del profesorado. Tal y como se presenta en esta propuesta de intervención didáctica, la criticidad, la literacidad visual y la interculturalidad pueden incorporarse a currículos preexistentes, programaciones o materiales didácticos preestablecidos como una perspectiva o una actitud (Cots, 2006) frente al proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de su problematización. Esto implica que cualquier tipo de contenido (léxico, gramatical, pragmático, discursivo) y actividades de aprendizaje pueden concebirse desde una perspectiva crítica o como prácticas críticas.

No obstante, es importante reconocer que este trabajo se circunscribe a una intervención docente de alcance limitado en términos de número de estudiantes, tiempo de intervención, dominio de la lengua y contenidos temáticos. Para obtener una

visión más completa y matizada del impacto que la implementación de intervenciones docentes que combinen prácticas de lectura crítica de imágenes con la interculturalidad puede tener en aprendientes de español, se sugiere llevar a cabo estudios longitudinales a mayor escala. Una muestra más amplia de datos a partir de las líneas conceptuales y metodológicas que el presente estudio abre contribuirá a enriquecer la comprensión sobre los efectos que este tipo de intervenciones tiene en estudiantes con distintos niveles de dominio de la lengua y tiempo de exposición a la LVC y enfoques interculturales desde contenidos temáticos diversos.

Referencias

- Arizpe, E., Bagelman, C., Devlin, A. M., Farrell, M. y McAdam, J. E. (2014). Visualizing intercultural literacy: Engaging critically with diversity and migration in the classroom through an image-based approach. *Language and Intercultural Communication*, 14, 304-321. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.903056>
- Atienza Cerezo, E. y Aznar Bertolín, J. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>
- Atienza, E. y López Ferrero, C. (2009). El discurso de la mirada crítica. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 191-206). Paidós.
- Baker, L. (2015). How many words is a picture worth? Integrating visual literacy in language learning with photographs. *English Teaching Forum*, 53, 2-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084470.pdf>
- Barrett, M., Byram, M., Ipgrave, J. y Seurrat, A. (2013). *Images of others: An autobiography of intercultural encounters through visual media*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others>
- Barthes, R. (1977). Rhetoric of the image. En R. Barthes (Ed.), *Image music text* (pp. 32-51). Fontana Press.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. BBC y Penguin.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Castaño Arques, A. (2020). *Literacidad crítica en ELE. Una investigación sobre la lectura entre estudiantes sinohablantes* [Tesis doctoral]., Universitat Pompeu Fabra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/668779>
- Cervetti, G., Pardales, M. J. y Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, 4(9), 80-90. <https://eric.ed.gov/?id=EJ662487>
- Chung, S. K. (2013). Critical visual literacy. *The International Journal of Arts Education*, 11(2), 1-36. https://ed.art.gov.tw/uploadfile/periodical/3303_p1-36.pdf
- Comber, B. (2001). Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a “new” research agenda. En A. Comber y A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 271-282). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600288-26>
- Consejo de Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. www.coe.int/lang-cefr
- Cots, J. M. (2006). Teaching “with an attitude”: Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336-345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education. A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>
- Dervin, F. (2023). *Interculturality, criticality and reflexivity in teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009302777>
- Díaz, A. R. y Dasli, M. (2017). Tracing the “critical” trajectory of language and intercultural communication pedagogy. En A. R. Díaz y M. Dasli (Eds.), *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy: Theory, research, and practice* (pp. 3-21). Routledge.
- EFE (2023, 29 de agosto). Calaf: “Se invierte mucho en mal periodismo y se disemina con mayor eficacia la mentira”. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20230829/9193338/calaf-invierte-mal-periodismo-disemina-mayor-eficacia-mentira.html>
- Elkins, J. (2007). *Visual literacy*. Routledge.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596117>
- González Plasencia, Y. (2016). Life in a day: cómo trabajar la competencia intercultural en E/LE con el mundo como estímulo. *Foro de profesores de E/LE*, (12), 99-108. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/9173/0>
- Instituto Cervantes. (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (A1, A2)*. Instituto Cervantes.
- Hall, S. (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. SAGE.
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis. From start to finish*. SAGE.
- Holguín Vaca, D. P. (2021). *La interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes: aportaciones desde la investigación educativa basada en diseño* [Tesis doctoral]. Universitat Pompeu Fabra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/673060>
- Holguín Vaca, D. P. (2023). De los debates globales a las prácticas locales: pedagogías emergentes para el fomento de la interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes. *Language and Intercultural Communication*, 23(1), 69-87. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2138420>
- Holguín Vaca, D. P., Castaño Arques, A., García-Balsas, M. (2024). Literacidad visual crítica en el aula de español: implicaciones para su fomento y autoevaluación. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18(36), 32-62. <https://doi.org/10.26378/rnlael1836567>
- Holliday, A. (2018). Designing a course in intercultural education. *Intercultural Communication Education*, 1(1), 4-11. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n1.24>
- Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J. (2021). *Intercultural communication. An advanced resource book for students* (4.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367482480>
- Houghton, S. A. (2014). Enhancing critical reflection upon intercultural experience through imagery. *Saga University Bulletin of Education*, 31, 133-140.
- Kennedy, C., Díaz, A. R. y Dasli, M. (2017). Cosmopolitanism meets language education: Considering

- objectives and strategies for a new pedagogy. En A. R. Díaz y M. Dasli (Eds.), *The critical turn in language and intercultural communication pedagogy* (pp. 186-203). Routledge.
- Kuo, J. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 10, 483-494. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9048-6>
- Lacorte, M. y Atienza, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza de español (Critical dimensions in Spanish language teaching). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching* (pp. 137-149). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-11>
- Lewison, M., Flint, A. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392. <https://doi.org/10.58680/la2002255>
- Lindner, R. y Méndez, M. del C. (2014). The autobiography of intercultural encounters through visual media: Exploring images of others in telecollaboration. *Language, Culture and Curriculum*, 27, 226-243. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.977910>
- López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2011). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos. En J. de S. Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, M. Seseña Gómez. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE: Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad de Salamanca, 29 de septiembre al 2 de octubre de 2010 (pp. 507-516). ASELE. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O. y Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>
- Luke, A. y Freebody, P. (1990). "Literacies" programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16. <http://eprints.qut.edu.au/49099/>
- Luke, A. y Freebody, P. (1997). The social practices of reading. En S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 227-242). Allen & Unwin.
- McKenney, S. y Reeves, T. C. (2021). Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education*, 55(1), 82-92. <https://doi.org/10.1111/medu.14280>
- Méndez-García, M. C. y Cores-Bilbao, E. (2023). Deliberate training and incidental learning through the autobiography of intercultural encounters through visual media: Capitalising on a European tool to enhance visual literacy and intercultural dialogue globally. *Language Teaching Research* 27(2), 299-331. <https://doi.org/10.1177/13621688211050964>
- Messarís, P. (1997). *Visual persuasion. The role of images in advertising*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452233444>
- Mirzoeff, N. (2023). *An introduction to visual culture*. (3.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429280238>
- Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 81-94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ935564>
- Norton, B. y Toohey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning: An introduction. En B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 1-18). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834>
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. En T. Plomp y N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 10-51). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Porto, M, Houghton, S. A. y Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484-498. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>
- Reyes Torres, A. y Bataller Català, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos claves en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un nuevo paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 13-30. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326306>
- Sturken, M. y Cartwright, L. (2017). *Practices of looking. An introduction to visual culture* (3.^a ed.). Oxford University Press.
- Van den Akker, J. (2013). A European perspective on curriculum development and innovation. En E. H-F. Law y C. Li (Eds.), *Curriculum innovations in changing societies* (pp. 535-545). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-359-1_30
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Waallann Brown, C. (2022). Developing multiple perspectives with EFL learners through facilitated dialogue

- about images. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19(3), 214-236. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030228>
- Waallann Brown, C. y Savić, M. (2023). Practising critical visual literacy through redesign in ELT classrooms. *ELT Journal*, 77(2), 186-196. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac049>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Paidós.

Cómo citar este artículo: Holguín-Vaca, D. P. y Castaño-Arques, A. (2024). “Esta imagen me hizo sentir, pero también pensar”. Literacidad visual crítica e interculturalidad en el aula de español como lengua adicional. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-23. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355938>