Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL) ISSN 1699-6569
Vol. 18 Núm. 36 (2024) doi: 10.26378/rnlael1836567
Recibido:7/02/2024 / Aprobado: 20/03/2024
Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

Literacidad visual crítica en el aula de español: implicaciones para su fomento y autoevaluación

Critical visual literacy in the Spanish classroom – Implications for its teaching and self-assessment

Denise Holguín
Universitat Pompeu Fabra
denisepaola.holguin@upf.edu

Ana Castaño Arques
University of Oxford
ana.castanoarques@mod-langs.ox.ac.uk

Marta García-Balsas
Universitat de Barcelona
mgarciabalsas@ub.edu

RESUMEN
Ante la escasez de estudios empíricos en relación con el componente crítico y su evaluación en el ámbito del aprendizaje de lenguas, este estudio examina el impacto de la autoevaluación en el desarrollo de la literacidad visual crítica (LVC) en el contexto de aprendizaje en línea del español como lengua adicional. La investigación se centra en una intervención didáctica que incorpora diversas herramientas para el fomento y la autoevaluación de la LVC y analiza los portafolios de aprendizaje de estudiantes de español de nivel B2 (según el MCER) como herramienta central para la práctica y autoevaluación de la LVC. Los resultados revelan cómo, al permitir a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño en las prácticas de LVC, la autoevaluación no solo se convierte en un catalizador para la toma de conciencia y el progreso, sino que promueve procesos metarreflexivos y fortalece hábitos de aprendizaje continuo sobre la LVC, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para monitorear su progreso. El estudio enfatiza la necesidad de la instrucción explícita sobre la literacidad crítica y aboga por la integración de herramientas de evaluación formativa (autoevaluación, coevaluación) para cultivar una actitud crítica y reflexiva.

Palabras clave: Literacidad Visual Crítica, Autoevaluación, Enseñanza de Lenguas, Criticidad, Aprendizaje en Línea

ABSTRACT
Despite there being a wealth of current pedagogical research on criticality, there is a notable scarcity of empirical studies related to its evaluation, specifically within language teaching settings. In this context, this paper examines the impact that self-assessment can have on the development of critical visual literacy (CVL) among students of Spanish as a Second Language in an online setting. In this work, we analyse the language learning portfolios of students of Spanish at a CEFR B2 level, which were used during a teaching intervention aimed at promoting and developing learners' CVL and self-assessment. The results show that, by enabling students' reflection on their own CVL performance and by providing them with the necessary tools to monitor their own progress, self-assessment not only prompts self-awareness and development, but also triggers new meta-reflective processes as well as life-long learning habits in the field of CVL. The study highlights the need for explicit teaching on critical literacy and calls for formative assessment learning tools (self- and peer-assessment) to promote critical and reflexive attitudes amongst our students.

Keywords: Critical Visual Literacy, Self-assessment, Language Teaching, Criticality, Online Teaching

1. INTRODUCCIÓN

La pedagogía de lenguas adicionales tiene el reto de trascender sus objetivos más instrumentales y afrontar la constante tarea de formar ciudadanos críticos capaces de ejercer una ciudadanía activa y responsable. Cultivar una actitud crítica, entendiendo esta como "la disposición cuestionadora y activa que, como agentes sociales, adoptan quienes usan una lengua" (López Ferrero et al., 2019), constituye, por lo tanto, un componente fundamental de la educación lingüística. Involucra habilidades que permitan "leer tras las líneas" (Cassany, 2006), desentrañar las ideologías subyacentes a los discursos y reconocer estos como artefactos ideológicos en entramados de relaciones sociales desiguales.

Aunque dicha actitud crítica se dé de manera espontánea en algunos individuos más que en otros, puede ser desarrollada en el estudiantado a través de intervenciones didácticas que se basen en marcos pedagógicos específicos. Si bien existen diversos marcos interdisciplinares que aluden a, o exploran, la noción de la criticidad (pensamiento crítico, Análisis Crítico del Discurso, Estudios Críticos del Discurso), en este trabajo se sitúa en el de la literacidad crítica, originado en el contexto educativo australiano (Luke y Freebody, 1997; Kuo, 2009), que se aleja de visiones individualistas o cognitivistas de la criticidad (Cervetti et al., 2001). Resulta, por lo tanto, coherente con la visión social de los textos y discurso de la que parte este estudio[1]. En última instancia, se trata de fomentar la adquisición de nuevas literacidades (Lankshear y Knobel, 2006), proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y analizar de manera reflexiva el entorno comunicativo en el que se desenvuelven.

Si bien la literacidad crítica es necesaria, en un mundo cada vez más mediado por pantallas, imágenes, otros recursos multimodales y la inteligencia artificial generativa, fomentar esa literacidad es necesario no solo en la interpretación de textos escritos sino también visuales y multimodales. En consonancia con la propuesta de Atienza y Aznar (2020), quienes sostienen que "las imágenes (estáticas o en movimiento), tan utilizadas

en el aula de español como LE/L2, son artefactos ideológicos que permiten ser abordados desde una perspectiva crítica" (p.142), este estudio parte de la premisa de que una pedagogía de lenguas desde un enfoque crítico requiere la implementación de diversas estrategias y recursos para el desarrollo de una literacidad visual crítica (Newfield, 2011) a través de la cual los estudiantes puedan reflexionar y cuestionar la construcción de significados y representaciones visuales que inundan nuestra sociedad.

Si bien la literacidad crítica en la enseñanza de lenguas adicionales está experimentando un desarrollo significativo, existen varios aspectos que requieren una mayor reflexión teórica y metodológica. Uno de ellos es, sin duda, el componente de la evaluación, que sigue siendo un ámbito todavía poco explorado debido, entre otros factores, a los desafíos epistemológicos, éticos y metodológicos que supone evaluar el desarrollo de la criticidad. Es decir, la comprensión misma del ejercicio de la evaluación en relación con el desarrollo de una actitud crítica, las consideraciones éticas sobre quién, cómo y qué se evalúa, así como la selección adecuada de herramientas y procedimientos para evaluarla. Esta complejidad se refleja en la escasez de investigaciones empíricas en el ámbito de la enseñanza de español como lengua adicional (ELA).

El presente estudio explora el componente de evaluación en relación con el desarrollo de la literacidad visual crítica en el aula de ELA, centrándose específicamente en la autoevaluación como parte intrínseca de la evaluación formativa. Desde una concepción de la actitud crítica como producto del análisis, el cuestionamiento, el diálogo y la reflexión, esta investigación explora la autoevaluación como estrategia para promover la metarreflexión, la concienciación y la praxis transformadora. Para ello, se propone un estudio empírico que, por un lado, presenta una exploración conceptual sobre el fomento de la literacidad visual crítica (en adelante LVC) que guía la exploración pedagógica en el aula y la autoevaluación y, por el otro, examina el potencial de la autoevaluación en el desarrollo mismo de la LVC.

De esta manera, este estudio tiene como objetivo principal contribuir a la comprensión teórica y metodológica de la LVC con implicaciones prácticas para su fomento y autoevaluación en el contexto de la enseñanza de ELA. La pregunta central que orienta el estudio es: ¿cuál es el impacto de la autoevaluación en el desarrollo de la LVC en el aula de ELA en un contexto de aprendizaje en línea?

2. MARCO TEÓRICO

Como se ha adelantado previamente, esta investigación se ubica dentro del campo teórico-pedagógico de la literacidad crítica, específicamente, de la literacidad visual crítica, dentro del cual aspira a contribuir a la comprensión de la autoevaluación y el papel que esta tiene en el aprendizaje del estudiantado. En esta sección se exponen brevemente los postulados teóricos de los que se nutre este estudio en relación con la LVC y la autoevaluación.

2.1 Literacidad visual crítica

En el campo de la enseñanza de ELA está ampliamente aceptado que enseñar el idioma no solo supone facilitar el aprendizaje de componentes lingüísticos formales, sino que también se debe dar a los aprendientes acceso a los contextos socioculturales en que se usan las lenguas. Explorar dicha dimensión sociocultural en el aula pasa por dotar a los aprendientes de herramientas para que puedan comprender las prácticas discursivas (López Ferrero y Martín Peris, 2011), es decir, que puedan identificar quién publica el texto o imagen, quiénes lo interpretan y en qué contexto de producción se da dicha interpretación. Comprender estas prácticas también implica ser consciente de los presupuestos e ideologías que vehiculan los discursos, los intereses con que son creados y los efectos que pueden producir en las sociedades de recepción.

En el presente estudio se entiende que no solo los textos escritos, sino también las imágenes pueden y deben ser abordados con dicha actitud crítica, tal y como propone el paradigma de la literacidad visual crítica. El concepto de *critical visual literacy*, acuñado por Newfield (2011), se define como un tipo de "análisis que busca desvelar los intereses sociales y políticos que se dan en la producción y recepción de imágenes, y relacionarlos con sus efectos de poder y dominación"[2] (p. 92). La realización de ese análisis se puede desgranar en una serie de prácticas de LVC que, a efectos pedagógicos, se pueden clasificar en tres tipos o dimensiones (textuales, personales y sociales), tal y como se recoge en la Tabla 1.

	Definición	**Prácticas de LCV asociadas**
Dimensión textual	Recoge las acciones que el aprendiente realiza para analizar los elementos de la imagen, para decodificar su significado, pero también para identificar el contexto de su producción (quién publica la imagen, quién la ve, qué se hace con ella), los presupuestos del autor o su intención al publicar la imagen.	1. Analizar el significado global y local de la imagen
		2. Analizar la práctica discursiva
		3. Identificar la intención del autor o medio de difusión
		4. Identificar los presupuestos del autor o medio de difusión
Dimensión personal	Recoge las acciones en las que los estudiantes ponen en relación la imagen con su propia subjetividad, bien sea relacionándola con experiencias o lecturas propias, identificando las emociones y cambios que provoca en ellos el visionado, dando su opinión o cuestionando la fiabilidad de la imagen o medio a través de la cual se transmite.	5. Relacionar la imagen con experiencias previas
		6. Identificar los efectos de la imagen sobre uno mismo
		7. Posicionarse ante el contenido
		8. Cuestionar la fiabilidad
Dimensión social	Recoge las acciones en las que el aprendiente va más allá del mero posicionamiento individual ante la imagen y demuestra que puede ubicarla en el contexto social en el que se producen y ven típicamente las imágenes, identificando las relaciones de poder o las desigualdades que estas	9. Identificar voces presentes y ausentes en la imagen
		10. Calcular efectos de la imagen en sociedad
		11. Cuestionar prácticas privilegiadas o injustas
		12. Proponer alternativas

	representan o reproducen. Estas prácticas incluyen el poder nombrar los grupos sociales que aparecen visibilizados e invisibilizados en las imágenes, el ser capaz de hacer hipótesis sobre los efectos que la publicación de las imágenes puede tener en la sociedad en general o en grupos específicos, cuestionar las prácticas injustas que la imagen representa o normaliza, así como proponer alternativas (a las realidades presentadas o bien a los modos de representación o elecciones hechas por el autor o medio).	

Tabla 1. Resumen de las prácticas de literacidad visual crítica en Castaño (2020, p. 108)

Esta clasificación es producto de la revisión de distintos marcos teóricos como el de la Literacidad Crítica (Hagood, 2002; Lewison, Flint & Van Sluys, 2002; Luke y Freebody, 1997), el Análisis Crítico del Discurso (Cots, 2006; Fairclough, 1989; Van Dijk, 1999) y los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 1998; Street, 2004; Zavala, 2009). Tal y como se detalla en Castaño (2020) y se describe en el siguiente epígrafe, dicha clasificación ha sido acotada a tres dimensiones y doce acciones de LVC concretas y ha supuesto una herramienta central en este estudio, como guía para la autoevaluación de las tareas de LVC por parte de los estudiantes en forma de lista de cotejo o *checklist*.

2.2 Autoevaluación de la LVC en el aprendizaje de lenguas

Fomentar el desarrollo de la literacidad crítica en el aula conlleva una serie de implicaciones epistemológicas y didácticas en relación con el papel de los docentes, quienes pasan a alentar a sus estudiantes a que no acepten acríticamente las representaciones del mundo que vehiculan los textos y las identidades que estos invitan a asumir a sus lectores (Morgan y Wyatt Smith, 2000, p. 129). Adoptar ese papel como docentes críticos supone reflexionar sobre los objetivos de aprendizaje estipulados en la planificación curricular, las actividades de aula en las que se materializan esos objetivos y las herramientas con las que evaluamos lo aprendido.

En efecto, evaluar dicha actitud crítica en el aprendizaje de lenguas (como parte intrínseca en el proceso de enseñanza/aprendizaje) es necesario si se desea lograr una coherencia y alineación constructiva entre los objetivos de aprendizaje, las actividades y la evaluación (Biggs, 1996). En consecuencia, se parte de una perspectiva constructivista de la evaluación, concebida como "un proceso interactivo y de regulación constantes entre lo evaluado, lo aprendido y lo que falta por aprender" (López Ferrero et al., 2019), caracterizado por el uso de distintos instrumentos y procedimientos focalizados en los alumnos (Figueras y Puig, 2013) como parte de una evaluación formativa. Poder evaluar el desarrollo de la actitud crítica también es clave para dar

valor a estos aprendizajes y revestir a esta capacidad de importancia y legitimidad, no solo ante los aprendientes, sino también entre el personal docente (Holmes-Henderson, 2014, p. 5).

Sin embargo, la evaluación del desarrollo de la actitud crítica y, por tanto, de la LVC no está exenta de riesgos, tensiones y resistencias. Para empezar, el ejercicio de una mirada crítica es inherentemente subjetivo, no hay una única respuesta correcta y aplicar criterios o descriptores a la producción crítica de los aprendices puede resultar poco ético, sobre todo en contextos socioeducativos en los que los resultados de una evaluación sumativa y estandarizada se utilizan para tomar decisiones sobre el futuro académico o laboral de los estudiantes. Más aún, existe el riesgo de que los estudiantes sean penalizados por expresar visiones del mundo que vayan en contra de las de sus docentes, como muestra el trabajo de Holmes-Henderson (2014).

De acuerdo con una visión sociocultural del aprendizaje de lenguas, este trabajo parte de la base de que la evaluación debe ser un instrumento de andamiaje de la práctica de la criticidad y que ayuda a los estudiantes a llevar a cabo operaciones (en este caso, análisis de imágenes), que no serían capaces de hacer por sí solos, pero que se encuentran dentro de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978, 1987). Para guiar la evaluación y la autoevaluación de la literacidad crítica y de cara a minimizar los riesgos éticos anteriormente mencionados, se proponen los siguientes principios como elementos que caracterizan la evaluación de la LVC:

- *Propósito formativo*: la evaluación de la literacidad crítica y, específicamente, de la LVC debe servir como una herramienta que permita a los aprendientes "tomar conciencia del camino recorrido y [balizarle] el terreno para la consecución de los objetivos" (Atienza y Aznar, 2020, p. 141).
- *Negociación de criterios*: los criterios de evaluación e indicadores de logro deben ser compartidos y negociados con los estudiantes (Atienza y Aznar, 2020, p. 141) y los objetivos de la literacidad crítica se deben presentar de manera explícita (Klenner y Sandretto, 2011) para que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos.
- *Apertura de miradas*: el fomento de la actitud crítica no debe imponer una ideología ni un punto de vista fijo y el profesorado no debe promover sus creencias ni su posicionamiento ideológico (Kubota y Austin, 2007; Morgan y Wyatt-Smith, 2000). En cambio, debe alentar a la observación compleja de la realidad desde múltiples perspectivas.
- *Compromiso social*: los docentes que trabajen la literacidad crítica en el aula facilitan el desarrollo de la conciencia social de los aprendientes, como parte del proceso de aprendizaje y alientan a los estudiantes a la acción colectiva y a involucrarse en el mundo fuera del aula, de maneras que promuevan la justicia social y la democracia (Morgan y Wyatt-Smith, 2000).
- *Carácter dialógico*: el aprendizaje de la criticidad se caracteriza por el diálogo en el aula para facilitar la cocreación de conocimiento (Morgan y Wyatt-Smith, 2000).

- *Diversidad de métodos evaluativos*: los docentes deben usar un repertorio rico de instrumentos de evaluación para adquirir información que fundamente intervenciones didácticas posteriores. Dicho repertorio debe incluir actividades coevaluativas y autoevaluativas (Klenner y Sandretto, 2011), la última de las cuales se explorará en el epígrafe siguiente.

Además, la evaluación de la literacidad crítica liderada por el profesorado puede resultar problemática, por cuanto se asienta sobre una base desigual que ubica al docente en una posición de autoridad, como 'experto' que tiene un conocimiento más profundo y al estudiante como sujeto que debe mejorar y transformarse (Morgan y Wyatt Smith, 2000, p. 129). Existen experiencias docentes, inspiradas en la Pedagogía Crítica (Freire, 1970), que buscan revertir esa tendencia y hacer conscientes a los estudiantes del entramado de relaciones desiguales de poder en el que tiene lugar su experiencia educativa, así como diseñar formatos de aprendizaje guiados por sus propias experiencias (Martínez Serrano et al., 2015, p. 5-6). Sin embargo, la autoevaluación ofrece una alternativa que permite reducir la brecha y la desigualdad de poder entre el docente y sus estudiantes. El ejercicio mismo de autoevaluación sitúa al estudiante como experto para valorar y tomar decisiones sobre su propio trabajo. En efecto, la autoevaluación supone un espacio de evaluación que, por una parte, ofrece oportunidades de andamiaje similares a la heteroevaluación, pero que, por otra, garantiza un rol más activo al estudiante, le dota de mayor independencia y agencia y le permite emprender ciclos de conciencia y reflexión, que tienen un poder transformativo.

2.2.1 Herramientas de autoevaluación de la LVC

En esta investigación, se entiende la autoevaluación como el "proceso por el cual los estudiantes son capaces de darse retroalimentación sobre la distancia que media entre sus logros actuales y los objetivos que desean alcanzar" (Black et al, 2003, citado en Klenner y Sandretto, 2011, p. 124). Se trata, por lo tanto, de un modo de evaluación que, de acuerdo con los criterios mencionados en el epígrafe anterior, contribuye de manera activa al aprendizaje, por cuanto permite que el estudiante sea consciente de las destrezas que ha adquirido y de lo que todavía le queda por aprender, así como marcarse metas propias. Para ello, los aprendientes deben haberse familiarizado con y tomado parte en la negociación de los criterios de evaluación que se aplicarán a su trabajo.

Aunque la definición anterior podría aplicarse a cualquier instrumento autoevaluativo, diseñar una herramienta que permita a los estudiantes autoevaluar el desarrollo de su literacidad crítica plantea retos específicos. Klenner y Sandretto (2011) proponen las siguientes preguntas para guiar dicho diseño:

- ¿Esta herramienta fomenta que los estudiantes tengan en cuenta cuestiones relacionadas con la inclusión, la exclusión y la representación?
- ¿La herramienta promueve que los estudiantes se sirvan de sus propias experiencias?

- ¿Ayuda a que los estudiantes hagan interpretaciones múltiples o diversas del texto?
- ¿Alienta a que los estudiantes reflexionen sobre cómo su análisis del texto ha afectado su modo de pensar o de actuar?
- ¿Cómo ubica el instrumento de autoevaluación al estudiante? ¿Como experto o como principiante? ¿Como poseedor o generador de conocimiento, o como carente de información? (p. 116)

A esta serie de consideraciones se podrían añadir otras vinculadas a las prácticas de LVC que se mencionan en el primer epígrafe, por ejemplo: ¿la herramienta de autoevaluación permite que los estudiantes identifiquen las prácticas discursivas o las intenciones de las imágenes? ¿Promueve que cuestionen prácticas injustas o que propongan alternativas? Asimismo, desde un punto de vista metodológico, se puede considerar la necesidad de que los instrumentos de autoevaluación ofrezcan oportunidades a los estudiantes para que, no solo reflexionen sobre lo logrado y se marquen objetivos, sino que puedan reparar o profundizar en ciclos de aprendizaje logrados parcialmente. Diversos tipos de herramientas de autoevaluación pueden facilitar dichos procesos: rúbricas de autoevaluación que expliciten y estructuren los distintos grados de logro o diarios de aprendizaje que faciliten una reflexión más libre por parte del aprendiente (Klenner y Sandretto, 2011). El portafolio de aprendizaje y la reflexión basada en listas de cotejo (*checklists*) se ubican en un punto medio entre la "rigidez" de una rúbrica y la libertad formal del diario y permiten a los estudiantes elaborar reflexiones sobre lo aprendido, a partir de evidencias.

En el contexto del aprendizaje de lenguas, el portafolio constituye una "colección de muestras con la consiguiente reflexión sobre las mismas" (Martín Peris et al., 2008) y puede ser un instrumento de autoevaluación por cuanto "permite tanto al estudiante como al docente tomar conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los objetivos de formación que deben fijarse a partir de esa conciencia" (Martín Peris et al., 2008). Los dos componentes, colección de muestras y reflexión, son claves pues, sin este último, el portafolio se limitaría a ser un mero archivo (Kimball, 2005). El portafolio no solo provee al estudiante de evidencias que generan reflexión y nuevos ciclos de aprendizaje, sino que también permite enfatizar la autoría y autoridad del estudiante, y darle legitimidad como creador de significado (Klenner y Sandretto, 2011, pp. 124-125).

Desde los paradigmas de la evaluación formativa, los portafolios suponen herramientas de gran utilidad para la formación continua (González y Pujolà, 2008; Cuesta et al., 2022). Además, desde la óptica de la investigación cualitativa, dan acceso a los investigadores a puntos de vista generalmente poco conocidos sobre el modo como aprenden los estudiantes (Lenz y Berthele, 2010, pp. 27-28), como muestran los trabajos de Méndez García (2017) y de Méndez García y Cores Bilbao (2023).

Si bien distintos estudios han planteado herramientas y recursos para el fomento de la LVC en la enseñanza/aprendizaje de lenguas (Atienza y López Ferrero, 2009; Arizpe et at., 2014; Houghton 2014; Baker, 2015; Waallann Brown y Savić, 2023), conviene señalar la relevancia de herramientas como la Autobiografía de Encuentros Interculturales a través de Medios visuales (AEIMV) diseñada por el Consejo de Europa (Barrett et al. 2013) y concebida para guiar el proceso de reflexión y conciencia crítica

sobre el material visual a partir de muestras concretas que suelen utilizarse como portafolio de aprendizaje. Varios estudios han explorado la AEIMV para evidenciar instancias de aprendizaje visual crítico en la formación de profesorado y de estudiantes (Méndez García, 2017; Lindner y Méndez García, 2014; Méndez García y Cores Bilbao, 2023). Sin embargo, no se han encontrado estudios en el ámbito del ELA en los que se haya empleado el portafolio como herramienta de autoevaluación para la LVC.

El presente estudio aborda esta brecha metodológica y utiliza el portafolio como herramienta de autoevaluación. En la siguiente sección se describe la manera como esta herramienta se utiliza con fines pedagógicos e investigativos.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de dilucidar el impacto de la autoevaluación en el desarrollo de la LVC como componente de la educación lingüística, el presente estudio empírico se centra en el análisis cualitativo de los portafolios de aprendizaje, propuestos como una herramienta central para la autoevaluación de las prácticas y tareas de LVC llevadas a cabo en el marco de un curso de español intensivo.

El diseño didáctico se aplicó a lo largo de un curso virtual de español general de nivel B2 (MCER) ofrecido por el servicio de lenguas de una universidad pública española con una duración de cinco semanas. Este curso en línea contó con la participación de 7 estudiantes sinohablantes (3 mujeres y 4 hombres con edades de entre los 21 y 25 años) en situación de no inmersión. La docencia durante el curso estuvo a cargo de una de las investigadoras y autoras del presente artículo.

El curso se caracterizó por incluir una instrucción explícita sobre las prácticas de LVC descritas en la sección anterior, incorporando una serie de actividades y tareas para el desarrollo y práctica de la LVC en la programación curricular establecida por la institución. En un primer momento, se exploró el concepto de LVC[3] mediante discusiones en clase alrededor de preguntas como ¿Qué hace un lector o una lectora (crítica)? ¿(Cómo) se pueden "leer" (críticamente) las imágenes? A partir de estas discusiones se sondearon los conocimientos previos de los estudiantes y se establecieron criterios comunes sobre las prácticas de LVC desde las dimensiones textual, personal y social.

La práctica de la LVC se articuló en un diseño curricular a partir de la realización de cuatro tareas concretas relacionadas con las unidades temáticas del curso y del manual empleado[4]: a) turismo; b) tradiciones culturales; c) tribus urbanas y d) lugares con encanto. En cada una de estas unidades temáticas los estudiantes realizaron distintos talleres y actividades en clase en relación con la LVC, así como una tarea final escrita. Esta tarea final consistía en redactar un análisis de una imagen de su elección alrededor de la temática central a partir de las dimensiones y prácticas de LVC consensuadas y trabajadas en clase (textual, personal y social). Estas tareas finales, consideradas actividades evaluables (evaluación formativa)[5], se consignaron en el portafolio de prácticas críticas que cada estudiante elaboró de manera individual (ver ejemplo en la Figura 1) y sobre el cual se reflexionó en la última tarea (tarea de autoevaluación), que se incorporó al portafolio hacia el final del curso.



En esta foto, el dinero está magníficamente empaquetado en cubos. Esto refleja una costumbre llamada 彩礼, es que una de las partes en el matrimonio da dinero a los familiares de la otra parte, generalmente de hombre a mujer.

Esta es una foto tomada en una ceremonia de compromiso o recepción de boda, este debe haber sido tomado por los participantes de la fiesta, la pareja o sus familiares. Tomaron esta foto para documentar este momento importante en su vida.

Aunque no tengo experiencia de matrimonio, he participado en las bodas de parientes mayores. Esta cantidad de dinero es una gran carga para una familia normal. Esto es para la cara, pero también porque todo el mundo lo está haciendo y tienen que hacerlo sí mismo.

En mi opinión, es más como una transacción que una costumbre. Después de casarse, se convierten en marido y mujer, y el dinero no les beneficia ni reduce su estrés. No es la pareja la que se beneficia, es la otra persona. No hay diferencia entre envolver el dinero en piezas elegantes y pagar con tarjeta de crédito. Esto es un atropello a la dignidad de la mujer. Determinar el valor de una persona en forma de precios claramente marcados es aún más desprecio por la naturaleza humana. Esta costumbre es la escoria que quedó de la época feudal, registra la opresión de la mujer durante miles de años y será abolida tarde o temprano.

En esta foto solo sale dinero. Es concebible que haya dos familias felices fuera de la pantalla.

Esta es solo una foto ordinaria para todos. Pero todo el mundo sabe que no es una costumbre adecuada. Una foto no puede cambiar nada, pero la insatisfacción de todos se ha acumulado durante mucho tiempo, y esta costumbre se eliminará tarde o temprano.

Figura 1. Ejemplo de tarea de LVC, unidad 2, tema "Tradiciones culturales"

Teniendo en cuenta que el estudio se centra en el papel de la autoevaluación en el desarrollo de la LVC, los principales datos de análisis se han acotado a las entradas de la sección de autoevaluación de los portafolios, cuya descripción se ofrece a continuación.

3.1 El proceso de autoevaluación

Tal y como se mencionó en el apartado anterior, el presente estudio se centra en la exploración de la autoevaluación mediante el portafolio de aprendizaje, concebido como una herramienta que promueve la reflexión sobre la experiencia, facilita interpretaciones diversas, alienta la reflexión sobre la manera en que el análisis puede influir en el pensamiento o comportamiento y fomenta la autoconciencia sobre los procesos de aprendizaje, identificando áreas de desempeño satisfactorio y mejora (Klenner y Sandretto, 2011). Para ello, tras la incorporación de las distintas tareas de literacidad crítica y como última entrada del portafolio, se promovió la reflexión a través de dos estrategias y recursos distintos. En primer lugar, los estudiantes realizaron un breve análisis retrospectivo sobre la manera en que las cuatro tareas consignadas en el portafolio se habían abordado a través de las distintas prácticas críticas (en las dimensiones textual, personal y social). Esta primera aproximación metarreflexiva sobre las producciones o reflexiones previas se llevó a cabo mediante una tabla en forma de lista de cotejo o *checklist* (ver Figura 2) a través de la cual los estudiantes podían volver

sobre cada una de sus tareas de reflexión escrita y observar (marcar) las prácticas de LVC que veían reflejadas en cada una de sus composiciones[6].

	Prácticas de lectura crítica	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4
PRÁCTICAS TEXTUALES	Comprender el **significado general** la imagen				
	Comprender el **significado concreto** de los elementos de la foto				
	Averiguar **quién** publica la foto, **dónde, cuándo, para quién**…				
	Comprender cuál es la **intención** del autor o fotógrafo				
	Comprender los **presupuestos** del autor				
PRÁCTICAS PERSONALES	Relacionar la imagen con tus **propias experiencias**				
	Identificar **cómo te afecta** la imagen				
	Posicionarte ante la foto				
	Cuestionar la **fiabilidad** de autor o fotógrafo				
PRÁCTICAS SOCIALES	Identificar voces **presentes** y **ausentes**				
	Calcular **efectos** que la foto pueden tener en la sociedad				
	Cuestionar prácticas **injustas**				
	Proponer **alternativas**				

Figura 2. Lista de cotejo para la reflexión sobre las tareas escritas.

En segundo lugar, luego de haber vuelto sobre sus producciones a través de la lista de cotejo para generar conciencia sobre la manera en que las tareas realizadas se relacionaban con las distintas dimensiones y prácticas críticas, se fomentó una reflexión más profunda centrada en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la literacidad crítica que la resolución de las tareas pudo haber fomentado. Esta reflexión se guio a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

1. En esta *checklist* puedo observar que… (¿Qué prácticas están más presentes? ¿cuáles están menos presentes? ¿Por qué? ¿Hay algunas que son más difíciles? ¿Hay algunas que son más/menos interesantes?)
2. De las cuatro tareas de lectura crítica creo que… (¿cuál(es) he hecho mejor? ¿con cuál(es) no estoy muy satisfecho/a? ¿por qué?)
3. De las cuatro tareas de lectura crítica… (¿cuál ha sido la que más/menos me ha gustado? ¿con cuál(es) creo que he aprendido más/menos?)
4. Antes de este curso… (¿ya conocía o practicaba la lectura crítica? ¿qué ha significado este curso para mí en términos de aprendizaje sobre las prácticas de lectura crítica? ¿me gustaría continuarlo en otros cursos? ¿qué cambiaría?)
5. Creo que en el futuro… (¿estas prácticas y tareas han transformado la manera de ver las imágenes o el mundo? ¿creo que podría hacer prácticas similares cuando vea imágenes en mi vida cotidiana?)

Las respuestas consignadas en los portafolios, específicamente en el apartado de autoevaluación a través de la lista de cotejo y la reflexión guiada por preguntas orientadoras, constituye en principal corpus de análisis en este estudio, como se detalla en el siguiente apartado. A través de su análisis se puede observar el potencial de la (meta)reflexión en los procesos de autoevaluación para el desarrollo de la LVC.

3.2 Corpus y procedimientos de análisis

El presente estudio de corte cualitativo permite explorar y ahondar en el proceso de aprendizaje de los participantes (Flick, 2004). El corpus de datos se compone de la sección de autoevaluación de los 7 portafolios que se realizaron los estudiantes a lo largo del curso, cuya sección de autoevaluación objeto de análisis suma un total de 1943 palabras.

Para analizar estos datos se siguió un proceso inductivo, que parte de la observación e interpretación de los datos sin una taxonomía previa establecida. Además, se siguió también la metodología del análisis de datos cualitativos propuesta 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 el investigador identifica los temas más relevantes y después profundiza en los recursos lingüísticos que construyen esa idea (p. 140).

El proceso analítico se llevó a cabo de forma colaborativa entre las distintas investigadoras y se compuso de varios ciclos iterativos de análisis mediado con el CADQAS Atlas.TI 23. En la primera fase, cada investigadora realizó un análisis temático y estableció las categorías emergentes más recurrentes. Después, se consensuaron y refinaron las categorías de análisis en función de su representatividad en el corpus de forma conjunta. En una segunda fase analítica, se ajustaron las categorías consensuadas y se revisó la codificación temática guiada, esta vez, por las preguntas de investigación y los conceptos teóricos que sustentan la investigación. Finalmente, se determinaron tres categorías principales y 10 subcategorías, a partir de las cuales se han agrupado e interpretar los resultados (véase Tabla 2).

NIVELES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Micro	Reflexión retrospectiva sobre el desempeño	1.Acercamiento socioafectivo y familiaridad con los temas 2. Oportunidad para el aprendizaje reflexivo 3.Percepción sobre su evolución 4.Conciencia sobre sus dificultades
Meso	Catalizador de nuevos ciclos de aprendizaje	5. Exploración y expansión de posicionamientos 6. Matización y reparación
Macro	Reflexión prospectiva sobre el proceso de aprendizaje	7. Transformación 8. Utilidad/recursividad de las habilidades desarrolladas 9. Observación compleja 10. Aprendizaje permanente

Tabla 2. Categorías de análisis.

Como se recoge en la Tabla 2, la primera categoría corresponde a lo que se ha denominado "nivel micro" de la reflexión autoevaluativa, donde se refleja la valoración que los aprendices realizaron sobre cada una de las cuatro tareas documentadas en sus portafolios en las cuales se identifican aspectos concretos sobre su desempeño. La segunda categoría, denominada "nivel meso", aborda las reflexiones sobre su aprendizaje de las prácticas de LVC en un sentido más amplio, a través de las cuales se observa cómo la autoevaluación puede ser catalizadora de nuevos ciclos de aprendizaje en dicho ámbito. Por último, en la tercera categoría, concebida como un "nivel macro" de la reflexión autoevaluativa, se documentan las valoraciones sobre el impacto de la intervención didáctica, la incorporación de una actitud crítica para el desarrollo de la literacidad visual y las estrategias y herramientas de autoevaluación en un sentido holístico que han llevado a cabo en el proceso de aprendizaje. En este nivel también se da cuenta de las proyecciones futuras que los estudiantes manifiestan sobre cómo podrán utilizar las habilidades de literacidad crítica desarrolladas y cómo consideran que aplicarán estos aprendizajes en otros contextos.

3.3 Consideraciones éticas

Por último, conviene subrayar las consideraciones éticas adoptadas en el estudio, las cuales se ajustaron a los lineamientos establecidos por la institución educativa en la que se llevó a cabo. Con el propósito de mitigar posibles riesgos asociados a la participación voluntaria de los estudiantes, los objetivos y procedimientos de la investigación se revelaron ante los participantes luego de la finalización del curso y cierre de actas finales. Únicamente entonces, se informó a los estudiantes sobre la investigación, se detallaron sus objetivos y se gestionó la firma de un consentimiento informado para acceder a los datos recopilados a lo largo del curso, exclusivamente con fines académicos. Para salvaguardar la confidencialidad y proteger la identidad de los participantes, los datos que se presentan aquí han sido anonimizados.

4. RESULTADOS

La primera tarea de autoevaluación consignada en los portafolios de prácticas críticas consistió en un análisis personal de las tareas de LVC desarrolladas por cada estudiante a lo largo del curso en relación con las distintas dimensiones y prácticas de LVC trabajadas en clase. Este análisis, elaborado a partir de una lista de cotejo (*checklist*) como herramienta de mediación, fomentó la toma de conciencia individual sobre la manera en que cada estudiante abordó cada una de sus tareas y permitió una observación esquemática y visual sobre su desempeño personal. La Tabla 3 recoge estos resultados, contabilizando las veces que cada uno de los 7 estudiantes dijo haber observado el despliegue de cada una de las prácticas de LVC en cada una de las cuatro tareas realizadas durante el curso.

En términos generales, los resultados permiten observar qué tipo de prácticas de LVC han sido más o menos identificadas a lo largo de las tareas, lo cual puede tener implicaciones sobre el desarrollo de la LVC por parte de los estudiantes. En este sentido,

conviene subrayar que las prácticas de LVC "comprender el significado general de la imagen" y "comprender el significado concreto de los elementos de la imagen" han sido identificadas como presentes en todas o casi todas las tareas por todos los 7 estudiantes. Sin embargo, las prácticas de LVC menos identificadas en las tareas son las de "cuestionar la fiabilidad", "comprender los presupuestos del autor" e "identificar voces ausentes y presentes". También cabe llamar la atención sobre el hecho de que en la Tarea 4 los estudiantes dicen haber observado el despliegue de una mayor cantidad de prácticas críticas, lo que puede sugerir un mayor dominio de la literacidad crítica hacia el final del curso.

Prácticas de lectura crítica	**Tarea 1**	**Tarea 2**	**Tarea 3**	**Tarea 4**	**Total**	**%**
Comprender el **significado general** la imagen	7	7	7	7	28	100
Comprender el **significado concreto** de los elementos de la foto	6	7	6	7	26	93
Averiguar **quién** publica la foto, **dónde, cuándo, para quién**...	4	6	7	6	23	82
Comprender cuál es la **intención** del autor o fotógrafo	6	7	5	7	25	89
Comprender los **presupuestos** del autor	3	6	2	5	16	57
Relacionar la imagen con tus **propias experiencias**	7	7	5	7	26	93
Identificar **cómo te afecta** la imagen	5	5	6	7	23	82
Posicionarte ante la foto	5	4	5	5	19	68
Cuestionar la **fiabilidad** de autor o fotógrafo	0	2	1	4	7	25
Identificar voces **presentes** y **ausentes**	6	5	2	3	16	57
Calcular **efectos** que la foto pueden tener en la sociedad	6	7	7	5	25	89
Cuestionar prácticas injustas	3	6	6	5	20	71
Proponer **alternativas**	4	7	4	7	22	79
Total	62	76	63	75		
%	68,00%	84%	69%	82%		

Tabla 3. Conteo de prácticas de LVC identificadas por los participantes.

Si bien la contabilización de los resultados de la lista de cotejo puede ofrecer una visión general y esquemática sobre el desempeño de los estudiantes desde su propia perspectiva, la riqueza de la reflexión autoevaluativa se encuentra en las reflexiones posteriores de los estudiantes, activadas por este ejercicio de análisis. Por ello, en las secciones que componen este apartado se aborda la intrincada relación entre la LVC y los procesos de autoevaluación mediante el análisis de los comentarios y reflexiones

consignadas por los estudiantes en sus portafolios de aprendizaje a partir de tres dimensiones principales (niveles micro, meso y macro de la reflexión autoevaluativa).

En la primera sección, se explora la manera en que los estudiantes evalúan su propio desempeño en relación con las diversas prácticas y tareas de LVC que llevaron a cabo durante el curso. Desde preferencias personales hasta desafíos percibidos, este análisis proporciona una visión de cómo la conexión personal con las temáticas de las tareas es fundamental en la práctica de la LVC. En segundo lugar, se examina cómo el proceso de autoevaluación actúa como un catalizador para nuevos ciclos de aprendizaje, lo que revela la relevancia de la autoevaluación como proceso crucial para el aprendizaje activo concreto de la LVC. Finalmente, en la tercera sección de este apartado, se articulan los resultados desde una perspectiva retrospectiva y prospectiva, explorando la visión de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la LVC. Allí, se exploran sus reflexiones sobre la influencia que el proceso de aprendizaje y autoevaluación ha tenido sobre ellos y cómo proyectan su aplicación de cara al futuro.

4.1 La autoevaluación para la reflexión sobre el desempeño

A través de esta primera dimensión de análisis, se observa el papel del proceso de autoevaluación en el aprendizaje reflexivo y la toma de conciencia sobre su propia práctica, aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje para favorecer una actitud crítica. La exploración de las reflexiones de los estudiantes arroja luz sobre la manera en que estos evalúan su propio desempeño en relación con las distintas prácticas y tareas de LVC. El análisis de sus reflexiones en los subapartados que se presentan a continuación revela la importancia que los estudiantes adjudican a la relación personal con las temáticas para el desarrollo de la LVC, los desafíos encontrados y sus percepciones sobre el propio proceso de aprendizaje y evolución.

4.1.1 El acercamiento personal (socioafectivo) o familiaridad con los temas

Los resultados revelan que el ejercicio de autoevaluación fomenta la generación de conciencia sobre los procesos internos en relación con la conexión entre el componente personal (socioafectivo) o la familiaridad con los temas y el desarrollo de lecturas más complejas y críticas. Esta conciencia se ilustra claramente en el ejemplo (1)

(1) *Porque tiendo a tener una comprensión más profunda cuando se trata de* ***relacionarme conmigo mismo*** *y los problemas sociales.*

Así, cuanto mayor es la relevancia personal o familiaridad con un tema particular, los aprendientes evalúan su LVC como más significativa y satisfactoria. En esta línea, en reflexiones como las que se reproducen en (2) se destaca la satisfacción sobre el desempeño de una tarea concreta debido la relación socioafectiva del estudiante o su interés por el tema en cuestión (la mutilación genital femenina). Tal y como admite el estudiante, esta relevancia personal tiene implicaciones en el desarrollo de la tarea pues, de un lado, motiva al estudiante a buscar más información o documentarse (una actitud recurrente, ver ejemplo 15) y, de otro, considera que tener algo que se quiere expresar conlleva poder escribir mejor.

(2) *De estas cuatro tareas de lectura, creo que mi favorita fue la segunda práctica tradicional porque se centraba en la igualdad de la mujer y luego vi una película. Se llamaba Flor del desierto.* ***De esa*** **película aprendí** sobre la *mala costumbre de la circuncisión y* ***como tenía algo que quería expresar****,* ***escribí sobre ello mejor*** *y simplemente me gustó más el tema.*

Por el contrario, el desconocimiento o la lejanía socioafectiva con respecto al tema pueden limitar la LVC. Según se muestra en las siguientes reflexiones de los ejemplos (3) y (4), los estudiantes admiten sentirse insatisfechos con su desempeño en tareas concretas debido a la falta de conocimiento o relación personal con el tema abordado.

(3) *Creo que la segunda foto no me salió lo suficientemente bien. Debido a que mi selección de imágenes no es lo suficientemente buena y* ***no sé lo suficiente*** *sobre esta costumbre,* ***está un poco fuera de mi vida.*** *Hay muy poca información sobre esta imagen, y la fuente no está clara. No he investigado lo suficiente sobre el impacto de esta costumbre en la sociedad, y me arrepiento mucho.*

(4) *No estoy muy satisfecha con las tribus urbanas porque* ***no conozco muy bien*** *esta cultura y su significado más profundo.*

La falta de familiaridad con los temas no solo afecta al grado de satisfacción que los estudiantes expresan acerca de las actividades de análisis visual en sí, sino que también influye sobre sus reflexiones acerca de las prácticas específicas de LVC que han llevado a cabo a lo largo del curso. En ese sentido, no es de extrañar que, cuando los estudiantes carecen de experiencias previas sobre el tema del que escriben, expresen insatisfacción sobre su dominio de prácticas de LVC del ámbito personal, como se observa en los ejemplos (5) y (6).

(5) *Lo menos que sale es la experiencia personal, porque a veces presento lugares en los que* ***no he estado conmigo mismo****, así que no puedo empatizar.*

(6) *Identificar cómo te afecta la imagen están menos presentes, debido a que muchos de los temas de estas imágenes* ***están muy lejos de mi vida****, tienen poca influencia en mí.*

4.1.2 Oportunidad para el aprendizaje reflexivo

El análisis de los datos revela que la autoevaluación también fomenta una generación de conciencia sobre cómo las distintas tareas han supuesto oportunidades para el aprendizaje y la reflexión sobre temáticas concretas. Más aún, en las reflexiones de los estudiantes se establece una conexión directa entre el grado de satisfacción sobre el desempeño en tareas concretas y los aprendizajes, conocimientos o reflexiones que, desde su perspectiva, estas tareas generan. Como se observa en los ejemplos (7) y (8), ambos estudiantes destacan como favoritas las tareas de LVC que, desde su perspectiva, "más" les han permitido aprender, reflexionar o ampliar sus conocimientos sobre aspectos de su realidad inmediata.

(7) *Mi favorito fue el tercero, "Sanhe Dashen", creo que fue* ***el que más me enseñó porque en él reflexioné*** *sobre la sociedad y el destino de la gente corriente. Porque para mí, todos somos gente corriente.*

(8) *Con la tarea del turismo creo que **he aprendido más** y que más me gusta porque **a través de la lectura crítica conozco** la situación actual de esta industria así como los problemas en el desarrollo.*

4.1.3 Percepción sobre su evolución

Otro de los aspectos por los cuales los estudiantes valoran como satisfactorio su desempeño en las tareas está relacionado con la percepción que tienen sobre la evolución del aprendizaje o del dominio de las prácticas de LVC. Tal y como se observa en sus reflexiones (ver ejemplos (9), (10) y (11)), tienden a valorar positivamente su desempeño en las últimas tareas reconociendo la adquisición de experiencia como un factor que les posibilita llevar a cabo mejores prácticas.

(9) *De las cuatro tareas de lectura crítica mi favorita es la última lectura crítica, porque cuando terminé la cuarta lectura, básicamente **había dominado el método** de escribir ensayos críticos, y sabía que no todas las fotos son realistas, y es necesario pensar más críticamente sobre cada foto.*
(10) *Creo que la cuarta es la mejor, porque **estoy evolucionando cada día.***
(11) *Si pudiera reescribirlo una vez, creo que podría escribir mejor porque **después de tantos ejercicios, ya tengo la capacidad** de leer críticamente.*

Dicha percepción sobre el desempeño cualitativo de prácticas de LVC es coherente con el conteo de prácticas que los estudiantes llevaron a cabo en la lista de cotejo que acompañaba al portafolio (Tabla 1). Como se puede observar, entre la primera tarea de análisis del curso y la última se da un aumento del 14% que podría explicarse por la experiencia acumulada, la evolución o por "haber dominado el método", en palabras de los estudiantes.

4.1.4 Conciencia sobre sus dificultades

Vale la pena resaltar también que el ejercicio de autoevaluación por parte de los estudiantes ha fomentado el desarrollo de la conciencia sobre su desempeño en relación con prácticas de LVC concretas. Esta conciencia se observa en las reflexiones como las que se ilustran en los ejemplos (12), (13) y (14), en las que los estudiantes identifican ciertas prácticas de LVC como áreas de mayor dificultad en su desempeño.

(12) *Creo que las más **difíciles** son posicionarse antes de la foto. Entender las suposiciones del autor, esas son las dos más difíciles porque a veces pienso en las cosas y **no suelo pensar tan profundamente**, no pienso tan profundamente.*
*(13) [N]o soy muy bueno para identificar voces presentes y ausentes en las fotografías, **porque no soy muy bueno para** discernir voces que no están en las fotografías.*
(14) *Lo menos que se hizo fue cuestionar la fiabilidad de las fotografías. Porque la mayoría de las fotografías son reales, es sólo una diferencia en la forma de entenderlas. Distinguir "la intención del autor o fotógrafo" y " los presupuestos del autor**" es más difícil.***

En los ejemplos anteriores se observa, además, un proceso metarreflexivo por parte de los estudiantes a través del cual no solamente reflexionan sobre su desempeño en

relación con las prácticas de LVC y tareas, sino que buscan ir más allá en sus razonamientos y ofrecer explicaciones más complejas sobre las razones por las cuales consideran algunas prácticas como áreas de dificultad (lo que se evidencia en el uso de ejemplos o justificaciones antecedidos con "porque…"). En este proceso metarreflexivo que genera la práctica de la autoevaluación, también destaca la apropiación de los términos propios de la LVC por parte de los estudiantes a través del uso de metalenguaje en sus reflexiones. Tal y como muestra en los ejemplos, los estudiantes usan la denominación de las prácticas de LVC trabajadas lo largo del curso en sus reflexiones como, por ejemplo, "las suposiciones del autor" en (12), "identificar voces presentes y ausentes" en (13) o bien "cuestionar la fiabilidad" en (14).

4.2 La autoevaluación como catalizador de nuevos ciclos de aprendizaje

El análisis de las reflexiones consignadas en los portafolios revela que el proceso de autoevaluación no solo promueve una reflexión retrospectiva sobre las tareas realizadas previamente durante el curso, sino que también actúa como un catalizador para desencadenar nuevos ciclos de aprendizaje en el ámbito de la LVC. Al volver sobre sus reflexiones anteriores y profundizar sobre sus perspectivas, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar sus posicionamientos, tomar conciencia y justificar sus acciones, expandir o matizar sus ideas previas, identificar áreas de mejora y realizar ajustes o reparaciones sobre lo que observan como limitaciones en sus reflexiones originales. Los resultados que se presentan en este apartado ilustran la manera en que el proceso de autoevaluación ha generado nuevos ciclos de aprendizaje continuo relacionados con el desarrollo de la LVC, por una parte, permitiéndoles ampliar y expandir sus reflexiones y, por otra, ofreciendo un espacio para que reparen y maticen las reflexiones no logradas satisfactoriamente durante el curso.

4.2.1 Exploración y expansión de posicionamientos

El análisis de los resultados evidencia que el proceso de autoevaluación permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propias acciones, creando conciencia sobre el despliegue de habilidades y recursos utilizados para abordar las tareas de LVC. Así, por ejemplo, las reflexiones de estudiantes como las que se recogen en el ejemplo (15) dan cuenta de los mecanismos o estrategias que utilizan para documentarse y contrastar la información previamente observada (ver un documental sobre el tema) evaluando la repercusión de estas estrategias para la resolución de la tarea y destacando el progreso percibido. Sus reflexiones ponen de manifiesto el papel de la autoevaluación para la generación de conciencia sobre el cultivo gradual de la literacidad crítica, donde el estudiante reconoce que este proceso es un desarrollo continuo y progresivo.

(15) *Para entenderlo, también **fui a ver una película** sobre Shamate. Después de escribir este artículo, mi evaluación de Shamate fue crítica. No critico su rareza como la mayoría de la gente. Al mismo tiempo, **la razón por la que** quiero introducir esta subcultura es para dar a más personas **una comprensión más profunda** de por qué este grupo de personas vive de esta manera, en lugar de insultarlos directamente. Se trata más de analizar por qué son como son. Creo que ese es uno de mis avances y **el pensamiento crítico se cultiva poco a poco.***

Estas reflexiones también evidencian la relevancia de la autoevaluación como una oportunidad para que los estudiantes indaguen de manera reflexiva sobre sus propios posicionamientos frente al tema abordado. Como se observa en el ejemplo anterior, la reflexión sobre su tarea ha permitido al estudiante adoptar una actitud crítica que le ha permitido transitar desde un enfoque menos matizado o superficial como es criticar la "rareza" de la subcultura Shemate, que él señala como una actitud común en la sociedad, hacia "una comprensión más profunda". Esta profundidad, que el estudiante entiende en términos de analizar y entender por qué este grupo de personas elige vivir de cierta manera, parece emerger de un posicionamiento propio y un propósito más amplio: introducir esta subcultura en particular para desafiar lecturas estereotipadas que conllevan actitudes discriminatorias como puede ser el insulto.

Además, las reflexiones consignadas en los portafolios evidencian que el proceso de autoevaluación genera nuevos ciclos de reflexión y aprendizaje en el ámbito de la LVC, no solo por cuanto promueven la indagación sobre los posicionamientos o criterios propios, sino también en la medida en que dan lugar a la expansión sobre las reflexiones previas. En reflexiones como las del ejemplo (16) se observa la valoración positiva del impacto que la tarea ha tenido sobre su aprendizaje específicamente en relación con la reflexión que esta le ha generado alrededor de esta comunidad y la sociedad en general.

> (16) *Mi favorito fue el tercero,* "Sanhe Dashen" […]*.* ***Porque para mí****, todos somos gente corriente. Y una de las preguntas que tenemos que plantearnos es:* ***"¿Para qué vivimos?"****.* ***Creo que*** *es un fenómeno que podría ser popular en el futuro. Para muchos chinos, la presión de un estilo de vida tradicional es cada vez más intensa. Como resultado, el pensamiento de la gente se ha vuelto profundo.* ***¿Somos las personas más estresadas del mundo? ¿Por qué tenemos que ser el combustible de la sociedad?*** *Como consecuencia, abundan las infidelidades, las familias de pacotilla y crece la tendencia a negarse a vivir como combustible para la sociedad. "l "Sanhe Das"en" es solo un ejemplo extremo.*

El ejemplo demuestra cómo el ejercicio de autoevaluación genera en el estudiante una exploración más profunda sobre la comunidad Sanhe Dashen[7] y abre un espacio adicional para la expansión de sus reflexiones previas. A través de este ejercicio de expansión, el estudiante genera nuevos posicionamientos y cuestionamientos sobre el estilo de vida en la sociedad china, sus principales tensiones y desafíos y lo que representan los Sanhe Dashen en la sociedad contemporánea, que no había consignado en su lectura previa. En este sentido, la autoevaluación permite al estudiante volver sobre sus reflexiones y ampliarlas a la luz de nuevos razonamientos, percepciones o ciclos de preguntas que genera la reflexión sobre la práctica.

4.2.2 Matización y reparación

Además de la oportunidad para realizar expansiones o generar nuevas reflexiones, el proceso de autoevaluación también permite que los estudiantes vuelvan a examinar sus propias reflexiones, las adapten o maticen en función tanto de las posibles limitaciones o sesgos que observan en sus lecturas previas, como de las nuevas perspectivas o maneras de comprender que despliegan a partir de la lectura de sus propias prácticas.

A modo de ilustración, conviene destacar la reflexión del ejemplo (17) sobre la primera tarea de LVC en la que el estudiante admite la necesidad de equilibrar su enfoque crítico, que considera limitado ("corto", que "no está bien"). Desde su perspectiva, su comprensión de "lectura crítica" en el momento de realizar la primera tarea estaba más relacionada con la idea de criticar (juzgar) por lo que, según reconoce, se enfocó en observar "el lado malo" o adoptar "la postura de que todo era malo". Sin embargo, en este nuevo ciclo de reflexión que genera el proceso de autoevaluación, el estudiante adopta una perspectiva más abarcadora o compleja que le permite incorporar otras visiones o perspectivas de la misma realidad y, con ello, matizar su perspectiva original.

(17) *Pero creo que también me quedé un poco corto en el ámbito de la crítica. Por ejemplo, al citar problemas sociales o más profundos,* ***solo veo el lado malo.*** *Esto no está bien.* ***Como quería*** *dar más protagonismo a lo que criticaba, primero adopté la postura de que todo era malo.* ***Pero lo cierto es que*** *gran parte de ello es también una cuestión de necesidad. En la realidad, por ejemplo, la economía y las decisiones del gobierno se basan en la realidad de la situación.*

En una línea similar, cabe destacar el rol de la autoevaluación como catalizador de nuevos ciclos de aprendizaje en relación con la oportunidad que este ejercicio ofrece no solo para identificar posibles sesgos o limitaciones con miras a poder matizarlos, sino también para proponer maneras de repararlos, bien sea de manera directa o indirecta. En reflexiones como las que se reproducen en (18), al reflexionar sobre el resultado de la tarea de LVC, el estudiante reconoce la superficialidad de su enfoque inicial y señala áreas específicas de mejora, relacionadas con la identificación de las intenciones, la adopción de una mirada más amplia a través de la comparación o reconocimiento de otras lecturas, así como la exploración semiótica más detallada sobre algún aspecto puntual de la imagen (el agujero).

(18) *Creo que mi análisis es demasiado superficial.* ***No se analizó*** *lo que la imagen estaba tratando de transmitir.* ***No hay comparación*** *con otras imágenes. Al mismo tiempo,* ***no exploré*** *el significado del agujero. Finalmente,* ***no creo haber escrito sobre*** *la injusticia del impacto de esta imagen, porque el daño al medio ambiente por parte de los turistas es directamente perjudicial para los intereses de la población local. Creo que deberíamos pensar un poco más sobre esto.* ***Si pudiera reescribirlo una vez****, creo que podría escribir mejor porque después de tantos ejercicios, ya tengo la capacidad de leer críticamente.*

Además, el estudiante también reconoce la superficialidad de su lectura en relación con lo que ahora, en el proceso de relectura y autoevaluación, observa como una injusticia asociada con la imagen: el daño ambiental causado por turistas y su impacto directo en la población local. De esta manera, se observa que, a través del ejercicio de autoevaluación, el estudiante es capaz de identificar una serie de limitaciones de manera razonada y verbalizar posibles ajustes, si bien de manera indirecta (al mencionar lo que no hizo, comenta lo que haría).

Finalmente, cabe destacar el deseo del estudiante de implicarse en los procesos de reflexión ("deberíamos pensar un poco más sobre esto") y (re)elaboración de la tarea, lo que sugiere que la autoevaluación es un proceso reflexivo como motor para el

desarrollo continuo de prácticas críticas. Asimismo, las afirmaciones del estudiante en relación con su percepción de que después de tantos ejercicios ha adquirido "la capacidad de leer críticamente", permiten ver no solo la manera en que los estudiantes configuran la literacidad crítica como un aprendizaje permanente, sino también el papel de la autoevaluación en la generación de conciencia sobre los procesos de aprendizaje propios y la generación de nuevos ciclos de aprendizaje.

4.3 Reflexión retrospectiva y prospectiva sobre el proceso de aprendizaje

En esta última sección de resultados se documentan los principales hallazgos sobre la incidencia que la intervención didáctica ha tenido en su proceso de aprendizaje. De forma holística, se ha identificado que la influencia principal se caracteriza por la transformación, la recursividad de las habilidades desarrolladas, la observación compleja y el aprendizaje permanente.

4.3.1 Transformación

Los resultados reflejan el germen de una transformación por parte de los estudiantes. En concreto, se vislumbra un cambio sobre su forma de percibir las imágenes y los textos que les rodean en su vida cotidiana. Este hecho queda reflejado en ejemplos como el (19), en el que el estudiante menciona cambios concretos que este enfoque ha fomentado y su repercusión en el futuro.

(19) *Creo que estas prácticas y tareas **han cambiado mi forma de ver las fotografías y el mundo**, por un lado tengo una mente crítica que me permite distinguir entre noticias reales y falsas, y por otro aumenta mi reflexión sobre mi forma de ver las cosas. **Voy a ver** imágenes o noticias en mi vida diaria para pensar críticamente y esto me ha sido muy útil.*

De manera similar, los ejemplos (20) y (21) ilustran la manera en que los estudiantes observan transformaciones en sus maneras de observar o reflexionar sobre la realidad observada. Según comentan, esa forma de observar la realidad también ha sufrido una modificación y, según apuntan, ha cambiado su conceptualización de lo que supone la literacidad crítica (o el término "pensamiento crítico", utilizado en la intervención didáctica) o un entendimiento más claro de lo que este enfoque supone.

(20) *Creo que en el futuro estas prácticas y tareas **han cambiado la forma en que veo el mundo**, y si encuentro imágenes en mi vida, continuaré haciendo conexiones similares para mantener mi pensamiento crítico. Debido a que esta es una muy buena forma de pensar, anteriormente pensé que crítica significa crítica, y solo supe su significado específico después de tomar este curso.*

(21) *Antes de esto, había oído hablar del **pensamiento crítico**, pero no lo había estudiado realmente **ni había entendido lo que era**. Creo que este curso fue muy significativo para mí porque, por un lado, sabía lo que era la lectura crítica y, por otro, ya lo conocíamos e hicimos muchos ejercicios y prácticas.*

El comienzo de la transformación incluye una descentralización que les permite adoptar otras perspectivas de pensamiento. Esta descentralización permite que los aprendices observen la realidad desde otros posicionamientos y, en cierto modo, favorece la interpretación y la percepción del entorno que les rodea, como se desprende del siguiente ejemplo:

(22) *Creo que **cambió por completo mi forma de pensar**, mi comprensión del mundo se volvió más clara y tuve un conjunto de metodologías eficientes. En el futuro, cuando vea imágenes en mi vida diaria, por supuesto que las analizaré críticamente, porque esta metodología es muy efectiva y útil.*

Cabe señalar que de sus reflexiones se desprende también una relación estrecha entre las transformaciones observadas y una voluntad de dar continuidad al proceso de aprendizaje y aplicación de las prácticas críticas desarrolladas durante el curso, como ilustran los siguientes ejemplos:

(23) C*reo que este curso **ha cambiado la manera de considerar un fenómeno** y me ha ofrecido más perspectivas sobre un imagen o un texto. Y claro **me gustaría continuarlo** en otros cursos.*
(24) *Creo que sí, después del curso me he cambiado el punto de vista al comentar un imagen y **me interesaría hacer más prácticas similares** en el futuro.*

4.3.2 Utilidad/recursividad de las habilidades desarrolladas

Los resultados apuntan a que los aprendices conciben este proceso de aprendizaje de la LVC como una herramienta práctica que incide en distintas esferas como la creatividad, la actitud crítica y la resolución de problemas. Este hecho se manifiesta en los siguientes ejemplos, a través de los cuales los estudiantes mencionan aspectos generales y concretos que consideran como de mayor utilidad:

(25) *También **aprendí formas de recopilar información** y encontrar noticias, y aprendí a **organizar mejor** mis pensamientos.*
(26) *Voy a ver imágenes o noticias en mi vida diaria para pensar críticamente y **esto me ha sido muy útil.***
(27) *Creo que también sería **útil en la vida cotidiana.***
(28) *Creo que el pensamiento crítico **nos ayudará** a encontrar problemas y nos ayudará a encontrar muchas soluciones. Creo que la mayor conclusión de la lectura crítica es la creatividad.*

Sin embargo, la utilidad no solo se aborda en relación con la incorporación del componente crítico, sino también con relación a la lista de cotejo empleada como instrumento de mediación para potenciar el análisis y proceso reflexivo sobre las prácticas y tareas de LVC. En este sentido, puede observarse una valoración positiva hacia la misma como un instrumento facilitador que les permite volver a lo ya realizado y analizar aspectos concretos de las cuatro tareas que llevaron a cabo, como se desprende del siguiente ejemplo:

(29) *En general, creo que **cada sección** de esta checklist es **importante y útil** para nuestra lectura crítica.*

Además, se apunta a la recursividad de esta lista de cotejo no solo para aplicarla a tareas escritas, sino también para extrapolarla en otros ámbitos de aprendizaje o desarrollo de otras destrezas como la expresión oral, tal y como señalan los siguientes fragmentos:

(30) *Creo que esto **proporciona una forma de pensar** sobre la escritura y la comprensión que creo que puede utilizarse al escribir artículos o mantener debates. Creo que también sería útil en la vida cotidiana. Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a una prueba de expresión oral, **podemos utilizar los contenidos de la checklist para construir nuestras ideas**, o cuando estamos pensando si algo tiene sentido, podemos verlo desde una perspectiva diferente.*

(31) *Me interesé por **cada uno de los de la lista** y me **ayudó a mejorar mi pensamiento crítico**. Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a una prueba de expresión oral, podemos utilizar los contenidos de la checklist para construir nuestras ideas, o cuando estamos pensando si algo tiene sentido, podemos verlo desde una perspectiva diferente.*

4.3.3 Observación compleja

Los resultados permiten observar que el ejercicio de autoevaluación ha fomentado en los estudiantes una toma de conciencia sobre su capacidad de realizar observaciones más complejas de la realidad que les rodea. En concreto, en sus reflexiones autoevaluativas logran identificar sus habilidades y capacidades analíticas para explorar y observar distintos temas e imágenes de manera más detallada y desde diversas perspectivas. En los siguientes ejemplos esta complejidad puede observarse en la manera en que los estudiantes relacionan la criticidad con el desarrollo de una mirada o pensamiento "profundo", superando visiones más simplistas o lecturas "a la ligera".

(32) *Esto me hizo aprender a **mirar una cosa desde más aspectos y pensar más profundo.***

(33) *La aprendizaje de la lectura crítica significa que ha desarrollado mi capacidad de **pensar más profundamente** sobre imágenes y artículos.*

(34) *Creo que la primera tarea me enseñó más y me ayudó más, porque **me di cuenta profundamente** de la importancia de evaluar críticamente una cosa, y la dialéctica debe usarse en todos los aspectos de la vida, lo que me hizo darme cuenta de que **antes de esto, lo tomo a la ligera**.*

Pero no solo es la profundidad en lo que observa el único hecho destacable, sino que los aprendices muestran una mirada holística que llega tras un análisis pormenorizado, que implica una observación contrastiva y una mirada "integral", como se observa en el ejemplo (35).

(35) *A través de estos cursos, aprendí a leer críticamente, lo que creo que me ayudó mucho. Espero continuar. Ahora, me gusta mucho la lectura crítica porque me permite analizar las cosas de manera más racional. Cuando veo algo bueno, no solo **elogio sus ventajas**, sino que también analizo **sus problemas potenciales**. Por el contrario,*

*cuando me encuentre con algo malo, no solo me quejaré de sus deficiencias, sino que también analizaré qué crecimiento me traerá. Creo que solo **si miramos las cosas de manera integral**, podemos desarrollar el pensamiento crítico poco a poco.*

4.3.4 Aprendizaje permanente

Se hallan varios aspectos que constatan que la reflexión autoevaluativa potencia la toma de conciencia del desarrollo de la literacidad crítica como un aprendizaje permanente que puede trasvasar las barreras físicas del aula. En este sentido, los estudiantes identifican las distintas maneras como estos aprendizajes pueden seguir siendo relevantes a lo largo de la vida, tal y como expresan los siguientes ejemplos:

(36) Incluso después de que termine esta clase, **seguiré** aprendiendo a leer de forma crítica y practicando mi pensamiento crítico para **aplicarlo a mi vida** y formar parte de mí mismo.
(37) **Voy a ver** imágenes o noticias **en mi vida** diaria para pensar críticamente y esto me ha sido muy útil.

Los estudiantes conciben la literacidad crítica como un camino que se recorre de forma paulatina y que se consigue a través de la experiencia académica y vital, como explica un estudiante a través de un proverbio oriental en el siguiente ejemplo:

(38) *Es un proceso lento de acumulación de formación, como dice un famoso refrán chino: "Si no **acumulas pequeños pasos,** no podrás alcanzar mil millas". Si no acumulas pequeños riachuelos, no puedes convertirte en un río o un océano.*

Otro de los resultados peculiares que se han hallado es el gran valor que le otorgan a desarrollar la capacidad de posicionarse y expresar un determinado punto de vista de forma autónoma. En varios casos se observa la idea de emancipación del pensamiento y la relevancia que supone para ellos decidir mediante su propio juicio, como aspectos que atribuyen a un proceso de aprendizaje continuo:

(39) *Creo que todo el mundo debería tener la **capacidad de pensar de forma independiente**, y hay veces en que algunas propagandas, algunas fotografías piden a la gente que piense de la forma que se ha dado. Por ejemplo, la propaganda política, la promulgación de nuevas políticas, etc. Pero tenemos que **distinguir por nosotros mismos** si es razonable y cierto o no.*
(40) *También desarrollaré el hábito del pensamiento crítico en el futuro. Ojalá pudiera **convertirme en una persona** con la capacidad de pensar de forma independiente, en lugar de seguir a los otros. Al mismo tiempo, cuando encuentre dificultades, no solo buscaré la ayuda de otros, sino que también podré tratar de **resolver problemas de forma independiente** a través del pensamiento crítico.*

Precisamente, este aprendizaje permanente tiene su efecto en la capacidad de transferir y proyectar estas habilidades, que pueden extrapolarse a otras destrezas. Concretamente, los estudiantes apuntan que el desarrollo de la literacidad crítica puede incorporarse también en actividades de distintas destrezas como la expresión oral:

(41) ***En otros cursos, creo que podría mejorar la parte de expresión oral****. Esto se debe a que, a diferencia de la escritura, donde puedes desarrollar tus ideas a partir de una lista de control, cuando se trata de expresiones orales, a menudo olvidas cómo empezar la expresión o cómo desarrollarla. Suele ser muy difícil para las expresiones orales. Creo que es importante pensar en qué partes es más importante centrarse a la hora de hacer presentaciones orales. La expresión debe hacerse gradualmente más profunda para tener una crítica completa e independiente.*

(42) *Creo que* ***mejorará*** *nuestra capacidad de* ***expresión oral y escrita****.*

No obstante, de forma aislada se halla en los resultados una voz discordante respecto al cuestionamiento de imágenes de la prensa, lo que apunta a un ligero desacuerdo o resistencia a cuestionar las fuentes, que formaría parte de desarrollo de la LCV:

(43) **N*o estoy satisfecha con posicionarme ante la foto*** *y cuestionar la fiabilidad. Creo que las fotos de noticias o periódico son real.*

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La intervención pedagógica cuyos resultados se han compartido en la sección precedente se alinea coherentemente con los principios de la evaluación crítica que se esbozaron al comienzo; en concreto, su carácter formativo se refleja en el hecho de que las reflexiones de los participantes dan cuenta del progreso que han realizado.

Con respecto a las reflexiones que los estudiantes vuelcan sobre su desempeño en tareas y prácticas concretas, se confirma que los aprendientes optan con frecuencia por servirse de sus experiencias propias o "reservas de conocimiento" (Klenner y Sandretto, 2011) y que, cuando así lo hacen, este hecho redunda en una valoración positiva de sus propios logros; mientras que cuando perciben mayor distancia entre sus experiencias o conocimientos y el tema sobre el que escriben, mayor es su insatisfacción con respecto al trabajo realizado. Estos resultados son coherentes con estudios cuantitativos previos que han investigado la relación entre la familiaridad con los temas y el desarrollo de una actitud crítica entre estudiantes asiáticos y, de manera recurrente, han encontrado correlaciones fuertes entre ambas (Stapleton, 2001; Indah, 2013 y 2017; Fritiya, 2022). Además, otros estudios previos centrados en la criticidad en el análisis visual (Takaya, 2016; Méndez García y Cores Bilbao, 2023) confirman asimismo que la falta de formación o experiencia con la metodología de trabajo (análisis visual en este caso) por parte de los estudiantes conducen a interpretaciones más simplistas o potencialmente erróneas, mientras que la práctica y las oportunidades recurrentes de análisis críticos conducen a mayores niveles de criticidad (Tian y Low, 2011) y, como se observa en los resultados del presente estudio, a niveles de satisfacción y desarrollo argumentativo mayores.

Se ha observado también la manera en que, durante la compleción del portafolio, los estudiantes se involucran en procesos metarreflexivos sobre su propio aprendizaje en el ámbito de la LVC. Dicha metarreflexión juega un papel importante en el desarrollo de hábitos de aprendizaje permanente, por cuanto "provee al estudiante de herramientas necesarias para monitorizar su progreso, descubrir técnicas de aprendizaje adecuadas y desarrollar una autoconciencia y autoevaluación significativas"

(Päkkilä, 2003, p. 7). Los resultados confirman lo que señalan otros estudios relacionados con el uso del portafolio sobre análisis visuales, donde encuentran que tener que responder a preguntas sobre su aprendizaje sucita análisis y argumentaciones más complejas entre el estudiantado (Moodley, 2013; Méndez García y Cores Bilbao, 2023).

Asimismo, estos resultados muestran cómo el portafolio de aprendizaje, además de promover dicha metarreflexión, supone un catalizador de percepción de cambios entre los participantes, quienes proyectan hacia el futuro cómo creen que podrán aplicar las destrezas aprendidas. Esto refuerza la utilidad del instrumento y es coherente con trabajos que ya han explorado el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de portafolios, como los de Kilianska-Przybylo (2012) y Méndez García (2017).

A la luz de los hallazgos, la experiencia didáctica y de autoevaluación para el desarrollo de la LVC puede servir de inspiración a otros docentes en distintos contextos educativos para implementarla en sus aulas. En este sentido, son varias las implicaciones didácticas que se derivan del presente estudio empírico en un curso de aprendices de ELE nivel B2 en línea. En primer lugar, como se ha señalado a lo largo del trabajo, el uso del portafolio y, en concreto, el empleo de una lista de cotejo para la autoevaluación no solo favorece la conciencia de los aprendices sobre su proceso de aprendizaje, sino que promueve nuevos ciclos y oportunidades para el aprendizaje y la transformación en el ámbito de la LVC. El desarrollo de la actitud crítica requiere, pues, de espacios y herramientas pedagógicas para andamiar el proceso de aprendizaje y evaluación centrados en la reflexión y la metarreflexión. Estos procesos reflexivos desempeñan un papel crucial en el desarrollo de esa actitud crítica y proporcionan oportunidades para monitorizar su progreso y desarrollar una autoconciencia y autoevaluación significativas.

En segundo lugar, dado que la LVC no se ha incorporado tradicionalmente en los cursos de lengua, será aún más necesario en futuras investigaciones e intervenciones didácticas explicitar más este componente tanto en los objetivos y tareas de aprendizaje como en los procesos de evaluación. Esta aproximación explícita revertirá, además, en que los aprendices se familiaricen y, en última instancia, se apropien de ellos y conozcan qué se espera de su desempeño en cada tarea concreta. Este procedimiento es primordial para distribuir la responsabilidad de la evaluación, tradicionalmente depositada en su totalidad en el docente (heteroevaluación), hacia otros modelos, como el de la autoevaluación que se ha utilizado en este estudio.

Consideramos que, en una enseñanza centrada en el alumno, se debe otorgar protagonismo al aprendiz, lo que supondrá mayor implicación y responsabilidad en su proceso de aprendizaje. En este sentido, desarrollar en los alumnos la confianza de que son capaces de autoevaluarse es un pilar clave, por lo que el docente tendrá que considerar tareas a modo de ensayo y practicar con los aprendices para que comprendan cómo funciona el instrumento de autoevaluación que van a utilizar (Fernández, 2017). Estas acciones se dirigen a fomentar en los estudiantes de ELA la autorregulación y la autonomía del aprendizaje (Esteve y Arumí, 2016), conceptos clave para desarrollar la LVC.

En tercer lugar, de la experimentación de la intervención didáctica que da lugar a los portafolios analizados en este estudio, se torna evidente la necesidad de formación del profesorado para el desarrollo de enfoques críticos en la enseñanza de lenguas, tal

y como sugieren Atienza y González (2024). Actualmente, desde el proyecto *Criterion ELE* (https://criterion-ele.com/), se está desarrollando un modelo de formación crítica del profesorado de idiomas basado en los postulados de los enfoques críticos y la educación global para las clases de español, que podrá ayudar también al desarrollo de la LVC planteado en este artículo. Además, para la enseñanza de una actitud crítica es necesario que los docentes incorporen la práctica reflexiva como parte integral de su práctica profesional de forma continuada (Novillo, 2022), lo que permitirá indagar y reparar los desafíos que puedan presentarse en el aula.

Finalmente, desde un modelo de enseñanza de lenguas en el que se contemple la evaluación comunicativa, el docente debe planificar distintas formas de recabar evidencias sobre el proceso de aprendizaje. Aunque la integración de instrumentos de autoevaluación para las prácticas de LVC enriqueció la comprensión del aprendizaje, el presente estudio presenta limitaciones y abre nuevas vías de investigación en este sentido. Por un lado, convendría explorar el diseño y la experimentación de un instrumento de coevaluación para determinar cómo la observación entre iguales puede ayudar al desarrollo de la LVC. En un cambio de paradigma evaluativo donde el discente adopta mayor protagonismo, es necesario que la autoevaluación y la coevaluación queden también reflejadas con una valoración cualitativa en la calificación total del curso. Al combinar varias formas de evaluar se triangula información sobre lo aprendido y se aporta validez y fiabilidad a la propia acción evaluativa (Atienza, 2018). Por otro lado, la restricción al ámbito del aprendizaje en línea es otra limitación clave del presente estudio. Para abordarla, se contempla la necesidad de replicar esta intervención pedagógica en diversos contextos educativos, lo que permitiría evaluar los resultados y la adaptabilidad de las prácticas propuestas a entornos presenciales.

NOTAS

1 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).

2 La traducción es propia.

3 Por motivos pedagógicos, se decidió usar términos como "criticidad" o "pensamiento crítico" sobre "literacidad crítica" por su familiaridad fuera del ámbito académico, para conectarlos con las experiencias previas de los estudiantes y por la cercanía con los términos equivalentes en mandarín. Por este motivo, se puede observar el uso de este concepto en las reflexiones autoevaluativas de los estudiantes (ejemplos 15, 21 y 31).

4 Manual *Aula Internacional Plus 4* (Garmendia, Soriano y Corpas, 2022).

5 La realización del portafolio y la presentación oral en clase tuvo un peso cuantitativo en la calificación final del curso, pues se consideraron como actividades de evaluación continua (formativa) que, junto con otras tareas (de comprensión oral y escrita) conformaban un 40% de la nota final (el restante 60% correspondía a un examen parcial y a un examen final). Además, cabe anotar que la sección de expresión escrita del examen final consistió en realizar un análisis similar sobre una imagen proporcionada.

6 Esta información no fue corroborada mediante una coevaluación o heteroevaluación puesto que se trataba de un ejercicio de autoevaluación. Es decir, los datos muestran lo que los estudiantes dijeron haber observado y no necesariamente lo que otros compañeros o el profesor hubieran podido observar.

7 Sanhe Dashen ('Dioses de Sanhe') es el nombre irónico que recibe la comunidad de trabajadores migrantes, predominantemente masculinos, que trabajan en las ciudades industriales del sur de China

bajo condiciones de precariedad y explotación laboral, en contratos temporales de un día, por regla general. Sanhe es el nombre de una de las principales agencias de contratación (Whitworth, 2022).

AGRADECIMIENTOS

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)

Méritos según el sistema CredIT

Conceptualización: DH; Gestión del proyecto: DH; Revisión bibliográfica: ACA; Metodología: DH; Validación: DH, ACA, MGB; Investigación: DH, MGB; Curación de datos: DH; Análisis formal: DH, ACA, MGB; Visualización: DH, ACA, MGB; Redacción del borrador original: DH, ACA, MGB; Revisión y edición: DH, ACA, MGB.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arizpe, E., Bagelman, C., Devlin, A. Farrell, M. y McAdam, J. (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. DOI: 10.1080/14708477.2014.903056

Atienza, E. (2018). La evaluación como comunicación. En J. Lloret, A. Cea, C. Pazos, H. Otero, M. Moreda y P. Dono (Eds*). Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos* (pp. 95-112). Famalicão: Humus. http://cehum.ilch.uminho.pt/cehum/static/publications/ensenanza_espanhol.pdf

Atienza, E. y Aznar, 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 González, V. (2024). El desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza del español como lengua extranjera: creencias docentes. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 40, 138-163.

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). Barcelona: 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.

Barrett, M., Byram, M. Ipgrave, J. y Seurrat, A. (2013). *Images of others: An autobiography of intercultural encounters through visual media*. Strasbourg, France: Council of Europe. https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment, Higher Education. *The International Journal of Higher Education Research*, 32, 347–364, DOI: https://doi.org/10.1007/BF00138871

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead, Berkshire, Reino Unido: Open University Press.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Castaño Arques (2020). *Literacidad crítica en ELE. Una investigación sobre la lectura entre estudiantes sinohablantes* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. E-repositori de la Universitat Pompeu Fabra http://hdl.handle.net/10803/668779

Cervetti, G., Pardales, M. y Damico, J. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, 4(9). Disponible en http://www.readingonline.org/articles/artindex.asp?HREF=/articles/cervetti/ndex.html

Cots, J. M. (2006). Teaching with an attitude: critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal* 60(4), 336-345.

Cuesta, A., Batlle, J., González, V. y Pujolà, J.T. (2022). Approaches to the development of pre-service language teachers' e-portfolios. En G. Schwab, M. Oesterle & A. Whelan (Eds), *Promoting professionalism, innovation and transnational collaboration: a new approach to foreign language teacher education* (pp. 191-212). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.57.1388

Esteve, O. y Arumí, M. (2016). *La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras. Hacia la autoevaluación*.Disponible en: http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluacionenlenguasextranjeras.pdf

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Nueva York: Longman.

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf

Figueras, N. y Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Fitriyah, F. (2022). *A Path Analysis on the Topic Familiarity, Critical Thinking, Writing Anxiety and Writing Achievement of Undergraduate Students of IAIN Madura.* Trabajo final de máster, IAIN Kediri. Disponible en: https://etheses.iainkediri.ac.id/9443/

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2005 ed.). México D.F.: Siglo XXI.

Garmendia, A., Soriano, C. y Corpas, J. (2022). *Aula Internacional Plus 4*. Barcelona: Difusión.

González, V. y Pujolà, J. T. (2008). El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7, 1-19.

Hagood, M. (2002). Critical Literacy for Whom? *Reading Research and Instruction*, 41 (3), 247-266.

Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. SAGE, London.

Holmes-Henderson, A. (2014). *Reading between the lines: Improving the UK's critical literacy education*. New Zealand: Winston Churchill Memorial Trust.

Houghton, S.A. (2014). Enhancing critical reflection upon intercultural experience through imagery. *Saga University Bulletin of Education*, 31, 133–140.

Indah, R. N. (2013). *Topic familiarity, writing performance and critical thinking skills of English department students*. Tesis doctoral, Universidad Estatal de Malang.

Indah, R. N. (2017) Critical thinking, writing performance and topic familiarity of Indonesian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 229-236.

Kilianska-Przybylo, G. (2012). 'Stories from abroad' – Students' narratives about intercultural encounters. *TESOL Journal*, 6, 123–133.

Kimball, M. (2005). Database e-portfolio systems: A critical appraisal. *Computers and Composition*, 22(4), 434-458.

Klenner, S. y Sandretto, S. (2011). *Planting seeds: Embedding critical literacy into your classroom programme*. Nueva Zelanda: NZCER.

Kubota, R. y Austin, T. (2007). Critical approaches to world language education in the United States: An introduction. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), 73-83.

Kuo, J. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 10 (4): 483-494.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2006) *New literacies: everyday practice and classroom learning* (2da edición). Maidenhead: Open University Press.

Lenz, P. y Berthele, R. (2010). Assessment in plurilingual and intercultural education. *En Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Satellite study, 2. Consejo de Europa.

Lewison, M., Flint, A. S. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language arts*, 79(5), 382-392.

Lindner, R. y Méndez Garcia, M. C. (2014) The Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media: exploring images of others in telecollaboration, *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 226-243. DOI: 10.1080/07908318.2014.977910

López Ferrero, C. y Martin Peris, E. (2011). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos. En *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 507-516). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.

López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve, O. y Atienza, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario

Luke, A. y Freebody, P. (1997). Chapter 12. The Social Practices of Reading. En Muspratt, S., Luke, A. y Freebody, P. (Eds), *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practices*, Cresskill, NJ: Hampton Press, 227-242.

Martín Peris, E. (Coordinador) (2008). Portafolio. En *Diccionario de términos clave de ELE*: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#p

Martínez Serrano, M., O'Brien, M., Roberts, K. y Whyte, D. (2015). *Assessing critical pedagogy: 'Non traditional learning' and module assessment*. Liverpool: University of Liverpool.

Méndez García, M. C. (2017) Intercultural reflection through the Autobiography of Intercultural Encounters: students' accounts of their images of alterity, *Language and Intercultural Communication*, 17(2), 90-117, DOI: 10.1080/14708477.2016.1159693

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. DOI: 1177/13621688211050964

Moodley V. (2013). In-service teacher education: Asking questions for higher order thinking in visual literacy. *South African Journal of Education*, 33, 430.

Morgan, W. y Wyatt-Smith, C. M. (2000). Im/proper accountability: Towards a theory of critical literacy and assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(1), 123-142.

Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 81-94.

Novillo Navarro, P. (2022). *La trascendencia de la práctica reflexiva acompañada en el desarrollo profesional de dos docentes de lenguas segundas y extranjeras*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.

Päkkilä, T. (2003). The Finnish ELP pilot project for upper secondary schools. En David Little (Ed.) *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Stapleton, P. (2001). Assessing critical thinking in the writing of Japanese university students. *Written Communication*, 18(4), 506–548.

Street, B. (2004): Los Nuevos Estudios de Literacidad (Trad. A. A. Estenoz). En V. Zavala, M., Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas etnográficas* (pp. 81-107). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Takaya, K. (2016). Exploring EFL students' visual literacy skills and global understanding through their analysis of Louis Vuitton's advertisement featuring Mikhail Gorbachev. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 79-90, DOI: 10.1080/1051144X.2016.

Tian, J. y Low, G. (2011) Critical thinking and Chinese university students: a review of the evidence. *Language, Culture and Curriculum*, (24)1, 61-76. DOI: 10.1080/07908318.2010.546400

Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987) Thinking and speech. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.) *The collected works of L. S. Vygotsky: vol 1. Problems of General Psychology*, Nueva York: Pleum Press, 37–285.

Waallann Brown, C. y Savić, M. (2023). Practising critical visual literacy through redesign in ELT classrooms. *ELT Journal* 77(2), 186–196, DOI: 10.1093/elt/ccac049

Whitworth, K. (2022). *The Sanhe Gods. Contradiction*. ANU Press.

Zavala, V. (2009): La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35), Barcelona: Paidós Educador.