

Alfabetización visual y adolescencia

— Informe de resultados
de una investigación
pionera en Cataluña

2025



En colaboración con el proyecto europeo

▼ISU▲L TR▼ST

1. Introducción

2. Justificación y estado de la cuestión

3. Metodología: presentación de la encuesta y metodología seguida

3.1 — Desarrollo de la encuesta

3.2 — Diseño del cuestionario

3.3 — La muestra

3.4 — Cruces

3.5 — Tests de probabilidades

3.6 — Grupos focales

4. Ideas principales:

- 4.1 — La fotografía fija sigue siendo el lenguaje visual más utilizado por el alumnado adolescente: un 81,7 % hace fotografías
- 4.2 — Una práctica fotográfica relacional, colectiva y emocional
- 4.3 — Predominio de un consumo fortuito de imágenes
- 4.4 — Los y las adolescentes quieren privacidad
- 4.5 — Confianza visual entre iguales
- 4.6 — La desconfianza como mecanismo de protección visual
- 4.7 — Carencias en la lectura y la interpretación crítica de las imágenes
- 4.8 — Género: diferencias en cuanto a uso, prácticas y percepción
- 4.9 — La edad condiciona la creación y la interpretación de imágenes
- 4.10 — Brecha entre grandes ciudades y municipios pequeños
- 4.11 — Más recursos, más alfabetización visual: desigualdades socioeconómicas
- 4.12 — Formación específica: impulso en la producción y la circulación de imágenes
- 4.13 — Confiar en el medio: un indicador de alfabetización visual

5. Consideraciones finales y líneas de futuro

6. Autores del estudio y equipo

7. Bibliografía

• Anexo 1
La encuesta

• Anexo 2
Análisis de la encuesta y tablas de frecuencia

• Anexo 3
Mapa de la formación reglada y no reglada

1. Introducción

1. Introducción

Este informe nace de la necesidad y la voluntad de conocer las competencias de alfabetización visual de la adolescencia en Cataluña en un contexto digital saturado de contenido visual y marcado por la irrupción de la inteligencia artificial.

Las páginas siguientes ofrecen, por un lado, una reflexión sobre el estado de la cuestión (donde se evidencia la urgencia de prestar atención a la educación visual); por otro lado, presentan el diseño y **los resultados de un estudio pionero en Cataluña con encuestas y grupos focales con casi 2.000 jóvenes** de 12 a 19 años. El documento también revisa la oferta educativa existente en Cataluña, tanto reglada como no reglada, para detectar carencias y oportunidades en este terreno. En conjunto, se trata de **un diagnóstico preliminar que pretende abrir un debate social y educativo amplio**, así como orientar futuras propuestas pedagógicas.

2. Justificación y estado de la cuestión

2. Justificación y estado de la cuestión

Hoy en día pensamos con imágenes, vivimos a través de la imagen, nos relacionamos mediante imágenes; en definitiva, la imagen forma parte de nuestra cotidianidad y de la manera en que interaccionamos con el mundo y con los demás. Y también de la manera en que imaginamos nuestras vidas. La máxima aristotélica «somos lo que hacemos» se podría reformular ahora como «somos lo que vemos».

El siglo XXI nos enfrenta a un reto comparable al que supuso, en su momento, la alfabetización generalizada de la población. En la actualidad, los lenguajes visuales y audiovisuales no solo conviven con la lectoescritura tradicional, sino que, a menudo, son determinantes respecto a la manera en que percibimos y construimos la realidad. Nos encontramos en la era de la IA generativa, de TikTok, de Instagram, de los filtros de retoques y de la manipulación de imágenes. En los últimos años, el paisaje visual se ha transformado radicalmente y hemos incorporado a nuestra vida cotidiana formas de imagen completamente nuevas que hace una década eran impensables: *deepfakes* hiperrealistas generados con inteligencia artificial, hologramas que permiten «revivir» a cantantes fallecidos en los escenarios (Sanz, 2024), fotografías satelitales con capacidad de ver incendios o desplazamientos masivos prácticamente en directo —como los de los refugiados palestinos (Murphy, 2024)—, o filtros de realidad aumentada que alteran nuestra apariencia en tiempo real. Estos avances presentan oportunidades, pero también amenazas. Como afirma Duran, «el futuro está lleno de nuevas tecnologías que nos inundan de imágenes golosas, pero donde la visión crítica, el análisis, la expresión artística y el conocimiento quedan enterrados bajo una capa de brillo que les impide salir a la luz» (2024).

«En la Cuarta Revolución Industrial que vivimos actualmente resulta imprescindible educar en el pensamiento crítico visual.»

En la Cuarta Revolución Industrial que vivimos actualmente resulta imprescindible educar en el pensamiento crítico visual. Desde la segunda mitad del siglo XX, hemos visto converger la sociedad del espectáculo, la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, y desde inicios del siglo XXI experimentamos una aceleración de la digitalización que nos ha llevado a una hiperconexión constante, a la difuminación de la frontera entre lo físico y lo digital, y a la circulación incesante de contenidos visuales. En este contexto, **la alfabetización visual ha dejado de ser una competencia opcional para pasar a definirse como un saber esencial para nuestra ciudadanía**, en especial para la juventud. El alfabetismo visual —entendido como la capacidad de hacer, analizar y circular imágenes de manera crítica y autónoma (Canals, 2023)— hace hincapié en el carácter multimodal de la imagen contemporánea. En efecto, la imagen hoy va acompañada en muchos casos de textos, comentarios, vídeos, música y otras imágenes. Dicho de otro modo, la imagen forma parte de un sistema semiótico más amplio en el cual se imbrica con otras imágenes y códigos de información sobre los que influye y que, a su vez, la modifican. Por lo tanto, analizar la imagen implica saber relacionarla de manera crítica con otros regímenes discursivos. **El objetivo del alfabetismo visual, en definitiva, consiste en dotar a la ciudadanía de herramientas para hacer e interpretar imágenes de manera crítica**, y para que tome conciencia de lo que implica modificarlas y compartirlas, sobre todo en el espacio digital.

**«El alfabetismo visual [es]
la capacidad de hacer,
analizar y circular imágenes
de manera crítica y autónoma.»**

Crisis de la veracidad

Esta urgencia se ve reforzada por el contexto de crisis de la veracidad en el que vivimos. **La desinformación es hoy uno de los principales riesgos globales**, amplificada por la inteligencia artificial y la capacidad de generar contenido falso, cada vez más indistinguible de la realidad (World Economic Forum, 2025). **El bombardeo constante de imágenes y la popularización masiva del uso de la IA** generativa han intensificado el debate ancestral sobre la confianza y la desconfianza en las imágenes. Según la Encuesta sobre Juventud del último Eurobarómetro, un 90 % de jóvenes del Estado español admite haberse visto expuesto a noticias

falsas (Comisión Europea, 2025). Este estudio, realizado con jóvenes de entre 16 y 30 años de la Unión Europea, revela que para el 42 % de las personas encuestadas **las redes sociales suponen la principal fuente de información**, un dato confirmado por el Digital News Report 2025, que expone que estas plataformas son la principal fuente informativa para el 44 % de las personas de entre 18 y 24 años de todo el mundo (Reuters Institute for the Study of Journalism, 2025).

Plataformas como Instagram o Facebook, ambas propiedad de Meta, **han eliminado sus mecanismos de verificación de datos en el último año**, lo que facilita la divulgación de informaciones falsas (Xart, 2025). Actualmente, la comprobación de los datos publicados en estas redes se hace a través de «notas comunitarias», y son las mismas personas usuarias las que tienen que indicar si una información es falsa o no; algo similar al modelo que Elon Musk incorporó a Twitter (ahora X) cuando compró esta plataforma en 2022.

«[...] sin una educación visual sólida, la juventud se convierte en un sector de la población especialmente vulnerable a las manipulaciones, la información instrumentalizada y la pérdida de autonomía crítica.»

Esta desinformación está interconectada con otros riesgos para la democracia y la libertad de expresión, como la censura, la propaganda o la polarización y la desestabilización del sistema, que pueden derivar en protestas violentas, crímenes de odio, confrontaciones y terrorismo (World Economic Forum, 2025). Así, sin una educación visual sólida, la juventud se convierte en un sector de la población especialmente vulnerable a las manipulaciones, la información instrumentalizada y la pérdida de autonomía crítica.

Riesgos de una educación visual deficiente

Las imágenes que nos rodean marcan en gran medida la manera de relacionarnos con el mundo y con nosotros mismos. El diseño funcional de las redes sociales comporta **riesgos para la salud**, como la adicción y el consumo compulsivo (Narberhaus y Bassa, 2023). En este sentido, cada vez hay más adolescentes que hacen un uso problemático de Internet

y las redes sociales. Según UNICEF, este mal uso de Internet afecta al 33 % de los y las jóvenes de España, tal como recoge en un informe de 2021 que utiliza la escala de detección EUPI-a. Dicha escala evalúa aspectos como haber puesto en peligro relaciones personales por el uso de Internet, haber abandonado actividades de interés para conectarse, mostrar irritabilidad por no poder conectarse o haberse metido en problemas a causa de su uso (Andrade, Rial y Suárez, 2021).

Recientemente se ha puesto en cuestión la existencia de una relación directa entre el uso de las redes sociales y la autoestima. La percepción de la autoestima es una cuestión delicada, puesto que no solo depende del tiempo que se invierte en las redes, sino que además hay que tener en cuenta otros factores, como por ejemplo la relación con el entorno o las especificidades identitarias de cada persona (Valkenburg, Beyens, Pouwels, van Driel y Keijsers, 2021). A pesar de esto, no podemos ignorar que el contenido visual promovido por los algoritmos y consumido en estas plataformas contribuye a consolidar **unos cánones estéticos discriminatorios** que generan presión, frustración e insatisfacción corporal, especialmente entre las mujeres. Según datos del Departamento de Salud, el 60 % de las jóvenes de 18 a 24 años se sienten insatisfechas con su físico, y casi la mitad de las adolescentes de 12 a 16 años quieren perder peso (Rabassa, 2024). Resulta razonable pensar que las imágenes que circulan en el entorno digital juegan un papel decisivo en esta situación. **La educación visual no solo puede ser clave para aportar una mirada crítica al contenido que consume la juventud; además, puede ayudar a trabajar la autoimagen de forma positiva y, en consecuencia, la autoestima.** Así lo ratifica la subdirectora de la Cátedra de Neuroeducación de la Universidad de Barcelona, Carme Trinidad (C. Trinidad, entrevista personal, 29 de abril de 2025).

«Es fundamental abordar la construcción visual de las relaciones sexoafectivas.»

Por otro lado, también es fundamental abordar la construcción visual de las relaciones sexoafectivas. Durante la adolescencia, la pornografía actúa muchas veces como única fuente de referentes a causa de una evidente deficiencia en la educación sexual recibida. En este contexto, la alfabetización visual puede ayudar a **cuestionar los imaginarios machistas, violentos y deshumanizantes** que se transmiten desde la industria pornográfica predominante. Según un estudio de la Universitat de les Illes Balears (Universidad de las Islas Baleares), no solo la edad de acceso al

porno se ha avanzado a los 8 años, sino que además el 70 % de los y las adolescentes ha visto pornografía antes de los 14 años y, en muchos casos, reconocen haber incorporado prácticas de riesgo o actitudes sexistas a sus relaciones (Ballester, Orte y Pozo, 2019).

La digitalización de la vida afecta también a nuestra relación con las personas que pertenecen a otros ámbitos sociales y culturales, y que percibimos como diferentes o extrañas. En un momento en el que la vida cotidiana se ha convertido en un gran plató —vivimos, en gran parte, para ser vistos—, existe un alto riesgo de que las redes perpetúen e **intensifiquen los estereotipos deshumanizantes y cosificadores** sobre el «otro», convirtiéndolo en un mero contenido digital (Ruiz, Micó y Masip, 2012). **El ciberacoso**, uno de los grandes riesgos a los que se expone la adolescencia, constituye otro ejemplo de deshumanización digital y violencia en las redes. En este sentido, conviene señalar que, según UNICEF, un 22,5 % de las personas adolescentes han sufrido acoso o han acosado a alguien por Internet. El *sexting* (sexo por Internet) y el contacto en línea con desconocidos son las conductas de riesgo que pueden exponer más a los y las adolescentes a estas situaciones de acoso (Andrade, Rial y Suárez, 2021).

Por este y otros motivos, en el actual contexto digital, el gran riesgo global en relación con el analfabetismo visual consiste en dejar en manos de las multinacionales tecnológicas que gobiernan el ciberespacio —como Meta, Microsoft, Amazon, OpenAI, Google, Apple o ByteDance (TikTok)— **el monopolio del relato visual** de nuestro tiempo. Estas empresas que dominan tanto la infraestructura digital como los algoritmos de distribución y recomendación de contenidos no solo canalizan lo que vemos —y, en consecuencia, lo que compartimos—, sino que además influyen en los contenidos visuales que producimos y en el modo de relacionarnos con las imágenes. **Estipulan no solo lo que tenemos que ver, sino también cómo debemos producir nuestros contenidos visuales**, ya sea estandarizando el formato vertical de las fotografías y los vídeos, o fomentando el predominio de píldoras cortas, reduccionistas e impactantes en detrimento de contenidos más reposados, fundamentados y reflexivos. Todo esto tiene **un impacto evidente en las prácticas sociales, las relaciones interpersonales y la manera en que imaginamos nuestra vida y la de los demás**.

Si hablamos del monopolio del relato visual, no podemos obviar el papel de Getty Images, líder de la industria de los archivos de imágenes: a principios de 2025, Shutterstock se fusionó con esta multinacional, y desde 2016 es la encargada de la distribución internacional del archivo de Corbis tras la adquisición de este por parte de Visual China Group. La biblioteca de Getty dispone de más de 477 millones de activos visuales, entre fotografías de *stock*, editoriales o de archivo histórico, vídeos e ilustraciones; en la actua-

lidad, el 70 % de las imágenes que consumimos pertenecen a este tipo de imágenes genéricas (World Press Photo Foundation, 2024). Esta concentración de la industria de los archivos de imágenes, en parte espoleada por la competencia de los softwares de creación de imágenes con inteligencia artificial generativa, no solo otorga a multinacionales como Getty **el control para modelar el relato visual del mundo; además, estas multinacionales pasan a tener el poder de limitar el uso que hacemos de los archivos históricos** que custodian y el significado que les otorgamos.

«Sin una educación visual profunda y accesible para todos, corremos el riesgo de perder la soberanía visual.»

Sin una educación visual profunda y accesible para todos, corremos el riesgo de perder **la soberanía visual** y que **la mirada sobre el mundo se construya exclusivamente desde unos intereses de mercado, políticos o ideológicos** muy concretos, y desde una estética hegemónica que excluye visiones alternativas, críticas o contrahegemónicas. Como afirma Andrea Soto Calderón, doctora en Filosofía y profesora de Estética y Teoría del Arte, en el contexto actual «es necesario producir imágenes que no se subordinen a las diversas normatividades de la mirada. Es urgente producir imágenes que tengan la capacidad de fisurar la creencia que se ha formado a través de un dificultoso trabajo de borrado por parte de las culturas dominantes, y según la cual no existen otras maneras válidas de hacer, otras modalidades de existencia crítica y otras formas de vida» (Soto Calderón, 2022). En definitiva, **la alfabetización visual es la oportunidad que damos a los y las jóvenes de pensar, crear e imaginar otro mundo posible.**

Una asignatura pendiente

Históricamente, la educación visual ha sido relegada a un segundo plano en los currículums escolares. De hecho, España es uno de los países europeos que menos horas dedica a la enseñanza de competencias vinculadas a la educación artística, visual y audiovisual durante la etapa de Primaria (López, Caeiro, Álvarez-Rodríguez, Fontal y Marfil, 2022). A pesar de la demanda reiterada de expertos de aumentar la carga lectiva, también en Secundaria (véase Anexo 2), las políticas educativas siguen sin priorizar esta necesidad formativa.

Al mismo tiempo, muchas de las competencias relacionadas con la alfabetización visual se reparten de manera transversal en diferentes materias en los currículos de la ESO (Generalitat de Catalunya, 2022). A pesar de que este enfoque interdisciplinario podría ser una oportunidad, en la práctica se ve limitado por **la carencia de formación específica del profesorado**, la presión de otros objetivos curriculares y la ausencia de espacios dedicados para abordar estos conocimientos en profundidad. Es urgente modernizar los sistemas educativos para responder a los desafíos formativos derivados de la digitalización (Coll y Albaigés, 2021, y Comisión Europea, 2017).

Paralelamente, la oferta educativa no reglada en este ámbito en Cataluña se centra principalmente en talleres breves y actividades puntuales —desarrolladas en festivales, museos y centros cívicos, entre otros—, muy útiles y necesarios para despertar el interés de los y las adolescentes, pero insuficientes para consolidar un pensamiento visual crítico. Aun así, los programas formativos más especializados y de larga duración dirigidos a adolescentes son más escasos y, a menudo, tienen un enfoque muy técnico (véase Anexo 2). Además, no podemos ignorar que el alumnado de clases sociales más desfavorecidas tiende a dedicar menos horas semanales a actividades de educación no formal, hecho que agrava la desigualdad de oportunidades educativas (Coll y Albaigés, 2021).

Es innegable que la formación no formal ejerce un papel clave en la ecología del aprendizaje —aprender no es un proceso limitado a la escuela, sino que se alimenta también de las relaciones, experiencias y recursos que configuran nuestro entorno vital (Serarols, 2021)—, pero no puede suplir las carencias estructurales de la enseñanza reglada.

«El objetivo de la alfabetización visual consiste en que cada persona consiga una conciencia crítica y autónoma de los procesos que se activan a la hora de interactuar con las imágenes.»

El objetivo de la alfabetización visual consiste en que cada persona consiga una conciencia crítica y autónoma de los procesos que se activan a la hora de interactuar con las imágenes, y es nuestra responsabilidad facilitar las herramientas necesarias para que pueda acceder todo el mundo. Hoy sabemos que la idea de «nativo digital» es un planteamiento erróneo. Por

ello, los agentes que participan en la educación de menores no deberían dar por hecho que la lectura y la producción crítica de imágenes es una capacidad innata. **Interactuar con imágenes no implica necesariamente saber pensarlas de manera autónoma y crítica.** También hay que resaltar que la pobreza digital afecta especialmente al alumnado adolescente en contextos vulnerables (Gardó y Roig, 2025). Es en esos ámbitos donde se debería hacer hincapié a la hora de introducir políticas de educación visual.

La educación visual: una herramienta clave para una ciudadanía crítica

Más allá de ser una competencia esencial, educar en cultura visual implica abrir la puerta a procesos de aprendizaje profundos y emancipadores. Por un lado, potencia el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de expresión y comunicación eficaz. **La juventud que domina el lenguaje visual puede generar relatos propios, interpretar discursos visuales complejos y participar de manera activa en la vida social y cultural.** Por otro lado, también favorece la construcción de la identidad y la comprensión del mundo, conecta con la metacognición, fomenta el aprendizaje autodirigido y estimula el debate, la conexión de ideas y la consideración de puntos de vista alternativos (Gregori-Giralt, Benítez-Roblez y Menéndez-Varela, 2023). Además, la educación artística —en la que se inscribe también la educación visual— tiene beneficios psicológicos (aumento de la autoestima), fisiológicos (mejor respuesta al estrés), sociales (reducción de la soledad) y conductuales (refuerzo de la creatividad) (Profesorado del Área de Didáctica de la Expresión Plástica/Educación Artística y Visual de las universidades del Estado español, 2020).

**«Educar en cultura visual implica
abrir la puerta a procesos de aprendizaje
profundos y emancipadores:
potencia el pensamiento crítico,
la creatividad y la capacidad de expresión
y comunicación eficaz.»**

Ante este escenario, el objetivo del estudio que presentamos está claro: realizar un primer diagnóstico sobre el estado actual de la alfabetización visual entre los y las adolescentes en Cataluña. Promovido por la Fundación Photographic Social Vision, con la colaboración del proyecto eu-

ropeo de investigación Visual Trust de la Universidad de Barcelona, este trabajo tiene la voluntad de detectar las necesidades reales en relación con la educación visual del alumnado adolescente.

Este informe se basa principalmente en **una encuesta dirigida a adolescentes de 12 a 19 años, y su objetivo consiste en analizar sus hábitos de consumo, producción y circulación de fotografías, así como su capacidad de análisis e interpretación visual**. Paralelamente, hemos revisado la oferta formativa existente en Cataluña —tanto dentro como fuera del sistema educativo formal— para detectar carencias y oportunidades.

Este diagnóstico, aunque preliminar, pretende ser una herramienta útil para docentes, instituciones culturales, responsables de políticas públicas y, en general, para cualquier agente implicado en propuestas educativas efectivas y significativas. Además, nuestra intención es contrastar este primer estudio piloto con una posterior investigación de ámbito estatal y, si es posible, incluso europeo.

«Este diagnóstico, aunque preliminar, pretende ser una herramienta útil para docentes, instituciones culturales, responsables de políticas públicas y, en general, para cualquier agente implicado en propuestas educativas efectivas y significativas.»

Desde la Fundación Photographic, creemos que podemos dar respuesta a los retos detallados en este informe gracias a nuestra experiencia en el diseño y la implementación de propuestas educativas. Por eso, estamos trabajando ya en **una nueva iniciativa que se pueda integrar en el futuro en el currículum escolar**, y que tiene como objetivo fomentar que las futuras generaciones se relacionen con la imagen de manera más crítica, autónoma y creativa. En este sentido, esperamos que más allá de estas acciones, las autoridades competentes se sientan interpeladas por la investigación que presentamos, favoreciendo así que la educación visual se convierta en un eje central del sistema educativo.

Para el proyecto de investigación Visual Trust (2021-2027), esta encuesta permite disponer de datos concretos a fin de continuar investigando sobre los procesos contemporáneos de confianza y desconfianza visual,

especialmente en un grupo de edad tan decisivo como la adolescencia. Los resultados de esta investigación se integrarán en varios artículos académicos y producciones visuales.

Lo que buscamos con este informe es, en definitiva, **abrir un debate y una conversación entre diferentes agentes sociales para impulsar la educación visual en Cataluña y más allá.**

**«Lo que buscamos con este informe es,
en definitiva, abrir un debate y una conversación
entre diferentes agentes sociales
para impulsar la educación visual.»**

3. Metodología : presentación de la encuesta y metodología seguida

3. Metodología

La Fundación Photographic Social Vision organiza en Barcelona, desde el año 2005, la exposición World Press Photo, una muestra que exhibe las mejores fotografías documentales del año, ganadoras del concurso homónimo. Con la voluntad de fomentar la educación visual y de acercar al mayor número posible de personas los retos a los que se enfrenta la sociedad global más allá de los titulares de actualidad, la Fundación Photographic despliega durante los días de la muestra **un programa de visitas guiadas** presenciales con las que ha conseguido llegar a **40.610 estudiantes** a lo largo de las últimas dieciséis ediciones.

Como en cada edición, a finales de 2024 varios centros educativos concertaron visitas comentadas a la muestra World Press Photo. Consideramos que era la oportunidad ideal para implementar una encuesta que nos permitiese estudiar el nivel de alfabetización visual del alumnado adolescente. Una encuesta que, además del proyecto Visual Trust, ha contado con la colaboración de World Press Photo Foundation, que nos ha cedido el uso de imágenes galardonadas en el certamen para una serie de preguntas del estudio. **Para evaluar la capacidad de interpretación de imágenes del alumnado participante, nos hemos limitado al campo de la fotografía documental** (la educación visual integral incluye, en efecto, otras disciplinas como el dibujo, la enseñanza técnica de habilidades gráficas, la semiótica o el lenguaje corporal, entre otros). El concepto de «fotografía documental» hace referencia a un estilo o tendencia de la fotografía que pretende representar acontecimientos políticos y realidades sociales contemporáneas de manera honesta y fiable. Evidentemente, esta representación del mundo nunca es neutra ni objetiva, y se realiza siempre desde un determinado punto de vista. La fotografía documental es a la vez testimonio y discurso, captación de la realidad exterior e interpretación del mundo.

Hemos optado por fundamentar nuestro estudio en este tipo de fotografía por tres motivos principales. En primer lugar, porque se trata del tipo de imagen con el que trabaja la Fundación Photographic Social Vision desde hace años, y que entronca con una de las líneas de investigación del proyecto Visual Trust, que desde 2022 realiza grupos focales en institutos para analizar los procesos de confianza y desconfianza en la imagen documental con adolescentes (en 2026 aparecerá una publicación en esta línea). La pericia adquirida en este campo nos ha permitido diseñar la encuesta y los criterios de validación con conocimiento de causa. En segundo lugar, porque se trata de un tipo de fotografía con el que todo el

alumnado adolescente se ha topado, aunque sea de manera esporádica e involuntaria.

En efecto, la fotografía documental y fotoperiodística se encuentra en los medios de comunicación y en las redes sociales, aunque sea mezclada en muchos casos de manera caótica con otros tipos de imágenes (como las generadas con IA). Así, entendíamos que todas las personas participantes tendrían algo que decir en relación con este tipo de imágenes. En tercer lugar, **hemos optado por la fotografía documental porque se trata de una corriente fotográfica que tiene por objetivo aportar un conocimiento visual fiable y honesto sobre la situación actual del mundo.** Esta pretensión referencial hace que el debate sobre «la verdad», «la honestidad» y «el engaño» informativo sea particularmente relevante en el caso de la fotografía documental. Trabajar desde —y sobre— la fotografía documental nos permitía, por lo tanto, explorar la interpretación del alumnado adolescente de categorías clave de la cultura visual contemporánea, como las que hacen referencia a **la autenticidad de la imagen, la desinformación o la manipulación**, por ejemplo. Algunos de los trabajos de investigación del proyecto Visual Trust (y, concretamente, los que hacen referencia a la tarea de investigación 1.1, realizada por Amanda Bernal, van precisamente en esta dirección).

En este informe también reivindicamos la importancia de la fotografía documental como medio de información potencialmente crítico, veraz y contrastable. El fotoperiodismo se fundamenta en los principios de honestidad y transparencia como condiciones indispensables para generar confianza en las imágenes (esto no excluye que, en nombre de una pretendida objetividad, hayan existido casos de fotoperiodistas que han aprovechado este medio para difundir imágenes poco fiables o, sencillamente, engañosas). La diversidad de imágenes que crean los fotógrafos —tanto profesionales como no profesionales— permite representar mejor nuestro mundo y, por lo tanto, conocer mejor su complejidad. El género fotoperiodístico se caracteriza por su capacidad única de articular compromiso social y potencia narrativa.

La fotografía documental, a la vez testimonio y transmisora de la realidad, actúa como puente entre las personas y las realidades que retrata. En cuanto a sus funciones, el fotoperiodismo cumple un papel decisivo a la hora de informar y registrar la realidad, construyendo nuestra memoria histórica colectiva y combatiendo la desinformación. La calidad, la intencionalidad y las temáticas que aborda hacen que la fotografía continúe siendo una herramienta de una gran riqueza, capaz de interrogarnos, emocionarnos y hacer que tomemos conciencia de realidades que tal vez desconocemos. Las fuentes fiables, la libertad de prensa y la diversidad

de perspectivas son elementos fundamentales para garantizar este papel transformador de la fotografía.

Por todo esto, en un contexto de sobreexposición informativa y proliferación de noticias falsas, reivindicamos el fotoperiodismo como un lenguaje imprescindible para comprender nuestro tiempo.

3.1 — DESARROLLO DE LA ENCUESTA

La encuesta se desarrolló de la siguiente manera: inmediatamente antes de iniciar la visita comentada, facilitamos al alumnado el acceso a las preguntas a través de sus teléfonos móviles (en aquel momento, el uso de los móviles para actividades pedagógicas todavía estaba permitido). Nuestro objetivo con esta medida era garantizar la igualdad de condiciones entre los grupos y evitar que el conocimiento adquirido durante la visita influyese en sus respuestas. En algunos casos, los centros educativos tuvieron acceso a la encuesta antes de realizar la visita y se respondieron las preguntas previamente en el aula. Todo ello nos ha permitido obtener un número muy satisfactorio de respuestas (en torno a 2.000), al tiempo que hemos procurado activar la encuesta antes de la visita guiada.

Para proteger los datos personales del alumnado, decidimos anonimizar la encuesta y realizarla a través de la plataforma independiente LimeSurvey. Esta plataforma fue facilitada por D'EP Institut, una entidad especializada en investigación sociológica que también nos asesoró en la elaboración de las preguntas y que realizó una primera prueba del formulario con un grupo reducido de adolescentes.

3.2 — DISEÑO DEL CUESTIONARIO

Para diseñar el cuestionario, empezamos consensuando la definición de alfabetización visual y estableciendo sus competencias básicas. De este modo, y siguiendo trabajos previos (Association of College & Research Libraries, 2011) y las líneas del proyecto Visual Trust, determinamos que **el alfabetismo visual hace referencia a tres modos de relación con la imagen estrechamente vinculados: 1) la producción de imágenes, 2) los procesos de circulación y alteración de imágenes ya existentes y 3) la valoración y el análisis de las imágenes** (Canals, 2022; www.visualtrust.ub.edu). Es en este tercer punto donde nos hemos centrado en la interpretación de fotografías documentales cedidas por la Fundación World Press Photo.

Según la Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (Association of College & Research Libraries, 2011), los estándares de competencia en alfabetización visual para la educación secundaria definen que un alumnado visualmente alfabetizado es aquel que puede:

- Determinar la naturaleza y la extensión de los materiales visuales necesarios.
- Encontrar y acceder a las imágenes y a los medios visuales necesarios de manera efectiva y eficiente.
- Interpretar y analizar los significados de las imágenes y de los medios visuales.
- Evaluar imágenes y sus fuentes.
- Utilizar imágenes de manera efectiva.
- Diseñar y crear imágenes significativas.
- Comprender muchos de los problemas éticos, legales, sociales y económicos relacionados con la creación y el uso de las imágenes y de los medios visuales, y acceder y utilizar los materiales visuales de manera ética.

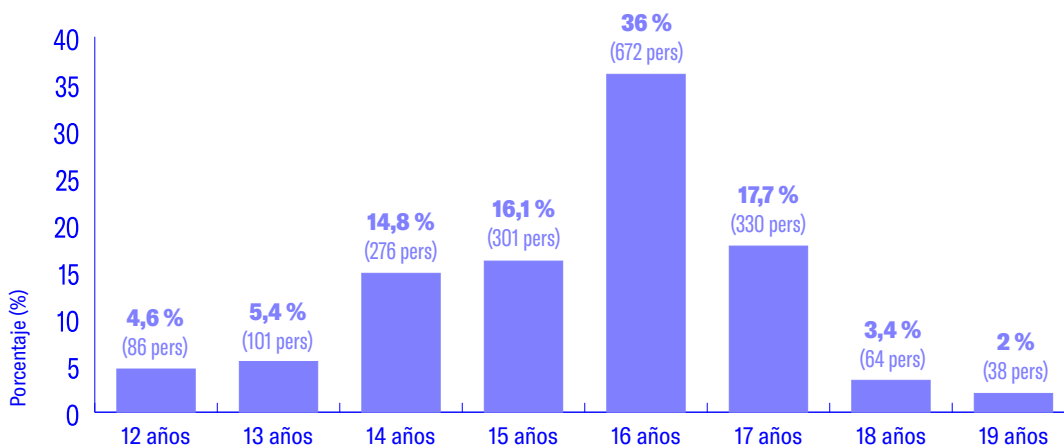
La encuesta estaba diseñada para responderla en 10 minutos. Contenía 18 preguntas, incluidas las preguntas sociodemográficas y una última pregunta abierta opcional que permitía dejar un comentario libre.

3.3 — LA MUESTRA

Entre noviembre y diciembre de 2024, 7.008 estudiantes de 168 centros educativos de toda Cataluña participaron en las visitas comentadas a la exposición de World Press Photo 2024 gestionadas por la Fundación Photographic. De este total, 2.961 respondieron nuestro cuestionario. En el proceso de filtrado de los datos, excluimos todas aquellas respuestas que, a pesar de haber completado la encuesta, no habían introducido la información sociodemográfica básica, imprescindible para el análisis (véase Anexo 1). También se descartaron las respuestas que no se adecuaban a nuestro objeto de estudio (adolescentes de Cataluña de entre 12 y 19 años). Como resultado, **la muestra final del estudio es de 1.868.**

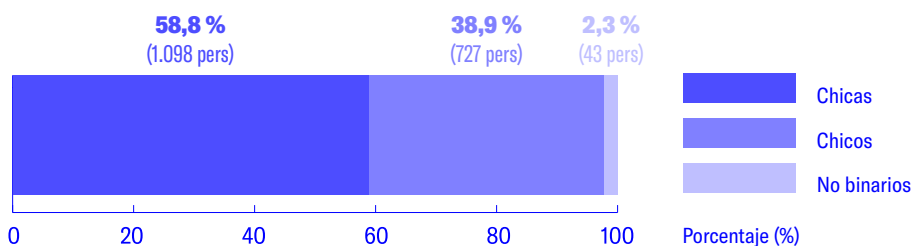
La muestra se compone de un 36 % de adolescentes de 16 años, un 17,7 % de jóvenes de 17 años, un 16,1 % de 15 años y un 14,8 % de 14 años. En menor representación tenemos jóvenes de 12, 13, 18 y 19 años.

Edad de los alumnos



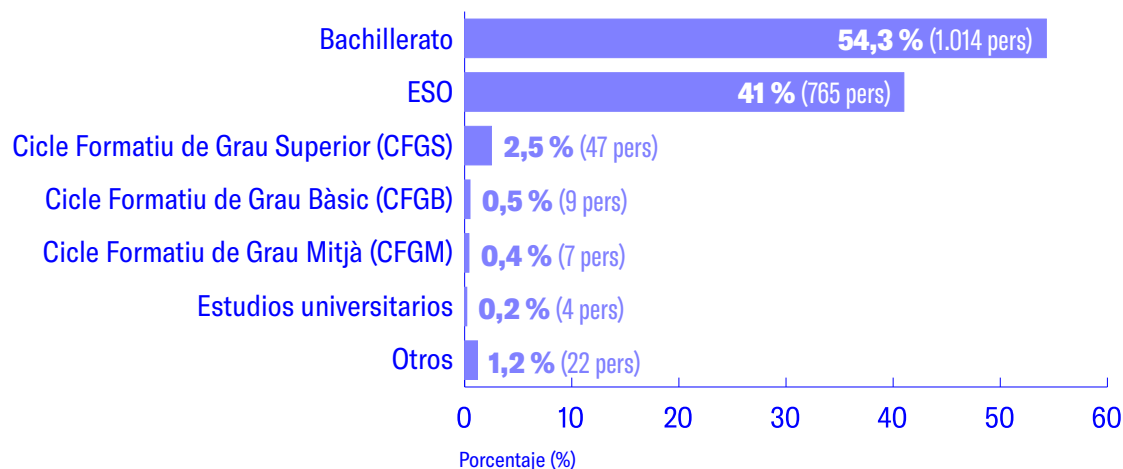
En cuanto al género de la muestra, un 58,8 % son chicas, un 38,9 % son chicos y un 2,3 % (43 respuestas) son personas no binarias.

Identidad de género de los participantes



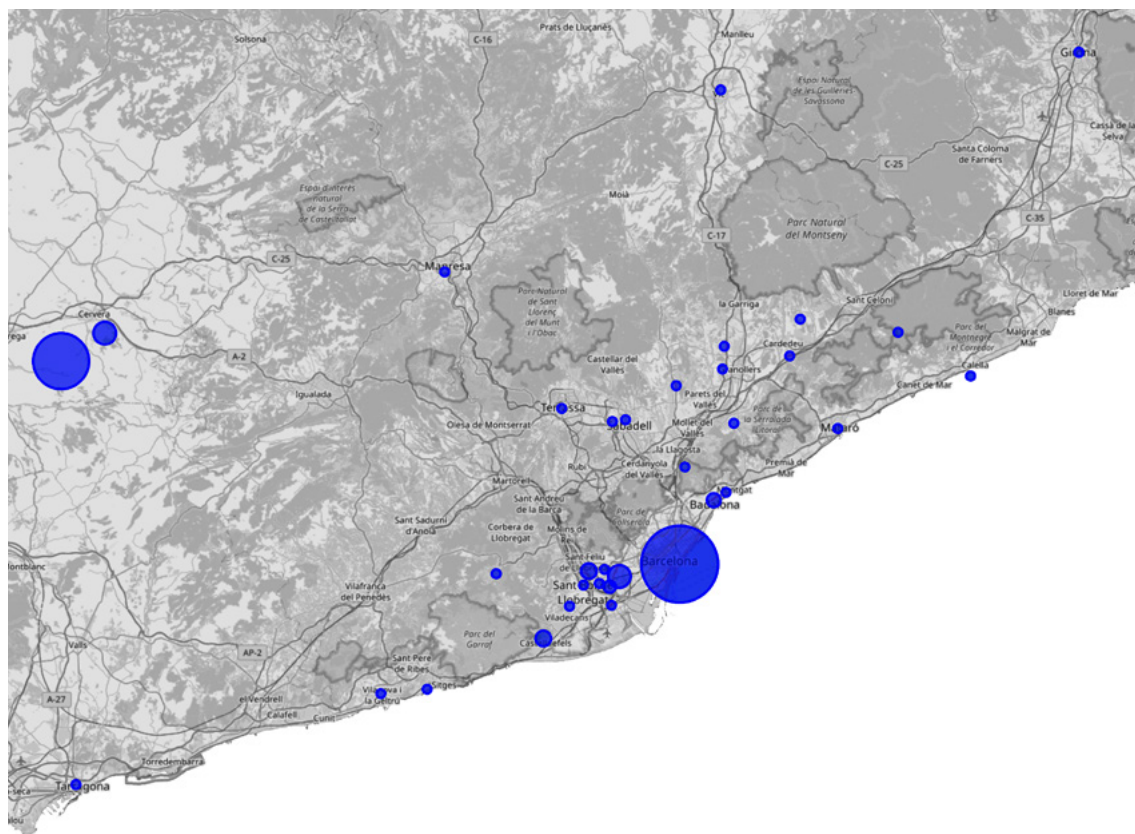
De los 1.868 adolescentes de la muestra, un 54,3 % estudia Bachillerato y un 41 % cursa la ESO. Asimismo, un 40 % del alumnado encuestado está cursando alguna asignatura o actividad extraescolar relacionada con la educación visual más allá de las obligatorias. Este dato nos lleva a pensar que la muestra podría presentar cierto sesgo: los grupos que acceden a las visitas guiadas de World Press Photo acostumbran a cursar materias específicas en educación visual, de manera que la muestra probablemente concentra un número más elevado de alumnos y alumnas adolescentes con formación en este ámbito que el conjunto de la población adolescente de Cataluña.

Estudios de los participantes



En cuanto a los municipios donde estudia el alumnado encuestado, las localidades más representadas son: Barcelona (23,3 %), Cervera (16,9 %), L'Hospitalet de Llobregat (6,9 %), Guissona (6,7 %), Sant Vicenç dels Horts (5 %), Gavà (4,9 %) y Cornellà de Llobregat (3,6 %).

Municipios donde estudia el alumnado encuestado



3.4 – CRUCES

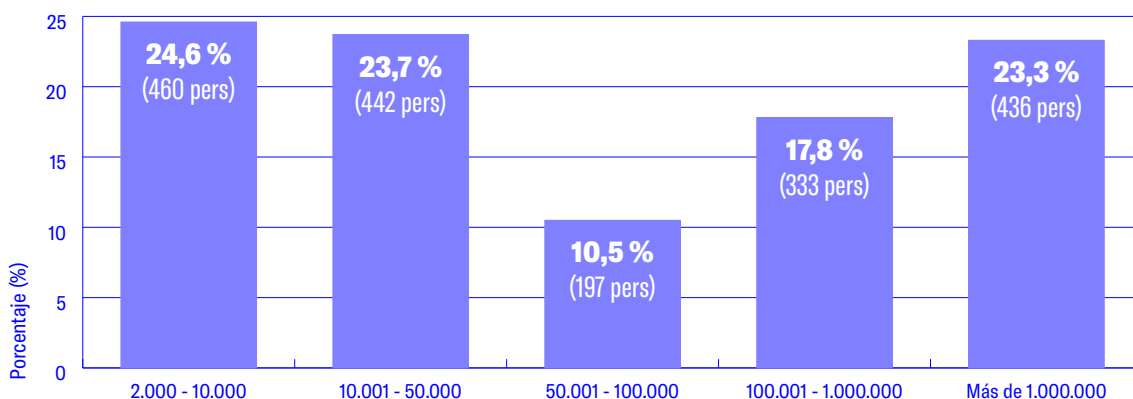
Hemos querido analizar los resultados obtenidos según el género, la edad del alumnado encuestado, y también según el número de habitantes y el nivel de renta de los municipios donde estudian. Asimismo, hemos analizado las respuestas en función de si los y las participantes han cursado o están cursando alguna asignatura o actividad extraescolar relacionada con la educación visual más allá de las asignaturas obligatorias, es decir, si tienen o no formación adicional en educación visual.

Queríamos analizar la alfabetización visual desde una perspectiva amplia y multidimensional. Cruzar las respuestas según **el género** nos ha permitido incorporar la perspectiva de género en el estudio y detectar posibles diferencias en la manera en que chicos, chicas y personas no binarias desarrollan las competencias visuales. Analizar las respuestas según **la edad** nos ha permitido observar la evolución de los y las jóvenes en relación con su desarrollo cognitivo e identificar si la educación visual mejora con la experiencia educativa. Por otro lado, estudiar los datos según **el número de habitantes del municipio** donde estudia el alumnado encuestado nos ha permitido establecer diferencias entre contextos rurales y urbanos, que a menudo implican realidades educativas y culturales diversas.

Además, hemos tenido en cuenta **el nivel de renta de los municipios** para analizar si los recursos económicos del contexto influyen en las oportunidades formativas y, por lo tanto, en el nivel de educación visual alcanzado. Finalmente, hemos incluido **la formación adicional** en educación visual, más allá de las asignaturas obligatorias, para valorar hasta qué punto puede incidir esta formación específica directamente en el desarrollo de las competencias visuales de los y las adolescentes.

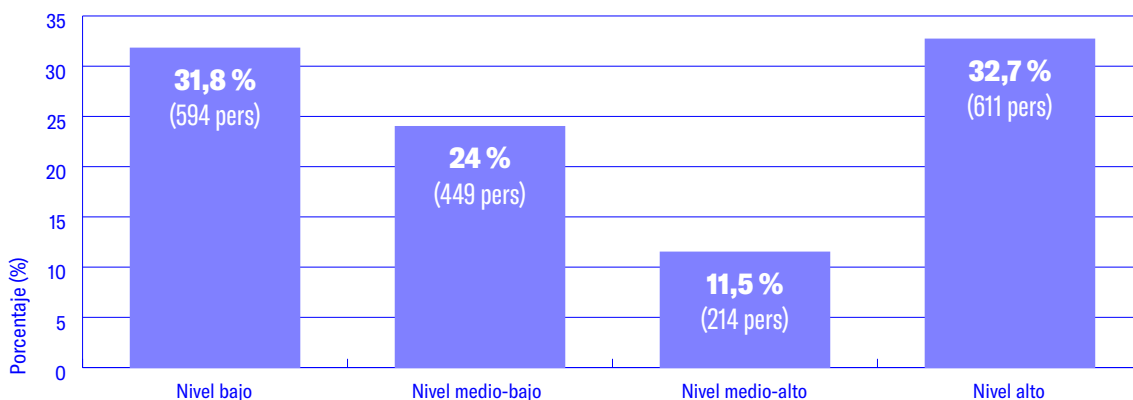
Para analizar los resultados según el número de habitantes del municipio, hemos seguido los mismos intervalos de clasificación que emplea el Instituto Nacional de Estadística (INE) y hemos utilizado los datos más recientes del Instituto de Estadística de Cataluña, que son de 2024 (Idescat, 2024). El abanico parte del alumnado que estudia en municipios de 2.000-10.000 habitantes hasta el que estudia en municipios de más de 1 millón de habitantes. Así, la muestra cuenta con un 24,6 % de adolescentes que estudian en pueblos pequeños (2.000-10.000 habitantes), un 23,7 % que lo hace en pueblos (10.001-50.000 habitantes) y un 23,3 % que estudia en ciudades grandes (en el caso de nuestra muestra, en Barcelona). El alumnado que estudia en ciudades medianas y pequeñas queda menos representado, con un 17,8 % en el caso de los municipios de 100.001-1 millón de habitantes y un 10,5 % para los municipios de 50.001-100.000 habitantes.

Intervalos de población de los municipios



Por otro lado, para analizar la encuesta según la renta de los municipios donde estudia el alumnado participante hemos tomado la renta neta media por habitante de todos los municipios de Cataluña según los datos más recientes del Instituto de Estadística de Cataluña, que son del año 2021 (Idescat, 2021). Así, hemos ordenado los municipios de menos a más renta y los hemos agrupado en cuatro intervalos: nivel bajo (9.120 €-13.051 €), nivel medio-bajo (13.052 €-14.220 €), nivel medio-alto (14.221 €-15.577 €) y nivel alto (más de 15.578 €). En cuanto a nuestra muestra, tenemos un 32,7 % de jóvenes que estudian en municipios con un nivel de renta alto y un 31,8 % que lo hace en municipios con un nivel bajo, mientras que un 24 % estudia en municipios con un nivel medio-bajo y un 11,5 % lo hace en municipios con un nivel medio-alto (el grupo menos representado).

Nivel de renta del municipio



3.5 – TESTS DE PROBABILIDADES

A la hora de cruzar los datos, hemos realizado un test de probabilidad para **determinar si los resultados obtenidos son estadísticamente significativos** o si son fruto del azar: es lo que denominamos valor p. Por convención, existen diferentes niveles de significación aceptados: el menos estricto es 0,05 y los valores más estrictos son 0,01 o 0,001. Para el análisis de nuestra encuesta hemos optado por un valor intermedio, $p < 0,01$, a fin de detectar diferencias significativas. Esto significa que solo aceptamos un 1 % de probabilidad de error, y se utiliza cuando buscamos más seguridad antes de afirmar que hay una diferencia o efecto.

Asimismo, hemos realizado una prueba de chi-cuadrado para comprobar el nivel de relación entre las dos variables cruzadas. Es el valor V de Cramer, que mide cómo se relacionan dos variables categóricas en una escala de entre 0 y 1 en la que 0 significa que no hay relación y 1 indica una relación perfecta. Los valores entre 0 y 1 se interpretan de la siguiente manera:

- 0 → Ninguna asociación
- 0,1–0,3 → Asociación débil
- 0,3–0,5 → Asociación moderada
- Más de 0,5 → Asociación fuerte

Los resultados que se presentan en este informe corresponden a aquellos casos en los que el test de probabilidad ha sido fiable y ha puesto en evidencia conexiones reales entre dos variables, aunque en la mayoría de situaciones estas conexiones han sido débiles según el valor V de Cramer. Esto indica que la relación entre las variables existe, pero que dicha variable es solo uno de los múltiples factores que pueden influir en el fenómeno observado.

Para una visión más detallada de los tests de probabilidad y de las tablas correspondientes a los resultados relevantes, **puede consultarse el Anexo 2.**

3.6 – GRUPOS FOCALES

Además de la encuesta, y a fin de guiarnos en el análisis de los resultados del estudio y resolver dudas sobre la interpretación de los enunciados del cuestionario por parte del alumnado encuestado, hemos realizado dos grupos focales: uno con un grupo clase de 25 alumnos y alumnas de 1.º de Bachillerato del Instituto Badalona VII, y otro con un grupo reducido de 15

estudiantes de 4.º de ESO del Instituto Pau Vila de Sabadell (una metodología también empleada en el marco del proyecto Visual Trust). Ambos grupos realizaron la encuesta previamente durante la campaña de visitas guiadas de la exposición World Press Photo 2024 en Barcelona. Además, todo el grupo del Instituto Pau Vila cursa la materia optativa de Imagen y comunicación, y son jóvenes que han participado también en la cápsula educativa de «Material sensible» de la Fundación Photographic. Esta actividad es un taller que se imparte directamente en las aulas de los institutos con el fin de sensibilizar sobre el abuso sexual infantil a través de fotografías creadas por personas supervivientes, desmontando falsas creencias, abordando temas como el consentimiento y el abuso de poder, y fomentando la reflexión crítica sobre las imágenes. En consecuencia, este grupo del Instituto Pau Vila presenta un perfil más formado y maduro, algo que hemos podido constatar en la calidad y la profundidad de sus respuestas.

4. Ideas principales

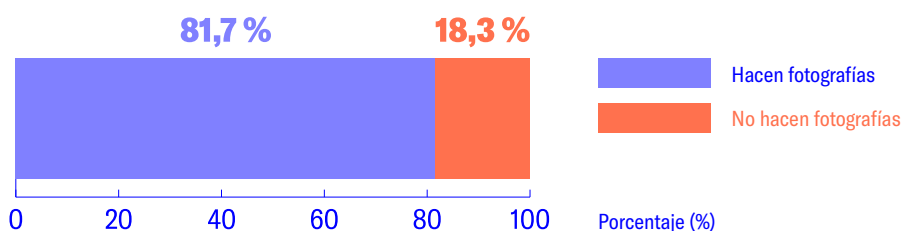
4. Ideas principales

Este diagnóstico preliminar del estado actual de la alfabetización visual de la adolescencia en Cataluña ofrece una visión reveladora de sus hábitos de producción, consumo, circulación e interpretación de imágenes, y permite extraer varias conclusiones. Estas ponen de manifiesto la necesidad de incrementar la formación educativa en este ámbito y apuntan hacia posibles líneas de intervención. Es importante aclarar que a pesar de que en la exposición de las ideas principales utilizamos el término genérico de «adolescentes», nos referimos exclusivamente a las personas que han participado en nuestra muestra.

4.1 — LA FOTOGRAFÍA FIJA SIGUE SIENDO EL LENGUAJE VISUAL MÁS UTILIZADO POR EL ALUMNADO ADOLESCENTE: UN 81,7 % HACE FOTOGRAFÍAS

La práctica fotográfica se encuentra muy extendida entre el alumnado adolescente en Cataluña (81,7 %). Nuestra hipótesis inicial era que el vídeo podía tener un peso más relevante en las prácticas de este grupo de población. Esta hipótesis se basaba en el creciente protagonismo de este formato en las redes sociales: en solo cinco años, el porcentaje de personas que ve vídeos en las redes ha pasado del 52 % en el año 2020 al 65 % en 2025, según un informe de Reuters Institute (Reuters Institute for the Study of Journalism, 2025). Sin embargo, nuestros datos apuntan hacia otra dirección: la fotografía tiene una presencia mucho más consolidada que el vídeo, un lenguaje habitual para solo un 35,8 % de los y las adolescentes.

¿Haces fotografías?



Por otro lado, pedimos al alumnado que compartiese la última fotografía que había colgado en las redes sociales: 150 jóvenes participaron en esta muestra. Después de revisar el material, hemos podido constatar que la

producción visual adolescente se encuentra muy condicionada por el dispositivo empleado —principalmente el teléfono móvil— y, por lo tanto, responde a los estándares de calidad de esta tecnología de gama media: las imágenes salen muy expuestas cuando la luz es abundante, pero cuando las condiciones lumínicas disminuyen, aparecen problemas de enfoque, movimiento, subexposición o ruido visual. Esto parece indicar que los y las jóvenes no tienen un conocimiento técnico de la fotografía móvil.

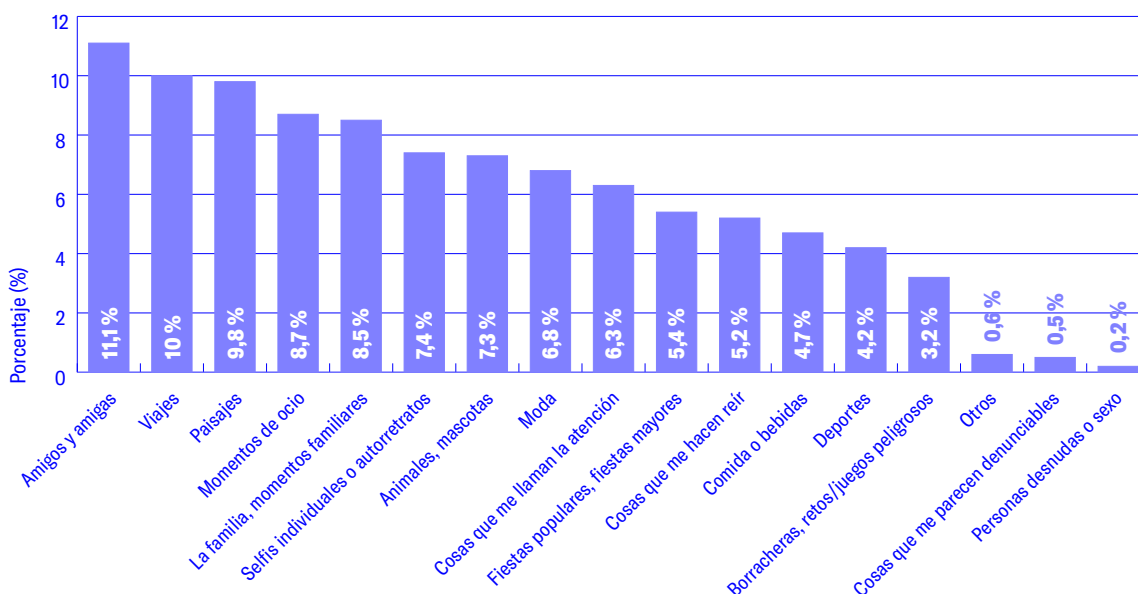
En cuanto al formato, hemos confirmado la tendencia actual de pasar del formato horizontal al vertical derivada del uso de estos dispositivos y de las redes sociales: solo 25 imágenes de la muestra se tomaron en horizontal y cinco en cuadrado, mientras que el resto se han capturado en formato vertical. Este cambio resulta especialmente sorprendente en el caso de las imágenes de paisaje, un género que tradicionalmente daba protagonismo al horizonte y que, en consecuencia, adoptaba un formato horizontal.

4.2 — UNA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA RELACIONAL, COLECTIVA Y EMOCIONAL

Las fotografías que crean los y las adolescentes se centran sobre todo en su entorno social inmediato. Destacan las fotografías de amistades, que es la temática más fotografiada por este sector, aunque también fotografían mucho a la familia. En cambio, detectamos poca presencia del autorretrato individual. Este hecho contradice la falsa creencia de un uso narcisista y de autoexhibición de la fotografía.

Así, la creación visual es un mecanismo esencialmente relacional para muchos jóvenes, un medio de búsqueda de la propia identidad dentro del grupo de iguales y una herramienta para reforzar el sentimiento de pertenencia, fundamental en esta etapa. Según Carme Trinidad, experta en neuroeducación, el hecho de fotografiarse en compañía aporta seguridad y refuerza el sentimiento de pertenencia, mientras que mostrarse solo o sola puede resultar más amenazante (C. Trinidad, entrevista personal, 29 de abril de 2025).

La mayoría de fotografías que hago son de:



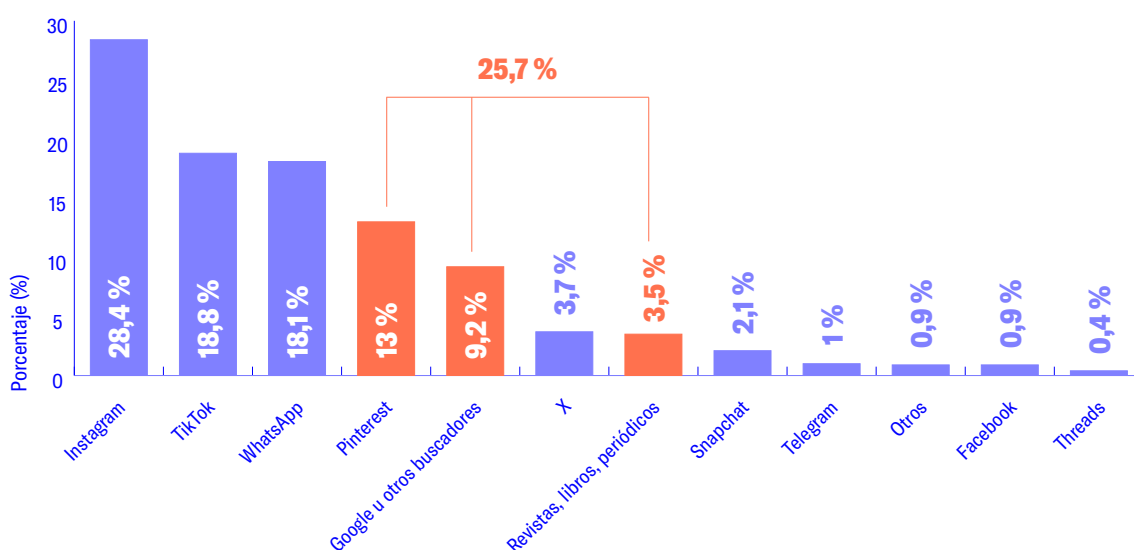
El hecho que los selfis individuales no figuren entre los contenidos más fotografiados permite cuestionar la idea generalizada de que en la adolescencia predomina la tendencia a la autorreferenciación. Más bien ocurre todo lo contrario: los datos apuntan a una orientación más relacional y colectiva en el uso de la fotografía. Esto sugiere que, a pesar de la presencia de la autorrepresentación en las redes sociales, los y las adolescentes continúan priorizando la conexión con los demás y la construcción de la identidad a través de las relaciones. En este sentido, la fotografía se convierte en una herramienta para reforzar vínculos sociales y no tanto en un medio para la autoexhibición individual. Lo importante no es solo la fotografía, sino sobre todo el acto de fotografiarse en grupo.

Por otro lado, la adolescencia relaciona el uso de la fotografía con momentos especiales y de felicidad. Un ejemplo de ello son los viajes, entendidos en un sentido amplio, es decir, como la oportunidad de ir más allá de la zona de confort. En este sentido, un viaje puede consistir, sencillamente, en salir del propio barrio (tal como hemos recogido en los grupos focales). Los paisajes y los momentos de ocio también se encuentran entre las temáticas visuales más escogidas. En palabras de alumnos y alumnas del Instituto Pau Vila de Sabadell: «Fotografío momentos especiales, momentos que no se volverán a repetir» o «Fotografío cuando me siento feliz» (frases recopiladas durante el grupo focal). Esto sugiere que los y las adolescentes mantienen una percepción muy arraigada de la fotografía doméstica que funciona como memoria personal y colectiva, orientada a retener instantes excepcionales que se asocian a la felicidad y a fotografiar relaciones afectivas.

4.3 — PREDOMINIO DE UN CONSUMO FORTUITO DE IMÁGENES

Los y las adolescentes hacen un consumo fortuito de imágenes a través de plataformas como Instagram y TikTok. La naturaleza de estas plataformas —donde solo hay que abrir una aplicación para empezar a hacer *scroll* y ver contenido, y donde unos algoritmos opacos influyen cada vez más en lo que se ve— propicia un consumo de imágenes impuesto y no intencional. Solo una minoría —**un 25,7 % de las respuestas— utiliza canales que fomentan la búsqueda deliberada de imágenes**, como Pinterest, Google o publicaciones impresas, por ejemplo.

La mayoría de fotografías que veo están en:



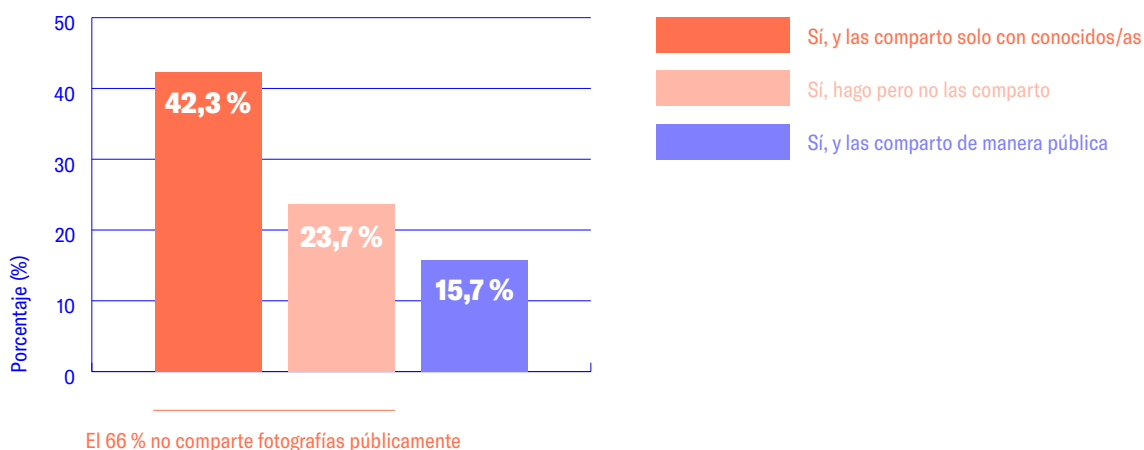
El hecho de que este «consumo» sea parcialmente azaroso —si es que los algoritmos tienen algo de azar— no significa que sea pasivo: los y las jóvenes interactúan con el contenido que ven. A modo de ejemplo, según datos de Salesforce, si nos fijamos en la dimensión comercial del *engagement* —el grado de implicación e interacción que una persona establece con un contenido en el entorno digital—, vemos que el 76 % de integrantes de la Generación Z (nacidos entre 1997 y 2012) descubre de forma regular productos que desea comprar a través de las redes sociales y un 39 % los compra (Salesforce, 2025). Este hecho refleja hasta qué punto se vinculan las decisiones económicas con los contenidos visuales y digitales que se consumen.

El hecho de que los algoritmos intervengan de ese modo en la recepción de imágenes conlleva un riesgo evidente: la posible pérdida de agencia o soberanía visual. Si los y las jóvenes solo acceden a aquello que las pla-

taformas deciden mostrar, pueden acabar desconociendo herramientas y metodologías para buscar imágenes de manera autónoma y para acceder de manera efectiva y eficiente a los recursos visuales que les interesan. Esto plantea un desafío urgente para la educación visual, que tiene que dotar al alumnado de competencias críticas para pasar de un consumo impuesto a una experiencia consciente, intencional y analítica.

4.4 – LOS Y LAS ADOLESCENTES QUIEREN PRIVACIDAD

Solo una minoría del alumnado participante en la muestra (15,7 %) comparte públicamente en la red las fotografías que hace, mientras que **un 66 % opta por una circulación restringida de la imagen** —es decir, un 23,7 % no comparte las fotografías que hace y un 42,3 % solo las comparte con personas conocidas.



Asimismo, un 94 % de las respuestas recogidas indica que los y las adolescentes comparten fotografías en plataformas que permiten un uso privado (Instagram, WhatsApp, TikTok, Pinterest, Snapchat, X, Facebook, Telegram y Threads).

En los grupos focales hemos podido confirmar que un número considerable de jóvenes utiliza sus cuentas de redes sociales con un perfil privado y que, paralelamente, es habitual que gestionen más de un perfil —normalmente entre dos y tres— en plataformas como Instagram y TikTok. Esta tendencia también aparece recogida en un artículo del periódico *Ara* en el que Ester Angelats, técnica de prevención en usos de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC), señala: «Separar su identidad digital en diferentes parcelas es una práctica que consideramos muy válida. Que un joven valore lo que cuelga y cuál es la audiencia a la

que llega significa que hay un proceso de reflexión detrás sobre el destino de estos contenidos y de qué manera los puede proteger» (Fajardo, 2025).

«Nuestra investigación muestra que los y las adolescentes temen perder el control de la propia imagen. Además, parecen tener más conciencia sobre las implicaciones de su difusión en el espacio digital. »

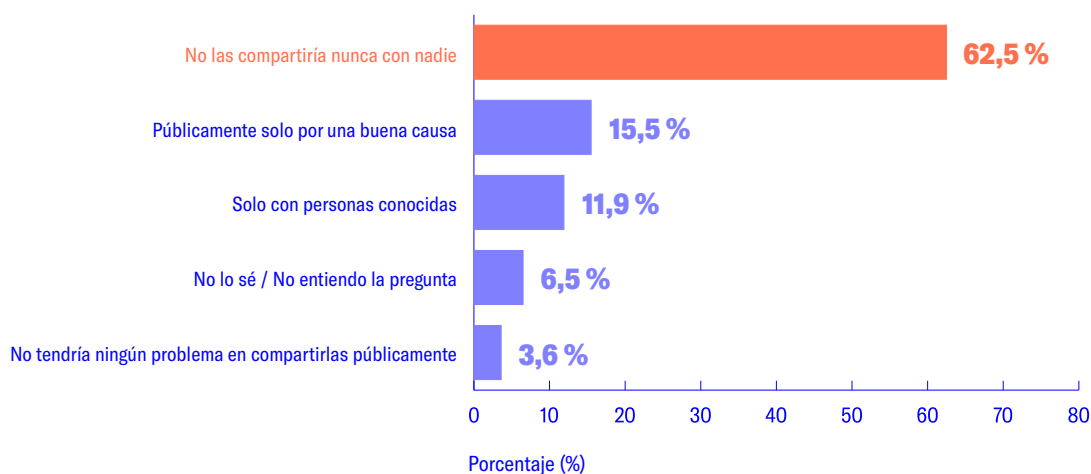
Estos datos sugieren **una nueva demanda de privacidad en contraposición a la exposición masiva en las redes sociales** y en las plataformas digitales (como Zoom o similares) que tuvo su máximo exponencial durante la pandemia. Este comportamiento parece contrastar con lo que afirmó hace unos años Joan Fontcuberta en su manifiesto postfotográfico sobre la disolución creciente de la frontera entre el espacio público y el espacio privado (Fontcuberta, 2011). Nuestra investigación muestra que los y las adolescentes temen perder el control de la propia imagen. Además, parecen tener más conciencia sobre las implicaciones de su difusión en el espacio digital.

La presente investigación analiza a jóvenes de la tercera generación de «nativos digitales», es decir, personas muy expuestas a las alertas sobre los peligros de la sobreexposición digital. En muchos casos, estas personas han tenido experiencias previas negativas de las que han podido extraer aprendizajes. En general, los y las adolescentes parecen ser más conscientes de lo que significa compartir públicamente una fotografía y de las posibles consecuencias en términos de privacidad y reputación digital. En esta línea, un estudio estadounidense sobre la Generación Z apunta que a un 33 % de integrantes de esta generación le preocupa que las publicaciones o los comentarios realizados en el pasado en las redes sociales puedan limitar futuras oportunidades laborales, de educación o de otro tipo, en comparación con el 23 % de la población general (The Center for Generational Kinetics, 2023).

«Es preciso matizar la idea generalizada según la cual los y las jóvenes hacen un uso irreflexivo, compulsivo e indiscriminado de las fotografías.»

Al mismo tiempo, no podemos obviar que esta preferencia por preservar la privacidad responde a una característica propia de la adolescencia: la búsqueda de intimidad. Esta característica impregna todos los ámbitos de sus relaciones, también las digitales. El comportamiento *online* de los y las jóvenes se asimila a su comportamiento *offline*: «Nuestro cerebro funciona de forma global», subraya Carme Trinidad, subdirectora de la Cátedra de Neuroeducación de la Universidad de Barcelona. «Ahora bien, esto no es incompatible con que los jóvenes tengan varios perfiles en las redes porque esta es también su forma de relacionarse: yo en casa explico unas cosas y a mis amigos íntimos les explico otras» (C. Trinidad, entrevista personal, 29 de abril de 2025). Así, estos datos nos hacen ver que es preciso matizar la idea generalizada según la cual los y las jóvenes hacen un uso irreflexivo, compulsivo e indiscriminado de las fotografías. Así lo demuestra el hecho de que **un 62,5 % del alumnado encuestado asegura que nunca compartiría fotografías sensibles** —entendidas como situaciones íntimas y contenido machista, sexual, racista o violento, entre otros. Los datos muestran que este grupo de población siente un gran rechazo ante la idea de compartir este tipo de contenido (solo un 11,9 % afirma que las compartiría únicamente con personas conocidas y un 3,6 % asegura que no tendría ningún problema en compartirlas públicamente), lo que apuntaría a un alto grado de conciencia ética.

¿En qué condiciones compartirías fotografías sensibles?



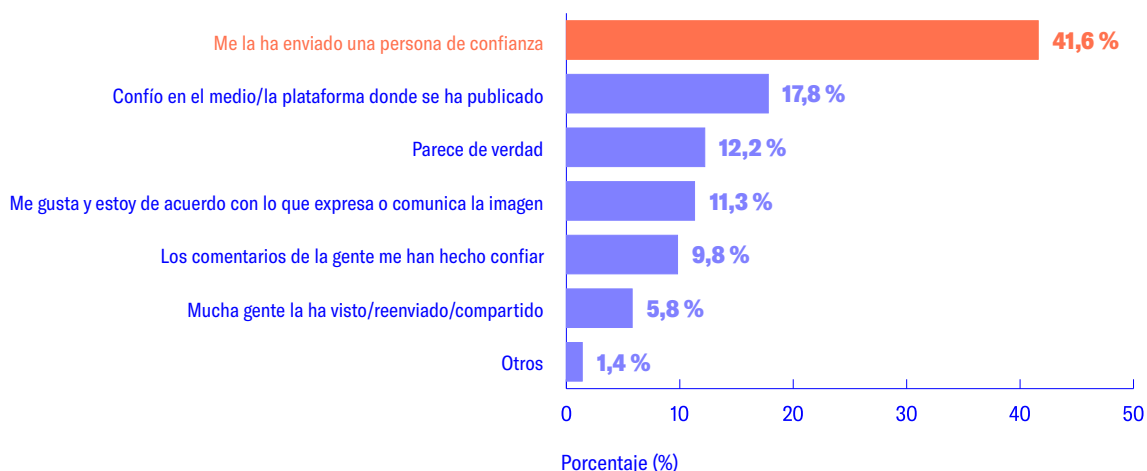
Es importante no confundir esta búsqueda de privacidad e intimidad de la adolescencia con lo que algunos han definido como el «*Posting Cero*», es decir, mostrar un comportamiento más de *voyeurs* que de creadores de contenido (Rey, 2025). Tal como indican los datos de la encuesta —así como la información recogida en los grupos focales—, sabemos que la juventud produce fotografías y crea contenido, pero que solo publica una pequeña parte de lo que genera.

Los responsables de Instagram lo saben, y así lo reconoce el director de la plataforma, Adam Mosseri, en un artículo publicado en *Xataka*: «Los adolescentes pasan más tiempo en mensajes privados que en *Stories*, y más en *Stories* que en el *feed*» (Otero, 2025). Por lo tanto, resulta más acertado utilizar el término «*Grid Cero*», empleado por la National Public Radio (NPR), que hace referencia al fenómeno según el cual cada vez más jóvenes borran todas sus publicaciones de su perfil de Instagram y lo dejan como un «lienzo en blanco», puesto que la circulación de las imágenes se produce fundamentalmente por canales alternativos al *feed*. Esta variedad de canales es lo que gusta tanto de Instagram a los y las adolescentes: es la plataforma más utilizada por este sector de la población, tanto para consumir imágenes (28,4 % de las respuestas) como para compartirlas (42,3 % de las respuestas). Por lo tanto, su aparente silencio en el *feed* de Instagram no significa que hayan abandonado la plataforma. Al contrario: continúan conectados/as, pero buscan espacios más íntimos y de confianza, al tiempo que son más conscientes de lo que a menudo se presupone sobre los riesgos asociados a la circulación de imágenes.

4.5 — CONFIANZA VISUAL ENTRE IGUALES

La circulación de las imágenes no solo se ha desplazado a los círculos íntimos; además, la «confianza visual» (Canals, 2022) entre los y las adolescentes también está muy vinculada a una dimensión relacional: **un 41,6 % de las respuestas indica que confían en una imagen porque la ha compartido una persona cercana**. Por otro lado, elementos como el medio de publicación (17,8 %) o la verosimilitud de la imagen (12,2 %) tienen menos peso en la percepción de la credibilidad.

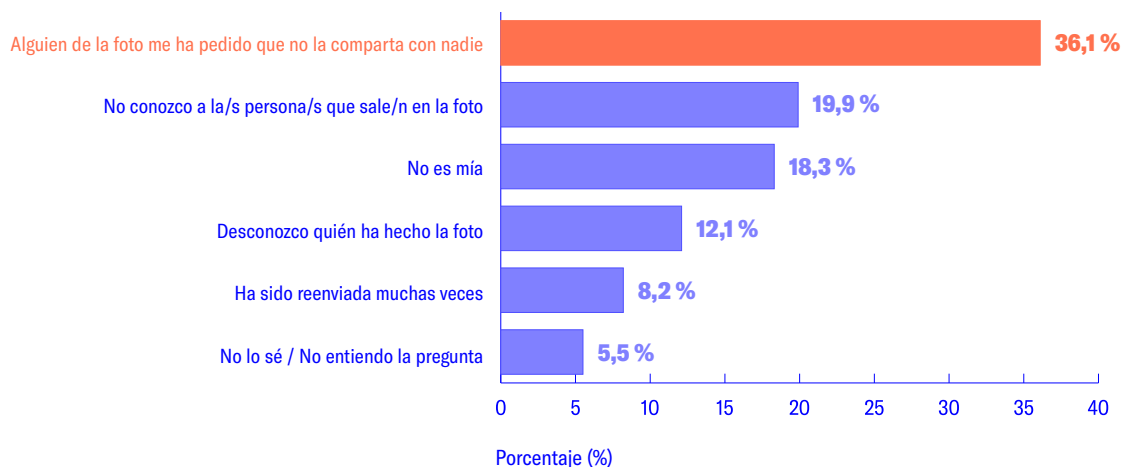
¿Qué elementos te permiten confiar en una fotografía?



Esto revela un cambio de paradigma respecto a los años ochenta, cuando la fiabilidad se basaba principalmente en el prestigio del medio de comunicación o la plataforma que publicaba la imagen. Además, es coherente con los resultados del proyecto Visual Trust, según el cual la credibilidad de la información tiende a ser asumida sin ser cuestionada de manera crítica una vez que se accede al círculo de confianza. Así, **nos encontramos ante un cambio en la valoración de la veracidad** en la era de la posverdad —que afecta globalmente a toda la población—, en la que **la percepción subjetiva y las relaciones personales prevalecen a menudo sobre criterios tradicionales y racionales de verificación**.

A la hora de analizar la circulación ética de las imágenes, hemos observado que el factor relacional también es relevante: **un 36,1 % del alumnado encuestado asegura que nunca compartiría una fotografía si alguien que aparece en ella le ha pedido que no la comparta con nadie**.

NUNCA compartiría públicamente una fotografía que...



Esta confianza afectiva resulta especialmente significativa durante la etapa adolescente, cuando el grupo de iguales se convierte en una fuente de autoridad informativa: los y las jóvenes tienden a otorgar más credibilidad al contenido visual que proviene de sus iguales similares que a fuentes institucionales, de medios de comunicación tradicionales o incluso del propio contenido de la imagen (C. Trinidad, entrevista personal, 29 de abril de 2025).

Aunque las personas adolescentes muestran prudencia a la hora de compartir imágenes en el ámbito público —protegiéndose ante una exposición masiva—, esta cautela se diluye dentro del círculo de iguales, donde la confianza tiende a sustituir al filtro crítico. Esta dinámica tiene una doble cara: por un lado, refuerza los vínculos afectivos y el sentimiento de pertenencia a través de un espacio percibido como seguro; por otro lado, puede favorecer la circulación acrítica de contenidos —como las noticias falsas—, puesto que **los y las adolescentes a menudo otorgan credibilidad inmediata a lo que procede de su entorno más cercano sin aplicar procesos de contraste o verificación.**

Este patrón de confianza refuerza la necesidad de trabajar la educación visual no solo desde una perspectiva técnica o analítica, sino también incorporando una mirada socioafectiva que tenga en cuenta el papel de las relaciones interpersonales en la percepción de veracidad y autenticidad de las imágenes. Así, **comprender la dimensión relacional de la confianza visual es fundamental para desarrollar estrategias educativas que conecten con la realidad emocional y social de los y las adolescentes.**

4.6 — LA DESCONFIANZA COMO MECANISMO DE PROTECCIÓN VISUAL

En un contexto marcado por la proliferación de imágenes generadas con inteligencia artificial y el aumento de la desinformación, hemos observado que las personas adolescentes tienden a adoptar una actitud de desconfianza ante las imágenes, una desconfianza que parece actuar como mecanismo de protección.

«La espontaneidad parece estar asociada a la veracidad, mientras que la producción elaborada o preparada parece ser vista como una señal de falsedad o engaño.»

Los datos de la encuesta indican que el alumnado adolescente se muestra especialmente escéptico con las imágenes de aspecto artificial y, concretamente, hiperrealista (fotografía de Zed Nelson), pero también con fotografías aparentemente surrealistas (fotografía de Steve Winter) o que parecen tener una preparación previa (fotografía de Tomek Kaczor). En muchos casos las asocia con engaño o manipulación y, por lo tanto, no les atribuye veracidad. La belleza excesiva y la perfección suelen ser motivo de sospecha. Este patrón sugiere que, ante una imagen que les parece poco verosímil, poco espontánea, preparada o, en definitiva, dudosa, los y las adolescentes tienden a desconfiar de su autenticidad. La espontaneidad parece estar asociada a la veracidad, mientras que la producción elaborada o preparada parece ser vista como una señal de falsedad o engaño. Sin embargo, esta actitud crítica no siempre se traduce en una capacidad analítica sólida; a menudo, ante la duda, optan por rechazar el contenido en lugar de cuestionarlo o descifrarlo.

«Las personas adolescentes tienen la semilla de la duda (y eso es positivo). Por lo tanto, más allá de animarlas a sospechar, es preciso dotarlas de metodologías, herramientas, conocimientos y criterio para que puedan evaluar adecuadamente las estrategias visuales válidas y distinguirlas de las imágenes *fake*.»

Según Daniel T. Willingham, profesor de Psicología Cognitiva de la Universidad de Virginia, el pensamiento crítico no consiste en ser escéptico con todo y desconfiar por sistema, sino en realizar una evaluación reflexiva y razonada de la información para llegar a decisiones fundamentadas (Willingham, 2020). Las personas adolescentes tienen la semilla de la duda (y eso es positivo). Por lo tanto, más allá de animarlas a sospechar, es preciso dotarlas de metodologías, herramientas, conocimientos y criterio para que puedan evaluar adecuadamente las estrategias visuales válidas y distinguirlas de las imágenes *fake*.

Aun así, hemos detectado que a más edad, aumenta la capacidad para abrirse a formas diversas de creación visual y para reconocer las estrategias narrativas o estéticas que hay detrás de las imágenes. El alumnado de más edad es capaz de discernir entre recursos creativos y manipulaciones engañosas. Esto sugiere que la experiencia visual —es decir, el con-

tacto sostenido con una pluralidad de imágenes que amplía y enriquece el repertorio visual— es un factor clave para desarrollar una mirada más flexible, crítica y matizada, que no se limite a la dicotomía entre «real» y «falso», sino que entienda la complejidad del lenguaje visual contemporáneo. Ahora bien, el hecho de que la capacidad crítica crezca con la edad no significa que podamos confiar en que este progreso se produzca de manera espontánea: los y las adolescentes necesitan un acompañamiento reforzado y anticipado que consolide estas habilidades y les permita afrontar con criterio la complejidad del entorno visual actual.

Confianza en las imágenes de temática social

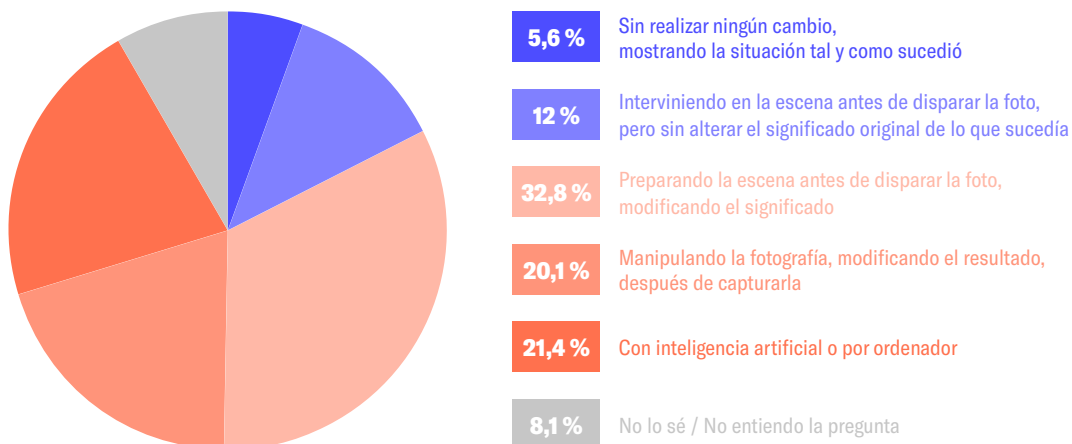
Por el contrario, el alumnado adolescente muestra una mayor confianza hacia las imágenes que tratan temáticas sociales (fotografía de Konstantinos Tsakalidis) o que apelan directamente a la vulnerabilidad humana (fotografía de Tomek Kaczor). Hemos observado que este tipo de imágenes, a menudo relacionadas con la empatía, la denuncia o la injusticia, generan un efecto de verosimilitud y autenticidad que conecta emocionalmente con los y las jóvenes. Educar la mirada, en este sentido, también implica ofrecer herramientas para distinguir cuándo la representación de la vulnerabilidad responde a una voluntad de sensibilización y cuándo puede convertirse en explotación o manipulación emocional.



Christopher, 22 años. Cera de pecho, 2009 © Zed Nelson

Fotografía extraída del proyecto «Love Me» (2009), de Zed Nelson, que muestra a un joven después de un tratamiento de depilación. Se trata de una escena de estética depurada que puede recordar a las imágenes generadas con inteligencia artificial. Más allá de identificar si es real o preparada, el ejercicio pretende analizar qué elementos visuales asocia el alumnado participante con la veracidad y la confianza de una imagen.

¿Cómo crees que ha creado el fotógrafo la siguiente fotografía?



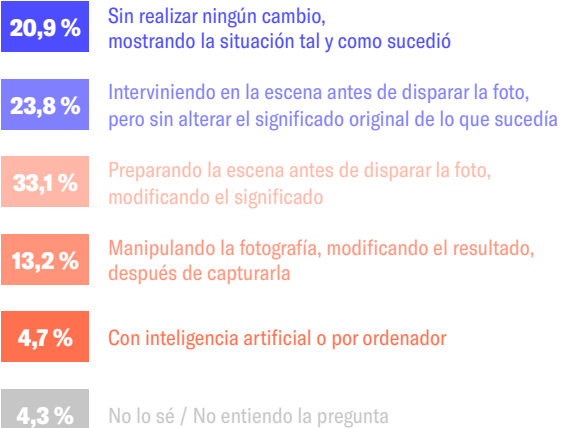
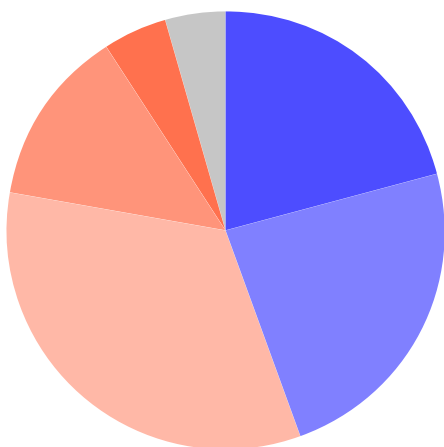
Ante una imagen a priori preparada y próxima a la estética minimalista de la IA, los y las adolescentes tienden a desconfiar.



Despertar (Awakening), 2019 © Tomek Kaczor

Esta fotografía retrata a Ewa, una joven refugiada armenia de 15 años que se recupera de un estado catatónico provocado por el síndrome de la resignación. En blanco y negro, y con una composición estudiada, la imagen muestra a la adolescente sentada en una silla de ruedas, acompañada por sus padres en un centro de acogida en Polonia. El retrato, enmarcado en el contexto de la crisis migratoria europea, evidencia la vulnerabilidad de los niños refugiados.

¿Cómo crees que ha creado el fotógrafo la siguiente fotografía?



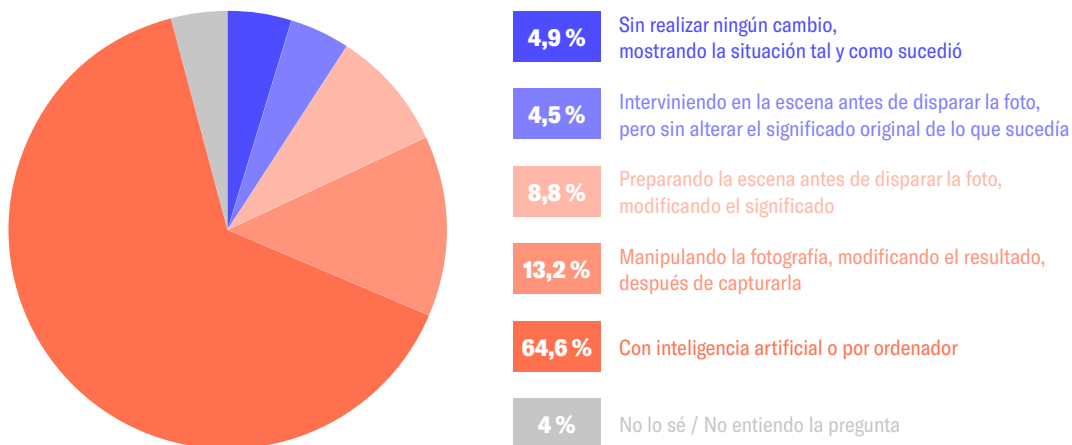
Las imágenes en blanco y negro con contenido de problemática social generan una mayor predisposición a la confianza en el alumnado adolescente.



El Libro de Veles, 2021 © Jonas Bendiksen

Esta imagen forma parte de un proyecto premiado en la categoría «Formado Abierto» de World Press Photo 2022, la única categoría del certamen que permite combinar la fotografía con otros lenguajes y recursos expresivos que se escapan de la fotografía documental tradicional. El autor reflexiona sobre la creación de noticias falsas en la ciudad macedonia de Veles, epicentro de las *fake news* en 2016. Todas las personas retratadas en el proyecto son en realidad modelos 3D generados por ordenador, y los escenarios son reconstrucciones tridimensionales creadas a partir de fotografías reales. Esta imagen invita a explorar cómo identifica la juventud la estética del videojuego y los elementos visuales propios de una creación hecha por ordenador a pesar de ser anterior al boom de la inteligencia artificial actual.

¿Cómo crees que ha creado el fotógrafo la siguiente fotografía?



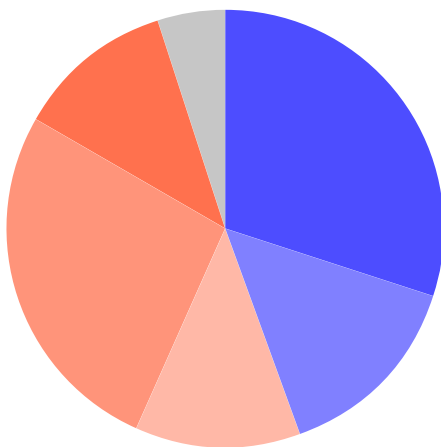
La mayoría del alumnado adolescente detecta las imágenes generadas por ordenador.



Incendio forestal en la Isla de Evia, 2021 © Konstantinos Tsakalidis

Esta fotografía muestra a una mujer que grita desesperada mientras el fuego se acerca a su casa durante los graves incendios de Grecia del verano de 2021. Con un lenguaje fotoperiodístico clásico, permite analizar cómo interpreta el alumnado adolescente este tipo de narrativa visual, teniendo en cuenta también elementos tan impactantes como las llamas y el uso de colores vivos.

¿Cómo crees que ha creado el fotógrafo la siguiente fotografía?



- 30,1 %** Sin realizar ningún cambio, mostrando la situación tal y como sucedió
- 14,6 %** Interviniendo en la escena antes de disparar la foto, pero sin alterar el significado original de lo que sucedía
- 12,2 %** Preparando la escena antes de disparar la foto, modificando el significado
- 26,5 %** Manipulando la fotografía, modificando el resultado, después de capturarla
- 11,8 %** Con inteligencia artificial o por ordenador
- 4,8 %** No lo sé / No entiendo la pregunta

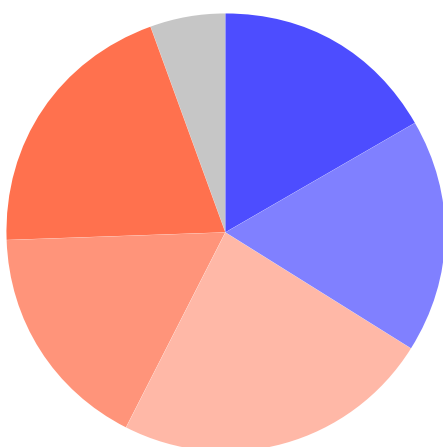
El alumnado encuestado tiende a confiar en las fotografías que muestran problemas sociales.



Los tigres de la puerta de al lado (*The Tigers Next Door*), 2019 © Steve Winter

Esta fotografía muestra a Kevin Antle y su equipo dentro de una piscina utilizada en espectáculos con tigres en el centro Myrtle Beach Safari, en Carolina del Sur. El proyecto denuncia la cautividad de miles de tigres en Estados Unidos y combina la veracidad documental con una puesta en escena de aspecto casi surrealista. Esta imagen, medio subacuática y visualmente impactante, sirve para analizar cómo interpreta el alumnado adolescente las escenas alejadas de su contexto cotidiano.

¿Cómo crees que ha creado el fotógrafo la siguiente fotografía?



- 16,8 %** Sin realizar ningún cambio, mostrando la situación tal y como sucedió
- 17,3 %** Interviniendo en la escena antes de disparar la foto, pero sin alterar el significado original de lo que sucedía
- 23,6 %** Preparando la escena antes de disparar la foto, modificando el significado
- 16,8 %** Manipulando la fotografía, modificando el resultado, después de capturarla
- 20,2 %** Con inteligencia artificial o por ordenador
- 5,4 %** No lo sé / No entiendo la pregunta

Los y las jóvenes tienen más dificultades para creer en imágenes aparentemente surrealistas.

4.7 — CARENCIAS EN LA LECTURA Y LA INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LAS IMÁGENES

La encuesta incluía una pregunta abierta con la que se invitaba al alumnado participante a comentar libremente una fotografía propuesta (fotografía de Spencer Platt). El análisis cualitativo de las respuestas se llevó a cabo siguiendo dos rúbricas que determinaban diferentes niveles de lectura:

Rúbrica para la descripción de la fotografía:

Criterio de evaluación	NO	N1 Bajo	N2 Medio	N3 Alto	N4 Muy alto
Capacidad de descripción e identificación de elementos visuales.	No sabe / No contesta.	descripción literal y parcial descripción literal y parcial Identifica algún elemento visual. Identifica uno de los dos niveles de la imagen: el coche en el primer plano o la destrucción / el conflicto. No reconoce ningún contraste entre los elementos de la imagen.	descripción significativa e identificación de elementos significativos Identifica los dos niveles de la imagen, pero no los relaciona entre ellos. Describe el contraste entre las dos escenas, pero no hace una lectura del contenido simbólico.	descripción simbólica de los significados Identifica el contraste entre la actitud de los jóvenes y el contexto de destrucción. Relaciona los dos niveles de manera simbólica. Incluye la diferencia de clases. Identifica claramente el elemento de destrucción y lo relaciona con el contexto de guerra o catástrofe. Sin embargo, da una descripción simbólica superficial o no acertada y/o presenta un léxico pobre para expresarse.	descripción acertada y detallada de los significados Desarrolla de manera detallada y acertada la descripción de la imagen. Identifica el contraste entre la actitud de los jóvenes y el contexto de destrucción, y relaciona los dos niveles de manera simbólica. Utiliza un léxico y sintaxis adecuados a la hora de expresarse.

Rúbrica para la interpretación del mensaje de la fotografía:

Criterio de evaluación	N0	N1 Bajo	N2 Medio	N3 Alto	N4 Muy alto
Capacidad crítica de interpretación.	No sabe, no contesta o describe literalmente un objeto.	No ve ni relaciona las dos capas de la fotografía, o solo menciona una de las dos capas. No ofrece ninguna interpretación crítica de los elementos de la imagen.	Identifica las dos capas de la imagen, pero no las relaciona entre sí. Ofrece una interpretación básica, pero poco elaborada, de los elementos visuales.	Analiza en detalle el contraste y los significados implícitos, incluyendo la diferencia de clases y cómo afectan las catástrofes de manera desigual según la clase social. Otro elemento que puede mencionar es el turismo de guerra. Sin embargo, no profundiza en la interpretación (o no acaba de acertar) y/o utiliza un léxico pobre para expresarse.	Interpreta la imagen de manera simbólica, detallada y acertada. Analiza el contraste y los significados implícitos, incluyendo la diferencia de clases y cómo afectan las catástrofes de manera desigual según la clase social. Utiliza un léxico y sintaxis adecuados para expresarse.



Sin título (15 de agosto de 2006) © Spencer Platt

La fotografía, realizada por Spencer Platt en agosto de 2006, muestra a un grupo de jóvenes libaneses a bordo de un vehículo por una calle de Haret Shreik, un suburbio del sur de Beirut, para comprobar cómo están sus casas después de casi cinco semanas de bombardeos por parte de Israel. Cuando se publicó la fotografía, algunos medios acusaron inicialmente a las protagonistas de la instantánea de hacer turismo de guerra. Sin embargo, Bissan Maroun, una de las chicas del descapotable, buscaba su casa junto a sus hermanos después de que el barrio fuese destruido por los israelíes (World Press Photo, 2023). El alumnado participante en la encuesta solo dispuso del título y el autor; el objetivo consiste en analizar cómo interpreta la imagen a partir de su lectura visual. Hemos escogido esta imagen porque contrapone dos realidades muy diferentes, cosa que abre la puerta a interpretaciones simbólicas diversas.

A la hora de clasificar las respuestas comprobamos que la calidad léxica y sintáctica del alumnado es muy pobre, pero este factor solo lo hemos tenido en cuenta en el Nivel 4 de valoración. En el Nivel 3 hemos tenido en cuenta que los y las participantes hiciesen una descripción simbólica y la interpretación de la imagen, independientemente de si esta es correcta o no. En las respuestas del Nivel 4, en cambio, sí que se ha tenido en cuenta que fuesen descripciones simbólicas e interpretaciones acertadas.

A continuación presentamos ejemplos reales de respuestas que ilustran los diferentes niveles de lectura e interpretación identificados en el análisis:

Ejemplos de descripción de la fotografía:

- **Nivel 0:** «Sí».
- **Nivel 1:** «Un coche».
- **Nivel 2:** «Un coche de lujo y una ciudad derrumbada».
- **Nivel 3:** «Veo unas calles llenas de desastres con la gente trabajando para recogerlo todo y un coche de lujo con gente que no hace nada».
- **Nivel 4:** «Yo veo un contraste claro de dos formas de vida, en el fondo podemos ver que hay muchos escombros, un desastre y gente trabajando de aquí para allá y luego en primer plano un coche nuevo rojo, impecable con un grupo de personas arregladas simplemente mirando con altanería y como modo de entretenimiento todo el desastre».

Ejemplos de interpretación de la fotografía:

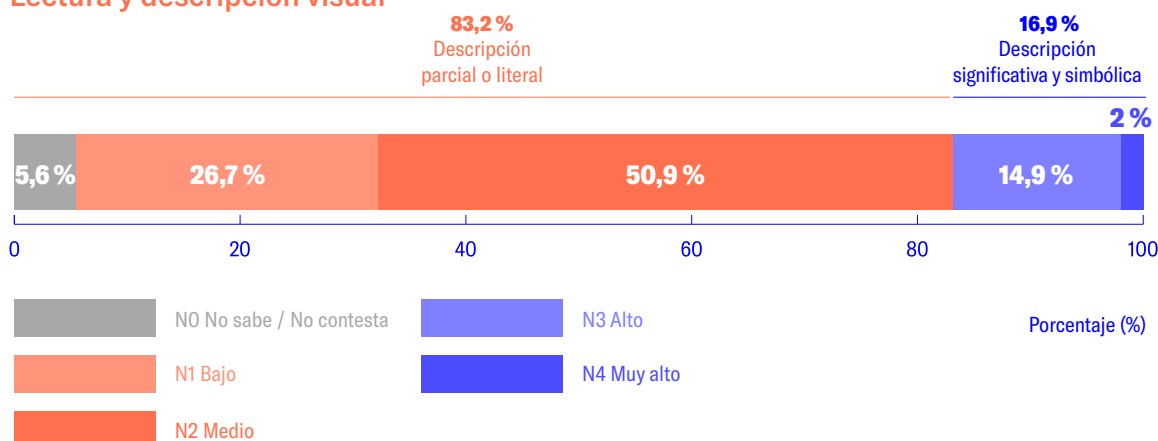
- **Nivel 0:** «No lo sé».
- **Nivel 1:** «La destrucción».
- **Nivel 2:** «Ricos y pobres».
- **Nivel 3:** «Que las personas ricas se burlan de las personas que lo pasan mal».
- **Nivel 4:** «La fotografía transmite un contraste fuerte entre la juventud y la alegría aparente de los jóvenes del coche y la destrucción a su alrededor. Puede ser una crítica a la indiferencia o la disonancia entre la realidad de un conflicto y la vida aparentemente normal de algunos sectores de la sociedad».

Así, podemos establecer que solo los y las adolescentes con un Nivel 3 y 4 son capaces de hacer una lectura simbólica de la imagen y, por lo tanto, cuentan con las competencias básicas de alfabetización visual en relación con el análisis y la interpretación de imágenes.

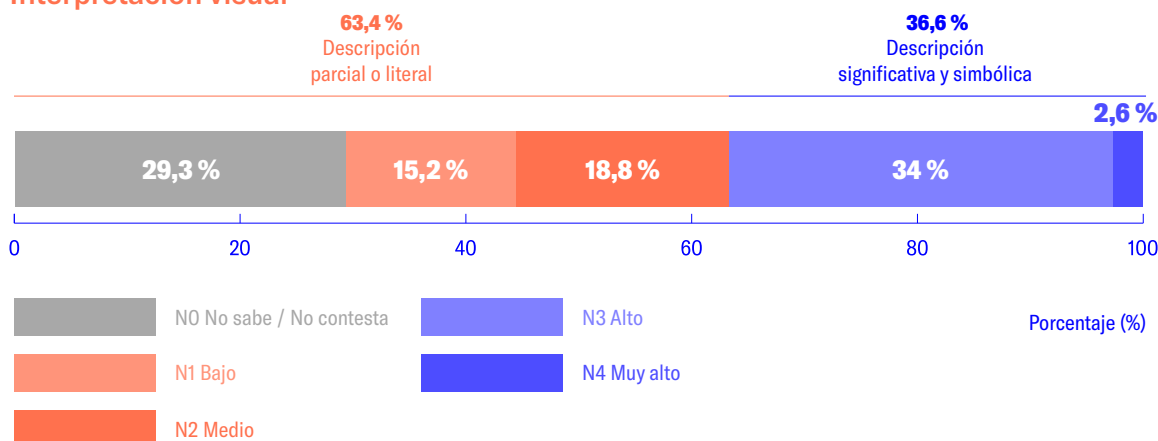
«Los resultados indican que el 83,1 % del alumnado adolescente encuestado no consigue hacer una descripción precisa y simbólica de la imagen propuesta, y el 63,4 % continúa sin saber interpretar simbólicamente el significado de la fotografía.»

Los resultados indican que el 83,1 % del alumnado adolescente encuestado no consigue hacer una descripción precisa y simbólica de la imagen propuesta, y el 63,4 % continúa sin saber interpretar simbólicamente el significado de la fotografía. Solo una minoría de la muestra —un 2 % de participantes— sabe describir la imagen de forma precisa, significativa y simbólica, además de interpretarla en profundidad.

Lectura y descripción visual



Interpretación visual



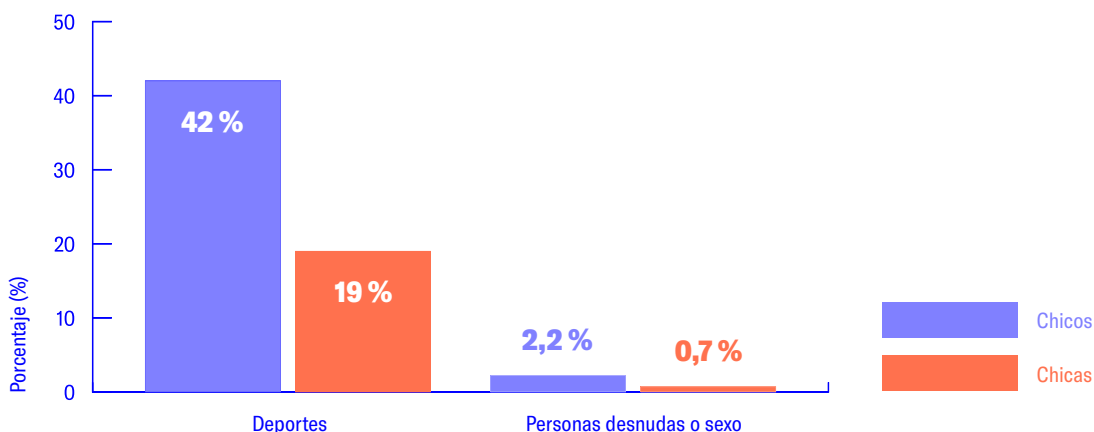
En términos generales, el alumnado adolescente entiende el mensaje global de la fotografía, pero tiene dificultades para describirla de forma consistente. Así, hemos detectado que tiende a interpretar simbólicamente el sentido de la imagen sin pararse a hacer una lectura profunda que le permita considerar todos los elementos y las estrategias visuales que ayudan a reforzar el significado de la fotografía.

4.8 – GÉNERO: DIFERENCIAS EN CUANTO A USO, PRÁCTICAS Y PERCEPCIÓN

Los chicos y las chicas se aproximan al universo visual de manera distinta. Las chicas participan más activamente en la producción de imágenes —solo un 9,8 % afirma que no hace fotografías— y muestran un uso más diversificado entre fotografía y vídeo. También comparten más contenidos, utilizan canales como Pinterest con más frecuencia y tienen más habilidad para identificar las diferentes estrategias en la creación de fotografías.

Los chicos, por su parte, tienen una actitud más contenida en cuanto a la producción y la circulación de imágenes. Prefieren la fotografía al vídeo y muestran una tendencia más acusada a fotografiar temáticas como el deporte y, en menor medida (pero más que las chicas), la desnudez, un dato que podría indicar un uso más desinhibido de la fotografía.

Porcentaje que dice fotografiar el tema

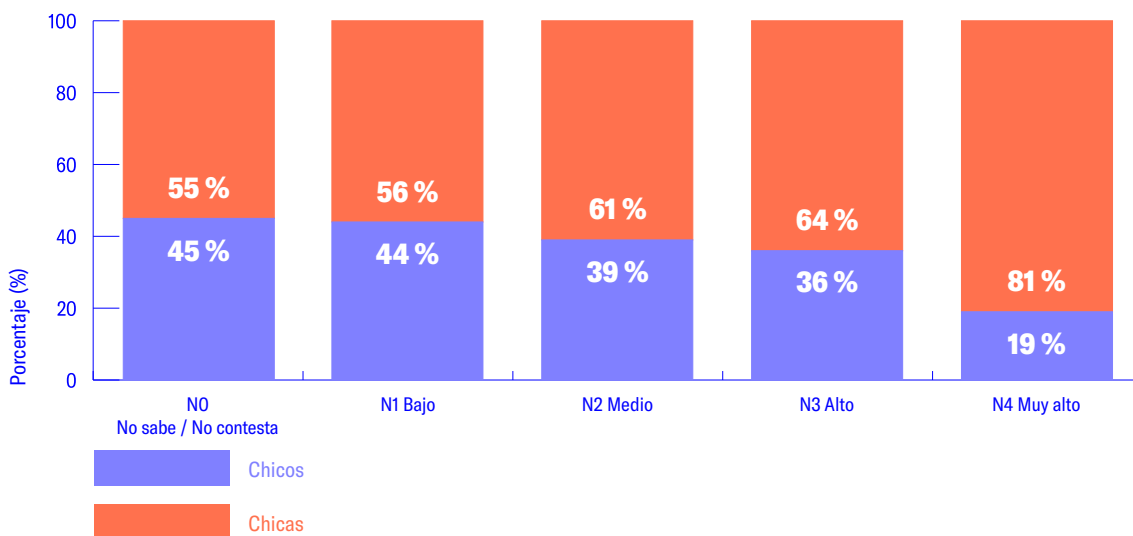


También se muestran más abiertos a compartir imágenes sensibles de forma pública (un 4,1 % de los chicos escoge esta opción frente al 2,7 % de las chicas) o con personas conocidas (un 15 % de los chicos elige esta

opción frente al 9,2 % de las chicas) y, en general, muestran una aproximación menos crítica al contenido visual.

Por otro lado, las chicas muestran una mayor conciencia de las construcciones visuales en la representación de la realidad y también llegan con más frecuencia a lecturas simbólicas, precisas y profundas de la imagen: el 81 % de adolescentes que logra este nivel de lectura crítica (Nivel 4) son chicas.

Nivel de interpretación del mensaje de la fotografía según el género



Este uso más activo de la imagen por parte de las chicas adolescentes podría explicarse por la larga tradición cultural según la cual el cuerpo femenino se define por el valor estético, una tradición intensificada hoy por las plataformas de comunicación visual que exigen presencia continua y gestión de la propia imagen (Gill, 2007). La mujer todavía tiene que convivir con la idea patriarcal de que su relevancia social pasa, en gran medida, por su percepción como imagen. Esta tendencia podría haber dotado a las chicas no solo de una mayor familiaridad con el ámbito visual, sino también de unas herramientas analíticas más precisas a la hora de interpretar las propias imágenes y las de los demás.

Aunque no disponemos de suficiente muestra para realizar los tests de probabilidad y determinar la relevancia de los resultados, observamos que las personas no binarias o disidentes de género tienden a hacer más fotografías y a compartirlas de manera abierta respecto a la muestra total. Además, también se inclinan por fotografiar más ciertas temáticas en comparación con sus compañeros: por ejemplo, personas desnudas o sexo, hechos denunciados o borracheras.

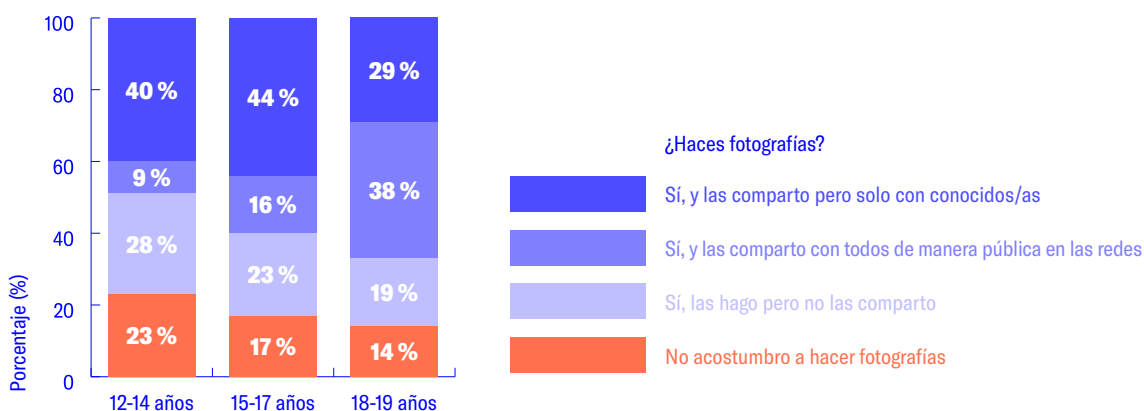
Así, los datos sugieren que las personas no binarias usan la imagen como espacio de afirmación y exploración identitaria, a menudo en tensión con los marcos normativos dominantes.

4.9 — LA EDAD CONDICIONA LA CREACIÓN Y LA INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES

La edad de los chicos y las chicas influye de manera significativa en sus hábitos de creación, circulación y lectura crítica de imágenes.

Hemos observado que, a medida que aumenta la edad, las personas adolescentes tienden a hacer más fotografías y a compartirlas de manera menos restrictiva. Así, un 86 % del alumnado de 18-19 años afirma que hace fotografías, en comparación con el 77,1 % del grupo de 12-14 años. Esta tendencia se refleja también en la circulación de fotografías de forma abierta: un 38 % del alumnado de más edad comparte sus fotografías de manera pública, mientras que solo un 9,1 % de los más jóvenes lo hace. Este patrón puede estar vinculado, en parte, a la edad de acceso a dispositivos personales como los , y también a una mayor autonomía digital que permite experimentar con la creación visual y la circulación de contenido.

Producción y circulación de fotografías según la edad



En cuanto a las temáticas de las fotografías, también se observa una relación con la edad. A pesar de ser minoritaria, la tendencia a fotografiar borracheras y retos peligrosos aumenta con la edad, con un salto significativo a partir de los 15 años. Solo un 9,9 % de adolescentes de 12-14 años afirma fotografiar este tipo de situaciones, mientras que el porcentaje se incrementa hasta el 23 % entre el alumnado de 15-17 años y llega al 25 %

en el grupo de 18-19 años. Esta asociación puede reflejar, más allá de la edad en sí, la vinculación con el acceso al alcohol y otros contextos sociales propios de la adolescencia tardía, cuando ciertas prácticas de riesgo se vuelven más accesibles o socialmente aceptadas.

Finalmente, los datos revelan que existe una evolución significativa en la capacidad crítica y de lectura visual de la adolescencia a medida que va creciendo. Mientras que el grupo de 18-19 años sabe identificar la complejidad del lenguaje visual documental y entiende que una imagen puede estar construida estéticamente sin ser falsa, el alumnado de 12-14 años tiende a desconfiar más ante una imagen que le genera dudas y no es capaz de descifrar las estrategias visuales que esconde.

Estas diferencias según la edad parecen estar determinadas por una combinación de factores: la disponibilidad y autonomía en el acceso a dispositivos digitales; la exposición progresiva a diferentes contextos sociales, culturales y de ocio, y el desarrollo gradual de capacidades tecnológicas y comunicativas. El alumnado adolescente de más edad, por lo tanto, muestra una mayor actividad visual, una circulación más abierta de sus imágenes, una inclinación hacia temáticas que emergen a medida que gana en independencia y una mayor capacidad de lectura crítica. En cambio, el grupo más joven, con menos acceso y experiencia, adopta una práctica más limitada. Ahora bien, esta evolución positiva no es suficiente por sí sola: **no podemos esperar que la alfabetización visual llegue de manera espontánea, sino que debemos garantizar un acompañamiento educativo** que cubra todas las necesidades de todos los grupos de edad.

4.10 — BRECHA ENTRE GRANDES CIUDADES Y MUNICIPIOS PEQUEÑOS

El contexto territorial influye en la alfabetización visual de la juventud, favoreciendo una mayor producción, confianza y mirada crítica en los entornos urbanos.

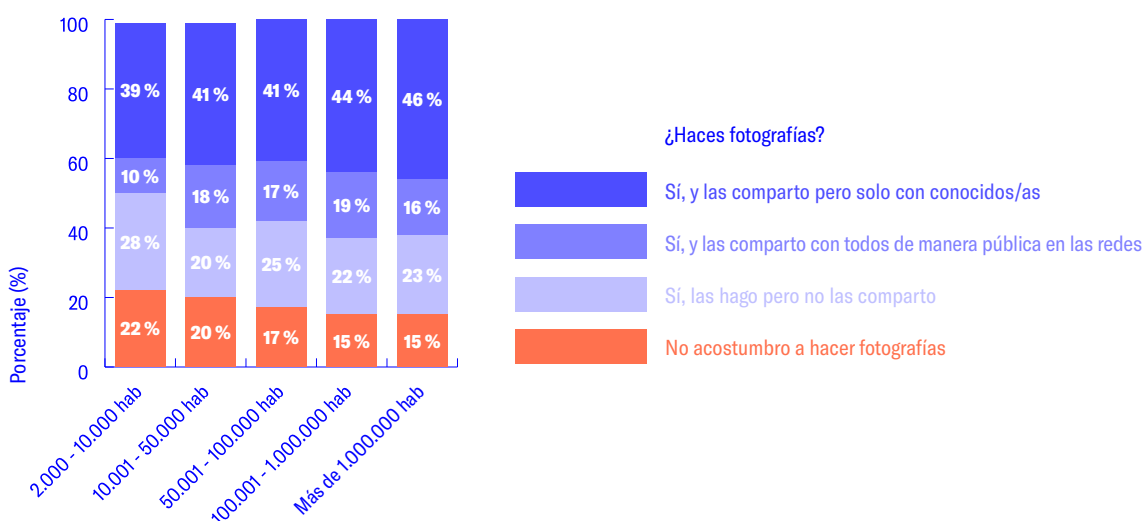
Aunque la adolescencia comparte dinámicas generales de creación y consumo visual, hemos detectado que el contexto territorial del municipio donde se estudia influye en la frecuencia de la producción fotográfica, en las prácticas de privacidad y ética, en la confianza visual y en la capacidad de interpretación crítica de las fotografías.

Los entornos urbanos parecen favorecer una mayor producción de imágenes y una circulación más abierta de estas: solo un 15 % del alumnado

que estudia en Barcelona (ciudad de más de 1 millón de habitantes) no acostumbra a hacer fotos, mientras que este porcentaje se eleva al 22 % en pueblos pequeños (menos de 10.000 habitantes).

Además, el alumnado que estudia en municipios pequeños es más prudente en cuanto a la circulación de imágenes: un 28 % no comparte nunca sus fotografías y solo un 10 % lo hace de manera pública, mientras que el de grandes ciudades muestra una mayor predisposición a compartirlas. Esto se puede explicar por el hecho de que las relaciones de conocimiento interpersonal son más estrechas en los núcleos pequeños.

Hábitos de creación y circulación según criterios territoriales



Un 73 % del alumnado que estudia en pueblos pequeños (2.000-10.000 habitantes) afirma que nunca compartiría fotografías sensibles —situaciones íntimas, contenido machista, racista, sexual, violencia, *bullying*, entre otros— con nadie. Este porcentaje disminuye hasta el 56 % entre los y las adolescentes que estudian en grandes ciudades (más de 1 millón de habitantes). Por el contrario, la opción de compartir públicamente imágenes sensibles por lo que consideran una buena causa se halla más presente en las ciudades grandes: un 21 % del alumnado encuestado de Barcelona elige esta respuesta, en comparación con solo un 8,9 % del que vive en pueblos pequeños.

Los datos también indican que a mayor número de habitantes del municipio donde estudia el alumnado de la muestra, aumenta también la importancia atribuida al medio o la plataforma donde se ha publicado una imagen como criterio de credibilidad: el alumnado de entornos urbanos

tiene más en cuenta este criterio (entre el 30 % y el 38 % de las respuestas) que el de los pueblos pequeños (19 % de las respuestas).

Por otro lado, los y las jóvenes de municipios pequeños (2.000-10.000 habitantes) manifiestan una mayor desconfianza hacia la veracidad de las fotografías —tienden a atribuir con más frecuencia la creación de las imágenes a la inteligencia artificial o a manipulaciones posteriores—, y alcanzan con menos frecuencia niveles simbólicos de interpretación crítica de una fotografía: del alumnado que consigue un Nivel 3 de interpretación, un 21 % estudia en pueblos pequeños, respecto al 32 % que lo hace en grandes ciudades; para el Nivel 4, los porcentajes son del 25 % y el 35 %, respectivamente.

El contexto territorial condiciona la alfabetización visual de los y las adolescentes, puesto que aporta una mayor ventaja al alumnado que estudia en entornos urbanos. Esta prevalencia puede estar relacionada con un mayor acceso a servicios y equipamientos —como bibliotecas, centros cívicos, espacios artísticos y culturales, oferta formativa, museos— de los municipios más grandes frente a la disponibilidad más limitada de los pueblos pequeños (Diputación de Barcelona, 2025). Además, un mayor volumen y diversidad de estímulos visuales puede generar más referentes que ayuden a desarrollar una mirada crítica. Así, la densidad mediática y cultural del entorno puede convertirse en un factor clave en el desarrollo de las competencias de alfabetización visual del alumnado adolescente.

4.11 — MÁS RECURSOS, MÁS ALFABETIZACIÓN VISUAL: DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS

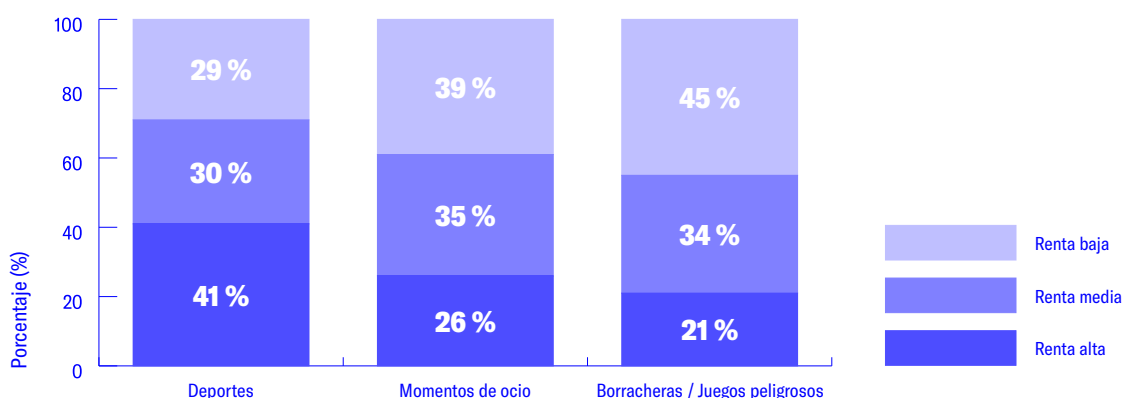
Los datos muestran que el nivel de renta del municipio donde estudia el alumnado encuestado también condiciona su práctica fotográfica, la confianza hacia las fotografías y la capacidad de interpretación crítica.

El alumnado de municipios con más recursos presenta una práctica visual más activa: hace más fotografías, las comparte más de forma pública y muestra más confianza en las imágenes.

Esta tendencia se manifiesta claramente en la creación fotográfica: solo un 16 % de adolescentes de municipios de renta alta afirma que no acostumbra a hacer fotos, una proporción que aumenta hasta el 22 % en municipios de renta baja.

La temática de las fotografías también muestra un patrón socioeconómico claro. Entre el alumnado que fotografía deportes, el 41 % estudia en municipios con pocos recursos, mientras que solo el 10 % lo hace en municipios de renta media-alta y un 29 % en municipios de renta alta. En cambio, entre los y las adolescentes que dicen fotografiar momentos de ocio, un 39 % estudia en zonas con más recursos, por encima del 26 % de quien lo hace en municipios de renta baja. Finalmente, a pesar de ser una opción minoritaria, resulta significativo que del alumnado que fotografía borracheras o retos peligrosos, el 45 % estudia en municipios de renta alta, frente al 21 % que estudia en zonas de pocos recursos.

Temáticas fotografiadas según la renta del municipio



En cuanto a la circulación de imágenes, el alumnado adolescente de zonas con más recursos comparte sus fotografías de forma más abierta: un 18 % las comparte de forma pública en la red, mientras que este porcentaje baja al 10 % en municipios con pocos recursos.

También hemos detectado un patrón similar en la circulación de fotografías sensibles: el 71 % de adolescentes de municipios de renta baja afirma que nunca compartiría este tipo de contenido, comparado con el 58 % del alumnado de renta alta y el 53 % del de renta media-alta, que también afirma que no lo compartiría nunca. La disposición a compartir públicamente este tipo de fotografías por una buena causa es más común entre adolescentes de municipios con más recursos (20 %) que en contextos más desfavorecidos (9,4 %).

Por otro lado, el porcentaje de jóvenes que considera el medio o la plataforma en el que se publica una imagen como criterio de credibilidad (véase apartado siguiente) aumenta a medida que se incrementan los recursos de los municipios donde estudian: solo un 21 % de adolescentes que estudia en municipios de renta baja tiene en cuenta este criterio,

mientras que este porcentaje se eleva hasta el 36 % en municipios con más recursos.

Así, el alumnado de zonas con pocos recursos es más propenso a atribuir manipulaciones posteriores e inteligencia artificial a la creación de las imágenes, mientras que el alumnado de municipios con renta alta muestra más capacidad para identificar estrategias visuales que mantienen la esencia de la escena. Al mismo tiempo, este alumnado tiende a lograr niveles de interpretación simbólica de la imagen: un 41 % llega al Nivel 3 y un 42 % alcanza el Nivel 4, frente al alumnado que estudia en zonas de renta baja, donde solo un 24 % llega al Nivel 3 y un 25 % al Nivel 4.

Los datos indican que el contexto socioeconómico también condiciona la alfabetización visual de los y las adolescentes. El acceso desigual a la tecnología, una menor exposición a una pluralidad de contextos visuales y culturales y, en definitiva, un menor capital cultural y digital (disponibilidad de dispositivos y de conexión a Internet, así como la capacidad técnica para utilizar programas, entre otros) hacen que el alumnado que estudia en municipios de renta baja tenga menos oportunidades para experimentar, practicar y aprender a crear y leer imágenes con perspectiva crítica. Ahora bien, las diferencias de comportamiento en la producción visual no solo responden a desigualdades de acceso tecnológico: también reflejan los contextos sociales y culturales propios de cada entorno, como muestra el hecho de que los y las adolescentes de municipios con más recursos tiendan a fotografiar borracheras o retos peligrosos más a menudo. Este patrón puede estar relacionado con un acceso más amplio a espacios de ocio nocturno y a prácticas de consumo que son más habituales en entornos de renta alta y que, en consecuencia, se convierten también en temas más presentes en sus imágenes.

4.12 — FORMACIÓN ESPECÍFICA: IMPULSO EN LA PRODUCCIÓN Y LA CIRCULACIÓN DE IMÁGENES

El alumnado adolescente que ha recibido formación específica en educación visual presenta, en general, mejores indicadores en práctica fotográfica y circulación de contenidos.

Hace más fotografías (86 % frente al 79 % que no tiene formación), comparte más imágenes con sus contactos (64 % frente al 54 %) y tiende más a hacerlo públicamente (19 % frente al 13 %). También utiliza plataformas visuales más específicas como Pinterest. Esto apunta a un impacto po-

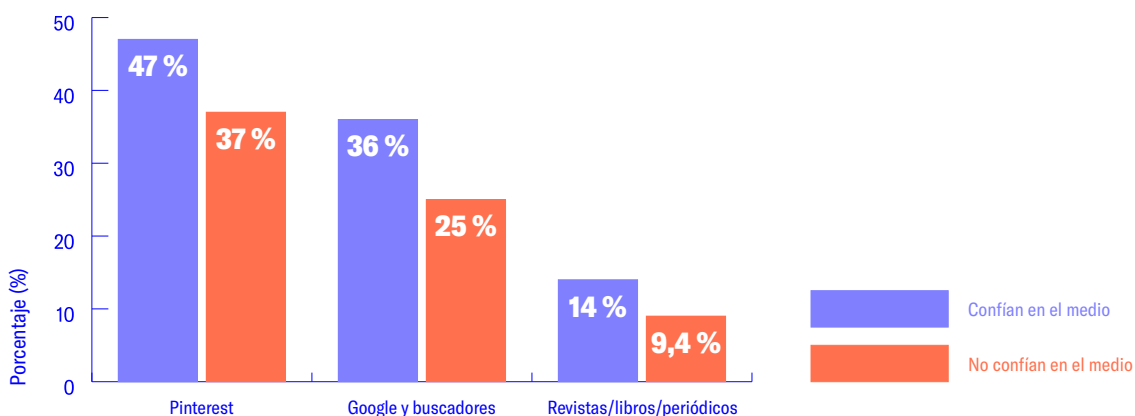
sitivo de la formación en el desarrollo de un uso más activo y consciente del lenguaje visual.

La relación entre la formación en educación visual y el uso más activo a la hora de compartir sus fotografías podría estar vinculada a una mayor conciencia, confianza e intencionalidad en la gestión de las imágenes propias. Al mismo tiempo, los datos nos indican que una buena parte del alumnado no conoce las posibilidades comunicativas de la fotografía porque nadie se las ha enseñado, algo que ratifica Carme Trinidad, subdirectora de la Cátedra de Neuroeducación de la Universidad de Barcelona (C. Trinidad, entrevista personal, 29 de abril de 2025).

4.13 — CONFIAR EN EL MEDIO: UN INDICADOR DE ALFABETIZACIÓN VISUAL

Nos ha parecido relevante analizar el segmento de la muestra —un 17,8 % de jóvenes— que declara confiar en una fotografía en función del medio o la plataforma donde se ha publicado porque responde a un criterio de confianza potencialmente más informado y que podría indicar un perfil de alfabetización visual más maduro. Los datos revelan que, efectivamente, se trata de jóvenes que recurren a fuentes más diversificadas y que hacen un uso proactivo del consumo de imágenes: no solo utilizan Instagram, sino también buscadores como Google (36 % frente al 25 % que no confía), Pinterest (47 % frente al 37 %) y, en menor medida, revistas o periódicos (14 % frente al 9 %). Esta amplitud de referentes sugiere un acceso a los contenidos visuales más rico y heterogéneo.

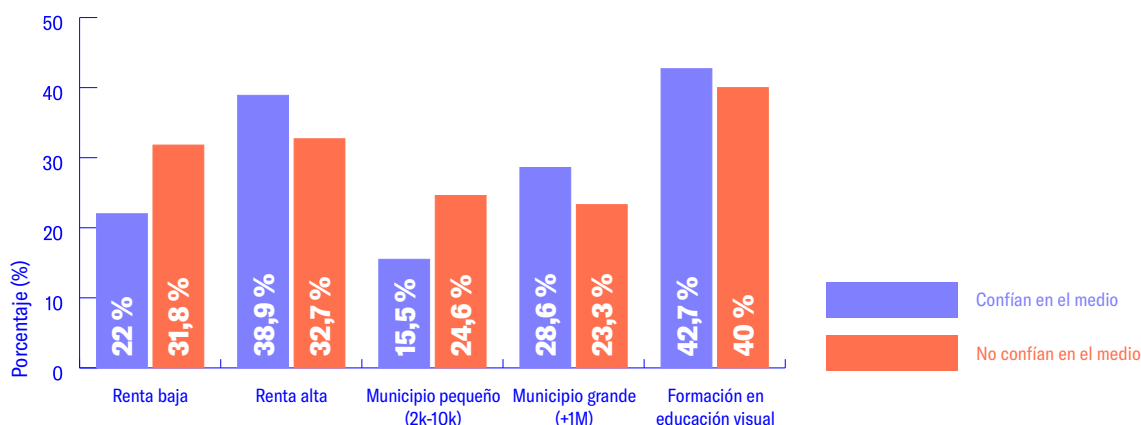
Plataformas utilizadas para ver fotografías según el perfil de confianza



Este segmento también destaca por una actitud más responsable en la circulación de imágenes: un 84 % afirma que nunca compartiría una fotografía sin el consentimiento de los protagonistas (frente al 73 % que no confía en el medio), y un 21 % asegura que lo haría por una buena causa (frente al 13 % del grupo contrario). Este comportamiento denota una mayor conciencia del valor y la función social de la imagen.

En cuanto a la interpretación, este segmento muestra mejores competencias críticas. Tiene más capacidad de identificar estrategias visuales válidas dentro del fotoperiodismo. Además, tiende a lograr niveles más altos tanto de descripción como de interpretación simbólica de las imágenes: el 21,95 % logra Niveles 3 o 4 de descripción de la imagen, en comparación con el 14,68 % opuesto, y un 44,94 % también logra niveles altos de interpretación frente al 32,92 % que no establece la asociación entre fiabilidad y medio o plataforma. Esta tendencia podría estar relacionada con una mayor exposición a contextos periodísticos, vinculada a su vez a un recorrido académico más avanzado que el de la muestra en general: este segmento concentra un porcentaje más elevado de alumnos de bachillerato y de ciclos superiores respecto a la muestra general. El alumnado que establece el medio como criterio de confianza abunda más en grandes ciudades y en entornos de más recursos.

Perfil sociodemográfico según el perfil de confianza



Los y las jóvenes con mejor educación visual tienden a disponer de más recursos económicos, a vivir en grandes ciudades y a recibir formación paralela.

En conjunto, el grupo que confía en el medio presenta mejores indicadores de alfabetización visual que el resto de la muestra. Los datos sugieren que este segmento tiene más capacidad para discernir las condiciones de producción de una fotografía y para elaborar lecturas más profundas y contextualizadas. Todo ello sugiere que este 17,8 % de jóvenes que confían en el medio constituye un segmento con un alto potencial como modelo de buenas prácticas en alfabetización visual.

5. Consideraciones finales y líneas de futuro

5. Consideraciones finales y líneas de futuro

Los resultados de esta investigación apuntan hacia la necesidad de emprender una nueva dirección en el marco de las políticas y propuestas educativas. El alumnado adolescente de hoy no solo necesita advertencias sobre los riesgos asociados a la circulación de imágenes en Internet y sobre los peligros de la manipulación a través de las inteligencias artificiales generativas: este mensaje ya ha sido interiorizado en gran parte por la mayoría. Hemos detectado, además, que ante la duda es capaz de activar mecanismos de desconfianza como estrategia de protección, si bien este recelo no siempre se acompaña de una lectura crítica, detenida y profunda.

«Es preciso pasar
del paradigma de la protección
al paradigma de la formación.»

El reto actual, por lo tanto, no consiste en reforzar el discurso del peligro, la alerta y la protección, sino en dotar al alumnado de herramientas para entender, cuestionar y producir imágenes con una mirada crítica, consciente y personal. Es preciso pasar del paradigma de la protección al paradigma de la formación.

«Reforzar la idea que la imagen es discurso,
identidad y herramienta de creación o de denuncia
permitirá convertirla en un recurso potente
para desarrollar el pensamiento
crítico y la creatividad»

«La educación visual tiene que encontrar todavía su lugar dentro de la Educación en mayúsculas», advierte Carme Trinidad, experta en Neuroeducación, que insiste: «Es necesario incidir en que la imagen es igual a un mensaje y que este mensaje tiene que ser intencionado» (C. Trinidad, entrevista personal, 29 de abril de 2025). Reforzar la idea de que la imagen

es discurso, identidad y herramienta de creación o de denuncia permitirá convertirla en un recurso potente para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad. Hemos observado que **una buena parte de los y las jóvenes entiende el mensaje simbólico de la imagen de manera global, pero no se detiene a analizar los elementos y las estrategias visuales que aportan significado.** De cara al futuro, sería importante comparar las competencias visuales del alumnado adolescente con las de las generaciones que lo preceden. Esto nos permitiría saber si esta falta de alfabetismo visual es un factor transversal.

Para acabar, conviene señalar que esta investigación es de **carácter preliminar** y que su valor principal radica en ofrecer **un diagnóstico inicial de la alfabetización visual del alumnado adolescente en Cataluña.** El siguiente paso tiene que consistir en ampliar este trabajo para implementarlo en el ámbito estatal y, a ser posible, europeo. Disponer de una visión más global permitirá identificar patrones compartidos y diferencias territoriales, y esto contribuirá a desarrollar propuestas educativas más ajustadas y eficaces que respondan a las necesidades de una generación que vive y vivirá plenamente inmersa en la cultura de la imagen.

6. Autores del estudio y equipo

6. Autores del estudio y equipo

ALICE MONTEIL

Fundación Photographic Social Vision

— Responsable ejecutiva e investigadora del proyecto

Alice Monteil es gestora y mediadora cultural, también formada en antropología, y responsable del área de Acción social y Educación visual de la Fundación Photographic desde sus inicios. También se ha formado en los ámbitos de la psicología y la psicoterapia. Desde 2008 coordina proyectos de educación visual dirigidos a centros educativos, público vulnerable y al público general, como la exposición World Press Photo y numerosas iniciativas de fotografía participativa.

ROGER CANALS

VISUALTRUST, Universidad de Barcelona

— Responsable de Visual Trust e investigador del proyecto

Roger Canals es antropólogo y cineasta. Es catedrático de Antropología Social en la Universidad de Barcelona, donde dirige el proyecto ERC Consolidator Grant titulado *Visual Trust. Reliability, accountability and forgery in religious, scientific and social images* (2021-2027). Especializado en antropología visual y cine etnográfico, ha sido reconocido con un premio ICREA Acadèmia (2022). Es autor, entre otros, del libro *La imatge que mai no acaba. Un viatge per l'antropologia visual, des del cinema etnogràfic fins a la intel·ligència artificial* (Gedisa, 2023; *La imagen que no acaba nunca. Un viaje por la antropología visual, desde el cine etnográfico hasta la inteligencia artificial*, Gedisa, 2024; también disponible en inglés editado por Berghahn Books).

WAYRA FICAPAL

Periodista independiente

— Investigadora y redactora principal del proyecto

Wayra Ficapal es periodista y fotógrafa. Graduada en Periodismo y Máster en Periodismo y Relaciones Internacionales por la Universitat Ramon Llull, se ha especializado en fotografía documental en el Institut d'Estudis Fotogràfics de Catalunya. Es National Geographic Explorer, tiene un proyecto sobre la desaparición del Delta del Ebro y colabora con el

suplemento cultural «Quadern» de *El País*. Es autora del informe «Festivales de fotografía en Cataluña: estado de la cuestión y propuestas de mejora», publicado por la Fundación Photographic Social Vision en 2024, y ha formado parte del equipo de educadores de las visitas guiadas de la exposición World Press Photo en varias ediciones.

MIREIA PLANS

Fundación Photographic Social Vision

— Investigadora del proyecto

Mireia Plans es fotógrafa y docente especializada en fotografía participativa y creación visual. Desde 2005 colabora con el área de Acción social y Educación visual de la Fundación Photographic Social Vision como mediadora y coordinadora artística de los proyectos participativos y de educación visual que implican a jóvenes, colectivos en situación de vulnerabilidad y público general. Es profesora en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y en el CITM de la Universitat Politècnica de Catalunya, y centra su investigación en el arte y la fotografía participativa.

AMANDA BERNAL

VISUALTRUST, Universidad de Barcelona

— Investigadora del proyecto

Amanda Bernal es antropóloga, fotógrafa, facilitadora visual y gestora cultural. Desarrolla su investigación doctoral en Antropología Visual en la Universidad de Barcelona, en el marco del proyecto europeo ERC-Visual Trust. Su investigación se centra en los procesos de confianza y desconfianza en la imagen documental, tanto entre adolescentes en contextos educativos como en el acompañamiento y seguimiento de la práctica fotográfica de diferentes autores. Es profesora de Antropología en el BAU, Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona, y codirectora del Lumínic Festival. Paralelamente, desarrolla proyectos de fotografía participativa y de mediación artística orientados a la reflexión crítica y la transformación colectiva.

Equipo

JÖRG MÜLLER

Investigador sénior, Universitat Oberta de Catalunya
— Análisis y procesamiento de datos del proyecto

Jörg Müller obtuvo su doctorado en Comunicación en la European Graduate School (EGS) de Saas-Fee, Suiza, y es licenciado en Sociología y Ciencias Informáticas por la Freie Universität Berlin, Alemania. Ha coordinado varios proyectos de la Unión Europea para promover la igualdad de género en la investigación y la innovación.

REMEDIOS DIÉGUEZ

— Revisión y traducción de textos

NÚRIA MASDEU

— Traducción del resumen ejecutivo al inglés

ROGER P GIRONÈS

— Dirección de arte y maquetación

DAVID FERNÁNDEZ

— Maquetación

MIREIA CARBONELL

— Diseño de elementos de comunicación

INÉS MUÑOZ

— Producción y eventos

CARLOS G. VELA

— Responsable de comunicación

ISABEL CRUZ

— Comunicación digital

TERESA VALLBONA

— Prensa

ANA DE QUADRAS

— Fotografía y audiovisual

MARÍA DE LOURDES JIMÉNEZ

— Asistente de comunicación

VALERIA FOSSATI

MARIA BOQUÉ

— Soporte en comunicación

ENRIC ENRICH

— Asesoramiento legal

Agradecimientos:

A Silvia Omedes, Sonia Mulero, María Victoria García Córdoba, Marcela Ospina, Teresa Martelo, Imma Cortés, Susana Sors, Iria Roig y a todo el equipo de la Fundación Photographic Social Vision.

A Julián Molina Martínez, Xavier Andreu Montava y a todas las personas adolescentes que han participado en los grupos focales.

A Jan Liñán Pérez, Aina Farrero Roqué, Gabriel Ponces Ode, Marc Ponces Ode, Biel Prat Montané, Ilias ElBarki Qourrida, Lis Peñas Monge, Lydia Castillo y a sus familias.

Asesoras del proyecto

CARME TRINIDAD

Codirectora del posgrado en Neuroeducación de la Universidad de Barcelona (UB) y coordinadora del máster en Neuroeducación.

LILIANA ARROYO

Doctora en Sociología y profesora del Departamento de Sociedad, Políticas y Sostenibilidad de ESADE.

ROSER BALLESTEROS

Directora del programa Pyctoescritura.

Entidades colaboradoras

FUNDACIÓ WORLD PRESS PHOTO

— Cesión de imágenes y colaboración en el ámbito europeo

La Fundación World Press Photo es la responsable de la organización del prestigioso concurso mundial homónimo. Promueve el fotoperiodismo y la narración visual para fomentar la libertad de expresión y una comprensión más profunda del mundo.

D'EP INSTITUTE

— Asesoría especializada

Organización especializada en la realización de actividades de investigación sociológica, consultoría y servicios relacionados con la obtención, gestión y difusión de información.

INSTITUT PAU VILA (SABADELL) I INSTITUT BADALONA VII (BADALONA)

— Participación en los grupos focales.

7. Bibliografía

7. Bibliografía

al-Atassi, M. A. (Julio/agosto de 2006). *Controversial Image of Lebanon War Wins Photo Prize*. Al Jadid. Recuperado en <<https://aljadid.com/content/controversial-image-lebanon-war-wins-photo-prize>>.

Andrade, B.; Guadix, I.; Rial, A.; Suárez, F. (2021). «Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades». Madrid: UNICEF España. Recuperado en <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia?gclid=OAAAAADtUya3LdB1tItfEByLvJlL4KcbP5&gclid=CjwKCAiA55rJBhByEiwAFkY1QP1v1txcSZUrQiRdTwIEyOZ_M18Pf-vzbOOgtaKpWyohGKcMfeHrhoCnS0QAvD_BwE>.

Association of College & Research Libraries. (Octubre de 2011). *Visual literacy competency standards for higher education*. American Library Association. <<https://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>>.

Ballester Brage, L.; Orte Socías, C.; Pozo Gordaliza, R. (2019). «Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes». En: *Vulnerabilidad y resistencia: experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución* (p. 249–284). Universitat de les Illes Balears. Recuperado en <https://www.researchgate.net/publication/332423069_Nueva_pornografia_y_cambios_en_las_relaciones_interpersonales_de_adolescentes_y_jovenes>.

Bel Martínez, J. C.; Colomer Rubio, J. C.; Valls Montés, R. (2019). «Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares» [«Visual literacy and historical thinking development: activities with illustrations in textbooks»]. *Educación XX1*, 22(1), p. 353-374. doi: <<https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.20008>>.

Canals, R. (2022). «Visual Trust», *Anthrovision*, 8.1 | 2020. <<http://journals.openedition.org/anthrovision/6945>>; doi: <<https://doi.org/10.4000/anthrovision.6945>>.

Catalunya Press. (5 de marzo de 2022). «Retallada en Educació Artística per als alumnes de l'ESO catalans: "Els pares haurien d'estar preocupats"». <<https://www.catalunyapress.cat/texto-diario/mostrar/3477570/retall-educacio-artistica-per-als-alumnes-leso-catalans-els-pares-haurien-destar-preocupats>>.

Centre d'Estudis d'Opinió. (14 de novembre de 2024). Enquesta sociopolítica. 2021-2022 [Enquesta] <<https://ceo.gencat.cat/ca/estudis/registre-estudis-dopinio/estudis-dopinio-ceo/societat/detall/index.html?id=9488>>.

COLBACAT. (2022). *Manifest per l'Educació Plàstica, Visual i Audiovisual, i per l'Expressió Artística a l'ESO*. Recuperado en <https://colbacat.cat/wp/wp-content/uploads/2022/04/COMUNICAT_actualitzat.pdf>.

Coll, C.; Albaigés, B. (dirs.). (2021). *Anuari 2020. L'estat de l'educació a Catalunya*. Conclusions. Fundació Jaume Bofill.

Consell Nacional de la Cultura i de les Arts. (2022). *Carta de les Arts a l'Educació. L'educació en les arts, condició del dret de la ciutadania a la cultura*. 1r Fòrum de les Arts a l'Educació, 1 i 2 d'abril de 2022. Recuperado en <https://conca.gencat.cat/web/.content/ForumArtsEducacio/CARTA/FAE_carta_CA.pdf>.

Diputació de Barcelona. (3 de febrero de 2025). Pla Únic d'Obres i Serveis de Catalunya 2025-2029 [Notícia]. Diputació de Barcelona. <<https://www.diba.cat/en/web/biblioteques/-/recursos-del-cat%C3%A0leg-de-serveis-per-a-les-biblioteques-carrussel>>.

Dixon, S. J. (2025). «Preferred types of content on Instagram according to users worldwide as of April 2023». *Statista*. <<https://www.statista.com/statistics/1310997/instagram-most-liked-type-of-content-worldwide/>>.

Duran, F. (2024). «Menys patrimoni + menys arts visuals = país parc temàtic». *El Temps*. Recuperado en <<https://www.elperiodico.com/es/tema/61955/menys-patrimoni-menys-arts-visuals-pais-parc-tematic>>.

European Commission. (2025). *Flash Eurobarometer 3392: Youth Survey 2024*. Directorate-General for Communication. Recuperado en <<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3392>>.

European Commission. (2017). *Reforzar la identitat europea mediante la Educación y la Cultura* (COM(2017)).

Fajardo, C. (22 de abril de 2025). «Coneixes tots els perfils dels teus fills a les xarxes?: Els perfils múltiples a Instagram i TikTok són una pràctica habitual entre els joves, i entre els experts no hi ha acord sobre si és positiu o no». *Ara Criatures*. <https://criatures.ara.cat/adolescencia/coneixes-tots-perfils-dels-teus-fills-xarxes_130_5336808.html>.

Fontcuberta, J. (11 de mayo de 2011). «Por un manifiesto posfotográfico». *La Vanguardia*. <<https://www.lavanguardia.com/cultura/20110511/54152218372/por-un-manifiesto-posfotografico.html>>.

Gardó, H.; Roig, E. (14 de enero de 2025). *La cara i la creu de les competències digitals a Catalunya: Informe breu de l'estudi ICILS*. Fundació Bofill. ISBN 978-84-124828-5-0. Recuperado en <<https://fundaciobofill.cat/publicacions/cara-creu-competencies-digitals-catalunya>>.

Generalitat de Catalunya. (3 de julio de 2025). Resolució CLT/2603/2025, de 3 de juliol, per la qual es dona publicitat a l'Acord del Consell d'Administració de l'Oficina de Suport a la Iniciativa Cultural pel qual s'aproven les bases específiques que han de regir la concessió de subvencions per realitzar projectes culturals i artístics de nova creació i de caràcter innovador als centres educatius de Catalunya [CLT/2603/2025]. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Recuperado en <<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=1019184>>.

Generalitat de Catalunya. (20 de junio de 2025). Resolució CLT/2480/2025, de 20 de juny, per la qual es dona publicitat a l'Acord del Consell d'Administració de l'Oficina de Suport a la Iniciativa Cultural pel qual s'aproven les bases específiques que han de regir la concessió de subvencions per a activitats municipals i comarcals d'arts escèniques, música i arts visuals en l'àmbit de l'ensenyament reglat [CLT/2480/2025]. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Recuperado en <<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=1018301>>.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2022). Decret 175/2022, de 27 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. <<https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso/curriculum-175-2022/>>.

Gill, R. (2007). «Postfeminist media culture: Elements of a sensibility». *European Journal of Cultural Studies*, 10(2), p. 147-166. <<https://eprints.lse.ac.uk/2449/>>.

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

Institut d'Estadística de Catalunya. (2024). Cens de població i habitatges. Població. Per sexe i edat any a any. Catalunya [Fitxer de dades] <<https://www.idescat.cat/pub/?id=censph&n=10>>.

Institut d'Estadística de Catalunya. (2024). Padrón municipal de habitantes. Cataluña 2024 <<https://www.idescat.cat/pub/?id=pmh&lang=es>>.

Institut d'Estadística de Catalunya. (2021). Índex socioeconòmic territorial. Indicadors socioeconòmics. Valors. Catalunya 2021. <<https://www.idescat.cat/pub/?id=ist&n=14074&hist=taules>>.

López Fernández Cao, M.; Caeiro Rodríguez, M.; Álvarez-Rodríguez, D.; Fontal Merillas, O.; Marfil Carmona, R. (eds.). (2022). *Libro blanco. Especialidad en los Grados de Magisterio y centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual*. SEA. Sociedad para la Educación Artística. Recuperado en <<https://bit.ly/3MZbIO5>>.

Murphy, P. (9 de mayo de 2024). «Satellite imagery shows Palestinians fleeing Rafah's tent cities as threat of major attack looms». CNN. Recuperado en <<https://edition.cnn.com/2024/05/09/middleeast/rafah-palestinians-refugees-fleeing-intl>>.

Narberhaus Martínez, M.; Bassa Cabanas, D. (2023). *Pantalles. Que no et dominin!*. Bindi Books.

Ortega, J. A.; Fernández de Haro, E. (1996). «El CUDIALVIBA, un instrumento para evaluar el grado de conocimiento y utilización del lenguaje visual en los alumnos de Bachillerato». En: J. A. Ortega Carrillo (coord.). *El bachillerato, situación actual y perspectivas de futuro: Publicación del I Congreso Nacional de Bachillerato* (p. 227-246). Almería: Universidad de Almería. ISBN 84-920918-2-7.

Otero, A. (25 de agosto de 2025). «Las redes sociales fueron un día un lugar donde contar nuestras vidas. Ahora la tendencia es otra: “cero posts”». Xataka. Recuperado en <<https://www.xataka.com/magnet/auge-cero-posts-cada-vez-personas-estan-dejando-publicar-cosas-sus-redes-sociales>>.

Profesorado del Área de Didáctica de la Expresión Plástica/Educación Artística y Visual de las universidades del Estado español. (26 de febrero de 2020). LOMLOE, ¿un futuro sin arte? Por una Ley Educativa que valore la educación artística. Recuperado en <<https://educacionnosinartes.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/por-una-ley-educativa-que-incluya-la-educacion-artistica.pdf>>.

Rabassa, A. (4 de junio de 2024). «Mitjans, xarxes i món audiovisual: motors de la pressió estètica». *Mèdia.cat*. Recuperado en <<https://www.media.cat/2024/06/04/mitjans-xarxes-i-mon-audiovisual-motors-de-la-pres-sio-estetica>>.

ReferralRock. (21 de junio de 2023). «Stock photos vs. original images: Which is better for marketing?». Recuperado en <<https://referralrock.com/blog/stock-images-vs-original-images/>>.

Reuters Institute for the Study of Journalism. (17 de junio de 2025). *Digital News Report 2025: Executive summary*. University of Oxford. Recuperado en <<https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2025/dnr-resumen-ejecutivo#misinformation>>.

Rey, E. (5 de agosto de 2025). «Por qué tus amigos ya no escriben nada personal en redes sociales: “Lo cotidiano ya no tiene espacio”». *Icon, El País*. Recuperado en <<https://elpais.com/icon/2025-08-05/lo-cotidiano-ya-no-tiene-espacio-por-que-tus-amigos-ya-no-escriben-nada-personal-en-redes-sociales.html>>.

Ruiz, C.; Micó, J. Ll.; Masip, P. (2012). «La “digitalització” de l’altre». *IDEES. Revista de temes contemporanis*, 34, p. 42-52. Recuperado en <<https://raco.cat/index.php/Idees/article/view/289666>>.

Salesforce. (24 de marzo de 2025). «New data: Gen Z embraces AI for social media spending». Recuperado en <https://www.salesforce.com/news/stories/social-shopping-stats-2025/?utm_source=chatgpt.com>.

Santoro, K. (2021). «Top Instagram categories and their average engagement rates». *Heepsy*. <<https://blog.heepsy.com/posts/top-instagram-categories-and-their-average-engagement-rates>>.

Sanz, L. (12 de febrero de 2024). «Whitney Houston revive en Madrid en forma de holograma». *El País. Universo Ocio*. Recuperado en <<https://elpais.com/universo-ocio/conciertos/2024-02-12/whitney-houston-revive-en-madrid-en-forma-de-holograma.html>>.

Serarols, J. (2021). *Anuari 2020. L’estat de l’educació a Catalunya. Les polítiques d’equitat en l’escenari de la nova ecologia de l’aprenentatge*. Fundació Jaume Bofill. Recuperado en <<https://fundaciobofill.cat/publicacions/equitat>>.

Sumozas, R. (2021). «Situación actual de la educación artística en España». *Revista Multidisciplinar*, vol. 3, núm. 1. Recuperado en <<https://doi.org/10.23882/DI2158>>.

Soto Calderón, A. (2022). *Imaginación material*. Ediciones Metales Pesados.

The Center for Generational Kinetics. (2023). *The State of Gen Z 2023 Research Study*. <<https://genhq.com/the-generations-hub/state-of-gen-z/>>.

Verdoy, C. (23 de junio de 2025). «Informar-se a través de les xarxes i desconfiar de les notícies». *Mèdia.cat*. Recuperado en <<https://www.media.cat/2025/06/23/informar-se-a-traves-de-les-xarxes-i-desconfiar-de-les-noticies/>>.

Valkenburg, P.; Beyens, I.; Pouwels, J. L.; van Driel, I. I.; Keijsers, L. (2021). «Social Media Use and Adolescents' Self-Esteem: Heading for a Person-Specific Media Effects Paradigm». *Journal of Communication*, 71(1), p. 56–78. Recuperado en <<https://doi.org/10.1093/joc/jqaa039>>.

Willingham, D. T. (2020). «Ask the Cognitive Scientist: How Can Educators Teach Critical Thinking?» *American Educator*. Recuperado en <aet.org/ae/fall2020/willingham>.

World Press Photo Foundation (2025). See the story. World Press Photo Foundation. Recuperado en: <<https://www.worldpressphoto.org/education/see-the-story>>.

World Press Photo Foundation. (2024). See the story. World Press Photo Foundation.

World Press Photo [@worldpressphoto]. (17 de agosto de 2023). [Fotografía de jóvenes libaneses conduciendo por una calle de Haret Hreik, un suburbio del sur de Beirut, para comprobar el estado de sus casas después de los bombardeos de Israel, 15 de wwwwww]. *Instagram*. <https://www.instagram.com/worldpressphoto/p/CwC_HMkM3k1/>.

World Economic Forum. (2025). *Global risks report 2025* (20a ed.). <<https://es.weforum.org/publications/global-risks-report-2025/>>.

Xart, A. (19 de febrero de 2025). «Un 42 % dels joves europeus s'informen a través de les xarxes socials». *Ara*. Recuperado en <https://www.ara.cat/media/42-dels-joves-europeus-s-informen-traves-xarxes-socials_1_5289888.html>.

Zabala, L (2025). «Most popular TikTok Categories: A Deep Dive Into Trends». *Creator Hero*. <<https://www.creator-hero.com/blog/most-popular-tiktok-categories>>.

Un proyecto de:



En colaboración con el proyecto europeo:



Colaborador principal:



Con el apoyo de:



Anexo 1: La encuesta

Anexo 1: La encuesta

El cuestionario que facilitamos al alumnado es el siguiente:

La educación visual es la capacidad de leer, interpretar y crear imágenes de manera crítica y autónoma. Esta encuesta tiene como objetivo conocer vuestro nivel de educación visual para hacer propuestas educativas útiles.

Tus respuestas son anónimas.

1. ¿Haces fotografías?

Sí, y las comparto con todo el mundo de manera pública en la red.

Sí, y las comparto, pero solo con conocidos/as.

Sí, hago, pero no las comparto.

No acostumbro a hacer fotografías.

2. ¿Haces más fotos o vídeos?

Hago más fotos.

Hago más vídeos.

Hago fotos y vídeos por igual.

3. La mayoría de fotografías que hago son de:

(Selecciona todas las opciones que correspondan)

Comida o bebidas

Deportes (gente haciendo deporte, partidos, competiciones, entrenamientos)

Moda (ropa, accesorios, yo vestido/a con ropa que me gusta)

Momentos de ocio (conciertos, festivales, fiestas, etc.)

Selfis individuales o autorretratos

La familia, momentos familiares

Amigos y amigas

Borracheras, retos/juegos peligrosos

Cosas que me parecen denunciabiles

Personas desnudas o sexo
 Cosas que me llaman la atención
 Cosas que me hacen reír (memes, *stickers*, *challenges*, retos con los amigos, etc.)
 Paisajes (naturaleza, ciudades, edificios, etc.)
 Animales, mascotas
 Fiestas populares, fiestas mayores
 Viajes
 Otros:

4. La mayoría de fotografías que veo están en:
 (Selecciona todas las opciones que correspondan)

Instagram
 Threads
 Telegram
 TikTok
 WhatsApp
 Pinterest
 Facebook
 X (Twitter)
 Snapchat
 Google u otros buscadores
 Revistas, libros, periódicos
 Otros:

5. Comparto fotografías principalmente en:
 (Selecciona todas las opciones que correspondan)

Instagram
 Threads
 Telegram
 TikTok
 WhatsApp
 Pinterest
 Facebook
 X (Twitter)
 Snapchat
 No comparto fotografías.
 Otros:

6. En nuestro contexto actual, muchas fotografías están manipuladas o son engañosas. ¿Qué elementos te hacen confiar en una fotografía?
(Selecciona todas las opciones que correspondan)

Me la ha enviado una persona de confianza (amigo/a, familiar).

Confío en el medio/la plataforma donde se ha publicado.

Mucha gente la ha visto/reenviado/compartido.

Parece de verdad.

Los comentarios de la gente me han hecho confiar.

Me gusta y estoy de acuerdo con lo que expresa o comunica la imagen.

Otros:

7. Observa las cinco fotografías siguientes y responde.



Christopher, 22 años. Cera de pecho, 2009 © Zed Nelson

7a. ¿Cómo crees que ha creado el fotógrafo la siguiente fotografía?

Con inteligencia artificial o por ordenador.

Manipulando la fotografía, modificando el resultado, después de capturarla.

Preparando la escena antes de hacer la foto, modificando el significado original de lo que sucedía.

Interviniendo en la escena antes de hacer la foto, pero sin alterar el significado original de lo que sucedía.

Sin hacer ningún cambio, reflejando la situación tal como sucedió.

No lo sé / No entiendo la pregunta.



Despertar (Awakening), 2019 © Tomek Kaczor

7b. ¿Cómo crees que ha creado el fotógrafo la siguiente fotografía?

Con inteligencia artificial o por ordenador.

Manipulando la fotografía, modificando el resultado, después de capturarla.

Preparando la escena antes de hacer la foto, modificando el significado original de lo que sucedía.

Interviniendo en la escena antes de hacer la foto, pero sin alterar el significado original de lo que sucedía.

Sin hacer ningún cambio, reflejando la situación tal como sucedió.

No lo sé / No entiendo la pregunta.



El Libro de Veles, 2021 © Jonas Bendiksen

7c. ¿Cómo crees que ha creado el fotógrafo la siguiente fotografía?

Con inteligencia artificial o por ordenador.

Manipulando la fotografía, modificando el resultado, después de capturarla.

Preparando la escena antes de hacer la foto, modificando el significado original de lo que sucedía.

Interviniendo en la escena antes de hacer la foto, pero sin alterar el significado original de lo que sucedía.

Sin hacer ningún cambio, reflejando la situación tal como sucedió.

No lo sé / No entiendo la pregunta.



Incendio forestal en la Isla de Evia, 2021 © Konstantinos Tsakalidis

7d. ¿Cómo crees que ha creado el fotógrafo la siguiente fotografía?

Con inteligencia artificial o por ordenador.

Manipulando la fotografía, modificando el resultado, después de capturarla.

Preparando la escena antes de hacer la foto, modificando el significado original de lo que sucedía.

Interviniendo en la escena antes de hacer la foto, pero sin alterar el significado original de lo que sucedía.

Sin hacer ningún cambio, reflejando la situación tal como sucedió.

No lo sé / No entiendo la pregunta.



Los tigres de la puerta de al lado (The Tigers Next Door), 2019 © Steve Winter

7e. ¿Cómo crees que ha creado el fotógrafo la siguiente fotografía?

Con inteligencia artificial o por ordenador.

Manipulando la fotografía, modificando el resultado, después de capturarla.

Preparando la escena antes de hacer la foto, modificando el significado original de lo que sucedía.

Interviniendo en la escena antes de hacer la foto, pero sin alterar el significado original de lo que sucedía.

Sin hacer ningún cambio, reflejando la situación tal como sucedió.

No lo sé / No entiendo la pregunta.

8. Observa la siguiente fotografía y responde las preguntas a continuación.



Sin título (15 de agosto de 2006) © Spencer Platt

8a. Describe lo que ves en la fotografía.

8b. ¿Cuál es el mensaje de la fotografía?

8c. ¿Cuál crees que es la intención del autor? ¿Qué pretende?

Crear una imagen estética
Generar denuncia o crítica social
Generar sorpresa
Mostrar un momento de actualidad
Otras

8d. ¿Qué emociones te provoca esta fotografía?

Sorpresa
Me hace gracia
Indiferencia
Indignación
Rabia
Tristeza
Otras

9. Nunca compartiría públicamente una fotografía que... («públicamente» significa que la podrá ver, además de tus contactos cercanos o conocidos, cualquier persona aunque no la conozcas):

(Selecciona todas las opciones que correspondan)

No es mía (la ha hecho otra persona).

Desconozco quién ha hecho la foto.

No conozco a la/s persona/s que sale/n en la foto.

Alguien de la foto me ha pedido que no la comparta con nadie.

Ha sido reenviada muchas veces.

No lo sé / No entiendo la pregunta.

10. ¿En qué condiciones compartirías fotografías sensibles (situaciones íntimas, contenido machista, racista, sexual, violencia, *bullying*, etc.)?

No las compartiría nunca con nadie.

Solo las compartiría con personas conocidas.

No tendría ningún problema en compartirlas públicamente.

Solo las compartiría públicamente por una buena causa.

No lo sé / No entiendo la pregunta.

11. ¿Nos puedes compartir la última fotografía que has colgado en las redes sociales?

12. ¿Qué edad tienes?

13. Eres...

Chico

Chica

No binario

Prefiero no responder.

14. ¿Qué estudias?

Bachillerato

ESO

Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS)

Ciclo Formativo de Grado Básico (CFGB)

Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM)

Estudios universitarios

Otros:

15. ¿Qué curso haces?

1.º

2.º

3.º

4.º

16. ¿En qué pueblo o ciudad está tu centro educativo (instituto, universidad...)?

17. Además de las asignaturas obligatorias, ¿has hecho o estás haciendo alguna asignatura o actividad extraescolar relacionada con la educación visual?

Sí

No

18. (opcional) ¿Quieres añadir algún comentario sobre la educación visual o sobre esta encuesta?

Nota final sobre el estudio: las fotografías mostradas pertenecen al archivo de la World Press Photo Foundation y se utilizan en esta encuesta exclusivamente con fines educativos.

Esta encuesta forma parte de una investigación llevada a cabo desde la Fundación Photographic Social Vision en colaboración con el proyecto de investigación Visual Trust de la Universidad de Barcelona, y se enmarca en la 20.ª edición de la exposición World Press Photo Barcelona.

Anexo 2: Análisis de la encuesta y tablas de frecuencia

Anexo 2: Análisis de la encuesta y tablas de frecuencia

Este anexo incluye una recopilación detallada de las tablas de frecuencia de la encuesta y de los análisis asociados, que respaldan los resultados y las conclusiones desarrolladas en el documento principal.

Para consultar el Anexo 2 en detalle [clica aquí](#)

Enlace web

Anexo 3:

Mapa de la formación reglada y no reglada

Anexo 3:

Mapa de la formación reglada y no reglada

Aunque la alfabetización visual constituye una herramienta fundamental para la formación integral del alumnado infantil y adolescente, la enseñanza artística —ámbito desde el que se aborda tradicionalmente estas competencias— ha sido menospreciada y poco cuidada dentro del sistema educativo español. En los últimos treinta y cinco años, desde la derogación de la última ley anterior al sistema democrático actual, **las sucesivas reformas educativas han conducido a una reducción del pensamiento visual en la presencia curricular** (Sumozas, 2021). Además, el enfoque que se ha hecho ha sido desde una perspectiva fundamentalmente tecnológica, o bien desde una concepción anticuada y elitista del arte (López, Caeiro, Álvarez-Rodríguez, Fontal y Marfil, 2022).

Expertos en educación insisten hace tiempo en la necesidad de revisar los currículums para adaptarlos a los retos del siglo XXI. Esta demanda ha sido recogida por iniciativas como el *Anuario 2020. El estado de la educación en Cataluña* (Coll y Albaigés, 2021), elaborado por la Fundació Jaume Bofill, o el movimiento #EducaciónNoSinArtes, que ese mismo año recogió más de 9.000 firmas de docentes de educación artística para instar al Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno español a garantizar un desarrollo digno de las enseñanzas artísticas en la actual Ley de Educación (LOMLOE) cuando esta se estaba tramitando. Las peticiones incluían medidas concretas como el aumento de las horas de docencia de Artes Visuales en Educación Primaria y Secundaria.

En este sentido, remarcaban la importancia de no relegar la implementación de las Artes Visuales a la optatividad, es decir, que estas enseñanzas se concreten en una materia instrumental en Educación Primaria y como una materia común en Secundaria para asegurar una mínima carga lectiva deseable. La asignación horaria insuficiente de la educación artística es también una exigencia en Cataluña, donde el COLBACAT (Colegio de Doctores y Licenciados en Bellas Artes y Profesores de Dibujo de Cataluña) reivindica desde hace años la adecuada adaptación curricular de la LOMLOE por parte de la Conselleria d'Educació [Consejería de Educación].

La inclusión de la alfabetización visual en el currículum escolar es una demanda histórica a escala mundial. Uno de los primeros en defender su importancia fue Edmund Burke Feldman, profesor de la Universidad de Georgia, que especuló sobre las posibles razones de su ausencia en los sistemas educativos: «Existe una pugna entre quienes abogan por una educación crítica que comporta la adquisición de la capacidad de “aceptar o rechazar significados”, es decir, “de maximizar la capacidad del individuo de escoger alternativas”, y aquellos que, dejándose llevar por los resortes del poder típicos de las sociedades postindustriales, quieren gobernar la conducta de las masas mediante el consumo pasivo de imágenes» (Ortega y Fernández de Haro, 1996).

A LA COLA DE EUROPA

Actualmente, **España se encuentra entre los países europeos que menos tiempo dedican a la enseñanza de competencias relacionadas con la educación artística, plástica, visual y audiovisual en la etapa de Primaria**. Sin embargo, es precisamente en esta etapa cuando debería empezar la alfabetización visual, y de forma más intensa en el último ciclo, cuando los niños empiezan a tener un acceso real y sostenido a los dispositivos digitales: por eso resulta todavía más relevante y necesaria una formación intensiva en la lectura y la creación crítica de imágenes (C. Trinidad, entrevista personal, 29 de abril de 2025). Por ejemplo, según recoge el *Libro blanco. Especialidad en los Grados de Magisterio y centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual*, Alemania dedica 481 sesiones/horas a la educación artística durante los seis cursos de la Educación Primaria; Francia y Bélgica dedican 744 sesiones/horas; Finlandia, 836 sesiones/horas, y Portugal 1.110 sesiones/horas. Por el contrario, en España —donde la asignación horaria en materia educativa es una competencia autonómica— se dedica una media de 459,2 sesiones/horas a la educación artística en la etapa de Primaria.

Las comunidades que destinan más tiempo son las Islas Canarias (777 sesiones/horas), La Rioja (614,2 sesiones/horas) y la Comunidad Valenciana (593 sesiones/horas), mientras que las que dedican menos son la Región de Murcia (185 sesiones/horas), Madrid (288,6 sesiones/horas) y el País Vasco (333 sesiones/horas). Cataluña se sitúa en quinta posición con 525 sesiones/horas durante toda la etapa. Así, podemos señalar que «las futuras generaciones españolas tendrán un déficit de competencia visual y cultural que las situará en desventaja en las industrias tecnológicas de imagen y cultura, pero también en todas las profesiones que requieran el conocimiento y dominio del lenguaje gráfico y la cultura audiovisual» (López, Caeiro, Álvarez-Rodríguez, Fontal y Marfil, 2022).

Además, la consideración en la LOMCE —algo que se mantiene en la LOMLOE— de la Educación Artística como materia específica y no troncal hace que sean las comunidades autónomas y los centros educativos los que deciden el peso horario, la calidad de la docencia y quién la imparte, con una gran variedad según el territorio, puesto que no existe una garantía estatal mínima obligatoria de horas o de presencia de especialistas. La plataforma #EducaciónNoSinArtes denuncia que, en definitiva, no son horas de calidad: son horas impartidas por maestros y maestras sin formación artística o visual especializada, o redirigidas al refuerzo de otras asignaturas —en Madrid, por ejemplo, la educación artística la imparten especialistas en lenguas extranjeras—, incumpliendo así los contenidos y las competencias del área.

LA ALFABETIZACIÓN VISUAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Actualmente, el marco curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña se regula mediante el Decreto 175/2022 y el Decreto 480/2024 —que modifica el anterior—, que adaptan la LOMLOE al contexto catalán a través de la LEC (Ley de Educación de Cataluña).

Así, la Consejería de Educación establece que la Educación Plástica, Visual y Audiovisual es una materia que tiene que cursar todo el alumnado de 1.º a 3.º de ESO con una asignación de 140 horas. En 4.º de ESO, la materia Expresión Artística, de carácter optativo, tiene una asignación de 70 horas. Sin embargo, dado que el decreto no especifica cómo se tienen que repartir exactamente estas horas por curso, los centros educativos las distribuyen libremente dentro del margen de flexibilidad horaria que el mismo decreto permite. Así, en la práctica, muchos centros asignan solo una hora semanal a la enseñanza de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (35 horas/año), cosa que se traduce en un total de 105 horas destinadas a esta materia entre 1.º, 2.º y 3.º de ESO (*Catalunya Press*, 2022). En este sentido, el COLBACAT ha rechazado contundentemente la reducción de horas lectivas de las materias artísticas, y reclama su restitución: dos horas semanales entre 1.º y 3.º de ESO, y tres horas en 4.º (COLBACAT, 2022).

Por otro lado, el Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes (Consell Nacional de la Cultura i de les Arts, CoNCA) también aboga por dotar de una carga curricular significativa a la enseñanza de las artes y asegurar su presencia en todos los niveles educativos a través de la *Carta de las Artes en la Educación*, publicada en 2022 después del 1er Fórum de las Artes en la Educación (CoNCA, 2022).

Asimismo, el Colegio de Doctores y Licenciados en Bellas Artes y Profesores de Dibujo de Cataluña ha expresado otras críticas respecto al decreto 175/2022: denuncia que el número de competencias se ha reducido a seis —en lugar de las ocho que se aplican en el resto del Estado—, y que estas no representan adecuadamente todos los saberes fundamentales del ámbito de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual. En concreto, se omiten áreas esenciales como el patrimonio artístico, la comunicación visual y audiovisual, el diseño, la expresión gráfica y técnica o los nuevos medios digitales. Señala también que las competencias definidas son repetitivas y se centran solo en el conocimiento de la obra artística y la experimentación emocional, dejando a un lado otras dimensiones fundamentales de la materia.

Teniendo en cuenta que esta etapa representa para muchos alumnos la única oportunidad que tendrán de desarrollar el pensamiento visual, las carencias en el fondo y la forma del currículum de las materias artísticas resultan preocupantes. Además, **en la primera adolescencia se empieza a construir el pensamiento crítico de manera más consciente y articulada. En consecuencia, una educación visual profunda en esta fase es fundamental para formar una mirada analítica y sensibilizada hacia las imágenes y los discursos visuales que conforman nuestro entorno cultural y mediático** (C. Trinidad, entrevista personal, 29 de abril de 2025).

Por otro lado, no podemos obviar que muchas de las competencias básicas vinculadas a la alfabetización visual quedan repartidas en diferentes materias del currículum de Educación Secundaria: por ejemplo, en Lengua Catalana y Castellana (comprensión de textos multimodales), Ciencias Sociales (análisis crítico de fuentes visuales y digitales), Filosofía (evaluación crítica de discursos) o Digitalización (creación de contenidos multimedia con imagen, sonido y vídeo), entre otros (Generalitat de Catalunya, 2022). Este enfoque transversal podría ser una oportunidad para abordar la alfabetización visual de forma interdisciplinaria; en la práctica, sin embargo, el hecho de que estas competencias se diluyan entre varias materias hace que el profesorado no tenga en muchos casos la formación especializada para abordarlas con rigor, que priorice otros objetivos curriculares vinculados de forma más directa con su área y, en definitiva, que no se les dedique un espacio específico y sistemático para desarrollarlas en profundidad.

Ante este panorama, la plataforma #EducaciónNoSinArtes hace una serie de recomendaciones fundamentales para reforzar la presencia y la calidad de la educación artística en el sistema educativo español, recogidas en el *Libro blanco. Especialidad en los Grados de Magisterio y centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual*. Aunque el documento recoge numerosas propuestas, nosotros destacamos cuatro:

En primer lugar, defiende **la creación de una mención específica** en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual en los grados de Magisterio, puesto que muchas universidades ofrecen formación complementaria en este campo para cubrir una necesidad no reconocida oficialmente, pero con mucha demanda. Esto permitiría regular y garantizar que las competencias artísticas sean impartidas por profesionales formados específicamente, evitando así que queden en manos de profesorado no especializado o que, simplemente, se supriman.

En segundo lugar, propone **incrementar la carga lectiva** de educación artística tanto en Primaria como en Secundaria. En Primaria, pide distinguir claramente entre las dos subáreas (visual/plástica y musical) y garantizar su impartición por parte de profesorado especializado. En Secundaria, alerta sobre la marginación horaria del área artística y exige que el Ministerio de Educación asegure una oferta educativa equitativa y de calidad en todo el territorio.

También reclama que la Educación Plástica, Visual y Audiovisual sea considerada **una materia común en la ESO e instrumental en Primaria** para garantizar su carácter esencial y evitar que sea relegada a la órbita de las optativas o suprimida en función de los criterios de cada comunidad autónoma.

Finalmente, propone la creación de **una figura de coordinación de acciones artísticas**, culturales y mediáticas en los centros educativos, dado que muchas actividades relacionadas con estas áreas son transversales e implican diferentes materias, cursos y departamentos. Esta persona especialista se encargaría de coordinar proyectos transversales dentro del centro —como exposiciones, actividades audiovisuales o festivales— y de establecer vínculos con la comunidad educativa y cultural externa (museos, artistas locales, instituciones). De este modo se fomentaría una educación más conectada con el entorno y comprometida con la realidad social, cultural y mediática del siglo XXI. Una recomendación muy similar es la que hace el CoNCA en la *Carta de las Artes en la Educación*, en la que propone que en cada centro educativo haya una persona que haga de nexo del proyecto artístico del centro y que vele por el despliegue transversal de las artes; además, propone incorporar la figura de mentor/a artístico/a que sea responsable de la mediación entre docentes y artistas (CoNCA, 2022). Así, siguiendo la propuesta de crear una línea de financiación específica para los proyectos de centros que incorporan las artes de manera sustancial en alianza con agentes artístico-culturales, el CoNCA impulsó una nueva convocatoria de subvenciones en 2025 para realizar proyectos culturales y artísticos de carácter innovador en los centros educativos (Generalitat de Catalunya, 2025).

LA FORMACIÓN NO REGLADA: CLAVE EN LA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE DE LA ALFABETIZACIÓN VISUAL

Aunque el sistema educativo formal tendría que garantizar una alfabetización visual adecuada, sobre todo durante la adolescencia, centrarse exclusivamente en el abordaje de estas competencias en la escuela implicaría obviar otros espacios significativos donde los y las jóvenes aprenden y se forman. Por eso debemos prestar atención a la variedad de propuestas educativas disponibles más allá del marco reglado. Analizar la oferta existente en el ámbito de la educación visual en Cataluña, dentro y fuera de la escuela, permite entender mejor cómo se configuran las oportunidades de aprendizaje en conjunto.

Este enfoque amplio se inscribe en el marco del concepto de ecología del aprendizaje, que entiende el aprendizaje como un proceso continuo y distribuido a lo largo de diferentes espacios, tiempos y contextos sociales. Las personas aprendemos no solo en la escuela, sino también a través de las relaciones, las experiencias y los recursos que configuran nuestro entorno vital (Guitert, 2013; Sangrà, González-Sanmamed y Guitert, 2013; Sangrà y Guitert, 2012, citados en Serarols, 2021). En este ecosistema, **la formación no reglada desempeña un papel fundamental para enriquecer las oportunidades educativas y contribuir al desarrollo de competencias visuales y culturales que a menudo quedan desatendidas en la educación formal.**

A continuación, presentamos algunos ejemplos representativos de la oferta formativa no reglada vinculada a la fotografía, clasificados según tipología. Se trata de una selección orientativa que no pretende ser exhaustiva, pero que nos permite hacernos una idea general del tipo de oferta existente, así como detectar algunas carencias significativas.

Talleres de corta duración

Los talleres de corta duración son actividades puntuales, de entre una y cuatro horas, que permiten acercar la fotografía a los más jóvenes de manera ágil y participativa. A menudo combinan teoría y práctica, y se utilizan como herramienta para fomentar la alfabetización mediática, el pensamiento crítico o la creatividad. Los talleres de este tipo son habituales en festivales, museos y centros culturales, y se dirigen tanto a públicos escolares como familiares o juveniles.

Algunos ejemplos de talleres de corta duración:

- «Que no te la cuelen: taller para jóvenes» – Learn to Check (<https://learn-to-check.org/ca/workshop/que-no-te-la-cuelen/>)
- «Prensa a les escoles» [«Prensa en las escuelas»] – Col·legi de Periodistes de Catalunya (<https://www.educaciomediatica.cat/tallers/>)

Los museos también incorporan talleres dentro de sus programas educativos y utilizan la fotografía como herramienta para promover la reflexión y la expresión personal sobre temas como la identidad, el género o el entorno. Estos talleres ayudan a las personas participantes a establecer vínculos más significativos con las obras, los espacios culturales y con ellas mismas.

Ejemplos de talleres en museos y festivales:

- Talleres familiares de cianotipia y transferencias – Festival Lumínic (<https://es.luminicfestival.com/activitats>)
- Talleres de collage y fotografía analógica y revelado – Festival Revela't (<https://revela-t.cat/ca/>)
- «Miradas insumisas» – MNAC (programa Art i a través de l'Art [Arte y a través del arte]) (<https://www.museunacional.cat/ca/professorat-i-estudiants>)
- «The Self-Portrait Experience (SPEX)» – Museu de l'Empordà, con Cristina Núñez (<https://selfportrait-experience.com/adolescence-2/>)
- «Mirar, fotografiar, llegir... la ciutat!» [Mirar, fotografiar, leer... ¡la ciudad!] – CCCB, con A Bao A Qu (<https://www.fotografiaencurs.org/ca/content/mirar-fotografiar-llegir-la-ciutat-taller-al-cccb-2024-25>)
- «INSPAI EDUCA: mirem, retallem i juguem amb imatges!» [INSPAI EDUCA: ¡miremos, recortemos y juguemos con imágenes!] – Casa de Cultura de Girona, con CliCme educació (<https://educacio.clicme.es/Portfolio/inspai-educa-mirem-retallem-i-juguem-amb-imatges>)

Mediación artística y cultural

En el ámbito de la mediación artística y cultural, las visitas guiadas, las dinimizaciones de exposiciones y los proyectos de creación colectiva ofrecen experiencias enriquecedoras para adolescentes. Estas propuestas tratan de activar el pensamiento crítico y el diálogo a través de la imagen, y pueden tener una duración más larga o estructurarse como procesos creativos compartidos.

Los proyectos de mediación artística también trabajan con jóvenes en situación de vulnerabilidad social, promoviendo espacios de creación donde la fotografía se convierte en una herramienta de transformación personal y colectiva. Estos procesos buscan mejorar la capacidad expresiva y las relaciones con el entorno.

Algunos ejemplos de proyectos de mediación artística y cultural:

- Itinerarios de visitas comentadas y dinimizaciones – Festival Panoràmic (<https://festivalpanoramic.cat/project/educacio-primaria-2025/>)
- Visitas guiadas para colegios – Biennal de Fotografia Xavier Miserachs (<https://biennalxmiserachs.org/>)
- Visitas guiadas y mediación en el marco del proyecto de fotografía participativa «Material sensible» – Fundació Photographic Social Vision
- Visitas guiadas en la exposición World Press Photo
- Proyecto de fotografía participativa «Material sensible» – Fundació Photographic Social Vision (https://fundacionpsv.org/ca/pt_educacion/material-sensible/#talleres-fotografia-participativa)
- «Tenim 17 anys» [«Tenemos 17 años»] – A Bao A Qu + CCCB (<https://www.poliedrica.cat/tenim-17-anys-projecte/>)

Cursos y actividades extraescolares

Por otro lado, también hay cursos y actividades extraescolares con una carga lectiva más elevada y que permiten profundizar en la fotografía y otros lenguajes audiovisuales como el cine, el vídeo o el diseño gráfico. Estas propuestas pueden desarrollarse en escuelas especializadas, clubes o centros de creación.

Ejemplos de cursos y actividades extraescolares:

- Fotografía para niños y niñas II (15 h, 10-13 años) – Institut d'Estudis Fotogràfics de Catalunya (<https://www.iefc.cat/cursos-per-a-joves/fotografia-nens-nenes-ii/?t=1>)
- Iniciación a la fotografía para jóvenes (24 h, 14-17 años) – Institut d'Estudis Fotogràfics de Catalunya (<https://www.iefc.cat/cursos-per-a-joves/iniciacio-fotografia-joves/>)
- Fotografía analógica para jóvenes (15 h, 14-17 años) – Institut d'Estudis Fotogràfics de Catalunya (<https://www.iefc.cat/cursos-per-a-joves/fotografia-analogica-joves/>)
- Curso de iniciación a la Fotografía para jóvenes (20 h, 10-13 i 14-17 años) – Fotoclub de Tordera (<https://fotoclubtordera.cat/cursos/>)
- Extraescolar «Fotografia i Cinema» [«Fotografía y Cine»] (64 h, 12-17

años) – ERAM Zeta (Salt, Girona) (<https://zeta.eram.cat/producte/fotografia-i-cinema-2/>)

Campus de verano

Finalmente, durante el verano, los campus y casales ofrecen programas intensivos centrados en la fotografía y la educación mediática. Combinan aprendizaje, experimentación y convivencia en un entorno lúdico y educativo.

Ejemplos de campus de verano:

- «Fotografia i imatge» [«Fotografía e imagen»] – Xanascats (Móra la Nova, Tarragona) (<https://xanascats.gencat.cat/ca/programes/lestiu-es-teu/fotografia-i-imatge>)
- «Fotografía creativa» – ERAM Zeta (Salt, Girona) (<https://zeta.eram.cat/producte/fotografia-campus/>)
- «Campus de fotografía para jóvenes» – Institut d'Estudis Fotogràfics de Catalunya (Barcelona) (<https://www.iefc.cat/cursos-per-a-joves/campus-fotografia-joves/>)
- «Campus avanzado de fotografía para jóvenes» – Institut d'Estudis Fotogràfics de Catalunya (Barcelona) (<https://www.iefc.cat/cursos-per-a-joves/campus-avancat-fotografia-joves/>)
- «Introducción al Periodismo» – Fundesplai + Diari Ara (El Prat de Llobregat) (<https://projectes.fundesplai.org/campus-ara/>)
- «Periodismo social» – Fundesplai + Diari Ara (El Prat de Llobregat) (<https://projectes.fundesplai.org/campus-ara/>)

Formación para docentes

Aunque la mayor parte de la oferta de alfabetización visual se dirige a niños y jóvenes, también existen iniciativas formativas pensadas específicamente para docentes. Estas propuestas tienen como objetivo dotar al profesorado de herramientas y metodologías para integrar de manera crítica y creativa la cultura visual y la educación mediática en el aula.

Las formaciones abordan temas como el papel de las imágenes en la construcción de la identidad y la realidad social, el fomento del pensamiento crítico o la lucha contra la desinformación. También se trabaja el desarrollo de competencias digitales y mediáticas, especialmente en el ámbito de la verificación digital y el pensamiento crítico, así como el uso responsable de las tecnologías y las redes sociales.

Algunos programas ofrecen recursos estructurados —como unidades didácticas, guías teóricas y prácticas, itinerarios transversales o proyectos de aula— para trabajar la educación mediática desde un enfoque transversal y colaborativo. Además, hay iniciativas innovadoras que combinan experimentación artística y recursos educativos con formatos pensados para una aplicación directa por parte del profesorado.

Finalmente, también existen plataformas institucionales que conectan el mundo educativo y cultural con la oferta de recursos para docentes y artistas que desean colaborar en proyectos dentro del ámbito escolar. Un ejemplo es la página web <culturaeducacio.gencat.cat>, una iniciativa conjunta de los departamentos de Educación y Formación Profesional y de Cultura de la Generalitat de Catalunya, creada en el marco del Programa temporal para la mejora de la presencia de las artes y la cultura en la educación. En este portal, los cuerpos docentes pueden encontrar, por un lado, una base de datos de propuestas artísticas para escuelas, un banco de buenas prácticas artísticas en el aula y varias iniciativas del Departamento de Cultura en el ámbito escolar. Además, los artistas y los profesionales culturales disponen de información práctica para que sus proyectos accedan a las aulas, así como de varios recursos para mejorar sus habilidades pedagógicas.

Algunos ejemplos de formación para docentes:

- «Pedagogías invisibles: soberanía visual en la práctica» – formación sobre semiótica interseccional y gestión consciente de las imágenes. (<https://www.pedagogiasinvisibles.es/proyecto/soberania-visual-en-la-practica/>)
- «Sense ARTificis: la identitat al centre» [«Sin ARTificios: la identidad en el centro»] – taller de Rosa Sensat que utiliza el arte contemporáneo para reflexionar sobre diversidad, inclusión y bienestar emocional en el aula. (<https://www.rosasensat.org/producte/sense-artificis-la-identitat-al-centre/>)
- «Verificació a l'aula» [«Verificación en el aula»] – curso de Learn to Check para dotar al profesorado de estrategias contra la desinformación. (<https://learntocheck.org/ca/workshop/verificacio-aula-curs-per-a-docents/>)
- Formación en verificación digital para docentes – Col·legi de Periodistes de Catalunya, dirigida a profesorado de Primaria y Secundaria. (<https://www.educaciomediatica.cat/formacio/>)
- Programa eduCAC – Consell de l'Audiovisual de Catalunya + Departament d'Ensenyament, con recursos (unidades didácticas, itinerarios, proyectos de aula) para trabajar la educación mediática. (<https://www.educac.cat/que-educac>)

- «Retina. Alfabetización y creación audiovisual en el aula» – publicación del Ministerio de Educación de España, guía teórica y práctica sobre lenguaje cinematográfico. (<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/2024/mayo2024/proyecto-retina.html>)
- «Adolescencia Móvil» – proyecto del fotógrafo Julián Barón (Red Planea, Comunitat Valenciana), con caja de recursos físicos y digitales + acompañamiento formativo para el profesorado. (<https://redplanea.org/proyecto/adolescencia-movil/>)
- Portal <culturaeducacio.gencat.cat> (<https://cultura.gencat.cat/ca/temes/culturaeducacio/>) – iniciativa de los Departamentos de Educación y de Cultura de la Generalitat de Catalunya, con:
 - base de datos de propuestas artísticas para centros educativos
 - banco de buenas prácticas artísticas en el aula
 - recursos para docentes y para artistas/profesionales culturales
- «Desfake» – Fundació Jaume Bofill (<https://desfake.cat/>)

Un complemento valioso con brecha social

La oferta formativa no reglada en el ámbito de la fotografía y la educación visual en Cataluña se caracteriza principalmente por su orientación hacia talleres y cursos de corta duración. Estas actividades, generalmente puntuales y de pocas horas, tienen un gran valor pedagógico: contribuyen a despertar el interés de la juventud por el lenguaje fotográfico, activan exposiciones y colecciones, y fomentan la experimentación creativa. Se desarrollan habitualmente en festivales, museos, centros cívicos e instituciones culturales. A pesar de su utilidad y atractivo, su carácter breve dificulta la posibilidad de desarrollar una comprensión profunda y sostenida del lenguaje visual. Las propuestas de este tipo son esenciales para introducir a los y las jóvenes en el mundo de la imagen, pero tienen un alcance limitado en términos de continuidad y consolidación de competencias.

En cambio, la oferta de programas formativos más especializados y de larga duración dirigidos a jóvenes es más escasa, y a menudo tiene un enfoque muy técnico: se centra en aspectos como el manejo de la cámara o el procesamiento de imágenes.

Por lo tanto, existe un vacío en cuanto a oferta formativa que permite profundizar en las competencias fundamentales para una alfabetización visual integral, como por ejemplo la lectura crítica de las imágenes, la interpretación de mensajes visuales o la reflexión sobre los usos sociales y culturales de la fotografía. Este vacío limita el potencial transformador de la formación visual y refuerza una concepción instrumental de la fotografía, desconectada de su poder como herramienta de comunicación, pensamiento y expresión.

De este modo, **a pesar de que la formación no formal constituye una parte fundamental de la ecología del aprendizaje, por sí sola no puede suplir las carencias de la enseñanza reglada en lo que respecta a la alfabetización visual.**

El *Anuario 2020. El estado de la educación en Cataluña*, elaborado por la Fundació Jaume Bofill, pone de manifiesto, además, hasta qué punto las actividades educativas al margen del sistema formal se ven condicionadas por el ciclo económico. El informe señala que las actividades extraescolares no deportivas sufrieron un descenso sostenido a raíz de la crisis económica de 2009: por ejemplo, la participación de niños y niñas de entre 3 y 14 años en este tipo de actividades, que en 2010 se situó en el 44,8 %, disminuyó hasta el 33,5 % en 2014, una caída de más de diez puntos porcentuales en solo cinco años (Coll y Albaigés, 2021).

Además, el alumnado de clases sociales más desfavorecidas tiende a dedicar menos horas semanales a actividades de educación no formal, lo que agrava la desigualdad de oportunidades educativas (Coll y Albaigés, 2021). Este contexto evidencia el riesgo de relegar la alfabetización visual exclusivamente a la formación no formal, ya que puede agravar las brechas sociales y educativas.

Por otro lado, los ayuntamientos juegan un papel clave en el ámbito educativo, especialmente en cuanto a la provisión de oportunidades formativas más allá de la escolarización obligatoria y postobligatoria. Según la Fundació Jaume Bofill, reforzar las políticas educativas locales es esencial para garantizar un mejor acompañamiento del alumnado con mayor riesgo de abandono escolar prematuro. En este sentido, **la implicación de los gobiernos locales en sus instituciones culturales, así como en festivales de fotografía y arte, puede ser decisiva a la hora de facilitar el acceso de determinados colectivos a la oferta formativa no reglada.** En esta misma línea, en la *Carta de las Artes en la Educación*, el CoNCA propone elaborar un Plan Nacional de las Artes y la Educación que abarque las artes dentro de los centros educativos, fuera del horario lectivo y a lo largo de la vida.

Además, pide que se garantice que en la oferta fuera de los centros educativos exista una presencia suficiente de formación artística asequible para todo el alumnado o que se incorporen servicios educativos en aquellos equipamientos, festivales y entidades culturales financiados con fondos públicos (CoNCA, 2022). Así mismo, propone impulsar políticas de desarrollo cultural comunitario y vincular las dinámicas educativas formales con aquellas que se ubican fuera del horario escolar. Consciente de que el refuerzo de las políticas educativas locales debe desarrollarse

en un contexto de recursos suficientes, el CoNCA abrió una convocatoria de subvenciones dirigidas a los ayuntamientos para actividades municipales y comarcales de artes escénicas, música y artes visuales en el ámbito de la enseñanza reglada (Generalitat de Catalunya, 2025).

La enseñanza tiene que disponer de suficiente financiación para evitar una desconexión entre las necesidades del alumnado y los recursos disponibles que ponga en riesgo la capacidad del sistema para garantizar una educación equitativa y de calidad para todo el mundo. Debemos tener en cuenta, por ejemplo, que en el curso 2019-2020 el Departamento de Educación contó con un presupuesto equivalente al del año 2010 a pesar de tener que dar respuesta a un sistema con un 12,4 % más de alumnado —cerca de 150.000 estudiantes más— que una década atrás (Coll y Albai-gés, 2021).

En este contexto, resulta evidente que es preciso reforzar el déficit institucional y político en materia de alfabetización visual con estrategias estables y sostenibles que garanticen la equidad y la continuidad formativa. Desde la Fundación Photographic Social Vision estamos trabajando para contribuir en esta tarea con la aportación de propuestas educativas que ayuden a mejorar las competencias visuales de todo el alumnado.



En colaboración con el proyecto europeo

▼ISU▲LTR▼ST