

LA VISUALIDAD EN LA JUVENTUD CONTEMPORÁNEA. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE MENTORÍA COMPARTE-ULL**VISUALITY IN CONTEMPORARY YOUTH. ANALYSIS OF A PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN THE COMPARTE-ULL MENTORING PROGRAMME**

Miriam González Álvarez
Universidad de La Laguna, España
mgonzaal@ull.edu.es

RESUMEN

En la actualidad el mundo se encuentra gobernado por lo visual, las imágenes se han vuelto una manera de comunicar e interactuar con los demás, pero, aun así, las personas presentan ciertas limitaciones para comprender el alcance del lenguaje visual. El alumnado con Altas Capacidades Intelectuales requiere de las mismas respuestas socioeducativas en relación con la alfabetización visual, por lo que se hace necesario buscar planteamientos didácticos que capaciten al alumnado de una mirada crítica. El objetivo de este estudio es analizar una experiencia pedagógica desarrollada con alumnado de educación secundaria en el marco del Programa COMPARTE-ULL organizado por la Universidad de La Laguna, en la cual se pretende generar las herramientas necesarias para entender, interpretar y codificar el contenido visual. Los resultados obtenidos muestran y recalcan ciertos aspectos teóricos y metodológicos a tener en consideración cuando se trabaja con alumnado de altas capacidades y aquellas necesidades educativas específicas que se deben seguir abordando para poder dar respuesta a la visualidad en la era contemporánea.

Palabras-clave: *Altas capacidades, visualidad, experiencia pedagógica, mirada crítica*

Nowadays the world is governed by the visual, images have become a way of communicating and interacting with others but, even so, people have certain limitations in understanding the scope of visual language. Students with High Intellectual Abilities require the same socio-educational responses in relation to visual literacy, which is why it is necessary to seek didactic approaches that enable students to take a critical view. The aim of this study is to analyse a pedagogical experience developed with secondary school students within the framework of the COMPARTE-ULL Programme organised by the University of La Laguna, in which the aim is to generate the necessary tools to understand, interpret and codify visual content. The results obtained show and emphasise certain theoretical and methodological aspects to be taken into consideration when working with highly able students and those specific educational needs that must continue to be addressed in order to respond to visuality in the contemporary era.

Keywords: *High abilities, visuality, pedagogical experience, critical viewpoint*

Cuando se habla de alumnado de Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN) normalmente se tiende a pensar que es un tipo de alumnado que debe sobresalir por encima del resto, que tendrá un gran rendimiento académico y que contará con ciertas facilidades a la hora de abordar su aprendizaje (Azevedo y Mettrau, 2010; Moon, 2009). Pero lo cierto es que hay una serie de mitos y realidades en torno a las personas con Altas Capacidades y se debe tener en cuenta, en primer lugar, que no existe una generalización de este tipo de alumnado, ya que no dejan de ser personas independientes y únicas que contarán con distintas habilidades, capacidades e intereses. En el estudio realizado por Pérez et al. (2017), los autores investigan aquellos mitos que recaen sobre los adultos ALCAIN clasificándolos en cuatro categorías: a) relacionados con los aspectos académicos; b) relacionados con los aspectos personales y sociales; c) relacionados con los aspectos físicos; y, d) relacionados con la naturaleza de las altas capacidades intelectuales.

Como explica en su estudio Aguirre (2020) la conceptualización del alumnado con altas capacidades sigue en debate, presentándose una gran pluralidad de modelos para la detección e identificación del alumnado ALCAIN, lo que provoca el mantenimiento de mitos en torno a sus características y capacidades. Investigaciones previas muestran que la falta de consenso sobre la identificación, los diferentes procedimientos utilizados, la carencia de protocolos adecuados y la nula formación del profesorado en este ámbito (Dorta et al., 2021; Pérez et al., 2021) provocan una serie de obstáculos que, inevitablemente, dificultarán la actuación docente y el rendimiento académico de este tipo de alumnado. Diversos estudios ponen en relieve

la presencia de mitos y desconocimiento por parte del profesorado a la hora de trabajar con este tipo de alumnado (Moon y Brighton, 2008; Cárdenas, 2011; Baudson y Preckel, 2013).

En el estudio realizado por Silió et al. (2020) se busca conocer la concepción que tienen profesorado y alumnado sobre las altas capacidades para contribuir a la eliminación de concepciones erróneas que perjudiquen a este colectivo. En relación con los autores, se hablaría, por tanto, de un grupo heterogéneo que necesitará de respuestas educativas adaptadas a sus intereses y necesidades (Gómez et al., 2008). Respuestas educativas que, a menudo, no pueden ser llevadas a cabo dentro del contexto intraescolar y requieren de la actuación de programas extraescolares que brinden el apoyo, la motivación y la orientación correspondiente a este tipo de estudiantes.

En este sentido, nace el Programa de Mentoría COMPARTE-ULL, el cual plantea acercar a los doctorandos y doctorandas de la Universidad de La Laguna los conocimientos necesarios para trabajar con alumnado de altas capacidades intelectuales (Borges del Rosal et al., 2018). Ofreciéndoles la oportunidad de formarse para educar a este tipo de alumnado y, de esta manera, actuar como mentores y realizar talleres educativos relacionados con la temática de su investigación doctoral. En este marco surge la experiencia pedagógica que se desarrolla con alumnado de secundaria, correspondiente a la franja de edad de 14 a 16 años.

La propuesta del Programa COMPARTE-ULL, permite desarrollar intervenciones educativas con alumnado ALCAIN a partir de las temáticas doctorales. A este respecto, la experiencia desarrollada se enmarca en la investigación realizada en nuestra tesis doctoral, la cual aborda la

influencia que genera la cultura visual en la formación de la identidad adolescente (Morduchowicz, 2003; França, 2001; González, 2007; Castillo, 2014; Gómez, 2016). Para ello y dentro del taller realizado con alumnado ALCAIN, se intentó mostrar el poder que ejercen los productos visuales a partir del estudio y reflexión de aquellos elementos cotidianos que se consumen, como, por ejemplo: redes sociales o series televisivas.

Las redes sociales se han convertido en un medio para instaurar nuevos dogmas e ideologías (Murray, 2020), por lo que se debe rescatar aquellos mensajes visuales cotidianos que, inconscientemente, todo individuo consume (Alonso y Orduña, 2013) y utilizarlos como material didáctico. De esta manera, se estará ajustando la educación a las necesidades socioeducativas de la juventud actual, algunas como el ciberbullying o el ciberacoso, o la dismorfia provocada por el uso abusivo de filtros en la realización de *selfies* diarios.

Fontcuberta (2016) ya había avisado de la saturación visual en la que se mueve el individuo contemporáneo, dibujando un escenario en el que la realidad es dominada por la imagen. En palabras de Rose (2019), un mundo que se entiende y se codifica a través de cómo es visto, pero aun delimitando la época del “ocularcentrismo” (Jay, 1993) y aunque la vida contemporánea gire en torno a lo visual, las personas siguen presentando ciertos inconvenientes para comprender la visualidad. Se hablaría, por tanto, de la imperiosa necesidad de alfabetizar visualmente a la población, de capacitar para mirar críticamente. A este respecto, la experiencia desarrollada pretendió acercar al alumnado ALCAIN a las narrativas (audio) visuales para concienciarles de su poder como generadoras de referencias simbólicas

que afectan en nuestro imaginario colectivo.

El objetivo de esta investigación, por tanto, es capacitar al alumnado ALCAIN de una mirada crítica en torno a los mensajes que nos transmiten los medios visuales, generando las herramientas necesarias para entender, interpretar y codificar el contenido visual. Para ello, se diseñaron una serie de objetivos específicos:

- Reflexionar sobre aquellos productos visuales cotidianos que interfieren en la personalidad y socialización de las personas.

- Conocer los estereotipos generados a través de la cultura visual en torno a la diversidad cultural.

- Realizar comparaciones entre las representaciones ficticias que nos llegan a través de los medios online y las respuestas reales en la vida offline.

- Establecer un pensamiento crítico en torno a los mensajes que nos transmiten los medios visuales.

MÉTODO

La metodología seguida para la realización de la intervención educativa está basada en el aprendizaje por proyectos, la cual pretende relacionar al alumnado con su medio, contextualizar los procesos de aprendizaje y orientarle a la acción desde su autonomía (Álvarez et al., 2010). En esta línea de trabajo, el rol del docente consistió en despertar el interés por aprender del alumnado en la primera parte de la actividad, enlazando con sus experiencias y vivencias personales, así como sus gustos e intereses por medio de las redes sociales. Por tanto, la figura educadora se plantea desde una visión múltiple que afecta tanto a la coordinación de tareas como a la guía del proceso de aprendizaje, la dinámica y animación del grupo, la gestión de recursos y espacios,

la solución de problemas, la supresión de prejuicios o la propuesta de los temas a desarrollar en los proyectos. Se pretendía, a este respecto, romper con el tradicional rol de docente/transmisor y alumnado/receptor (Gómez y Fontal, 2017).

Además, esta experiencia tiene una serie de referentes pedagógicos que sirvieron como punto de partida para el diseño didáctico. Dentro del análisis que se realiza de la diversidad a través de la cultura visual, es importante el planteamiento llevado a cabo por Falcón y Díaz-Aguado (2014) sobre la alfabetización mediática y cómo los relatos audiovisuales sirven a los y las adolescentes para buscar referencias con las que construir su propia identidad. Además, estos autores, (Falcón y Díaz-Aguado, 2014), exponen la utilidad de este medio para favorecer el impacto emocional durante el aprendizaje y estimular la empatía.

Se debe aclarar que, aunque la situación sanitaria en relación con la pandemia de la COVID-19 ha mejorado y en la mayoría de espacios se ha vuelto a la presencialidad, el escenario actual ha provocado que los talleres impartidos en el marco del Programa de Mentorías COMPARTE-ULL se realizaran de manera telemática. En este sentido, como explican en su estudio Aguirre et al. (2022) sobre las actividades escolares del alumnado ALCAIN durante el confinamiento por la COVID-19, el alumnado de altas capacidades que, habitualmente, se encontraba en una situación de insatisfacción dentro del aula, pudo verse motivado durante la realización de las clases de manera virtual debido a que las prácticas educativas se vieron modificadas y se diferenciaban de la dinámica cotidiana, lo que pudo favorecer su motivación académica.

Se debe recordar que este tipo de alumnado no siempre alcanza el rendimiento académico esperado en base a sus capacidades

intelectuales (Azevedo y Mettrau, 2010) y esto podría deberse a que, en ciertas ocasiones, no se les presta la atención oportuna dentro del contexto escolar, con tareas repetitivas y monótonas que no proporcionan el reto suficiente para generar motivación y alcanzar los logros esperados. Por este motivo, Aguirre et al. (2022) consideran que este tipo de alumnado ha podido verse beneficiado con el formato online, ya que de esta manera destinan el tiempo que ellos mismos consideren a la realización de tareas académicas, basándose en su propio ritmo e interés. Por lo que se considera que la realización de esta experiencia de forma telemática ha podido presentar tanto posibles ventajas como algunos inconvenientes, los cuales serán explicados en mayor detalle en el apartado de discusión.

Participantes

En el taller realizado, aunque se inscribieron un total de 11 estudiantes, finalmente sólo acudieron a la sesión la mitad de ellos, es decir, solamente 6 de los preinscritos. Participaron tres chicas y tres chicos entre los 14 a 16 años, de la isla de Tenerife (Islas Canarias) y con un nivel socioeconómico similar de clase media.

Además, durante la realización de la experiencia pedagógica se contó con la ayuda y colaboración de dos educadoras del propio programa COMPARTE-ULL, las cuales sirvieron como apoyo durante la intervención, jugando un papel como mediadoras para asegurar un ambiente de respeto y confianza entre los participantes de la experiencia, generando, de esta manera, un buen clima durante el desarrollo de la sesión.

Instrumentos

Se realizaron una serie de actividades prácticas para que el alumnado fuera entendiendo el alcance que presenta la cultura visual en la actualidad. Para una de ellas, se realizó un análisis del *Top 10 de Influencers* en España durante los meses de abril y mayo, período en el que se llevó a cabo la intervención pedagógica (ver tabla 1). Se pretendía, de esta manera, conectar con los intereses del alumnado y se esperaba que reconocieran muchas de las cuentas o perfiles en *Instagram* de estos influencers.

A partir del estudio de sus cuentas de *Instagram*, se elaboró un diagrama visual

seleccionando algunas de sus publicaciones subidas, de esta manera, se mostró con ejemplos reales los estereotipos culturales que promueven las redes sociales, perpetuando el ideal de belleza tradicional (juventud, cuerpos caucásicos, delgadez, entre otros elementos). Además, como se puede observar en la Tabla 1: 9 de las 10 cuentas de personas con mayor popularidad en redes sociales son del género femenino, lo cual se podría relacionar con la presión que genera el género en la representación en redes sociales, siendo mayor para las mujeres.

Tabla 1

Top 10 de influencers en España durante los meses de abril-mayo 2022.

Nombre de la persona	Nombre de perfil	Nº de seguidores
Naim Darrechi	@naimdarrechi	6,5 millones
Aida Domenech	@dulceida	3 millones
María Pombo	@mariapombo	2,4 millones
Lola Moreno Marco	@lolaloliitaaa	2,4 millones
Lucía Bellido	@labelliido	2,4 millones
Mónica Moran	@monismurf	2,3 millones
Alexandra Pereira	@alexandrapereira	2,1 millones
Paula González Núñez	@paulagonu	2 millones
Ángela Mármol	@amarmolmc	1,9 millones
Laura Escanes	@lauraescanes	1,7 millones

Fuente: Elaboración propia.

Para otra de las actividades, se elaboró un diagrama visual que recogía distintas publicaciones de variadas cuentas en Instagram, las cuales promueven a través de hashtags como *#letskeepitreal* o *#posedvsreality*, un movimiento que exponga la realidad del día a día y no la representación retocada que se ha creado en el escenario de las redes sociales.

Se puede exponer, en este sentido, la elaboración de diversos diagramas visuales de aquel contenido cotidiano consumido por la juventud contemporánea. Se elaboró, de igual forma, otros ensayos visuales con extractos seleccionados de distintas series televisivas de actualidad, todas ellas

consideradas, como una manera de acercar la visualidad que se representa a la realidad del alumnado que se encontraba durante la realización de la experiencia pedagógica. Con todo este contenido visual se intentó elaborar un imaginario colectivo en torno a lo que significa el propio concepto de cultura visual.

Por último, se diseñó un cuestionario en línea a través de Google para conocer el grado de aprendizaje del alumnado participante. Así mismo, este cuestionario se pretendía que sirviera de evaluación y valoración del taller realizado. Se trata de un cuestionario (ver tabla 2), formado por 7 ítems de respuesta abierta.

Tabla 3

Cuestionario de evaluación de la experiencia pedagógica.

Aspectos formales del participante	
<i>Nombre</i>	<i>Correo electrónico</i>
<i>¿Cuántas horas al día pasas aproximadamente con tu dispositivo móvil?</i>	
<i>¿Crees que la representación que haces de ti mismo en redes sociales se corresponde con cómo eres en realidad? Justifica la respuesta.</i>	
Aspectos relacionados con el aprendizaje del taller	
<i>Tras la sesión de hoy, ¿consideras que deberíamos cambiar nuestros hábitos con respecto al uso de las redes sociales? ¿Qué hábitos?</i>	
<i>Con tus propias palabras, ¿cómo definirías el concepto “lenguaje visual”?</i>	
<i>¿Consideras que la cultura visual interfiere en tu manera de ser y actuar? ¿Por qué?</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

La experiencia pedagógica se desarrolló durante el mes de mayo de 2022 y tuvo una duración de una hora y media. Como se ha comentado anteriormente, se realizó de manera virtual y se mantuvo una dinámica constante de participación e intervención. Es decir, se trató de abandonar esa idea formal que se sigue manteniendo en gran parte de los entornos educativos, esa estructura unidireccional en la que la o el docente realiza una exposición teórica del contenido mientras que el alumnado se mantiene en un rol pasivo como oyente. Durante el taller realizado se permitió la comunicación continuada e informal entre todos los participantes, de tal manera que la figura de la mentora nunca se presentara como la única con el conocimiento o la verdad, sino que se prestara a la duda y al aprendizaje compartido junto con los y las estudiantes.

Por este motivo, la propia dinámica de la clase fue variando y ajustándose a los intereses y preocupaciones que mostraba el alumnado participante. Aun habiendo establecido una planificación didáctica, no se siguió el guión de manera estricta, sino que cada nueva pregunta y cada nueva respuesta permitía abrir y establecer un debate entre las personas que asistían al taller.

La sesión se abrió con el perfil de *Instagram* de la mentora, lo que permitió realizar las presentaciones oportunas y delimitar el lugar que la propia docente ocupaba en el mundo de las redes sociales. Este factor se tomó en consideración ya que es una manera de mostrarse cercana al alumnado y que ellos, del mismo modo, se sientan en comodidad para presentarse y hablar sobre sí mismos. Lo que se buscaba era poder crear un entorno de confianza y seguridad en el que

dialogar y debatir sobre cuestiones cotidianas de las que, inconscientemente, se está aprendiendo visualmente. Posteriormente a la presentación de la docente, se propuso al alumnado que hiciera lo mismo, es decir, que se presentara con su nombre de perfil, número de seguidores, perfil público o privado... A raíz de esta primera interacción se pretendía enlazar con el tema en cuestión, realizando una introducción a la temática del taller: el lenguaje visual y la cultura visual.

Una vez realizadas las presentaciones, se comenzó dialogando brevemente sobre el término lenguaje visual y cómo a diferencia del lenguaje oral o escrito es un tipo de lenguaje del que somos considerados analfabetos. Se explicó el propio concepto, es decir, aquel lenguaje que se desarrolla en el cerebro relacionado con la manera que se tiene de interpretar lo que se percibe a través de los ojos. Y, por último, se debatió con el alumnado sobre si una persona aprende solamente de lo que ve o también puede aprender de lo que no ve. En palabras de Acaso (2009):

(...) hemos aprendido más de lo que no hemos visto, que de lo que efectivamente hemos visto. Y es que lo ausente, por las razones que sean (porque tanto consciente como inconscientemente se provoca la ausencia de algo), tiene mucho más peso que lo presente. (p. 58)

Para que el alumnado entendiera esta idea se realizó una especie de cadena en la que cada estudiante debía decir el nombre de un artista plástico. Algunos de los nombres dichos fueron: Van Gogh, Picasso, Velázquez, Rembrandt, Sorolla, Miguel Ángel, Dalí, Gauguin, Cézanne... al pedirles que dijeran el nombre de alguna mujer, mencionaron a Frida Kahlo y preguntaron si servía cualquier tipo de arte y no solo arte plástico.

En este caso añadieron algunas escritoras o cantantes, pero todas ellas de este siglo. Al pedirles que dijeran algún artista asiático o africano se quedaron en silencio. De esta manera, se les explicó que a través de la historia del arte se ha aprendido a través de lo contado y de lo visto que las grandes figuras eran hombres, blancos y europeos, mientras que se ha aprendido de lo no contado ni visto que el resto de la población no existía en ese ámbito, no merecía ser nombrada.

Posteriormente, se dialogó en torno a la diferencia entre representación y realidad a través de la visualización de diversas publicaciones en redes sociales. En este apartado se aprovechó para enlazar con la tendencia actual que se vive en redes sociales con el uso de filtros que modifican el rostro de las personas. En esta línea, se reflexionó sobre la dismorfia (Fonseca, 2019) que puede llegar a provocar este tipo de prácticas en donde se persigue un ideal de belleza irreal. Yendo un paso más allá, se volvió a reflexionar sobre lo que se aprende sin ver en redes sociales, ya que si se deconstruye este tipo de filtros de belleza y se analiza qué hacen en las caras para “convertirlas” en más bellas, se puede observar que la mayoría de ellos siguen unos rasgos concretos: piel y ojos más claros, nariz estilizada y delgada, mandíbula y mentón definido, pómulos marcados, ojos y labios grandes. A través de las redes sociales se sigue normalizando un perfil concreto, mientras que el resto de caras y rasgos son invisibilizados.

Una vez realizado el debate colectivo en torno a este tema, se explicó rápidamente al alumnado el concepto de cultura visual, y hasta qué punto todos los objetos visuales

cotidianos afectan en la manera de ser y actuar de cada individuo, incidiendo en la manera en que se produce la socialización entre personas. Acaso (2009) define la cultura visual como el conjunto de representaciones visuales que acompañan al individuo de una determinada sociedad y que, en cierto sentido, originan la identidad contemporánea de este. A este respecto, se comentó con el alumnado que todo lo mostrado anteriormente formaba parte de lo que se denomina cultura visual y, para descubrir más ejemplos, se les expuso distintos fotogramas extraídos de distintas series de actualidad del período de la adolescencia, haciendo un análisis colectivo sobre la diversidad cultural que presentaban. Se dialogó sobre los estereotipos de género, raza y cultura que ciertas series podrían seguir legitimando a través de su manera de representar o no representar a las personas pertenecientes a colectivos minoritarios.

A modo de cierre de lo debatido y para que el alumnado pudiera poner en práctica los conocimientos adquiridos, se les propuso una actividad final. En ella, se les mostraban tres imágenes o fotogramas extraídos de los últimos Mensajes de Navidad del Rey Felipe VI. De esta manera, se pretendía que fueran capaces de analizar solamente las imágenes para averiguar qué pretendía decir el rey en su discurso, ¿qué ideas quería aportar a los espectadores? ¿Cuáles eran sus intenciones? Se buscaba analizar los elementos visuales que componían la imagen para apreciar que todos ellos completan lo que se dice de manera oral, es decir, no solo las palabras forman el discurso, también lo hacen las imágenes. A modo de síntesis se muestran los elementos visuales más significativos encontrados en cada uno de los discursos (ver tabla 3):

Tabla 3

Esquema de la actividad realizada.

Vídeo del año 2019	Situación de España	Elementos visuales
	Conflictos sociales en España, posible independencia de Barcelona.	La constitución española, la bandera europea y española y el nacimiento en representación de la iglesia, como pilares de la monarquía. Marco fotográfico con la imagen de la Familia Real y una representación de la sociedad española : acto de condecoraciones de la Orden al Mérito Civil.
Vídeo del año 2020	Situación de España	Elementos visuales
	Plena pandemia por la Covid-19.	Mismo escenario, los elementos monárquicos siguen apareciendo, pero esta vez en la fotografía que decora la instancia se muestra al rey acompañado de su hija, la princesa de Asturias, Leonor, durante el homenaje de Estado a las víctimas mortales de la pandemia del coronavirus .
Vídeo del año 2021	Situación de España	Elementos visuales
	La monarquía se encuentra en una situación difícil. Por otro lado, se produce la erupción del volcán en la isla de La Palma.	Cambio de escenario, un espacio diáfano con paredes blancas, destacando las obras de arte que decoran las paredes, apareciendo arte moderno. Por otro lado, el belén pasa a ser más discreto y aparecen muchas fotografías personales del Rey con su familia.

Fuente: Elaboración propia.

Tras la realización de la actividad se pudo observar que los elementos elegidos para decorar el entorno del discurso real no eran puestos al azar. Por ejemplo, en el vídeo de estas últimas Navidades el cambio de escenario y de decoración podría querer apoyar la idea de que la monarquía española es moderna, cercana y tiene futuro, por eso la elección de las obras de arte contemporáneas y la aparición de más imágenes familiares. Para finalizar la experiencia pedagógica, se realizó un cuestionario de Google para valorar y evaluar la propuesta.

Análisis de datos

Esta experiencia pedagógica se justifica en el carácter cualitativo de la propuesta. A través de la observación directa durante el desarrollo del taller se extraen algunos datos para la evaluación de los resultados de las distintas actividades prácticas. Por otra parte, se realiza una recogida de datos a partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario de evaluación del taller. El procedimiento de análisis e interpretación de datos se realizó siguiendo el contenido extraído en el cuestionario final de Google, de esta forma, se clasificó y codificó los distintos elementos de las respuestas dadas en categorías específicas para exponer el porcentaje de cada una de ellas.

RESULTADOS

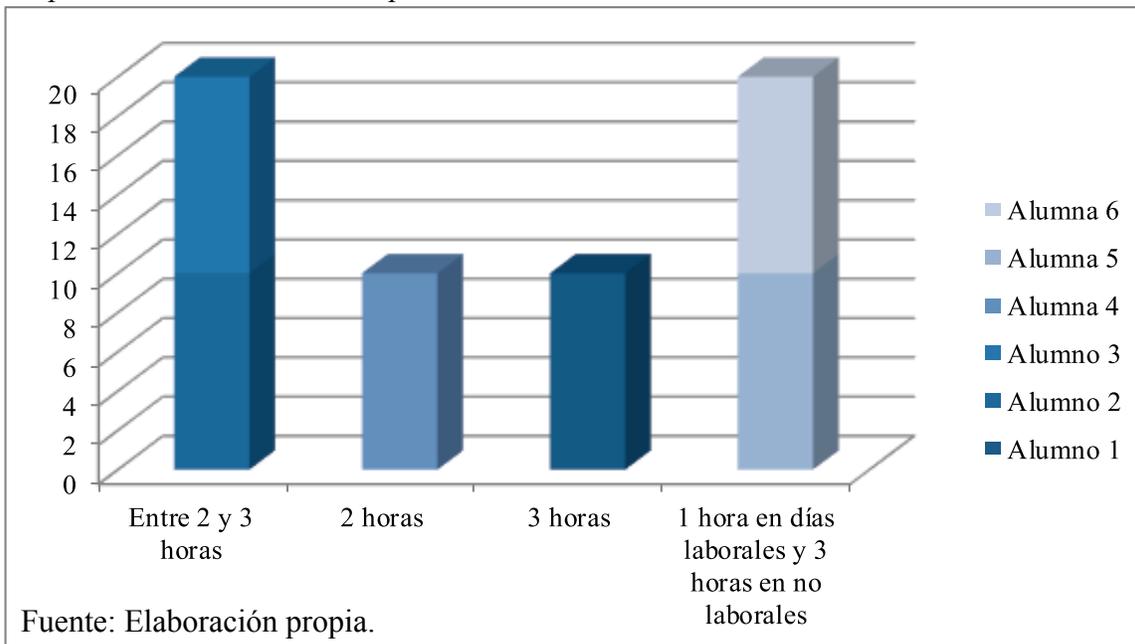
Para la interpretación de los datos se tuvo en cuenta la actividad práctica realizada y las respuestas obtenidas en el cuestionario final. En relación con la actividad elaborada sobre el análisis del discurso del Rey Felipe VI, esta permitió, por un lado, que el alumnado pusiera en práctica el contenido abordado y, por otro, poder realizar una valoración

objetiva del aprendizaje adquirido. Esta valoración se realizó, primeramente, por parte de la docente, ya que se pudo observar críticamente aquel alumnado que era capaz de poner en práctica el contenido trabajado y aquel otro que, en cambio, le costaba más enlazar lo abordado. De esta manera, se pudo apreciar si la explicación y ejemplos dados habían sido suficientes o si, por el contrario, faltó profundizar más en alguno de los aspectos. Además, en segundo lugar, el propio estudiantado pudo hacerse consciente de que lo trabajado de manera explicativa tenía una resolución práctica.

Por otro lado, se presentan los resultados del instrumento de evaluación final, como se expone con anterioridad, el cuestionario de Google de 7 preguntas abiertas. Las respuestas obtenidas por cada ítem se agruparon por semejanza para conformar categorías y poder clasificar y codificar los datos recogidos. Las dos primeras preguntas son en relación a aspectos formales del participante: su nombre y correo electrónico. En las siguientes se les pregunta las horas destinadas al uso del dispositivo móvil (Figura 1), si tras la sesión consideraban que se deberían cambiar los hábitos en las redes sociales y cuáles de esos hábitos (Figura 2), si la representación que generan de sí mismos en redes sociales es acorde a la realidad (Figura 3), una definición de lo que significa el lenguaje visual (Figura 4) y, por último, si consideran que la cultura visual interfiere en su manera de ser y actuar (Figura 5).

El tiempo destinado al uso del dispositivo móvil (Figura 1) gira en torno a las 2h/3h en el alumnado participante. Dos alumnas hacen una distinción entre días laborales y no laborales, pero se mantienen y coinciden en el rango horario marcado por sus compañeros y compañeras.

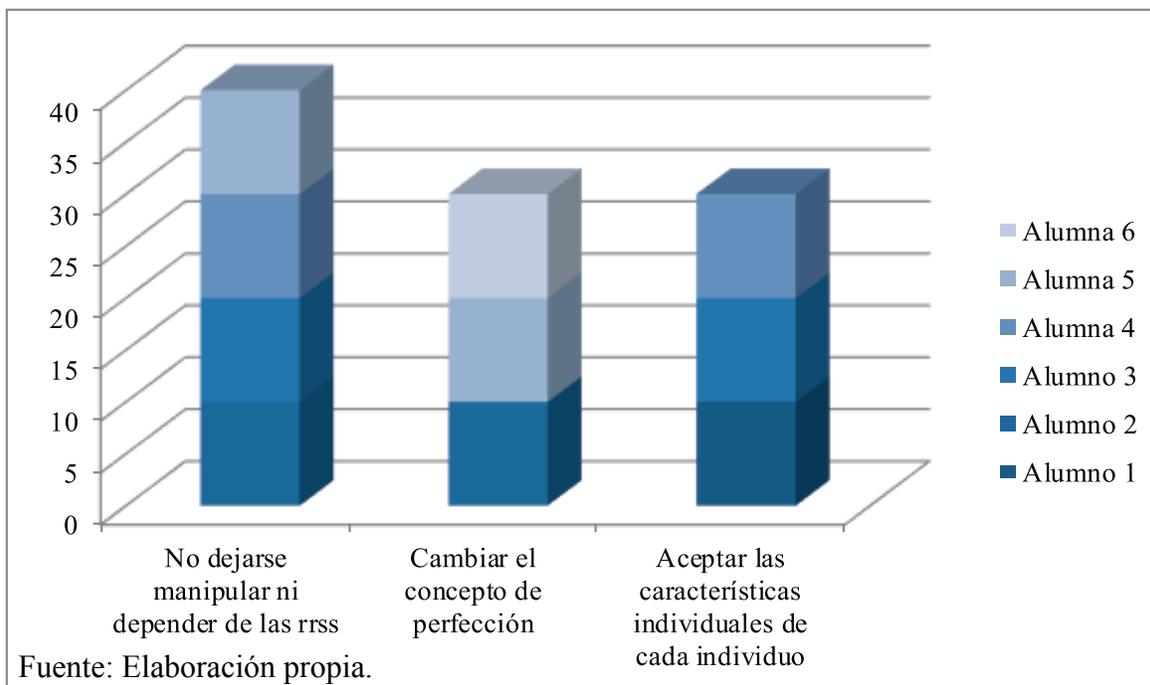
Figura 1.
Tiempo destinado al uso del dispositivo móvil.



La pregunta sobre los hábitos a cambiar en las redes sociales (Figura 2) mostró que el alumnado se preocupa por los valores preestablecidos en las redes en relación con la

perfección y normalización de ciertos aspectos y las consecuencias que esto genera en los usuarios. Sobresaliendo aquellos hábitos relacionados con la manipulación en redes sociales.

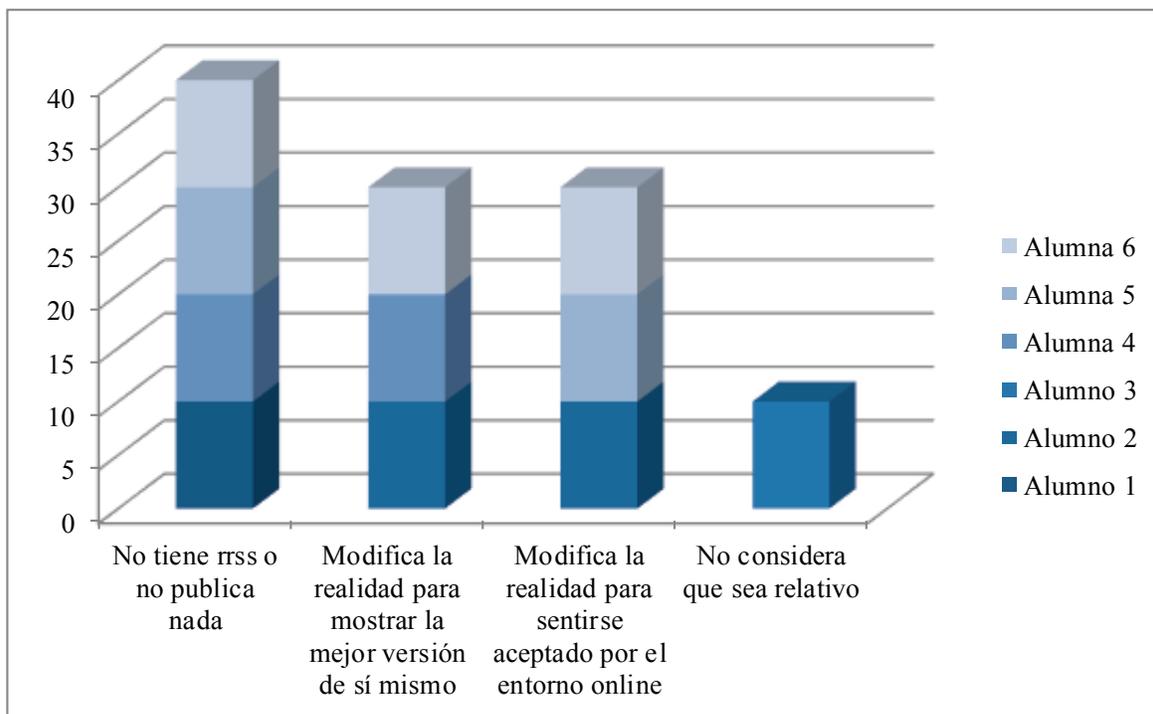
Figura 2.
Hábitos a cambiar en las redes sociales.



La representación que el alumnado realiza de sí mismo en las redes sociales (Figura 3) fue la que tuvo mayor variedad de respuestas. A partir de las preguntas se pudo observar que, por un lado, muchos de ellos y de ellas no tienen redes sociales y, por

otro, que aquellos que las tienen modifican la realidad para acercarse a su “mejor cara” (Alumna 4, 2022), por último, un tercer grupo opina que, aunque no tienen redes sociales, si las usaran también cambiarían su imagen.

Figura 3
Representación del alumnado en rrss.

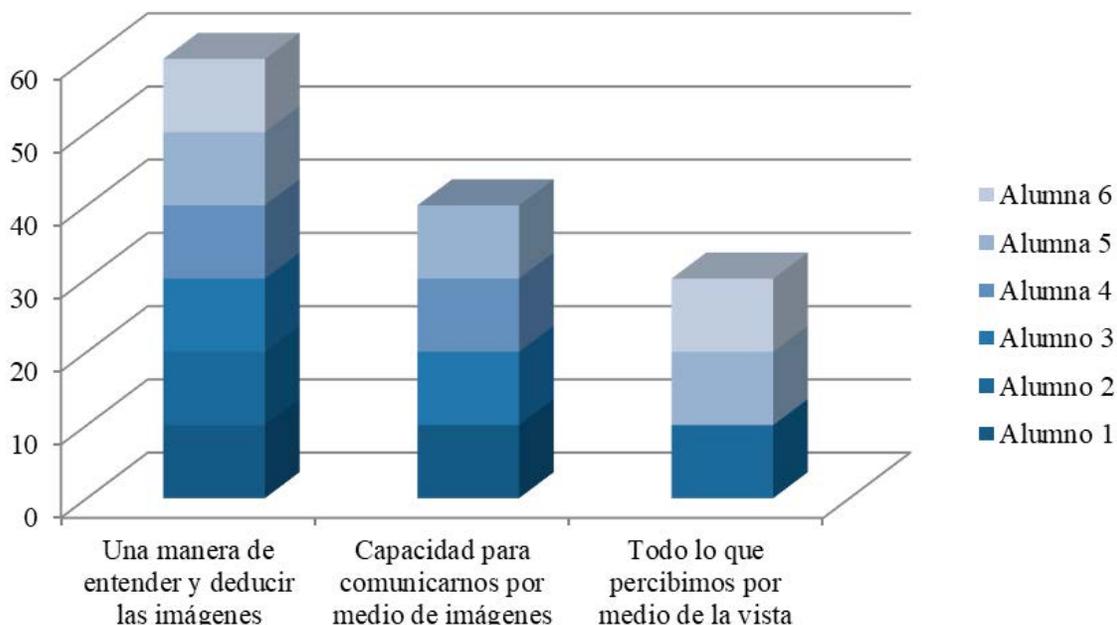


Fuente: Elaboración propia.

La pregunta sobre lo que significa el lenguaje visual (Figura 4) muestra las conclusiones a la que llega el alumnado tras la realización de la experiencia pedagógica.

Se puede observar que las y los estudiantes formulan definiciones similares, lo que puede ser debido al aprendizaje colectivo que se desarrolla durante la intervención.

Figura 4.
Definición del concepto “lenguaje visual”.

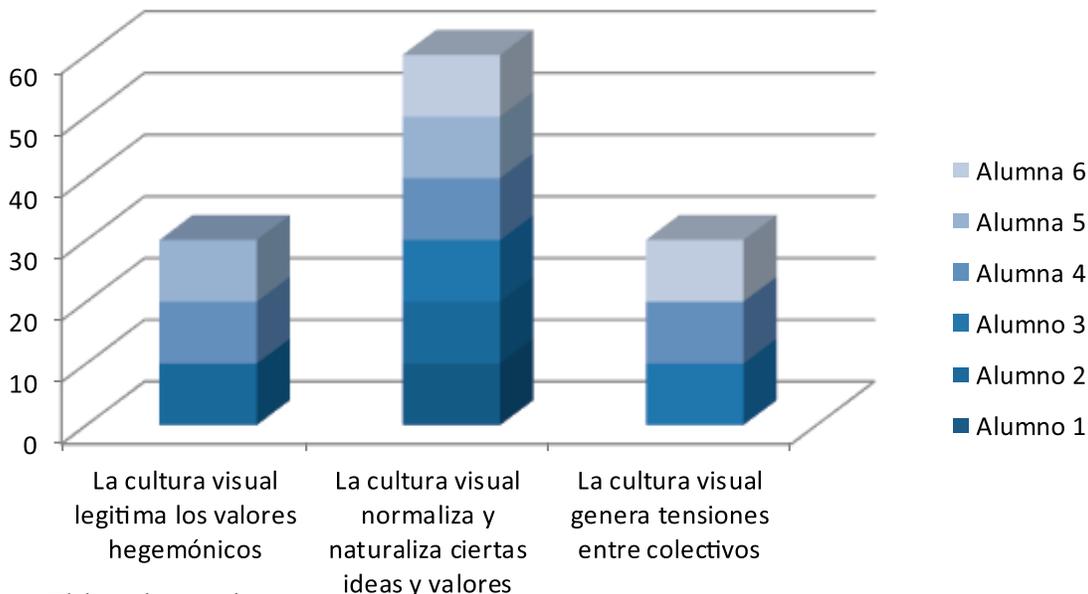


Fuente: Elaboración propia.

La última pregunta planteaba la influencia de la cultura visual en la socialización de las y los individuos (Figura 5). En esta cuestión se pudo observar respuestas más largas y elaboradas, algunos y algunas de las estudiantes pusieron ejemplos

para responder, mientras que otro grupo se basó en afirmaciones argumentadas. También se debe mencionar que el 100% de las y los participantes indican que la cultura visual sí influye en la manera de ser y actuar de cada individuo.

Tabla 3
Influencia de la cultura visual en el individuo.



Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Durante el desarrollado del estudio se hablaron de una serie de materiales e instrumentos que se elaboraron para la realización de la experiencia. Todos ellos sirvieron para poder evaluar la propuesta, permitiendo reflexionar sobre la idoneidad de las actividades, el tiempo invertido para cada una de ellas y el aprendizaje del alumnado.

En cuanto al material elaborado específicamente para la intervención se considera que fue acertado, aunque es cierto que para próximos talleres sería interesante poder realizar una primera toma de contacto con el alumnado para conocer sus intereses personales y no darlos por sabidos. Ya que por ejemplo en la elección de los *influencers*, hubiera sido mucho más interesante si las cuentas analizadas hubieran sido aquellas que el propio alumnado participante sigue y ve cada día. Pero al no contar con esa sesión 0, se dificulta el poder prever lo que el alumnado estará consumiendo en sus redes. De cualquier forma, tras el debate realizado se considera que el alumnado se mostró abierto a la especulación e, incluso, se planteó ciertas ideas que antes no presentaba a la hora de ver e interpretar una publicación de *Instagram*. Reflexionando críticamente sobre el poder del *like* y la presión que ejerce en las personas.

En esta misma línea, también se considera que hubiera sido gratificante conocer las series televisivas vistas por el alumnado, ya que aun siendo cierto que se coincidió en algunas de las nombradas, no fue así en todas. Se rescata la frase de una alumna al mencionar la serie *Heartstopper* (Lyn et al. 2022), “me hace especial ilusión poder hablar con ustedes de algo que veo cada día sola en mi casa” (Alumna 6, 2022), lo que sugiere ese agrado e interés cuando el

alumnado se siente partícipe y protagonista de lo que está sucediendo en el aula.

En relación con los objetivos previstos, se puede indicar que el primer y cuarto objetivo –reflexionar sobre aquellos productos visuales cotidianos que interfieren en la personalidad y socialización de las personas y establecer un pensamiento crítico en torno a los mensajes que nos transmiten los medios visuales–, se trabajan durante la sesión y se observa su consecución a partir de las respuestas dadas por el alumnado participante en las distintas preguntas del cuestionario final (ver Figura 5). El segundo objetivo –conocer los estereotipos generados a través de la cultura visual en torno a la diversidad cultural–, se trabaja mediante el análisis del contenido visual tanto en redes sociales como en series televisivas. Y, por último, el tercer objetivo –realizar comparaciones entre las representaciones ficticias que nos llegan a través de los medios online y las respuestas reales en la vida offline– se basó en los distintos debates realizados durante la intervención y se puede valorar en las respuestas dadas en relación con la pregunta que aborda las publicaciones en redes sociales (ver Figura 2).

La principal necesidad que manifestó el alumnado durante la experiencia pedagógica fue cómo mejorar su mirada en redes sociales, cómo ser capaces de entender el contenido visual y ser críticos y críticas con este. Esta necesidad se enlaza con el objetivo general de la investigación: capacitar al alumnado ALCAIN de una mirada crítica en torno a los mensajes que nos transmiten los medios visuales, generando las herramientas necesarias para entender, interpretar y codificar el contenido visual. Se entiende que las distintas dinámicas llevadas a cabo han contribuido en la alfabetización visual del alumnado ALCAIN. En la actividad

realizada del discurso del Rey Felipe VI se pudo observar cómo el estudiantado empezaba a prestar atención a los mensajes visuales y cómo estos configuraban el propio relato, acercándose, de esta manera, al lenguaje visual y sus repercusiones en nuestro imaginario social.

Este estudio pretendió mostrar un acercamiento práctico con alumnado de altas capacidades intelectuales. Ahondar en prácticas que promovieran el interés y la motivación por parte de este grupo de estudiantes como un medio para desarrollar otras propuestas educativas de carácter alternativo y transversal que pudieran ayudar a la integración y mejora del rendimiento académico de este colectivo. En la propuesta se pone de manifiesto la importancia que tiene el conocimiento sobre el alumnado ALCAIN para poder trabajar con ellos de manera eficiente, dinámica y conjunta.

Las dinámicas que implican actuación y mediación por su parte son una manera de que el alumnado se sienta retado intelectualmente y participe de la clase. Es importante generar un ambiente que promueva el razonamiento y la reflexión, ya que al analizar las preguntas obtenidas se puede asegurar que el alumnado participante posee una capacidad crítica de reflexión, la cual se apoya en su rápido ritmo de aprendizaje y raciocinio.

Si se sigue en la línea de los mitos y realidades en torno a este colectivo, se pudo observar en sus respuestas que sí cuentan con un lenguaje rico y preciso. Por otro lado, este tipo de alumnado es capaz de adaptarse adecuadamente a su entorno por lo que como se expuso anteriormente, no presentó ninguna dificultad para seguir la clase de manera virtual. Por último, se ha podido valorar sus competencias en relación al pensamiento crítico y el razonamiento tanto inductivo como deductivo a partir

de los distintos debates realizados. A este respecto, se puede concluir que hay ciertas características cognoscitivas que sí se deben tener en consideración cuando se trabaje con este tipo de alumnado para así poder realizar los ajustes teóricos y metodológicos pertinentes que se adapten a sus necesidades específicas.

No obstante, a pesar de los resultados positivos obtenidos de la evaluación del taller realizado, se encuentran ciertas limitaciones. En primer lugar, la poca asistencia de alumnado en la intervención. Se debe aclarar que la participación del alumnado asistente fue muy dinámica y provechosa, pero se piensa que habría sido mucho más enriquecedor si se hubiera podido contar con un grupo mayor de participantes. En segundo lugar, al tener que realizar el taller de forma online se observa la pérdida de contacto y cercanía humano, generando un ambiente más frío y lejano con el alumnado participante, aunque como se ha comentado, los y las estudiantes no presentaron problema para la adaptación telemática.

Además, en relación con el tiempo invertido se opina que se requiere de un mayor tiempo para la realización de este tipo de experiencias. Aunque este primer acercamiento permitió observar el interés mostrado por el alumnado participante y el alto grado de comprensión y participación en talleres de este tipo, se opina que se deberían promover intervenciones de carácter transversal y multidisciplinar en el entorno educativo formal. En definitiva, se puede concluir añadiendo que no existe una única respuesta educativa acertada cuando se trabaja con alumnado ALCAIN ya que influirán no solo las características del alumno o alumna sino, también, del resto de factores externos que interfieren en el aprendizaje de una persona.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la colaboración, apoyo y formación por parte de la 5ª Edición del Programa de Mentorías para Alumnado de Altas Capacidades de Educación Primaria y Secundaria, organizado por la Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado de la Universidad de La Laguna, junto al Grupo de Investigación Aplicada en Ciencias del Comportamiento GIACiCo y a la Asociación de Altas Capacidades de Canarias COMPARTE, sin los cuales este proyecto nunca habría podido ver la luz.

REFERENCIAS

- Acaso, María (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas Prácticas en la Enseñanza de las Artes y la Cultura Visual*. Los libros de la Catarata.
- Aguirre, T. (2020). La importancia del profesorado en la gestión de conflictos del alumnado con altas capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 7(13), 99-111. <https://bit.ly/3QdkL9H>
- Aguirre, T.; Castellanos, D.; López-Aymes, G.; Rodríguez-Naveiras, E. y Valadez, M. D. (2022). Actividades escolares del alumnado de altas capacidades durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 8(16), 25-35. <https://bit.ly/3xIdqb8>
- Alonso, M.A. y Orduña, S. (2013). Referentes relativos a la identidad en la cultura visual infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 220, 18-24. <https://bit.ly/3CKhrvA>
- Álvarez, V.; Del Carmen, V.; Morelos, M. y Rubio, M.T. (2010). *Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (5), 1-13. <https://bit.ly/3qCPIJC>
- Azevedo, S. M. L. D. y Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), 32-45.
- Baudson, T.J. y Preckel, J. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: an experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. [10.1037/spq0000011](https://doi.org/10.1037/spq0000011)
- Borges del Rosal, A.; Rodríguez-Dorta, M.; Triana, A.; Dorta, M.J.; Noda, F.J. (2018). Evaluación de la Primera Edición del Programa de Mentorías Comparte con la Universidad de La Laguna (ULL). *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 5(9), 15-32. <https://bit.ly/39kW4Yg>
- Cárdenas, C. (2011). Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla Educativa*, (8), 283-296.
- Castillo, A.M. (2014). *Prácticas en las Redes Sociales Online. Ficción Audiovisual para la Construcción de Identidad*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/285653>
- Dorta, M.J.; Antunes, A.; González, M.L. y Borges del Rosal, A. (2021). Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en la Comunidad Canaria: su identificación en los cursos académicos de 2015-2016 a 2019-2021. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 8 (15), 17-32. <https://bit.ly/3FCJcXS>
- Falcón, L. y Díaz-Aguado, M.J. (2014). Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente. *Comunicar; Revista Científica de Educomunicación*, XXI (42), 147-155. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-14>
- Fonseca, V. (2019). Selfie: Tecnología del yo en el capitalismo tardío y el nuevo malestar de la cultura. *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 6, 17-38.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- França, M.E. (2001). *La contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad en la*

- adolescencia. *Análisis del contenido y de la recepción de la serie "Compañeros" (Antena 3)*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/4092>
- Gómez, G.; Díaz, E.; Luque, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 103-117.
- Gómez, C. (2016). *Construcción de modelos de identidad femenina en la adolescencia a través de la producción de televisión de ficción actual*. [Tesis de doctorado, Universitat Internacional de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10803/374245>
- Gómez, C. y Fontal, O. (2017). Procesos de identización en el arte contemporáneo: construir una identidad colectiva a través de una cartografía identitaria en la red. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 12(2), 299-319. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae12-2.piac>
- González, C. (2007). *La continuidad televisiva en la era digital. Nuevos discursos publicitarios de expresión de Identidad Corporativa. El nacimiento de Cuatro*. [Tesis de doctorado, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10803/10462>
- Hopkins, J.R. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Ediciones Pirámide
- Jay, M. (1993). *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. California University Press.
- Kimmel, D.C. y Weininger, L.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Ediciones Ariel.
- Lyn, E.; Walters, P.; Laurenson, J.; Kosetta, H.; Canning, I. y Sherman, E. (Productores ejecutivo). (2022). *Heartstopper* [Serie de Televisión]. See-Saw Films.
- Moon, T. R. y Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: Highability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.
- Morduchowicz, R. (coord.) (2003). *Comunicación, medios y educación*. Ediciones Octaedro.
- Murray, D. (2020). *La masa enfurecida. Cómo las políticas de identidad llevaron al mundo a la locura*. Ediciones Península.
- Pérez, J., Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre Altas Capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4 (1), 40-51.
- Pérez, J.; Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2021). Falsos positivos en la identificación de Altas Capacidades Intelectuales. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 7 (14), 42-51. <https://bit.ly/3fqZ5Wr>
- Rose, G. (2019). *Metodologías visuales. Una introducción a la investigación con materiales visuales* (4ª Edición). Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (CENDEAC).
- Silió, M.; Martín, A.; Borges del Rosal, A.; Rodríguez-Dorta, M. y Aguirre, T. (2020). Concepción que el profesorado y el alumnado participante en el programa de mentoría ATENEA-ULL tienen de las altas capacidades intelectuales. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 6(12), 89-102. <https://bit.ly/3NOC5Aj>
- Trujillo, J.A. y Aguirre, T. (2019). Evaluación de la segunda Edición del Programa de

Mentorías Comparte con la Universidad
de La Laguna (ULL). *Revista talento*,

inteligencia y creatividad, 6(11), 43-
61. <https://bit.ly/3trGyks>