



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua  
Extranjera (ELE)

## Alfabetización visual, visualización y facilitación gráfica en el nivel B2 para estudiantes turcos de ELE

Trabajo fin de estudio presentado por:	Laura Hillán García
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Director/a:	José Manuel Foncubierta Fonseca
Fecha:	19/07/2022

## Resumen

La imagen está presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana y forma parte de los procesos de conocimiento, representación del mundo y comunicación del ser humano. Resulta ser un recurso didáctico de gran utilidad en la enseñanza en general y en la didáctica de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) en particular. En este trabajo fin de máster (TFM) expondremos las principales bondades del uso de la imagen, y abordaremos su utilización como herramienta didáctica en el aula de la enseñanza de español como L2/LE. Para ello, nos aproximaremos al concepto de imagen, imagen física y mental; trataremos los principales beneficios del trabajo con la imagen; conoceremos las técnicas más relevantes para su explotación; y ejemplificaremos su uso con una propuesta didáctica destinada a un grupo de estudiantes turcos que cursan un nivel B2 de español en su país de origen. Esto es, nos acercaremos a la alfabetización visual, la visualización y la facilitación gráfica como estrategia para realizar un uso optimizado de la imagen, y así contribuir a mejorar la competencia comunicativa del discente en el aula de español como lengua extranjera (ELE).

**Palabras clave:** imagen, alfabetización visual, visualización, pensamiento visual, español como lengua extranjera.

## Abstract

Images are found in daily life and play an important part in knowledge processes, the world's representation, and human communication. It is a meaningful didactic resource in education and, particularly, in second and foreign language (L2/FL) learning. In this master's thesis, we will expose principal benefits in using images in a classroom of Spanish as a L2/FL. Therefore, we will define image and mental imagery meaning; we will approach main benefits of working with images; we will learn about relevant techniques in using images; and we will exemplify with a didactic proposal aimed at Turkish students at a B2 Spanish level in a non-immersion context. Finally, we will focus on visual literacy, visual imagery, and graphic facilitation as a strategy to make an optimized use of the image. Thus, it contributes to improving the learner's communicative competence in Spanish as a foreign language (SFL).

**Keywords:** image, visual literacy, visual imagery, visual thinking, Spanish as a foreign language.

“No es que no me vean,  
es que no me imaginan”

Personaje del relato *Amor ciego*

*Amantes y enemigos*

Rosa Montero

## Índice de contenidos

1. Introducción .....	1
1.1. Justificación.....	2
1.2. Objetivos del TFM .....	3
1.2.1. Objetivo general .....	3
1.2.2. Objetivos específicos.....	3
2. Marco teórico.....	4
2.1. ¿Qué es una imagen?.....	4
2.2. Tipos de imágenes .....	5
2.2.1. Imagen física.....	5
2.2.2. Imagen mental .....	6
2.3. Principales beneficios en el uso de la imagen .....	7
2.3.1. Los componentes transversales .....	7
2.3.1.1. La atención .....	7
2.3.1.2. La motivación .....	8
2.3.1.3. La memoria.....	9
2.3.1.4. La imaginación.....	10
2.3.1.5. La creatividad .....	11
2.3.2. Las destrezas lingüísticas.....	13
2.3.2.1. La comprensión lectora.....	14
2.3.2.2. La comprensión auditiva .....	14
2.3.2.3. La expresión escrita.....	15
2.3.2.4. La expresión oral .....	16
2.3.3. Las competencias lingüísticas .....	17

2.4.	Técnicas de uso de la imagen .....	19
2.4.1.	La alfabetización visual.....	19
2.4.2.	La visualización .....	21
2.4.3.	El pensamiento visual: la facilitación gráfica .....	23
3.	Propuesta didáctica de intervención .....	25
3.1.	Presentación .....	25
3.2.	Objetivos de la propuesta didáctica .....	26
3.2.1.	Objetivo general.....	26
3.2.2.	Objetivos específicos.....	26
3.3.	Contexto.....	26
3.4.	Metodología.....	27
3.5.	Cronograma.....	28
3.6.	Actividades.....	29
3.7.	Evaluación .....	45
4.	Conclusiones.....	47
5.	Limitaciones y prospectiva .....	49
6.	Referencias bibliográficas .....	50
7.	Anexos.....	56
	Anexo A. Primera sesión: material utilizado.....	56
	Anexo B. Segunda sesión: material utilizado.....	57
	Anexo C. Tercera sesión: material utilizado .....	60
	Anexo D. Cuarta sesión: material utilizado.....	62
	Anexo E. Quinta sesión: material utilizado.....	64
	Anexo F. Sexta sesión: material utilizado .....	66
	Anexo G. Grupo focal o <i>focus group</i> : actividad de diagnóstico.....	68

Anexo H. Rúbrica para las técnicas de uso de la imagen.....	69
Anexo I. Rúbrica para las destrezas .....	70
Anexo J. Rúbrica para la participación, la creatividad y el pensamiento crítico .....	72
Anexo K. Diana de evaluación.....	73
Anexo L. <i>Ticket</i> de salida.....	74

## Índice de figuras

Figura 1. <i>Proceso imaginativo</i> .....	10
Figura 2. <i>Proceso creativo</i> .....	12
Figura 3. <i>Cronograma</i> .....	28



## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Primera sesión</i> .....	29
Tabla 2. <i>Segunda sesión</i> .....	31
Tabla 3. <i>Tercera sesión</i> .....	34
Tabla 4. <i>Quarta sesión</i> .....	37
Tabla 5. <i>Quinta sesión</i> .....	39
Tabla 6. <i>Sexta sesión</i> .....	42

## 1. Introducción

Las imágenes suponen una parte relevante de nuestra forma de concebir experiencias, procesarlas y transmitir las. Están presentes desde nuestros orígenes hasta la actualidad. Las pinturas rupestres son un ejemplo de cómo nuestros antepasados expresaban sus ideas y pensamientos e incluso de su vínculo con la aparición del lenguaje. Así, los estudios de transferencia de información de modalidad cruzada plantean la relación entre el arte rupestre, el sonido y la capacidad simbólica del pensamiento humano (Miyagawa et al., 2018).

Con la revolución digital la información se crea y se multiplica exponencialmente, al mismo tiempo que aparecen nuevas formas para elaborar, transmitir y compartir la información. Internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) cambian significativamente la manera de comunicarnos. Ahora todos participamos de la creación y difusión de la información; la interacción es más dinámica, rica y colaborativa.

Cada día estamos sometidos a grandes cantidades de datos, información y conocimiento que proceden de diferentes fuentes y adquieren diferentes formas. La necesidad de racionalizar el exceso de estímulos informativos y la carrera por atraer la atención del usuario han favorecido que la imagen, en muchas ocasiones, se posicione con ventaja competitiva frente al texto. La imagen tiene la facultad de ser percibida y leída fácilmente por la mente humana (Barthes, 1995) y es capaz de atrapar, sin dilación, la atención del usuario apelando a sus emociones.

Estamos inmersos en sociedades que confieren a la imagen unos valores culturales predominantes (Acaso, 2012), y que marcan nuestra forma de entendernos, posicionarnos y relacionarnos con los demás. Estos valores de la imagen, junto con la necesidad propia del ser humano de compartir y la proliferación de las redes sociales, hacen de la imagen un recurso de gran potencial comunicativo. En buena parte, esto obedece al hecho de que el pensamiento humano es sobre todo visual (Arnheim, 1974; Damasio, 1994). No es de extrañar, por tanto, que se capte, se interprete y se entienda fácilmente una imagen si el ser humano tiene facultades cognitivas *per se* para la creación y gestión de la información visual.

Por consiguiente, la imagen tiene un valor comunicativo relevante en el ser humano y en nuestra sociedad. Como era de esperar, esto se ha aprovechado en la enseñanza y en el

aprendizaje y, más concretamente, en la adquisición de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE).

### 1.1. Justificación

Desde los enfoques conductistas donde la imagen era meramente lineal y aparecía de forma referencial y fática (Núñez et al., 1995) hasta los enfoques comunicativos donde adquiere mayor importancia en pro de la contextualización comunicativa y auténtica (Romo, 2016), la imagen ha estado presente en las aulas para facilitar la enseñanza-aprendizaje en la adquisición de un idioma. De tal forma que, en la actualidad, recurrimos a la imagen con frecuencia y naturalidad, sin cuestionamos su uso en el aula, simplemente porque ya está presente allá donde fijemos la vista, y forma parte de nuestras interacciones comunicativas cotidianas.

No obstante, que la imagen sea ubicua no significa que su uso esté extendido ni legitimado en el aula (Sancho, 2015). De hecho, se suele infrautilizar e incluso pueden estar ajenas a la actividad principal de la enseñanza; y es el texto el que, por tradición, se erige como centro de aprendizaje. Así, la imagen se relega, a menudo, a un uso secundario y se utiliza principalmente como apoyo o complemento. Se pierde, por tanto, el potencial de la imagen para transmitir significados más profundos (Goldstein, 2013).

Un uso adecuado de la imagen en el aula comporta grandes beneficios en la adquisición de un idioma, a saber: contribuye a mejorar las destrezas lingüísticas; facilita la atención y la motivación; favorece la comprensión gramatical y la adquisición de léxico; estimula la imaginación y la creatividad; promueve el pensamiento crítico; y potencia la participación y el trabajo cooperativo, entre otros.

Autores como Ávila y Foncubierta (2015) definen la imagen como una lengua universal, franca y líquida. Es universal y franca porque es una lengua global, compartida y entendida en muchas sociedades. De ahí que las imágenes puedan ser generadas y leídas sin que para ello se necesite formación específica, aunque sí para un uso optimizado. Cualquier estudiante de ELE, sea cual sea su nacionalidad, se beneficia de poder reconocer, interpretar y conectar las imágenes con sus experiencias sin importar su nivel de competencia. La labor del docente será crear las condiciones óptimas para favorecer esos procesos y orientarlos al aprendizaje significativo (Instituto Cervantes, 2018, p. 13).

Hoy en día, además, decimos que una imagen es líquida por la flexibilidad para ser generada, transferida, mostrada, editada y, en definitiva, utilizada en cualquier medio o soporte. Esta característica de la imagen le confiere un valor añadido que cobra mayor relevancia, si cabe, según van apareciendo nuevos avances en las TIC aplicadas a la enseñanza. Con las nuevas realidades virtuales se abren nuevos horizontes en la educación donde el aprendizaje visual y experiencial marcarán la diferencia (Bejerano, 2022).

Finalmente, se ha de destacar la relación estrecha de la imagen con los factores afectivos (Ávila y Foncubierta, 2015). Las imágenes conectan, evocan, interpelan, y provocan acciones y sensaciones de inestimable valor para el aprendizaje multisensorial y experiencial. No en vano Brierley (2011) en una entrevista en *El País* decía que “solo se recuerda lo que se siente”.

En definitiva, podemos decir que la discusión no estriba en hacer traer al aula la imagen o incorporarla en los manuales de ELE, sino en saber cuál es la mejor manera de hacerlo para que resulte realmente efectivo en la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE (Romo, 2016).

## 1.2. Objetivos del TFM

Por todo lo expuesto, el presente trabajo se orientará a explorar las técnicas de alfabetización visual, visualización y facilitación gráfica como procedimientos en el uso adecuado de la imagen que contribuyan a mejorar la competencia comunicativa del discente en el aula de ELE.

### 1.2.1. Objetivo general

El objetivo general de este TFM será diseñar una propuesta didáctica que favorezca el uso óptimo de la imagen mediante las técnicas de alfabetización visual, visualización y facilitación gráfica para contribuir a mejorar la adquisición de los conocimientos y habilidades lingüísticas del discente en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). La propuesta será diseñada para un grupo de estudiantes, de nacionalidad turca y con un nivel B2, que realizan un curso en un contexto de no inmersión.

### 1.2.2. Objetivos específicos

- Definir el concepto de imagen y delimitar el tipo de imagen con el que se va a trabajar.
- Exponer las principales bondades en el uso de la imagen en el aula de ELE.

- Conocer las técnicas más relevantes en el uso de la imagen en el aula de ELE.
- Promover la reflexión sobre el uso de la imagen en el aula de ELE.

## 2. Marco teórico

### 2.1. ¿Qué es una imagen?

El origen etimológico de *imagen* proviene de la palabra griega *eikon* que se define como *icono* o *retrato* y de la palabra latina *imago* que significa *figura, sombra o imitación*. Ambos significados nos remiten a un proceso de sustitución o de representación de otra cosa, por lo que se puede definir la imagen como una unidad de representación de la realidad a través del lenguaje visual (Acaso, 2012). No obstante, aunque solemos referirnos a la imagen como una representación visual, también se aplica a representaciones de naturaleza auditiva, olfativa, gustativa, táctil o cinestésica (Pagliarulo, 2012).

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la adquisición de un idioma, se trabaja fundamentalmente con dos tipos de imágenes según su naturaleza: la imagen física y la mental. Y aunque entre la bibliografía revisada es común encontrar trabajos centrados en el uso de una de ellas, lo cierto es que en todos ellos se evidencia la estrecha relación que existen entre estos dos tipos de imágenes. Esto es, existe una simbiosis entre lo que percibimos de nuestro entorno y lo que generamos en nuestra mente. O, dicho de otra forma, entre el proceso de conocer y pensar (Ávila y Foncubierta, 2015).

En definitiva, podemos decir que son dos caras de una misma moneda; resulta difícil trabajar solo sobre una de ellas porque, aunque una pueda tener más peso sobre la otra en un determinado momento, suelen aparecer de forma simultánea o consecutiva. Como apunta Pagliarulo (2012), al imaginar generamos representaciones mentales que pueden quedarse en nuestras mente y manifestarse de alguna manera mediante la forma, es decir, mediante imágenes físicas. De igual manera, la imagen física estimula los sentidos generando inexorablemente representaciones mentales. Por este motivo, en este TFM, se ha optado por abordar de forma conjunta el uso de los dos tipos de imágenes como mejor estrategia para alcanzar los objetivos propuestos.

## 2.2. Tipos de imágenes

### 2.2.1. Imagen física

La imagen física es aquella que solemos tener en mente cuando hablamos de las imágenes, quizás porque, como señala Goldstein (2013), cada vez está más presente en nuestra vida cotidiana. Además, el hecho de encerrar un concepto determinado y tangible que se puede percibir claramente a través de los sentidos, le confiere la facilidad de describir, categorizar, y transmitir la información y el conocimiento humano.

Partiendo de la definición más canónica de *imagen*, esto es, una representación de la realidad, se puede definir *imagen física* como todo objeto que representa una realidad. Para Walzer (2021), con el verbo *representar* se trasmite la idea de que es la vuelta a presentar algo con el uso de los recursos del lenguaje visual. Cada representación puede realizarse de distintas maneras, así como su interpretación que estará sujeta a las características de quien la juzgue. Esto es, estará en función de la imaginación, creatividad, experiencia y personalidad de cada persona.

La misma Walzer (2021) añade que el poder de la imagen está en su fuerza expresiva, capaz de impactar, generar sensaciones y reacciones en el espectador. Goldstein (2013) describe muy bien este impacto que produce la imagen cuando lo compara con el eco que deja en nuestra mente. Esta fuerza expresiva va a resultar de gran utilidad para nuestros propósitos didácticos en el aula de ELE. Gracias a esta facultad, podremos atrapar la atención de los estudiantes, invitarlos a la reflexión y provocar que tengan algo que decir o contar.

Por otra parte, es un recurso que está adquiriendo cada vez mayor fuerza como medio e instrumento de comunicación en entornos digitales (Ávila y Foncubierta, 2015). La imagen física puede ser creada, editada, adaptada y difundida conforme a las necesidades que se tengan en el aula de ELE gracias a las TIC. La imagen se puede presentar y acceder a través de distintos dispositivos (móviles, ordenadores, *ebooks*, *tablets*, etc.), y puede adoptar formas, estilos y funciones en relación con los elementos que la acompañan. Para Ávila y Foncubierta (2015), esto último supone que la imagen puede tener mayor alcance cuando se adereza con otros recursos (música, sonido, texto, etc.). Y así hablan de la multimodalidad en la presentación de la información como la vía para crear las condiciones óptimas de “un aprendizaje multisensorial y experiencial” (p. 78) en el aula.

Por último, especificar, que la imagen física puede hacer referencia tanto a representaciones bidimensionales como a representaciones tridimensionales. Las primeras son aquellas que representan la realidad en dos dimensiones y pueden ser fijas o en movimiento. Bajo este epígrafe colocamos las fotografías, los símbolos, las señales, los gráficos, los dibujos, las pinturas e ilustraciones, el material multimedia y audiovisual. Las segundas representan la realidad en tres dimensiones y también pueden ser fijas o en movimiento, como por ejemplo una escultura o una obra de arte efímero (Acaso, 2012, pp. 42-43). Para los intereses de este TFM nos centraremos en las imágenes de carácter bidimensional.

### 2.2.2. Imagen mental

Según Ocanto (2009), se puede definir la imagen mental como “una representación de origen perceptivo o del recuerdo de una experiencia que puede haber sido imaginada o vivida. Constituye un producto sensorial y perceptivo del cerebro, representado en la mente y caracterizado por la variedad de formas, colores o temáticas” (p. 2).

La generación de imágenes en nuestra mente es una facultad habitual e intuitiva que todo ser humano realiza como parte natural del pensamiento (Damasio, 1994). Desde la antigüedad ya se tenía conciencia de la importancia de las imágenes mentales en los procesos cognitivos, y los estudios neurocientíficos no han hecho más que refutarlo (Arnold et al., 2012). Gracias a las imágenes mentales gestionamos y almacenamos la información que se percibe de nuestro entorno o se siente en nuestro interior para entender, conceptualizar, reflexionar y tomar decisiones. Es decir, las imágenes mentales nos ayudan a aprender. Sin embargo, para Alesandrini (1985), el debate ya no está en si las imágenes mentales facilitan o no el aprendizaje, sino en cómo utilizarlas para optimizar su uso y facilitar el trabajo en el aula.

Con el uso de las imágenes mentales se puede, por ejemplo, mejorar el rendimiento y la destreza en el desarrollo de una actividad física o cognitiva. Basta con visualizar el proceso y ensayarlo mentalmente para conseguir un desempeño más eficaz y eficiente. Hasta el punto de que algunos avances relevantes en las artes y las ciencias se han conseguido con la visualización de las imágenes mentales. Se concibe así como una herramienta básica en el proceso creativo (Arnold et al., 2012).

Entonces, ¿por qué no utilizarlas en las clases de español? Como sostienen Arnold et al. (2012), las imágenes mentales pueden ayudar al docente “a enseñar mejor” y a los estudiantes “a

aprender de modo más eficaz”(p. 12). Porque, como señalan estos mismos autores, en base a estudios de investigación la “capacidad para generar significados a partir del lenguaje oral o escrito depende en gran medida de las imágenes que hayan podido formarse” (p. 14). Es decir, existe una estrecha relación entre las imágenes mentales y el lenguaje (Stevick, 1986). Por tanto, si la capacidad para generar imágenes en nuestra mente favorece la comprensión y producción lingüística, parece lógico que se destinen recursos en el aula de ELE para favorecer el desarrollo de esta facultad en el aprendiente y optimizar su aplicación en la adquisición de la lengua meta.

### 2.3. Principales beneficios en el uso de la imagen

Son muchas las ventajas que puede aportar el uso de las imágenes en el aula de ELE por lo que nuestro propósito será destacar aquellos componentes donde la imagen puede aportar mayores beneficios y donde, al mismo tiempo, se requiera de cierto conocimiento para poner en práctica un uso optimizado de la imagen.

#### 2.3.1. Los componentes transversales

Bajo este epígrafe agrupamos aquellas facultades cognitivas y factores afectivos que pueden ser desarrollados significativamente con el trabajo adecuado de la imagen, y que son relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. Consideramos que son transversales por cuanto pueden aparecer de forma implícita en las acciones de aprendizaje que se realizan en el aula y, por tanto, estarán presente a lo largo de la propuesta didáctica de este TFM.

##### 2.3.1.1. La atención

La atención es un factor determinante y necesario en cualquier proceso de aprendizaje. Según el neurobiólogo Héctor Ruiz (2020), el proceso atencional puede definirse, desde una perspectiva cognitiva, como aquél “que nos permite seleccionar la información que entra y se mantiene en la memoria de trabajo” (p. 115). Debido a las limitaciones de esta facultad cognitiva solo podemos prestar atención a una reducida cantidad de información cada vez (Ruiz, 2020). De ahí la importancia de tener en cuenta este proceso en el aula de ELE porque sin la atención debida difícilmente podremos absorber y descubrir nuevos conocimientos (Arnold et al., 2012).



Asimismo, la lucha por la atención se complica cuando el docente debe hacer frente a los hábitos y estilos de consumo de información de los aprendientes, cada vez más dinámicos, efímeros y simultáneos potenciados por las TIC (Acaso y Megías, 2017). Esto nos hace replantear y buscar nuevas fórmulas para conectar con el estudiante. Para Arnold et al. (2012), el exceso de estímulos, en su gran mayoría visual y a los que solemos estar expuestos en nuestro día a día, puede conllevar una dificultad para la concentración y mantenimiento de la atención en el aula de ELE que debilita radicalmente la eficacia del aprendizaje (p. 15).

En este sentido, se puede acudir al uso de la imagen para facilitar la introducción de los contenidos lingüísticos y de mayor carga cognitiva. Si los estudiantes están más habituados al estímulo visual, es lógico pensar que será más cómodo y atractivo para ellos recibir el aprendizaje por este medio. La imagen se posiciona con ventaja competitiva frente a otros recursos para conectar rápidamente con el aprendiente y conseguir su atención como primer requisito para la adquisición de la lengua meta (Arnold et al., 2012).

#### 2.3.1.2. La motivación

Otro de los factores críticos de éxito en el aprendizaje es la motivación. La motivación es esa voluntad por la consecución de unos objetivos que hace que el estudiante atienda, se involucre, participe más y se favorezca la autonomía de su propio aprendizaje. Así, Ruiz (2020) considera más relevante centrarse en la motivación que en el mantenimiento de la atención en clase, por cuanto la motivación “es la que realmente nos conduce a redirigir la atención una y otra vez hacia la actividad de aprendizaje, y que en la práctica no conoce límites, a excepción del cansancio físico” (p. 115). Por eso resulta altamente rentable atender a los elementos que pueden contribuir a facilitar la motivación en el aula de ELE (Consejo de Europa, 2002, p. 159).

Trabajar con imágenes puede ayudar a conseguir esa motivación. De inicio, nos puede ayudar a atraer su atención y conectar más fácilmente con el aprendiente por lo anteriormente expuesto. Esta conexión, además, puede resultar de gran interés para el estudiante por cuanto la imagen tiene una fuerza expresiva de gran impacto, tal como sostienen Walzer (2021) y Goldstein (2013), y también porque las imágenes, en especial las mentales, guardan relación con el significado personal del estudiante al ser generadas por él mismo (Arnold et al., 2012). Es decir, que trabajar con imágenes favorece que el aprendiente se sienta participe de su propio aprendizaje y sea un motivo alentador para aprender.

### 2.3.1.3. La memoria

Cuando hablamos de aprendizaje estamos implícitamente haciendo referencia a una de las facultades más importantes en este proceso: la memoria. Sin ella, no sería posible aprender. Esta propiedad mental determina lo que seremos capaces de reconocer, recordar y producir. De ahí que sea relevante en el aprendizaje de un idioma activar los tres procesos que Ruiz (2020) asegura están implicados en la memoria: “debemos obtener la información (codificación), debemos conservarla (consolidación y almacenamiento), y debemos ser capaces de recuperarla (evocación)”(p. 58).

En ese proceso cognitivo de adquisición del conocimiento, ya comentamos que intervienen las imágenes mentales como parte de las respuestas internas de nuestro organismo en su interacción con el ambiente, y que como sostenía el neurólogo Antonio Damasio (1994) “son la base de la mente” (p. 96). Por tanto, para que ese procesamiento sea más intenso y quede mejor guardado en la memoria, el docente deberá fomentar la visualización. Es decir, favorecer la capacidad de generar las imágenes en la mente del estudiante con el objetivo de fijar más profundamente el conocimiento lingüístico y potenciar su uso.

Por otro lado, y en aras de esa activación que potencie el recuerdo y la recuperación de lo consolidado y almacenado, es importante contextualizar el nuevo conocimiento lingüístico, relacionarlo con el conocimiento previo y vincularlo con el entorno e interés del estudiante. El uso de la imagen contribuye eficazmente a esa contextualización, asociación del conocimiento lingüístico y conexión con la dimensión afectiva. En este sentido conviene destacar la teoría de la codificación dual en el procesamiento del lenguaje, en el que se considera que existen dos vías: una verbal para los elementos lingüísticos y otra no verbal para las imágenes, y en la medida que se potencia la codificación y asociación de la información por los dos canales, se aumenta la posibilidad de que sea recordada y evocada (Paivio, 2007).

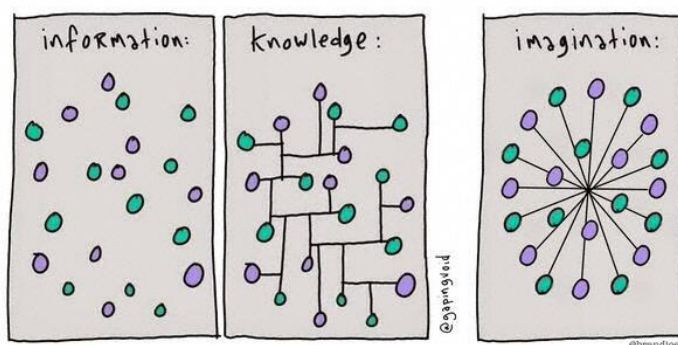
En definitiva, podemos decir que en el aprendizaje de un idioma resulta más eficaz codificar y evocar los elementos lingüísticos cuando se establecen asociaciones entre los elementos implicados en la memoria: lenguaje, imágenes, experiencia y emociones. Y cuantas más asociaciones directas con referentes no verbales se establezcan entre la lengua meta y el conocimiento del mundo, más sólido y profundo será el aprendizaje de la L2/LE (Arnold et al., 2012, pp. 16-17).

#### 2.3.1.4. La imaginación

La definición más lata de *imaginación* es la que hace referencia a su origen etimológico. Del latín *imagination* es la facultad de representar algo real o ideal en la mente. Como apunta Lapoujade (1988), en su acepción más amplia, “la imaginación es la capacidad de crear imágenes” y añade que debemos tener esto presente porque es su principal actividad (p. 15). Esto es, el propio acto de imaginar lleva implícito el uso de la imagen.

En el aprendizaje, la imaginación se vuelve imprescindible. Para el filósofo y profesor Kiran Egan (2010), la imaginación es “una caja de herramientas para el aprendizaje” que facilita comprender los significados (pp. 13-14). Imaginar posibilita, por una parte, la comprensión de la información percibida de la realidad, y por otro, construye nuevos significados a partir de insumos de conocimientos entre los que ya se poseen y los que se van adquiriendo, como se muestra en la siguiente imagen.

Figura 1. *Proceso imaginativo*



Fuente: Gaping Void, 2014.

En el ámbito de la adquisición de un idioma, el psicólogo James J. Asher (1993) asegura que la imaginación es esencial para la adquisición del lenguaje. Para este autor, la imaginación es la clave para discernir los patrones válidos que permiten crear las oraciones, es decir, a partir de una muestra suficiente de oraciones de la lengua meta un estudiante podría distinguir los patrones subyacentes aptos que son necesarios para crear todas las oraciones posibles de esa lengua. Y así, para el mismo Asher (1993) “el secreto de la adquisición del lenguaje está en la detección de patrones” y afirma que “sin patrones en la imaginación, no hay significado” porque todas las abstracciones que se realizan del lenguaje para su conceptualización son productos de la imaginación (p. 24).

Un ejemplo que ilustra muy bien cómo funciona la imaginación lo describe Ruiz (2020) al hablar de las propiedades de la memoria. Este autor nos invita a imaginar un coche deportivo de color blanco para posteriormente imaginarlo de otros colores. Es decir, sobre un mismo patrón *coche deportivo* creamos imágenes mentales cambiando el color del mismo. Esta capacidad de crear una imagen a partir de la combinación de elementos es posible gracias a que, al imaginar, apelamos a la memoria (p. 62). Esto es, imaginar activa el recuerdo y la recuperación de la información almacenada en la memoria. De esta forma, conseguimos fortalecer la adquisición del conocimiento, su almacenamiento y posterior recuperación.

En definitiva, diremos que la imaginación es una habilidad innata al ser humano de gran aporte creativo y de gran potencial para nuestros propósitos de aprendizaje de una L2/LE. Para Foncubierta y Rodríguez (2016), evocar experiencias vividas o imaginadas intensifica y fortalece el aprendizaje. Con la imaginación somos capaces de proyectar imágenes mentales de experiencias que no necesariamente tenemos que haber vivido. La imaginación es capaz de “hacer visible lo invisible” en la construcción de significados (pp. 1-2). Gracias a la imaginación podremos generar, recuperar y utilizar las imágenes mentales con objetivos didácticos (Arnold y Foncubierta, 2019).

#### 2.3.1.5. La creatividad

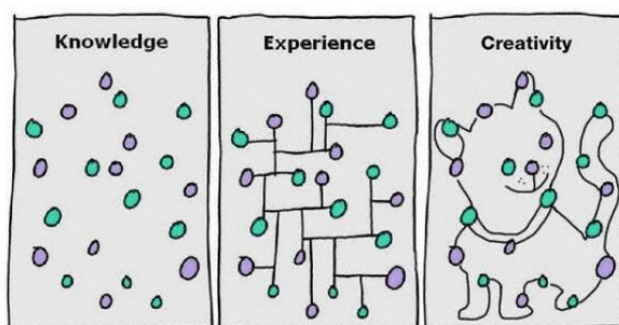
El profesor Ken Robinson (2006) es su conocida charla TED *Do schools kill creativity?* define la creatividad como el proceso de concebir ideas originales de valor. Aunque no debemos confundir originalidad solo con crear algo desde cero, sino más bien con “aprender a copiar”, a desarrollar ideas nuevas a partir de otras (Acaso y Megías, 2017, pp. 55-56). En cualquier caso, la creatividad es la aplicación práctica de la imaginación de la que hablábamos en líneas anteriores. Lo que es imaginado (las imágenes mentales) es susceptible de ser expresado y proyectado y, por ende, susceptible de ser creado y ser creativo.

Desde que nacemos estamos predispuestos a desarrollar la creatividad a través de la percepción y experimentación con el entorno, esto es, a través de los sentidos. Es la forma en que descubrimos y construimos conocimiento. Por eso, para Robinson (2006), la creatividad es un proceso de prueba-error tan importante como la alfabetización, “si no te arriesgas a equivocarte, nunca se te va a ocurrir algo original”.

De ahí que sea oportuno recuperar el desarrollo de la creatividad e incentivar en el aula de ELE los procesos creativos como una estrategia de aprendizaje. El aprendizaje de un idioma puede resultar una experiencia ansiógena y limitar la participación y el proceso creativo del estudiante. Las imágenes pueden ayudar a que el aprendiente se desinhiba y no tenga miedo a equivocarse; bien porque están creadas por el mismo, bien porque como señala Goldstein (2013) la interpretación de una imagen puede tener múltiples lecturas y todas posibles. Esto, a su vez, contribuye al fortalecimiento de la imagen afectiva del aprendiente como hablante de una L2/LE (Ávila y Foncubierta, 2015), y se ponen las bases para que el estudiante se implique en el control de su propio aprendizaje.

Por otra parte, la creatividad en el lenguaje humano es reconocida y aplicada en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de un idioma, tanto por su capacidad para producir y entender oraciones que no se habían dicho ni escuchado antes a partir de un número determinado de instrucciones sintácticas, como apuntaba la gramática generativa de Chomsky (2014), como para inferir los significados en función del contexto desde una óptica cognitivista (Arribas, 2009).

**Figura 2.** *Proceso creativo*



Fuente: Gaping Void, 2014.

La relación entre la creatividad y la imagen en el lenguaje queda reflejada en muchas unidades fraseológicas propias del lenguaje figurado. Así, por ejemplo, Arribas (2009) explica que “una expresión como *mi gozo en un pozo* se basa en la imagen de la persona a la que, queriendo sacar agua, se le cae el cubo al pozo (...)” (p. 193). El docente, por tanto, debe ofrecer imágenes metafóricas propias de la lengua meta que favorezcan el aprendizaje de estas expresiones cotidianas de significados no composicionales u opacos (UNIR, 2020).

Por último, el trabajo con las imágenes puede funcionar como canal y detonador de la creatividad. Además de ser un medio de expresividad creativa en sí mismo, en la medida que invitamos al aprendiente a reflexionar sobre un material, a hacerse preguntas, a cuestionarse las respuestas, a imaginar posibles escenarios y soluciones, etc. estamos activando su actitud crítica y, por extensión, su actitud creativa (Atienza, 2016). Es decir, las lecturas múltiples y críticas que realicemos sobre las imágenes conllevan inevitablemente a activar el proceso creativo del estudiante porque se le incentiva a buscar en sus conocimientos previos, asociarlos y relacionarlos con sus experiencias para ofrecer nuevos planteamientos.

### 2.3.2. Las destrezas lingüísticas

El *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, s. f.-c) define las destrezas lingüísticas como aquellas habilidades que se requieren para hacer uso de la lengua. Se acostumbra a clasificar según el canal que se active (destrezas orales y escritas) o según la función que desempeñen (destrezas receptivas o productivas). Estas son: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión escrita, y la expresión oral. A estas destrezas básicas se ha sumado recientemente la interacción oral y la mediación en la que intervienen tanto las habilidades expresivas como de interpretación.

El desarrollo de las destrezas lingüísticas es uno de los pilares en el aprendizaje de una L2/LE en el que las imágenes pueden tener un papel relevante. La práctica de la comprensión y expresión escrita y oral son fundamentales, pero también sabemos que es más efectiva cuando está contextualizada y conecta con la realidad del aprendiente. Es decir, cuando el aprendizaje se convierte en experiencial. A este fin, resulta muy rentable potenciar la enseñanza-aprendizaje sensorial, como medio de adquisición del conocimiento, y que implica, en especial, hacer un uso de las imágenes físicas y mentales (Ávila y Foncubierta, 2015).

En línea con lo anterior, Ávila y Foncubierta (2015) abogan por un aprendizaje más experiencial y menos analítico. Y para ello, añaden, se puede dotar al aula de unas condiciones próximas al proceso natural en que adquirimos una lengua. Se trata de crear espacios multisensoriales y conectados con la realidad más allá del aula donde la imagen física y mental puede contribuir a conectar con la realidad del aprendiente, y hacer más intenso y memorable su aprendizaje.

### 2.3.2.1. La comprensión lectora

La comprensión lectora es la destreza lingüística que permite la descodificación, comprensión, interpretación y valoración personal de los textos escritos (Centro Virtual Cervantes, s. f.-c). Y donde la formación de imágenes mentales juega un papel determinante en el desarrollo de ese proceso integral de interpretación, según se desprende de un número considerable de estudios en el ámbito de la comprensión lectora en lengua materna (Ávila, 2018).

Cuando leemos en nuestra lengua materna solemos generar de forma natural imágenes en nuestra mente sobre lo que se está leyendo (Stevick, 1986), como si de una película se tratase. De hecho, se mejora la comprensión lingüística y el recuerdo. Por eso, en el aprendizaje de una L2/LE, parece lógico incentivar la generación de imágenes mentales durante la lectura. Además, un estudio cuasiexperimental demuestra cómo la generación de las imágenes mentales favorece la comprensión y el interés por la lectura en lengua extranjera (Ávila, 2018). Según Arnold et al. (2012) esto se debe, en buena parte, a que con las imágenes mentales la reflexión lingüística es más profunda y, por ende, más permanente.

Por otra parte, también se puede utilizar las imágenes antes de la lectura para predisponer favorablemente al estudiante a la tarea y mejorar el rendimiento de la misma (Arnold et al., 2012). Las imágenes permiten atrapar fácilmente la atención del aprendiente al conectar con sus emociones y experiencias vitales. Al mismo tiempo que permiten contextualizar eficazmente el tema del que se va a leer y activar su conocimiento previo. De esta forma se facilita la inferencia y construcción de significados de los textos que se leen, la fluidez en el desempeño de la tarea y la probabilidad de obtener placer por la lectura. El propio gusto por leer, favorecido por el uso de las imágenes mentales, contribuye a su vez en el proceso interactivo de la lectura (Ávila, 2018). La buena lectura, por tanto, implica al discente de forma activa y motivadora, y lo capacita para visualizar los significados a medida que se va leyendo y creando asociaciones en su esquema mental.

### 2.3.2.2. La comprensión auditiva

La comprensión auditiva es la destreza lingüística que permite recibir, comprender, interpretar, y valorar el discurso oral (Centro Virtual Cervantes, s. f.-b). Es una capacidad natural e inherente al ser humano que aparece en la comunicación oral y que está estrechamente relacionada con la expresión oral (Shin, 2021). Es decir, la comprensión

auditiva es básica para llevar a cabo una conversación y es determinante en la interacción comunicativa.

Al igual que con la comprensión lectora, las imágenes pueden ser relevantes en el desarrollo eficaz del proceso integral de interpretación del discurso oral. Cuando, por ejemplo, nos encontramos inmersos en una conversación y estamos siguiendo el discurso de nuestro interlocutor, solemos generar imágenes mentales de lo que nos está diciendo e interpretamos (Stevick, 1986). Las imágenes mentales nos ayudan a comprender, interpretar, valorar y recordar mejor la información relevante del interlocutor. Así, Stevick (1986) redonda en la importancia de las imágenes mentales en la interacción comunicativa cuando señala que se recuerda mejor aquellos mensajes que son capaces de generar más respuestas internas en el interlocutor y vincularlas con su experiencia previa.

Al mismo tiempo, se puede hacer uso de las imágenes tanto para contextualizar y activar el conocimiento previo del estudiante, como para facilitar la comprensión e interpretación del discurso oral. En el primer caso, la imagen provee de la información previa necesaria para que el estudiante tome contacto con la situación comunicativa y establezca las relaciones oportunas con su esquema mental (Shin, 2021), solvante dudas y amplie vocabulario. Es la preparación antes de la escucha, de gran rentabilidad si además se tienen en cuenta que con ella se consigue atraer la atención del estudiante y predisponerlo para la realización de la tarea. En el segundo caso, la imagen sirve para orientar en la construcción de los significados y favorecer la inferencia de lo que se vaya escuchando. En este contexto, cobra gran relevancia el uso de la imagen en movimiento, esto es, el uso del material audiovisual, capaz de traer al aula situaciones comunicativas auténticas. En este sentido, el estudiante adquiere no solo los conocimientos lingüísticos, sino también los socioculturales y pragmáticos que los acompañan (Shin, 2021).

#### 2.3.2.3. La expresión escrita

La expresión escrita es la destreza lingüística que hace uso principalmente del lenguaje verbal para producir textos escritos. Estos textos pueden contener elementos no verbales como mapas, gráficos, fórmulas, etc. (Centro Virtual Cervantes, s. f.-d). Se requiere cierto dominio del léxico y aspectos gramaticales para su práctica y para muchos expertos su desarrollo está estrechamente emparentado con la capacidad lectora.



La escritura es una destreza que implica un esfuerzo cognitivo importante, máxime si esta actividad se realiza en una L2/LE. Por eso el aprendiente suele enfrentarse con dificultad a esta labor. Esto se debe a que, como sostienen Arnold et al (2012), “la escritura de calidad depende en gran medida de que tengas algo que escribir” (p. 19) y las imágenes son una fuente rica de estímulos para generar ideas, pensamientos, y sugerir sensaciones y sentimientos que se puedan transmitir. De esta forma, tal como expresan los mismos Arnold et al. (2012), la imagen “conduce de forma natural a la producción de textos” (p. 19).

Otro gran aporte de la imagen para el desarrollo de la expresión escrita es su capacidad para estimular la escritura creativa. Al enfrentar al estudiante a la producción de textos creativos, se activa el conocimiento de la lengua (Sanz, 2006). La estrecha relación de estas facultades cognitivas con la imagen facilita que podamos traer a clase dinámicas como las que proponía el pedagogo Gianni Rodari (2020). Por ejemplo, la famosa técnica del binomio fantástico puede ir precedida de la estimulación de imágenes mentales sobre los términos propuestos. También se puede escribir a partir de las imágenes que suscita un color, un olor, un sabor, etc. o escribir a partir de las propias imágenes, fotografías y símbolos como los que se utilizan en los *storycubes* para crear historias imaginarias.

#### 2.3.2.4. La expresión oral

Según queda recogido en el *Diccionario de términos clave de ELE* “la expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral” donde intervienen tanto los conocimientos lingüísticos (la pronunciación, el léxico y la gramática) como aquellos relacionados con la sociolingüística y la pragmática (Centro Virtual Cervantes, s. f.-e). Como sucede con la expresión escrita las imágenes son un excelente recurso para estimular la producción lingüística. El propio MCER sugiere el uso de imágenes como uno de los elementos de apoyo para la expresión oral (Consejo de Europa, 2002, p. 61). Para Arnold et al. (2012), las imágenes facilitan el discurso y la fluidez en la producción oral especialmente si se centran en el significado.

Con las imágenes mentales podemos evocar recuerdos, sentimientos y sensaciones cercanas al aprendiente que favorezcan la necesidad de querer contar y compartir. Cuando se consigue activar los factores afectivos de los estudiantes, por una parte, ganamos atención y motivación, y por otra, la probabilidad de que tengan algo que expresar. Además, si los estudiantes cuentan con contenido (imágenes mentales) susceptible de ser transmitido se les

libera de buscar qué cosas decir para centrarse en cómo comunicarlas en la lengua meta (Arnold et al., 2012). Esto proporciona un mayor control en el desarrollo de las tareas que, a su vez, se traduce en una mayor confianza y autoestima como hablantes de una L2/LE.

Asimismo, se puede aprovechar el poder de evocación y expresión de la imagen física para estimular las producciones orales. Por ejemplo, a partir de los mensajes denotativos y connotativos de la imagen se puede realizar actividades que describan lo que se ve y se comente lo que se interpreta (Ávila y Foncubierta, 2015). Es decir, por un lado, se estimula el uso de la lengua meta para responder a cuestiones concretas y, por otro, se promueve la reflexión y el pensamiento crítico para emitir opiniones. En esta dinámica de la interpretación, también podemos utilizar la imagen para realizar hipótesis sobre las causas y consecuencias de los personajes y sus situaciones, establecer conexiones con otras imágenes o relatar historias creativas.

Finalmente, convendría resaltar el valor de la imagen para trabajar los contenidos culturales, sociolingüísticos y pragmáticos que intervienen en los actos comunicativos. Como señala Sánchez (2009), la imagen resulta de gran rentabilidad para presentar fenómenos y aspectos culturales que de otra forma resultaría difícil explicar. Con ello, se dispone al estudiante para contrastar, reflexionar, comprender y debatir sobre las semejanzas y diferencias interculturales.

### 2.3.3. Las competencias lingüísticas

La competencia lingüística, también denominada gramatical, es el conocimiento implícito que un hablante tiene sobre su propia lengua para producir y comprender enunciados de acuerdo con unas reglas gramaticales (Centro Virtual Cervantes, s. f.-a) y constituye un objetivo fundamental en el aprendizaje de una L2/LE. Esta competencia comprende otras seis competencias según se detalla en el MCER: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica (Consejo de Europa, 2002, pp. 106-127).

Dada la estrecha relación entre la lengua y la imagen, como evidencia la psicología cognitiva y más concretamente la teoría de codificación dual (Paivio, 2007) vista en líneas anteriores, es necesario acercarnos a estas competencias y exponer las ventajas del uso de la imagen en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Sin embargo, para los intereses de este TFM, nos centraremos

solo en aquellos elementos lingüísticos donde el trabajo con la imagen puede aportar un mayor beneficio.

A este respecto, las imágenes pueden servir para construir puentes entre las reglas y su uso en el aula de ELE, esto es, entre lo teórico y lo práctico. En primer lugar, porque las ayudas visuales aumentan la efectividad en el aprendizaje de un idioma gracias a la eficacia y eficiencia para clarificar significados. Y en segundo lugar, porque, como señalan Arnold et al.(2012) y Goldstein (2013), hay estudios que evidencian que se aprende y se recuerda mejor “el material concreto (relacionado con las imágenes) que el abstracto”(p. 16; p. 120).

Esto resulta evidente cuando hablamos del aprendizaje del léxico, especialmente en los niveles iniciales (Romo, 2016). Si los estudiantes son capaces de relacionar las palabras en español con las imágenes que las representan en vez de con las palabras en su lengua materna, el aprendizaje será más eficiente y duradero al evitar el paso de la traducción (Arnold et al., 2012).

Asimismo, se recomienda el uso de las imágenes para la adquisición de unidades fraseológicas porque contribuye a interpretar la imagen subyacente del lenguaje figurado y retener la cadena léxica que lo conforma. Esto, además, facilita la comprensión del “eslabón de la motivación entre imagen y significado idiomático” (Losada, 2013, p. 5). En otras palabras, nos ayuda a contextualizar las expresiones, conocer su origen y uso en situaciones comunicativas determinadas.

Por otra parte, el trabajo con las imágenes supone una gran ayuda en la comprensión de las reglas gramaticales (Sánchez, 2009). A este respecto, los autores Llopis-García et al. (2012) hacen uso de un famoso refrán y sostienen que “una imagen vale más que mil reglas” (p. 65). Estos autores basan sus planteamientos en las teorías de la gramática cognitiva que, como la misma Llopis-García (2011) afirma, “concibe el lenguaje como una representación simbólica del mundo”, de ahí que la gramática se relacione estrechamente con la realidad y ayude a transmitir su significado a través de la forma (p. 125). Resulta lógico, por tanto, que una de las maneras recurrentes para llevar al aula la gramática desde esta óptica sea a través de la representación gráfica del significado (UNIR, 2021).

Para Alhmoud (2022), la propia naturaleza del lenguaje hace que la imagen sea una herramienta muy rentable para explicar las diferencias de significados entre formas o

estructuras similares a partir de la oposición o contraste. Por ejemplo, resulta útil comparar estructuras entre los pretéritos indefinido e imperfecto, los modos de indicativo y subjuntivo, los verbos ser y estar, las preposiciones por y para, etc. haciendo uso de la imagen. No obstante, para acercarse al significado de las formas, no siempre se requiere hacer uso de las representaciones gráficas, basta con contextualizar y crear rutinas de pensamiento (leo, imagino, comprendo, y tomo decisiones) que impliquen la imaginación y, por ende, las imágenes mentales (Alhmoud, 2022).

Asimismo, cabe destacar el valor de la imagen para facilitar el aprendizaje significativo del conocimiento lingüístico. Según Ávila y Foncubierta (2015), la interpretación y producción de imágenes favorece que los contenidos gramaticales queden almacenados más sólidamente en la memoria. Esto, sin duda, comporta una gran ventaja a la hora de recuperar el conocimiento adquirido y hacer uso de la lengua meta.

Por último, conviene señalar que, además de los beneficios en la adquisición del léxico y la comprensión gramatical, las imágenes pueden ser útiles para trabajar la ortografía y la pronunciación. Si se facilita la relación entre la grafía de una palabra y su imagen mental se favorece la buena escritura, e igualmente, si se visualiza la imagen acústica o visual de una palabra se podrá mejorar su pronunciación, tal como ejemplifican los autores Arnold et al. (2012, p. 26) con algunos casos prácticos.

## 2.4. Técnicas de uso de la imagen

### 2.4.1. La alfabetización visual

La alfabetización visual es una técnica que, tal como su propio nombre sugiere, consiste en aprender a leer adecuadamente una imagen. En palabras de Ávila y Foncubierta (2015) es la técnica para “leer imágenes como si fueran textos escritos” (p. 79). Se trata, por tanto, de dotar al estudiante de los conocimientos y habilidades necesarias para reflexionar e interpretar una fotografía, un gráfico, o cualquier representación visual.

En la práctica, podemos decir que la alfabetización visual consiste en saber interpretar una imagen desde los tres puntos de vista que propone Callow (2005): la estética, la crítica y la emocional. La estética es la descripción literal de lo que se visualiza, la crítica es el juicio de lo que opinamos, y la emocional es lo que nos hace sentir. De esta forma, cuando se trabaja con

la interpretación de las imágenes se estará partiendo desde estas tres perspectivas (Goldstein, 2013).

Un factor clave a la hora de llevar a cabo una buena alfabetización visual es saber elegir y seleccionar adecuadamente las imágenes. En primer lugar, resulta imprescindible que se adapte a las necesidades del grupo y a los objetivos didácticos marcados (Sánchez, 2009). Y a partir de ahí, y según las recomendaciones de Goldstein (2013), seleccionaremos aquellas imágenes que puedan ser de fácil lectura, que conecten con las experiencias y conocimiento del estudiante, que provoquen y estimulen, y permita generar múltiples interpretaciones (p. 9-10).

Para Goldstein (2013), el hecho de que una imagen pueda estar sujeta a múltiples interpretaciones es una de las características que mayor utilidad comporta en el aprendizaje de idiomas. El que no haya una sola respuesta y todas sean posibles, facilita, por una parte, que la actividad sea más dinámica y flexible al servicio del docente y, por otra, que el aprendiente se sienta legitimado para participar, expresar libremente sus pensamientos y dejar rienda suelta a la creatividad. Esto, a su vez, favorece la confianza, la autoestima y la motivación por el aprendizaje.

Asimismo, las imágenes suelen mostrar aspectos sociales y culturales que pueden suscitar nuevas aproximaciones al conocimiento del mundo. O incluso aquella que no presente elementos socioculturales explícitos, estarán sujetas a una mirada mediatizada por la cultura y convencionalismo del estudiante. De tal forma que, con la alfabetización visual, se contribuye a la reflexión colectiva y a la toma de conciencia intercultural (Goldstein, 2013). Al mismo tiempo, el hecho de reflexionar sobre los distintos puntos de vista en torno a una realidad promueve la actitud y el pensamiento crítico como motor de aprendizaje (Atienza, 2016).

La alfabetización visual también puede servir para contar historias. Una imagen puede mostrar una secuencia o una instantánea de un momento de nuestras vidas, de nuestro mundo. Y por eso son susceptibles de ser utilizadas para narrar acontecimientos posibles, generar hipótesis sobre las causas, e imaginar sus consecuencias. Es un recurso de gran potencial para la pedagogía narrativa (Ávila y Foncubierta, 2015). Esto significa que podemos utilizar las imágenes como estímulo narrativo, y así el estudiante puede desarrollar las destrezas orales

y escritas, al mismo tiempo que fortalece la memoria de los nuevos conocimientos, por cuanto recordamos mejor aquello que tiene estructura narrativa (Mendoza, 2004).

En definitiva, la alfabetización visual implica sacar el máximo beneficio a la lectura de una imagen en el ejercicio de la adquisición de una L2/LE. Como señala Goldstein (2013), no se trata solo de “ver lo que representan”, sino de mirar “más allá del marco” (p. 9) con la ventaja de que no hay una única respuesta correcta. El objetivo es instruir a los estudiantes en cómo mirar para poder reflexionar y comunicar mejor las ideas e impresiones propias haciendo uso de la lengua meta.

#### 2.4.2. La visualización

La visualización es una técnica que permite generar y evocar imágenes mentales en el estudiante con un propósito didáctico (Arnold et al., 2012). En palabras de Ávila y Foncubierta (2015) se trata de “ver con el ojo de la mente” (p. 78). Es un diálogo interno en el que interviene la cognición, los estímulos y las emociones. Y que invita a la imaginación; a recrear en nuestra mente imágenes sobre lo que percibimos y sentimos para convertirse en lo que pensamos y creamos.

Los estímulos que facilitan la visualización pueden ser de distinta naturaleza y cubren los cinco sentidos: la vista, el oído, el olfato, el tacto y el gusto. Así, por ejemplo, podremos generar imágenes en nuestra mente a partir de una canción de nuestra infancia que nos transporte a un momento determinado de nuestra vida o nos evoque el recuerdo de algo o alguien. O simplemente imaginar que escuchamos esa canción favorita sin que sea necesario un estímulo externo, basta con mirar en la memoria de nuestras emociones para pensar la imagen. De forma análoga, podemos, por ejemplo, traer a nuestra mente imágenes de un olor de nuestra infancia, el tacto de un objeto, o el olor y tacto de nuestra taza de café recién hecho.

El propio lenguaje supone un estímulo inexorable para la visualización. Como ejemplifican Arnold et al. (2012), cuando escuchamos la palabra elefante o la leemos generamos automáticamente en nuestra mente la imagen de un elefante, y a partir de su visualización podremos etiquetarla y hablar de ella. O a la inversa, podemos traer a nuestra mente un concepto y luego producirlo de forma oral o escrita. Se trata de un proceso bidireccional entre las palabras y la imagen, por eso se dice que la práctica de la visualización está relacionada con el aprendizaje lingüístico. Así, los mismos autores Arnold et al. (2012, p. 26) describen

buenas prácticas para desarrollar elementos propios de la competencia lingüística, como la ortografía, la pronunciación, la gramática o el léxico, a través de la visualización.

La práctica de la visualización en el aula de ELE resulta recomendable para el desarrollo de las destrezas lingüísticas, entre otras razones, porque puede utilizarse y ser útil en todas las fases de una tarea de expresión o comprensión. Las actividades que se realizan con las imágenes antes de una tarea activan el conocimiento previo, así como facilitan nuevos conceptos relacionados con el tema a tratar; durante la tarea, las imágenes ayudarán a mejorar la comprensión e implicación profunda y directa del aprendiente, y después será determinante para activar los mecanismos de la memoria y poder ser utilizado en otras actividades posteriores (Arnold et al., 2012).

Asimismo, conviene tener en cuenta que la visualización requiere cierta práctica y tiempo para dominarla. A pesar de que forma parte de nuestros procesos cognitivos cotidianos y solemos crear imágenes mentales de forma natural e inconsciente, lo cierto es que no todo el mundo tiene la misma facilidad ni disponibilidad a la hora de imaginar y evocar imágenes. Por eso se recomienda seguir algunos consejos. Siguiendo a Arnold et al. (2012, pp. 28-34) conviene:

- Crear un ambiente relajado y receptivo para el estudiante porque facilita la concentración necesaria para la práctica de la visualización. Se puede realizar una actividad de calentamiento con imágenes mentales destinadas a este objetivo.
- Cerrar los ojos es más eficaz, o en su defecto, bajar la vista, para evitar distracciones.
- Presentar la práctica de la visualización de forma gradual especialmente si va destinado a los adolescentes y adultos porque necesitan ir acostumbrándose paulatinamente.
- Enriquecer multisensorialmente la tarea. Siempre que sea posible es mejor incorporar varios sentidos en la práctica de la visualización. Además de intensificar el aprendizaje y fortalecer el recuerdo, con ello se intenta satisfacer las distintas preferencias o estilos de aprendizaje.

Por último, los mismos autores Arnold et al (2012) resaltan el papel de la visualización como herramienta para los propios docentes. Por un lado, puede resultar eficaz para planificar las clases a partir de un guion mental que ayude a visualizar y controlar las fases de las sesiones. Y por otro, puede resultar eficaz para favorecer el autoconcepto que tenemos de nosotros mismos como docentes.

### 2.4.3. El pensamiento visual: la facilitación gráfica

Es una técnica que utiliza el dibujo y otros recursos gráficos para comprender y comunicar conceptos, ideas y pensamientos. Si la alfabetización visual es saber ver o mirar, y la visualización es ver con “el ojo de la mente”, el pensamiento visual, como define Roam (2009), sería ver con los ojos y con el ojo de la mente” para poder descubrir ideas que de otro modo serían invisibles, desarrollarlas rápida e intuitivamente y luego compartirlas”(p. 11). O como explica en una entrevista la profesora Rocío Copete (2016) “es el arte de escuchar a otros o a nosotros mismos, sintetizar esas ideas a través de palabras claves y poder comunicarlas mediante dibujos e iconos muy sencillos”.

La facilitación gráfica se relaciona con las teorías en torno al término *visual thinking* o pensamiento visual acuñado por el psicólogo Rudolf Arheim en 1969. Según Arheim (1974), todo pensamiento es de naturaleza perceptiva y visual. A partir de este concepto surgen teóricos que buscan estrategias gráficas para facilitar y ampliar la conceptualización del código lingüístico. David Sibbet y Doan Roam fueron pioneros en realizar planteamientos discursivos mediante representaciones con dibujos, imágenes y texto simplificado, y establecen los cimientos de la aplicación práctica del pensamiento visual (Púñez, 2017). Siguiendo a autores como Púñez (2017), esta aplicación práctica es la que denominaremos *facilitación gráfica* y que, para evitar confusión terminológica, será la que utilizemos en adelante para hacer referencia a esta técnica.

Como señala Copete (2016), es una técnica de gran utilidad para el aprendizaje de cualquier disciplina, entre otras razones, porque “quien dibuja piensa dos veces”. Al dibujar, se reflexiona, se cuestiona, se ordenan las ideas, y se hacen más visibles las respuestas. Esto, a su vez, permite relacionar la información de forma creativa, comprender y memorizar mejor los conceptos, e implicar de forma activa al estudiante.

Frente a esta técnica, muchos pueden pensar que se necesita habilidades artísticas o saber dibujar; afortunadamente no es así. Lo que se requiere es saber representar un concepto y como explica Copete (2016), si con un muñeco, que podemos dibujar con formas elementales (cuadrados, círculos, triángulos, líneas, etc.), transmitimos la idea de persona, con eso basta, se trata de “reducir la imagen a los elementos más sencillos posibles”.



Por tanto, la facilitación gráfica puede ser una gran aliada en el aula de ELE y aportar innumerables ventajas (López, 2020), por ejemplo, para introducir conceptos complejos u abstractos. De hecho, los docentes solemos acudir al dibujo cuando creemos que el código lingüístico es insuficiente o queremos simplificar una idea visualmente para que sea más fácil de entender y recordar. No es de extrañar, por tanto, que autores como Sánchez (2009) afirmen que “ser un buen dibujante resulta de bastante utilidad para los profesores de lenguas”(p. 2). Aunque como ya hemos aclarado en líneas anteriores, no es necesario ser un buen dibujante; con conocer los elementos básicos de representación sería suficiente.

No obstante, esta técnica suele estar más pensada y desarrollada para que sea el propio estudiante quien la utilice. Esto conlleva que el aprendiente tenga un papel fundamental y activo en las actividades, se implique más en su propio aprendizaje, y se active su creatividad ante la necesidad de producir materiales (López, 2020).

Entre las herramientas gráficas más habituales en la práctica de la facilitación gráfica se encuentran: los mapas mentales, las notas visuales o *sketchnotes* y las infografías. Los mapas mentales son diagramas de representación de conceptos relacionados en torno a un tema principal o palabra clave, y suelen ser utilizados en el aula de idiomas para trabajar el léxico a partir de textos orales o escritos. Las notas visuales o *sketchnotes* son una especie de esquema visual enriquecido a partir de diferentes elementos gráficos (palabras, gráficos, dibujos, imágenes, etc.) y, según López (2020), son especialmente útiles en el aprendizaje de un idioma para comprender procesos complejos en las estructuras lingüísticas. Por último, las infografías son resúmenes o diagramas extensos muy gráficos y visuales para presentar y explicar información compleja, y la misma López (2020) sugiere que pueden ser relevantes en el aula como soporte para tareas de mediación oral y escrita.

Otras herramientas que pueden utilizarse en la práctica del pensamiento visual son las viñetas ilustradas o cómics, y el guion gráfico o *storyboard* (Púñez, 2017). En ambos casos se trata de realizar un relato o contar una historia mediante imágenes y dibujos. Y resulta de gran utilidad para poner en práctica la pedagogía narrativa, así como potenciar el discurso oral y escrito.

En resumen, la dinámica de la facilitación gráfica resulta útil en el aula de ELE para favorecer la organización y clarificación de ideas, la comprensión de los temas, la empatía, la escucha activa, la creatividad, la expresión oral y escrita de lo que se piensa y se siente, así como la

motivación y participación del estudiante al hacerle partícipe en la construcción de significados.

### 3. Propuesta didáctica de intervención

#### 3.1. Presentación

Por todo lo expuesto, orientaremos esta parte del trabajo a desarrollar una propuesta didáctica basada en el uso de la imagen como recurso catalizador de la enseñanza-aprendizaje en la clase de ELE y como modelo alternativo al tradicional centrado en el texto escrito. No se tratará de realizar un enfoque basado exclusivamente en la imagen, sino de optimizar su uso y equilibrar su presencia en el aula.

Esta propuesta didáctica plantea trabajar la imagen eficazmente para contribuir a mejorar la competencia comunicativa del discente en el aula de ELE. En especial, se orienta a poner en práctica la alfabetización visual, la visualización y la facilitación gráfica como técnicas adecuadas para trabajar la imagen y como estrategia clave para alcanzar los objetivos que se proponen en el siguiente epígrafe. Está dirigida a un grupo de estudiantes adultos en su mayoría de nacionalidad turca que cursan un nivel B2, según se establece en el MCER (Consejo de Europa, 2002), en un contexto de no inmersión.

Se considera que el trabajo con la imagen puede resultar altamente recomendable para este perfil de estudiantes si tenemos en cuenta que viven en una gran ciudad como es Estambul. Las amplias jornadas laborables y los largos trayectos que suelen tener los estudiantes que vive en esta ciudad ponen a prueba la capacidad de atención y motivación para asistir a clases de español que, como mínimo, duran dos horas y media. Tal como se ha comentado en líneas anteriores, la imagen se descodifica más fácilmente, y conecta y atrapa la atención del aprendiente de forma inmediata. El trabajo con la imagen puede favorecer significativamente la predisposición y participación del discente en las actividades al reducir la exigencia cognitiva inicial.

Asimismo, la fuerza expresiva y evocadora de la imagen servirá de estímulo inapelable para que el estudiante quiera comunicarse, expresar sus ideas y puntos de vista. Se promueve, por tanto, el pensamiento crítico y creativo a través de la imagen como estrategia óptima y motor

de aprendizaje para este grupo de estudiantes. Además, el uso de la imagen aporta un carácter dinámico-lúdico que resulta conveniente aprovechar en estos contextos de aprendizaje.

Con estos propósitos, exponemos a continuación una propuesta de intervención de seis secuencias de actividades a desarrollar en el primer trimestre del año.

### 3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

A continuación, se exponen los objetivos principales y secundarios que se pretenden alcanzar con la propuesta de intervención.

#### 3.2.1. Objetivo general

El objetivo general de esta propuesta didáctica es favorecer el uso eficaz y eficiente de la imagen mediante las técnicas de alfabetización visual, visualización y facilitación gráfica para contribuir a mejorar la adquisición de los conocimientos y habilidades lingüísticas del discente en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). La propuesta será diseñada para estudiantes con un nivel B2, según la clasificación del MCER (Consejo de Europa, 2002), de nacionalidad turca que realizan un curso en un contexto de no inmersión.

#### 3.2.2. Objetivos específicos

- Introducir y familiarizar al estudiante con las técnicas de alfabetización visual, visibilidad y facilitación gráfica.
- Potenciar la atención, la motivación y participación.
- Favorecer el desarrollo de las destrezas escritas y orales.
- Facilitar la comprensión gramatical y la adquisición del léxico.
- Estimular la creatividad y el pensamiento crítico.

### 3.3. Contexto

#### 1.1.1. Características del entorno

Estambul es la ciudad donde se encuentra el centro para la que se dirige esta propuesta didáctica. Es una ciudad situada entre Europa y Asia dividida en dos mitades por el Bósforo: la parte europea y la parte asiática. Esta característica, unida a su gran y multicultural población (15 millones de habitantes) y extensión geográfica hacen de ella una ciudad original, atractiva, y estimulante. Aunque, al mismo tiempo, dificulta la movilidad de las personas y provoca que

los trayectos sean largos y pesados, por eso las sesiones de los cursos son de dos horas y media como mínimo, y suelen ofertarse cursos que duran hasta las diez y media de la noche.

#### 1.1.1. Características del centro

La academia para la que se plantea esta propuesta se sitúa en el centro de Estambul, en Taksim, y cuenta con otra sucursal en la parte asiática, en Kadıköy. Ambos son barrios modernos, provistos de servicios y bien comunicados. Las aulas son aptas para 12-13 estudiantes máximo y todas disponen de señal wifi, ordenador para el docente y proyector.

#### 1.1.1. Características del grupo

La propuesta didáctica está destinada a un grupo de adultos de entre 18 y 75 años aproximadamente. Se dirige especialmente a estudiantes de nacionalidad turca que estudian español en su país de origen, en Estambul, sin perjuicio de que pueda adaptarse a otras nacionalidades y contextos. La propuesta se presenta para un nivel B2 según se establece en el MCER (Consejo de Europa, 2002).

### 3.4. Metodología

La metodología de esta propuesta sigue los principios del enfoque orientado a la acción recogido en el MCER, por cuanto se considera al estudiante un agente social que debe realizar tareas o acciones como miembro de una comunidad (Consejo de Europa, 2002, p. 9).

El aula se considera como un espacio social capaz de representar con autenticidad situaciones comunicativas a las que el estudiante deberá enfrentarse. La contextualización y la vinculación con experiencias auténticas cobran relevancia para proporcionar un marco de acción en comunidad sobre el que hacer un uso real de la lengua. Con este propósito se busca en las tareas integrar las destrezas comunicativas, y vincularlas con la actualidad y la realidad del estudiante a través de los *realia* o materiales no específicamente diseñados para la educación.

Las tareas están orientadas no solo a recrear esa autenticidad de la que hablábamos, sino a experimentarlas. Se busca una enseñanza-aprendizaje multisensorial y significativa para el estudiante. Las actividades se enriquecen sensorialmente, se atiende a las necesidades y dimensión afectiva del discente, y se intenta conectar con su experiencia vital o entorno. De esta forma, se pretende favorecer el aprendizaje significativo y memorable.

La construcción social del conocimiento es otra característica destacable de este enfoque. Se plantean así actividades que buscan la reflexión individual y colectiva. Se priorizan las actividades en grupo, y se facilita la cooperación. Asimismo, se invita a considerar y compartir puntos de vista desde una mirada crítica, creativa e intercultural.

Siguiendo este mismo enfoque, el docente asume la función de mediador y guía. Se pretende facilitar estrategias de comunicación y aprendizaje que promuevan la autonomía del aprendiente y lo involucren en el proceso de su propio aprendizaje.

En cualquier caso, es una metodología centrada en el discente, sujeta a la máxima de la adecuación frente a la optimización. Como sugiere Puren (2004), se busca “en cada situación y en cada momento el procedimiento más eficaz entre todos los disponibles”(p. 34), y en última instancia dependerá de "lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula" (Stevick, 1980, p. 4).

### 3.5. Cronograma

La propuesta se enmarca en un curso de 60 horas en el primer trimestre del año 2022. El curso consta de 24 sesiones que se imparten 2 días a la semana: los martes y los jueves de 19:00 a 21:30. La propuesta consta de 6 secuencias de actividades correspondientes a 6 sesiones completas de 2 horas y media cada una con un descanso de 15 minutos a mitad de la sesión aproximadamente. Se establecen, resaltadas en amarillo en el cronograma, las secuencias destinadas a la intervención en función del tema que se desarrolla; en orden de dificultad en su desarrollo; y atendiendo al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

**Figura 3. Cronograma**



Fuente: elaboración propia.

### 3.6. Actividades

**Tabla 1.** *Primera sesión*

<b>Título: De cine y comedia<sup>1</sup></b>
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir las técnicas de uso de la imagen.</li> <li>- Comprender un texto oral y escrito sobre cine, y redactar una sinopsis creativa.</li> <li>- Opinar, reflexionar y debatir sobre cine y las comedias.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptuales: el léxico sobre cine y las comedias.</li> <li>- Procedimentales: el uso de las técnicas de uso de la imagen para las destrezas. La redacción del argumento de una película.</li> <li>- Actitudinales: el pensamiento crítico, creativo y participativo.</li> </ul>
<b>Destrezas:</b> Comprensión y expresión oral y escrita.
<b>Material:</b> ver <a href="#">Anexo A</a>
<b>Actividades</b>
<p><b>Primera (5').</b> Damos la bienvenida al grupo. Proyectamos 3 carteles de películas poco conocidas fuera del ámbito hispano (p. ej. <i>Un cuento chino</i>, <i>Amanece que no es poco</i>, y <i>Una pistola en cada mano</i>) y les preguntamos de qué va a versar la clase y qué tienen en común esos carteles. La primera respuesta está asegurada, la segunda dará pie a hablar sobre tipos de películas, géneros y preferencias, en definitiva, para contextualizar, activar el conocimiento previo y sugerir nuevo léxico relacionado.</p> <p><b>Segunda (20').</b> En grupos de 3 les pedimos que describan detalladamente las imágenes, sus elementos y características que les ayude a buscar conexiones y favorecer las respuestas en torno a cuestiones sobre el título, los personajes, la historia y sus preferencias. En grupo-clase se comparten las ideas. Lo que tienen estas películas en común es que son de habla hispana y todas son comedias, aunque de distintos tipos: comedia romántica, comedia dramática y comedia absurda.</p> <p><b>Tercera (15').</b> Les ofrecemos las sinopsis de las películas para que las lean y relacionen cada cartel con su argumento. De esta forma, además de exponerles a expresiones y vocabulario que podrán relacionar con las imágenes, les ofrecemos modelos de descripción de sinopsis de películas. Les preguntaremos si tras leer las descripciones ha cambiado su opinión de</p>

<sup>1</sup> La actividad 2 está inspirada en *Haciendo conexiones de carteles de películas* (Goldstein, 2013, p. 53).

**Título: De cine y comedia<sup>1</sup>**

querer ir a verlas. Y puesto que luego podrá serles de utilidad, también recordamos aquellos elementos mínimos que debemos tener en cuenta en una historia: género, protagonistas, época, lugar y conflicto o trama.

**Cuarta (20’).** Preguntamos qué es más difícil en el cine: hacer reír o hacer llorar. Luego, visualizamos un breve vídeo en el que 4 grandes actores españoles, antes de la edición de la gala de los Goyas 2022, debatían sobre el género comedia. Les comentamos que todos comparten una idea común de lo que debe tener una buena comedia. Tras hacer una breve presentación de los actores y sus películas más representativas, realizamos el primer visionado que se utilizará para captar esa idea general: un buen guion. El segundo visionado será para que sobre la idea principal realicen un sencillo mapa conceptual anotando palabras clave que maticen la postura de cada actor: ¿qué debe tener o no debe tener un buen guion? En parejas contrastan sus interpretaciones, ponemos en común las ideas y les preguntamos si comparten la misma opinión que los actores. Para ello, los invitamos a que cierren los ojos y durante un minuto se visualicen a ellos mismos viendo aquella comedia que más les hizo reír, y piensen cuáles creen que fueron las claves. Sugerimos: los actores, la ambientación, los efectos especiales, la banda sonora, la dirección, la fotografía, el guion, etc. En clase abierta contrastamos y aportamos sugerencias al mapa conceptual de inicio.

**Quinta (15’).** Dividimos la clase en 2 grupos. El grupo A saldrá del aula. El grupo B visualizará un tráiler sin voz, p. ej. *Siete mesas de billar francés* de Gracia Querejeta. No debe aparecer el título u otra información que indique de qué película se trata. Ambientamos la visualización con música instrumental. Escogemos un tema alegre y sosegado (p. ej. *Tempelhof* de Yann Tiersen). Realizaremos el mismo ejercicio con el grupo B, pero en esta ocasión cambiaremos de tema musical. Utilizaremos un tema más acelerado (p. ej. *Now, Run* de Hania Rani). Con ello queremos intensificar la atención y concentración, al mismo tiempo que potenciamos la interpretación y recuerdo de las imágenes. En el grupo A es posible que se estimule los significados más sentimentales, y en el grupo B aquellos más ligados a la acción.

**Sexta (35’).** Luego, en grupos de 3 personas, pero coincidiendo con los grupos anteriores, deberán redactar una sinopsis recogiendo los elementos principales a partir de las imágenes vistas: género, época, lugar, protagonistas, y conflicto. Les comentamos que no se trata de realizar una sinopsis lo más cercana a la realidad, sino de crear a partir de interpretaciones propias, por tanto, si no se acuerdan de algo, no pasa nada, se imagina. La única condición

**Título: De cine y comedia<sup>1</sup>**

será que debe ser una comedia. Se leen las sinopsis y se vota la más cómica. Al final, se puede visualizar el tráiler original y comentar las diferencias y semejanzas de las versiones.

**Séptima (20’).** Para finalizar, hablaremos de la experiencia de ir al cine y de posibles problemas que puede atravesar la industria. Utilizaremos una imagen de una sala vacía con un chico viendo tranquilamente una película, pero en vez de proyectar la imagen completa desde el inicio, vamos a ir desvelándola poco a poco. A partir del encuadre de la cara del chico, hacemos hipótesis sobre el contexto, la acción y el protagonista. Una vez desvelada, se los invita a interpretar los posibles mensajes de la imagen. Después, les comentamos que, tal como aparece el chico, imaginemos que nosotros también estamos en el cine sentados viendo una buena película. Recreamos el ambiente, y las sensaciones. Luego, en parejas, les pedimos que comenten su experiencia como si hubiesen salido del cine. En clase abierta compartimos algunas impresiones.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2.** *Segunda sesión*

<b>Título: Llegó la tarde...<sup>2</sup></b>
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarizarse con las técnicas de uso de la imagen.</li> <li>- Comprender el lenguaje poético. Expresar opinión y valoración.</li> <li>- Reflexionar, empatizar y debatir sobre la vejez.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptuales: la vejez. Lenguaje poético. Las estructuras de opinión y valoración con indicativo y subjuntivo. El <i>Concierto de Aranjuez</i> y Turquía.</li> <li>- Procedimentales: el trabajo con las técnicas de uso de la imagen en las destrezas y comprensión gramatical. Las expresiones de opinión.</li> <li>- Actitudinales: el pensamiento crítico, creativo y participativo.</li> </ul>
<b>Destrezas:</b> Comprensión y expresión oral.
<b>Material:</b> ver <a href="#">Anexo B</a>
<b>Actividades</b>
<b>Primera (10’).</b> Damos la bienvenida al grupo. Mientras proyectamos un meme en el que aparece un joven mirándose en el espejo y en el que se refleja una imagen de una persona

---

<sup>2</sup> La actividad 2 está inspirada en una actividad a partir del cuadro *Viejo Feliz* de Viviana Cisterna (Foncubierta, 2013).



**Título: Llegó la tarde...<sup>2</sup>**

mayor, escribimos: “Estoy mayor, me siento viejo o soy mayor”. Les preguntamos sobre qué creen que está pensando ese chico mientras se mira en el espejo y por qué, al mismo tiempo que les pedimos que reflexionen sobre estas expresiones, cuándo las utilizamos y si en estos momentos se identifican con alguna. La idea es que además de reflexionar sobre las distintas expresiones, y sus significados, aprovechemos para indicar las diferencias de connotaciones y uso entre mayor y viejo/a según la zona donde se esté, siendo esta última más utilizada en Latinoamérica que en España. A continuación, les pedimos que, durante un minuto, los que no sean mayores, piensen en una persona cercana a ellos e intenten imaginar qué siente. Los que sí sean mayores se centrarán en cómo se sienten ahora con respecto a antes cuando eran más jóvenes. Se comparten algunas ideas en grupo-clase.

**Segunda (40’).** Para la siguiente actividad proyectaremos una fotografía de una persona mayor. En concreto utilizaremos una fotografía reciente de Manuela Carmena, exalcaldesa de Madrid (a la que luego recurriremos). Es de esperar que no recuerden o no conozcan a Carmena. Les decimos que vamos a seguir ahondando en la vida de las personas mayores de sus vivencias y sentimientos, para lo cual realizaremos un diálogo interior con la persona que tenemos proyectada. Aquellas personas que ya sean mayores podrán acercarse a otras experiencias vitales. Asimismo, les decimos que les iremos guiando en las preguntas para las cuales tienen que responderse mentalmente. En aras de crear un ambiente relajado y distendido, les comentamos que cierren los ojos y piensen que están de vacaciones, en la misma ciudad o en alguna otra que conozcan. Recreamos la escena antes de realizar las preguntas. Opcionalmente, podemos utilizar una melodía para facilitar la relajación y la concentración. Tras las preguntas, les decimos que, en parejas, van a recrear oralmente el diálogo vivido en su interior. Primero, uno de ellos hará de la persona mayor y el otro de sí mismo, y luego se intercambiarán los papeles. Las preguntas recogerán aspectos relacionados con el presentes, pasado y futuro. En clase abierta, comentamos la experiencia, desvelamos la identidad de la persona mayor, y compartimos las otras posibles identidades y experiencias vitales otorgadas.

**Tercera (25’).** Les comentamos que vamos a escuchar un poema de la nicaragüense Leda Fuertes de Casanova que lleva por título *Llegó la tarde ¡Tercera edad!* Realizamos hipótesis sobre su contenido e introducimos brevemente a su autora. Tras lo cual les

**Título: Llegó la tarde...<sup>2</sup>**

comentamos que, como en otras ocasiones, vamos a proyectar en nuestra mente el significado de lo que entendamos. Les decimos que lo vamos a escuchar dos veces. La primera: para tener una idea general de lo que nos quiere decir la autora; proyectar la imagen de la persona que interpreta el poema tanto física como de carácter; e imaginar cómo se siente y qué valoración puede hacer de su vida. Se hará alguna pequeña pausa entre estrofas para facilitar la imaginación. La interpretación es realizada por la dominicana María Cristina Camilo de 101 años en 2019, actriz y locutora de radio. Se realiza la primera puesta en común. Para la segunda escucha, nos centraremos en el significado más representativo de cada estrofa. Para lo cual haremos pausas de medio minuto en el que reflejen de forma gráfica (notas visuales) la idea que mejor simbolice el significado interpretado. Les recordamos que debe servirles para recordar visualmente una idea, no para exponer o mostrar. En clase abierta compartimos las interpretaciones. Y los invitamos a que compartan su opinión sobre el poema.

**Cuarta (25').** Les ofrecemos varias declaraciones en relación con la vejez, una de ellas realizada por la propia Manuela Carmena. Les comentamos que se fijen en las estructuras utilizadas: *Yo creo que... No es verdad que... Yo dudo que...* Y desde un enfoque cognitivo les inducimos a clasificarlas en *declarativas* y *no declarativa*. Para ello se ofrecerá una distinción del significado a partir de la imagen y la metáfora visual. Utilizaremos el efecto de la nitidez en la imagen para representar el valor del indicativo, y el efecto de la difusión para representar el valor del subjuntivo. Tras la corrección y puesta en común, les ofrecemos otras matrices veritativas y valorativas para que indiquen si declaran o no declaran. Y finalmente, les indicamos que escriban su opinión respondiendo a alguna de las opiniones. En grupo-clase se comparten las ideas.

**Quinta (25').** Para trabajar las expresiones, realizaremos una dinámica discursiva en grupos de 4 personas. Cada miembro del grupo tendrá un rol determinado que establecemos de forma aleatoria y anónima. Nos apoyaremos con antifaces y colores para crear los roles: radical, neutro, idealista y pesimista. En clase abierta codificamos los colores que mejor representen estos roles. Para darle un toque lúdico a la actividad se puede proporcionar a cada estudiante un antifaz blanco con su rol. Les pedimos que pinten la parte interior con el color de su rol con cuidado de que nadie lo vea. Luego, les ofrecemos 4 situaciones en torno a las personas mayores sobre las que deben ofrecer su

**Título: Llegó la tarde...<sup>2</sup>**

opinión y debatir teniendo en cuenta sus roles. Al término del ejercicio, deberán desvelar quién es quién, y qué expresiones son las que lo han delatado.

**Sexta (10').** Para finalizar, les desafiaremos con un ejercicio de memoria y conocimiento musical. Les preguntamos si creen que tienen buena memoria. Los invitamos a que recuerden qué melodía sonaba mientras María Cristina recitaba el poema. Es posible que no recuerden el nombre de la pieza, pero sí que hayan reconocido la melodía. Los invitamos a que la tarareen. Les comentamos que se trata del *Concierto de Aranjuez* del compositor Joaquín Rodrigo y que curiosamente este *Adagio* encierra dos curiosas anécdotas que lo relacionan de alguna forma con Turquía. Es probable que no sepan cuáles, pero los animamos a que lo busquen en Internet. Está relacionado con su mujer, la pianista turca Victoria Kamhi, y las últimas voluntades de Deniz Gezmiş.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3. Tercera sesión**

<b>Título: Mediterráneo, música para el recuerdo<sup>3</sup></b>
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarizarse con las técnicas de uso de la imagen.</li> <li>- Comprender el lenguaje poético.</li> <li>- Recordar, hablar y compartir experiencias y sensaciones vividas en relación con la música de la infancia y juventud.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptuales: el Mediterráneo. Los cantautores hispanos y turcos. El Lenguaje poético. Las expresiones para hablar de recuerdos.</li> <li>- Procedimentales: el trabajo con las técnicas de uso de la imagen en las destrezas y adquisición de léxico. Los recuerdos y sensaciones en relación con la música de juventud.</li> <li>- Actitudinales: el pensamiento crítico, creativo y participativo.</li> </ul>
<b>Destrezas:</b> Comprensión auditiva y escrita, y expresión oral.
<b>Material:</b> ver <a href="#">Anexo C</a>
<b>Actividades</b>
<b>Primera (10').</b> Damos la bienvenida al grupo. Proyectamos varias fotos del mar Mediterráneo tomadas desde distintos países y les preguntamos qué ven, qué tienen en

<sup>3</sup> La actividad 4 está inspirada en una actividad de Campus Difusión (Marmisa et al., 2021).

**Título: *Mediterráneo*, música para el recuerdo<sup>3</sup>**

común esas fotos y desde dónde pueden haberse realizado las imágenes. Probablemente las relacionen con el mar Egeo, el mar de Mármara y, por extensión, con el Mediterráneo. En cualquier caso, todas las respuestas serán válidas; diferentes pueblos están unidos por un mismo mar con todo lo que ello conlleva. También les preguntamos por el significado que tiene el mar Mediterráneo para ellos, qué les aporta, inspira o recuerda. A continuación, les comentamos que en España se vincula *Mediterráneo* con el título de un álbum y una canción muy conocida del cantautor Joan Manuel Serrat. Con una foto del cantautor les preguntamos si conocen a este autor y si saben por qué ha sido recientemente noticia. Probablemente les suene o conozcan al cantautor, pero no sabrán que ha recibido este año un importante galardón por "su brillante carrera y su contribución a la cultura y el arte españoles". También les preguntamos qué otros cantautores de habla hispana conocen y a qué cantautor turco le otorgarían un galardón por su trayectoria.

**Segunda (15').** Una vez contextualizada la actividad con el autor y su obra. Les ofrecemos el texto de la canción *Mediterráneo*. Les comentamos que vamos a escuchar la canción interpretada por su autor mientras leemos la letra. Les pedimos que mientras leen y escuchas intenten imaginarse lo que nos cuenta el autor. Para facilitar la generación de imágenes mentales pararemos unos segundos en cada estrofa. Pero sin resolver dudas de vocabulario con el objetivo de posibilitar la inferencia de significados y al final, en grupo, negocien sobre su interpretación. Les pedimos que, teniendo en cuenta las imágenes y sensaciones percibidas en su conjunto, decidan cuál ha sido el sentimiento o la idea que con mayor fuerza les ha evocado la canción. Es probable que muchos coincidan con el autor: "la añoranza", pero no necesariamente es la única respuesta.

**Tercera (40').** Para la siguiente actividad dispondremos de varias imágenes (entre 6-8) de cuadros de Sorolla sobre el Mediterráneo alrededor del aula, como si de un museo se tratase. De forma alternativa se puede proyectar las imágenes y/o subirlas a la herramienta *online* Padlet. Les pedimos que se paseen por el aula y con la letra de la canción y sus imágenes mentales en la memoria tras la actividad anterior, intenten relacionar cada estrofa con aquella imagen que mejor pueda representarla. Cada imagen estará provista de un número para facilitar ser referenciada. Una vez finalizada la visita al museo, les daremos unos minutos para que en grupo de 3 personas comenten las imágenes elegidas y lo justifiquen. De nuevo, no hay una sola respuesta correcta. El objetivo es que vinculen el léxico y expresiones con sensaciones e imágenes visuales que facilite la comprensión de los

**Título: *Mediterráneo, música para el recuerdo*<sup>3</sup>**

elementos lingüísticos y la memoria. Una vez finalizada la actividad preguntamos qué les ha parecido la visita al museo, y si han reconocido quién es el pintor. Probablemente no sea el caso, así que les damos unas pinceladas del autor y su obra. Tras lo cual los invitamos a que compartan sus ideas en grupo-clase sobre las imágenes elegidas en cada caso.

**Cuarta (15').** Les ofrecemos varias afirmaciones que 6 cantautores han hecho sobre el álbum *Mediterráneo* y su vinculación con sus recuerdos de infancia y juventud. Leemos las frases y reflexionamos sobre el significado de las mismas. A su vez, les pedimos que intenten relacionarlas con experiencias propias vividas en torno a un cantante, un grupo de música, una canción, etc. que les haya podido producir esa emoción. Una vez puesto en común en clase abierta sus ideas e impresiones, les comentamos que vamos a ver un vídeo donde los cantautores aportan información extra para cada afirmación, y comparamos con las ideas preconcebidas.

**Quinta (35').** Luego les comentamos que vamos a escuchar varios fragmentos de 1 o 2 minutos de 4 o 5 canciones turcas que forman parte del legado musical de su país, y que mientras escuchan la canción piensen y traigan a la memoria aquellos recuerdos que les evoca. Para ello, les sugerimos que cierren los ojos e intenten relacionar la canción con un lugar, un momento o época, una persona, o una anécdota que los vincule con esa canción. Les pedimos que intenten recrear los detalles que recuerden en su mente, así como las sensaciones vividas. Por cada fragmento escuchado, les damos 1 o 2 minutos para que con pequeñas notas visuales representen esa evocación. Al finalizar todas las canciones, les pedimos que elijan una o dos de ellas y en grupos de 3 completen oralmente algunas estructuras leídas y escuchadas en la actividad anterior. P. ej. *La canción de mi infancia sería...; me trae recuerdos de...; forma parte de mi educación sentimental porque...; creo que su autor es un referente en la música porque...* En clase abierta los invitamos a compartir aquellos recuerdos más emotivos, graciosos, originales, etc.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4. Cuarta sesión**

<b>Título: Querida Desgentrificación<sup>4</sup></b>
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarizarse con las técnicas de uso de la imagen.</li> <li>- Comprender artículos de opinión y expresar tristeza, enfado e indignación.</li> <li>- Opinar, reflexionar y debatir sobre la gentrificación.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptuales: la gentrificación y las ciudades. Las estructuras gramaticales para expresar emociones, principalmente tristeza, enfado, indignación y deseo.</li> <li>- Procedimentales: el trabajo con las técnicas de uso de la imagen en las destrezas, adquisición de léxico y pronunciación. La redacción de una carta sobre los sentimientos que provoca la ciudad donde vives.</li> <li>- Actitudinales: el pensamiento crítico, creativo y participativo.</li> </ul>
<b>Destrezas:</b> Comprensión y expresión oral y escrita.
<b>Material:</b> ver <a href="#">Anexo D</a>
<b>Actividades</b>
<p><b>Primera (10’).</b> Damos la bienvenida al grupo y escribimos: “El barrio está gentrificado...”. Preguntamos sobre el significado de esta frase, al tiempo que proyectamos algunas imágenes representativas de este fenómeno que dé lugar a estimular el conocimiento previo, relacionarlo con experiencias propias, y sugerir nuevo léxico relacionado.</p> <p><b>Segunda (40’).</b> Luego, les decimos que vamos a leer un texto que lleva por título <i>Querida Desgentrificación</i>. Y realizamos hipótesis sobre su contenido, autor y destinatario. Les pedimos que hagan una lectura globalizada para dar respuesta a las preguntas iniciales, así como al objetivo principal del artículo, la ciudad de la que hablan, los sentimientos de su autora, y los recursos literarios utilizados. Es probable que sugieran que puede tratarse de Estambul u otra gran ciudad turística con mar; se trata de la ciudad de Barcelona, pero bien podría describir los problemas de otra ciudad. Tras la puesta en común, hacemos una lectura focalizada donde les pedimos que subrayen las causas, las consecuencias y los actores implicados. El objetivo es que creen, en grupos de 3 personas, un mapa conceptual vinculando los conceptos. Les sugerimos también que añadan y piensen en ejemplos concretos de Estambul u otra ciudad que puedan ilustrar esas causas y consecuencias. El primer grupo que termine expone las ideas en la pizarra y sobre ellas se va aportando,</p>

---

<sup>4</sup> Las actividades 2 y 4 están inspiradas en una actividad de Campus Difusión (González, 2021).

#### **Título: Querida Desgentrificación<sup>4</sup>**

complementando y ejemplificando con casos particulares. Al finalizar la exposición, les pedimos que en grupos de 4 piensen en posibles medidas que pueden tomarse para solventar este problema y elijan las 3 más relevantes. En clases abierta se comparten.

**Tercera (20').** Después de analizar los problemas que se plantean en el texto, recordamos los sentimientos reflejados en la carta por su autora, y les preguntamos si creen que están justificados; si están de acuerdo con ella; si comparten los mismos sentimientos con respecto a su ciudad; qué otras cosas les puede indignar; y cómo expresarían en español su rabia, e indignación. Tras recoger sus sugerencias, les ofrecemos varias frases inspiradas en el texto para expresar tristeza, enfado e indignación con el verbo *dar* y *poner* (p. ej. *me da rabia, me pone de los nervios, etc.*). Les damos unos minutos para que reflexionen sobre la construcción gramatical antes de realizar una explicación y se proponen otros sentimientos que puedan expresarse con estas mismas fórmulas (p. ej. *me pone de buen humor, me da pereza, etc.*), así como otras expresiones de sentimientos similares (p. ej. *me indigna, me disgusta, etc.*) Para trabajar el vocabulario y el sentimiento que trasmite, les enseñamos varias fotografías para estimular el sentimiento y así vincularlo con su expresión en español. No se tratará de realizar frases largas, sino de trabajar el significado a través del sentimiento que evoca y vincularlo con la forma, p. ej. *Me pone de buen humor, me da rabia, me indigna, etc.*

**Cuarta (45').** Luego les decimos que vamos a escribir también nosotros una carta a nuestra ciudad, Estambul, expresando nuestros sentimientos hacia ella. En especial, vamos a recoger 3 aspectos que nos indignan, entristecen o disgustan y que deseáramos cambiar. Para ello, les sugerimos que cierren los ojos porque vamos a recorrer juntos mentalmente el camino a casa desde la escuela. Guiamos a los estudiantes en el trayecto asegurándonos de que imaginen lo que perciben, sienten y experimentan para que tengan material suficiente y detallado a la hora de escribir la carta. Terminamos el trayecto mental comentándoles que, al igual que la autora de nuestro texto, vamos a terminar con esperanza, y el deseo de que pronto se solventen los problemas. Para lo cual se favorecerá el recordatorio de las expresiones de deseo (p. ej. *Ojalá..., espero que..., etc.*). Finalmente, les daremos unos minutos para que realicen una redacción de no más de 150 caracteres. exponiendo sus sentimientos y finalizando con un deseo y esperanza. Se realiza una corrección entre pares de lo escrito, les damos unos minutos para que compartan sus

**Título: Querida Desgentrificación<sup>4</sup>**

impresiones en parejas y se comenta en clase abierta algunos de los sentimientos coincidentes o situaciones más curiosas.

**Quinta (15').** Para finalizar con un poco de humor, les decimos con cierta ironía que realmente no hemos hablado del verdadero problema de la gentrificación. Tras unos minutos para que realicen sus hipótesis, les comentamos que vamos a ver un pequeño vídeo donde varias mujeres del barrio de la Puerta del Ángel en Madrid ilustran el problema. Rápidamente verán que nos estamos refiriendo a la dificultad en su pronunciación, y les retamos a que, al igual que las mujeres del vídeo, intenten recitar el trabalenguas. Para ello, escribimos en la pizarra las frases, pero sin terminarlas, p. ej. *El barrio está... ¿Quién lo...?*, etc. Entre todos, reconstruimos el trabalenguas de forma oral. Y les damos unos minutos para que mentalmente trabajen el trabalenguas, generando un diálogo interior con ellos mismos e intentando visualizar las frases. Luego, en parejas, hacen algún ensayo sin mirar el texto. Y finalmente invitamos a los más atrevidos a producir el trabalenguas sin mirar el texto y en clase abierta.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5.** *Quinta sesión*

<b>Título: El efecto Matilda</b>
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarizarse con las técnicas de uso de la imagen.</li> <li>- Comprender un vídeo promocional, realizar hipótesis condicionales y crear una narración visual.</li> <li>- Reflexionar, empatizar y debatir sobre la desigualdad e igualdad de género.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptuales: la mujer en la ciencia y otras disciplinas. Oraciones condicionales: el pluscuamperfecto de subjuntivo, el condicional simple, y el condicional compuesto.</li> <li>- Procedimentales: la formulación de hipótesis. El trabajo con las técnicas de uso de la imagen para las destrezas y comprensión gramatical. La narración con un <i>storyboard</i>.</li> <li>- Actitudinales: el pensamiento crítico, creativo y participativo.</li> </ul>
<b>Destrezas:</b> Comprensión auditiva y expresión oral y escrita.
<b>Material:</b> ver <a href="#">Anexo E</a>



**Actividades**

**Primera (5').** Damos la bienvenida a los estudiantes. Se proyecta una imagen de Matilda Einstein y preguntamos si saben quién es y qué hizo. Tras escribir su nombre en la pizarra, probablemente deduzcan que fue la mujer de Albert Einstein.

**Segunda (25').** A continuación, les comentamos que vamos a ver un vídeo que nos va a explicar brevemente qué es el “efecto Matilda” y qué tiene que ver con esta mujer. También les pedimos que realicen sus hipótesis antes de ver el vídeo. Para el visionado, les indicamos que lo veremos dos veces y que deben tomar nota de palabras claves que respondan a las preguntas: qué, quién, cuándo, cómo, dónde, por qué o para qué. En grupos de 3 personas deben elegir una palabra clave de todas las tomadas para cada pregunta que mejor represente el significado. En forma de notas visuales deben establecer relaciones con flechas y símbolos sencillos que organice el contenido y permita servir de guía para dar respuesta a la pregunta de inicio: “¿qué es el efecto Matilda?” Les comentamos que la respuesta completa a esta pregunta inicial debe contener todas las interrogantes, pero no debe superar los dos minutos en exposición oral. Les damos tiempo para que realicen sus notas visuales y practiquen en grupo la expresión oral antes de exponerla en grupo-clase. Les pedimos que para cada exposición muestren o ilustren la misma con el esquema gráfico elaborado, pueden utilizar la pizarra si así lo desean. Tras cada una de las breves exposiciones se intercambian ideas y versiones. Al finalizar, se opina y se comparten impresiones de la iniciativa *#nomorematildas*.

**Tercera (20').** Escribimos en la pizarra: “¿Qué habría pasado si Einstein hubiera nacido mujer?” Les damos tiempo para comentar sus hipótesis en clase abierta y les ofrecemos varias respuestas posibles hipotéticas combinando el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo con el condicional simple y el condicional compuesto cuando convenga. Les preguntamos si creen que estas frases son correctas y qué diferencia existen entre ellas. Tras una primera puesta en común, les pedimos que en grupos de 3 realicen un pequeño dibujo esquemático representativo de las oraciones teniendo en cuenta el espacio temporal pasado y presente. Tras la puesta en común recordamos estos tiempos, y las diferencias de significados.

**Cuarta (25').** A continuación, les ofrecemos varias ilustraciones o viñetas de Matilda Einstein sobre su vida, y les pedimos que en grupos de 3 unan las imágenes a modo de *storyboard* escribiendo frases hipotéticas sobre las mismas, creando una pequeña narración. Les comentamos que no tiene que ser fiel a la realidad, sino que debe responder

a posibles acontecimientos que podrían o no podrían haber ocurrido. Las imágenes sirven de inspiración e hilo conductor: p. ej. *Si Matilda no hubiera tenido que responsabilizarse de las tareas de la casa, habría tenido más tiempo para demostrar sus logros, porque... Si hubiera podido mostrar sus logros, hubiera sido menos invisibilizada, etc.* Tras lo cual se realiza una puesta en común.

**Quinta (25').** En la siguiente actividad les pedimos que imaginen cómo hubiera cambiado su vida si hubieran nacido del sexo contrario. Antes de realizar la actividad, les damos unos minutos para que se relajen, cierren los ojos, y se visualicen ellos mismos conforme a la condición planteada. Les guiamos en la visualización; que imaginen que son del sexo contrario: “¿Qué habría cambiado en su vida?” Les pedimos que recorran mentalmente su infancia, se paren unos segundos y miren en derredor. Lo mismo para su juventud y madurez hasta llegar a la actualidad. Por cada una de las etapas que se van recorriendo, les pedimos que además de visualizarse, se paren a reflexionar sobre lo que perciben y sienten en esos *flashbacks*. Luego, les pedimos que paulatinamente abran los ojos y en parejas, expresen algunas de las condiciones hipotéticas percibidas. Tras el ejercicio, damos unos minutos para compartir cómo se han sentido siendo del otro sexo; si se han sentido fuertes, vulnerables, etc.; y cómo valorarían la experiencia.

**Sexta (20').** Les preguntamos qué otros casos conocen de mujeres (científicas y no científicas) que hayan sufrido invisibilidad en el mundo y en Turquía en particular. Es probable que comenten el caso de Özlem Tureci por ser algo reciente. En el caso español, también se puede hacer mención a las mujeres de la generación del 27, las Sinsombrero. Después se les pregunta cuáles pueden ser las causas además de las vistas en el vídeo. Al mismo tiempo mostramos varias imágenes en relación con la desigualdad de género para inspirar las respuestas. Los invitamos a que las describan y a que expresen qué creen que representan, reflejan, denuncian, etc. Tras una puesta en común, les pedimos que en grupos de 4 busquen posibles medidas que se pueden tomar para luchar contra la desigualdad de género desde el punto de vista social y particular. De entre las propuestas en el grupo deben elegir las 3 medidas más relevantes antes de exponerlas en grupo-clase.

**Séptima (15')** Para finalizar, les pedimos que reflexionen sobre su propio comportamiento en cuanto a la igualdad de género. Sin expresarlo en alto, les pedimos que se puntúen del 1 al 5; siendo 1 el que más cerca está de un comportamiento no equitativo y el 5 de un comportamiento equitativo. Nadie los va a juzgar, solo es un ejercicio de reflexión. A continuación, les leemos un acertijo. Les comentamos que imaginen la historia que les vamos a relatar. La leeremos despacio. Dos veces. No necesitan tomar nota. Solo imaginar

la situación que se narra. Tras la puesta en común y resolución del acertijo. Les preguntamos si ha cambiado o se cuestionan la reflexión inicial con la que se comienza la actividad.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6. Sexta sesión**

<b>Título: Arte efímero<sup>5</sup></b>
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Familiarizarse con las técnicas de uso de la imagen.</li><li>- Comprender textos descriptivos y críticos de arte contemporáneo y escribir una pequeña reseña sobre una obra artística.</li><li>- Opinar, reflexionar y debatir sobre arte contemporáneo.</li></ul>
<b>Contenidos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Conceptuales: el arte efímero y el arte contemporáneo.</li><li>- Procedimentales: el uso de las técnicas de uso de la imagen en las destrezas y adquisición de léxico. La descripción de obras de arte contemporáneo y sensaciones que transmiten.</li><li>- Actitudinales: el pensamiento crítico, creativo y participativo.</li></ul>
<b>Destrezas:</b> Comprensión y expresión oral y escrita.
<b>Material:</b> ver <a href="#">Anexo F</a>
<b>Actividades</b>
<p><b>Primera (5').</b> Damos la bienvenida a los estudiantes, y les preguntamos qué les sugiere el término “arte efímero”; con qué ideas u objetos lo relacionarían; y a qué tipo de arte hace referencia. Realizamos una puesta en común para activar el conocimiento previo y nuevo vocabulario relacionado.</p> <p><b>Segunda (25').</b> Les proporcionamos un texto donde una aficionada de arte describe las cinco piezas de arte efímero de la exposición <i>On &amp; on</i> que tuvo lugar en La Casa Encendida. Solo les proporcionamos el texto de las descripciones de las obras sin las imágenes. Les comentamos que vamos a realizar una primera lectura conjunta de una de las obras para que vean como realizar el ejercicio. Y luego ellos, en grupos de 4, irán por turnos leyendo a sus compañeros el resto de las descripciones. Les recomendamos que mientras uno lee, los demás cierren los ojos e intenten imaginar la obra. Es importante que la lectura tenga un</p>

---

<sup>5</sup> Actividades 2-5 están inspiradas en *Arte para los sentidos* (Acquaroni et al., 2017, pp. 22-23). La actividad 6 está inspirada en *Despierta tus sentidos* (Arnold et al., 2012, p. 48).

**Título: Arte efímero<sup>5</sup>**

ritmo pausado y armonioso. Les sugerimos que no se preocupen por no entender cada palabra. Que infieran lo que les trasmite el conjunto del texto.

**Tercera (25').** Tras la lectura les pedimos que elijan aquella obra que les haya impresionado o gustado más. E intenten hacer un pequeño dibujo representando las partes visualizadas en su mente. Les recordamos que no se necesita realizar una pintura o dibujo artístico, simplemente proyectar de forma gráfica los elementos percibidos de la lectura en un papel en blanco con el objetivo de comentar con detalle la obra elegida y contrastar con las interpretaciones de los compañeros. En grupos de 4 les pedimos que compartan sus dibujos, los comenten y anoten las cosas con las que coinciden y con las que no, a partir de las imágenes mentales que recuerden o hayan dibujado, en caso de compartir la misma obra. Es el momento de que negocien sobre el significado de las palabras escuchadas o leídas. En una puesta en común, se comparte las obras que han sido elegidas; las razones de su elección; y las principales diferencias y semejanzas en las interpretaciones.

**Cuarta (10').** Les mostramos las fotografías de las obras de la exposición. Y les pedimos que relacionen cada imagen con su descripción. Después de la lectura y el trabajo con la imagen mental y el texto, la relación es muy sencilla, pero nos sirve de excusa para hablar de las obras y de cómo difiere de la interpretación creada en nuestra mente, y si hay cosas que no se describen en el texto que sí aparece en las imágenes. Tras una puesta en común, les preguntamos si después de ver las fotografías siguen pensando que la obra elegida es su favorita o cambiarían de opinión y por qué.

**Quinta (15').** Les preguntamos qué tienen en común todas estas obras además de ser efímeras; qué mensaje creen que quieren transmitir, denunciar, reflejar, retratar etc. en su conjunto; y si irían a ver la exposición y por qué. Probablemente los estudiantes sugieran que son obras que reflejan el paso del tiempo y que estimulan los sentidos: la vista, el oído, el gusto, el olfato y el tacto. Les pedimos que intenten relacionar cada obra con el o los sentidos predominantes justificando sus repuestas.

**Sexta (20').** A continuación, les pedimos que escriban cosas que les gusta ver, oír, tocar, probar y oler. P. ej. *las nubes, el mar, la lluvia, etc.* En grupos de 4 les decimos que van a evocar sensaciones para cada uno de los sentidos. Por turnos, uno de cada grupo dice frases como p. ej. *quiero que toquéis las nubes; quiero que oigáis las olas; quiero que oláis la lluvia, etc.* por cada frase y sentido, les pedimos que vayan haciendo un mapa conceptual con adjetivos que describan sus sensaciones. P. ej. *suave, húmedo, intenso, etc.* Luego, con

**Título: Arte efímero<sup>5</sup>**

ayuda de un diccionario monolingüe, les pedimos que busquen, al menos, un sinónimo y un antónimo para cada adjetivo. En clase abierta, y con ayuda de la pizarra, compartimos los mapas conceptuales.

**Séptima (25’).** Para trabajar los adjetivos y los sentidos, les ofrecemos 4 imágenes artísticas, y los invitamos, a medida que observamos las imágenes, a que se centren en experimentar las sensaciones que les transmiten. Luego, les pedimos que escojan una de las cuatro piezas artísticas y escriban un posible nombre para la obra y, a continuación, redacten un pequeño párrafo similar al de la actividad 1 describiendo la obra, lo que refleja y transmite como si salieran de una exposición y tuvieran que escribir una reseña. En parejas, cada estudiante lee su descripción mientras su compañero debe identificar la obra. En clase abierta, se comparte algunas sensaciones experimentadas.

**Octava (10’).** Para finalizar, les mostramos la obra de Maurizio Cattelan, una banana pegada a la pared con cinta americana que fue expuesta en la feria Art Basel Miami, con el título *Comediante* y que despertó distintas reacciones. Esta obra se vendió dos veces por 120.000 dólares. Los críticos de arte se preguntan: “¿arte o fraude?” Abrimos un breve debate en clase abierta para recoger impresiones sobre el arte contemporáneo e invitarlos a la reflexión colectiva utilizando expresiones de opinión, valoración y duda, vistas con anterioridad en clases anteriores.

Fuente: elaboración propia.

### 3.7. Evaluación

La evaluación es una fase esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto nos permite recoger de forma sistemática información para tomar decisiones que conlleven unas consecuencias (Figueras, 2016), y que se orientan a la consecución de unos objetivos, esto es, se orientan al aprendizaje y a la mejora.

De inicio, realizaremos una evaluación de diagnóstico que nos proporcione una visión general del grupo sobre sus conocimientos, habilidades y actitudes en relación con la experiencia de aprendizaje del español como LE. Esta evaluación se llevará a cabo mediante la técnica de grupo focal o *focus group* el primer día de clase (ver [Anexo G](#)), donde se pone en práctica las tres técnicas presentadas en este TFM, se invita a la reflexión y al dialogo sobre necesidades, estilos y expectativas de aprendizaje. De esta forma, tendremos una idea holística sobre las necesidades y estilos de aprendizaje del grupo que servirá como punto de partida en el proceso de intervención, y ayudará a que el estudiante tome conciencia de su identidad como aprendiente individual y en colectivo.

Para el seguimiento de la propuesta, se opta por una evaluación formativa y continua de los procesos de aprendizaje que nos permita conocer el progreso del discente en cuanto a la consecución de los objetivos marcados. Este tipo de evaluación resulta relevante para el aprendizaje, por cuanto nos da la oportunidad de ofrecer un *feedback* al estudiante que lo ayude a tomar decisiones hacia una mejora continua (Ruiz, 2020). Para ello, se hará uso de distintas herramientas de recogida de información (observación directa, tareas, diarios de aprendizaje, y *tickets* de salida) e instrumentos de medición (dianas y rúbricas) complementados con un *feedback* siempre que sea posible.

Con este propósito, el docente irá tomando notas del desarrollo de las actividades y desempeño de los estudiantes a partir de la observación directa. Esto nos ayudará a ir adaptando los contenidos y ajustando las dinámicas en curso. El propio aprendiente podrá recibir retroalimentación de sus intervenciones en el discurso de las sesiones, y aquellas tareas que conlleven la realización de un producto, por ejemplo, una redacción, una exposición, etc. recibirá un *feedback* personalizado por parte del docente en base a una rúbrica (ver Anexos [H](#), [I](#) y [J](#)) y, a veces, también por ellos mismos y por los compañeros (ver [Anexo K](#)).

Asimismo, se fomentará el uso de diarios de aprendizaje para que el discente recoja muestras de lengua, de estrategias y de emociones en relación con su experiencia comunicativa en la lengua meta. De esta forma, invitamos al estudiante a que reflexione, se conozca mejor como aprendiz de una lengua, y aprenda a aprender. Les sugerimos que enriquezcan sus diarios con imágenes, notas visuales, dibujos, etc. y en cualquier caso se les pedirá que compartan al menos una reflexión o/y muestra de aprendizaje en base a unos *tickets* de salida (ver [Anexo L](#)) que se cumplimentarán después de cada una de las sesiones de la propuesta en el tablón del Google Classroom<sup>6</sup> del curso. Sus intervenciones recibirán una retroalimentación por parte del docente, del propio estudiante o de un compañero.

Finalmente, se realizará una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de tres sesiones que serán grabadas al inicio, a la mitad, y al final de la propuesta. Por una parte, el estudiante se podrá autoevaluar en relación con su rendimiento (ver [Anexo K](#)), al mismo tiempo que se le involucra en el proceso de su propio aprendizaje (Instituto Cervantes, 2018). Por otra parte, se propiciará la evaluación entre pares (ver [Anexo K](#)) dado que la observación y corrección del desempeño de y por los compañeros favorece el aprendizaje bidireccional a partir de la toma de conciencia de los errores y de los aciertos, y sirve de andamiaje en el propio proceso de mejora. Por último, la evaluación por parte del docente será determinante para obtener indicadores que midan cualitativamente la consecución de los objetivos y ofrezca, de nuevo, un *feedback* personalizado y de calidad al discente en base a una rúbrica (ver Anexos [H](#), [I](#), [J](#)), así como la monitorización de su propio desempeño. En todos los casos, se reservará un espacio en el aula para la puesta en común y el diálogo en torno a las conclusiones derivadas de las evaluaciones.

---

<sup>6</sup> El Google Classroom servirá tanto de herramienta para organizar y recoger la información, contenidos y tareas del curso como de medio de comunicación e intercambio de experiencias de aprendizaje.

## 4. Conclusiones

Nos proponemos, a continuación, exponer las conclusiones sobre la consecución de los objetivos marcados al inicio de este trabajo. El objetivo general de este TFM era diseñar una propuesta didáctica basada en el uso óptimo de la imagen que contribuyese a mejorar la competencia comunicativa del discente en el aula de ELE. La propuesta fue diseñada para un grupo de estudiantes de nacionalidad turca, en contexto de no inmersión, que se encuentran en un nivel B2 de competencia comunicativa.

De inicio, se realizó una búsqueda en bases de datos especializadas y se revisó la bibliografía y fuentes de información pertinentes y relevantes para nuestro trabajo. Como resultado, se pudo establecer el marco teórico y las líneas del trabajo a seguir. Dada las distintas acepciones del término imagen y el propio alcance del uso de este recurso, resultaba lógico empezar por determinar qué se entiende por imagen, y con qué tipo de imágenes se iba a trabajar en nuestra propuesta. Esto es, se logró definir los términos de imagen, imagen física e imagen mental y su importancia dentro de la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

A continuación, quisimos exponer los beneficios más significativos que puede aportar el uso adecuado de la imagen en el aula de ELE y, de esta forma, resaltar la relevancia de trabajar con este recurso. Se consiguió determinar los conceptos y explicar la relación de la imagen en facultades cognitivas y factores afectivos tan determinantes para la enseñanza-aprendizaje como la atención, la motivación, la memoria, la imaginación, y la creatividad. De igual manera, se logró este mismo objetivo en relación con las destrezas y las competencias lingüísticas. Esto, a su vez, nos permitió diseñar una propuesta didáctica orientada a aprovechar las bondades del uso óptimo de la imagen.

Una vez definidos los conceptos y expuestas las principales ventajas que puede aportar el trabajo adecuado de la imagen, era oportuno conocer las técnicas que posibilitarían ese uso óptimo de este recurso. Esto es, nos acercamos a la alfabetización visual, visualización y facilitación gráfica para explicar en qué consistían estas técnicas, su importancia para nuestros propósitos y cómo llevarlas al aula de ELE. Lo cual permitió diseñar dinámicas apropiadas para introducir y familiarizar al estudiante en estas técnicas de uso de la imagen con el propósito de desarrollar su competencia comunicativa.



Por último, aunque no por ello menos importante, nos marcamos como objetivo deseable promover la reflexión sobre el uso de la imagen en el aula de ELE. En la medida que este trabajo presenta de forma fundamentada los conceptos, los beneficios y las técnicas de uso de la imagen, así como una propuesta didáctica de intervención que ejemplifica su aplicación práctica, se invita al lector a que tome conciencia, contraste con su experiencia y saque sus propias conclusiones.

En cualquier caso, confiamos en que este trabajo resulte de interés para todos aquellos docentes que quieran conocer buenas prácticas en el uso de la imagen y deseen aplicarlas en sus contextos de enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE.

## 5. Limitaciones y prospectiva

Probablemente la limitación más relevante sea la de no haber tenido la oportunidad de llevar la propuesta de forma íntegra al aula. Si bien es cierto que se basa en un marco teórico fundamentado, y su formulación sigue unos criterios, solo podemos hablar en términos de hipótesis posibles y probables. Por tanto, dejamos la certitud de su validez y alcance para una futura puesta en marcha.

Otra limitación que sería necesaria destacar es el hecho mismo de realizar un TFM basado en el uso de la imagen en un formato centrado en el texto escrito. Esto implica restricciones de forma y espacio. Seguramente hubiera sido enriquecedor aportar más imágenes que ejemplificasen conceptos, ideas y técnicas presentadas, y que de no haber sido por esas limitaciones se habrían podido incorporar a este trabajo.

En cuanto a la prospectiva, podría ser de interés el planificar propuestas basadas en el uso óptimo de la imagen para otros contextos y entornos. En especial, sería pertinente pensar en una propuesta basada en el uso de la imagen en un entorno digital. Aunque la esencia de la propuesta sería perfectamente proyectable en un entorno *online*, habría que ajustar algunas actividades y utilizar herramientas tecnológicas como alternativa a ciertas dinámicas, sobre todo en aquellas tareas en las que se emplea la facilitación gráfica, es decir, la realización de dibujos, mapas conceptuales, notas visuales, etc.

En definitiva, se trataría de explorar otros medios e instrumentos de trabajo de base tecnológica para el desarrollo de la propuesta. Esto implicaría una formación previa y específica, tanto del docente como del discente, en el uso competente de las aplicaciones y que, por tanto, quedaría fuera de los intereses del presente TFM. Sin embargo, bien podría ser una línea de trabajo sugerente en el futuro.

## 6. Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012). *El lenguaje visual* (eBook). Ediciones Paidós.
- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación* (eBook). Ediciones Paidós.
- Acquaroni, R., Amenós, J., González, V., Gras, P., Simkievich, J., Soriano, C., y Tarrés, I. (2017). *C de C1: Curso de español de nivel superior. Libro del alumno*. Difusión.
- Alesandrini, K. L. (1985). Imagery Research with Adults: Implications for Education. En A. A. Sheikh y K. S. Sheikh, *Imagery in Education: Imagery in the Educational Process*. Baywood Pub. Co.
- Alhmoud, Z. (2022, abril 1). Imagen, imaginación y significado: Gramática cognitiva en el aula de ELE. *III Seminario Nebrija-Difusión de Lingüística cognitiva y ELE*. III Seminario Nebrija-Difusión de Lingüística cognitiva y ELE, Madrid.
- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception: A Psychology of Creative Eye* (New edition). University of California Press.
- Arnold, J., y Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.
- Arnold, J., Puchta, H., y Rinvolucrí, M. (2012). *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español* (1ª ed.). SGEL.
- Arribas, M. N. (2009). Historia de las palabras: Una propuesta antropológica y etnolingüística para el aprendizaje del léxico en E/LE. *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 185-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=403891>
- Asher, J. (1993). Imagination in Second Language Acquisition. *The Journal of the Imagination in Language Learning, 1993-1994, 1*, 20-25. <https://eric.ed.gov/?id=ED381995>
- Atienza, E. (2016). *Hablando sobre competencia crítica*. LdeLengua 113 (F. Herrera, entrevistador) [Podcast]. [https://eledelengua.com/competencia\\_critica/](https://eledelengua.com/competencia_critica/)
- Ávila, J. (2018). Imagen mental, motivación y lectura en una lengua extranjera. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 28, 127-160. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.127>

- Ávila, J., y Foncubierta, J. M. (2015). Imagen mental, alfabetización visual y estrategias afectivas. *marcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera*, Julio-Diciembre(21), 76-94. <https://marcoele.com/monograficos/didactica-de-la-emocion-de-la-investigacion-al-aula-de-ele/>
- Barthes, R. (1995). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Paidós comunicación.
- Bejerano, P. G. (2022, marzo 2). La educación desembarca en el metaverso. *El País*. <https://elpais.com/tecnologia/2022-03-02/la-educacion-desembarca-en-el-metaverso.html>
- Brierley, D. (2011, octubre 12). «Solo se recuerda lo que se siente». *El País* (J. A. Aunión, entrevistador) [Periódico digital]. [https://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html)
- Callow, J. (2005). Literacy and the Visual: Broadening our Vision. *English Teaching*, 4(1), 6. ProQuest Central. <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/scholarly-journals/literacy-visual-broadening-our-vision/docview/926690794/se-2?accountid=142712>
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.-a). Competencia gramatical. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado 3 de mayo de 2022, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciagramatical.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.-b). Comprensión auditiva. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado 14 de marzo de 2022, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/comprensionauditiva.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionauditiva.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.-c). Destrezas lingüísticas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado 14 de marzo de 2022, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/destrezas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.-d). Expresión escrita. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado 24 de marzo de 2022, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionesescritas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionesescritas.htm)

- Centro Virtual Cervantes. (s. f.-e). Expresión oral. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Recuperado 24 de marzo de 2022, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionoral.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm)
- Chomsky, N. (2014). Aspects of the Theory of Syntax. En *Aspects of the Theory of Syntax* (50ª ed., Vol. 11). The MIT Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)
- Copete, R. (2016, febrero 1). «*Quien dibuja piensa dos veces*». *Clavoardiendo* (A. Zaragoza, entrevistador) [Revista digital]. <https://clavoardiendo-magazine.com/periferia/rocio-copete-piris-quien-dibuja-piensa-dos-veces/>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano* (eBook). Destino.
- Egan, K. (2010). La imaginación: Una olvidada caja de herramientas del aprendizaje. *Praxis Educativa (Arg)*, XIV(14,), 12-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153115865002>
- Figueras, N. (2016, noviembre 20). *Hablando de evaluación. LdeLengua 109* (F. Herrera, entrevistador) [Podcast]. <https://eledelengua.com/ldelengua-109-hablando-de-evaluacion-con-neus-figueras/>
- Foncubierta, J. M., y Rodríguez, J. M. (2016). El ABC del aprendizaje del español: Imaginación y pensamiento narrativo. *marcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera, Julio-Diciembre(23)*, 1-13. <https://marcoele.com/imaginacion-y-pensamiento-narrativo/>
- Gaping Void. (2014, abril 1). [Tumblr]. *Information Versus Knowledge*. <https://informationversusknowledge-blog.tumblr.com/post/81411058460/>
- Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Edinumen.
- González, L. (2021, junio 5). “*Querida Barcelona: Más de 20 años habitándote y he pasado del enamoramiento a la decepción*”. Hoy en clase, 337. Campus Difusión.

- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca nueva.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Instituto Cervantes. (2014). *Guía del examen DELE B2*. Instituto Cervantes.  
<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b2>
- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)
- Lapoujade, M. N. (1988). *Filosofía de la imaginación*. Siglo XXI.
- Llopis-García, R. (2011). La gramática cognitiva: Nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Verba Hispanica*, 19(1), 111. <https://doi.org/10.4312/vh.19.1.111-127>
- Llopis-García, R., Real, J. M., y Ruiz, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- López, D. (2020). Pensamiento visual: Experiencia pedagógica en la Escuela Oficial de Idiomas Sierra Morena de La Carolina (Jaén). *e-CO Revista digital de educación y formación del profesorado*, 17, 504-516.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689238>
- Losada, M. C. (2013). *El español idiomático da juego: Vocabulario* (Vol. 2). Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Marmisa, J., Rivas, L. M., De la Rúa, Á., y Ortiz, E. (2021, junio 5). *Xoel López, Depedro, Tulsa, Andrés Suárez, Virginia Maestro e Isma Romero tocan canciones de 'Mediterráneo'*. Hoy en clase, 354. Campus Difusión.
- Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo: La memoria narrativa. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 6, 153-168. <https://go.exlibris.link/qrx1LZM2>
- Miyagawa, S., Lesure, C., y Nóbrega, V. A. (2018). Cross-Modality Information Transfer: A Hypothesis about the Relationship among Prehistoric Cave Paintings, Symbolic Thinking, and the Emergence of Language. *Frontiers in Psychology*, 9.  
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2018.00115>

- Núñez, E. M., Pérez, A., y Guerrero, M. (1995). La estimulación lingüística a través de la imagen: Materiales y recursos transferibles entre lengua materna y lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 417-417.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110417A>
- Ocanto, I. (2009). La creación de imágenes mentales y su implicación en la comprensión, el aprendizaje y la transferencia. *SAPIENS*, 10(2), 243-254.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1317-58152009000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1317-58152009000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Ojeda, D. (2018, enero 22). Rúbricas de entrada única: Fáciles, personalizadas y transparentes. *Conecta 13*. [https://conecta13.com/se\\_habla\\_de/rubricas-de-entrada-unica-faciles-personalizadas-y-transparentes/](https://conecta13.com/se_habla_de/rubricas-de-entrada-unica-faciles-personalizadas-y-transparentes/)
- Pagliarulo, E. (2012). La importancia de la «alfabetización visual» en la formación docente. *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación*, 105-116.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/actas-del-congreso-iberoamericano-de-las-lenguas-en-la-educacion/educacion-lenguas-espana-america-latina/16184>
- Paivio, A. (2007). *Mind and its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*. Routledge & CRC Press.
- Púñez, N. (2017). El Pensamiento visual: Una propuesta didáctica para pensar y crear. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 161-177.  
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960868012/>
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 31-36.  
<https://go.exlibris.link/lvH3bwfB>
- Real, J. M. (2021, noviembre 25). *Visualizar el subjuntivo en imágenes*. Enseñar el subjuntivo mediante imágenes, Instituto Avanzado de ELE.
- Roam, D. (2009). *La clave es la servilleta*. Grupo editorial Norma.
- Robinson, S. K. (2006, febrero). Do schools kill creativity? [Vídeo] *TED Conferences*.  
[https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_do\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity)
- Rodari, G. (2020). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias* (A. Carroggio y A. DíazPlaja, Trads.). Kalandraka.

- Romo, F. (2016). La imagen metalingüística como imagen pedagógica en E/LE. *RedELE Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 28, 1-28.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/116686>
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Sánchez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *marcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera, Suplemento(8)*, 1-17. [https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez\\_imagenes.pdf](https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf)
- Sancho, P. (2015). *El lenguaje-visual*. Liceus.
- Sanz, M. (2006). Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.
- Shin, T. (2021). La Comprensión auditiva en español por la predicción basada en imágenes. *Journal of International Culture*, 14(1), 263-284.  
<https://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE10738744>
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House Publishers.
- Stevick, E. W. (1986). *Images and Options in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Torres, L., López, F. J., y Ruiz, V. (2022, junio). Expedición #2. La evaluación personal y la autoevaluación. *Evaluar para aprender*. Campamento Norte.
- UNIR. (2020, octubre 15). Unidades fraseológicas del español: Qué son y cómo enseñarlas. *UNIR Revista*. <https://www.unir.net/educacion/revista/unidades-fraseologicas-espanol/>
- UNIR. (2021, marzo 17). Gramática Cognitiva en ELE: Qué es y cuál es su importancia. *UNIR Revista*. <https://www.unir.net/educacion/revista/gramatica-cognitiva-ele/>
- Walzer, A. (2021). En torno a la definición de imagen como representación de la realidad. *Doxa Comunicación*, 33. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n33a924>



## 7. Anexos

### Anexo A. Primera sesión: material utilizado

**Actividades 1-3.** Portadas y sinopsis de las películas:

- *Amanece que no es poco*: <https://www.filmaffinity.com/es/film567541.html>
- *Una pistola en cada mano*: <https://www.filmaffinity.com/es/film562367.html>
- *Un cuento chino*: <https://www.filmaffinity.com/es/film340486.html>

**Actividad 4.** Enlace al artículo con el vídeo de cuatro actores candidatos a los Goya que dan su opinión sobre las comedias: <https://elpais.com/cultura/2022-01-27/duelo-de-actores-los-candidatos-a-mejor-protagonista-masculino-en-los-premios-goya-se-ven-las-caras-antes-de-la-gala.html#?rel=mas>

**Actividad 5.** Tráiler y temas musicales:

- Tráiler de la película *Siete mesas de billar francés* de Gracia Querejeta:  
<https://www.youtube.com/watch?v=OpkEnful3bA>
- Tema musical *Tempelhof* de Yann Tiersen:  
<https://www.youtube.com/watch?v=mTlyklNcn80>
- Tema musical *Now, Run* de Hania Rani:  
[https://www.youtube.com/watch?v=gvda0IQS\\_Cl](https://www.youtube.com/watch?v=gvda0IQS_Cl)

**Actividad 7.** Fotografía de un chico en una sala vacía de cine:



Fuente: <http://laspeliculasdemivida.blogspot.com/2008/05/salas-vacias.html>

## Anexo B. Segunda sesión: material utilizado

**Actividad 1.** Meme de un chico mirándose en el espejo:



Fuente: <https://jajajabuenchiste.tumblr.com/>

**Actividad 2.** Fotografía de Manuela Carmena:



Fuente: <https://www.europapress.es/euskadi/noticia-manuela-carmena-presenta-lunes-bilbao-libro-narra-paso-politica-20220119141755.html>

Preguntas para la visualización guiada: *Entrás en una cafetería. Una de esas con terraza al aire libre que parecen el jardín de una casa. Todo es muy acogedor, pero no hay mesas libres. La señora de la fotografía te mira invitándote a sentarte con ella, y empieza la conversación. Le preguntas: ¿Cómo se llama? ¿De dónde es? ¿Qué está haciendo en este lugar? ¿Vive aquí?*

*¿Lleva mucho tiempo aquí? ¿A qué se dedicaba? ¿Le gustaba lo que hacía? ¿Tiene familia? ¿Está satisfecha con la vida? ¿Se arrepiente de algo? Si pudiera vivir de nuevo su vida, ¿qué cambiaría? ¿Tiene algún proyecto a la vista? ¿Cómo y dónde se ve dentro de 5 años?*

**Actividad 3.** Vídeo con el poema *Llegó la tarde ¡Tercera edad!* De Leda Fuertes de Casanova recitado e interpretado por María Cristina Camilo de 101 años en 2019, actriz y locutora de radio: <https://www.youtube.com/watch?v=aoLjdZ4bO-8>

**Actividad 4a.** Opiniones sobre la vejez<sup>7</sup>:

- A. Lee las siguientes opiniones de varias personas ¿cuál consideras que es la más idealista, la más radical, la más pesimista o la más imparcial? ¿Con cuál te sientes más identificado/a? Justifica tu respuesta.
- *“**Yo creo que** (...) lo súper bueno es ser mayor, yo recomiendo muchísimo ser mayor; cuando eres mayor no te importa nada más que las cosas importantes (...)”* Manuela Carmena.
  - *“No me gusta la glorificación de la vejez. **No es verdad que** estemos mejor. Todo desacelera, entendimiento y pensamiento incluso. Me gustaría ser joven para siempre”* Kübra.
  - *“Yo no tengo conciencia de ser viejo pese a mi edad. **A mí me parece que** lo importante es cómo te sientes tú y no cómo te ven los demás”* José María.
  - *“**Es un milagro de la vida que** podamos envejecer porque solo los seres humanos, las mascotas y los animales del zoo llegan a viejos”* Melih.
  - *“Para mí es la etapa más vulnerable de la vida. **Es una vergüenza que** no haya más empatía hacia las personas mayores”* María Antonia.
  - *“**Yo dudo que** envejecer tenga alguna ventaja, si no ¿por qué todo el mundo prefiere ser joven”* Alper.
- B. Observa las expresiones en negrita de las opiniones anteriores y con ayuda de las imágenes que te presentamos a continuación, clasifícalas en actos que declaran o no declaran.

---

<sup>7</sup> La opinión de Manuela Carmena está tomada de una entrevista del programa de radio *Carne Cruda* (<https://www.youtube.com/watch?v=i0m-OlZAR5Q>), el resto son de elaboración propia.

**Actividad 4.b** Imágenes para la distinción del modo y significado declarativo y no declarativo<sup>8</sup>:

DECLARO	NO DECLARO
	
<p><b>Declaro</b> un hecho cuando lo expreso como lo represento. Es decir, cuando presento el hecho como algo que <b>sé, creo o imagino</b>.</p> <p><b>¿Indicativo o subjuntivo?</b></p>	<p><b>No declaro</b> un hecho cuando no lo expreso como yo lo represento. Es decir, no declaro algo que <b>no creo, cuestiono o valoro</b>.</p> <p><b>¿Indicativo o subjuntivo?</b></p>

Fuente de la imagen: <https://ethic.es/2020/11/canas-vejez-ciceron/>

**Actividad 4c.** Ejercicio de matrices veritativas y valorativas:

A. Una vez leídas las opiniones de algunas personas y vista la diferencia entre “declarar y no declarar” ¿podrías clasificar estas expresiones según indiquen actos declarativos o no declarativos? ¿Podrías añadir alguna expresión más?

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| - <i>Me parece fatal que...</i>      | - <i>No pienso/opino/considero que...</i> |
| - <i>Me parece (muy) bien que...</i> | - <i>Pienso/opino/considero que...</i>    |
| - <i>Me parece excelente que...</i>  | - <i>Es una lástima que...</i>            |
| - <i>Es una suerte que...</i>        | - <i>Es cierto que...</i>                 |
| - <i>Es evidente que...</i>          | - <i>No es cierto que...</i>              |
| - <i>Está claro que...</i>           | - <i>Supongo/imagino que...</i>           |

B. Ahora, escribe tu propia opinión haciendo uso de estas expresiones y en respuesta a alguna de las afirmaciones realizadas en el ejercicio anterior.

<sup>8</sup> Idea inspirada de un taller realizado por Juan Manuel Real Espinosa (2021).

## Anexo C. Tercera sesión: material utilizado

**Actividad 1.** Fotografías sobre el Mediterráneo que se proyectan:



Fuente: <https://www.flickr.com/>

**Actividad 2.** Canción *Mediterráneo* de Joan Manuel Serrat:

- Vídeo de la canción *Mediterráneo*: <https://www.youtube.com/watch?v=w2WOHs9wG4>
- Letra de la canción: <https://videoele.com/CancionEle/mediterraneo.html>

**Actividad 3.** Pinturas de Sorolla:



Fuente: <https://www.culturaydeporte.gob.es/msorolla/dam/jcr:92848ecd-7b90-4508-95ec-51a5c67401f5/cat-logo-color-mar.pdf>



**Actividad 4.** Opiniones de cantautores sobre *Mediterráneo*:

- A. Lee algunas afirmaciones que varios cantautores expresan cuando les preguntan: ¿qué recuerdos te trae *Mediterráneo*? Fíjate en las expresiones en negrita ¿a qué crees que se refieren?
- “Es un disco **universal y atemporal**, me ha acompañado siempre” De Pedro.
  - “Sientes la profundidad de estar escuchando **una obra maestra**” Isma Romero
  - “**Un clásico** de mis eternos viajes en coche de la infancia, en los ochenta” Xoel López.
  - “Forma parte de mi **educación sentimental**” Tulsa.
  - “Me trae **recuerdos de color sepia** y lo relaciono con mi padre” Virginia Maestro.
  - “Mediterráneo es la **música clásica del futuro**” Andrés Suarez.
- B. ¿Te imaginas diciendo alguna de estas frases? ¿Qué cantante, grupo, música, canción, etc. de tu infancia o juventud te viene a la mente? ¿Qué recuerdos, sensaciones y emociones te transmiten? Compártelo con tu compañero/a.
- C. Vamos a ver un vídeo donde estos mismos cantautores ofrecen una explicación más extensa sobre sus recuerdos. Toma nota de aquellas ideas que justifican las afirmaciones en relación con el ejercicio anterior. ¿Se parecen a tus recuerdos?
- D. Vídeo cantautores: <https://elpais.com/eps/2021-06-05/xoel-lopez-depedro-tulsa-andres-suarez-virginia-maestro-e-isma-romero-tocan-canciones-de-mediterraneo.html?autoplay=1#>

**Actividad 5.** Canciones turcas para evocar recuerdos de infancia y juventud:

- Cem Karaca-Resimdeki Gözyaşları (1968): <https://www.youtube.com/watch?v=fOnohmbo3fg>
- Barış Manço-Dönence (1982): [https://www.youtube.com/watch?v=77ygz-MC6\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=77ygz-MC6_8)
- Oya-Bora-Sevmek Zamanı (1992): <https://youtu.be/w7LqXb1Qm1U>
- Demet Sağıroğlu-Arnavut Kaldırımı (1994): <https://youtu.be/bdso4qwyu10>
- Erkin Koray-Fesuphanallah (1997): [https://youtu.be/0TdUz8X3\\_Y8](https://youtu.be/0TdUz8X3_Y8)
- Tarkan-Simarik (1997): [https://www.youtube.com/watch?v=d1YzyA\\_1l1o](https://www.youtube.com/watch?v=d1YzyA_1l1o)
- Kayahan-Bir Aşk Hikayesi (2002): <https://youtu.be/NCKvjIJP0IE>
- Duman-Beni Yak Kendini Yak (2002): <https://youtu.be/g4dCKrgKrQY>

## Anexo D. Cuarta sesión: material utilizado

**Actividad 1.** Imágenes sobre la gentrificación que se proyectan:



Fuentes: <https://www.publico.es/sociedad/compramos-barrio-documental-gentrificacion-lavapies.html>; <https://buzos.com.mx/index.php/nota/index/3658> y *El Roto*.

**Actividad 2.** En esta actividad se trabaja sobre el artículo publicado en *El Periódico* que lleva por título *Querida Barcelona*. Solo se adapta el título que se cambia por el de *Querida Desgentrificación*: <https://www.elperiodico.com/es/entre-todos/participacion/querida-barcelona-20-anos-habitandote-11915621>

**Actividad 3a.** Ejercicio para expresar sentimientos con el verbo *dar* y *poner*:

A. Observa estas frases que al igual que los ejemplos del ejercicio anterior expresan tristeza, enfado, e indignación con el verbo *DAR* y el verbo *PONER*. ¿Qué semejanzas y diferencias observas en su estructura? ¿Conocías estas expresiones? ¿Podrías añadir alguna más?

- |  |   |
|--|---|
| - <b>Me da pena</b> ver la ciudad tan sucia.                 | - <b>Me pone muy triste</b> ver la ciudad tan sucia.                      |
| - <b>Me da vergüenza</b> la suciedad de las calles.          | - <b>Me pone furiosa</b> el turismo de masas.                             |
| - <b>Me dan lástima</b> las calles y rincones de la ciudad.  | - <b>Me ponen de los nervios</b> las personas irrespetuosas.              |
| - <b>Me da lástima</b> que haya tanta suciedad en la ciudad. | - <b>Me pone de mal humor</b> que se gestione ineficientemente la ciudad. |
| -  | -   |

B. Ahora, coloca cada frase donde corresponda siguiendo el esquema:

ME TE LE NOS OS LES	DA	MIEDO	+ INFINITIVO	ME TE LE NOS OS LES	PONE	ALEGRE	+ INFINITIVO
		ALEGRÍA	<i>P.ej. Me da pena ver la ciudad tan sucia</i>			TRISTE	+SUSTANTIVO
	DAN	RISA	+SUSTANTIVO	OS LES	PONEN	CONTENTO/A	<i>P. ej. Me pone de los nervios el turismo de masas</i>
		PENA	+QUE (+ SUBJUNTIVO)			NERVIOSO/A	+QUE (+ SUBJUNTIVO)
		LÁSTIMA	+SUSTANTIVO PLURAL			FURIOSO/A	+SUSTANTIVO PLURAL
		VERGÜENZA				DE BUEN HUMOR	
		PEREZA				DE MAL HUMOR	
		ASCO				DE LOS NERVIOS	
		RABIA					
		ESCALOFRÍOS*					

C. ¿Qué otras expresiones recuerdas o conoces para expresar estos mismos sentimientos u otros? *P. ej. me indigna, me disgusta, me alegra, me molesta, me anima, me relaja etc.*

**Actividad 3b.** Fotografías para evocar y expresar sentimientos. Enlace a un archivo en Google Drive con las imágenes: [https://drive.google.com/file/d/1-t5LNj4dDgUFBRTc\\_kLpCLjr6Ttq90De/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1-t5LNj4dDgUFBRTc_kLpCLjr6Ttq90De/view?usp=sharing)

**Actividad 5.** Trabalenguas para trabajar la pronunciación de la palabra *gentrificación*.

*El barrio está gentrificado,  
¿quién lo desgentrificará?  
El desgentrificador que lo desgentrifique,  
buen desgentrificador será.*

Fuente: Acción informativa en el barrio Puerta del Ángel en Madrid, 2012.

[https://vimeo.com/18266423?embedded=true&source=vimeo\\_logo&owner=517357](https://vimeo.com/18266423?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=517357)



## Anexo E. Quinta sesión: material utilizado

**Actividad 2.** Vídeo de la iniciativa #NoMoreMatildas:

<https://www.youtube.com/watch?v=Fx0ztzf-2V0>

**Actividad 3.** Oraciones para trabajar las hipótesis con el pluscuamperfecto de subjuntivo, el condicional simple y el condicional compuesto:

- A. Lee estas frases y fíjate en los tiempos verbales que se utilizan. ¿Son correctas?
- Si Einstein **hubiese/hubiera nacido** mujer, al nacer, sus padres la **habrían llamado** Pauline.
  - Si Einstein **hubiese/hubiera nacido** mujer, al nacer, sus padres la **hubieran/hubiesen llamado** Pauline.
  - Si Einstein **hubiese/hubiera nacido** mujer, hoy no **conoceríamos** su nombre.
- B. Bosquejad en grupo una escena para cada uno de los significados de las frases. ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras?

**Actividad 4.** Imágenes del cuento Matilda Einstein:



Fuente: [https://www.nomorematildas.com/pdf/cuentos/Matilda Einstein.pdf](https://www.nomorematildas.com/pdf/cuentos/Matilda_Einstein.pdf)

**Actividad 6.** Imágenes inspiración desigualdad de género:



Fuente: [https://www.gettyimages.es/collaboration/boards/EeAPi0mPZkC\\_cQu\\_IKfpig](https://www.gettyimages.es/collaboration/boards/EeAPi0mPZkC_cQu_IKfpig)

**Actividad 7.** Acertijo:

*Un padre y su hijo viajan en coche y tienen un accidente grave. El padre muere y al hijo se lo llevan al hospital porque necesita una compleja operación de emergencia, para la que llaman a una eminencia médica. Pero cuando entra en el quirófano dice: "No puedo operarlo, es mi hijo". ¿Cómo se explica esto?*

Fuente: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43286945>

## Anexo F. Sexta sesión: material utilizado

**Actividad 2.** Enlace a la entrada del Blog con el texto sobre las obras de arte efímero que se va a trabajar en clase. Se utiliza el texto sin adaptar y sin las fotografías: <http://10-15saturday-night.blogspot.com/2010/12/on-arte-efimero-en-la-casa-encendida.html>

**Actividad 4.** Enlace a las imágenes de las obras de arte efímero de la exposición *On & on*: <https://www.lacasaencendida.es/exposiciones/on-on-5785>

**Actividad 7.** Evocación de sensaciones a partir de 4 imágenes de arte efímero:

Arte pomposo / Anónimo

<https://www.allegorias.es/arte-pomposo/>



Arte es basura / Francisco de Pájaro

<https://tr.pinterest.com/pin/325244404336382630/>



Arte con humo / Anónimo

<https://pixnio.com>



Arte con chocolate / Patrick Roger

<https://www.bonviveur.es/despensa/patrick-roger-chocolate-hecho-arte>



**Actividad 8.** Obra de Maurizio Cattelan, una banana pegada a la pared con cinta americana que fue expuesta en la feria Art Basel Miami con el título *Comediante*.



Fuente: <https://historia-arte.com/obras/comediante>

## Anexo G. Grupo focal o *focus group*: actividad de diagnóstico

Tras una breve presentación, cada estudiante elegirá una imagen no personal que pueda representar rasgos relevantes de sí mismo (gustos, personalidad, etc.). Se comparte la imagen de forma anónima en la herramienta *online* Padlet<sup>9</sup>, y en dos grandes grupos deberán relacionar cada imagen con el estudiante del grupo al que creen hace referencia y del que solo conocen su nombre y algunos datos introductorios. Primero trabajarán individualmente sobre los miembros de su propio grupo y luego, en conjunto, sobre el grupo contrario. Deben imaginar qué elementos creen que los identifican y por qué. Para ello, se ayudarán de un pequeño mapa conceptual por cada compañero del grupo opuesto con las palabras clave que lo representan. Al finalizar, les pedimos que evalúen su experiencia mediante un *ticket* de salida con preguntas específicas sobre la actividad y otras más generales sobre el aprendizaje del español como LE sobre las que reflexionaremos y dialogaremos en clase abierta.

**Figura G1.** *Ticket de salida para la primera sesión del curso*





1. ¿Puedes identificar los nombres y rasgos principales de tus compañeros?  
  
15% 100%
2. ¿Te ha gustado trabajar con imágenes? ¿Por qué?
3. ¿Cómo te has sentido realizando la actividad? ¿Por qué?
4. ¿Qué tipo de actividades te gustaría realizar en clase? ¿Por qué?
5. ¿Qué estrategias utilizas fuera de clase para practicar español?
6. ¿Qué otras cosas podrías hacer para aprender la lengua?
7. ¿Qué esperas de este curso? ¿Cómo te ves como estudiante de español cuando termine?
8. Otras observaciones:

Fuente: elaboración propia.

<sup>9</sup> Un ejemplo puede verse en el siguiente enlace: <https://padlet.com/lhillan/6kt4ydxokkzo>

## Anexo H. Rúbrica para las técnicas de uso de la imagen

**Tabla H1.** *Rúbrica de evaluación de las técnicas de uso de la imagen*

	 <b>En proceso</b>	 <b>Satisfactoria</b>	 <b>Buena</b>	 <b>Excelente</b>
<b>Alfabetización visual</b>	En desarrollo el uso y actitud óptima.	Uso y actitud correcta ante el trabajo con la técnica.	Se domina la técnica. Buena aceptación de su uso.	Excelente dominio de la técnica. Se percibe muy buenas actitudes.
<b>Visualización</b>	En desarrollo el uso y actitud óptima.	Uso y actitud correcta ante el trabajo con la técnica.	Se domina la técnica. Buena aceptación de su uso.	Excelente dominio de la técnica. Se percibe muy buenas actitudes.
<b>Facilitación gráfica</b>	En desarrollo el uso y actitud óptima.	Uso y actitud correcta ante el trabajo con la técnica.	Se domina la técnica. Buena aceptación de su uso.	Excelente dominio de la técnica. Se percibe muy buenas actitudes.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla H2.** *Rúbrica de entrada única para cada una de las técnicas de uso de la imagen*

<b>Observaciones</b> ¿Qué debe ser revisado?	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Reconocimiento</b> ¿Qué destaca?
	Uso de la técnica	
	Actitud participativa y trabajo en equipo	
	Comprensión de la instrucción	
	Desarrollo de las destrezas	
	Comprensión gramatical y adquisición del léxico	
	Creatividad y pensamiento crítico	


Fuente: elaboración propia adaptado de Ojeda (2018).



## Anexo I. Rúbrica para las destrezas

**Tabla I1.** *Rúbrica de evaluación de las destrezas lingüísticas en las tareas y productos finales*

Destrezas	 En proceso	 Satisfactoria	 Buena	 Excelente
<b>Comprensión auditiva</b>				
<b>Comprende</b>	Comprende normalmente con dificultad la idea principal.	Comprende la idea general y alguna secundaria.	Comprende las ideas principales y la mayoría de las secundarias.	Comprende las ideas principales y secundarias.
<b>Interpreta</b>	Infiere y saca conclusiones a menudo con dificultad.	Infiere, pero le cuesta a veces sacar conclusiones.	Infiere, y saca conclusiones.	Infiere y saca conclusiones elaboradas.
<b>Comprensión lectora</b>				
<b>Comprende</b>	Comprende normalmente con dificultad la idea principal.	Comprende la idea general y alguna secundaria.	Comprende las ideas principales y la mayoría de las secundarias.	Comprende las ideas principales y secundarias.
<b>Interpreta</b>	Infiere y saca conclusiones a menudo con dificultad.	Infiere, pero le cuesta a veces sacar conclusiones.	Infiere y saca conclusiones.	Infiere y saca conclusiones pertinentes y relevantes.
<b>Expresión e interacción oral</b>				
<b>Fluidez y Coherencia</b>	Conversa normalmente con dificultad en las interacciones. Mantiene discursos a menudo con dilaciones e incoherencias.	Conversa bien sobre temas sencillos y cercanos. Mantiene un discurso constante con algunas dilaciones e inconsistencias ante temas más complejos.	Conversa de forma adecuada. Mantiene un discurso bastante fluido y organizado.	Conversa con facilidad y destreza. Mantiene un discurso claro, fluido y bien organizado.
<b>Alcance y Corrección</b>	Su repertorio lingüístico a menudo le dificulta expresarse con claridad. Puede aparecer con frecuencia errores gramaticales y léxicos.	Transmite con precisión la información sencilla, pero a veces tiene limitaciones lingüísticas para expresar ideas complejas.	Amplio repertorio lingüístico que le permite expresarse con claridad. Demuestra bastante control	Buen dominio y gran repertorio lingüístico que le permite expresarse con pertinencia. Demuestra un alto control





Destrezas	 En proceso	 Satisfactoria	 Buena	 Excelente
			gramatical y léxico.	gramatical y léxico.
<b>Expresión escrita</b>				
<b>Adecuación y estructura.</b>	En desarrollo el uso del estilo y registro adecuado. A menudo los textos pueden presentar inconsistencias en la cohesión y coherencia.	Correcto estilo y registro del discurso cuando son textos cotidianos. A veces hay limitaciones en la cohesión y coherencia especialmente si son textos complejos.	Buen estilo y registro del discurso. Textos bien cohesionados y coherentes.	Dominio del estilo y el registro del discurso. Textos muy bien cohesionados y coherentes.
<b>Gramática y vocabulario</b>	En desarrollo el uso de los recursos lingüísticos. Puede aparecer con frecuencia errores ortográficos, morfológicos o sintácticos.	Correcto uso y adecuado de los recursos lingüísticos cuando son temas cercanos. Comete algunos errores ortográficos, morfológicos o sintácticos.	Buen uso y amplio repertorio de recursos lingüísticos. Puede cometer algunos errores ortográficos, morfológicos o sintácticos no relevantes.	Dominio y riqueza de recursos lingüísticos. Apenas comete errores ortográficos, morfológicos o sintácticos.

Fuente: elaboración propia basado en descriptores del MCER (Consejo de Europa, 2002) e Instituto Cervantes (2014).



## Anexo J. Rúbrica para la participación, la creatividad y el pensamiento crítico

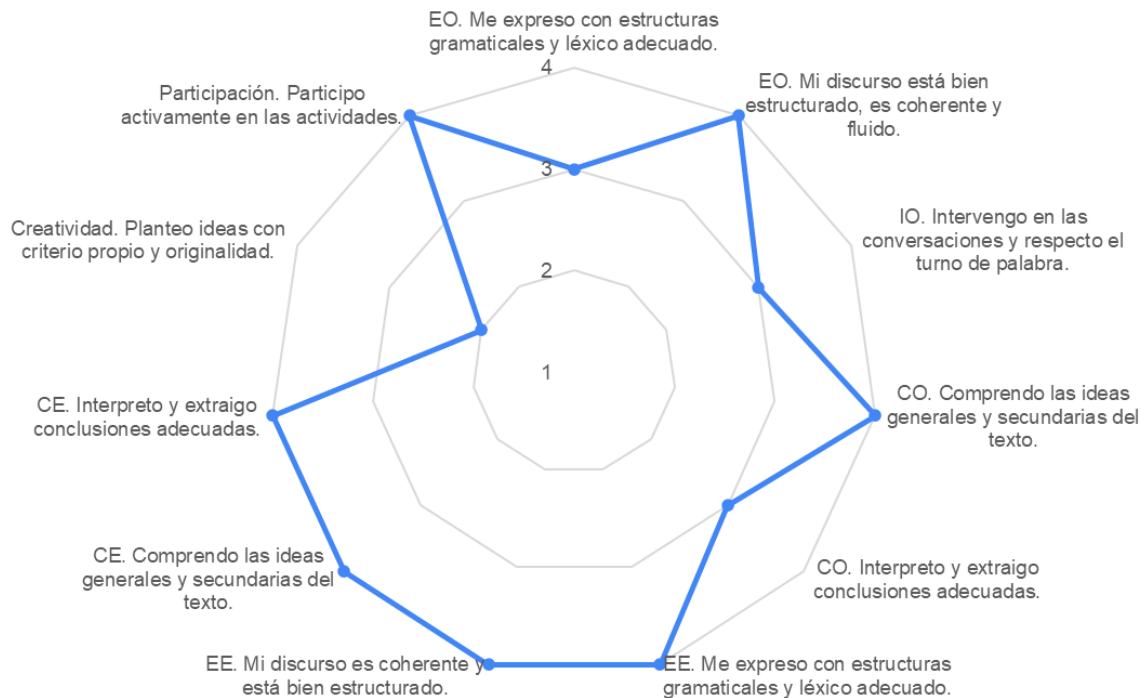
**Tabla J1.** *Rúbrica de evaluación de la participación, la creatividad y el pensamiento crítico*

	 <b>En proceso</b>	 <b>Satisfactoria</b>	 <b>Buena</b>	 <b>Excelente</b>
<b>Participación</b>	Niveles de participación aún en desarrollo.	Correcta participación y disposición para el trabajo en equipo.	Buena participación disposición para el trabajo en equipo.	Excelente participación y disposición para el trabajo en equipo.
<b>Creatividad y pensamiento crítico.</b>	Niveles de pensamiento crítico y creativo aún en desarrollo.	Correcta actitud para el pensamiento crítico y creativo.	Buena actitud para el pensamiento crítico y creativo.	Excelente actitud para el pensamiento crítico y creativo.

Fuente: elaboración propia.

## Anexo K. Diana de evaluación

**Figura K1.** Diana de autoevaluación y coevaluación



Fuente: elaboración propia basado en el material de un taller de evaluación (Torres et al., 2022).

Los valores del 1 al 4 hacen referencia a la escala: en proceso, satisfactorio, bien, y excelente. Sugerimos a los estudiantes que tomen notas de evidencias o ejemplos que justifiquen su puntuación. Los criterios de evaluación podrán variar según las dinámicas que se evalúan.

La diana de evaluación deberá ir acompañada de una reflexión personal que responda a las siguientes preguntas: *qué he hecho bien, qué debo mejorar, cómo puedo mejorar, y qué voy a intentar cambiar en la siguiente ocasión.*

Para la evaluación entre pares se va a seguir el mismo modelo de diana, pero redactado en tercera persona. Se busca favorecer el diálogo y la reflexión colectiva en torno al desempeño del compañero/a o del grupo. En las sesiones grabadas, después de tener una visión de conjunto, se preguntará por cada ítem quién o quiénes creen que destacan en su rendimiento y por qué. Además, se puede optar por *gamificar* un poco la coevaluación con una encuesta a través de la herramienta *online* Mentimeter y preguntar, por ejemplo, quién es el ganador.

## Anexo L. Ticket de salida

**Figura L1.** Ticket de salida para después de las sesiones

1. Documentar el aprendizaje:

- Hoy he aprendido...
- Lo puedo utilizar fuera del aula para...

2. Enfatizar el proceso de aprendizaje:

- No he entendido...
- Me gustaría aprender más sobre...
- Lo que me ha sorprendido más hoy es...

3. Evaluar la efectividad de la instrucción:

- La experiencia de trabajar con imágenes me ha resultado (marca con un círculo tu respuesta)     porque...
- La experiencia de trabajar con la imaginación me ha resultado (marca con un círculo tu respuesta)     porque...
- La experiencia de trabajar con dibujos, mapas mentales, notas visuales me ha resultado (marca con un círculo tu respuesta)     porque...

4. Valoración general:

- Al finalizar la clase me he sentido:

Fuente: elaboración propia basado en el material de un taller de evaluación (Torres et al., 2022).