

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

El desarrollo de la creatividad
a través de las Arts and Crafts
y su influencia en el
aprendizaje integrado de
Lengua Extranjera en
Educación Primaria

Trabajo fin de grado presentado por: Bernat Murcia González

Titulación: Grado maestro Educación
Primaria

Línea de investigación: propuesta de
intervención y proyecto educativo.

Director/a: Silvia Carrascal

Ciudad

[Seleccionar fecha]

Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO:

Some “projects” border on busywork. Others involve meaningful inquiry that engages students’ minds.

John Larmer
John R. Mergendoller, PhD.
Buck Institute for Education, 2010

Resumen

El propósito general del trabajo es comprobar qué tipo de interrelación se establece entre, el aprendizaje lingüístico y el aprendizaje creativo de los contenidos curriculares artísticos; durante la implementación de un programa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera).

Dicha perspectiva pedagógica se propone como buena opción pedagógica para impartir una asignatura no lingüística en lengua extranjera, con el fin de desarrollar conocimientos curriculares y competencia lingüística. Concretamente, el trabajo parte de la aplicación de la aludida metodología al área de la Educación Artística, asignatura que, con este nuevo enfoque, ha sido rebautizada como Arts and Crafts. Esta materia es la que en mayor grado puede desarrollar la creatividad de los alumnos en Educación Primaria. En este sentido, uno de los objetivos fundamentales del trabajo es demostrar que la creatividad puede reforzar el tipo de aprendizaje vívido y heterodoxo de la lengua inglesa que es propio de un programa AICLE, mediante las Arts and Crafts. Para ello se analizan los fundamentos teóricos de esta metodología: las cuatro C's, el andamiaje, el uso de materiales reales dentro del aula o el trabajo cooperativo entre otros.

Estos fundamentos teóricos servirán para desarrollar una propuesta de intervención que ilustre y contraste los objetivos planteados. Esta propuesta de intervención demuestra que es posible coordinar la enseñanza lingüística con la Educación Artística y que la creatividad es un elemento positivo en este binomio.

Índice

Resumen	3
Índice	4
CAPÍTULO I.....	5
1.1. Introducción	5
1.2. Justificación	6
1.3. Objetivos.....	7
1.3.1. Objetivo general	7
1.3.2. Objetivos específicos	7
1.4. Metodología.....	7
CAPÍTULO II: Marco Teórico.....	9
2.1.- Definición e historia de la metodología AICLE	10
2.1.1. Orígenes del AICLE.....	10
2.1.2. La metodología AICLE y la aldea global.....	11
2.2.- Bases teóricas.....	12
2.2.1. Las cuatro C's y Vigotsky	12
2.2.2. Primeras nociones para un correcto andamiaje verbal: los distintos tipos de vocabulario.....	13
2.3. Tipos de andamiaje	15
2.3.1. Adaptación de textos reales al contexto del aula	16
2.3.2. Concept Cartoons.....	17
2.3.3. Las estructuras Kagan y el trabajo cooperativo.....	17
2.4. Creatividad y AICLE	19
2.5.- Las opciones curriculares de la Educación Artística.	21
CAPÍTULO III. Propuesta de Intervención.....	24
3.1.- Estructura y desarrollo:.....	24
3.1.1. Título	24
3.1.2. Tema.....	24
3.1.3. Contexto	24
3.1.4. Objetivos	24
3.2. Secuenciación, cronograma y actividades	25
3.2.1. Cronograma y temporalización.....	25
3.2.2. Actividades.....	26
3.3.- Andamiajes para la intervención	28
3.3.1. Driving questions	29
3.3.2. Andamiaje para el trabajo en parejas.....	29
3.3.3. Adaptar un texto.....	30
3.3.4. Trabajo cooperativo.....	31
3.3.5. Atención a la diversidad.....	32
3.4.- Evaluación y resultados previstos	33
CAPÍTULO IV	40
4.1. Conclusiones	40
4.2. Limitaciones y prospectiva.....	42
4.3.- Referencias bibliográficas	44
Anexos.....	48

CAPÍTULO I.

A modo de introducción:

¿Por qué impartir una asignatura no lingüística en lengua extranjera? ¿Qué beneficios se pueden obtener mediante dicho sistema? ¿Se favorecerá el aprendizaje lingüístico en detrimento del contenido de la asignatura? ¿Cómo se implementa? En los siguientes apartados se dará respuesta a estos y otros interrogantes.

1.1. Introducción

La metodología de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (en adelante AICLE) propugna la enseñanza de una asignatura no lingüística en una lengua extranjera. El objetivo de dicha metodología es favorecer una adquisición menos estrictamente académica, y por ende más vívida, de la lengua extranjera; sin que ello vaya en detrimento del correcto aprendizaje de los contenidos curriculares.

Una asignatura AICLE se sirve de distintas fuentes de información con tal de abordar un determinado tema. Puede usar textos, imágenes, la exposición del profesor, el debate en el aula o el trabajo cooperativo. En cualquiera de estos casos, será necesario el establecimiento, por parte del docente, de un adecuado andamiaje que facilite el trabajo y el progreso de los alumnos, evitando la frustración resultante de enfrentarse con materiales lingüísticos que superan el nivel de los alumnos en lengua foránea. Conviene señalar, en este punto, los fundamentos profundamente constructivistas que subyacen a esta metodología

.En este trabajo se pretende demostrar que los fundamentos profundamente constructivistas de la pedagogía AICLE o Content and Language Integrated Learning (en adelante CLIL), si se emplean las siglas anglosajonas, no solo no interfieren negativamente en el desarrollo de la creatividad de los alumnos, sino que estimulan dicho desarrollo gracias a una sólida sistematización del aprendizaje activo y significativo. Por ello, se establecerá que el contenido de la asignatura , esto es, la Educación Artística, no se ve perjudicado en modo alguno por el uso vehicular de la lengua foránea..

De igual manera, es un objetivo del trabajo demostrar que el desarrollo de la Educación Artística en lengua inglesa sirve de acicate para el aprendizaje de ese segundo idioma. Por lo menos, se considera que este novedoso enfoque de la asignatura confiere a los alumnos que se benefician de ella una mayor facilidad para la oralidad, tanto por lo que respecta a la comprensión como a la expresión, si bien este método también resulta muy válido para la transmisión de conocimientos de índole gramatical y para espolear la capacidad de comprensión lectora e incluso la de expresión escrita.

Con el desarrollo del presente trabajo se pretende probar la naturaleza holística de la perspectiva pedagógica que se abordará, y que permite que el niño “viva” la lengua en lugar de percibirla como un ente de dudosa utilidad que exhala estertores en un libro de texto repleto de ejercicios de gramática.

1.2. Justificación

Las metodologías CLIL o AICLE está aplicándose actualmente en muchas escuelas del país, dada la creciente necesidad de poseer conocimientos funcionales de una segunda lengua, en una sociedad capitalista cada vez más globalizada, tal como apunta Pérez-Vidal (2005). Según esta autora, la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa es cada vez más manifiesta en una sociedad que avanza hacia una comunidad global. De este modo, se requieren escenarios didácticos que vayan más allá de la enseñanza ortodoxa de las lenguas extranjeras.

El aludido método consiste en un conjunto de técnicas pedagógicas que, como sostiene Wolff (2009), han sido muy poco usuales en la tradición escolar europea. Por causa de su escasa vigencia en el pasado reciente, merecen una especial atención por parte de los actuales y futuros docentes. De ahí que resulte no solo plausible, sino también necesario, investigar profundamente un método que, presumiblemente, desempeñará un papel crucial en la competencia lingüística en lengua extranjera de los españoles del futuro.

La educación artística es, asimismo, una de las materias que muchos centros escogen para implementar dicha metodología. Ello se debe a que dicha asignatura tiene una sólida naturaleza manipulativa, que favorece la experimentación activa del lenguaje, la comunicación mediante gestos y el desarrollo progresivo del lenguaje incidental definido por Asher y Simpson (1994), tan favorable para el desarrollo de la capacidad comunicativa oral en lengua extranjera.

En este sentido, Asher y Simpson (1994) demostraron, con el método pedagógico Total Physical Response, que la capacidad de comprender mensajes en lengua extranjera se incrementa cuando estos mensajes van asociados a una acción física, es decir, cuando implican la vivencia activa y física del alumno.

De ahí que asignaturas de marcado carácter manipulativo, como la Educación Artística o la Educación Física, ofrezcan una plataforma especialmente propicia para el desarrollo de un programa AICLE.

Por otro lado, cabe destacar que la continuidad de la educación artística como asignatura está en entredicho desde que entró en vigencia la Ley de Mejora de

la Calidad Educativa (en adelante LOMCE). En este sentido y en el desarrollo del presente trabajo se demostrará que, más allá de las falaces jerarquías curriculares, la Educación Artística constituye un terreno especialmente favorable para el desarrollo de un conocimiento natural, libre, menos condicionado por lo académico y, por ende, el más personal y creativo de la lengua extranjera. Se hace necesario reivindicar la necesidad de educar artísticamente a los niños, aunque para ello resulte favorable dotar dicha asignatura de un contenido extraordinario mediante la implementación de un programa AICLE.

1.3. Objetivos

Para el desarrollo del presente Trabajo de Fin de Grado se han establecido una serie de objetivos: un objetivo general acerca de la relación entre creatividad, aprendizaje del inglés y AICLE; y tres objetivos específicos, derivados, a su vez, del general: el estudio de las bases teóricas AICLE, el estudio de las herramientas didácticas disponibles para superar obstáculos intrínsecos a este método y finalmente, el objetivo final consistente en diseñar una propuesta de intervención que sirva para ilustrar el objetivo general del trabajo.

1.3.1. Objetivo general

- ✚ Demostrar el efecto positivo de las Arts and Crafts en el desarrollo de la creatividad y su influencia en el aprendizaje del inglés a través de la metodología AICLE.

1.3.2. Objetivos específicos

- ✚ Realizar un estudio teórico sobre los fundamentos de la metodología AICLE y su influencia en el desarrollo de la creatividad.
- ✚ Identificar los problemas que puedan tener los alumnos a la hora de comprender los contenidos curriculares transmitidos en una segunda lengua.
- ✚ Diseñar una propuesta de intervención que favorezca el aprendizaje simultáneo de facultades artísticas y de aptitudes comunicativas en lengua foránea.

1.4. Metodología

El presente trabajo consta de un marco teórico que abunda en los fundamentos teóricos de la metodología AICLE, por un lado, y en las distintas perspectivas curriculares existentes en el campo de la Educación Artística, por el otro. A partir de ahí, se señala la necesidad de optar por perspectivas curriculares que propicien el aprendizaje significativo de los alumnos, es decir, que aborden

temáticas vigentes, que despierten el interés y la curiosidad de los alumnos por su presencia real en la vida de estos.

A modo de conclusión de un primer apartado teórico, se establecerá la necesidad de evitar que la asignatura sea una mera y mecánica elaboración de manualidades, perspectiva que colisionaría de lleno contra el corpus teórico arraigadamente constructivista que caracteriza la metodología AICLE.

Posteriormente, el trabajo avanza hacia el terreno empírico, más concretamente hacia la preparación de materiales didácticos reales y coherentes, que puedan ser llevados a la práctica de manera fiable y que no contradigan ninguno de los aspectos tratados a lo largo del marco teórico. Dichos materiales girarán en torno a un eje vertebrador común que les conferirá la estructura de una propuesta de intervención pedagógica. Concretamente, dicha propuesta, dirigida a alumnos de sexto curso, profundizará en un tema tan intrínsecamente significativo como es la construcción de la propia identidad y, además, lo hará mediante un recurso gráfico de completa actualidad como son los selfies. Partiendo de un enfoque curricular afín a la cultura visual y a la pedagogía crítica, se estimulará el sentido crítico del alumnado mediante el análisis de fotografías de famosos retocadas para concluir con la realización de selfies dentro del aula, llevando a cabo, ulteriormente, el correspondiente retoque fotográfico que vaya en sintonía con la autopercepción y la autoconciencia de cada alumno.

CAPÍTULO II: Marco Teórico

A continuación, se expone un resumen del trayecto expositivo que se desarrollará en el marco teórico del presente trabajo y que desembocará en el hallazgo de los beneficios y perjuicios que AICLE puede suponer para la Educación Artística.

El presente estudio teórico parte de una definición exhaustiva del acrónimo AICLE, así como de una breve revisión histórica del mismo, para adentrarse de lleno en los pilares teóricos que la aludida metodología ha venido desarrollando con el transcurso del tiempo. Se profundizará en las raíces constructivistas de este sistema pedagógico y se podrá ver, de manera detallada, cómo el andamiaje cognitivo que propugnan los autores afines a esta metodología cristaliza en propuestas concretas, específicas, fácilmente aplicables en el contexto real del aula. Así, pues, el trabajo abunda en el tipo de vocabulario que, según esta pedagogía debe tenerse en cuenta a la hora de programar una unidad didáctica, así como en el tipo de estrategias de que puede servirse el profesor a la hora de facilitar su adquisición a los alumnos.

En el avance del estudio teórico, se analizarán otros tipos de andamiaje propuestos por diversos autores. Progresivamente, se verán las relaciones existentes entre el trabajo creativo y el aprendizaje lingüístico de corte vivencial.

A nivel metodológico, el trabajo se divide en una primera sección teórica que se propone esclarecer los fundamentos principales de la metodología AICLE con el fin de desarrollar la parte verdaderamente significativa del mismo, a saber, la parte práctica, correspondiente a una propuesta de intervención pedagógica. Este segundo apartado del trabajo reviste mayor relevancia ya que sirve para contrastar la adecuación de los objetivos planteados. Siendo así, el marco teórico es un primer paso, imprescindible pero insuficiente de manera aislada, para desarrollar una propuesta de intervención que resulte plausible y que cumpla con los propósitos iniciales del trabajo.

Finalmente, se concluye con un apartado donde se exponen las conclusiones que, a la luz de la propuesta de intervención, han podido establecerse, en función de los objetivos iniciales. También se incluye un apartado de limitaciones y prospectiva con tal de indicar en qué contextos resultan válidas las conclusiones adquiridas en el trabajo y para sugerir posibles nuevas líneas de investigación.

2.1.- Definición e historia de la metodología AICLE

2.1.1. Orígenes del AICLE

La metodología CLIL –o AICLE en castellano- alude a las técnicas pedagógicas dirigidas al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Se trata de un método desarrollado especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX ya que, como apunta el profesor Wolff (2009), del Instituto Goethe, hasta ese momento la enseñanza bilingüe se había implementado única y exclusivamente en escuelas elitistas.

A partir del ecuador del pasado siglo, las escuelas de educación pública Gymnasien y Realschulen, en Alemania, fueron pioneras en lo concerniente a democratizar la enseñanza bilingüe de contenidos no lingüísticos. Por ello, es a partir de ese viraje, según sostiene Wolff (2009), se puede empezar a hablar propiamente de pedagogía AICLE. En el año 2006 se efectúa una de las primeras definiciones oficiales del acrónimo:

“The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves (Eurydice 2006: 8)”.

Una de las diferencias entre las escuelas que practican AICLE y aquellas escuelas elitistas a las que aludimos más arriba, es, como apunta Wolf (2009), que el sistema AICLE propone la enseñanza de ciertas asignaturas en lengua extranjera, jamás la impartición de la totalidad del currículo. Otra diferencia importante entre ambos modelos reside, siguiendo a Wolf (2009), en que en una clase donde se practique la inmersión lingüística no existe una enseñanza regular de la lengua extranjera; durante una sesión AICLE, en cambio, sí se contempla esa enseñanza explícitamente lingüística.

Según Wolff (2009), las asignaturas más propicias para desarrollar un programa AICLE son las que pertenecen a las Ciencias Sociales o a las Humanidades. En el presente caso, esto es, la enseñanza de la Educación Artística en lengua inglesa, asignatura que muchos centros han bautizado como Arts and Crafts y que es una asignatura contenida en el segundo bloque señalado por Wolff.

En otro orden de cosas, cabe preguntarse acerca de los motivos que justifican la adopción de una praxis AICLE. Wolff (2009) da la respuesta: favorece el aprendizaje activo, vivencial y manipulativo de la lengua extranjera. En ese sentido, dicho autor añade que esta metodología, tanto puede servir para

potenciar el uso de una de las grandes lenguas extranjeras de cultura (el inglés, el alemán o el chino), como para estimular la perpetuidad de lenguas regionales minoritarias, como por ejemplo el bretón, en Francia.

Sin duda, es posible aseverar que mediante esta pedagogía el inglés se adquiere de manera más espontánea y menos académica. Según recientes estudios ha revertido en un mayor nivel de competencia lingüística en lengua foránea por parte de los alumnos implicados y ha supuesto, asimismo, una mejor comprensión y asimilación de los contenidos no lingüísticos (Lamsfuß-Schenk, 2002) lo cual apoyaría la hipótesis que sostiene que la metodología AICLE no perjudica el desarrollo de la creatividad cuando se aplica al ámbito de la Educación Artística.

2.1.2. La metodología AICLE y la aldea global

Pérez-Vidal (2005) afirma que existen varios niveles descriptivos que ayudan a definir de manera pormenorizada un programa AICLE: la dimensión social europea, la dimensión cultural, la dimensión educativa y, finalmente la dimensión lingüística. Según esta autora, el método AICLE favorece el establecimiento de una identidad europea multicultural que protege a los alumnos frente a los efectos normalizadores de la globalización, ya que enfatiza, precisamente, la coexistencia de varias identidades lingüísticas y culturales dentro de una entidad europea global. Ello lleva a pensar en un objetivo básico de la Educación Artística (por lo menos desde el enfoque multicultural de la misma), que pasa por la superación del monoculturalismo y la aceptación y apreciación de producciones culturales múltiples e igualmente estimables.

En segundo lugar, esta autora remarca que los programas AICLE trasladan el papel protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje del maestro al alumno: es el aprendiz quien construye su propio conocimiento, lo cual enlaza con la creatividad y el pensamiento crítico (ambos aspectos están adheridos de manera sustancial al currículo de la Educación Artística).

Los objetivos de cualquier programa AICLE son, según Pérez-Vidal, los que siguen (ver Marsh, Maljers & Hartiala, 2001; Pérez-Vidal, 2001):

- 1) Ayudar a los alumnos a integrarse a un Nuevo marco cultural (CULTIX)
- 2) Prepararlos para la internacionalización (ENTIX)
- 3) Mejorar la competencia lingüística (LANTIX)
- 4) Crear oportunidades para estudiar la lengua desde una perspectiva distinta (CONTIX)
- 5) Complementar estrategias de aprendizaje individuales (LEARNTIX)

En esta relación de objetivos se advierte la necesidad de educar a los alumnos para una sociedad internacionalizada, especialmente en los dos primeros, y la idoneidad de una pedagogía que abogue por el aprendizaje activo y significativo, aspecto que cobra una relevancia especial en el quinto objetivo.

En el tercer y cuarto objetivos se señala la importancia de recurrir a métodos distintos, menos ortodoxos, para mejorar la competencia lingüística. Todo el conjunto de objetivos destaca por proponer un método que prepare al alumno para conocer otras culturas y que le capacite para crear un aprendizaje propio y personal, tanto del contenido como de la lengua extranjera.

2.2.- Bases teóricas

2.2.1. Las cuatro C's y Vigotsky

En el momento de adaptar un currículo dado al marco teórico CLIL, es útil partir de cuatro dimensiones conceptuales que Coyle describió (Coyle 2005; revisited Coyle, Holmes, King 2008):

- **Content (contenido):** transmitir contenido a través de un lenguaje específicamente preparado para tal fin. Dicho contenido ha de ser relevante y significativo para los alumnos.
- **Cognition (cognición):** estimular las capacidades cognitivas de los alumnos. Ello requiere la construcción del aprendizaje, por un lado, y el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua foránea, por el otro.
- **Communication (comunicación):** usar la lengua para aprender y para expresar. Debe facilitarse la presencia de situaciones comunicativas entre los alumnos (de ahí la importancia del trabajo cooperativo en las sesiones AICLE, como veremos más adelante). Según Clegg (2014), para muchos alumnos resulta más fácil atreverse a hablar en inglés en una situación de trabajo cooperativo (por parejas o por grupos de trabajo) que delante de todos los miembros de la clase.
- **Culture (cultura):** comprender el valor de la lengua y del contenido en su globalidad, así como su contribución al desarrollo de la propia identidad. Esta dimensión también alude a la necesidad de establecer una conciencia de la existencia de otras tradiciones y de otras maneras de vivir.

Esta primera aproximación teórica a AICLE no presenta, por el momento ningún argumento que permita suponer que dicha pedagogía pueda ir en

detrimento de un determinado aprendizaje, y entendiendo que el desarrollo de la creatividad constituye uno de los objetivos primordiales de la Educación Artística (y a la postre, también un contenido), es posible aseverar que el modelo descrito, sustentado en la psicología constructivista, no entra en contradicción con él.

Otro de los principales pilares teóricos de AICLE es Vygotsky (1934). Por un lado, se recupera el concepto de andamiaje con tal de que el alumno no caiga en una estéril frustración al no disponer de la suficiente competencia lingüística para alcanzar o comprender un determinado contenido. Por el otro, se recurre a nociones como Zona de Desarrollo Próximo para aludir a la necesidad de estimular el aprendizaje mediante la introducción progresiva, significativa y controlada de nuevo vocabulario y estructuras gramaticales. Se acentúa, a fin de cuentas, la necesidad de confeccionar un adecuado andamiaje verbal que facilite la progresión en la competencia lingüística en la misma medida en que estimule la adquisición de los contenidos curriculares en cuestión.

2.2.2. Primeras nociones para un correcto andamiaje verbal: los distintos tipos de vocabulario

De acuerdo con Cummins (Cummins, 1984; Cummins & Swain (1986) la competencia lingüística consiste en dos módulos: Basic Interactive Communicative Skills (BICS), o vocabulario funcional básico y cotidiano y Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), la lengua que se utiliza en contextos académicos, de naturaleza más abstracta y más cercana al lenguaje escrito. Este último tipo de competencia lingüística sólo puede ser aprendido en la escuela y las sesiones AICLE deben, por ello, incluirlo entre sus objetivos pedagógicos.

Por lo que respecta al lenguaje BICS, los profesores AICLE deben utilizarlo para introducir conceptos antes de definirlos mediante una terminología más específica. Además, BICS forma parte del registro más informal que el docente puede adoptar antes o después de una sesión para comunicarse con sus alumnos y también está presente en el lenguaje rutinario del aula . Este tipo de lenguaje es repetitivo por naturaleza y, por ello, los alumnos lo aprenden por exposición reiterada.

En cualquier caso, se sabe que, como apunta Long (2003) en términos generales, aprendemos un idioma gracias a la exposición al mismo, en cantidad suficiente y en un grado razonable de intensidad.

Clegg (2014), a su vez, también alude al “cognitive academic language proficiency or CALP”, lo que en castellano vendría a ser competencia cognitiva

en el uso del lenguaje académico. Este tipo de vocabulario se transmite de forma incidental en el caso de la L1. La mayor parte de escuelas no realizan una enseñanza explícita y deliberada de las expresiones, el vocabulario y las estructuras que no están presentes en contextos informales y que se asocian al mundo académico. A pesar de la ausencia de una enseñanza directa en ese sentido, la mayor parte de los estudiantes adquieren, por reiterada exposición los usos del lenguaje CALP en su lengua materna.

En el caso de las clases AICLE, el lenguaje CALP debe ser simplificado por el profesor. En esa línea, Clegg (2014) se pregunta por las estrategias que puede implementar el profesor AICLE, y nos señala básicamente dos, añadiendo que si consigue desarrollarlas con éxito, podrá enseñar solventemente en L2:

A.- Reconocer los problemas lingüísticos de nuestros alumnos a la hora de afrontar las demandas lingüísticas de nuestras clases.

B.- Ayudar a los alumnos a superar dichos conflictos lingüísticos (choques cognitivos a fin de cuentas) mediante el adecuado apoyo lingüístico y pedagógico.

Según Clegg (2014), es crucial que el profesor se pregunte y sepa anticipar cuándo ocurrirán los problemas de corte lingüístico, con tal de poder preparar los recursos necesarios para superar el conflicto.

En lo concerniente a la capacidad de escucha, esta se potenciará mediante la enumeración, la ejemplificación y el resumen, estrategias que si bien están presentes en la enseñanza mediante L1, deberán expresarse al máximo y sistematizarse en una asignatura AICLE.

En lo relativo a la producción oral resulta muy útil acotar el discurso de los alumnos mediante la reiterada formulación de preguntas concisas y directas, así como la facilitación de un vocabulario clave que resulte adecuado para responder a dichas cuestiones. Las listas de palabras clave también son muy útiles a la hora de realizar trabajo cooperativo dentro del aula.

A la hora de abordar la competencia lectora en L2, Clegg (2014) afirma que es importante efectuar un test anterior a la lectura con tal de anticipar de manera más fiel los problemas lingüísticos que puedan ir surgiendo, así como el vocabulario que pueda venir a ser problemático. Simultáneamente, se pueden emplear otros soportes para la lectura como ahora bien diagramas que los alumnos deban etiquetar o cuestionarios para rellenar. Por último, la competencia escrita puede potenciarse mediante el uso de listas de estructuras, de marcos contextuales etc.

2.3. Tipos de andamiaje

Clegg (2014) distingue varias categorías de andamiaje verbal:

a.- El discurso del profesor: el maestro puede servirse de un lenguaje que resulte más asequible para sus alumnos. Lo verdaderamente importante en este punto es que el profesor vaya formulando preguntas concisas de manera recurrente a sus alumnos, de modo que pueda cerciorarse regularmente de que estos están comprendiendo el discurso. En ese sentido, el profesor también debe resumir de manera frecuente toda la información que vaya transmitiendo.

b.- Soportes visuales del discurso: fotografías, diagramas y gráficos. Todos estos elementos sirven de amarre visual para complementar el discurso. Los elementos visuales, como diagramas y mapas conceptuales, también son importantes para mostrar la estructura de la información subyacente en un texto. Por lo demás, las expresiones faciales, los gestos y el lenguaje corporal también sirven a modo de soporte visual.

c.- El diseño de la tarea: es importante que se abarquen todos los rangos posibles de actividad para cubrir la totalidad de las competencias cognitivas involucradas en una sesión AICLE (lectura, escritura, audición y expresión oral). En ese sentido, una unidad didáctica se puede servir de herramientas como “matching exercises”, “writing frames”, listas de palabras y frases útiles. Enlazando con Gardner (1983) se puede añadir que en este apartado el maestro debe dar una oportunidad para que cada tipo de inteligencia pueda desarrollarse.

d.- Formas de interacción: la interacción debe ser voluble, fluida, en función de la finalidad pedagógica presente en cada momento. En determinadas situaciones, el discurso del profesor resultará óptimo. En otras, primará el trabajo cooperativo, que siempre supone una mejor plataforma para que los alumnos protagonicen la oralidad de la clase. En este último caso, será preciso un andamiaje elaborado por el profesor consistente en listas de vocabulario y/o frases útiles y marcos conversacionales, entre otros. Brewster (1999) sugiere la investigación activa, por parte de los alumnos, como forma de interacción pedagógicamente significativa entre los mismos. En este sentido, también será menester que el docente oriente la investigación estableciendo unos fines concretos para la pesquisa de los alumnos y otorgándoles un andamiaje verbal relevante.

e.- Uso de la L1: Durante la práctica del trabajo cooperativo, muchos alumnos tienden a comunicarse en L1. Ello no tiene por qué ser perjudicial si previamente se concretan los momentos y situaciones en que el uso de la

lengua materna resulta adecuado. Como sostiene Pérez-Vidal (2005), el profesor AICLE ha de ser bilingüe, pero los alumnos de un programa AICLE no lo son, de modo que es asumible el uso de L1 por parte de estos.

f.- Estrategias de aprendizaje: Es importante, según Clegg (2014), que el maestro comunique, en cada caso, cuáles son las estrategias de aprendizaje más pertinentes.

Mediante la implementación alterna de todas estas estrategias a lo largo de una misma intervención pedagógica, el docente establece un andamiaje favorable para todos los estilos cognitivos presentes en un aula de Educación Primaria.

2.3.1. Adaptación de textos reales al contexto del aula

Los teóricos AICLE recomiendan encarecidamente el uso de materiales reales dentro del aula con tal de establecer una significatividad en el aprendizaje. De ahí que el uso de textos o artículos anglosajones ajenos al mundo estrictamente escolar sean de gran utilidad. Los textos son, de hecho, un punto de partida ideal para iniciar unidades didácticas de cualquier materia AICLE, ya que constituyen una plataforma inmejorable para introducir el vocabulario y las estructuras clave de una manera significativa. Posteriormente, las actividades podrán tomar unos derroteros u otros en función de la naturaleza de la asignatura en cuestión. En el caso de la Educación Artística, el empleo de textos originales también parece aconsejable, aunque sea a modo de punto de partida.

Naturalmente, el uso de dichos materiales no escolares con fines pedagógicos requerirá, en cualquier caso, la confección de determinados andamiajes que posibiliten la completa asimilación de los contenidos por parte de los alumnos.

Para adaptar correctamente un texto original, se puede optar por una de las siguientes estrategias:

- a).- Visual texts: transformar un texto escrito en un esquema visual, como por ejemplo un mapa conceptual.
- b).- A hierarchy of text types: sin alterar el texto en sí, se puede adaptar su contenido recurriendo a la reorganización de sus párrafos o partes.
- c).- Simplifying texts: esta estrategia incluye acciones como evitar la voz pasiva, poco usual en castellano, tratar de usar palabras de raíz latina cuando sea posible o usar un único término para hacer referencia a una misma realidad, con tal de no abrumar a los alumnos con un abuso de la sinonimia.

Se puede optar por una u otra estrategia en función de las características del texto y de la idiosincrasia del grupo de alumnos. Asimismo, también es posible usar las tres estrategias para facilitar la comprensión de un mismo texto desde distintos estilos de aprendizaje.

2.3.2. Concept Cartoons

Según Keogh y Naylor (2014), los Concept Cartoons son otro tipo de andamiaje muy útil a la hora de programar una asignatura AICLE. Dichos elementos son dibujos, normalmente de seres humanos, con bocadillos dialécticos donde el profesor puede escribir frases y diálogos simples que sirvan para ilustrar un determinado contenido curricular. Estos dibujos suelen reflejar situaciones cotidianas, que pertenecen al acervo de experiencias habituales del alumnado. Gracias a esta herramienta, se consigue un mayor contacto pedagógico con aquellos alumnos cuya inteligencia sea de naturaleza más visual. Asimismo, constituye un método harto lúdico para remarcar conceptos clave y para resumir todo lo trabajado. También son útiles para estimular el pensamiento y para abrir un debate dentro del aula.

Conviene destacar que los Concept Cartoons son una herramienta más adecuada para llevarla a la práctica una vez iniciada la unidad didáctica en cuestión, más que al inicio de la misma.

2.3.3. Las estructuras Kagan y el trabajo cooperativo

Se sabe que el trabajo cooperativo es de vital importancia a la hora de motivar a los alumnos y propiciar que sean estos quienes protagonicen la oralidad del aula. Se sabe, asimismo, que dicho tipo de trabajo exigirá la creación, por parte del docente, de un sólido andamiaje con tal de evitar que derive en una actividad realizada en L1.

Kagan (1997) desarrolló una serie de estructuras que sirven para vehicular de forma fiable el trabajo cooperativo dentro del aula. El docente podrá optar por una u otra en función de sus fines pedagógicos, de la idiosincrasia del grupo y de la naturaleza del contenido curricular en cuestión.

Las estructuras de trabajo cooperativo diseñadas por este autor son las siguientes:

- Jigg saw: en esta estructura, la clase se dividirá en grupos que se denominarán “home groups”. Cada miembro de cada home group, formará parte de un “expert group” cuyo cometido será la detallada investigación de alguno de los aspectos o conceptos involucrados en el

contenido a desarrollar. Una vez realizada la investigación de los expert groups, con materiales que el profesor previamente habrá diseñado, cada alumno regresará a su home group. Llegado este punto, se solicitará que cada home group elabore una actividad que precise los conocimientos adquiridos por cada experto. De este modo se garantiza la participación de cada niño.

- Talking chips: en esta estructura cada niño dispondrá de un cierto número de talking chips. La clase se dividirá en varios subgrupos. Dentro de cada subgrupo se realizará un debate alrededor de algún tema relacionado con el contenido curricular. En cada subgrupo solo podrá hablar el alumno que haya colocado su talking chip encima de la mesa. Todos los alumnos deben gastar sus talking chips.
- Find someone who/people hunt: el profesor debe preparar un cuestionario para sus alumnos. Posteriormente, estos podrán buscar, dentro del aula, un compañero que pueda aportar nueva información para completar el cuestionario.
- Circle of writers: se creará grupos de cuatro niños. El profesor establecerá una cuestión y concederá un tiempo de reflexión. Durante dicho tiempo, los alumnos deberán responder, de manera individual, a la cuestión planteada. Esta respuesta puede ser un dibujo o una respuesta escrita. Cuando el tiempo se haya agotado, cada alumno dará su hoja al compañero de al lado. En este momento, el profesor volverá a dejar un tiempo para que cada alumno complete, como le parezca oportuno, la respuesta de su compañero.
- Dictogloss: el profesor leerá un texto en voz alta. Los distintos subgrupos contarán con una serie de flashcards relacionadas con el texto. Mientras el profesor va leyendo, cada subgrupo deberá ir ordenando las imágenes conforme lo que vayan entendiendo del texto. Finalmente, deberán redactar el texto empleando, para ello, sus propias palabras.
- Mutual dictation: la clase se dividirá en grupos de dos alumnos. Cada miembro de cada pareja dispondrá de una hoja con información incompleta. El objetivo es que cada pareja coopere para reconstruir, entre ambos, la totalidad de la información aludida.
- Numbered heads together: a cada miembro de cada subgrupo se le asigna un número. El profesor planteará un problema que los subgrupos deberán responder de manera conjunta. Posteriormente, el profesor citará un número a viva voz, de modo que los miembros de cada

subgrupo que correspondan a dicha cifra, deberán dar la respuesta en nombre del subgrupo al que pertenezcan.

- Quiz-quiz trade: a cada alumno le será entregada una flashcard con una definición de un concepto clave. Acto seguido, la clase se dividirá en parejas. Cada miembro de cada pareja definirá su concepto clave. Luego, se formarán nuevas parejas. Tras repetir el proceso unas cuantas veces, cada alumno volverá a su asiento y anotará tantas definiciones como recuerde.
- Forward snowball: cada alumno elabora individualmente una lista de conceptos o datos relevantes. Posteriormente se agrupan por parejas. Cada pareja confeccionará una lista, fundiendo los elementos de cada lista individual. Después, se formarán subgrupos de cuatro alumnos y se repetirá la operación: deberán fundir en una única lista las dos listas duales.
- Find my rule: a cada alumno se le asignará una flashcard identitaria. A continuación, los alumnos circularán por el aula en busca de otros compañeros que tengan flashcards identitarias relacionadas con las suyas. El objetivo es que acaben surgiendo subgrupos formados por alumnos que tengan flashcards interrelacionadas. Llegados a este punto, cada subgrupo debatirá cuál es su nexo.

A la hora de escoger la estrategia de trabajo cooperativo más pertinente, será necesario analizar los objetivos pedagógicos y los contenidos que vayan a impartirse. Siendo así, la primera estrategia descrita, Jigg Saw, solo podría aplicarse si existe un contenido con una densidad conceptual elevada.

En cualquier caso, es plausible aplicar más de una estrategia dentro de una misma intervención pedagógica, puesto que existe más de una tipología de trabajo cooperativo para cualquier contenido curricular.

2.4. Creatividad y AICLE

Llegados a este punto, hay que señalar que AICLE es una metodología que enfatiza la manipulación, la vivencia, como vía para aprender una lengua extranjera. En ese sentido, se trata de un método que bebe directamente del constructivismo, tomando directamente, como ya hemos visto, nociones teóricas de Vygotsky (1934) como el andamiaje pedagógico, bebiendo del aprendizaje significativo de Ausubel (1986) y del aprendizaje activo y por descubrimiento, como ya hemos señalado a través de los más actuales autores AICLE, todo lo cual constituye, por naturaleza, una pedagogía ideal para

desarrollar la creatividad, en oposición a la ortodoxia memorística que se vino practicando hasta mediados del siglo XX.

La Educación Artística está muy relacionada con la investigación de formas, de texturas, de conceptos y de combinaciones, entre otros. De ahí que los procesos cognitivos subyacentes al trabajo creativo sean prácticamente equivalentes a los mecanismos psicológicos que vehiculan la adquisición personal, y por ende la construcción mental, de una nueva lengua, tipo de aprendizaje lingüístico que caracteriza AICLE.

Harlen y Qualter (2007) sugieren cinco tipos de investigación, cada uno de los cuales sirve para desarrollar distintos procesos cognitivos, a saber:

- A. Búsqueda de información: Habilidades de investigación y de proceso.
- B. Comparar/contrastar.
- C. Búsqueda de patrones.
- D. Generación de hipótesis.
- E. Cómo hacerlo (investigaciones)

Todos esos mecanismos están presentes en todo proceso creativo, ya sea en el desarrollo de un proceso artístico o en la adquisición vívida, no tan académica, de una lengua extranjera. . No en vano, Brewster (1999) ubicó la creatividad en la cúspide de las habilidades cognitivas humanas, por encima de evaluar, analizar, aplicar, entender, recordar y memorizar.

Creatividad y AICLE parecen, dos conceptos estrechamente vinculados. Tanto es así, que la Educación Artística, por su carácter práctico y manipulativo, favorece la investigación y, por ende, el logro del desarrollo cognitivo de los alumnos. El principal problema a evitar, según Brewster (1999), es que dicha vertiente práctica de la materia acabe reduciéndose a un cumplimiento de instrucciones orales transmitidas por el maestro, situación que no resultaría cognitivamente estimulante y no sacaría a los alumnos de su zona de confort, usando la terminología de Vigotsky (1934).

En esta misma línea, Mohan (1986) sugiere un marco de conocimiento, una suerte de matriz en la cual el contenido de una determinada unidad didáctica está vinculado con procesos de pensamiento y donde dichos procesos son examinados desde un punto de vista lingüístico y pedagógico con tal de facilitar su consecución por parte de los alumnos. Partiendo de esta descripción, parece difícil concebir una mejor plataforma teórica para el desarrollo de la creatividad ya que, desde una sesión AICLE, lo que se pide a los alumnos es precisamente la creación de un conocimiento propio. En el caso de la Educación Artística, dicho conocimiento constituye también un autoconocimiento y el desarrollo de la propia identidad.

Coyle (1998), lo crucial en un programa AICLE es mejorar la comunicación del contenido y desarrollar estrategias para estimular la competencia lingüística y la capacidad reflexiva de los alumnos. En ese sentido, el aprendizaje vívido, experiencial, menos expositivo, que suele ser propio de la Educación Artística constituye un telón de fondo inmejorable para alcanzar tales fines pedagógicos.

Coyle propone una programación didáctica que favorezca un progreso lingüístico (desde el lenguaje cotidiano hasta el discurso abstracto), el avance en la adquisición de los contenidos curriculares (de actividades prácticas a actividades más abstractas que requieran más y superiores habilidades cognitivas) y una progresión en el aprendizaje (desde lo experiencial hasta el conocimiento obtenido mediante la exposición).

Coyle concluye que: “es a través de la progresión en el conocimiento, en las propias competencias y en la comprensión del contenido, así como en el procesamiento cognitivo y en la interacción en contextos comunicativos, que el aprendizaje tiene lugar” (Coyle, 1998:7).

Por todo lo expuesto, resulta posible sostener que AICLE es una metodología integradora y motivante y es posible afirmar, con Pérez-Vidal (2005), que dicho método implica un aprendizaje más profundo de los contenidos curriculares en la medida en que el estudio de las estrategias de aprendizaje por parte de los propios alumnos (metacognición, aprender a aprender) adquiere un papel prominente. En un programa AICLE se contempla constantemente el surgimiento de nuevos procesos creativos ocasionados por las exigencias de la tarea en cuestión. Y ese no es un rasgo presente en todos los sistemas pedagógicos.

2.5.- Las opciones curriculares de la Educación Artística.

Tras analizar las bases teóricas de AICLE, cabe establecer qué enfoques curriculares resultan más congruentes con dicha pedagogía lingüística.

En ese sentido, es necesario señalar, en primer lugar, aquellas opciones que resultan menos adecuadas. El currículo tecnológico, que, según Marín (2003) parte de objetivos didácticos de naturaleza eminentemente instrumental, es seguramente, el enfoque menos conveniente para implementar un programa AICLE. Ello no significa que no sea válido en absoluto, puesto que dicho modelo aboga por una secuenciación significativa y progresiva de los contenidos. Sin embargo, tiende a resultar superficial en la medida en que no penetra en los vericuetos del conocimiento artístico.

Los dos modelos curriculares histórica y cronológicamente posteriores al anteriormente mencionado, esto es, el currículo interpretativo y el crítico, presentan elementos más estimables para la praxis AICLE. Ambos modelos enfatizan, de acuerdo con Marín (2003), la experiencia del alumnado como origen de la enseñanza. Y ello nos remite a uno de los fundamentos AICLE, a saber, la necesidad de que el contenido sea significativo con tal de que los niños puedan experimentar, vivir, la lengua foránea. En ese mismo sentido, el currículo crítico, concretamente, propicia el desarrollo del sentido crítico de los alumnos, aspecto que adquiere especial relevancia en los dos últimos cursos de la Educación Primaria. Así pues, tal vez resultaría óptimo adoptar unas bases más afines al currículo interpretativo hasta cuarto curso y hacer mayor hincapié en rasgos propios del currículo crítico a partir de quinto de primaria, nivel en que los niños ya han desarrollado una mayor capacidad para razonar con conceptos abstractos.

Es necesario añadir que la pedagogía crítica también subraya la necesidad de superar el eurocentrismo con tal de inculcar un aprecio por la multiculturalidad en los alumnos. Qué mejor manera de insuflar esa curiosidad por otras culturas que dotando la asignatura con un contenido lingüístico de origen extranjero que ya contempla la inclusión de aspectos culturales foráneos, si recuperamos una de las cuatro C's de Coyle (2005) que se han descrito, que no es otra que la cultura, y en este caso la cultura anglosajona, con toda su amplitud multicontinental.

Mención especial merece la Cultura Visual como opción curricular. Dicho modelo postula la necesidad de incluir contenidos visuales presentes en el contexto circundante de los alumnos, independientemente de su consideración artística. Esta idea adquiere una dimensión sustancial si tenemos en cuenta la importancia que se confiere al aprendizaje significativo desde una óptica AICLE. ¿Qué hay más significativo para nuestros alumnos que sus propias vivencias?

Para dar respuesta, podemos afirmar que dicho enfoque enfatiza la construcción de la identidad como contenido clave en Educación Primaria. Partiendo de esta perspectiva, precisamente, se ha concebido la propuesta de intervención que corresponde al marco práctico de este trabajo. En resumidas cuentas, es posible afirmar que el enfoque curricular ideal no existe, ya que ninguno abarca la totalidad de las posibilidades pedagógicas de la asignatura. Por ello, resulta más justo referirse a enfoques mutuamente complementarios.

Tras haber analizado los fundamentos del AICLE, resulta necesario desarrollar un modelo empírico que ilustre todo lo descrito hasta ahora. Actualmente, existen múltiples editoriales que publican cuadernos de Educación Artística en clave AICLE. Empero, dichos cuadernos pueden resultar un tanto pobres si se

tiene en cuenta la amplia variedad de estrategias que, como hemos visto, están a disposición del profesor AICLE.

En otras palabras, resulta prácticamente imposible que un cuaderno estandarizado satisfaga los intereses idiosincrásicos de cada grupo y, por ende, sea motivador. En lugar de recurrir a los aludidos cuadernos, como apunta Brewster (1999), es necesario que el maestro investigue los intereses particulares de sus alumnos con tal de elaborar materiales que les motiven. A continuación, se propone una intervención pedagógica sustentada en los pilares teóricos que se han venido exponiendo y articulada alrededor de un fenómeno actual y motivador, como las selfies, que se relaciona de manera natural con un tema tan relevante y significativo como la construcción de la propia identidad.

Por otro lado, a pesar de la entrada en vigor de la LOMCE, que ubica la Educación Artística en una situación de asignatura transversal, el tema planteado en la propuesta de intervención, esto es, la construcción de la identidad cultural y personal, sigue estando presente en los objetivos generales de la Educación Primaria.

CAPÍTULO III. Propuesta de Intervención

A continuación, sigue una propuesta de intervención donde se tienen en cuenta los distintos aspectos abordados en el marco teórico de este trabajo. Siendo así, cabe señalar que partimos de un enfoque curricular muy afín a la Cultura Visual, con elementos de la Pedagogía Crítica y del Currículo Interpretativo. La adopción de estos enfoques obedece a su marcada inclinación por trabajar con contenidos que resulten pedagógicamente significativos.

3.1.- Estructura y desarrollo:

3.1.1. Título

Constructing myself.

3.1.2. Tema

El tema principal es la construcción de la propia identidad y el cuestionamiento de los estereotipos, temática que es muy propia de la Cultura Visual.

3.1.3. Contexto

La intervención planteada ha sido diseñada para alumnos de sexto curso de Educación Primaria, ya que en dichos cursos la construcción de la propia identidad entra en una fase decisiva en que la creciente capacidad de abstracción que alcanzan los niños resulta crucial para que estos no sean víctimas fáciles de los mass media.

El centro donde se llevará a la práctica la intervención es una escuela concertada del barrio del Ensanche, en la ciudad de Barcelona. Se trata, pues, de un centro educativo cuyos alumnos son, en su mayoría, de clase media y autóctonos, aunque cabe destacar la relevante presencia de alumnado de origen chino a causa del considerable número de familias procedentes de ese país que habitan en el barrio.

El aula cuenta con pizarra digital y el curso se compone de 25 alumnos. La escuela cuenta, asimismo con dos grandes aulas de informática disponibles para trabajos de Educación Artística.

3.1.4. Objetivos

Los objetivos principales son los siguientes:

- ✚ Desarrollar la propia identidad de los alumnos y favorecer la reflexión sobre la misma.
- ✚ Cobrar conciencia de la falsedad de muchas de las imágenes que circundan el día a día de los alumnos, desarrollando el sentido crítico ante los productos visuales contemporáneos.

- ✚ Utilizar materiales de desecho con fines auto expresivos.
- ✚ Familiarizarse con el lenguaje estético fotográfico y con las posibilidades expresivas del retoque digital y conocer las obras de artistas como Madoz (2011) o Piven (2012), autores que emplean materiales de desecho o materiales que a priori tienen escaso valor estético, para hallar combinaciones intensamente auto expresivas.
- ✚ Adquirir el vocabulario y las estructuras lingüísticas pertinentes.

3.2. Secuenciación, cronograma y actividades

3.2.1. Cronograma y temporalización

La propuesta de intervención se articula a lo largo de cinco sesiones de una hora. Disponiendo de una sesión semanal, se requieren cinco semanas para su completa aplicación. A continuación, se presenta el cronograma de la propuesta de intervención, desglosando los objetivos y contenidos que corresponden a cada sesión:

Sesión	Objetivo	Contenidos
1	.Distinguir imágenes retocadas de imágenes naturales. .Juzgar críticamente las motivaciones de cada retoque fotográfico.	.El retoque digital de imágenes. .El debate acerca de la legitimidad de dichos retoques.
2	.Leer y comprender un texto en inglés sobre los selfies y los autorretratos. .Adquirir vocabulario clave relacionado con el concepto de identidad.	.Vocabulario y estructuras lingüísticas incluidos en un texto no académico relacionado con el tema general. .Listas de vocabulario CALP y de vocabulario funcional.
3	.Realizar un autorretrato con material de desecho. .Potenciar el pensamiento divergente del alumnado enfocándolo a la creación de un producto artístico identitario.	.La realización de un auto retrato con material de desecho. .Las obras de Piven (2012) y de Madoz (2011).

	.Familiarizarse con las obras de Piven (2012) y Madoz (2011).	
4	.Realizar un selfie y retocarlo con photoshop. .Reflexionar sobre la propia identidad actual y sobre la identidad futura o ideal.	.La realización de una auto foto. .El retoque digital. .La reflexión sobre la propia identidad actual y sobre la identidad futura o ideal.
5	.Servirse de las palabras para expresar la propia identidad. .Confeccionar un producto propio utilizando el vocabulario trabajado.	. La expresión escrita como medio para retratar la propia identidad. . El vocabulario clave empleado a lo largo de la intervención.

3.2.2. Actividades

La presente propuesta de intervención cubre unas cinco sesiones. Se aprovecharía la máxima vigencia que tienen los selfies en nuestra sociedad, al tratarse de auto retratos fotográficos que pretenden mostrar naturalidad o frescura pero que en muchos casos obedecen a intereses calculados y que pueden haber sido retocados digitalmente para servir a dichos intereses.

Sabemos que los alumnos de sexto grado ya están completamente incorporados al funcionamiento de las redes sociales y de Internet en general, por lo cual se trata de niños susceptibles de sufrir los efectos de una manipulación que cristalice en dichos medios. Los selfies constituyen, sin duda, una de esas modas que, desde un prisma didáctico, pueden servir para avivar el sentido crítico del alumnado ante fenómenos sociales de actualidad y que, en este caso, a la postre puede servir para abordar una temática tan intrínsecamente significativa como la creación y desarrollo de la propia identidad, tema clave en la Cultura Visual como opción curricular.

Siguiendo esta línea, planteamos iniciar la intervención con un debate dentro del aula. En dicho debate, en primer lugar se mostrarían fotografías que han sido retocadas y otras imágenes que no lo han sido. Esta primera etapa serviría para que los alumnos pudieran observar las diferencias entre ambos tipos de imagen y sería una plataforma ideal para que el maestro encauzara las

reflexiones de los alumnos en un sentido crítico, planteando preguntas acerca de las motivaciones de cada retoque particular.



Figura 1. Angelina Jolie. Extraída de <http://mashable.com/2011/12/01/before-and-after-photos/>



Figura 2. Naomi Watts. Extraída de http://www.elistmania.com/still/20_female_celebrities_before_after_photoshop/

A partir de la visualización de imágenes que se presentan a modo de ejemplo (figuras 1 y 2) se inicia un debate por parejas. Cada pareja recibiría múltiples flashcards con imágenes retocadas y otras imágenes sin retocar. Ambos miembros deberían esclarecer qué fotografía corresponde a cada tipo.

Como veremos más adelante, este tipo de actividades iría acompañado del consiguiente andamiaje para evitar la frustración de los alumnos al no tener estos los recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad y, a su vez, para sacarlos de su Zona de Confort, es decir, aquel conjunto de situaciones donde pueden desenvolverse con facilidad con sus presentes aptitudes.

Todo lo expuesto se podría realizar en una sesión. La segunda sesión está destinada a la lectura de un texto estrechamente vinculado con la temática

propuesta. Naturalmente, es imprescindible que dicho texto resulte llamativo para el alumnado con tal de mantener una motivación positiva. La inclusión de un texto en esta intervención pedagógica se justifica con la necesidad de otorgar múltiples y variados inputs a los alumnos, de modo que cada cual tenga opciones de desarrollar un amplio elenco de tipos de inteligencia, siguiendo la terminología de Gardner (1983). En este caso, sería necesario establecer un adecuado andamiaje con tal de favorecer el máximo provecho de la lectura del texto. En el apartado correspondiente a los andamiajes, abundaremos en este aspecto.

La tercera sesión se destinaría a la creación de un primer selfie. Un selfie en volumen, adoptando la técnica de Piven (2012), artista israelí que es conocido por sus retratos confeccionados con material de desecho. En ese sentido, sería útil introducir la actividad con la visualización de alguno de sus videos. Asimismo, la obra de Madoz (2011) también podría emplearse con el mismo fin.

La cuarta sesión se destinaría a la realización de un selfie fotográfico. Cada alumno se efectuaría una auto foto y posteriormente la sometería al retoque digital con varios objetivos. Por un lado, establecer una selfie que responda a la pregunta ¿cómo me gustaría ser? Y, por el otro, una selfie que sirva para expresar quiénes somos realmente, cómo nos sentimos.

La quinta sesión serviría para realizar una selfie con palabras. Una composición donde intervengan la expresión escrita y la expresión oral. No tiene por qué ser exactamente una redacción. Podría ser un collage de frases relevantes para uno mismo o una sopa de letras con palabras clave en nuestra personalidad.

3.3.- Andamiajes para la intervención

Durante toda la intervención pedagógica será necesaria la implementación sistemática de andamiajes que faciliten la adquisición de los contenidos a través de la lengua extranjera.

En un primer momento, las driving questions, o preguntas guía, sirven para introducir el tema de la identidad, formulando preguntas sencillas y fácilmente comprensibles. Posteriormente, será necesario el diseño de un andamiaje que facilite el trabajo cooperativo. En este sentido, será menester dar a los alumnos un vocabulario y unas estructuras básicas para poder asumir la oralidad en el trabajo grupal. De igual modo, deberá confeccionarse un andamiaje que permita entender los textos que se estudien en el aula. Este último tipo de andamiaje tendrá que considerar la coexistencia de múltiples niveles cognitivos dentro del aula, aportando soluciones como las Reinforcement Questions y las Extension Questions.

3.3.1. Driving questions

Preguntas que nos servirán de brújula a lo largo de toda la intervención. Los alumnos las irán respondiendo de distintas formas y en distinto grado.

En primera instancia servirán para presentar la intervención de manera inteligible. Más adelante, podrá recurrirse a ellas para reenfocar los conceptos clave de la intervención pedagógica:

- 1.- Who are you?
- 2.- How do you look like?
- 3.- How do you feel like?
- 4.- How would you like to be?

3.3.2. Andamiaje para el trabajo en parejas

Se ha anunciado la inclusión de una suerte de debate por parejas con el fin de distinguir imágenes retocadas de imágenes naturales. Como vimos en el marco teórico, el trabajo cooperativo dentro del aula cobra una importancia crucial dentro de un programa AICLE. Es gracias a este tipo de labor que los alumnos asumirán el protagonismo verbal dentro de la clase. Además, este tipo de trabajo favorece una interacción de igual a igual, donde se minimizan los miedos al error, si bien es cierto que, sin el adecuado apoyo pedagógico, lo más factible es que los alumnos acaben por comunicarse en su lengua materna.

Obviamente, los alumnos necesitan algún tipo de andamiaje con tal de protagonizar la oralidad del aula sin que el profesor la dirija de manera unilateral. Como ya vimos en el marco teórico, la creación de marcos conversacionales configura un apoyo lo bastante sólido en este sentido.

Estas son las palabras y estructuras clave de que dispondrían los niños a la hora de efectuar esta actividad cooperativa:

KEY WORDS AND STRUCTURES (palabras y estructuras clave para llevar a cabo el trabajo cooperativo)

Is this picture natural?

What does she/he want to communicate?

What does she/he want to get/obtain?

Has this picture been photoshopped?

I think that this picture is natural because... (there are wrinkles on her/his face; there are spots on her/his skin; she/he has grey/white hair...)

I think that she/he wants to look... (More) beautiful, (more) handsome; young(er); (more) attractive; (more) important; (more) spontaneous; funny/funnier; natural.

I think that this picture has been photoshopped because...

I think that this pictures hasn't been photoshopped because...

3.3.3. Adaptar un texto

Los teóricos de AICLE sostienen que resulta muy significativo en términos pedagógicos incluir materiales que no provengan del mundo académico sino que estén circunscritos en el mundo real, en la sociedad donde viven nuestros alumnos, a fin de cuentas. En ese sentido, la exhibición de selfies reales en clase, y su correspondiente análisis e interpretación, pueden resultar muy motivantes para los alumnos.

Del mismo modo, la elección de un artículo de una revista anglosajona actual como material para la clase resulta harto pertinente. Sin embargo, ello no significa que debemos ofrecer dicho material real a los alumnos sin ningún tipo de soporte, ya que ello les conduciría de lleno a la frustración. Todo texto debe ser adaptado para que resulte accesible a los alumnos.

Para adaptar el texto, se ha adoptado “simplifying texts” como estrategia principal. Como se expone en el marco teórico del presente trabajo, dicha estrategia incluye actuaciones como evitar la voz pasiva, más presente en inglés que en castellano, tratar de usar palabras de origen latino o emplear un mismo vocablo para aludir a una misma realidad en vez de recurrir sobremanera a la sinonimia.

A continuación, sigue el texto seleccionado para la propuesta de intervención así como los cambios que he introducido a modo de adaptación didáctica: (Véase Anexo I: Texto original de Kyle Chayka publicado el 11 de diciembre de 2013 en Pacific Standard: IDEM) (Véase Anexo II: texto adaptado)

Después de adaptar el texto, resulta necesario establecer de manera nítida las categorías de vocabulario CALP y vocabulario funcional que hemos analizado en el marco teórico. Estas listas de vocabulario nos ayudarán, por un lado, a dilucidar el vocabulario CALP, de naturaleza más académica, que está presente en el texto seleccionado y en el trabajo que se llevará a cabo a lo largo de toda la intervención pedagógica, y por el otro lado el lenguaje funcional, de corte menos estrictamente académico per igualmente indispensable a lo largo de todo el trabajo. En ese sentido, distinguimos:

A) CALP VOCABULARY:

Content-obligatory vocabulary: Angle, self-portrait, identity, to photoshop.

Content-compatible: compare, observe, turn into, analyze, (...)looks like(...)

B) FUNCTIONAL LANGUAGE:

Identifying: this picture seems to be photoshopped because...

Reasoning: This person took a selfie to look more...

Explanation: I think that I am So, that's why I'm going to use photoshop to make me look more...

Asimismo, con tal de favorecer una buena comprensión del texto, los teóricos AICLE aconsejan el uso de cuestionarios de lectura, a modo de guía que propicie una comprensión lectora profunda. En el caso que nos ocupa, estas preguntas servirían de andamiaje en ese sentido:

- 1.- List the Kim Kardashian's rules to get the perfect selfie.
- 2.- Analyze why do people photoshop their pics.
- 3.- Explain the relationship and the differences between selfies and art.
- 4.- Compare the social meaning of selfies and artistic self-portraits.
- 5.- Speculate on the reflection of people's identity in their selfies.

3.3.4. Trabajo cooperativo

Dada la importancia del trabajo en grupo con tal de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los alumnos, se utilizará una de las estructuras de Kagan (1997) para llevar a la práctica otro modelo de trabajo cooperativo dentro del aula. En el caso que nos ocupa, tratándose de un tema muy relacionado con el sentido crítico y con la reflexión personal y grupal, talking chips se nos antoja como una de las estructuras más pertinentes. De esta manera, también la metodología de Larmer y Mergendoller (2010), que aboga por el trabajo en grupo por proyectos, sirve de fundamentación teórica para esta parte de la propuesta de intervención.

El profesor recogerá imágenes de distintos paisajes. Paisajes de montaña, paisajes marinos, paisajes urbanos, paisajes industriales, paisajes árticos, paisajes desérticos, paisajes fluviales, paisajes pantanosos. Cada alumno podrá escoger tres flashcards. A la hora de escogerlas deberá considerar qué paisajes representan más fidedignamente su propia identidad. Dichos flashcards servirán , a su vez, a modo de talking chips.

El grupo, de 20 alumnos, se dividirá en cuatro subgrupos de cinco pupilos. Cada grupo deberá debatir sobre el uso de Photoshop en las redes sociales:

¿es siempre justo? ¿Nunca es justo? ¿Las imágenes retocadas muestran realmente la identidad de uno mismo? ¿Por qué deberíamos cargar fotos modificadas mediante Photoshop en las redes sociales? ¿Por qué deberíamos evitar hacerlo?

3.3.5. Atención a la diversidad

No se debe obviar la coexistencia de distintos niveles dentro de un aula. Es por ello que un único andamiaje puede no ser suficiente para determinados alumnos y puede resultar pobre para otros. El núcleo de la presente propuesta de intervención pedagógica es la creación de la identidad y el punto de partida para abordarlo ha sido la visualización de imágenes de actualidad, por un lado, y la lectura de un artículo real por el otro. Este punto de partida contiene todos los conceptos que posteriormente se desarrollarán hasta plasmarse en creaciones artísticas, a saber, un autorretrato abstracto elaborado con material de desecho y auto retratos fotográficos retocados y sin retocar.

De ahí que resulte crucial establecer una correcta comprensión de los mencionados inputs iniciales con tal de afianzar el correcto desarrollo del proceso pedagógico. Por ello, se plantea la inclusión de Reinforcement Questions, para asegurar la comprensión de los alumnos con más dificultades, así como de Extension Questions que sirvan para desarrollar al máximo los conocimientos de los alumnos más brillantes.

Las respuestas para ambos conjuntos de preguntas aluden prácticamente a los mismos contenidos. En el caso de las Extension Questions se busca el máximo grado posible de abstracción, mientras que en las Reinforcement Questions se intenta asentar sólidamente las bases que servirán para el ulterior desarrollo de creaciones artísticas.

A continuación, se presenta una lista con Extension Questions y otra con Reinforcement Questions especialmente confeccionadas para la intervención pedagógica. En el caso de las Reinforcement Questions, se busca la consecución de una comprensión literal de los conceptos estudiados, mientras que en el caso de las Extension Questions se pretende alcanzar un mayor grado de comprensión inferencial y de abstracción. Siendo así, mientras en las Extension Questions figuran preguntas como ¿qué es una selfie? o ¿qué es el Photoshop?, en el caso de las Reinforcement Questions se plantean cuestiones como ¿las selfies son una posible manera de mostrar la identidad? o ¿qué significa identidad digital?:

Tabla 1. (Reinforcement Questions/Extension Questions)

REINFORCEMENT QUESTIONS
Find the answers to the following questions.
1.- What's a selfie?
2.- What's "Photoshop"?
3.- Are all selfies true?
4.- What does identity mean?
5.- Why do people photoshop their selfies?
6.- Who are you?

EXTENSION QUESTIONS
Find the answers to the following questions.
1.- Is a selfie a possible way to show your identity?
2.- What does digital identity mean?
3.- How can you notice if a selfie has been photoshopped?
4.- How can you recognize people's identity through their pics?
5.- Would you ever photoshop your selfies? Why?
6.- Who are you?

Fuente: Elaboración propia

3.4.- Evaluación y resultados previstos

En sintonía con el trasfondo constructivista de la metodología AICLE, se aboga por una evaluación significativa, que revierta en un autoconocimiento más profundo y en una mayor metacognición.

Las checklist, o listas de ítems que presumiblemente los alumnos han satisfecho en mayor o menor grado a lo largo de la intervención pedagógica, son una herramienta ideal de evaluación, precisamente por el papel que desempeñan a la hora de estimular la capacidad reflexiva de los niños. En este caso, se ha confeccionado una checklist donde se pregunta a los alumnos por el nivel de aprendizaje alcanzado en determinados aspectos relevantes dentro de la presente propuesta de intervención. Para que los niños puedan adquirir conciencia de los aprendizajes implicados, estos se presentan de forma desgranada y los alumnos deberán marcar con una cruz aquellos ítems que no se han cumplido. Estos ítems son frases afirmativas que exponen lo que se ha aprendido y cubren aspectos como el trabajo en grupo, la capacidad de exponer oralmente las propias opiniones sobre el tema abordado, el uso del

vocabulario y de las estructuras lingüísticas convenientes o el empleo de múltiples y variadas fuentes de información. Cabe destacar que esta Checklist resulta útil no solo como herramienta de evaluación de los alumnos sino también para evaluar el quehacer docente. Ésta es la checklist que se propone para la presente intervención:

Tabla 2. Checklist

In this unit you have...
• Worked independently and agreed to be responsible for your own learning .
• Worked collaboratively in pairs or groups.
• Used different strategies to help you understand visual information.
• Done some research using reliable sources of information.
• Shared information to help you and others understand knowledge better.
• Used appropriate language and vocabulary to carry out and explain findings from research.
• Explored a variety of authentic texts and multimedia.
• Carried out activities that are challenging and require thinking.
• Provided information and made a hypothesis based on your knowledge of identity, digital identity, selfies and photoshop.
• Taken greater responsibility for learning by assessing your own work and that of others.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, es aconsejable otorgar a los alumnos una guía para la evaluación exitosa, esto es, para el aprendizaje exitoso. Dicha guía puede ser una lista con consignas cuya correcta implementación se traduzca en óptimos resultados. Esta lista debería ser entregada a los alumnos antes del desarrollo de la intervención, a modo de una introducción de la misma.

10 tips for learning success:

- Be independent and responsible for your own learning.
- Work collaboratively in pairs or groups.
- Use different strategies to help you understand visual information.
- Share information to help you and others understand knowledge better.
- Use different kinds of materials such as authentic texts and multimedia.
- Do activities that require thinking and problem solving.
- Create an abstract self-portrait which reflects my own identity.

- Provide knowledge related to digital pictures.
- Assess your own work and that of others.
- Provide suggestions on how to improve.

La rúbrica, es una herramienta de evaluación que resultaría muy útil en una intervención AICLE, ya que, por lo común las rúbricas se entregan al inicio del proceso didáctico con tal de establecer una guía para los alumnos y finalmente constituyen un buen registro para la autoevaluación. A continuación, sigue una rúbrica elaborada específicamente para la presente propuesta de intervención. Para su elaboración, se ha partido de tres grandes ejes: el grado de comprensión de los conceptos estudiados, el nivel de pensamiento crítico demostrado por el alumno a través de sus intervenciones orales o escritas, y el producto final, es decir, las selfies realizadas por cada alumno, con sus correspondientes retoques digitales. Para cada uno de estos ejes se distinguen tres niveles de aprendizaje: cumple o sobrepasa las expectativas pedagógicas, se aproxima satisfactoriamente a las expectativas y, por último, necesita mejorar. Esta rúbrica ha sido diseñada en este trabajo para que el maestro evalúe a sus alumnos. Otra opción consistiría en apostar por la autoevaluación, para lo cual sería menester adaptar la rúbrica descrita. En este segundo caso, se desgranar los tres ejes anteriores en 10 frases que expresan determinadas capacidades o conocimientos en primera persona. Siendo así, la primera frase corresponde a: puedo utilizar Photoshop para retocar una foto; frase que proviene del primer eje, esto es, grado de comprensión de los conceptos estudiados. El alumno debe escoger una puntuación de 0 a 5 según él/ella perciba que ha alcanzado el aprendizaje referido.

Ambas tipologías de rúbrica serán utilizadas al final de la intervención con tal de efectuar una evaluación lo más completa posible.

Tabla 3: Rúbrica de evaluación

	Meets/exceeds expectations	Approaches expectations	Needs improvement
UNDERSTANDING	I understood the meaning of the main concepts (selfies, identity, photoshop, abstract self-portrait...)	I understood the meaning of most of the main concepts (selfies, identity, photoshop, abstract self-	I didn't understand the meaning of the main concepts (selfies, identity, photoshop, abstract self-

		portrait...)	portrait...)
CRITICAL THINKING/DEPTH OF THOUGHT	All of questions and comments showed deep understanding and original, profound thought	Some of questions and comments showed deep understanding and original, profound thought	My questions and comments did not show very deep, original thinking
FINAL PRODUCT	The abstract selfie showed my identity in an original way	The abstract selfie I made showed my identity	The abstract selfie I made didn't reflect my identity and was not very original.

I can photoshop a pic	5 I know all its features and I could explain them to other people.	4 I can use (or I know) all its features.	3 I can use (or I know) most of its features	2 I can use (or I know) some of its features	1 I cannot do it independently	0 Not at all
I can identify when a pic has been photoshopped	I know all its features and I could	I can use (or I know) all its	I can use (or I know) most of its	I can use (or I know) some of its	I cannot do it independently	Not at all

	explain them to other people.	features.	features	features		
I can think truly about my own identity and feelings.	I know all its features and I could explain them to other people.	I can use (or I know) all its features.	I can use (or I know) most of its features	I can use (or I know) some of its features	I cannot do it independently	Not at all
I can think critically about people's identity and feelings.	I know all its features and I could explain them to other people.	I can use (or I know) all its features.	I can use (or I know) most of its features	I can use (or I know) some of its features	I cannot do it independently	Not at all
I can express myself in a creative way	I know all its features and I could explain them to other people.	I can use (or I know) all its features.	I can use (or I know) most of its features	I can use (or I know) some of its features	I cannot do it independently	Not at all
I can cooperate with my classmates to get a creative product.	I know all its features and I could explain them to other people.	I can use (or I know) all its features.	I can use (or I know) most of its features	I can use (or I know) some of its features	I cannot do it independently	Not at all

I can express myself in front of an audience	I know all its features and I could explain them to other people.	I can use (or I know) all its features.	I can use (or I know) most of its features	I can use (or I know) some of its features	I cannot do it independently	Not at all
I know the main concepts that we have studied (identity, photoshop, selfies...)	I know all its features and I could explain them to other people.	I can use (or I know) all its features.	I can use (or I know) most of its features	I can use (or I know) some of its features	I cannot do it independently	Not at all
I know and I appreciate Chema Madoz's work.	I know all its features and I could explain them to other people.	I can use (or I know) all its features.	I can use (or I know) most of its features	I can use (or I know) some of its features	I cannot do it independently	Not at all
I know and I appreciate Hanoch Piven's work	I know all its features and I could explain them to other people.	I can use (or I know) all its features.	I can use (or I know) most of its features	I can use (or I know) some of its features	I cannot do it independently	Not at all

Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a los resultados previstos, es presumible que todos los alumnos sean capaces de elaborar las creaciones artísticas planteadas,

aunque no todos puedan alcanzar el mismo nivel de aprendizaje lingüístico ni sean capaces de lograr el mismo grado de raciocinio crítico o de pensamiento reflexivo. De ahí que se hayan incluido Driving Questions al principio de la intervención, con el fin de proporcionar una suerte de guía lingüística básica e inicial. Con idéntico propósito, se han confeccionado Extension Questions y Reinforcement Questions, asegurando una correcta atención a la diversidad.

CAPÍTULO IV

4.1. Conclusiones

Tras la elaboración de una propuesta de intervención pedagógica basada en los principios AICLE, nos es posible sostener que, efectivamente, es plausible desarrollar íntegramente los contenidos que son propios de la Educación Artística a la vez que se imparte contenido lingüístico foráneo.

En la primera sección del presente trabajo se ha señalado la existencia de una extensa teorización relativa a la enseñanza de una asignatura no lingüística en lengua extranjera. Se ha descubierto que dicha sistematización teórica es muy congruente con teorías como las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), el constructivismo de Vygotsky (1934), con los correspondientes andamiajes didácticos, o el aprendizaje significativo de Ausubel (1986), que enfatiza la importancia de partir de los conocimientos previos del alumno y del empleo de contenidos que sean significativos para el alumno, del mismo modo que la metodología AICLE señala la necesidad de utilizar materiales reales, no estrictamente académicos, y que enlacen con los intereses del alumnado.

Estas teorizaciones cristalizan siempre en pautas de naturaleza muy pragmática, de modo que al investigarlas, siempre se percibe una contingencia con la realidad del aula. Se contempla una amplia variedad de aspectos con tal de realizar un correcto andamiaje o con tal de favorecer la adopción de la lengua extranjera como idioma vehicular por parte de los alumnos. Y, ciertamente, si se siguen estas pautas de manera fiel, tal como hemos comprobado gracias a la propuesta de intervención que nos ocupa, los resultados son ampliamente satisfactorios. Por un lado, el contenido curricular de la asignatura no se resiente por el uso de la lengua inglesa.

Siendo así, en la propuesta de intervención, el desarrollo creativo de la propia identidad se ve hartamente espoleado. Por otro lado, el aprendizaje vívido de la lengua extranjera también tiene lugar, puesto que se asienta la adquisición de nuevas estructuras lingüísticas, así como de nuevo vocabulario, a la vez que se refuerza y se practica el lenguaje ya asimilado. Por todo ello, es posible concluir que la metodología que se ha sometido a análisis propone un enfoque ecléctico que favorece aprendizajes simultáneos y paralelos y que es particularmente afín a los enfoques pedagógicos más contemporáneos.

Al comienzo de este trabajo, se planteó, a modo de objetivo general del mismo, estudiar las posibilidades del uso de las Arts and Crafts para el desarrollo de la creatividad y su influencia en el aprendizaje del inglés a través de la metodología AICLE. La propuesta de intervención planteada sirve para analizar

pormenorizadamente las relaciones existentes entre AICLE y creatividad mediante la Educación Artística. Con la realización de la propuesta de intervención, se advierte cómo los alumnos pueden crear sus propias expresiones artísticas, selfies retocadas y auto retratos con materiales de desecho, siendo la lengua inglesa un elemento propicio para plantear cuestiones básicas relevantes relativas a la identidad. Al tratarse de cuestiones que, en general, los alumnos no se han formulado, plantearlas y responderlas en lengua extranjera ha constituido una labor doblemente creativa: por un lado debe crearse una respuesta personal para, posteriormente, realizar las selfies y los auto retratos referidos, por el otro debe establecerse una relación igualmente personal y creativa entre las palabras y las estructuras lingüísticas abordadas con tal de llevar a cabo dicha respuesta. Se ha mostrado, pues, una opción real de desarrollar la creatividad mediante el uso de las Arts and Crafts.

La propuesta de intervención sugerida, por su parte, cumple con el objetivo de desarrollar la propia identidad y reflexionar sobre la misma, no solo gracias a las producciones artísticas de los alumnos sino también al trabajo cooperativo diseñado bajo el formato de un debate donde todos y cada uno de los alumnos debe manifestar sus pareceres sobre las cuestiones principales del tema general.

También satisface el objetivo de cobrar conciencia de la falsedad de muchas de las imágenes que circundan el día a día de los alumnos, desarrollando el sentido crítico ante los productos visuales contemporáneos, ya que desde el inicio se analizan imágenes reales y se comparan sus versiones retocadas con las originales. De hecho, los propios alumnos protagonizan una labor cooperativa consistente en averiguar si una selfie dada ha sido retocada o no.

El tercer objetivo de la propuesta de intervención, utilizar materiales de desecho con fines auto expresivos, queda resuelto con la elaboración de un auto retrato con material reciclado. Asimismo, el cuarto objetivo, a saber, familiarizarse con el lenguaje estético fotográfico y con las posibilidades expresivas del retoque digital y conocer las obras de artistas como Madoz (2011) o Piven (2012). se satisface con la realización de selfies dentro del aula, con el posterior retoque digital, y con la visualización de obras de los autores citados. Todo ello se realiza con el correspondiente andamiaje, vertebrado en torno a un texto inglés extraído de una publicación no académica, que permite cumplir el quinto objetivo, esto es, adquirir el vocabulario y las estructuras lingüísticas pertinentes.

Por lo que respecta a los objetivos específicos del trabajo, el primero de ellos, realizar un estudio teórico sobre los fundamentos de la metodología AICLE, quedó resuelto en el marco teórico.

El segundo objetivo específico, identificar los problemas que puedan tener los alumnos a la hora de comprender los contenidos curriculares transmitidos en una segunda lengua, también se ha abordado en el marco teórico al analizar todas las situaciones que requieren un andamiaje por parte del profesor. En este sentido, se han brindado las distintas estrategias pedagógicas que pueden emplearse con tal de evitar o minimizar los aludidos problemas.

Por último, el tercer objetivo específico, diseñar una propuesta de intervención que favorezca el aprendizaje simultáneo de facultades artísticas y de aptitudes comunicativas en lengua foránea, ha cristalizado en la elaboración de materiales confeccionados para su inmediata implementación en el aula. Las facultades artísticas han sido estimuladas mediante la elaboración de dos trabajos artísticamente expresivos relacionados con la construcción de la propia identidad. Las aptitudes comunicativas se han potenciado, como ya hemos visto, mediante el trabajo cooperativo y el debate dentro del aula sustentado por un andamiaje consistente en palabras y estructuras clave diseñadas para cada tarea concreta. También la lectura de un texto adaptado ha sido crucial en ese sentido.

Por todo lo expuesto, la propuesta de intervención planteada resulta satisfactoria y perfectamente aplicable. Cada alumno tendrá la ocasión de elaborar dos creaciones identitarias propias, independientemente de las capacidades de cada cual. Además, con la confección de Extension Questions y de Reinforcement Questions, se asegura que tanto los alumnos con más capacidades como aquellos menos dotados desarrollen habilidades y conocimientos lingüísticos al tiempo que reflexionan sobre aspectos relativos a la identidad y afinan su sentido crítico.

4.2. Limitaciones y prospectiva

En el presente trabajo se ofrece una propuesta de intervención que demuestra la validez y la fiabilidad de la metodología AICLE. En ese sentido, resulta lícito concluir que es posible impartir contenidos no lingüísticos en lengua extranjera sin que el contenido curricular se vea perjudicado.

Sin embargo, cabe puntualizar ciertas limitaciones. En primer lugar, por más que el mundo actual sea multilingüe, los alumnos deben seguir aprendiendo los conceptos clave de cada asignatura en su lengua materna. Carece de sentido que los niños aprendan los nombres de los órganos vitales humanos en inglés antes de conocer dichos vocablos en su lengua materna. Este aspecto cobra especial relevancia en materias con una densidad teórica elevada, como por ejemplo las matemáticas o conocimiento del medio. En estos casos, es preferible abogar por impartir una parte de la asignatura en inglés en vez de pretender abarcar la totalidad de la materia en lengua extranjera, opción que

acarrearía un inexorable empobrecimiento lingüístico en la primera lengua de los niños.

En segundo lugar, tal y como se ha constatado a lo largo de este estudio, la correcta planificación de un programa AICLE es ardua y extremadamente laboriosa. Con tal de que la metodología AICLE resulte eficaz, se requiere la confección de un pormenorizado andamiaje que evite la frustración de los alumnos y que a la vez les estimule; se exige la inclusión de inputs de variada naturaleza con el fin de conferir una ocasión para aprender a todos y cada uno de nuestros alumnos; se demanda la planificación de trabajo cooperativo siguiendo unas pautas tan útiles como difíciles de aplicar. Se insta al docente, en resumidas cuentas, a dedicar muchas horas a la planificación de cada sesión.

Dicha exigencia inherente a la naturaleza de AICLE no debería ser óbice para el óptimo desempeño docente, ya que la vocación pedagógica del profesorado se da por supuesta. Empero, concibiendo la tarea de un especialista de Educación Artística que deba impartir su asignatura desde primer curso de primaria hasta sexto curso, se nos antoja prácticamente imposible que pueda programar tan detalladamente todas las sesiones que vaya a impartir a lo largo de un curso académico.

A causa de la aludida imposibilidad de programar tan profundamente una asignatura AICLE para seis cursos, muchos centros optan por recurrir a libros de Educación Artística diseñados especialmente para hacer efectiva la implementación de un programa AICLE. Dichos libros, no obstante, distan mucho de brindar intervenciones pedagógicas tan hondas como las que hemos descrito y presentado a lo largo de este trabajo. Lejos de ello, estos libros suelen ser una colección de láminas agrupadas por unidades didácticas de una significatividad didáctica cuestionable. Siendo así, el valor real de un programa AICLE queda en entredicho.

A tenor de lo más arriba argumentado, se colige que la implementación parcial de un programa AICLE en una única asignatura es preferible a la aplicación íntegra de dicho programa a esa misma asignatura. Si se pretende impartir la totalidad de una materia en lengua inglesa, es aconsejable que dicho proyecto no corra a cargo de un único docente ya que en ese caso resultaría materialmente imposible desarrollar convenientemente las sesiones.

De cara a una posible prolongación del presente trabajo, resultaría beneficioso investigar las relaciones existentes entre el aprendizaje de la lengua inglesa y la adquisición de contenidos curriculares en áreas que no sean la Educación Artística, así como las posibilidades que otras materias puedan brindar en lo concerniente al desarrollo de la creatividad de los alumnos. En este sentido,

cabe abundar en los resultados de la implementación de un programa AICLE en otras asignaturas que tradicionalmente han servido de plataforma para esta metodología, a saber, el Conocimiento del Medio o la Educación Física.

Pero también resultaría esclarecedor estudiar las posibilidades de cualquier otra materia no lingüística como potencial asignatura AICLE. La elaboración de una propuesta de intervención para otras áreas, siguiendo las mismas pautas metodológicas expuestas en este trabajo, serviría para establecer conclusiones acerca de la validez del AICLE en un sentido global.

Asimismo, considerando el papel transversal que puede venir a desempeñar la Educación Artística después de la entrada en vigor de la LOMCE, es pertinente plantear un estudio sobre la aplicación parcial de un programa AICLE a determinadas secciones de una asignatura en función de las posibilidades creativas y artísticas que dichas secciones ofrezcan. Siguiendo esta línea, cabría dilucidar en qué momentos es más favorable el desarrollo de la creatividad en otras asignaturas y cómo se podría aplicar la Educación Artística en lengua inglesa en tales momentos, asumiendo que los fundamentos teóricos del AICLE son los mismos para todas las áreas.

4.3.- Referencias bibliográficas

- Asher, J. , Simpson, J.M. (1994): The Encyclopedia of language and linguistics, [La Enciclopedia del lenguaje y de la lingüística], Michigan: Pergamon Press.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós
- Brewster, J. (1999) 'Teaching English through Content: supporting good practice' [Enseñanza del inglés a través del contenido: apoyando la Buena práctica] en Kennedy, C. (ed.), Innovation and Best Practice [innovación y mejor práctica], (pp. 83-95) Londres: Longman.
- Clegg, J., (2014) Planning CLIL Lessons [Planificando sesiones AICLE], Recuperado de <http://www.onestopenenglish.com/clil/methodology/articles/article-teacher-collaboration-in-clil/157768.article>.
- Clegg, J., (2014) Providing language support [facilitando apoyos lingüísticos], recuperado de <http://factbg.hit.bg/issue6/f6-clegg.pdf>.

- Coyle, D., (2005). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice [Desarrollando AICLE: hacia una teoría de la práctica], Barcelona: APAC Monograph 6.
- Coyle, D. (2000). Meeting the challenge: developing the 3Cs curriculum [Encontrando el desafío: desarrollando el curriculum de las 3 C's], Clevedon: New perspectives on teaching and learning modern languages: Multilingual Matters.
- Cummins, J., (1984), Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy [Bilingüismo y educación especial: características de la evaluación y la pedagogía]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., (2000), Language, power and pedagogy [Lengua, poder y pedagogía]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gardner, H., (2011) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación, (2006), Informe Eurydice, Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Cultural y Audiovisual.
- Harlen, W., Qualter, A., (2007), The teaching of Science in Primary Schools [La enseñanza de Ciencias en la Escuela Primaria], Londres: David Fulton.
- Kagan, L., S. Kagan S., Kagan M., (1997). Cooperative Structures for Teambuilding. [Estructuras cooperativas para el trabajo en equipo] San Clemente: Kagan Publishing.
- Keogh, B.; Naylor, S., (2014). Concept cartoons in Science education [Concept Cartoons en clase de ciencias], Nueva York: Richard Owen Publishers.
- Lamsfuß-Schenk. (2002). „Geschichte und Sprache – Ist der bilingual Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?“ [¿Es la enseñanza bilingüe de la historia el camino real a la conciencia histórica?]. En Breidbach, S., G. Bach y D. Wolff (eds.). Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie [Enseñanza bilingüe, política de enseñanza y educación entre la teoría y el empirismo] (pp. 191-2016),. Frankfurt: Lang.
- Larmer, J. ,Mergendoller J.R. (2010). Essentials for Project Based Learning [Pautas para el aprendizaje basado en proyectos], recuperado de http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/nu

[m01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx](#). Fecha de extracción, 25-10-2014.

- Long, M. (2003), Stabilization and fossilization in inter language development [Estabilización y fosilización en el desarrollo interlingüístico]. En C.Doughty, and M. Long (eds) Handbook of Second Language Acquisition [Libro sobre la adquisición de la segunda lengua], Londres: Blackwell.
- Madoz, C., (2011), Fotoactitudes, [vídeo], recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=IZoEvhTj7H4>.
- Marín Viadel, R., (2003), Didáctica de la Educación Artística, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mohan, B., (1986), Language and content. [Lengua y contenido] Reading: Adison-Wesley.
- Pérez-Vidal, C., (2005), Lectures and talks given on: Content and Language integrated learning: a European aproach to education [Lecturas y coloquios acerca de la enseñanza integrada de lengua y contenido: una aproximación europea a la educación]. En Pérez-Vidal, C., Campanale Grilloni, N. (eds.): Language and Content integrated learning (CLIL): materials for use in the secondary school classroom [aprendizaje integrado de lengua y contenido: materiales para el aula de educación secundaria], (pp.15-36) Barcelona: Universitat Pompeu Fabra
- Pérez-Vidal, C. (2001). Dimensiones del aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas extranjeras. Jyväskylä En Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A. (eds.) The CLIL Compendium. Profiling European CLIL classrooms [El Compendio AICLE: perfilando clases europeas AICLE] (pp.215-253). Jyväskylä: University of Jyväskylä,
- Piven, H., (2012), Aulas Creativas, Taller de autorretratos, [video], recuperado de http://www.youtube.com/channel/UCqmSs9_mP8zwaH9klDe_vbg.
- Vygotsy, L., (2010), Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wolff, D. (2009). Content and language integrated learning [Aprendizaje integrado de lengua y contenido], Berlín] en Knapp, K. y Seidlhofer, B. (eds.): Handbook of Foreign Language Communication and Learning [Libro de la comunicación en lengua extranjera y su aprendizaje] (pp. 545-572). Berlin: Mouton de Gruyter.

Wolff, D. (1998), CLIL Initiatives for the Millenium [Iniciativas AICLE para el Milenio], en Marsh, D. y Marsland, B. (eds.) Report on the CEILINK Think-Tank, [Informe sobre el Ceilink Think-Tank] (pp. 20-36), Jyväskylä . : University of Jyväskylä.

Anexos

ANEXO I

Selfies are no more art than a can of paint falling on a blank piece of paper is a Jackson Pollock.

-

Kim Kardashian's rules for taking the perfect selfie are as follows: Your phone should always "be a little bit higher than lower ... and know your angle," the inexplicably famous celebrity explained in a recent spot on Extra TV. "And know duck face. I love that because it gives you cheekbones." Somehow, I doubt Vincent van Gogh was thinking the same thing when he painted his delicate, painful 1889 Self-Portrait With Bandaged Ear. (At least the painter already had the gaunt cheekbones down.)

Over the past year, we've gone selfie-crazy. The Oxford Dictionary naming it the word of 2013 was just the icing on the cake of a much larger phenomenon that stretches from tweens to celebrities. Selfie proponents would have us believe that selfie culture turns everyone into artists; that narcissism is really a form of creativity. Well, I'm here to tell you that they're wrong. Selfies are no more art than a can of paint falling on a blank piece of paper is a Jackson Pollock.

Like a Snapchat, selfies are at their best when they are instantly understandable, a punchy moment of communication between people. Art, on the other hand, can take decades to reveal its significance.

In her *Pacific Standard* article "In Praise of Selfies," Casey N. Cep wrote perceptively that "self-portraits have always allowed us to craft an argument about who we are, convincing not only others, but also ourselves." This is true—the chief purpose of selfies is communication, and that communication can be self-reflexive, particularly in the case of Kardashian, who manipulates her own identity through the media with every image she takes of herself. But we have to differentiate between the artistic medium of self-portraiture and the selfie.

It has always been easier to say what art isn't than what it is, but there are some qualities that visual art possesses that selfies simply don't have. The first, and most significant, is that art is made with the intention of being art. On its own, a shovel isn't a piece of art, but Marcel Duchamp's 1915 *In Advance of the Broken Arm* certainly is, because the master of readymades decided that it was and appropriated it with the intention of creating a sculpture rather than shoveling his driveway.

Selfies also lose relevance as time passes. Unlike a self-portrait by Rembrandt, which we can continue to appreciate if not for its reflection on the artistic economy of 17th-century Holland then for its rough-and-tumble handling of oil paint, Kardashian's self-documentation is going to have even less value in a century than it does today (if that's possible). One of art's most satisfying

qualities is that it continues to give back to viewers long after its creator has passed. Your reflection in the bathroom mirror does not do this.

The selfie's ephemerality is part of its nature. "To make a true selfie you need to post it immediately to the Internet," explained the Internet artist duo Kim Asendorf and Ole Fach, who recently created an app that turns viewers standing in front of a webcam into a mosaic of computer logos, a kind of corporatized selfie. "The audience needs to perceive [it] with the smallest possible latency. You need to receive feedback in the same moment." Like a Snapchat, selfies are at their best when they are instantly understandable, a punchy moment of communication between people. Art, on the other hand, can take decades to reveal its significance.

But just because selfies aren't necessarily art doesn't mean they're not creative, fun, or worthwhile. They don't need to be seen as anything other than what they are. In fact, it might be best if we stopped selfie creep. It's taking over the world anyway. I doubt we would call paintings that are self-portraits selfies," Bartlett mused. "But who knows, in a few years, 'selfie' might be the only word for any of it."

ANEXO II

Selfies are no more art than a can of paint falling on a blank piece of paper is a Jackson Pollock.

-

These are Kim Kardashian's rules to take the perfect selfie: Your phone should always

"be a little bit higher than lower ... and know your angle," the inexplicably famous celebrity explained in a recent spot on Extra TV. "And know duck face. I love that because it gives you cheekbones."

Over the past year, we've gone selfie-crazy. Selfies are so popular that The Oxford Dictionary selected it as the word of 2013. Selfie fans would have us believe that selfie culture turns everyone into artists; that narcissism is really a form of creativity. Well, I'm here to tell you that they're wrong. Selfies are no more art than a can of paint falling on a blank piece of paper is a Jackson Pollock.

Like a Snapchat, selfies are at their best when they are instantly understandable, a moment of communication between people. Art, on the other hand, can take decades to reveal its importance.

In her Pacific Standard article "In Praise of Selfies," Casey N. Cep wrote that "self-portraits

have always allowed us to create an argument about who we are, convincing not only others, but also ourselves."

This is true—the principal purpose of selfies is communication, and that communication can be self-reflexive, particularly in the case of Kardashian, who manipulates her own identity through the media with every image she takes of herself. But we have to differentiate between the artistic medium of self-portraiture and the selfie.

It has always been easier to say what art isn't than what it is, but there are some qualities that visual art possesses that selfies simply don't have. The first, and most significant, is that art is made with the intention of being art.

Selfies also lose importance as time passes. Unlike a self-portrait by Rembrandt, which we can continue to appreciate, Kardashian's self-documentation is going to have even less value in a century than it does today (if that's possible).

"To make a true selfie you need to post it immediately to the Internet," explained the Internet artist duo Kim Asendorf and Ole Fach, who recently created an app that turns spectators standing in front of a webcam into a mosaic of computer logos, a kind of corporatized selfie. "You need to receive feedback in the same moment." Like a Snapchat, selfies are at their best when they are instantly understandable, a punchy moment of communication between people. Art, on the other hand, can take decades to reveal its significance.

But just because selfies aren't necessarily art doesn't mean they're not creative, fun, or valuable. They don't need to be seen as anything other than what they are. In fact, it might be best if we stopped selfie creep. It's taking over the world anyway. I doubt we would call paintings that are self-portraits selfies," Bartlett considered. "But who knows, in a few years, 'selfie' might be the only word for any of it."