



ENSEÑAR IDIOMAS CON RECURSOS VISUALES

El potencial didáctico de las imágenes artísticas

Teaching Foreign Languages through Visual Aids: The Learning Potential of Art Images

MARCO PIOLI

Universidad Complutense de Madrid, España

KEYWORDS

Visual Aids
Art Images
Language Education
Foreign Languages
Italian
Pleasure
Motivation

ABSTRACT

The present study aims to promote the mindful use of visual aids in language teaching. In particular, after illustrating a brief theoretical framework, it presents two teaching activities experimented at university level with the objective of investigating the learning potential which art images, especially from painting, can have in teaching Italian as a foreign language. The positive results achieved in students' participation and learning confirmed the initial hypotheses, underlining the cognitive and motivational advantages which visual elicitation and art inputs can provide to language acquisition.

PALABRAS CLAVE

Recursos visuales
Imágenes artísticas
Enseñanza de idiomas
Lenguas extranjeras
Italiano
Placer
Motivación

RESUMEN

Con este estudio se pretende proponer un uso consciente de los recursos visuales en la enseñanza de idiomas. Tras un breve marco teórico, el artículo presenta, en concreto, dos experiencias didácticas desarrolladas en ámbito universitario con el objetivo de investigar el potencial pedagógico que las imágenes artísticas, especialmente las pictóricas, pueden tener en la enseñanza del italiano como lengua extranjera. Los resultados positivos logrados en términos de participación y aprendizaje de los alumnos confirmaron las hipótesis iniciales, destacando los beneficios cognitivos y motivacionales que la estimulación visual y los inputs artísticos pueden aportar al proceso de adquisición de una lengua.

Recibido: 02/ 07 / 2022

Aceptado: 12/ 09 / 2022

1. Introducción

En 1658 se imprimió en Núremberg el *Orbis sensualium pictus* de Comenio, una pequeña enciclopedia del conocimiento destinada a la enseñanza escolar: sus temas son el mundo natural y animal, el ser humano y sus actividades, y las cuestiones políticas, éticas y religiosas. A esta primera edición, bilingüe en latín y alemán, la siguieron varias traducciones a otros idiomas, e incluso una edición cuatrilingüe en latín, alemán, italiano y francés (1666), y hasta mediados del siglo XIX el volumen siguió imprimiéndose y utilizándose como libro de texto en las escuelas de Europa central y oriental (Cagnolati, 2003, p. 7). Su éxito se explica no solo por el prestigio del autor, sino sobre todo por la extrema originalidad de su enfoque metodológico, que consiste en 150 unidades didácticas, cada una de ellas introducida por una ilustración cuyos elementos son a continuación explicados a nivel terminológico y por descripciones. En definitiva, un planteamiento que convierte al *Orbis sensualium pictus* en el primer libro ilustrado para la enseñanza de idiomas. Como se explica en la introducción, este curso per imágenes pretendía proponer una enseñanza basada en el estrecho vínculo entre *res* y *verba*, en la que la estimulación de los sentidos anclase los contenidos lingüísticos a la realidad y a la experiencia de los alumnos (cf. Farné, 2002, pp. 26-28). Esta concepción pedagógica le valió a Comenio su posterior coronación como padre de la reflexión glotodidáctica moderna (Titone, 1979).

A partir de esta época, gracias en parte al desarrollo de la imprenta y de la edición, los recursos visuales (libros ilustrados, mapas, planisferios, etc.) se abrieron paso en el mundo de la enseñanza, cuestionando la centralidad de la palabra en la relación didáctica. Sin embargo, este proceso ha sido lento porque ha tenido que enfrentarse a un enfoque escolástico, el occidental, que desde sus orígenes clásicos ha mitificado el componente verbal y racional –relacionado sobre todo con el hemisferio izquierdo del cerebro– en detrimento de los otros lenguajes, de la experiencia sensorial del mundo y de las consiguientes emociones. En realidad, este enfoque racionalista, lejos de estar superado, permanece latente en nuestro sistema educativo (cf. Arnold, 2000, p. 279; Bottero, 2015, p. 95). Por lo tanto, en una sociedad cada vez más digitalizada, acostumbrada a reconocerse y a leer el mundo a través de un flujo visual continuo, es necesario corregir esta tendencia para aprovechar todo el potencial pedagógico de las imágenes y la estimulación visual.

1.1. Recursos visuales y enseñanza de idiomas: fundamentos y aplicaciones

En primer lugar, es la propia fisiología la que nos empuja en la dirección que se acaba de sugerir. De hecho, si la percepción de los perros pasa especialmente por el olfato y la de las arañas por el tacto, el ser humano, en cambio, es un ser predominantemente visual porque percibe y descodifica la mayoría de los mensajes a través de la vista (Freddi, 1993, p. 78). John Medina, en su exitoso ensayo *Brain Rules*, traducido al español con el título *Exprime tus neuronas*, apropiadamente tituló la regla número 10 sobre el funcionamiento de nuestro cerebro “La visión triunfa sobre los demás sentidos” (2011, p. 239).

Esta condición fisiológica tiene obviamente repercusiones en los sistemas cognitivos humanos. El neurólogo portugués Antonio Damasio escribió en *El error de Descartes*: “El pensamiento está formado en gran parte por imágenes” (2020, p. 159). Los seres humanos recurren a las imágenes mentales –la mayoría de las veces de manera inconsciente y automática– para realizar tareas cognitivas complejas como hacer inferencias y comprender, memorizar y recordar, e incluso para estimular el pensamiento abstracto y creativo (cf. Kosslyn *et al.*, 1995, p. 1507; Bergen *et al.*, 2007, pp. 734-735; Arnold *et al.*, 2012, p. 11; Romo Simón, 2016, p. 7). La tradición clásica, de hecho, ya había intuido todo esto: Aristóteles, en su tratado *De la memoria y el recuerdo*, escribió que “incluso pensar es imposible sin una pintura o reproducción mental” (1980, p. 86), mientras que en griego antiguo el verbo “saber” etimológicamente significa “haber visto” (Rendich, 2013, p. 31).

La práctica escolar, por tanto, debería tener en cuenta estos condicionantes. Ya a finales del siglo XIX, el pedagogo estadounidense John Dewey, en su *Pedagogic creed*, afirmaba: “I believe that image is the great instrument of instruction” (1897, párr. 4).

A efectos de la educación lingüística, la teoría de la *Dual Coding Theory* de Allan Paivio desde los años 70 ha demostrado que es más fácil memorizar palabras cuando se asocian a imágenes (1986, pp. 252-253). Los *inputs* visuales estimulan la atención y ayudan a la comprensión por su carácter referencial y universal. Andrew Wright, en su libro *Pictures for Language Learning*, especifica que:

We predict, deduce and infer, not only from what we hear and read but from what we see around us and from what we remember having seen. Pictures are not just an aspect of method but through their representation of places, objects and people they are an essential part of the overall experiences we must help our students to cope with (Wright, 2010, p. 2).

Precisamente, a partir de las experiencias previas de los alumnos, las imágenes pueden tener un fuerte poder “logopoyético” (Torresan, 2005, párr. 1) y estimular “un número indefinido e indefinible de mensajes” en el aula (Peruzzi, 2011, p. 395)¹. Volviendo a la tradición, el célebre aforismo atribuido a Confucio señala precisamente: “Una imagen vale más que mil palabras”.

1 A partir de aquí, las traducciones de las citas originalmente escritas en lenguas diferentes al español e inglés

Sin embargo, al leer a Jane Arnold, aprendemos que las imágenes pueden aportar una contribución pedagógica aún más innovadora y decisiva:

Cuando existen emociones positivas, el aprendizaje queda reforzado, y una forma fácil de producir una asociación de emoción y lenguaje es a través de las imágenes. Las palabras son solo series de letras, originalmente sin significado ni contenido emocional. Lo que estimula la reacción emocional es la imagen asociada con las palabras en nuestra mente. De este modo, el uso de las imágenes en el aula nos ayuda a conectar la lengua que enseñemos con la dimensión afectiva de nuestros alumnos (Arnold, 2000, p. 281).

Si Francisco Mora afirma que la relación cognición-emoción representa un “binomio indisoluble” (2021: cap. 2, ed. digit.), entonces se comprenderá la necesidad de no descuidar este recurso didáctico, que ciertamente ya ha encontrado cierto espacio en la pedagogía humanista actual.

Antes, en el debate sobre la educación lingüística del siglo XX, fueron los métodos directos los que primero defendieron el uso de imágenes en la enseñanza de idiomas, ya que, junto con los *realia*, permitía evitar la mediación de la lengua materna al tiempo que simulaba las condiciones de aprendizaje de esta (Pontis, 2012, p. 43). Tras su uso en los métodos audiovisuales de inspiración estructuralista, los recursos visuales se han implantado definitivamente en la enseñanza de idiomas a partir de los años 70 con los métodos comunicativos y situacionales, diferenciando progresivamente sus funciones según las distintas formas que han adquirido como consecuencia del increíble desarrollo tecnológico y multimedia de las últimas décadas (Goldstein, 2012, p. 20).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002)² registra obviamente esta heterogeneidad: las ilustraciones, las fotografías y los dibujos se incluyen, junto con los esquemas y los rasgos tipográficos, entre los “elementos paratextuales”, que asumirían “en los textos escritos una función análoga a la ‘paralingüística’” (Consejo de Europa, 2002, párr. 4.4.5.3). Por un lado, esta orientación parece sugerir una concepción del componente visual como subordinado a la escritura. Por otro, se recurre a las imágenes no solo como herramienta para facilitar la recepción (MCER, párr. 4.4.2.2, 6.4.3.1 y 7.3.2.2), especialmente en los niveles básicos, sino también como estrategia para desarrollar el vocabulario (MCER, párr. 6.4.7.1) y poner en práctica la interacción y la producción en el aula (MCER, párr. 4.4.1.1 y 7.3.2.1), mientras que el *Volumen complementario* del MCER contempla el uso de los recursos visuales también para apoyar la interacción en línea y ejercitar la habilidad de la mediación (Consejo de Europa, 2020, párr. 3.3.1.3 y 3.4.1.1).

Tratando de sugerir una clasificación aún más orgánica de las formas y de los usos de los recursos en análisis en la didáctica de las lenguas, desde un punto de vista taxonómico hay que distinguir primero entre imágenes estáticas y en movimiento (o dinámicas). Otra subdivisión útil es la que se establece entre imágenes educativas *per se* y *per accident*, es decir, entre recursos de nueva creación o ya existentes y adaptados (Prendes Espinosa, 1995, p. 217).

En un manual de lengua extranjera podemos encontrar fotografías, reproducciones de diversos tipos (periódicos, carteles, obras de arte, etc.), dibujos, viñetas, cómics, diagramas, gráficos, iconos y símbolos. A estos elementos, tal y como sugiere el MCER, hay que añadir también el aspecto tipográfico de un volumen, en otros términos, la disposición del texto, el uso de la cursiva, de la negrita o de las fuentes coloreadas, elementos que supuestamente han sido pensados con intenciones didácticas particulares, como por ejemplo incentivar la creación de asociaciones o centrar la atención de los alumnos (Romo Simón, 2016, p. 11). Por último, el uso de pantallas, proyectores y pizarras multimedia en el aula permite complementar los textos con materiales audiovisuales, que, sin embargo, requerirían un análisis específico debido a sus características concretas.

Desde el punto de vista funcional, Paola Peruzzi se limita a distinguir entre una “función integradora” y una “función autónoma” (2011, p. 399), es decir, entre un papel subordinado al texto oral o escrito y un papel activo como punto de partida para el desarrollo de las destrezas. Sin embargo, por otra parte, no han faltado, a lo largo de los años, clasificaciones mucho más complejas del papel pedagógico que pueden asumir las imágenes en un material didáctico destinado a la enseñanza de idiomas (cf. Cone, 1982, pp. 23-26; Liu, 2004, p. 226; Goldstein, 2012, p. 20; Romo Simón, 2016, p. 14). Buscando entonces una “síntesis práctica” de estas propuestas, las imágenes pueden servir para:

- Decorar;
- Activar la *expectancy grammar* de los alumnos, los conocimientos previos funcionales a la comprensión de un contexto y un texto;
- Ilustrar el contenido de un texto o una tarea, facilitando su comprensión;
- Integrar el contenido de un texto;
- Verificar la comprensión;
- Explicar y memorizar el vocabulario;
- Estimular las destrezas de expresión, interacción y mediación;
- Organizar los contenidos comunicativos y lingüísticos;
- Ilustrar conceptos gramaticales (“función metalingüística”);

pertenecen al autor de este trabajo.

2 Desde ahora MCER.

- Presentar materiales auténticos;
- Transmitir mensajes socioculturales y fomentar la competencia intercultural.

Evidentemente, una imagen puede cumplir varias funciones al mismo tiempo o variar su papel según el contexto en el que se sitúe, mientras que siempre conserva un valor motivacional latente (Barrallo Busto & Gómez Bedoya, 2009, p. 4).

1.2. Las imágenes artísticas en la enseñanza de idiomas: el caso del italiano

Llegados a este punto, si se quiere identificar un *input* visual capaz de garantizar las funciones que se acaban de describir, pero con un enfoque que favorezca la motivación, hay que considerar como criterio orientativo uno de los componentes motivacionales en el centro del debate contemporáneo sobre la enseñanza de idiomas: el placer.

De hecho, en el desarrollo de la teoría cognitiva de las emociones de Schumann (1997), el lingüista Paolo Balboni ha señalado precisamente en esta variable el componente que mejor puede apoyar el esfuerzo cognitivo inherente al aprendizaje, incluso cuando falta el sentido de la obligación o de la necesidad (2019, pp. 83-86). Para Balboni, transmiten placer los *inputs* accesibles, pero sobre todo el interés y las emociones. Los profesores, por tanto, deben buscar metodologías y aportaciones nuevas, variadas y atractivas. Y en el marco de esta concepción, la “belleza del estímulo” también puede jugar un papel importante, ya que como escribe el académico “incluso el placer derivado de la disposición gráfica del manual contribuye al éxito o al fracaso del proceso de adquisición de una lengua” (2019, p. 44).

Sobre la base de estas consideraciones, de las muchas opciones visuales de que disponemos los profesores, una obra de arte parece cumplir perfectamente el criterio de la agradabilidad: es, sin duda, un estímulo no trivial, de alto interés histórico-artístico, fácilmente reconocible cuando es popular y que puede disfrutarse a diferentes niveles en virtud de su riqueza de significado. Además, un *input* artístico puede ofrecer múltiples posibilidades de interpretación y comunicación. Como se anticipó, si “una imagen vale más que mil palabras”, “vale diez mil”, precisa Paolo Torresan (2015, párr. 1), la imagen que simbólicamente “evoca” algo más, la que “inspira”, como ocurre con las obras de arte, especialmente con la pintura (cf. Gil García, 2020, p. 70). Por último, este tipo de *input* responde a la agradabilidad estética, un componente que puede aprovecharse para introducir temas complejos según el principio del “*apprendere dolce*”, del “aprendizaje suave” (Losi, 1995, p. 9), principio utilizado por los métodos sugestopédicos e incluso antes por la cultura clásica (piénsese en Lucrecio y a su concepción de la poesía como “miel” para introducir la filosofía epicúrea en Roma).

El discurso que se acaba de exponer, pues, no debería ser desentendido por la praxis didáctica y menos aún por quienes se dedican a la enseñanza de la lengua y de la cultura italiana, ámbito sobre el que se ha desarrollado la experimentación que se va a presentar en este estudio.

Como es bien sabido, Italia es el país con el mayor número de lugares declarados patrimonio cultural de la Unesco y en sus museos, y en los de todo el mundo, se conservan obras de arte *made in Italy* de indiscutible prestigio internacional. Desde la época del *Grand Tour*, el patrimonio artístico ha identificado a Italia y a sus habitantes, y, significativamente, uno de los apelativos más comunes para definir la tierra de Giotto es precisamente el de *bel paese*. Por lo tanto, quienes estudian italiano, si no pueden contar con un conocimiento directo del arte italiano, adquirido a través de visitas a museos y viajes, tendrán uno sin duda mediado por el imaginario colectivo que acabamos de mencionar.

Además, la fascinación artística y cultural que ejerce Italia desde siempre representa el principal motivo por el que personas de todo el mundo emprenden el estudio de su lengua, con una tendencia además creciente, como han demostrado las encuestas *Italiano 2000* (De Mauro *et al.*, 2000) e *Italiano 2010* (Giovanardi & Trifone, 2010). A esta última, el 56% de los entrevistados respondió que estudia la lengua de Dante precisamente por “motivos turísticos o por amor a las expresiones del arte de la civilización italiana” (Giovanardi & Trifone, 2010, p. 151)³. El italiano, efectivamente, a diferencia del inglés, representa una “lengua de lujo”, ya que se aprende más por su atractivo cultural que por fines prácticos inmediatos. El uso del *input* artístico, en definitiva, permite enseñar italiano teniendo perfectamente en cuenta su principal componente motivacional, porque, como escribe siempre Balboni, “el lujo debe dar placer; si no da placer, ya no es lujo” (cf. Fuduli Sorrentino, 2015).

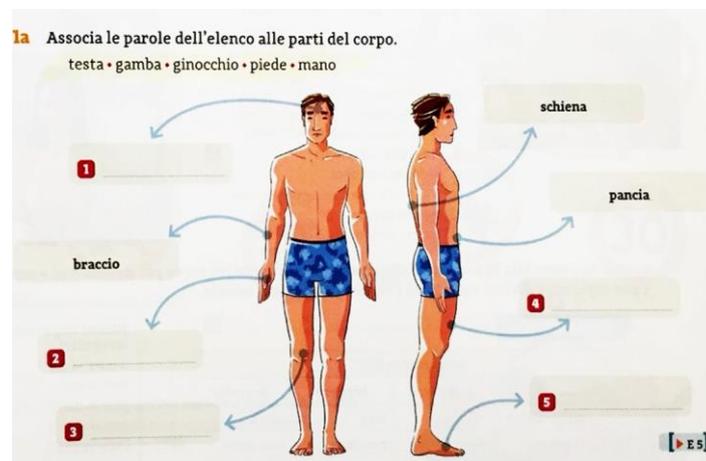
La comparación de las dos imágenes aquí reproducidas, procedentes de dos manuales de italiano para extranjeros, debería poder resumir el discurso desarrollado hasta este momento en consonancia con el principio pedagógico que subyace en este estudio, es decir, la estimulación visual:

3 Estamos a la espera de los resultados de la encuesta *Italiano globale*, pero los criterios empleados para su elaboración y las primeras anticipaciones no niegan en absoluto el papel del italiano como “lengua de cultura” (cf. Vedovelli, 2020, p. 23).

Figuras 1 y 2. Uso de una imagen artística y de una ilustración para enseñar vocabulario



Fuente: Vilagrasa & Birello, 2013, p. 95.



Fuente: Piantoni *et al.*, 2021, p. 89.

La escultura de Canova no solo ilustra el vocabulario del cuerpo, sino que es capaz de suscitar en el estudiante una mayor implicación estética e intelectual, transmitiendo nociones culturales, aunque sea de forma subliminal. Sin embargo, si se observan algunos de los manuales de italiano más populares para extranjeros publicados por las principales editoriales del sector (entre otras, Alma, Edilingua, Loescher, Casa delle lingue), llama la atención el uso todavía parcial del potencial didáctico de este tipo de recurso, a menudo relegado a un papel meramente decorativo en la página. Además, al contrario que la imagen reproducida (Fig. 1), las obras de arte se incluyen en la mayoría de los casos sin su información identificativa (autor, título, fecha, etc.), no respetando así su autonomía cultural. En algunas circunstancias, las obras artísticas se explotan para comprobar la comprensión o como impulso para la expresión oral o escrita (en este sentido, destacan la unidad 6 de *Nuovo Magari B2*, De Giuli *et al.*, 2010, la 2 de *Nuovo contatto C1*, Bozzone Costa *et al.*, 2013, y la 9 de *Nuovissimo progetto italiano 2b*, Marin *et al.*, 2020). Por otro lado, en *Domani* (Guastalla & Naddeo, 2010, 2011), a partir de las imágenes artísticas, hay actividades tanto léxicas (vol. 1, unidades 4 y 6) como interdisciplinarias (música y pintura; vol. 2, unidad 16), pero estas representan rarezas, atribuibles al enfoque “multisensorial” propio de la colección.

Finalmente, en los últimos años ha aumentado considerablemente el número de volúmenes dedicados a la enseñanza del italiano del arte, colmando de esta manera un vacío un tanto inexplicable si se tienen en cuenta las consideraciones ya explicadas. Es una categoría de libros que queda en parte fuera del objetivo de este estudio, ya que se dirige a un perfil de alumno muy concreto, casi siempre con un nivel lingüístico intermedio o avanzado, y que se acerca al arte italiano no solo por placer, sino también por una necesidad laboral o académica concreta. No obstante, cabe señalar que, aunque la gráfica de estos manuales ha mejorado notablemente, pasando del blanco y negro de *L'italiano dell'arte* de Francesca Mantovano (1996), a los volúmenes en color, con audios y apéndices digitales, sin embargo se tiende a proponer actividades centradas principalmente en el vocabulario y las destrezas receptivas, especialmente las relacionadas con la lectura (cf. Gay, 2011; Angelino & Ballarin, 2016; Porreca, 2020; Masi, 2020). Asimismo, incluso cuando estos manuales se abren a la producción (como en Andriuzzi, 2017), hay

una cierta reticencia a entrelazar, con un enfoque cooperativo y activo, el discurso del arte con otras esferas del conocimiento y de la creatividad italiana (en este sentido, son excepciones Massei *et al.*, 2016; Garelli, 2020).

2. Objetivos

Con estas premisas, este trabajo pretende proponer un uso consciente del potencial pedagógico de los recursos visuales y de las imágenes artísticas. En concreto, se explicará una experiencia didáctica con actividades centradas en aprovechar el atractivo estético y la riqueza polisémica de las imágenes pictóricas para estimular la comprensión, la reflexión y la producción en italiano desde una perspectiva interdisciplinar. Además, aprovechando el mencionado principio de la agradabilidad, estas actividades pretenden superar fronteras complejas en el aprendizaje de idiomas, como las de la mediación de contenidos, la reflexión gramatical y el lenguaje literario.

Las actividades se pusieron en práctica con dos grupos de la Universidad Complutense de Madrid: el primero, formado por 9 alumnos de 18 años (en un caso 24), cursaba la asignatura *Cultura y civilización a través de los textos (italiano)*, asignatura del primer curso del Grado en Traducción e Interpretación, para la que se exige una competencia comunicativa en italiano de nivel A2 (cf. MCER), mientras que la segunda experiencia se llevó a cabo dentro del Grado en Lenguas modernas y sus literaturas, con 15 estudiantes de la asignatura *Lengua: Italiano VI*, con un nivel B2 (cf. MCER) y con edades comprendidas entre los 22 y los 23 años. En el primer caso, se presentó una unidad de aprendizaje de 2 horas sobre el tema de la influencia de la pintura en la moda italiana, mientras que en el segundo se desarrolló una unidad didáctica completa sobre arte y literatura italiana, de aproximadamente 10 horas de duración, repartidas entre 4 clases de dos horas cada una más el trabajo autónomo por parte de los alumnos en casa.

En concreto, estos son los contenidos específicos y los objetivos de comunicación de cada itinerario, definidos en función de las necesidades de los alumnos y coherentes con los contenidos propuestos por los manuales en uso con los dos grupos (Bozzone Costa *et al.*, 2017; Medaglia & Medaglia, 2021):

1. La pintura en la moda (A2):
 - Presentar las principales marcas del *Made in Italy* y algunas obras maestras del arte italiano;
 - Acostumbrar a los estudiantes a la mediación de contenidos entre diferentes contextos comunicativos;
 - Aprender a elaborar textos descriptivos adecuados y con connotaciones culturales;
 - Consolidar el vocabulario de la ropa;
 - Introducir algunos términos relacionados con el arte en italiano.
2. Del arte a la literatura (B2):
 - Introducir a los estudiantes en un viaje por el patrimonio artístico, cultural y literario de Italia;
 - Aprender los fundamentos del italiano como lengua del arte;
 - Elaborar textos descriptivos adecuados y con connotaciones culturales;
 - Reforzar el uso y las formas del pretérito perfecto simple italiano y el “si” impersonal;
 - Enriquecer la competencia existencial (“saber ser”) de los estudiantes (cf. MCER, párr. 5.1.3) a través de la reflexión sobre la belleza y el papel civilizador del patrimonio histórico y artístico.

3. Metodología

Para lograr estos objetivos, se combinó el enfoque comunicativo predominante en las clases actuales de idiomas con las aportaciones procedentes de la pedagogía humanista. Los estudiantes practicaron tanto las destrezas receptivas como las de producción y mediación y se enfrentaron a contextos comunicativos reales y a materiales auténticos. En particular, se dio mucha importancia a la estimulación de la motivación y al uso de dinámicas cooperativas, en parejas o pequeños grupos, estrategias útiles para contener el llamado “filtro afectivo” (Krashen, 1981), es decir, las inhibiciones psicológicas que pueden desencadenarse ante las dificultades de un proceso de aprendizaje. Asimismo, se siguieron las pautas del *learning by doing* y de la enseñanza basada en proyectos, tal como enseñan el “enfoque orientado a la acción” del MCER (párr. 2.1) y el notorio dicho oriental, según el cual: “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” (cf. Balboni, 2019, pp. 106-107). Por ello, ambas experiencias preveían la elaboración de unos proyectos por parte de los alumnos y su presentación, lo que también fue útil –como se comentará más adelante– para la evaluación continua.

Tanto en el diseño de la unidad de aprendizaje como en el de la unidad didáctica se siguieron los principios perceptivos de la globalidad, del análisis y de la síntesis, destacados por la psicología de la Gestalt. Así, siempre hemos procedido pasando de la lectura extensiva a la intensiva, para evitar el estrés y para alimentar el placer que conlleva el descubrimiento inductivo de los fenómenos. Con el fin de apoyar estos procesos, ambas experimentaciones incluyeron una amplia gamificación. En particular, en las fases iniciales se utilizaron cuestionarios basados en Kahoot para estimular la curiosidad de los alumnos y, al mismo tiempo, evaluar sus conocimientos previos. De hecho, se plantearon preguntas que se responderían en el transcurso de las clases sucesivas.

El profesor desempeñó el papel del director, asistido por el material didáctico elaborado para cada uno de los dos grupos: un cuadernillo realizado por el docente y proporcionado en fotocopias y una presentación en PowerPoint que ha guiado a los estudiantes durante todos los pasos del proceso adquisicional y en el uso de

los diferentes recursos. Estos recursos incluían los textos que debían leer, los distintos ejercicios y, sobre todo, una gran cantidad de imágenes. La estimulación visual, de hecho, fue constante a lo largo de las clases, sobre todo gracias a las diapositivas, que permitieron proyectar imágenes estáticas y en movimiento, pictóricas en la mayoría de los casos, así como explotar elementos multimedia heterogéneos, como animaciones, sonidos y fondos musicales, para no dejar de lado las demás esferas de los sentidos. Los recursos visuales, además, se combinaron perfectamente con las mencionadas dinámicas lúdicas, no solo porque se insertaron imágenes en los Kahoots para contextualizar las preguntas, sino también por el uso de crucigramas y sopas de letras, realizados con la aplicación Puzzle Maker Lite⁴. Por último, no faltaron los diagramas, los gráficos de araña y otras ayudas visuales útiles para organizar y resumir los principales contenidos léxicos y gramaticales abordados durante las clases.

En consonancia con las características del *input* protagonista de nuestras actividades, y recordando las enseñanzas de Balboni antes mencionadas (2019, p. 44), se ha procurado que los materiales presentados, especialmente las numerosas diapositivas, sean lo más agradables y coherentes formalmente.

En cuanto a los contenidos, se eligieron temas y expresiones artísticas que pudieran resultar tanto accesibles y de interés para los estudiantes como útiles para alcanzar los objetivos culturales, lingüísticos y comunicativos de las dos experimentaciones. Para su elaboración, se seleccionaron materiales actualizados y confiables, cuyas indicaciones bibliográficas los alumnos podían encontrar al final de su cuadernillo. En su mayoría, se trata de manuales italianos de historia del arte para secundaria y bachillerato, páginas de blogs y vídeos procedentes especialmente de los canales de YouTube de editoriales especializadas (Atlas, Hub scuola, Ovo, Treccani, Zanichelli, etc.), convenientemente adaptados, y, en algunos casos, creados *ad hoc* por el profesor. Siempre se ha respetado la autonomía cultural de las imágenes artísticas, por ello, siempre se ha citado el autor, el título, la técnica, la fecha y la ubicación de las obras incluidas en los materiales.

Las imágenes pictóricas, y por consiguiente el principio de la agradabilidad del estímulo, también fueron centrales en el cuestionario administrado a los estudiantes al final de las clases para recibir retroalimentación sobre las experiencias llevadas a cabo. La encuesta, elaborada por el docente a través de la web gratuita Survio.com, presenta tres versiones retocadas de *La Gioconda* de Leonardo Da Vinci, correspondientes a las calificaciones “mucho”, “bastante” y “poco”, necesarias para responder a la mayoría de las preguntas planteadas. En concreto, el cuestionario consta de seis preguntas tipo test y de un comentario final libre, y pide a los estudiantes su opinión sobre la eficacia pedagógica de los temas y las metodologías usadas en las clases, en particular sobre los posibles beneficios que obtuvieron de la estimulación visual. El test fue diseñado para que se pudiera responder de manera anónima y voluntaria de forma online a través del enlace facilitado por el profesor.

Por supuesto, para evaluar el éxito del proceso de aprendizaje, además del cuestionario, se utilizó la observación continua, guiada por una rúbrica diseñada en función de los objetivos de la experimentación, y, como ya se ha mencionado, ambos grupos tuvieron que realizar un proyecto final de carácter colaborativo, útil tanto para fomentar la interacción en aula como para ofrecer al docente una ocasión de evaluación sumativa.

4. Análisis

A continuación, se va a analizar por separado el desarrollo de las dos experimentaciones realizadas. Al tratarse de un número elevado de actividades, nos centraremos principalmente en aquellas en las que los recursos visuales y el uso de imágenes pictóricas permitieron conseguir los resultados más originales.

4.1. La pintura en la moda

4.1.1. Actividades de introducción y motivación

Para introducir a los alumnos en el tema estimulando su curiosidad y, por tanto, su motivación, se proyectó un breve vídeo en el que 10 imágenes presentaban sucesivamente prendas de ropa junto con las obras de arte que las habían inspirado. El vídeo, creado para la ocasión, se puede ver en el canal de YouTube del autor de este trabajo a través de este enlace: https://youtu.be/mLD_0clOmdI. A partir del material visto, los alumnos formularon sus hipótesis sobre el tema de la clase. Luego, en parejas, tuvieron que seleccionar los términos útiles para describir el vídeo entre las posibilidades que ofrecía la nube de palabras presente en su cuadernillo. La nube de palabras (creada con WordArt.com), que se reproduce a continuación, contiene unos distractores; de esta manera, la actividad combina la dinámica lúdica y el potencial motivador de las imágenes, en este caso de una tipología particular de imagen pedagógica organizadora.

4 De hecho, se trata de herramientas pedagógicas que aúnan los beneficios de lo visual con los motivacionales del juego y de la dinámica cooperativa.

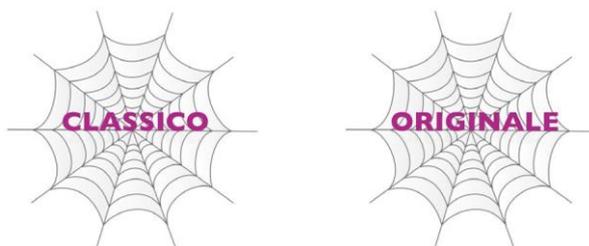
Figura 3. Una imagen con función organizativa: la nube de palabras



Fuente: elaboración propia.

El ejercicio también consistía en relacionar algunos de estos términos con sus respectivas definiciones. El objetivo era contextualizar el tema de la clase e introducir algunas palabras clave que probablemente todavía resultaban nuevas y desconocidas para los estudiantes de nivel A2: “pintura”, “conjunto”, “inspirarse”, “interpretación”, “mosaico”, “óleo sobre lienzo”⁵. Luego, se pidió a los estudiantes que diferenciaron una serie de adjetivos útiles para describir una prenda de ropa en los campos semánticos “clásico” y “original”, haciendo uso de otra ayuda visual con función organizativa: dos gráficos de araña.

Figura 4. Una imagen con función organizativa: el gráfico de araña



Fuente: elaboración propia.

Dado que el vocabulario básico de la ropa se considera un requisito previo, la actividad pretende rescatar los conocimientos de los alumnos y, al mismo tiempo, introducir elementos de novedad y debate: algunas de las posibilidades a organizar, de hecho, pueden tener una doble interpretación según la tendencia de moda que se tome como referencia (es el caso, por ejemplo, de “minimalista”). Estas actividades introductorias encontraron su punto final con el Kahoot titulado “¿Conoces bien la historia del arte italiano?”⁶, con el que se pretendía sondear los conocimientos previos de los alumnos, al igual que motivarles e introducir, con una dinámica lúdica, los temas en los que se centraría la clase. Se reproducen las preguntas y los resultados (traducidos) conseguidos por los 9 alumnos del grupo:

1. ¿Te gusta el arte italiano? Resultado: 7 sí y 2 no;
2. ¿Te gusta la moda italiana? Resultado: 6 sí y 3 no;
3. ¿Quién es el autor de la *Annunciata* de Palermo (1476)? Posibilidades: Rafael, Tiziano, Giotto, Antonello da Messina; resultado: 1 respuesta correcta (Antonello da Messina);
4. Sandro Botticelli (Florencia, 1445-1510) pintó... Posibilidades: *La Primavera*, *Venus*, *Atenea*, *Ulises*; resultado: 3 respuestas correctas (*La Primavera*);
5. Giacomo Balla (Turín, 1871-Roma, 1958) fue un pintor... Posibilidades: Abstracto, Futurista, Romántico, Renacentista; resultado: 2 respuestas correctas (Futurista);
6. La *Madonna Sistina* (1513) es un cuadro de... Posibilidades: Cimabue, Hayez, Masaccio, Rafael; resultado: 4 respuestas correctas (Rafael);
7. Los mosaicos bizantinos de la catedral de Monreale se encuentran en... Posibilidades: Marche, Sicilia, Apulia, Calabria; resultado: 2 respuestas correctas (Sicilia).

5 Se ofrece la traducción de algunos de los términos de la nube de palabras. A partir de ahora, para facilitar la lectura, donde no se especifique, se procederá a ofrecer directamente la traducción española de los enunciados, los términos y las definiciones de las actividades llevadas a cabo.

6 Enlace Kahoot “¿Conoces bien la historia del arte italiano?”: <https://create.kahoot.it/share/quanto-conosci-la-storia-dell-arte-italiana/3091f292-ea9d-421b-9bb3-0e32a9389b8c>.

4.1.2. Actividades de comprensión, análisis y producción

Se puede comprobar fácilmente que los resultados del cuestionario muestran una fuerte asimetría entre los intereses de los alumnos y sus competencias al respecto, por lo que esta experiencia didáctica brinda la oportunidad de invertir este desequilibrio.

Se dividió a los alumnos en tres equipos y cada uno sacó una letra de las cinco primeras del abecedario. Las letras correspondían a las obras de arte mencionadas en las preguntas 3-7 del Kahoot, que en ese momento se encontraban proyectadas en la pantalla con sus respectivos datos (autor, título, etc.). Cada grupo leyó el texto descriptivo correspondiente a su obra (los textos figuran en el anexo del cuadernillo). Los textos, de unas 120 palabras cada uno, estaban redactados de acuerdo con el nivel de competencia comunicativa de los alumnos y presentaban a los artistas y su estilo e información sobre los contenidos y la forma de las obras. Se pidió a los estudiantes que ejercitaran la comprensión escrita primero con una lectura global y después analítica. Al principio tenían que reconstruir su texto, completando algunas frases incompletas con las opciones dadas. Después, seleccionaron la información esencial, utilizando como guía un esquema con los siguientes puntos: “Nuestra obra se titula”; “El pintor”; “La obra se encuentra”; “La técnica pictórica”; “La obra representa”; “La obra se encuentra”. Por último, tenían que transmitir esta información al resto de la clase.

Una vez comprobada la comprensión de los textos, y seleccionada su principal información estética y de contenido, se pidió a los alumnos que crearan un conjunto de ropa inspirado en su *input* artístico de la manera en que se había ya visto en el vídeo introductorio. A cada grupo se le proporcionaron hojas de papel en blanco y pinturas y, sobre todo, se les indicó que no era importante crear dibujos perfectos, porque no se trataba de una clase de bellas artes. Al final, cada grupo ha mostrado y presentado su creación utilizando un esquema que abarcaba los siguientes puntos:

- Para nuestro conjunto nos hemos inspirado en...
- Nuestro traje es de hombre para mujer unisex de entretiempo de invierno de verano
- Hemos conjuntado con
- Tres adjetivos para definir nuestro conjunto:...

Para esta tarea, los alumnos pudieron apoyarse en una tabla léxica adjunta como anexo a su cuadernillo para compensar las deficiencias de vocabulario y reducir cualquier inhibición psicológica ante una tarea de producción oral en público. A continuación, se muestra la propuesta de los alumnos inspirada en el “Dibujo para un pañuelo” del pintor futurista Giacomo Balla.

Figura 5. El arte inspira la moda: un modelo elaborado por los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Con el fin de conservar la motivación hasta el final, se sorprendió a los alumnos presentándoles creaciones de moda que diseñadores italianos consagrados habían ideado de verdad a partir de las mismas obras artísticas de nuestra actividad. Por ejemplo, el diseño de Balla ya había inspirado un vestido de Laura Biagiotti para la colección primavera-verano 2013-2014.

Para concluir la actividad, se les pidió a los estudiantes una producción oral final. A cada grupo se le asignó el traje de otro y cada uno tuvo que señalar las diferencias entre el dibujo de sus compañeros y el conjunto real inspirado en la misma obra de arte. De nuevo, el ejercicio fue guiado por una imagen pedagógica con función organizativa que proponía estas fórmulas:

- El modelo de lleva un....., en cambio el modelo de los compañeros lleva un.....
- El conjunto de es, mientras que el conjunto de los compañeros es.....
- ha conjuntado con, mientras que los compañeros han conjuntado con

4.2. Del arte a la literatura

4.2.1. Actividades de introducción y motivación

Dada su larga duración, la unidad didáctica “Del arte a la literatura” se abrió con varias actividades preliminares, necesarias tanto para motivar como para introducir los distintos temas que se iban a tratar.

Los estudiantes vieron en primer lugar el vídeo “Italia: un viaje hacia la belleza”, creado por el Ministerio de Cultura con motivo de la Expo 2015. Después, con la ayuda de un esquema en su cuadernillo, tuvieron que completar el “Menú” con los “platos” de las clases que estaban por venir, es decir, las cuestiones histórico-artísticas y su función de “alimento para la mente”, citando el vídeo, en el que se utiliza esta metáfora culinaria. A continuación, se proyectó la conocida cita de *El idiota* de Dostoievski, “La belleza salvará al mundo” (2016, cap. 3.5, ed. digit.), y se pidió a los alumnos que la debatieran primero en parejas y luego frente a toda la clase para que reflexionaran sobre las formas heterogéneas de la belleza, sobre el valor identitario y civilizador del patrimonio histórico-artístico y la necesidad de su conservación y transmisión. Al igual que en la experimentación anterior, esta fase de motivación finalizó con un Kahoot⁷, del que se desglosan las preguntas y las respuestas dadas por los 15 alumnos del grupo:

1. ¿Te gusta el arte italiano? Resultados: 0 para nada, 2 poco, 3 bastante, 10 mucho;
2. ¿Cuál de estos términos indica un movimiento artístico italiano? Posibilidades: Cubismo, Expresionismo, Manierismo, Impresionismo; resultado: 7 respuestas correctas (Manierismo);
3. El estilo de Piero della Francesca se distingue por... Posibilidades: los volúmenes, las sombras, las geometrías, la luz; resultado: 2 respuestas correctas (las geometrías);
4. Este cuadro [imagen: G. Fattori, *In vedetta*] es... Posibilidades: francés, flamenco, español, italiano; resultado: 5 respuestas correctas (italiano);
5. *Il bacio* es un cuadro italiano de 1859. ¿Quién es el autor? Posibilidades: Tiepolo, Hayez, Caravaggio, Klimt; resultado: 4 respuestas correctas (Hayez);
6. ¿Te gusta la literatura italiana? Resultados: 0 para nada, 3 poco, 5 bastante, 9 mucho;
7. ¿Quién escribió esta novela [imagen: portada recortada de *Todo modo*]? Posibilidades: Vincenzo Consolo, Leonardo Sciascia, Giancarlo De Cataldo, Antonio Tabucchi; resultado: 7 respuestas correctas (Sciascia);
8. ¿Giorgio de Chirico era un pintor...? Posibilidades: Futurista, Metafísico, Dadaísta, Hermético; resultado: 2 respuestas correctas (Metafísico);
9. ¿Cuál de estos términos técnicos es específico de la pintura? Posibilidades: en redondo, montaje, perspectiva, foco; resultado: 15 respuestas correctas (perspectiva).

4.2.2. Actividades de comprensión, análisis y producción

A continuación, se pasa a las distintas unidades de aprendizaje. Todas ellas están basadas en textos introductorios, que se abordan con lecturas extensas y luego intensivas, y a partir de los cuales se derivan secuencias de análisis y síntesis sobre los contenidos léxicos y comunicativos necesarios para el proyecto final previsto en la programación. Debido a la extensión de esta experiencia, se presentarán especialmente las actividades útiles para sustentar el enfoque planteado en este estudio.

La primera unidad propone una breve “Historia de la pintura italiana”, desde sus orígenes hasta el siglo XX, a través de un *cloze* que debe completarse con las posibilidades que figuran abajo. El objetivo es comprobar la comprensión centrando la atención de los alumnos en determinados términos historiográficos. La corrección del ejercicio se hizo mediante las animaciones de las diapositivas y a cada época correspondió una imagen pictórica representativa (siempre acompañada con sus referencias identificativas). Después, el cuadernillo incluye dos actividades de análisis gramatical, la primera sobre el pretérito perfecto simple y la segunda sobre el “si” impersonal. Los alumnos tuvieron que completar una tabla con las formas del pretérito perfecto simple o del infinitivo de los verbos del texto, y luego contestar a una pregunta sobre el uso del pretérito perfecto en Italia seleccionando entre dos opciones. Con respecto al “si” impersonal, se utilizó un gráfico de araña con las distintas funciones del pronombre explicadas con ejemplos del texto *input* inicial: los alumnos tenían que emparejar los fragmentos con la definición más adecuada de entre las posibilidades propuestas por el ejercicio. Como actividad de síntesis, se les pidió que completaran otras frases de la “Historia de la pintura italiana” en las que se habían eliminado las formas impersonales, dejando el verbo en infinitivo: los alumnos debían completar las frases y comprobar la corrección de sus soluciones volviendo al texto original.

En la siguiente clase se desarrolló la segunda unidad, empezando con un ejercicio de comprensión auditiva. Los alumnos escucharon las descripciones de 9 pinturas y en una tabla de su cuadernillo tuvieron que emparejar cada audio con la imagen correspondiente a las que estaban proyectadas en la pizarra (las imágenes solo estaban indicadas por letras alfabéticas). Después de cada escucha, los alumnos debatieron en parejas y, al final, se corrigió el ejercicio entre todos, momento en el que se proporcionaron las referencias de cada obra mediante

⁷ Cuestionario para evaluar los conocimientos previos a través de la aplicación Kahoot: <https://create.kahoot.it/share/italia-il-cibo-per-la-mente-e-in-tavola/e1cc5345-d639-4938-824d-ffc09c5e0013>.

A continuación, se proyectó el vídeo de promoción del proyecto “*Le mostre impossibili*”⁸, (“Las exposiciones imposibles”), una iniciativa gracias a la que obras maestras de la historia del arte italiano se expusieron en versión digital en varias ciudades de Italia y del mundo. Se preguntó a los estudiantes su opinión al respecto, si la consideraban una estrategia útil para acercar el patrimonio histórico y artístico a la ciudadanía. Por último, se les presentó el proyecto final que debían realizar con las imágenes pictóricas que ya habían seleccionado, es decir, nuestra propia “Exposición imposible”. Utilizando los modelos léxicos y textuales analizados durante las clases, se pidió a los alumnos que escribieran un texto de unas 200 palabras para describir su obra. Sin embargo, para evitar el estrés ante lo que era ciertamente una tarea desafiante y nueva, los estudiantes pudieron trabajar en parejas, compartiendo interpretaciones y especialmente términos técnicos. Los textos se plantearon en clase y se completaron en casa, con la finalidad de elaborar en la siguiente clase un cartel con dichos textos y con las reproducciones de las obras⁹.

Tras la presentación de los trabajos, la unidad didáctica finalizó con un pequeño apartado sobre la relación entre arte y literatura, un tema ciertamente tan interesante como ambicioso, del que hemos querido ofrecer solo una pequeña muestra. La actividad empezó con la proyección de algunas citas sobre el tema, incluido el famoso lema horaciano *Ut pictura poesis*, y con preguntas a los alumnos sobre qué diferencias y similitudes encontraban entre ambas manifestaciones artísticas y cuál preferían. Para introducir el tema una vez más, se enseñó *Il palombaro*, de Corrado Govoni (1915), un ejemplo de poesía visual futurista, y los alumnos tuvieron que decidir si según ellos era poesía o pintura. Después, el grupo se dividió en dos y cada uno recibió un texto diferente. Los fragmentos proceden de dos novelas, *Todo modo*, de Leonardo Sciascia (1974), y *Notturmo indiano*, de Antonio Tabucchi (1984), y ambos contienen écfrasis. Tras la lectura, los alumnos, en grupos, tuvieron que adivinar la obra pictórica que se había traducido en palabras eligiendo entre tres opciones, todas ellas proyectadas en la pizarra: *La tentazione di Sant’Antonio*, de Rutilio Manetti (1630), el ya mencionado *Cristo morto*, de Mantegna, y la *Nascita di Venere*, de Sandro Botticelli (1485). Este último cuadro sirvió de distractor, mientras que los otros dos aparecían en las obras de Sciascia y Tabucchi respectivamente. En esta fase, sin embargo, los alumnos no disponían aún de estas referencias bibliográficas porque se prefirió dejar que las descubrieran inductivamente con las actividades posteriores. En primer lugar, encontraron los títulos y las sinopsis de las dos novelas y tuvieron que emparejarlos, por coherencia temática, con los textos previamente leídos. Lo mismo hicieron con las dos breves fichas bio-bibliográficas de los dos autores, que también contenían retratos fotográficos.

La actividad terminó con la sugerencia de leer la colección de cuentos *I volatili del beato Angelico*, de Antonio Tabucchi (1987), y tratar de descubrir sus écfrasis ocultas.

5. Resultados

Los alumnos de ambos grupos participaron activamente en las clases, lo que confirma el interés por el arte italiano que se desprendió de los dos Kahoots. Estos intereses también se vieron alimentados por la adquisición de nuevos conocimientos en el ámbito de la historia del arte y por el descubrimiento de fenómenos aún poco conocidos por los estudiantes, como la influencia de la pintura en la moda italiana o la écfrasis literaria.

Por tanto, si los objetivos culturales de la unidad se han alcanzado plenamente, lo mismo puede decirse de los más estrictamente lingüísticos y comunicativos. Los recursos visuales, con sus implicaciones psicológicas y neurolingüísticas, apoyaron el esfuerzo cognitivo requerido por el aprendizaje de un nuevo idioma. Las diferentes imágenes pedagógicas propuestas acompañaron a los alumnos en la exploración y el análisis de nuevos *inputs* léxicos y textuales. Estos procesos se vieron claramente favorecidos por el atractivo estético y la riqueza polisémica de las imágenes pictóricas, que motivaron a los alumnos y los impulsaron a interactuar y a expresarse, de forma oral y escrita.

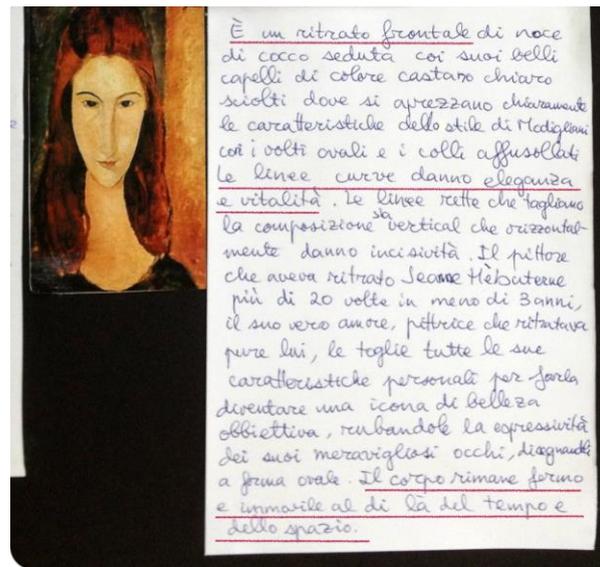
Fue precisamente en las producciones donde se hicieron más evidentes los beneficios de las metodologías utilizadas. Los alumnos elaboraron textos creativos y con connotaciones culturales que replicaban plenamente las estructuras lingüísticas analizadas durante las clases. Como se podía apreciar en la reproducción anterior (Fig. 5), los alumnos del nivel A2 se esforzaron por interpretar el contenido estilístico y temático de sus pinturas, primero gráficamente y luego a través de sus presentaciones orales, realizando así una especie de “doble mediación intersemiótica”. Las tablas y los esquemas proporcionados guiaron las exposiciones de los trabajos, de los cuales no se hizo una corrección demasiado estricta para no inhibir a los alumnos con los umbrales de la corrección gramatical.

En cambio, a los alumnos del nivel B2 se les exigió un mayor cuidado formal, para lo cual se les pidió que elaboraran en casa los textos descriptivos de sus cuadros –en su mayoría obras pictóricas relacionadas con un autor o movimiento ya visto durante las clases–. Aunque estos textos oscilan en cuanto a su longitud y nivel de corrección, en general todos traducen el modelo proporcionado y demuestran haber asimilado las estructuras lingüísticas trabajadas. En la muestra reproducida a continuación, podemos leer, por ejemplo (damos la traducción en español): “Es un retrato frontal”, “Las líneas curvas dan elegancia y vitalidad”, “El cuerpo permanece quieto e inmóvil más allá del tiempo y el espacio”.

8 Video “*Le mostre impossibili*”: <https://youtu.be/eBmU00JNc9c>.

9 La elaboración del cartel también se podría llevar a cabo de forma *online* a través de Padlet (<https://es.padlet.com/>).

Figura 7. Producción de una estudiante



Fuente: elaboración propia.

Las expresiones que se acaban de reproducir documentan unos resultados ciertamente satisfactorios si se tiene en cuenta que se han conseguido tras solo unas pocas clases dedicadas al italiano como lengua del arte.

Por último, la retroalimentación recibida por la observación continua y por las producciones escritas que se acaban de analizar fue confirmada por el cuestionario de evaluación suministrado al final de las clases. A continuación, se procede a comentar las respuestas proporcionadas por los 19 estudiantes que participaron en la encuesta (se facilita nuevamente la traducción). En la pregunta 1, “¿Te han parecido interesantes y agradables las clases sobre pintura y cultura italiana?”, el 94% contestó “mucho” y el 5,9% “bastante”, mientras que ninguno indicó la opción “poco”. A la pregunta 2, “¿Fueron adecuados los métodos y las herramientas utilizados por el profesor para proponer los temas de las clases (cuestionario Kahoot, PowerPoint animado, cuadernillo de ejercicios)?”, el 75% contestó “mucho”, mientras que solo el 25% contestó “bastante”. De las preguntas 3 y 4 se reproducen directamente los gráficos con las respuestas, ya que son de gran interés para el enfoque de este estudio:

Figuras 8 y 9. Cuestionario de evaluación final: preguntas 3 y 410

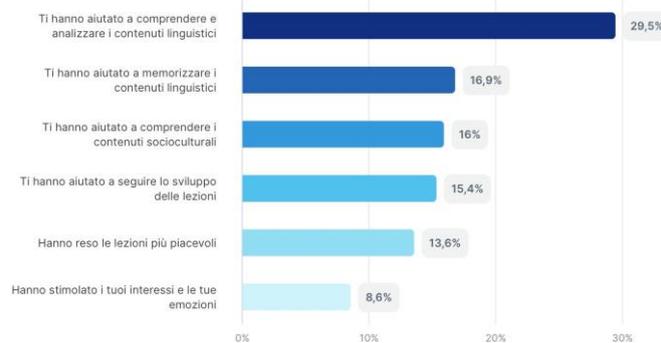
3. L'uso delle immagini e della stimolazione visiva (nuvole di parole, grafici a ragno, il power Point, le foto e i video) ti hanno aiutato?



Fuente: elaboración propia.

10 Traducción: “3. ¿Te ha ayudado el uso de imágenes y la estimulación visual (nubes de palabras, gráficos de araña, el PowerPoint, fotos y vídeos)?”. Opciones: “mucho”; “bastante”; “poco”; “4. Las imágenes y la estimulación visual (nubes de palabras, gráficos de araña, el PowerPoint, fotos y vídeos)...”. Opciones: “te ayudaron a comprender y analizar los contenidos lingüísticos; te ayudaron a memorizar los contenidos lingüísticos; te ayudaron a entender los contenidos socioculturales; te ayudaron a seguir el desarrollo de las clases; hicieron que las clases resultaran más amenas; estimularon tus intereses y emociones”.

4. Le immagini e la stimolazione visiva (nuvole di parole, grafici a ragnò, il power Point, le foto e i video)



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, todos los estudiantes consideran que se han beneficiado de los recursos visuales (“mucho” 75% y “bastante” 25%). Sin embargo, el segundo gráfico señala que estos beneficios están más relacionados con la dimensión lingüística y comunicativa que con la cultural y la psicológica. Probablemente, los alumnos seleccionaron las variables que les resultaban más novedosas y urgentes y respecto a las cuales habían recibido una retroalimentación más inmediata, quizás en parte como consecuencia de los trabajos que pudieron elaborar y presentar en el aula. La pregunta 5, en cambio, se refiere al tipo de *input* elegido para las clases: “¿Crees que el arte, la pintura y, en general, los estímulos culturales son útiles para aprender la lengua italiana también en sus aspectos formales y gramaticales?”. La mayoría está totalmente de acuerdo (“mucho” el 62,5% y “bastante” el 25%), mientras que solo un 12% mostró desconfianza, al haber respondido “poco”. Sin embargo, todos ellos dieron una opinión afirmativa a la pregunta 6, “¿Hubieras querido seguir trabajando en temas relacionados con el patrimonio artístico y cultural de Italia?”. Al final, el cuestionario dejaba espacio para unos comentarios libres y, sin quererlo, los encuestados confirmaron los principios teóricos que habían inspirado las clases. De hecho, basta con unos pocos ejemplos para encontrar referencias al “interés” y a la “agradabilidad”: “Fue una actividad muy divertida”; “Una forma amena y divertida de aprender un idioma y un arte”; “Me gustó especialmente la metodología diferenciada de cada actividad”. Este último comentario, en particular, parece captar plenamente el objetivo de la experimentación: “Ya que me gusta el arte [...] incluso el pretérito perfecto se ha convertido en algo hermoso”.

6. Conclusiones

Los resultados que se acaban de presentar confirman que es imprescindible aprovechar el potencial cognitivo y motivacional inherente a la estimulación visual, un componente que en el proceso de enseñanza cristaliza en varias soluciones a partir de la precisión gráfica de los materiales. En nuestra experimentación, los recursos visuales guiaron a los estudiantes a través de las clases y les ayudaron a organizar y sintetizar el contenido que debían aprender mediante diagramas, gráficos y nubes de palabras. Por lo tanto, es importante que en la elaboración de los materiales didácticos se haga un uso consciente de estas herramientas y que los libros de texto ofrezcan una plataforma multimedia que se pueda proyectar y compartir con los alumnos, una solución que, afortunadamente, las principales editoriales del sector ponen cada vez más a disposición de la comunidad educativa (también gracias al impulso dado a las modalidades híbridas de aprendizaje por la crisis sanitaria de COVID-19).

En cuanto a la enseñanza de idiomas, las imágenes confirmaron su poder “logopoyético”, fomentando la interacción y la comunicación en el aula. Sin embargo, la experiencia demuestra que, para alcanzar estos objetivos, los profesores y autores de los materiales no solo deben poseer una “alfabetización visual”, es decir, la capacidad de utilizar las imágenes no como “complemento visual de la escritura”, sino como “objeto de análisis”. Como sugiere Goldstein, también es necesario poseer la capacidad de seleccionar estímulos visuales polisémicos, abiertos a una posible personalización y capaces de tener un impacto visual y sorprendente (2012, p. 30). Sin embargo, las variables que acabamos de delinear no siempre son tenidas en cuenta por los métodos en circulación –donde todavía se encuentran representaciones superficiales de la cultura de referencia, por lo tanto, poco significativas o infantiles para los alumnos adultos–, pero sí están presentes en las imágenes artísticas y pictóricas. Esta suposición, junto con la centralidad que la reflexión pedagógica confiere al placer como componente necesario

para generar motivación y, por tanto, el aprendizaje, hace que se replantee el papel asignado a las imágenes artísticas en los manuales en circulación.

El discurso que acabamos de articular se aplica especialmente al italiano, una lengua que se estudia sobre todo por el atractivo cultural que ejerce sobre los estudiantes de todo el mundo. En la experimentación que se ha presentado, se han probado algunas posibles formas de explotación del *input* pictórico en una perspectiva interdisciplinar, pero las posibles propuestas didácticas serían infinitas, tanto en lo que se refiere a la relación entre literatura y pintura como a otras formas de comunicación intersemiótica (pensemos, por ejemplo, en el éxito de la iconografía de la *Venus* de Botticelli en los medios de comunicación y en la publicidad o en la influencia de la pintura italiana en el cine).

Por estas razones, teniendo en cuenta los buenos resultados de la experiencia aquí presentada, se acaba de constituir en la Universidad Complutense de Madrid un proyecto de innovación docente cuyo objetivo es seguir explorando las formas más eficaces de explotar el *input* artístico, especialmente el pictórico, en la enseñanza del italiano como lengua extranjera, para luego compartir los resultados con el resto de la comunidad docente implicada en la enseñanza de idiomas e incluso más allá¹¹.

7. Agradecimientos

Se agradece a los estudiantes que participaron en la experimentación de las actividades didácticas y a todo el equipo del proyecto de innovación docente “Italiano del Arte” (2022-2023, nº344) de la Universidad Complutense de Madrid.

11 El proyecto, titulado “Italiano del arte”, está dirigido por la profesora María Teresa Gil García y se desarrollará dentro de los cursos de italiano del Grado en Historia del Arte de la Universidad Complutense de Madrid.

Referencias

- Andriuzzi, R. (2017). *L'italiano dell'arte. Corso di lingua italiana (B1-B2)*. Hoepli.
- Angelino, M., & Ballarin, E. (2006). *L'italiano attraverso la storia dell'arte (B2-C2)*. Guerra Edizioni.
- Aristóteles (1980). *Del sentido y lo sensible: y De la memoria y el recuerdo* (Trad. Francisco de P. Samaranch). Aguilar.
- Arnold, J. (2000). Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 277-294). Cambridge University Press.
- Arnold, J., Puchta, H., & Rinvoluceri, J. (2012). *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español*. SGEL.
- Balboni, P. (2019). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Utet.
- Barrallo Busto, N., & Gómez Bedoya, M. (2009). La explotación de una imagen en la clase de E/LE. *RedELE*, 16, 1-16. <https://bit.ly/3QLIjcG>
- Bergen, B. J., Lindsay, S., Matlock, T., & Narayanan, S. (2007). Spatial and linguistic aspects of visual imagery in sentence comprehension. *Cognitive Science*, 31, 733-764. <https://doi.org/10.1080/03640210701530748>
- Bottero, E. (2015). *Il metodo di insegnamento: i problemi della didattica nella scuola di base*. Franco Angeli.
- Bozzone Costa, R., Ghezzi, C., & Piantoni, M. (2013). *Nuovo contatto C1*. Loescher.
- Bozzone Costa, R., Ghezzi, C., & Piantoni, M. (2017). *Nuovo contatto B2*. Loescher.
- Cagnolati, A. (2003). Alcune riflessioni sull'edizione quadrilingue (1666) dell'*Orbis Sensualium Pictus* di Comenio. *Quaderni del CIRSIL*, 2, 11-13. <http://amsacta.unibo.it/959/1/cagnolati2.pdf>
- Cone, D. (1982). Using visual aids in the grammar class. *TESL Reporter*, 2(15), 23-27. <https://bit.ly/3n7e2kx>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de educación, cultura y deporte. <https://bit.ly/3NiieZ4>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de educación, cultura y deporte. <https://bit.ly/3xRl9m3>
- Damasio, A. (2020). *El error de Descartes*. Booket.
- De Giuli, A., Guastalla, C., & Naddeo, C. M. (2010). *Nuovo Magari B2*. Alma.
- De Mauro, T., Vedovelli, M., Barni, M., & Miraglia, L. (2002). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Bulzoni.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77-80. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Dostoevski, F. M. (2016). *El idiota*. Ediciones Cátedra (ed. digital).
- Farné, G. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Zanichelli.
- Freddi, R. (1993). *Glottodidattica. Principi e tecniche*. Biblioteca di Quaderni d'italianistica.
- Fuduli Sorrentino, F. (11 de enero 2015). L'italiano è un lusso: entrevista con el lingüista Paolo Balboni. *La Voce di New York*. <https://bit.ly/3Or40eu>
- Garelli, G. (2020). *Parliamo di arte (A2-C1)*. Loescher.
- Gay, D. (2011). *La lingua dell'Arte (A1-A2)*. Buske.
- Gil García, T. (2020). Mil palabras para una imagen. En M. Marotta & G. Chicca (Eds.), *Espressività artistiche dell'italiano* (pp. 65-76). Ediciones Clásicas.
- Giovanardi, C., & Trifone, P. (2010). L'inchiesta *Italiano 2010*. Anteprema di alcuni risultati. *Italiano LinguaDue*, 2, 148-155. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/827>
- Goldstein, B. (2012). El poder de la imagen. El uso de las imágenes en la clase de ELE. *Mosaico*, 29, 19-23. <https://bit.ly/3ynQGh3>
- Guastalla, C., & Naddeo, C. M. (2010). *Domani 1*. Alma.
- Guastalla, C., & Naddeo, C. M. (2011). *Domani 2*. Alma.
- Kosslyn, S. M., Maljkovic, V., Hamilton, S. E., Horwitz, G., & Thompson, W. L. (1995). Two types of image generation: evidence for left and right hemisphere processes. *Neuropsychologia*, 33(11), 1485-1510. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(95\)00077-g](https://doi.org/10.1016/0028-3932(95)00077-g)
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon.
- Liu, J. (2004). Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 38(2), 225-243. <https://doi.org/10.2307/3588379>
- Losi, S. (1995). L'apprendere dolce. Osservazioni sull'applicazione di alcuni elementi del metodo suggestopedico in un corso di lingua straniera. *SELM*, 33(9), 9-13. http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2021/04/SELM_1995-9.pdf
- Mantovano, N. (1996). *L'italiano dell'arte (B2-C1)*. Guerra Edizioni.
- Marin, T., Ruggeri, F., & Magnelli, S. (2020). *Nuovissimo progetto italiano 2b*. Edilingua.
- Masi, A. (2020). *In viaggio con l'arte (B1-C2)*. Loescher.
- Massei, G., Magnatti, M., & Bellagamba, R. (2016). *L'Italia dell'arte (B1-B2)*. Eli.
- Medaglia, C., & Medaglia, F. (2021). *Nuovo spazio civiltà*. Loescher.
- Medina, J. (2011). *Exprime tus neuronas: 12 reglas básicas para ejercitar la mente*. Gestión 2000.
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial (ed. digital).

- Paivio, A. (1986). *Mental Representations. A Dual Coding Approach*. Clarendon Press.
- Peruzzi, P. (2011). L'uso didattico dell'immagine. En P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 394-405). Le Monnier.
- Piantoni, M., Bozzone Costa, R., & Fumagalli, L. (2021). *Volentieri! A1*. Loescher.
- Pontis, A. (2012). *Il ruolo della fotografia nella didattica della lingua italiana L2/LS*. [Doctoral Thesis]. Università degli studi di Salerno. http://elea.unisa.it:8080/jspui/bitstream/10556/1450/4/tesi_A_Pontis.pdf
- Porreca, S. (2020). *L'italiano per l'arte (A2-B1)*. Alma.
- Prendes Espinosa, M. P. (1995). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?. *Enseñanza*, 13, 199-220. <https://bit.ly/2rLZN7u>
- Rendich, F. (2013). *Dizionario etimologico comparato delle lingue classiche indoeuropee: Indoeuropeo-Sanscrito-Greco-Latino*. Rendich Franco. <https://bit.ly/3HNioGR>
- Romo Simón, F. (2016). La imagen metalingüística como imagen pedagógica en E/LE. *RedELE*, 28, 1-28. <https://bit.ly/3zX7CvP>
- Titone, R. (1979). Glottodidattica. En *Enciclopedia italiana Treccani*. Recuperado el 23 de junio de 2022 de <https://bit.ly/30wO1GX>
- Torresan, P. (2005). Lavorare sulle immagini per sviluppare la produzione linguistica. *Bollettino Itals*, 8. <http://www.itals.it/lavorare-sulle-immagini-sviluppare-la-produzione-linguistica>
- Vedovelli, M. (2020). I nuovi scenari globali per l'italiano l2: modelli teorici e metodologici per una ricerca sulla crisi. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 16-28. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15048>
- Vilagrassa, A., & Birello, M. (2013). *Bravissimo! 2*. Casa delle lingue.
- Wright, A. (2010). *Pictures for Language Learning*. Cambridge University Press.