



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

"ENSEÑANZA DE INGLÉS A TRAVÉS DE LAS ARTES  
VISUALES A ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE  
APRENDIZAJE"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

ELIÁN GÓMEZ AZCÁRATE RENERO



DIRECTOR DE TESIS: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS  
REVISADA POR: MTRA. MARIA CONCEPCIÓN MORÁN MARTÍNEZ

MÉXICO, D. F.

2004



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# ÍNDICE

Agradecimientos	iii
Resumen	v
Introducción	vi

## CAPÍTULO 1

<b>Procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua</b>	1
Proceso de aprendizaje de una segunda lengua	2
Etapas de desarrollo de una segunda lengua	2
La enseñanza de una segunda lengua	6
Modelo basado en el enfoque comunicativo	7
Situación actual de la enseñanza de una segunda lengua	9
<b>El aprendizaje de una segunda lengua en alumnos con problemas de aprendizaje</b>	11
Características cognoscitivas	12
Características sociales y motivacionales	14
Dificultades de los alumnos con problemas de aprendizaje aprendiendo una segunda lengua	15
<b>Enseñanza de una segunda lengua para estudiantes con dificultades en su aprendizaje</b>	21
Estrategias de Enseñanza	23
Ejemplo de modelos para la enseñanza de una segunda lengua	24

## CAPÍTULO 2

<b>Aprendizaje y enseñanza a través del arte</b>	30
Por qué aprender a través de las artes	32
Antecedentes de educación por el arte	34
Programas educativos que integran el arte	36
Desarrollo artístico de la infancia a la adolescencia	40
<b>Las artes visuales en la educación</b>	44
Uso de materiales visuales para la enseñanza de una segunda lengua	47
El currículo y las artes visuales	50
Ejemplos de proyectos que integran las artes visuales a la educación	52
<b>Aplicación de las artes en la enseñanza de segunda lengua</b>	54
Ejemplos de integración de las artes a la enseñanza de una segunda lengua para estudiantes con problemas de aprendizaje	56
Los apoyos visuales en el aprendizaje de una segunda lengua para estudiantes con problemas de aprendizaje	57

## CAPÍTULO 3

<b>Propuesta de un laboratorio de enseñanza de inglés a través de las artes visuales para estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje: "LEITAV" dentro del PAES</b>	60
Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria: PAES	60
Laboratorio de Enseñanza de Inglés a Través de las Artes Visuales	62
El problema de la enseñanza de una segunda lengua en México	63
Objetivos	65
Variables	65

Tipo de investigación	66
Método	66
Procedimiento	67
<b>Resultados</b>	79
<b>Discusión</b>	102
<b>Conclusiones</b>	118
Limitaciones	120
Sugerencias	121
<b>REFERENCIAS</b>	123
<b>ANEXOS</b>	129
Anexo 1: Preguntas de la entrevista semi estructurada	130
Anexo 2: Encuesta de detección de necesidades	131
Anexo 3: Programas de educación a través del arte	132
Anexo 4: Cartas Descriptivas	143
Anexo 5: Evaluaciones grupo A y B	156
Anexo 6: Encuesta final	167

**A mis papas que siempre me han apoyado incondicionalmente,  
que me han dado todo para realizar mis sueños,  
que me han enseñado a ser y a crecer.**

**A la vida que libera y que ata, a la vida que enseña,  
que cuestiona y que seduce a vivirla, a compartirla, a amarla,  
a llorarla, a disfrutarla, a confrontarla, a experimentarla...**

**Al planeta tierra y a sus paisajes que me han inspirado y  
a quienes adjudico la máxima expresión artístico en sus formas,  
sus texturas, sus sonidos, olores, sabores, temperaturas,  
tamaños, temporalidades.**

**A las exquisiteces del arte.**

**A la posibilidad de crear, imaginar y soñar.**

**Al potencial de nuestro ser y a la conciencia.**

**Al otro, al alter ego que me cuestiona y me confronta.**

**A la posibilidad de aprender y de cambiar.**

**A la UNAM, por sus maestros, especialmente por la Dra. Rosa del Carmen Flores M. y por la Mtra. Concepción Morán, que me dieron su tiempo, apoyo, comprensión, ánimo y asesoría.**

**A la UNAM por las largas horas que pasé en sus instalaciones, por su gratuidad y su generosa acogida a pesar de sus conflictos, por lo que me hizo entender de mi país, de la cultura, la política, el arte...**

**por apoyar el desarrollo mío y de tantos otros,  
por dar cabida al cuestionamiento,  
por marcar una etapa de mi vida.**

**A la ciudad de México a pesar de su contaminación por haber forjado mis pulmones, por confrontarme con el estrés de su ritmo imparables, por darme una probadita de su centralizada vida, por enseñarme a leer en los peseros, por los recuerdos con amigos...**

## RESUMEN

La literatura especializada señala que en la atención a alumnos con problemas de aprendizaje, el arte puede fungir como intermediario entre la lengua materna y la lengua que se aprende pues: favorece el entendimiento de vocabulario y potencia su retención; motiva un cambio de actitud ante el aprendizaje y promueve la confianza en sí mismo; mejora destrezas de comunicación y pensamiento divergente.

Con objeto de valorar la pertinencia de enseñar una segunda lengua (inglés) mediante el arte, se realizó un estudio exploratorio cuasiexperimental con un solo grupo dentro del Programa de tutorías Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES). Se llevó a cabo un programa basado en la educación por medio del arte, en el que se combinaron la expresión artística y lingüística, que se denominó Laboratorio de Enseñanza de Inglés a Través del Arte: LEITAV.

El programa se llevó a cabo en once sesiones de una hora a la semana con actividades artísticas y lingüísticas, semi-estructuradas para cada sesión. El contenido, en relación a la lengua extranjera, se tomó de los libros de texto aprobados por la SEP (2004) bajo el enfoque comunicativo; en cuanto al contenido artístico, se utilizaron obras de arte creadas por los propios alumnos y obras de artistas mundialmente reconocidos.

Se encontró que, efectivamente, las artes visuales ayudaron a aprender inglés de manera más integral, fomentando el pensamiento creativo, el uso de habilidades viso-espaciales, mejorando la motivación y haciendo más significativo y enriquecedor el aprendizaje. Los resultados se discuten considerando la teoría de las Inteligencias Múltiples pues la enseñanza a través del arte se enfoca en las fortalezas y no las dificultades de los estudiantes, lo cual podría servir como una alternativa a la comprensión y atención de los problemas de aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

¿Cómo generar lugares donde los estudiantes puedan nutrir sus propias inteligencias, lugares ricos en oportunidades, donde el aprendizaje se construya entre todos, sea significativo y motivante; lugares que permitan disfrutar del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Para tratar de responder a esta necesidad se exploró desde la psicología educativa la integración de las artes al currículo, se contempló y analizó la posibilidad de que a través de la expresión artística se crearan espacios educativos enriquecidos para el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Se consideró que el arte visual es un canal más de comunicación, que puede mediar entre dos lenguas orales, en este caso, entre el español y el inglés.

Bajo la estructura de la investigación científica (Hernández, Fernández y Baptista, 2000) se realizó un estudio exploratorio cuasiexperimental pretest/postest con un solo grupo. El estudio exploratorio surgió dentro del Proyecto de Investigación<sup>1</sup> “Variables que influyen en la efectividad de un programa para la atención de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje” (Flores, 2002) sobre el Programa llamado “Alcanzando el Éxito en Secundaria” (PAES), que se está llevando a cabo actualmente por los alumnos de la maestría de Psicología Educativa.

Se creó un “Laboratorio de Enseñanza de Inglés a Través de las Artes Visuales”: LEITAV, donde las artes visuales fungieron como herramientas psicoeducativas para aprender una segunda lengua, inglés. Se basó en el enfoque comunicativo del planteamiento curricular de la Secretaría de Educación Pública para la educación secundaria en México (SEP, 2004). Se llevó a cabo con seis participantes en el Centro “Dr. Julian MacGregor y Sánchez Navarro”, como parte de las tutorías del PAES.

Se consideró que para el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para aprender una segunda lengua (Faichney, 2001), el empleo de las artes visuales y sus respectivos ejercicios, ayudarían de una manera integral, fomentando además el desarrollo del pensamiento creativo y el uso de habilidades visuales y espaciales (Gardner, 1987). Estas ideas emanan de modelos

---

<sup>1</sup> Proyecto realizado con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología no. s1024.



psicológicos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la perspectiva de la psicología del arte. En la literatura especializada sobre adolescentes con problemas de aprendizaje, hay planteamientos de que algunos de ellos pueden tener serios problemas en ciertas áreas o ámbitos de estudio, pero son claramente competentes en otras (Stevens y Shenker, 1992). Ésta especificación probablemente justifique apoyarse en dimensiones distintas.

El factor de inclusión de las artes visuales puede hacer más interesante y significativo el aprendizaje, siendo también un motivante importante para muchos de los estudiantes interesados en las artes y para quienes el inglés no sea motivante por sí mismo. Al mismo tiempo puede contribuir a aumentar la confianza de los alumnos en sí mismos (McLaughlin, 1995; Lazotti, 1983; Hargreaves, 1991, UNESCO, 2001).

Es importante considerar que el aprendizaje de una segunda lengua, cualquiera que esta sea, es un desafío al que se enfrentan los estudiantes, que cuestiona su capacidad de logro y que puede generar estrés en el aprendizaje. En este sentido el aprender a través de las artes, - las visuales para efectos de este estudio- puede ayudar a los alumnos a tener logros en un ambiente no estresante. Especialmente si la enseñanza se va ajustando a sus necesidades de aprendizaje, Stevens y Shenker (1992) consideran que una adaptación flexible en el momento oportuno puede producir éxito en el aprendizaje.

Éste estudio se compone de tres capítulos: el primer capítulo trata del proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en él se describen las etapas de desarrollo, diversos modelos explicativos, resaltando el enfoque comunicativo y la situación actual de la enseñanza. Además de las características de los alumnos con problemas de aprendizaje, especialmente en el aprendizaje de una segunda lengua, así como estrategias y modelos para su enseñanza. El segundo capítulo está dedicado a describir el aprendizaje y la enseñanza a través del arte, consideraciones sobre por qué aprender a través de este medio, antecedentes de su empleo en la educación y especialmente en la enseñanza de una segunda lengua. El tercer capítulo inicia con la descripción del PAES como antecedente del programa LEITAV. Incluye el planteamiento del problema, los objetivos, las variables, el método, el procedimiento, los resultados, la discusión y las conclusiones. Al final del trabajo se pueden consultar las referencias y anexos: la encuesta de detección de necesidades, las evaluaciones semi estructuradas, las cartas descriptivas del LEITAV y, una tabla con programas educativos que utilizan las artes actualmente.

# CAPÍTULO 1

## PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

En el presente capítulo se describirán diferentes cuestiones vinculadas con el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua: se ofrece una visión, breve pero sustancial de los procesos de aprendizaje implícito y explícito (Hulstijn, 2002), las etapas de aprendizaje de una segunda lengua, así como la situación y modelos actuales de enseñanza de inglés especialmente, para perfilar a continuación el tema de interés: el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés de los alumnos con problemas de aprendizaje.

A lo largo de la historia el lenguaje se ha manifestado como un elemento esencial de comunicación entre los individuos que permite compartir conocimientos, experiencias, sentimientos y necesidades. Constituye un componente esencial del desarrollo al permitir acceder a información básica para tomar decisiones vitales en la construcción del estilo de vida (SEP, 2004). Y más importante aún, el lenguaje es el vehículo principal para el desarrollo intelectual (Echevarría en Gersten y Baker, 2003).

Baron (en Shaw, 1999) identifica tres tipos de razones para aprender una lengua extranjera y generar oportunidades para modelar la realidad desde una perspectiva bilingüe: sociopolíticas (aprender una lengua para participar en relaciones comerciales internacionales); instrumentales (acceder a un medio para entender la cultura y literatura de otros países); y cognoscitivas (como mejorar las habilidades de pensamiento, mejorar la comprensión de la relación entre el lenguaje y el pensamiento, y evitar el etnocentrismo en el pensamiento).

Los idiomas toman valoraciones distintas según el contexto y la época; actualmente su valoración social depende de un mundo de interrelaciones que los utilizan como instrumentos de comunicación, acercamiento y entendimiento, Con esa perspectiva la UNESCO ha planteado la necesidad de ampliar e insistir sobre la enseñanza de idiomas extranjeros, para que se generalice el conocimiento de más de una lengua, sobre todo las de gran difusión (Signoret en Guzmán, 2003).

La Secretaría de Educación Pública visualiza en sus programas la lengua extranjera como un instrumento de comunicación, abriendo la posibilidad de adquirir conocimientos a través de ella; de expresar, comprender e intercambiar ideas, sentimientos y experiencias. El objetivo curricular es desarrollar la habilidad de comunicarse en otra lengua (SEP en Guzmán, 2003).

A continuación, se describe como se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, revisando las investigaciones de Hulstijn (2002) sobre el aprendizaje implícito y explícito. Así mismo se revisan las etapas de desarrollo de una segunda lengua (Ernst-Slavit, Moore y Maloney, 2002). Estas cuestiones servirán para contextualizar las propuestas vanguardistas de enseñanza de una segunda lengua.

### **Proceso de aprendizaje de una segunda lengua**

Hulstijn (2002) analiza los aspectos cognoscitivos de la adquisición de una segunda lengua, integrando y reconciliando varios modelos (Ellis; Schmidt y Segalowitz en Hulstijn, 2002). Propone dos mecanismos o procesos de aprendizaje básicos: *aprendizaje implícito y explícito*. El aprendizaje implícito es un proceso natural, no-consciente y automático, en el que se junta información superficial externa y abstracciones de estructuras internas; y puede o no ser intencionalmente adquirida.

El aprendizaje explícito es la construcción de conocimiento verbalizado, metalingüístico, ejemplificado en forma de símbolos, conceptos y reglas. Es además un proceso consciente y deliberado de formación y asociación de conceptos, que se aprende a través de alguien más o autodidácticamente, en instituciones, currículas, etc. Necesita de cierto desarrollo cognoscitivo para poder estructurar la información internamente o asimilar las reglas.

El aprendizaje implícito como mecanismo de procesamiento de información, no controlada ni consciente, automáticamente acompaña las actividades de aprendizaje explícito cuando los estudiantes de una segunda lengua se comprometen en practicarlo.

### **Etapas de desarrollo de una segunda lengua**

Para entender mejor el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es necesario tomar en cuenta el proceso general de adquisición lingüística. En este sentido se cita la propuesta de Ernst-

Slavit, Moore y Maloney – publicada en el 2002- sobre las etapas de aprendizaje de una segunda lengua, que, hay que resaltar, son independientes de las etapas de desarrollo del individuo.

### 1° Etapa – *Preproducción:*

En la primera etapa los estudiantes escuchan y ven a otros cuidadosamente y a menudo se comunican con gestos, acciones y algunas fórmulas verbales. En esta etapa las actividades efectivas pueden incluir conversaciones cara-a-cara; las lecciones pueden enfocarse a la construcción de vocabulario receptivo y vocabulario reciclado o acumulado y a actividades que se enfocan en la comprensión de lectura, usando objetos reales, visuales o manipulables (como películas, videos, fotos, dibujos, etc.). Las técnicas visuales pueden ayudar a hacer accesible un material cuando los estudiantes no pueden entender el texto original.

Según Krashen (en Ernst-Slavit, Moore y Maloney, 2002), en esta etapa los momentos de silencio, que a veces puede ser malinterpretados por los maestros como una falta de voluntad por participar, juegan en realidad un papel crucial en la adquisición del lenguaje y en la adaptación cultural. Durante esos momentos de silencio tiene lugar en el estudiante una gran actividad cognoscitiva, pues está empezando a construir las bases de cómo funciona todo. En esta etapa la participación en clases puede ser limitada porque toda la energía del alumno está concentrada en absorber la información que ven y escuchan. Presentan una producción oral o escrita mínima, así como gran distracción y confusión.

El proveer un ambiente libre de estrés con apoyo continuo y aliento ayudará mucho en esta etapa. Esta reducción de la ansiedad en el salón permitirá pasar a la siguiente etapa de desarrollo del lenguaje. Otras sugerencias para los maestros son: evitar las preguntas directas y usar técnicas de interrogación como: “*Find the...point to ... Put the ... next to ..., Do you have the ...?, What is this? Who is she/he? Who has the ...?*”, etc.

Algunas actividades sugeridas son: conversaciones cara a cara; instrucciones demostradas de manera simplificada, participación en actividades de arte, de música, armar rompecabezas, jugar, usar objetos reales y/o manipulables, emplear libros de dibujos y fomentar el dibujo.

### 2° Etapa – *Primeras producciones:*

Durante la etapa inicial de producción los estudiantes están en el proceso de asimilación del vocabulario básico y de entender intuitivamente el idioma como sistema, empiezan a clasificar y categorizar, pero también se confronta con la interferencia que su lengua materna le genera. Como cualquier otra lengua, el inglés se trata de un sistema derivado de reglas, patrones y relaciones de sonido-símbolo. Los estudiantes empezarán a hablar utilizando una o dos palabras y en algunos casos solo vociferaciones imitativas y/o palabras cortadas.

Es importante que los maestros monitoreen la corrección de errores de sus estudiantes con gran sensibilidad, modelando las respuestas correctas sin llamarles la atención por sus errores, lo que les permitirá escuchar la información nuevamente, mientras formulan una respuesta correcta propia. Además es necesario indagar sobre el nivel de conocimientos y uso de su lengua materna, dado que el grado de avances en una segunda lengua dependerá de la primera (Ernst-Slavit, Moore y Maloney, 2002). Algunos apoyos didácticos que pueden utilizarse son las grabaciones de audio, las redes semánticas (clusters), diagramas, gráficas, organizadores gráficos, etc. También se sugieren actividades donde vuelva a contar una historia, uso de libros como imágenes y textos simples, hacerles preguntas simples que tengan respuestas simples. Uso de recetas, así como prácticas de lectura y escritura.

En esta etapa los alumnos empiezan a hacer sus primeros intentos de utilizar el lenguaje para comunicarse, pero sus tentativas están cargadas de temor a la crítica y pueden frustrarse cuando tienen algo que decir pero no encuentran las palabras correctas para decirlo. Es importante que los maestros suspendan los juicios de valor y continúen proveyendo de amplias y seguras oportunidades para facilitar la experimentación del estudiante con el nuevo lenguaje.

### 3° Etapa – *Surgimiento del habla:*

Los estudiantes ya son capaces de comprender y utilizar el lenguaje con un propósito como clarificar, pedir, rechazar, interrumpir, pedir disculpas, etc. Los estudiantes logran producir oraciones completas, pueden acceder a las lecciones que se enfocan a la discusión de conceptos clave y no a solo a la descripción de términos clave. Zigo (en Ernst-Slavit, Moore y Maloney, 2002) argumenta que la modalidad de pensamiento narrativo es un excelente medio a través del cual introducir aquellos conceptos que de otro modo serían muy abstractos. Se les puede alentar a decir sus propias historias que se relacionen con textos de lectura en clase, etc. Los estudiantes a

través de su propia experiencia y su propia voz, hacen sus propias conexiones personales a los conceptos y esto les facilita describir y hablar sobre los mismos.

Se sugiere a los maestros introducir un vocabulario expandido y hacer preguntas abiertas que estimulen la producción lingüística a través de la descripción oral y/o escrita (Ernst-Slavit, Moore y Maloney, 2002). Por su parte, McLaughlin (1995) afirma que se les debe permitir experimentar con el lenguaje, producir sonidos, palabras o frases que aunque no sean correctas son parte de su desarrollo del lenguaje, al tratar de entender sus patrones y reglas. Para corregir el habla del estudiante sugiere que los maestros parafraseen y/o continúen lo que ya dijo, retroalimentándolo, para que el estudiante se dé cuenta por sí mismo de qué está bien y qué no. Aunque parezca que están cometiendo más errores, lo que realmente pasa es que están aprendiendo a internalizar pedazos de un habla apropiada, como en pruebas de ensayo-error, donde la retroalimentación les sirve para confirmar o descartar sus intentos (McLaughlin, 1995).

Si se promueve la confianza en sí mismos y la práctica constante tanto de producción como de escucha del lenguaje, podrán desempeñarse más fluidamente e ir avanzando poco a poco.

#### 4° Etapa – *Fluencia intermedia*:

Se caracteriza porque los alumnos cuentan con habilidades para establecer una conversación y producir narraciones continuas y conectadas. En muchas ocasiones los estudiantes ven la lectura y escritura como formas de adquirir y procesar nueva información. Aquí se puede empezar a agregar enseñanza directa de habilidades básicas como: toma de notas, revisión rápida del texto para sacar información específica, escaneado de las ideas principales de un texto, reconocimiento de atributos específicos de literatura, uso de dichos atributos para producir un texto personal, resolución de conflictos de manera verbal, etc.

Dentro del salón de clases, la comprensión de los contenidos se evidencia en la participación en actividades que requieren niveles altos de uso del lenguaje. El nivel de respuesta de los estudiantes se desarrolla y aumenta considerablemente durante esta etapa, como se demuestra en su habilidad para contestar preguntas sobre recomendaciones, sugerencias, opiniones personales, comparaciones, propuestas de invención del fin de una historia, entre otras. Las respuestas a estas preguntas y otras similares pueden organizarse con mapas semánticos o con borradores que

podrían ser la base para ensayos, dado el aumento en la habilidad del estudiante de producir narrativas escritas y discursos conectados en esta etapa del desarrollo del lenguaje.

Posteriormente puede haber otras etapas hasta el total dominio de la segunda lengua, pero para efectos prácticos de esta tesis, solo se abarcará hasta la cuarta etapa de fluencia intermedia. Se debe de tomar en cuenta que las etapas de aprendizaje de una segunda lengua son caracterizadas en cada estudiante en función de su estilo de aprendizaje (Walqui y West, 2000).

### **La enseñanza de una segunda lengua**

A través del análisis teórico y práctico de los planteamientos anteriores, los investigadores y docentes han generado varias propuestas educativas para enseñar una segunda lengua. Parten del supuesto de que el aprendizaje explícito es muy valioso e indispensable para aprender otra lengua (Hulstijn, 2002; Gersten y Baker, 2003), sobretodo cuando no se tiene disponible el conocimiento implícito, al no ser una lengua de habla oficial en el país donde se aprende.

En relación con el contexto educativo en el que actualmente se enseña explícitamente una segunda lengua, existen diferentes propuestas basados en al menos dos grandes categorías planteadas por Ernst-Slavit, Moore y Maloney (2002): los programas bilingües y los programas que manejan el inglés como una segunda lengua (ESL).

Los programas bilingües son aquellos donde se plantea que el estudiante aprenda en paralelo dos lenguas: su lengua materna y una segunda lengua, lo cual puede ser desde los primeros años de vida o a cualquier edad. La escuela o institución educativa puede ofrecer cursos en dos lenguas ya sea para los habitantes nativos del país o para los migrantes, que están iniciando el aprendizaje de la lengua del país al que migraron, a través de métodos de inmersión a la nueva lengua y cultura.

Los programas que manejan el inglés como una segunda lengua, plantean que el estudiante independientemente del aprendizaje formal de su lengua materna o de origen, aprenda una segunda lengua, ya sea en su país de origen – sin que esta sea un idioma oficial en su país- o en otro país, al aprender una lengua distinta a su lengua materna y a la lengua del país, (lo que resultaría una tercera lengua para el estudiante).

El planteamiento curricular para las escuelas mexicanas de la Secretaría de Educación Pública (2004), considera que la enseñanza del inglés como segunda lengua cubre con las necesidades del país. Por otra parte, aunque no vamos a ahondar en ellas, existen escuelas e instituciones educativas en México que ofrecen la posibilidad de una educación bilingüe.

Quienes están aprendiendo una segunda lengua deben estar expuestos al lenguaje lo más posible, a través de escucharlo, leerlo, producirlo, etc. Para el enfoque comunicativo en el que se basa la educación del inglés en el país, esta norma resulta fundamental, sin embargo esta exposición parece muy limitada, al igual que en la mayoría de los programas tradicionales de aprendizaje (DeKeyser en Hulstijn, 2002).

Por otro lado, se encuentran otros modelos o propuestas de vanguardia que tienen distintas metas de aprendizaje. Por ejemplo, el modelo metacognoscitivo de Anderson (2002) plantea entender, controlar, evaluar y planear los propios procesos cognoscitivos, como habilidades esenciales que los maestros deben ayudar a desarrollar en los aprendices de una segunda lengua. Aprender a pensar en lo que pasa durante el proceso de aprendizaje, los ayudará a desarrollar habilidades más fuertes de aprendizaje.

Ernst (en Ernst-Slavit, Moore y Maloney, 2002) menciona que es importante considerar que los programas educativos necesitan incluir aquello que los estudiantes son y traen consigo; esto es necesitan enfocarse en las habilidades y capacidades que tienen, más que en las que les faltan. La enseñanza y el aprendizaje pueden ser extendidos y fortalecidos cuando las experiencias personales de los participantes se mezclan con las generalizaciones y conceptualizaciones ofrecidas en las escuelas. Esto puede estimular el aprendizaje y ayudar a los estudiantes a construir significado conectando lo que ya saben con lo que el nuevo contexto les ofrece.

### **Modelo basado en el enfoque comunicativo**

En México a pesar de las pocas investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (Guzman, 2003), se ha considerado que este proceso se debe basar en un enfoque comunicativo, el cual se utiliza en otros países (Gersten y Baker, 2003), y debería guiar la enseñanza en todas las escuelas secundarias del país de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004).



El enfoque comunicativo que se emplea en el currículo de una segunda lengua – ya sea inglés o francés – en las escuelas mexicanas de educación media básica tiene como objetivo principal el desarrollar la competencia comunicativa; para ello debe tomar en cuenta las dimensiones lingüísticas y extra lingüísticas (gestos, actitudes corporales, distancias culturales) del idioma. En cuanto a las habilidades del lenguaje, se propone el desarrollo equilibrado de las cuatro habilidades principales, que son: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión y expresión escrita (SEP, 2004).

La enseñanza de la lengua extranjera debe contribuir a que el alumno:

- Desarrolle estrategias de aprendizaje que le permitan reflexionar y conocer las técnicas que le son más eficaces en su aprendizaje.
- Interactúe con el grupo, la escuela y la comunidad, desarrollando el respeto por las ideas de los demás y la responsabilidad ante el trabajo.
- Reconozca valores de su propia cultura al ponerse en contacto, a través de la lengua, con algunos aspectos culturales de otros países.
- Participe activamente en su aprendizaje al proponer nuevas situaciones de comunicación (dramatizaciones, diálogos, cuentos), favoreciendo con esto su creatividad.
- Obtenga las bases lingüísticas que en niveles de estudio subsecuentes le permitan avanzar en el dominio del idioma.

Por lo anterior la SEP (2004) considera que el enfoque comunicativo reúne las características metodológicas necesarias para apoyar efectivamente el desarrollo integral del educando. Este enfoque se adoptó tomando en cuenta la experiencia del quehacer docente y diversas teorías sobre cómo se aprende una lengua extranjera (aspecto cognoscitivo y aspecto afectivo); así como sobre el funcionamiento de la lengua (competencia comunicativa, registro de lengua y gramática funcional).

El enfoque comunicativo se centra en lo que se hace o se puede hacer con el lenguaje y no tanto en que es el lenguaje en sí, determinando así: los contenidos a enseñar, el papel de los alumnos y del maestro, el tipo de materiales y los procedimientos y técnicas que se utilizan.

La construcción del aprendizaje se lleva a cabo a partir de situaciones significativas. Al mismo tiempo, la corrección gramatical no es tan importante, se considera que para comunicarse en una

lengua extranjera no es necesario que las frases gramaticales sean perfectas, puede haber errores, lo importante es que el mensaje se comprenda (Gersten y Baker, 2003). En este enfoque el alumno es el eje del proceso educativo. Se privilegian las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-entorno (SEP, 2004).

Los cursos escolares anuales se dividen en unidades temáticas que van avanzando en grado de complejidad, por ejemplo se inicia con una presentación personal hasta llegar a un nivel de conversación. Cada unidad consta de seis secciones:

1. *Funciones del lenguaje*: son el cuerpo de la unidad al referirse a qué es lo que se va a enseñar de la lengua.
2. *Alternativas de contextos de comunicación*: funcionan como apoyo didáctico al maestro para que el aprendizaje sea contextualizado en función del tema o subtema.
3. *Ejemplos de producciones lingüísticas*: sirven de guía para el maestro y los estudiantes.
4. *Aspectos a consolidar*: para darle continuidad al aprendizaje, se retoman aspectos de la lengua de manera acumulativa, o que son requisitos para poder entender las siguientes unidades.
5. *Vocabulario*: en cada unidad se va ampliando de forma acumulativa el vocabulario a aprender.
6. *Estrategias de comprensión de lectura*: para finalizar, se completa la unidad con una sección dedicada a apoyar la lectura del inglés, a través de dar a los estudiantes estrategias de comprensión.

Es importante resaltar que este enfoque a pesar de ser idealmente muy interesante como propuesta de enseñanza en un nivel de secundaria, no necesariamente se lleva a cabo como está propuesto por la SEP y por lo tanto no cumple con los objetivos de la comunicación, como lo comentaron algunos estudiantes –en las entrevistas-, con relación a sus experiencias cotidianas de la realidad de la enseñanza en las secundarias públicas.

### **Situación actual de la enseñanza de una segunda lengua**

Pese a que las Naciones Unidas plantean el aprendizaje de otras lenguas, como puntos coyunturales en el avance de acuerdos entre países, y que la materia de inglés no debería ser vista como una materia de relleno, las escuelas secundarias difícilmente cumplen con los objetivos mínimos mundiales ni particulares del Plan Curricular de la SEP (SEP en Guzmán, 2003).

Aunado a una enseñanza precaria, existen alumnos con problemas de aprendizaje que no son apoyados de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje, así como alumnos que tienen dificultades en la adquisición de una segunda lengua, ante lo cual se requiere reflexionar tanto acerca de las políticas educativas, como de los métodos de enseñanza reales que no cumplen con los modelos ideales.

Los estudiantes con problemas de aprendizaje tienen dificultad en el manejo de estrategias para poder organizar y coordinar actividades cognoscitivas, uno de los fenómenos recurrentes de estos estudiantes, es la reprobación en la lengua extranjera (inglés), problemas en la culminación de los estudios de secundaria, así como no lograr cumplir con los objetivos curriculares. A nivel general, según datos del INEGI del 2001 (Guzmán, 2003), de cada 100 alumnos que ingresan a secundaria, solo 76% la terminan, 8% deserta y 20% tiene problemas de reprobación a lo largo de la secundaria.

En el siguiente apartado se presenta primero una semblanza de las características de los estudiantes con problemas de aprendizaje, así como de sus dificultades específicas en el aprendizaje de una segunda lengua, que se han descrito en la literatura. Además dado que la población del estudio es adolescente, esta condición se tiene que tomar en cuenta porque probablemente afecte la situación y problemática de los alumnos. Posteriormente se plantean algunos modelos de enseñanza enfocados en esta población específicamente, aunque algunos de ellos bajo una visión integracionista.

## EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Los alumnos con problemas de aprendizaje tienen una carga mayor en el contexto académico al iniciar el aprendizaje de una segunda lengua como afirman Gersten y Baker (2003), por lo que es necesario entender primero cuáles son las características generales de esta población. A continuación se delinearán, tomando en cuenta que los problemas de aprendizaje pueden deberse a factores inherentes al desarrollo del estudiante como características afectivas y cognoscitivas; factores externos como aspectos instruccionales, familiares y sociales; y en la mayoría de los casos a la combinación de ambos (Flores, 2001). En este sentido se trata de una población muy heterogénea que es difícil delimitar completamente (Martín y Marchesi en Guzmán, 2003).

En muchas ocasiones los estudiantes con problemas de aprendizaje se caracterizan por la desesperanza aprendida: prefieren no enfrentar tareas difíciles; tienen una pobre percepción de su propia eficacia y una fuerte sensación de fracaso; se auto-devalúan y desconfían de sus competencias académicas (Stevens y Shenker, 1992; Seligman en Marchesi, Coll y Palacios, 2001); tienen deficientes habilidades de afrontamiento del estrés, con tendencias a evadir tareas o reaccionar negativamente; locus de control externo; y una motivación intrínseca casi nula o nula (Bender, 1990; Mercer, 1987; Flores, 2001). Los retrasos académicos pueden persistir a pesar de la ayuda remedial pues los problemas de aprendizaje son, por naturaleza, de toda la vida (Stevens y Shenker, 1992).

Por otro lado, como marco de referencia en torno a la población a la que va dirigido el proyecto, es necesario entender las características de los adolescentes con problemas de aprendizaje. Así se observa que el ajuste a los rápidos cambios cognoscitivos, sociales, emocionales y físicos propios de la adolescencia son suficientes para hacer de la adolescencia un periodo desafiante, y si a esto se le agregan las crecientes demandas de la escuela secundaria, se tiene como resultado un periodo realmente difícil. Sobre todo cuando han vivido una historia de fracasos y problemas académicos (Mercer, 1987).

Los adolescentes con déficit de aprendizaje escolar son un problema de todos. Algunas escuelas enfrentan este problema redefiniéndolos y etiquetándolos erróneamente como estudiantes con desviaciones emocionales o conductuales (Marchesi, Coll, Palacios, 2001). Otras escuelas citan

las ausencias y su baja productividad y simplemente les cierran las puertas porque les interesa mantener un alto nivel académico (Stevens y Shenker, 1992). Al mismo tiempo en muchas escuelas hay maestros y administradores bien intencionados que están luchando para educar a aquellos estudiantes que son claramente competentes en algunos ámbitos, pero que tienen serios problemas de aprendizaje en otros (Stevens y Shenker, 1992; Prieto y Fernández, 2001).

En la secundaria las demandas curriculares se vuelven más complejas y abstractas, se pide al estudiante que el mismo monitoree su propio aprendizaje con estrategias eficientes y adaptativas para pensar, aprender, entender y recordar, así como que logre una rápida y acertada comprensión y producción de textos. Todo ello requiere una constante modificación y ampliación de los conocimientos y habilidades previamente aprendidos y una integración continua de lo que se está aprendiendo. Ante estas circunstancias los alumnos con problemas de aprendizaje fracasan.

Stevens y Shenker (1992) observan que estos estudiantes son suficientemente inteligentes para tener éxito en la secundaria, pero muchas veces carecen de las habilidades y estrategias cognitivas requeridas para hacer uso de dicha inteligencia. Por todo lo anterior, es importante entender más a fondo las características de estos estudiantes, como se ejemplifica a continuación:

### **Características cognitivas**

#### ***Estilo cognitivo:***

- *Dependiente de campo:* tienden a reaccionar sin analizar las situaciones en términos específicos, atienden a detalles irrelevantes durante el aprendizaje. Son más sumisos en situaciones sociales (Flores, 2001; Bender, 1990).
- *Impulsivos:* la impulsividad se refleja en un incremento en el número de errores en tareas académicas, no planifican ni evalúan sus estrategias de acción (Flores, 2001; Bender, 1990).
- Tienen *dificultad para organizar y coordinar actividades cognitivas* de manera simultánea o secuencial y para iniciar y finalizar una tarea. Por ello les resulta difícil coordinar procesos cognitivos asociados a percepción, memoria, lenguaje y atención (Stevens y Shenker, 1992; Flores, 2001).
- Tienen a ser *dependientes* de maestros u otros compañeros cuando se necesitan soluciones o respuestas creativas en situaciones académicas (Flores, 2001).

- Los estudiantes presentan *bajo logro académico por un “déficit acumulado”* a lo largo de los años escolares, que ha merjado entre otras cosas su autopercepción de logro. En general, como una forma de adaptarse a un medio escolar adverso, se vuelven más pasivos y ponen poca atención a la tarea (Bender, 1990).

### ***Lenguaje:***

Pueden presentar problemas tanto en la sintaxis como en la semántica del lenguaje (Bender, 1990), con dificultades para procesar la información verbal relevante debido a su dificultad para acceder a los códigos verbales distintos a su lengua materna. Pueden tener un uso ineficiente del lenguaje para categorizar y recordar lo que aprenden y para extraer significados del texto, que se traduce en atraso académico especialmente en lecto-escritura (Stevens y Shenker, 1992). Además, algunos son pobres sintetizadores de los sonidos de las palabras.

Algunos son particularmente hábiles manejando conceptos espaciales, pero tienen muchas dificultades con el aprendizaje verbal; y otros son hábiles lingüísticamente, pero tienen marcadas dificultades en tareas espaciales y con materias académicas que dependen del buen entendimiento espacial (Stevens y Shenker, 1992).

### ***Atención:***

Bender (1990) describe que pueden tener deficiencias en distintos aspectos de la atención, por ejemplo, permanecen menos tiempo en las tareas, son percibidos como altamente distraibles y tienen una baja atención selectiva.

### ***Memoria:***

Los déficit en la memoria están asociados a problemas de lenguaje, dificultades en el deletreo y otras áreas (Bender, 1990). En muchos casos tienen una memoria de significados pobre (rote memory) y dificultad para recuperar secuencias memorizadas, así como problemas solo en la memoria a corto plazo (Bender, 1990; McNamara y Wong, 2003).

En cuanto a los procesos de memoria: codificación, almacenamiento y recuperación de información, a veces presentan problemas en la codificación con una motivación disminuida para tales esfuerzos intencionales mentales. Pero cuando se les proporcionan estrategias de memoria,

los estudiantes pueden hacerlo también como quienes no tienen problemas de aprendizaje (McNamara y Wong, 2003).

### **Características sociales y motivacionales**

Mientras que los problemas académicos son manejables haciendo cambios curriculares o usando enseñanza estratégica, los problemas socio-emocionales como un bajo auto-concepto, pocas habilidades sociales y relaciones sociales, falta de motivación, y pobres actitudes hacia la escuela en general, pueden ser problemas mayores (Bender, 1990; Flores, 2001).

Hay que tomar en cuenta que en la adolescencia existe también una fuerte presión de los pares (Walqui y West, 2000), por lo que la conciencia de las dificultades cognitivas comparadas con sus pares en ocasiones les genera vergüenza o pena frente a ellos. Consecuentemente como una forma de esconder o distraer la atención de los maestros de sus dificultades, el estudiante generará problemas de disciplina (Bender, 1990).

Bender (1990) ha encontrado que si bien los adolescentes con problemas de aprendizaje muestran menor aceptación social, muchos de ellos tienen una aceptación normal. Stevens y Shenker (1992) plantean que todo adolescente con problemas de aprendizaje necesita sentir que se está volviendo o se puede volver tan competente como sus pares, y que está firmemente en el camino hacia la adultez independiente y productiva.

Stevens y Shenker (1992) describen que la motivación consiste en todos los factores que energizan la conducta y le dan dirección. Existen condiciones internas y externas que pueden estar afectando la actividad individual y estas condiciones pueden estar operando simultáneamente (Lepper y Henderlong, 2000). Algunas de estas condiciones tienen su origen en las experiencias pasadas del individuo y siguen afectándole en el presente. Es necesario por lo tanto entender qué factores están afectando la actividad individual de cada estudiante. En el caso de los estudiantes con problemas de aprendizaje, Stevens y Shenker (1992) explican que su falta de motivación para aprender probablemente sea una consecuencia y no una causa de los problemas de aprendizaje.

La motivación se refleja en el auto-concepto, las atribuciones de éxito o fracaso, el valor que se les concede a las metas, la percepción de auto eficacia. Por ejemplo, los adolescentes con problemas de aprendizaje pueden tener un auto-concepto general aceptable, considerarse igual a todos, pero tener un auto-concepto académico muy bajo y sentir que no tienen control sobre su situación académica, que las calificaciones no representan su esfuerzo. Consideran que otros factores externos fuera de su control influyen los resultados, es decir, que tienen un locus de control externo, el cual puede funcionar como un mecanismo de sobre vivencia (Bender, 1990; Guzmán y Macotela; Kistner y cols.; Meitzer; Pintrich y cols.; Stevens y cols. en Flores, 2001), posiblemente porque el evitar adjudicarse los problemas o fracasos escolares, les hace ir sobrellevando la situación en espera o búsqueda de que los factores externos cambien. Además, la mayoría de los alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje consideran que mayor educación lleva a mayores oportunidades, así que cuando se les ofrecen nuevas formas para tener logros académicos, parecen en general estar dispuestos a intentar superar sus dificultades (Stevens y Shenker 1992).

En ocasiones, cuando se evalúa un adolescente con problemas escolares y se trata de entender por qué ha fallado o fracasado, parece que más bien el problema no es de aprendizaje, sino de enseñanza (Marchesi, Coll y Palacios, 2001; Gersten y Baker, 2003). Esto se puede comprobar cuando un estudiante que no comprende y está desmotivado con un maestro, se anima, se energiza y es productivo con otro. Sin embargo, hay ocasiones en que aún con los mejores maestros, las más adaptativas escuelas, y a pesar de todas las más hábiles intervenciones pedagógicas, los estudiantes no responden. Por tanto, la explicación más completa es aquella que abarca tanto al aprendiz como el escenario educativo (incluyendo maestros, escuela, etc.) (Stevens y Shenker, 1992; Gajar, 1987).

Establecido este panorama general de la problemática que enfrentan los estudiantes adolescentes con problemas de aprendizaje, ahora se especificará cuál es su situación al aprender una segunda lengua: inglés, sus características y principales dificultades.

**Dificultades de los alumnos con problemas de aprendizaje aprendiendo una segunda lengua**  
Ganschow y Sparks (1995) consideran que es importante resaltar que no todas las personas que presentan dificultades en la adquisición de idiomas necesariamente tienen también “problemas de aprendizaje”, como ya se había mencionado. Están aquellos que simplemente tienen dificultades



en la adquisición de una segunda lengua; por lo tanto, en muchas investigaciones se generaliza la situación llamándolos alumnos “en riesgo”.

Ganschow y Sparks (1995) establecieron cuatro prototipos de alumnos con bajo nivel de aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, grupos en riesgo; tres de estos tienen diferentes perfiles de codificación lingüística: un prototipo tiene dificultades fonológicas, pero una sintaxis media/buena y una semántica buena; otro grupo tiene buena fonología, sintaxis media/buena, pero dificultades en semántica; un tercer grupo que tiene dificultades fonológicas, sintácticas y semánticas. En cambio el cuarto grupo tiene una fonología, sintáctica y semántica de media a buena, pero muy baja motivación y/o alto grado de ansiedad hacia el aprendizaje escolar en general. De estos cuatro prototipos el más común parece ser el que presenta dificultades a nivel fonológico (Ganschow y Sparks, 1995).

El origen concreto de las dificultades para aprender una segunda lengua no se conoce, porque en la mayoría de los casos se trata de un origen multifactorial, sin embargo se debate sobre si la fuente del problema es inicialmente afectiva, cognoscitiva, instruccional o una combinación de las tres (Carroll, Cummins, Dinklage, Dunkel, Ho, Myer, Ganschow, Sparks y Kenneweg, en Shaw, 1999)

Las dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua pueden originarse por distintos factores, como los factores contextuales – individuales, sociales y culturales – así como los factores de la enseñanza y su metodología, a los que se les presta poca atención, pero que influyen el aprendizaje, como se había mencionado anteriormente de manera general (Walqui y West, 2000; Gajar, 1987).

Sparks, Ganschow, Artzer y Patton, (1997) en una recopilación de las explicaciones para entender las dificultades de aprendizaje en una segunda lengua, incluyen: la falta de aptitud; una pobre actitud y baja motivación; altos niveles de ansiedad; fallas para usar estrategias apropiadas de aprendizaje; un desfase en los estilos de aprendizaje del maestro-alumno; y variables de personalidad. Sin embargo Ho (citado en Sparks, Ganschow, Artzer y Patton, 1997) plantea que aún no se tiene un patrón claro de las relaciones entre el logro y las variables cognoscitivas, actitudinales y de personalidad.

Por otro lado, Marchesi, Coll y Palacios (2001) señalan que parte de la problemática se debe a que el alumno no le atribuye o deja de atribuirle sentido a su aprendizaje, por incompreensión de la tarea, ausencia de interés, falta de autonomía y sentimiento de incompetencia.

Para poder entender mejor el tipo de dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua, por las que pasan los estudiantes con problemas de aprendizaje, a continuación se describen brevemente.

### ***Dificultades de orden cognoscitivo:***

El problema de la comprensión de palabras está asociado al hemisferio derecho, aunque existen pruebas de que el hemisferio derecho e izquierdo del cerebro contribuyen diferencialmente a este proceso. Generalmente el hemisferio derecho está especializado en procesamiento viso-espacial, en la conciencia espacial y para analizar los aspectos preceptuales de las letras y las palabras. Mientras que el hemisferio izquierdo es responsable del lenguaje. Ambos hemisferios tienen que trabajar en conjunto cuando se procesa un texto, solo que su contribución puede variar dependiendo de la tarea. Cuando se presenta información nueva el hemisferio derecho es quien la procesa y cuando ya es conocida o familiar, el procesamiento lo lleva a cabo el izquierdo (Robertson, 2000).

Para entender el significado de una nueva palabra, los alumnos tienen que integrar información de varias fuentes, desde acústica, visual, táctil, mnemónica del contexto, de antecedentes, de emociones; en resumen de un rango de experiencias que definen el significado esencial de una palabra y refinan el significado a través del tiempo. Por lo que la enseñanza de una segunda lengua para los principiantes debe tomar en cuenta la necesidad de un contexto enriquecido y ambientes significativos (Genesee, 2000).

Se ha encontrado además que las dificultades para escribir en una segunda lengua tienen que ver con los aspectos mecánicos de la escritura, más que con los conceptuales, al no diferir de sus compañeros sin dificultades de aprendizaje en la comprensión de la temática o el vocabulario, pero si en la ortografía, la gramática y la puntuación. Por ello se hipotetiza que esto posiblemente esté relacionado con el énfasis en las habilidades mecánicas de los programas típicos “remediales” (Poplin, Gray, Larsen, Banikowki y Mehring, en Hearne y Stone, 1995).

Por otro lado, Walqui y West (2000) consideran que el nivel de sofisticación académico del estudiante puede determinar su éxito en una segunda lengua. Tiene más éxito quien tiene conocimientos no solo del lenguaje oral y escrito, sino también metalingüístico de los usos formales y académicos del lenguaje y conoce patrones retóricos y variaciones en género y estilo.

#### ***Dificultades de orden lingüístico:***

Sparks y Ganschow (en Shaw, 1999) exploraron la relación entre las dificultades para aprender una segunda lengua y los problemas de aprendizaje y concluyeron que muchas dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua se deben a un déficit de codificación lingüística, particularmente a dificultades de codificación fonológica, que pueden o no manifestarse en las habilidades de lectura o de habla en la lengua materna.

Bender (1990) afirma que se presentan problemas tanto en la sintaxis como en la semántica del lenguaje, aunque hay algunos cuestionamientos acerca de si el déficit es una causa de los problemas de lectura y de lenguaje o es meramente un síntoma. Por otro lado, también tienen dificultades de memoria para el lenguaje y poca sensibilidad hacia la gramática (Gajar, 1987; Ganschow y Sparks, 1995).

Actualmente hay gran preocupación por el aspecto pragmático del lenguaje o del uso del lenguaje en la comunicación social. Los estudiantes adaptan su lenguaje a las situaciones, sin embargo se ha encontrado que usan frases menos complejas, teniendo un estilo de comprensión del lenguaje menos sofisticado.

Estos estudiantes aparentemente cambian de código (code-switch) en función de su comprensión de los requerimientos de la situación social, pero en muchas ocasiones estos cambios de código son incompletos o sesgados, cometiendo errores. Anteriormente no se había analizado porqué se generaban los errores, llegando a creer que solo hacían un mal uso de los códigos; sin considerar que la dificultad puede estar a nivel de una incomprensión de la situación social, y no del código (Bender, 1990).

#### ***Dificultades debidas a la relación entre la lengua materna y la segunda lengua:***

Ganschow y Sparks (1989, 1995); Walqui y West (2000), Gersten y Baker (2003), así como Ernst-Slavit, Moore y Maloney (2002), han afirmado que la lengua materna de los estudiantes

juega un papel esencial en la adquisición de una segunda lengua. Los factores incluyen la distancia lingüística entre la lengua materna y la que aprenden, el nivel de conocimiento de la lengua materna y de la segunda lengua; así como el estatus relativo de la lengua del estudiante en su comunidad y las actitudes sociales hacia el lenguaje (Walqui y West, 2000).

Ésta distancia puede dificultar o facilitar su aprendizaje (Walqui y West, 2000). Para el cerebro, que ya está comprometido con la primera lengua o lengua materna, la segunda puede significar una competencia por los recursos utilizados por la primera (Rohde y Plaut en Hulstijn, 2002). Sin embargo las investigaciones han mostrado inequívocamente que el entrenamiento en conciencia fonológica y ortográfica de un lenguaje, beneficia tanto el aprendizaje de una segunda lengua como la consolidación de su lengua materna, sobretodo de aquellos estudiantes que tienen dificultades de lecto-escritura y ortografía en su lengua materna (en Ganschow y Sparks, 1995).

Skehan (en Ganschow y Sparks, 1995) reportó que los niños que desarrollaron más rápido su lengua materna, se les facilita aprender y tener una buena aptitud ante una segunda lengua. Una alta motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje de una segunda lengua puede ser resultado de buenas habilidades de lenguaje en la lengua materna (Ganschow y Sparks, 1995).

Robertson (2000) también afirma que el desafío en el aprendizaje de una segunda lengua es muy similar al de adquirir la primera. El alumno tiene primero que construir el conocimiento de que los fonemas pueden ser articulados en secuencias para representar palabras. Estas pueden también estar escritas como grafemas (símbolos escritos), por lo que para tener éxito en ambas se requiere de habilidades tanto auditivas como visuales. El alumno se debe ir familiarizando con los sonidos y la apariencia del lenguaje, igual que lo hizo con su lengua materna. Por ello, el conocimiento de la primera lengua es probablemente un apoyo en el aprendizaje de la segunda, más que una limitante.

### ***Dificultades fonológicas:***

Los grupos en riesgo – con dificultades y/o problemas de aprendizaje – tienen problemas en la “codificación” fonológica del lenguaje, como ya se había mencionado (Ganschow y Sparks, 1995).

A partir de observaciones como el hecho de que los lectores con deficiencias tienen dificultades con los aspectos fonológicos y sintácticos de la lectura, recientemente se propuso una hipótesis sobre el déficit de codificación lingüística. Se encontró una relación causal entre la conciencia fonológica (la habilidad para segmentar los fonemas de las palabras) y el aprendizaje de la lectura. A estos lectores deficitarios les falta desarrollar una conciencia fonética o fonológica y muestran además déficit en las habilidades y el procesamiento auditivo, es decir, dificultades en la discriminación de sonidos y en el aprendizaje de símbolos de los sonidos (Ganschow y Sparks, 1995). A partir de esto se ha planteado una enseñanza directa de las reglas gramaticales, fonológicas y ortográficas con resultados positivos ya probados (Robertson, 2000).

### ***Dificultades generadas por problemas socioculturales:***

El aprendizaje de un idioma es una práctica sociocultural; la identidad de las personas está socialmente situada y por lo tanto es dinámica, compleja y marcada por luchas de poder. En este sentido a veces las resistencias de un alumno para aprender un idioma se basan en visiones culturales que adquiere en sus interacciones sociales, habiendo grupos o personas más inclinados a aprender otro idioma por su forma de ver este aprendizaje (Mellen 2002).

A partir de las investigaciones realizadas en Paraguay, Choi (2003) encontró una relación directa entre las actitudes y el uso y aprendizaje de una lengua. Así, las actitudes negativas obstruyen la vitalidad del lenguaje, pues estas actitudes e intereses dependen de la opinión acerca del lenguaje que tenga una comunidad. Una actitud positiva depende de la ideología, de la visión sociocultural, entre otras cosas y será el contexto que favorezca o limite el proceso de aprendizaje de dicha lengua.

La educación es un componente clave en el mantenimiento y aprendizaje de una segunda lengua, pero esta no puede ser la única herramienta para hacerlo (Choi, 2003). Walqui y West (2000) sugieren que los maestros de inglés consideren la aceptación del valor del aprendizaje que resulta de la interacción con la comunidad donde viven y aprenden, así como el apoyo a sus esfuerzos y las oportunidades para practicarlo o usarlo, que brinda dicha comunidad a sus estudiantes.

Una vez delimitadas las características y dificultades de la población en “riesgo” se plantea una somera revisión de la situación real, sugerencias básicas sobre la enseñanza de una segunda lengua y propuestas y modelos psico-educativos actuales.

## ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN SU APRENDIZAJE

En virtud de su estructura curricular, la escuela secundaria es menos capaz que la escuela primaria para sobrellevar y manejar los problemas de los estudiantes; esta situación, al combinarse con factores inherentes a los estudiantes, incrementa la deserción escolar (Bender, 1990, Guzmán, 2003). Algo que puede resultar benéfico es tener modelos positivos y realistas que demuestren el valor de aprender una segunda lengua, para lo cual sirve discutir acerca del desafío experimentado por otros al aprender una segunda lengua, ayudando a los estudiantes a desarrollar un mejor entendimiento de su propio desafío de aprendizaje (Walqui y West, 2000). En este sentido se citan las sugerencias de Ganschow y Sparks (1995), de Walqui y West (2000), de Bender (1990), de Guzmán basada en Gamboa (2003) y posteriormente se describen algunos modelos de enseñanza, que se han planteado con la misma intención.

Ganschow y Sparks (1995) plantean que el estudio de una segunda lengua provee a los aprendices de buenas oportunidades para practicar una meta-conciencia del lenguaje en general. En el caso de los estudiantes “en riesgo” es importante continuar con una enseñanza explícita y directa en fonología, ortografía y gramática, que igualmente llevará a un fortalecimiento en la conciencia de los componentes del lenguaje que aumenten sus aptitudes ante el mismo. Esto ha tenido implicaciones en las corrientes actuales de enseñanza de una lengua extranjera, particularmente al hacer énfasis en la comunicación natural y el uso contextual del lenguaje y al motivar a los alumnos a establecer diálogos interactivos, como lo plantea el enfoque comunicativo que se debe emplear en las escuelas mexicanas (SEP, 2004; Ganschow, Sparks y Javosky en Robertson, 2000).

Sin embargo, los métodos actuales al dejar de lado el ideal enfoque comunicativo, impiden que los niños menos avanzados desarrollen independencia en el uso de sus habilidades académicas, y en la mayor parte de las ocasiones no les dan oportunidades para usar sus habilidades de aprendizaje o para guiar a otros a hacerlo, como afirman Bienmiller y Meichembaum (en Guzmán, 2003), así como Stolowitz (1995). Comúnmente se presentan situaciones de competencia individualista que dejan en desventaja a quienes tienen dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento o historias de fracaso escolar.

Por otro lado, Walqui y West (2000) consideran que se tiene que evaluar el conocimiento previo de cada estudiante y sus necesidades, por lo que se tiene que brindar una enseñanza individualizada en la medida de lo posible. Para establecer los objetivos, el programa, la metodología y la evaluación a utilizar (Guzmán, 2003), sugieren tomar en cuenta las características de los alumnos, sus dificultades cognoscitivas, sociales y afectivas, sus necesidades de comunicación, las circunstancias en las que se utilizará el idioma, el tiempo asignado al aprendizaje de la segunda lengua, etc. Además se deberá considerar las diversas metas que cada estudiante tiene, ya que esto determina el uso que le da al lenguaje, su elaboración léxica y gramatical y la energía e interés que pondrá para entender los mensajes de la lengua a aprender.

Se han descrito un sin número de estrategias efectivas para enseñar una lengua extranjera (Ganschow y Sparks; Javorsky, Sparks y Ganschow; Leons, Herbert y Conley; Mabott; Moore, en Shaw, 1999; Stolowitz, 1995; Gersten y Baker, 2003). Dentro de esa variedad de estrategias está la instrucción multisensorial, la enseñanza explícita de fonética, lenguaje escrito más que hablado, tutoría intensa complementaria, un curso a un ritmo más lento, clases más pequeñas, llevar cursos de menor carga de trabajo mientras se toma un curso de segunda lengua, estudiar lenguajes ideográficos como el chino, estudiar el lenguaje de señas, estudiar latín (donde no se enfatiza el desempeño oral), usar herramientas visuales y la participación en experiencias de inmersión total en el país donde se habla el idioma o en programas intensivos.

Aunque estas ideas se han tratado de implementar, no existen datos publicados de los resultados de estas medidas, y en algunos casos sólo se tienen comentarios o anécdotas sobre su efectividad. Los pocos datos disponibles señalan que estos programas modificados, bien planeados y ejecutados, no necesariamente serán igual de efectivos para todos los estudiantes con problemas de aprendizaje. Además, se ha visto que utilizando distintos programas modificados, el nivel de ejecución aumenta. No obstante en la mayor parte de los casos los estudiantes con problemas de aprendizaje siguen estando rezagados respecto al resto de sus compañeros (Shaw, 1999). Este rezago también se puede presentar en el aprendizaje de su lengua materna (Ganschow y Sparks, 1995).

A pesar de la afirmación anterior, se hace una ejemplificación de algunas estrategias y métodos utilizados para contextualizar la propuesta de tesis.

## **Estrategias de Enseñanza**

Bender (1990), basándose en la investigación del estilo cognoscitivo de los estudiantes con problemas de aprendizaje, sugiere lo siguiente:

1. En una búsqueda por respetar el potencial de aprendizaje de ambos hemisferios cerebrales, todos los maestros deberían dar ejemplos tanto lingüísticos como visuales, más que basarse solo en explicaciones verbales.
2. Planear algunas actividades de corta duración para los estudiantes impulsivos que no pueden durar mucho tiempo en una sola tarea.
3. Usar agrupaciones de actividades basadas en las preferencias de los estudiantes
4. Utilizar estrategias holísticas de lectura, que involucren experiencias de lenguaje, así como recursos táctiles-cinestésicos.
5. Estructurar actividades instruccionales para cada estilo cognoscitivo.
6. Tratar de ignorar las respuestas impulsivas, promoviendo la reflexión de otras soluciones posibles.

McNamara y Wong (2003), sugieren que otra estrategia puede ser dar pistas o señales, que en la mayoría de los casos incrementan el recuerdo de la información clave. Gersten y Baker (2003) reafirman el uso de herramientas visuales para reforzar conceptos y vocabulario nuevo, al darles a los alumnos un sistema concreto para procesar, representar e integrar la información.

La estrategia bajo el enfoque comunicativo para acceder al aprendizaje del inglés en secundaria consiste en determinar la habilidad comunicativa a desarrollar para después trabajar con los contenidos; así, el alumno con problemas de aprendizaje tiene oportunidades de participar (SEP, 2004).

### ***Propuesta de actividades de aprendizaje graduado***

Guzmán (2003), al igual que Walqui y West (2000) considera importante que los conocimientos partan de conocimientos cotidianos y que su progresión incluya los conocimientos recién adquiridos. Gamboa (en Guzmán, 2003), al igual que Gersten y Baker (2003), sugiere el diseño de actividades que permitan reducir la dificultad de la tarea si es necesario, pero tratando de que represente un reto para el estudiante, que además le permita reutilizar sus conocimientos previos, adecuándose las situaciones de manera que ellos puedan participar en la tarea, por ejemplo



fragmentando en subrutinas. Sin embargo hay quienes critican esta fragmentación, por lo que la propuesta de Gamboa debe quedar a discusión.

Los ejercicios graduados pueden permitir ir al ritmo de los estudiantes sin enfrentarlos con tareas tan difíciles que los frustren, que se nieguen a realizar o en las que no logren avanzar y si lo hacen sea erróneamente. Guzmán (2003) concluye que es fundamental dar apoyos graduados, en función de las necesidades que muestran los estudiantes, más que dar ayuda directa al estudiante. Además es importante no perder de vista que esta propuesta no solo busca que aprendan, sino que se vuelvan autónomos en el aprendizaje de manera gradual y que se vuelva significativo en aprendizaje de procedimientos más que de conceptos.

Las dificultades pueden tener que ver con que en la instrucción se olvida que las estrategias no se aplican en el vacío y que, especialmente con estos alumnos, se necesita trabajar tanto el aprendizaje de la estrategia como los modos para llegar a autorregular las estrategias sobre los contenidos concretos (Martin, Marchesi y Tort-Moloney en Guzmán, 2003).

### **Ejemplo de modelos para la enseñanza de una segunda lengua**

En esta sección se describirán algunos ejemplos de los modelos de enseñanza de una segunda lengua para estudiantes tanto con dificultades en la adquisición de una segunda lengua como con problemas de aprendizaje, es decir, “en riesgo”. Los modelos descritos son: modelo de Enseñanza Modificada de una segunda lengua; modelo Integrativo de Enseñanza de una lengua extranjera a lo largo del currículo; modelo Metacognoscitivo; modelo Multisensorial para una enseñanza directa. Además se planteará el modelo de Sustitución Curricular empleado en algunas escuelas de EUA como última solución. Aunque éste modelo no se utiliza en México, donde actualmente predomina una enseñanza remedial para apoyar a estos estudiantes, en muchas ocasiones no existe ningún tipo de apoyo institucional.

#### ***Modelo de Enseñanza Modificada de una segunda lengua***

Demuth y Smith (en Shaw, 1999) describieron una nueva aproximación para ayudar a los estudiantes con problemas de aprendizaje. Su propuesta estaba diseñada para enseñar los elementos básicos del lenguaje y darles un marco de referencia para sus cursos subsecuentes con una secuencia de tres cursos, uno de lingüística regular y dos a un ritmo más lento, en grupos pequeños. Esta propuesta fue aceptada por la universidad de Boston para cubrir los

requerimientos de graduación. Gracias a este curso muchos alumnos completaron el requisito, sin embargo, este curso se discontinuó años después por la renuncia del director del programa.

Este modelo de cursos modificados permite afirmar que la mayor parte de los estudiantes con problemas de aprendizaje, aunque no todos, pueden aprender una segunda lengua con métodos alternativos. Pero la implementación efectiva de un programa alternativo para la enseñanza de una segunda lengua, requiere condiciones tales como trabajo en pequeños grupos, apoyo tutorial intensivo complementario y apoyo entre pares, entre otras cosas (Shaw, 1999).

El modelo de enseñanza modificada es parte de la Educación Liberal, en la cual se plantea que la enseñanza en general debe mantener sus metas en cuanto a: enseñar a pensar independiente y críticamente; desarrollar habilidades analíticas; aprender a aprender; ser empático; reconocer las propias asunciones y ver todos los puntos de un problema; ejercitar el auto-control; generar seguridad en uno mismo; desarrollar habilidades de liderazgo; demostrar juicio socio-emocional maduro; desarrollar y defender valores y creencias de igualdad, libertad, en pro de la ciencia y anti-autoritarios; así como participar y disfrutar de experiencias culturales. En este contexto, la enseñanza de una segunda lengua según Weingartner, Schaefer y Baron (en Shaw, 1999), tiene el objetivo de proveer a los estudiantes de una perspectiva distinta hacia la lengua materna, y aprender de otra cultura diferente a la propia. Para lo cual es importante una enseñanza directa del idioma y de su cultura. De este modo los cursos que enseñan no solo el idioma sino también sobre la cultura, pueden presentar una perspectiva mucho más rica de otras culturas y países que aumente el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

### ***Modelo Integrativo de enseñanza de la lengua extranjera a lo largo del currículo***

Diseñado para apoyar a los estudiantes extranjeros de grupos minoritarios en el aprendizaje del inglés. Se apoya en los supuestos retomados por Krashen (en Crandall, 1994) de que una segunda lengua se adquiere más exitosamente cuando las condiciones son similares a aquellas que se presentan en la adquisición del primer idioma, es decir: cuando el centro de la enseñanza está en el significado más que en la forma; cuando, además, el material a aprender está a la altura del nivel de aprendizaje del estudiante; y cuando hay suficientes oportunidades para involucrarse con un uso significativo del lenguaje en un ambiente libre de ansiedad.

### ***Características del Modelo Integrativo:***

- Instrucción de la lengua basada en el contenido curricular: utiliza materiales instruccionales, tareas de aprendizaje y técnicas de clase de otras áreas académicas como un vehículo para desarrollar habilidades cognitivas en una segunda lengua.
- Enseñanza basada en temas extraídos de las áreas curriculares: la meta es ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades generales académicas a través de contenidos interesantes y relevantes.
- Lenguaje a lo largo del currículo: es la enseñanza centrada en el contenido, que involucra un esfuerzo consciente de integrar una segunda lengua a todas las opciones curriculares. Esto puede incluir el desarrollo de un currículo integrado y alguna forma de enseñanza en parejas o en equipo. En esta aproximación empírica, la segunda lengua es usada como un medio para enseñar matemáticas, ciencias, estudios sociales y otras materias académicas; siendo un vehículo para enseñar y adquirir conocimiento específico de ciertas áreas (Crandall, 1994).
- Combinación de la segunda lengua con enseñanza de estrategias de aprendizaje: esta es según Crandall una aproximación cognoscitiva-académica al aprendizaje de una segunda lengua, que puede incluirse como alternativa de integración para estudiantes de primaria o secundaria con niveles avanzados o intermedios de inglés.

A partir de esta propuesta se generó el movimiento FLAC (Foreign Language Across the Curriculum) “Lengua Extranjera a lo Largo del Currículo” que busca integrar la enseñanza de una segunda lengua con el resto del currículo. Ha sido difícil lograr la integración curricular con poblaciones que presentan problemas de aprendizaje, debido sobre todo al nivel de dominio de la segunda lengua, tanto de los estudiantes como del cuerpo académico. Pero en general se sigue llevando a cabo en muchas escuelas tanto del país como de otros países, independientemente de tener como objetivo el apoyo a los estudiantes con problemas de aprendizaje.

***Modelo Meta-cognoscitivo:***

Plantea que los estudiantes al reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje se preparan hacia la toma de decisiones conscientes acerca de lo que pueden hacer para mejorar su aprendizaje (Anderson, 2002).

Está compuesto por cinco estrategias que los maestros modelan para los aprendices:

1. Prepararse y planear para aprender: que es la reflexión para proponerse metas de aprendizaje.
2. Seleccionar y usar estrategias de aprendizaje en función del contexto: se refiere a pensar y tomar decisiones del proceso de aprendizaje. En este sentido es importante saber escoger la estrategia y cuando utilizarla.
3. Monitorear el uso de estrategias de aprendizaje: significa detenerse y reflexionar sobre lo que están haciendo para cumplir con sus metas.
4. Dirigir varias estrategias: es la habilidad para coordinar, organizar y hacer asociaciones entre varias estrategias disponibles.
5. Evaluar el uso de dichas estrategias y el aprendizaje: donde para comprobar su efectividad se pueden llevar a cabo preguntas a uno mismo como: ¿Qué estoy tratando de lograr? ¿Qué estrategias estoy usando? ¿Qué tan bien las estoy usando? ¿Qué más podría hacer? Lo cual lleve a generar un ciclo de aprendizaje.

Al llevarse a la práctica tanto el modelo integrativo como el meta cognoscitivo, se han utilizado técnicas de aprendizaje como el aprendizaje cooperativo, que plantea el compartir metas comunes y responsabilizarse del aprendizaje propio y de los compañeros (Bender, 1990; Crandall, 1994, Guzmán, 2003); el aprendizaje basado en la tarea o aprendizaje experiencial; y también se han utilizado herramientas tales como los organizadores gráficos, que permiten organizar la información de textos orales o escritos, y desarrollar estrategias de lectura, entre otras.

#### ***Modelo Multisensorial para una enseñanza directa***

Éste modelo se caracteriza por el uso de una aproximación al lenguaje con una estructura multisensorial con enseñanza directa y explícita de la fonología y ortografía del lenguaje de forma altamente estructurada paso-por-paso (Williams, en Ganschow y Sparks, 1995). Usando esta aproximación el material se va presentando poco a poco en pequeñas cantidades a la vez, para llegar a la maestría del material a través de la práctica multisensorial (hablar, escuchar, ver y escribir simultáneamente), tanto de los sonidos como de los símbolos del lenguaje.

Con base en la propuesta de Sparks, Ganschow y Pohlman (citados en Sparks, Ganschow, Artzer y Patton, 1997), sobre los posibles antecedentes de problemas en la lengua materna, particularmente a nivel fonológico, ortográfico y en algunas ocasiones sintáctico, como se mencionó anteriormente, los autores recomendaron una estructura multisensorial para enseñar

lectura, ortografía y escritura de una segunda lengua. Este método se ha empleado tradicionalmente con alumnos con problemas de aprendizaje para enseñar también su lengua materna, porque mejora tanto la ejecución en el lenguaje materno como la aptitud para una segunda lengua (Gillingham y Stillman en Sparks, Ganschow, Artzer y Patton, 1997).

Por otro lado, el déficit en las habilidades auditivas, es decir, dificultades en la discriminación de sonidos y en el aprendizaje de símbolos de los sonidos, también respaldó el uso de la enseñanza multisensorial, así como el uso de "Overhead Transparencies" (OHTs) para apoyar el lenguaje oral y la enseñanza de conversaciones grafo-fónicas explícitas (Ganschow y Sparks, 1995).

En estudios realizados por Ganschow y Sparks en 1995 y por Artzer y Patton en 1997, se observaron efectos de la instrucción multisensorial, encontrando una mejora en fonología y ortografía. Sin embargo, sus avances fueron todavía menores que los de los estudiantes no en riesgo aparente. En cuanto a las ejecuciones utilizando memoria semántica y verbal, mostraron mínimas diferencias entre los estudiantes con y sin riesgo. De ahí se concluye que las diferencias en el lenguaje de estos estudiantes no están en un aspecto de significado o de memoria del lenguaje, sino más bien en áreas fonológicas, ortográficas y/o de habilidades sintácticas.

A pesar de las investigaciones descritas, los resultados no son suficientes para determinar si la enseñanza *per se* es la responsable del incremento en las habilidades y la aptitud hacia la segunda lengua. Sin embargo, se ha visto un efecto positivo en la enseñanza directa usando un modelo multisensorial con estudiantes en riesgo (Ganschow y Sparks, 1995).

### ***Sustitución curricular***

En algunos países como EUA existen instituciones educativas que han dejado de solicitar el requisito de aprender una segunda lengua; hay otras que permiten la sustitución de la clase de lengua extranjera por otra materia. El objetivo es promover que los estudiantes tomen cursos en los que puedan tener éxito y en los que puedan aprender una mayor cantidad de habilidades y conocimientos (Shaw, 1999).

Para tomar la decisión de sustitución de cursos cuando los estudiantes tienen problemas de aprendizaje se hace un profundo estudio, tomando en cuenta factores como: la presencia de problemas reales de aprendizaje; bajos puntajes en las mediciones de aptitud hacia una lengua

extranjera; y antecedentes de dificultades en cursos de lengua anteriores. El proceso para la sustitución de cursos depende de la petición o solicitud de los propios estudiantes. Así en un estudio de 282 colegios reportado por Ganschow y Myer (en Shaw, 1999), solo el 13% de los estudiantes solicitaba la sustitución de cursos. A partir de esto, para identificar a los estudiantes que pueden estar en riesgo de presentar dificultades en una segunda lengua, se recomendaron a las instituciones educativas en EUA criterios como una historia verificable de dificultades de aprendizajes en al lengua materna y en una segunda lengua, puntajes de Coeficiente Intelectual bajos, y puntajes bajos en habilidades y aptitudes hacia el lenguaje extranjero. En general se sugiere a los estudiantes que antes de pensar en la sustitución definitiva de los cursos, se tome una tutoría complementaria.

Dado que el aprendizaje de una segunda lengua provee muchos beneficios para los estudiantes, se debe hacer todo lo posible porque aún los estudiantes con problemas de aprendizaje lo estudien, siendo las instituciones las que provean de apoyos. Sin embargo, a pesar de los apoyos se predice que muchos de estos estudiantes sólo experimentarán frustración (Shaw, 1999). En México no se llevan a cabo estas prácticas de sustitución curricular, pero si existen alternativas de apoyo como las tutorías. Así, por ejemplo está el PAES, Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria, con tutorías en todas las materias curriculares, incluyendo tutorías en la materia de inglés.

Como otra alternativa más de enseñanza y aprendizaje, se encuentra el arte como medio y herramienta psicoeducativo, en el capítulo a continuación se describen sus antecedentes, los usos del arte en la educación, especialmente en la enseñanza de una segunda lengua.

## CAPÍTULO 2

### APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA A TRAVÉS DEL ARTE

En éste capítulo se describen los antecedentes del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del arte, se considera el por qué aprender a través de las artes, los programas educativos que empiezan a integrarlas, especialmente las artes visuales, así como distintos usos, aplicaciones, proyectos, materiales empleados en la enseñanza primero de manera general y posteriormente enfocados hacia la enseñanza de una segunda lengua a estudiantes con problemas de aprendizaje.

El currículo para los estudiantes con problemas de aprendizaje podría estar fusionado con propósitos intelectuales y artísticos que nutrieran otros aspectos de la inteligencia (Gardner, 1994; Hearne y Stone, 1995). Bender (1990) sugiere tratar de asociar a los aprendices con el medio, a través de adaptar las estrategias instruccionales a las necesidades de los aprendices, estando concientes de su potencial de aprendizaje.

El arte se consideró desde la antigüedad como un medio de educación, ya que su práctica genera una modificación determinada y duradera de nuestra conducta y de nuestro ser (Vigotski, 1970). Platón sugería hacer de las formas de arte un fundamento del método educativo; igualmente Maslow defendió la importancia del arte en la educación, porque ambos consideraban que las artes contribuían a formar mejores seres humanos (Williams, 1980). El arte tiene un valor aplicado en su acción educativa, como menciona Vigotski (1970).

Es importante que se revisen y repiensen los modelos de educación actuales para ligar el arte, las ciencias y las humanidades, dado que las investigaciones indican que la inteligencia humana alcanza un máximo potencial cuando se logra una aproximación multidisciplinaria y holística al aprendizaje, aumentando las oportunidades del ser para desarrollarse en todas direcciones (UNESCO, 2001).

Hearne y Stone proponen trabajar para asegurar que el currículo y la enseñanza respondan realmente a las múltiples formas de pensar y a los múltiples talentos de cada individuo (1995). Heshusius (en Hearne y Stone, 1995) urge a los científicos sociales y de educación especial a

ampliar sus fronteras auto-impuestas e invitar a las artes y humanidades para tener una visión más amplia y enriquecida.

Leland y Harste (en Hearne y Stone, 1995) plantean expandir el potencial de los alumnos para la comunicación, a través del uso de múltiples canales de comunicación o diversas formas de saber, interpretar y preguntar, considerando que los estudiantes tienen diversas formas de aprender. Es importante tomar esto en cuenta y crear todas las oportunidades posibles para fomentar que los talentos y dones únicos afloren, pues el potencial creativo de los individuos va más allá que los requerimientos de las clases tradicionales (Feldman, en Hearne y Stone, 1995).

Se considera que es fundamental reestructurar el currículo tradicional hacia la integración de las artes porque a lo largo de la vida del ser humano en todas las culturas, en todas las latitudes y en todos los tiempos, el arte ha sido una respuesta natural para satisfacer necesidades internas, no objetivas, como la sensibilidad, expresión, creatividad, anhelos, etc., así como intereses de comunicar (Akoschky, 1998). Esa respuesta produce expresiones artísticas y estéticas, sean estas espontáneas o intencionales (Venegas, 2002).

Al mismo tiempo, la actividad artística humana involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos, por lo tanto se tiene que aprender a “decodificar”; a leer, así como a manipular y escribir los diversos vehículos simbólicos presentes en la cultura (Winarski, 1995).

En este sentido Read (citado en Akoschky, 1998, pp.287) afirma que el sistema educativo tradicional ha sido deficiente y propone integrar las artes como cualquier otra disciplina, sumando “todas las facultades biológicamente útiles en una actividad orgánica”... sin hacer “distinciones entre ciencia y arte, salvo como método. ... El arte es representación, la ciencia es explicación de la misma realidad... La educación puede definirse... como el cultivo de los modos de expresión... Todas las facultades del pensamiento: lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte”.

Goldberg (en James, 1999) señala que existen al menos tres formas en las que actualmente se utilizan las artes en la educación:



- a) Para aprender acerca de las artes estudiando las tradiciones, principios y procesos de las creaciones artísticas;
- b) Para aprender con las artes al integrarse procesos y contenidos artísticos a las demás materias, siendo las artes auxiliares didácticos; y
- c) Para aprender por ó a través de las artes al realizar continuamente actividades que supongan expresión artística.

En un gran número de casos la inclusión de las artes a la educación significa la integración de las artes al currículo, el diseño de estrategias de enseñanza y el diseño de evaluaciones significativas (James, 1999; Gardner, 1987,1994; Akoschky, 1998; Manzo, 1998; Quesada, 1998; Yanow-Schwartz, 1994; Campbell, Campbell y Dickenson, 2000; Kim, Park y Lee, 2001; Faichney, 2001; Rizzolo y Schuler, 2003; Madrazo, 2002; Venegas, 2002; Pró, 2003). En los tres casos, el contenido curricular es el contexto que vuelve significativo al arte, al mismo tiempo el uso del arte vuelve significativo el aprendizaje de la materia o contenido curricular.

#### **Por qué aprender a través de las artes**

La Organización Internacional de Educación, Ciencia y Cultura, UNESCO (1999), plantea que el currículo integrador de las artes tiene un gran valor pues fomenta que los estudiantes entiendan el significado de la humanidad, cuando experimentan lo que es único del ser humano: dar vida o crear algo a través de una gama de símbolos estéticos. Además, las artes pueden fungir como catalizadores para cambiar actitudes antiguas y lograr mayor retención en clase.

Existe evidencia para afirmar que las artes son benéficas en sí mismas, y que su introducción al currículo escolar favorece el aprendizaje de las matemáticas, las ciencias y otras materias que los educadores llaman “esenciales”, así como las habilidades de lectura, el desarrollo del lenguaje y las destrezas de escritura. En general se fortalecen las habilidades académicas y sociales (Williams, 1980; Lazotti, 1983; Manzo, 1998; Madrazo, 2002).

Pró menciona que “cuando la imagen se pone al servicio de una pedagogía activa, se consigue que los alumnos tengan una actitud investigadora, crítica y reflexiva”, porque la lectura de la imagen consiste en su descodificación y comprensión (Pró, 2003, pp. 24).

Cuando las artes se incorporan en el currículo a las áreas especializadas de humanidades y ciencias, éstas aumentan su valor; se mejora y se facilita su aprendizaje; además, puede incrementar el interés en las materias escolares haciéndolas más atractivas, al proveer de nuevas formas, sentidos y significados al aprendizaje. Sin embargo aún se tiene que hacer más investigaciones al respecto (UNESCO, 2001).

Manzo (1998), en una revisión de 62 estudios sobre la investigación en danza, música, artes visuales, drama y educación multi-artística, refiere beneficios especialmente para estudiantes jóvenes y que tienen problemas académicos pues mejora destrezas de comunicación y pensamiento crítico, al igual que la motivación para aprender y favorecer el clima escolar. También tiene implicaciones en el desarrollo psicomotriz por la necesidad de coordinación visomotora, (Lazotti, 1983).

En cuanto al aspecto social del arte, el desarrollo de programas integrados puede ayudar a inculcar en los estudiantes identidad cultural y social, así como valores de tipo moral, social, etc. Además los puede guiar en el proceso de significación personal del contenido académico (Faichney, 2001; Williams, 1980; Wilkinson, 2000; Hargreaves, 1991).

Quesada (1998) afirma que una integración efectiva de las artes al currículo escolar de primaria, secundaria y preparatoria, puede favorecer el éxito académico, especialmente cuando se tienen problemas de aprendizaje (Yanow-Schwartz, 1994). Sin embargo, Manzo y Kennedy (2002) afirman que aún se necesita más investigación para determinar a que grado la educación de las artes influye directamente en los logros estudiantiles.

De la experiencia empírica de la escuela “Laboratorio de Washington”, Yanow-Schwartz afirma que alguien con dificultades para expresarse, puede comunicarse claramente por al menos una forma de arte (Yanow-Schwartz, 1994; Lazotti, 1983; Kim, Park y Lee, 2001; Rizzolo y Schuler, 2003). Como lo reiteró la UNESCO (1999), no se trata de hacer a todos artistas sino seres que puedan comunicarse y comprender el lenguaje del arte (Lazotti, 1983).

El arte en la enseñanza cumple también con el objetivo pedagógico de desarrollar una personalidad integral, de favorecer especialmente la esfera afectiva y de aumentar la confianza en sí mismos, al fomentar el auto-conocimiento, la catarsis emotiva y la expresión creativa, entre

otras cosas (Lazotti, 1983; Hargreaves, 1991, UNESCO, 2001). También fomenta el fortalecimiento de una actitud positiva del individuo hacia sí mismo (Wilkinson, 2000, Kim, Park y Lee, 2001) y hacia el espíritu de comunidad entre las personas y los pueblos (Rizzolo y Schuler, 2003). Así mismo apoya la comunicación de ideas, sensaciones y sentimientos (Yanow-Schwartz, 1994; Pró, 2003). En algunos casos ayuda a descubrir talentos insospechados en alumnos con dificultades de rendimiento académico.

Campbell, Campbell y Dickenson (2000); Manzo (1998) y la UNESCO (1999), señalan que las artes son fundamentales para aumentar la motivación de los alumnos y para la generación de climas escolares positivos que incrementen el nivel de logro académico. Según el profesor E. Eisner (en Campbell, Campbell y Dickenson, 2000), las tareas artísticas ayudan a desarrollar la capacidad para juzgar, evaluar y experimentar una amplia gama de significados que difícilmente se pueden expresar con palabras; esto diferencia enormemente las tareas artísticas del resto de lo que se enseña hoy en día en la escuela. Afirma finalmente que “los límites del lenguaje no son los límites de nuestra conciencia”.

En función del interés en una educación más integral, equilibrada y abierta, como pretende promover la UNESCO (1999), se han planteado diferentes propuestas educativas para aprender por ó a través del arte. Estas han ido incorporando de distintos modos las artes al currículo, con resultados muy interesantes, como por ejemplo la “Educación por el Arte” (Read, 1982). En los siguientes párrafos se describen dichas propuestas.

### **Antecedentes de educación por el arte**

La educación por el arte, con antecedentes en Platón (Williams, 1980), es un movimiento cultural educativo propuesto por Herbert Read, que ve al individuo como un ser integral, creativo y libre. Integra todos los medios de expresión individual al utilizar todos los sentidos, y plantea que los recuerdos de las impresiones sensoriales constituyen las raíces originarias sobre las que se injertan las palabras (Epstein en Akoschky, 1998). Para entender mejor las propuestas actuales de educación por y a través del arte, nos remitimos a los movimientos, asociaciones y escuelas pioneras.

Algunos de los pioneros en el arte, que desencadenaron en distintos países la educación por el arte entre la segunda y tercera década del siglo XX fueron en el caso de Alemania la “Bauhaus”

con Walter Gropius, Kandinsky y Paul Klee, entre los más conocidos. En Inglaterra con la generación de “Education Through Art” (Educación por el Arte) de Herbert Read (1982). Existía también la escuela de “Jugar y Aprender” de Montessori, la filosofía de John Dewey de “Learning by Doing” (aprender haciendo), entre otros.

A mediados del siglo XX se generó la “Didáctica de la Libre Expresión”, que concebía como el núcleo del aprendizaje, el hacer y el juego como medios para fomentar la libre expresión. En ella los niños describían relatos a través de dibujos, al ser estos medios descriptivos de expresión espontánea y para los más pequeños su primer lenguaje, por ser más natural, vivo y concreto para el desarrollo de su imaginación que la escritura.

En Estados Unidos, uno de los pioneros del uso de las artes como herramienta didáctica fue el Museo Guggenheim de Nueva York; posteriormente se han llevado a cabo varios programas, como “Learning through an Expanded Arts Program: LEAP” (aprendiendo a través de un programa de artes expandido) enfocado a incrementar el nivel de logro en las áreas de lengua y matemáticas mediante actividades relacionadas con las artes, y “Reading Instruction through the Arts: RITA” (Instrucción de Lectura a Través de las Artes). Ambos demostraron que las experiencias artísticas participativas favorecían el aprendizaje de contenidos académicos en todos los niveles de enseñanza (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000).

En Latinoamérica la Comisión Latinoamericana de Educación por el Arte (CLEA) y la “Internacional Society of Education Through Art: INSEA” (Sociedad Internacional de Educación a Través del Arte) promovieron y apoyaron la “Escolinha de Arte” en Brasil; el “Movimiento de Educación por el Arte” en Argentina; en México las “Escuelas de Arte al Aire Libre”; la Asociación Uruguaya y la Paraguaya de Educación por el Arte (AUDEPA y APEA); y el postgrado de educación por el arte en Perú. Sin embargo, algunos de los proyectos de educación por el arte no lograron subsistir mucho tiempo por razones históricas y políticas, al ser considerados “utópicos” o poco realistas (Akoschky, 1998).

### ***Planteamiento actual de la UNESCO respecto al arte en la educación***

La Organización Internacional para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, plantea que para mantener un balance emocional e intelectual en la infancia y adolescencia, la enseñanza de las artes debe estimular tanto el cuerpo como la mente, a través de poner los sentidos en

movimiento, propiciando la sensibilidad y la receptividad a otras formas de conocimiento (UNESCO, 2001).

La UNESCO (1999) proclama que todas las naciones deben asegurar en un espíritu de asistencia mutua, que se de una amplia difusión de la cultura, y una educación hacia la justicia, libertad y paz humana, que son indispensables para la dignidad del ser humano. Esto significa que la enseñanza de las artes se vuelva obligatoria, al menos, a lo largo de toda la educación básica.

La UNESCO invita a los maestros de todas las disciplinas a juntar sus esfuerzos y su trabajo con la meta de derribar la barrera entre la enseñanza de las distintas materias o áreas. Afirmando que la aproximación interdisciplinaria es fundamental para lograr que los niños y jóvenes comprendan la naturaleza universal del mundo. Este mandato se fundamenta en los pilares del aprendizaje: aprender a conocer (learn to know), aprender a hacer (learn to do), aprender a vivir juntos (learn to live together), y aprender a ser (learn to be) (UNESCO, 2001).

La educación a través del arte y la educación artística no están enfocadas a crear artistas, sino a que los estudiantes desarrollen su creatividad y un pensamiento divergente. Afirmar que la aproximación hacia la educación artística, empieza con el conocimiento de la cultura y ambiente artístico local y nacional, para ampliarse hacia la cultura mundial. Además, esta nueva aproximación invierte la lógica de la educación artística, al abolir la jerarquía tradicional del valor de la cultura occidental y de “las otras” culturas (UNESCO, 1999).

Dentro de este marco, que en años recientes se propone a nivel internacional, ya se han venido gestando varias propuestas psico-pedagógicas que tienen a las artes como base del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Programas educativos que integran el arte**

Son pocas las propuestas psico-pedagógicas que se basan en las artes, algunas de ellas se describen brevemente a continuación; ejemplificándolos con la Pedagogía Waldorf (Hartmann, 2002), la propuesta de la “Develompental Education”, la propuesta del Centro de Expresión Infantil, la propuesta de integración de las Inteligencias Múltiples al currículo, con el Proyecto Zero de Harvard (Gardner, 1987; Prieto y Fernández, 2001) y el programa DIA (Madrazo, 2002);

además del VTC, que utilizan distintos tipos de expresión artística. El programa DIA y VTC se enfocan a utilizar solamente las artes visuales y se explicarán posteriormente.

### ***1. Pedagogía Waldorf***

Incorpora la educación artística como un medio de aprendizaje en las materias curriculares de primaria y secundaria, busca favorecer el desarrollo integral del individuo.

Actualmente existen más de 800 escuelas en el mundo basadas en la pedagogía desarrollada por el filósofo Rudolf Steiner en 1919, que se fundamenta en una concepción particular del hombre basada en la Antroposofía (sabiduría del hombre), y el acompañamiento de las diferentes etapas evolutivas por parte del docente (Hartmann, 2002).

Éste método educativo está dividido en septenios según las etapas evolutivas:

- Primer septenio (0 a 7 años): primera infancia, su actividad central es desarrollar el “organismo físico” según principios de la antroposofía; utiliza la imitación como principal forma de conocimiento.
- Segundo septenio (de los 7 a los 14 años): infancia media durante la educación básica primaria, donde el conocimiento del mundo es a través de la imaginación que despierta y activa los sentimientos. Las materias básicas “no artísticas” como matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y naturales, y una segunda lengua, se enseñan de una manera artística e imaginativa de diversas formas, con actividades como poesía, dibujo, pintura, teatro, música, etc. Los objetivos y la filosofía de aprendizaje son distintas; el maestro se dirige artísticamente a la sensibilidad y a la capacidad de crear imágenes del niño, que a la materia de estudio en sí.
- Tercer septenio (de los 14 a los 21 años): adolescencia, donde se da la maduración de la personalidad y es cuando se termina de desarrollar la capacidad intelectual, enmarcada en la máxima de “realidad”. Con la dedicación a un instrumento musical y a una expresión manual, combinado además con un grupo de teatro, coro y euritmia (ejercicio), se fomenta la individualidad y la responsabilidad. Se procura encausar el despliegue de emociones y sentimientos a través del ejercicio, el trabajo y el arte. Se fomenta también el trabajo social comunitario.

## ***2. Developmental Education (Educación para el desarrollo)***

Bajo una perspectiva distinta a la educación tradicional, la educación para el desarrollo señala las contribuciones de las artes al proceso de enseñanza-aprendizaje plasmadas en los estudios empíricos de James (1999). Estas son:

- Las artes ofrecen formas alternativas en lecto-escritura y formas para construir significado, mejorando su enseñanza.
- Las artes son una vía para desarrollar múltiples capacidades intelectuales y para trabajar en el auto-conocimiento.
- Las artes sensibilizan a los estudiantes de los valores, experiencias y tradiciones de otros pueblos, al desafiarlos a ver fuera de su medio socio-cultural y físico.
- Las artes comprometen a los estudiantes en procesos de pensamiento creativo y crítico.

## ***3. Centro de Expresión Infantil “la escolita”***

Este proyecto está apoyado por el Ministerio de Educación y Cultura de Argentina, la Subsecretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, el Fondo Nacional de las Artes, UNICEF Argentina, así como la Asociación Internacional de Críticos de Arte, por considerar que este Centro de Expresión Infantil es un aporte muy valioso para desarrollar las potencialidades creativas de los niños.

Su pedagogía, que se ha ampliado ya a otros sectores sociales, se basa en el juego y el arte o el arte como juego, en función de los tiempos del proceso evolutivo y de crecimiento del niño. La Escolita es un centro experimental de investigación cotidiana, cuyo eje y objeto de estudio es el niño y su proceso creador (Akoschky, 1998).

Calvo (en Akoschky, 1998) concibe la “expresión-aprendizaje” como la respuesta a la necesidad de integración para desarrollar la expresividad, la comunicación y la trascendencia de la persona humana. Su filosofía es no imponer una instrucción concebida por los adultos. Además el encuadre educativo de La Escolita, se fundamenta en la cotidianeidad y lo placentero, tiene al arte como medio instrumental y se trabaja con dinámicas grupales en taller, concebido como “mini conformación social dinamizadora de vínculos y singularidades” (Calvo, en Akoschky, 1998, pp.307).

## ***2. Integración de las Inteligencias Múltiples al currículo: Proyecto Zero***

La teoría de las Inteligencias Múltiples fue desarrollada por Howard Gardner (1987) y considera el espectro completo de las capacidades y los talentos mostrados por los seres humanos maduros en diversas culturas, planteando la existencia de al menos ocho inteligencias en todos y cada uno de los seres humanos, las cuales definen las capacidades para aprender, para resolver problemas y para crear productos valorados por la cultura (Gardner, 1994; Faichney, 2001).

Estas ocho inteligencias son: lingüística, lógico-matemática, musical-rítmica, visual-espacial, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Hearne y Stone, 1995). Asumiendo una perspectiva multidimensional que visualiza a las inteligencias como funcionales y con la posibilidad de cambiar y desarrollarse en respuesta al medio ambiente. Por lo mismo, estas inteligencias son educables (Prieto y Fernández, 2001). Puede ser que una destaque más, esto depende en parte de la libertad que tenga cada ser humano para desarrollar sus inteligencias (Hearne y Stone, 1995).

Bajo la teoría de las Inteligencias Múltiples se han desarrollado programas que permiten que los estudiantes demuestren sus fortalezas e intereses particulares a través de sus actividades tales como el juego, ejercicios de movimientos creativos, cuenta-cuentos, etc. Algunos de estos programas han enfatizado el papel del arte en la educación (por ejemplo, “Arts Propel, Proyecto Zero, Proyecto Spectrum” de Gardner 1987), el currículo bajo la teoría de las Inteligencias Múltiples, integra todas las inteligencias a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El Proyecto Zero es una contribución empírica de Howard Gardner, investigador y docente de Harvard Graduate School of Education, en Cambridge Massachussets, que se basa en la teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por él mismo (Gardner, 1987).

La misión del proyecto Zero es comprender y mejorar el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes, al igual que en disciplinas humanistas y científicas a niveles individuales e institucionales. La meta común de los programas de investigación, es desarrollar nuevas aproximaciones para ayudar a que los individuos aprendan hasta lo mejor de sus capacidades.

Este proyecto se plantea como alternativa posterior a una argumentación para que se revisen las prácticas cognitivas en la educación. Sustenta que la reforma para mejorar la calidad



educativa necesita incorporar todas las disciplinas para engendrar una perspectiva holística (Gardner en UNESCO, 2001).

Basados en la Teoría de las Inteligencias Múltiples los investigadores del Proyecto han diseñado estrategias y modelos para enseñar a pensar, que pueden usarse a lo largo del currículo para desarrollar habilidades de pensamiento creativo y crítico y para fomentar el fortalecimiento intelectual (Gardner, 1987, 1994). Se considera que el uso de los recursos particulares de una dimensión de la inteligencia puede ayudar tanto a reconocer los diferentes estilos de aprendizaje o las “inteligencias múltiples” como a desarrollar el resto de las Inteligencias (Faichney, 2001).

Avalados o apoyados por la UNESCO existen otros proyectos – que han tenido mucho éxito- llevando a cabo en Nueva Zelanda, en la India, en Sudáfrica, en Australia y EUA entre otros. Actualmente también se investiga en torno a cómo integrar mejor las artes al currículo escolar, sin importar tanto el enseñar más efectivamente las artes, como antes se hacía (UNESCO, 2001).

Para representar algunos otros de los cambios curriculares, proyectos de incorporación del arte a la educación general, e instituciones que lo han planteado, en los anexos se muestra una tabla resumen. Estos ejemplos de educación por o a través del arte se basan en el desarrollo artístico a lo largo de la infancia y en entender el valor y significado de la expresión artística para la humanidad descrita anteriormente, por lo tanto es importante mencionar brevemente las etapas del desarrollo artístico enfocándolo a la pubertad y adolescencia – etapas en las que oscila la población de estudio-.

### **Desarrollo artístico de la infancia a la adolescencia**

Diversos autores han contribuido en la generación de un retrato del desarrollo artístico infantil, parten de que la habilidad artística es un ámbito de uso de símbolos que tiene sus raíces en los primeros años de vida a través del conocimiento sensorio motor o intuitivo, que da pie a la imaginación creadora (Vigotski, 2001).

La expresión artística infantil inicia con obras espontáneas, ricas en fantasía y enteramente egocéntricas, que se ve mermada por el ingreso a la escuela. Los niños se someten a convenciones, se adaptan a los pares, acatan reglas “al pie de la letra” como lo hacen en general en sus vidas, se preocupan por los estándares, se atienen a fórmulas y clichés, limitando su

imaginación y criticando su propia expresión artística (Hargreaves, 1991; Vigotski, 2001). No toleran equivocaciones y por lo mismo no experimentan ni buscan la novedad, sino que se limitan a copiar fielmente lo que ven y aprenden como con “recetas simbólicas”, que cargan hasta la secundaria (Lazotti, 1983, Gardner, 1987). Gardner supone que los estándares o las prácticas pedagógicas de la escuela constituyen el fin de la actividad artística de la mayoría de los niños.

En la pubertad comienza una etapa de razonamiento intenso y de realismo visual. Es visualmente consciente de su medio, por lo que usa los colores, de acuerdo con sus impresiones, al observarlos y advertir sus cambios; usa el color por asociación de experiencias y significados de modo simbólico y un tanto abstracto (Venegas, 2002). A los individuos les interesa el atractivo del cuadro, es decir, el componente estético, además del tema, considerando que el objetivo es representar algo. La calidad se basa en el grado de realismo logrado (Parsons en Hargreaves, 1991). Se interesan más por la expresión verbal (Cyril en Read, 1982).

La adolescencia significa al menos dos cambios importantes, uno en cuanto a aspectos físicos corporales y el otro en cuanto a desarrollar la capacidad de pensar en alternativas, dialogar consigo mismos y reconocer las opciones de los otros (Hargreaves, 1991). El arte puede ser un medio para expresar sus ideas, sentimientos y conceptos en función del significado que tengan para ellos (Gardner, 1987). Aunque se puede llegar a perder o disminuir el interés por éste tipo de expresión, sustituyéndola por otras formas como el deporte, la música, el baile, el trabajo remunerado, la lectura, el teatro, la redacción de textos personales, etc. (Hargreaves, 1991).

Bruner (en Akoschky, 1998) sugiere que a través de la expresión artística los jóvenes valoran la posibilidad de que muchos mundos son posibles; pueden entender que el significado y la realidad son creados y no descubiertos; “que la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos pueden regular sus relaciones entre sí” (Bruner en Akoschky, 1998, pp. 130).

Vigotski (2001) considera que la creación artística surge de la necesidad que experimenta el hombre de adaptarse al medio ambiente que le rodea. Es decir, que en la base de toda acción creadora se encuentra siempre la inadaptación. La creación depende de la función imaginativa, y esta a su vez de las experiencias, necesidades e intereses del ser.

En resumen, este proceso de desarrollo artístico se le ha planteado como una curva en U: en preescolar la creatividad es elevada, para disminuir en el periodo de alfabetización en primaria y resurgir en la adolescencia, aunque un tanto distinto a cuando era preescolar, como describe el grupo de Harvard encabezado por Gardner (1987, 1994). Vigotski señala que los frutos de la verdadera imaginación creadora pertenecen a la fantasía madura –a partir de la adolescencia–.

El proceso de desarrollo artístico se ve influenciado por factores tales como: el medio en el que se desarrolla, una pedagogía adecuada y buena capacitación. Gardner considera también el talento innato o aptitud natural para las artes, pero al mismo tiempo, señala que el no tener talento o aptitud, no es una limitante ni una condición pues el arte es para todos, concordando con los planteamientos de Vigotski (2001) en relación al proceso creativo. Por otro lado, Santamaría (1990) en sus investigaciones encontró que los niños etiquetados con problemas de aprendizaje son más creativos, especialmente los varones que sus coetáneos “sin problemas de aprendizaje”.

En éste proceso, los estudiantes van desarrollando su pensamiento volviéndolo cada vez más divergente, si se fomenta la creatividad, flexibilidad y apertura en sus pensamientos. Para entender el desarrollo del pensamiento divergente, a continuación se describe y analiza en los estudiantes con problemas de aprendizaje.

### ***El pensamiento convergente y divergente***

En las investigaciones del grupo de Tarver (en Hearne y Stone, 1995) sobre pensamiento divergente en estudiantes de primaria, utilizando el Test de Creatividad de Torrance<sup>1</sup>, encontraron que los estudiantes del grupo con problemas de aprendizaje puntaban más alto en cuanto a originalidad y elaboración figurativa y lo mismo, aunque un poco menos significativo, en cuanto a la creatividad verbal.

La imaginación y la actividad creadora forman parte del pensamiento divergente que según Lazotti (1983), se basa en una experiencia perceptiva que ayuda a resolver problemas y es condición necesaria para adaptarse gradualmente a las nuevas situaciones así como para reconocer los propios errores con un tipo de pensamiento autónomo y no conformista. Ayuda a desarrollar una categorización más amplia, captando conexiones entre acontecimientos y

---

<sup>1</sup> El Test de Creatividad de Torrance examina tanto creatividad verbal como figurativa.

convirtiendo más información en significativa. La creatividad no es un don sino un potencial que cada estudiante posee en medida diferente – bloqueada o desarrollada por el ambiente-constituyendo un pensamiento divergente (Lazotti, 1983).

La creatividad para Venegas (2002), es la capacidad que ayuda a concretar ideas e iniciativas individuales. Crear es, además, la manera de transformar la realidad utilizando los recursos y energías ya existentes. La aptitud creativa incluye originalidad en la producción intencional de obras y fluidez de ideas, es decir, que pueda elaborar múltiples respuestas con propuestas renovadoras y flexibles. El uso del pensamiento divergente puede modificar actitudes y maneras de actuar ante diferentes contingencias, diseñando múltiples estrategias para llegar a soluciones. Alentar la creatividad, afirma Venegas, no significa dejar que el estudiante haga lo que quiera, más bien inducir a pensar y generar ideas con mejores bases.

Por otro lado la imaginación, puede ser entendida como descarga de afectos y sentimientos, así como facultad para establecer relaciones entre las imágenes mentales producidas por los sentimientos, conocimientos y pensamientos; normalmente se manifiesta en un diseño interno y luego externo de manera conciente, generando movimientos expresivos de imágenes perceptibles (Vigotski, 1970; McKim en Campbell, Campbell y Dickenson, 2000; Venegas, 2002).

La enseñanza y evaluación tradicional ha fomentado destacar y validar las habilidades y estrategias de los pensadores convergentes, descalificando de cierto modo a los pensadores creativos divergentes, que fácilmente llegan a una gran cantidad de soluciones interesantes a un problema (Getzles, Jackson y Torrance en Hearne y Stone, 1995). En este sentido Lazotti (1983) plantea que la escuela debería promover y ayudar a desarrollar tanto el pensamiento divergente como el convergente.

Un currículo interdisciplinario y holístico, enfatiza el “todo” de lo que se va a aprender y alienta múltiples formas de conceptualizarlo, organizarlo y demostrar conocimiento. Los pensadores divergentes probablemente tendrán más éxito con una instrucción interdisciplinaria que converja información en cada tópico, especialmente aquellos que son de interés para el aprendiz.

## LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN

Dentro del espectro de las artes, las artes visuales, también conocidas como artes plásticas (Venegas, 2002) son entendidas por distintos investigadores como formas de conocimiento (Vigotski, 1970; Pichón en Akoschky, 1998), como funciones del pensamiento o como vías de aprendizaje (Hearne y Stone, 1995). Estos autores afirman que conllevan emociones indispensables para la creación artística; proporcionan oportunidades para explorar el entorno; y para inventar formas propias; y por lo tanto representan un instrumento para el dominio de la realidad y un método de edificación de la vida (Vigotski, 1970). También son definidas como “un esfuerzo de la humanidad para lograr una integración con las formas básicas del universo físico y con los ritmos orgánicos de la vida.” (Read, 1982, pp.124); y como lenguajes que poseen formas propias y simbólicas de comunicación (Gardner, 1994), lenguajes que pueden ser paralelos al lenguaje verbal.

Considerando el propósito de la presente propuesta, de manera particular en esta sección se describirá el papel de la percepción visual y el lenguaje visual como canal de comunicación, para entender el uso de las artes visuales en la educación.

Todo lenguaje verbal o no verbal se basa en una actividad representativa o de simbolización para poder transmitir ideas (Lazotti, 1983; Pró, 2003). Existen muchos y variados tipos de lenguaje o formas de comunicación humana, no necesariamente verbales, como imágenes, sonidos, palabras, gestos, expresiones faciales, posturas corporales, espacio social (distancias entre uno y los otros), todo tipo de artes, etc.

Cada lenguaje constituye una respuesta singular a la situación comunicativa, al mismo tiempo el hecho de que existan tantos lenguajes reafirma que ninguno puede satisfacer la necesidad comunicativa por completo y por lo tanto ninguna de las formas simbólicas de comunicación puede reducirse o derivarse de las otras. Cada uno muestra una forma distinta de ver la realidad, plantea Cassier (en Akoschky, 1998). Además Akoschky agrega que “ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de representación ni de conocimiento” (1998, pp. 127). Por esta razón, la educación no puede darse el lujo de prescindir de ningún lenguaje (Akoschky, 1998).

Si a los estudiantes se les permitiera enmarcar los problemas a su modo, tal vez identificarían mejor sus propios medios para darle sentido al mundo a su alrededor (Hearne y Stone, 1995). Como lo hacen los niños, que desde pequeños se dedican a explorar cada sistema simbólico de su cultura, experimentando, jugando activamente con él (Gardner, 1987).

El lenguaje plástico/visual como “canal de comunicación” (Lazotti, 1983; Gardner, 1987; Hargreaves, 1991; Hearne y Stone, 1995; Akoschky, 1998; Campbell, Campbell y Dickenson, 2000; Venegas, 2002), ofrece diferentes perspectivas con diferentes formas de enmarcar preguntas y conducir cuestionamientos; de sustentar conceptos, propósitos, acciones simbólicas de expresión de sentimientos, de ideas, de inquietudes y de valores; y se manifiesta en objetos bidimensionales o tridimensionales que ocupan un lugar en el espacio, como el dibujo, la pintura, la escultura, la fotografía, las historietas, las tiras cómicas, el diseño, el collage, el video, las imágenes multimedia, entre las más sobresalientes (Akoschky, 1998). Utiliza signos visuales que pueden ser de carácter intencional o no intencional; motivados o arbitrarios (Lazotti, 1983).

El utilizar el lenguaje plástico como vehículo para la expresión y comunicación no es acumular conocimientos, sino construir significados del mundo que los rodea y comprender lo que ese mundo significa para otros seres humanos, y así ampliar las posibilidades de su condición humana (Spravkin, en Akoschky, 1998).

*“Las imágenes visuales constituyen un medio para conocer el mundo mucho más antiguo que el simbolismo lingüístico”* (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000, pp.114).

A través de la historia se ha constatado que mucho antes de que existieran los mecanismos humanos para el habla, ya habían evolucionado los órganos de la visión a un grado de desarrollo bastante alto y complejo, que servían como herramientas de conocimiento. Esta característica visual-espacial fue la que dio pie a las manifestaciones gráficas humanas hace más de 60,000 años. De estas representaciones pictóricas se desarrolló la escritura y la matemática; el lenguaje fue evolucionando de las imágenes y pictogramas hacia códigos simbólicos cada vez más abstractos. A pesar de esta relación tan estrecha, en la actualidad se le da mayor importancia a los símbolos abstractos para el lenguaje y la aritmética que a los viso-espaciales (Lazotti, 1983; Akoschky, 1998; Gardner, 1987; Campbell, Campbell y Dickenson, 2000; Venegas, 2002).

Lazotti (1983) afirma que en toda experiencia visual hay siempre una actividad perceptiva, la cual le permite al individuo conocer la realidad donde vive, estando muy condicionada por la experiencia pasada. Además, considera que la actividad perceptiva constituye parte de la base para el desarrollo de la inteligencia.

Según Arnheim (en Lazotti, 1983), en la base del pensamiento y de la formación de los conceptos existe siempre un acto de percepción visual que desencadena procesos mentales e influye en la organización del pensamiento. Es importante tomar en cuenta que la percepción no es un reconocimiento pasivo del mundo, sino una actividad compleja donde el individuo discrimina, selecciona, compara y categoriza las propiedades del objeto en relación con el ambiente.

En los 70's se había asociado la preferencia visual con fracaso académico y con problemas de conducta. Sin embargo, el problema era que las escuelas al sobre-enfatizar las tareas basadas en capacidades lingüísticas, se sesgaban y no evaluaban bien a aquellos con capacidades visoespaciales (Bender, 1990). Silver (en Santamaría, 1990) por ejemplo, menciona que muchas de las personas exitosas en la resolución de problemas, tienden a utilizar, en cierta medida, imágenes visuales.

En relación a la propuesta teórica de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1987), la inteligencia visoespacial se compone de habilidades como: discriminación visual, reconocimiento, proyección, imagen mental, razonamiento espacial, organización espacial, manejo y reproducción de imágenes internas o externas, etc., que pueden o no manifestarse juntas (Gardner, 1987; Campbell, Campbell y Dickenson, 2000; Prieto y Fernández, 2001). La inteligencia visoespacial es la base de varias de las propuestas de enseñanza a través de las artes.

Se ha observado que algunos estudiantes tienen tendencia a tener mayores habilidades visoespaciales. Ellos presentan las siguientes características (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000; Faichney 2001):

- Aprende sobretodo por observación y visualizando imágenes.
- Reconoce con facilidad caras, objetos, formas, colores, detalles, escenas, etc.
- Puede desplazarse y transportar objetos en el espacio de manera eficaz.
- Percibe y produce imágenes mentales, piensa en términos gráficos y visualiza detalles.
- Utiliza imágenes visuales como recurso para recordar información.

- Disfruta haciendo garabatos, dibujando, pintando, esculpiendo o por medio de toda otra actividad que le permita reproducir objetos de maneras visuales.
- Es capaz de cambiar mentalmente la forma de un objeto. Puede ver un objeto de diferentes maneras o desde “nuevas perspectivas”.
- Percibe modelos explícitos e implícitos.
- Diseña representaciones concretas o visuales para la información.
- Crea nuevas formas de medios visual-espaciales u obras de arte originales.

Es importante considerar que la inteligencia espacial está presente en casi toda actividad humana y que es difícil limitarla a una lista de cualidades. McKim (en Campbell, Campbell y Dickenson, 2000) sostiene que el pensamiento visual es inherente a cualquier actividad humana, no sólo de los artistas, y puede manifestarse en personas que se dedican a actividades tan diversas como cirujanos, ingenieros, comerciantes, arquitectos, matemáticos, carpinteros, deportistas, etc.

Al mismo tiempo es necesario ser conciente de la dominación de la expresión visual en nuestra cultura que define a la sociedad actual como “sociedad de la imagen” (Lazotti, 1983; Pró, 2003). Utilizando este medio para transmitir mensajes, como “lenguaje visual” no verbal que se puede captar a nivel emotivo.

### **Uso de materiales visuales para la enseñanza de una segunda lengua**

Ha habido varios teóricos, investigadores y maestros que han encontrado muchos beneficios al utilizar elementos o materiales de tipo visual y/o espacial para ayudar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, que justifican el uso de estos para desarrollar habilidades lingüísticas, como se describe a continuación:

“Cuando las tareas de lengua escrita u oral cuentan con el apoyo gráfico, diagramas o fotografías, se facilita el aprendizaje y se refuerza la retención en muchos alumnos... Las representaciones gráficas de la información cumplen valiosas funciones educativas: sirven para presentar, definir, interpretar, manipular, sintetizar y demostrar datos. Los materiales visuales enriquecen la enseñanza pues permiten clarificar los conceptos que el docente está explicando y proporcionan a los alumnos medios visuales para comprender y comunicar lo que han aprendido. ... el empleo de estas herramientas tiene como objetivo permitir al docente y al alumno explorar un determinado contenido



antes de destacar producciones estéticas” (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000, pp.119).

La facultad de visualización tiene una función auxiliar en el proceso de pensamiento, aprendizaje, conocimiento y descubrimiento, donde las imágenes son “ayudas visuales” (Read, 1982; Campbell, Campbell y Dickenson, 2000). En la misma línea, el maestro Roldan (1996) explica, a partir de su trabajo empírico, que el propósito de utilizar dibujos o imágenes es corroborar la comprensión de las tareas en una segunda lengua. Desde su experiencia personal describe que dibujar o el uso de imágenes, evita todos los diferentes tipos de problemas que pueden producirse con la producción lingüística. Al mismo tiempo, parecen ser mucho más motivante que las técnicas tradicionales para corroborar la comprensión del lenguaje. Esto lo sustentan también las investigaciones de Gersten y Baker (2003).

Existen muchas formas de representación gráfica que se utilizan en el aula como apoyos visuales didácticos; entre los cuales están los diagramas de flujo, esquemas visuales, gráficos que representan las distintas unidades o subtemas, herramientas visuales para la toma de notas y lluvias de ideas, mapas conceptuales, mapas mentales, asociaciones, paisajes mentales (transforman la información de un formato verbal a uno visual), recursos mnemotécnicos visuales (con dibujos, colores, códigos, etc.), visualización (capacidad para construir o evocar imágenes visuales mentalmente), uso del color como herramienta didáctica, uso de las artes visuales, entre las más importantes planteadas por Campbell, Campbell y Dickenson (2000).

La visualización y las técnicas de memoria visual o Mnemotécnicas, son ejemplos de apoyos didácticos que se describirán más adelante (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000). Aunque Lazotti (1983) señala que en la escuela es necesario tener presente que cualquier material puede ayudar, por medio de sus procedimientos metodológicos, al desarrollo de las capacidades generales del pensamiento, así como de las actitudes específicas. Cada disciplina utiliza múltiples momentos educativos que pueden estimular procesos inductivos, deductivos, la creatividad, la coordinación lógica, las capacidades de análisis, de síntesis, de comunicación, etc.

Otros apoyos viso-espaciales para desarrollar habilidades en el aprendizaje de una segunda lengua (Crandall, 2002), son:

- *La construcción de marcos conceptuales*: método para observar como las ideas o los conceptos están relacionados entre sí, y cómo están estructurados y jerarquizados;
- *El desarrollo de esquemas*: ayudan a darle sentido a la información al relacionarla con los conocimientos previos.
- *Los organizadores gráficos*: para organizar la información obtenida de textos orales o escritos, y desarrollar estrategias de lectura, incrementando la retención; activando esquemas como una actividad de pre-lectura o pre-escucha; y para organizar sus ideas durante la etapa de pre-escritura (Crandall, 1994).

Dentro de los apoyos viso-espaciales se puede agregar el uso del “humor gráfico” que, para los estudiantes en general, puede hacer más receptivo y estimulante el aprendizaje. Los recursos visuales relacionados con el tema de la clase como historietas, afiches imaginativos y fotografías o dibujos humorísticos, transmiten mensajes agradables sobre los contenidos de aprendizaje de una segunda lengua, lo cuál puede ser motivante (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000).

Kerchner y Kistingner (en Hearne y Stone, 1995) notaron a partir de sus estudios que al dibujar o hacer ilustraciones previas a la escritura, algunos de los estudiantes mostraban mejoras tanto en la organización como en la elaboración de sus temas. En general las áreas en las que los estudiantes con problemas de aprendizaje tienen éxito, pueden ser excelentes vías hacia la superación en el proceso de adquisición de una segunda lengua y del éxito académico en general (Hearne y Stone, 1995).

El practicar actividades artísticas de tipo gráfico-plásticas les ayuda también a estimular la observación y la agudeza perceptual de formas y detalles, así como a discriminar gamas de colores y texturas, etc. (Venegas, 2002).

Por otro lado se ha estudiado, que por ejemplo, en el proceso de observación y discusión de las obras de arte se utilizan ambos hemisferios cerebrales como afirma Kasuga (en Madrazo, 2002), al generar observaciones e hipótesis sistemáticas justificadas en evidencias de corte lógico y razonamiento reflexivo, que son funciones relacionadas con el hemisferio izquierdo. Por otro lado se activa la imaginación, la creatividad e interpretaciones subjetivas que se adjudican al hemisferio derecho. De este modo se integran las funciones de los dos hemisferios (Madrazo, 2002).

Campbell, Campbell y Dickenson (2000) propusieron como parte de los cambios curriculares necesarios, modificaciones en todos los niveles desde el ámbito de aprendizaje visual, el ambiente propicio, el uso adecuado de herramientas visuales, la definición de áreas destinadas a exhibición, el uso de estímulos periféricos como obras de arte, señales y símbolos en el salón, etc.

Las artes visuales tienen una gran importancia y significado, que puede enriquecer a los seres humanos y que, por tanto, si se utiliza desde el contexto educativo como se plantea con la integración de las artes en general, estimulan el desarrollo holístico de los seres humanos. A pesar de lo anterior, actualmente en la educación escolar tradicional la dimensión viso-espacial se relega a las clases extra o de segunda importancia, como las clases de artes plásticas o visuales, propiciando que muchos alumnos pierdan la oportunidad de desarrollar estas habilidades (Venegas, 2002). Por esta razón, a continuación se proponen las artes visuales como medio de expresión de la percepción viso-espacial, que pueden ser utilizadas para apoyar el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua.

### **El currículo y las artes visuales**

Ha quedado establecido que las artes plásticas o visuales, como parte de la educación artística y estética, contribuyen junto con todas las áreas del conocimiento a la formación integral de los seres humanos. La educación y el arte se complementan, al estimular las facultades intelectuales; motrices y afectivas; satisfacer necesidades determinadas por la sensibilidad, la razón, la imaginación, la expresión, la creatividad y la adquisición de conceptos y el empleo básico y armónico de los elementos del arte como las formas, los colores, las texturas, etc. (UNESCO, 1999; Venegas, 2002).

Los docentes tienen el papel de enriquecer las experiencias y conocimientos de sus alumnos, pero también deben cumplir con intereses pedagógicos, para construir nexos entre los aportes de los alumnos y el currículo escolar, como plantea Rodríguez Fraga (en Akoschky, 1998). En este sentido, dentro de los objetivos de la expresión artística según Venegas (2002) se encuentran: el estimular la evolución gráfico-plástica de los alumnos; buscar que los alumnos satisfagan sus necesidades sensibles, imaginativas, expresivas y creativas; contribuir en la formación integral de cada individuo; apreciar los valores de las obras que realiza el hombre y los valores de la naturaleza, etc.

Los objetivos particulares de la expresión artística plástica o visual en la educación son: estimular la percepción sensorial y la coordinación psicomotriz fina; incrementar la atención, las capacidades de observación, reflexión, asociación, concentración y expresión oral y gráfica; aplicar los sentidos de orientación, ubicación y lateralidad en el espacio real y estimular su transferencia al espacio material donde trabaja; manipular y experimentar con diversos materiales, descubrir efectos y calidades y usar técnicas plásticas; conocer los elementos expresivos de las artes plásticas: espacio, formas, zonas de color, texturas, etc.; promover ejercicios de imaginación y creatividad mediante la elaboración de imágenes mentales y la creación de soluciones o respuestas gráfico-personales; y fomentar actitudes de responsabilidad y respeto hacia el material, las obras personales y las de los compañeros (Venegas, 2002).

En las escuelas del país actualmente las artes visuales se integran a las actividades del aula al inicio de la primaria, pero conforme se avanza en los grados escolares se van excluyendo de los planes de estudio oficial (SEP, 2004), y se vuelven de segundo orden dentro del currículo (Hargreaves, 1991; Venegas, 2002), ofreciéndose solo como talleres, clases de arte extracurriculares o como herramientas auxiliares en la educación. (Gardner, 1994; Venegas, 2002).

Venegas (2002) menciona las siguientes formas como se han utilizado las artes visuales en la educación:

- Como auxilio didáctico para otras asignaturas: para iniciar, afirmar, aplicar o verificar la adquisición de un conocimiento.
- Como “entretenimiento” mientras el docente atiende otras actividades.
- Como simple copia de estampas o de dibujos de adultos.
- Como terapia para la salud física y mental.
- Como clases particulares de artes plásticas.
- Como clases curriculares de educación artística y estética integrando los contenidos de música, danza, teatro y artes plásticas.

Venegas (2002) critica estos usos que, al subordinarse a otras áreas de estudio, les resta valor como expresión independiente con objetivos propios. No obstante, asegura que las artes visuales no están desligadas de las otras áreas de estudio sino que existe interrelación entre ellas, lo cual

es distinto a la posible dependencia generada por usarlas con fines ajenos a la expresión y a la creación. En este sentido se han planteado otros métodos o modelos que integran las artes visuales al currículo general, valorándolas a la altura de cualquier otra área de conocimiento. En los párrafos siguientes se mencionarán algunas de estas propuestas.

### **Ejemplos de proyectos que integran las artes visuales a la educación**

#### ***Desarrollo de las inteligencias a través del arte: DIA***

Este programa desarrollado en México se inspiró en la experiencia del Museo de Arte Moderno de Nueva York, Guggenheim, para acercar el arte a las escuelas (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000). Creado por La Vaca Independiente A.C. a principios de los 90's, actualmente se ha extendido por todo el país e incursiona en Italia a nivel primaria, secundaria y con proyectos piloto en preescolar, educación indígena e inmigrantes latinos en EUA, ya con un marco teórico-conceptual consolidado.

El programa surge por la necesidad de integrar el arte a la vida cotidiana, utilizando la creatividad para desarrollar el potencial humano y las inteligencias de niños y adultos desde la perspectiva de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1987, 1994). La dinámica de DIA gira en torno a la discusión sobre reproducciones de obras de arte visual, donde el guía promueve la observación y la libre expresión, así como la escucha atenta de unos con otros, respetando y considerando las ideas de todos para facilitar la construcción colectiva del conocimiento y la convivencia intergrupala. Sus objetivos son desarrollar cuatro áreas de habilidades: comunicativas, cognitivas, afectivas y sociales.

La clase DIA se da una vez a la semana para complementar el currículo escolar. Dependiendo de los objetivos, la clase se relaciona con los contenidos curriculares, con temas de actualidad o de interés para los alumnos, etc. Se propone que los maestros y los estudiantes pasen por un proceso de varias etapas de formación progresiva. De los objetivos que tiene el programa DIA, a continuación se describen los del área comunicativa y cognoscitiva:

#### **Área comunicativa:**

El arte visual provoca espontáneamente una inquietud por describir, narrar, contar historias, en general de expresarse, afirman los autores del programa DIA. "En el proceso de observar obras de arte y de expresarse surge el deseo de hacerse entender, esto propicia

que los niños afinen su capacidad lingüístico-comunicativa, desde la precisión fonética hasta el enriquecimiento del vocabulario y la habilidad de articulación sintáctica” (Madrazo, 2002, pp. 27).

#### Área cognoscitiva:

Por la intensa relación con el mundo visual, se considera fundamental y necesario desarrollar la capacidad de observación, análisis, entendimiento e interpretación de la información recibida, para evitar una recepción pasiva. El arte entonces sirve para generar pensamiento reflexivo, que además por las cualidades del arte para establecer relaciones con otras áreas de la vida, desarrolla transferencias o aplicaciones de conocimiento y habilidades tanto a situaciones académicas como de la vida diaria (Perkins, en Madrazo, 2002).

#### ***VTC: Visual Thinking Curriculum***

El Currículo de Pensamiento Visual (VTC : Visual Thinking Curriculum) es un programa para la educación secundaria desarrollado por el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MOMA), que busca ayudar a los estudiantes a aprender como pensar a través de discutir sobre arte. El programa ha sido desarrollado y refinado en la última década, y actualmente se utiliza en varias secundarias de Nueva York. También ha sido adaptado a contextos internacionales. Se cree que el Currículo de Pensamiento Visual ayuda a transferir las habilidades de una a otra disciplina y contexto. El MOMA colabora con el Proyecto Zero de Harvard para la evaluación formal y el desarrollo de pruebas piloto con objeto de comprobar los beneficios que genera la enseñanza de distintas disciplinas.

Regresando al interés original de apoyar a los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua, y ya con un marco conceptual basado en las Inteligencias Múltiples de Gardner, en la siguiente sección se presentan ejemplos integradores, tanto de las artes en general, como de los materiales didácticos viso-espaciales con una lengua extranjera.

## APLICACIÓN DE LAS ARTES EN LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA

De manera específica, el arte es una forma sobresaliente de apoyo para el aprendizaje de una segunda lengua, basado en la estimulación de la percepción y las habilidades viso espaciales. Según Roldan (1996) las actividades de inglés basadas en expresiones artísticas, ofrecen más que lo que se ve a simple vista:

- Ofrecen la posibilidad de evaluar la comprensión a través de las creaciones artísticas, lo cual puede adaptarse a niveles más altos o más bajos, usando materiales auténticos para grupos avanzados y textos simplificados para principiantes.
- Si los estudiantes son niños y además principiantes absolutos, el colorear dibujos puede servir de gancho para captar su interés.
- Las actividades implican motivación por que permiten una cantidad deseable de libertad.
- En una situación de enseñanza donde hay poco material, dibujar es una de las actividades más baratas y más fáciles de hacer.
- Ofrecen alternativas en el dictado, donde se pueden cambiar dibujos por palabras, en las actividades de escritura, etc.

Enseguida se detallan algunos ejemplos de proyectos y programas de integración de las artes a la enseñanza de una segunda lengua:

### - *Proyecto CAEP*

“Community Arts and Education Partnership” (Sociedad de Artes y Educación Comunitaria). Con la colaboración de artistas y maestros, utilizando música, danza, artes visuales, literatura, drama, etc. (Wilkinson, 2000) se trabajaron temas especialmente en la materia de lenguaje y de una segunda lengua. El proyecto se llevó a cabo como una propuesta de cambio en el paradigma metodológico (Common Curriculum) que plantea un aprendizaje holístico de integración intercultural para grupos multiculturales bajo la teoría de las Inteligencias Múltiples y la propuesta del Instituto Getty. Se realizó entre 1994 y 2000 en 7 escuelas –primaria, secundaria y preparatoria– de Toronto, Canadá.

### - *Programa de “Artes y Comunicaciones” en Woodland High School*

Éste programa se llevó además de la preparatoria Woodland, en treinta y seis escuelas más de EUA, apoyado por TETAC “Transforming Education Through the Arts

Challenge” (Transformando la educación a través del desafío de las artes) y por la Fundación Annenberg del Instituto Educativo para las Artes: Getty. Recibió un premio en 1997 a la innovación curricular: “Currículo Manejado a Través del Arte”.

El programa “Artes y Comunicaciones” es optativo e integra artes visuales, drama y música con las clases de lengua, segunda lengua, estudios sociales e históricos, física y química. Además tienen sesiones en las que participan artistas con los estudiantes, actuando, dialogando y moldeando el aprendizaje (“hands-on instruction”) (Quesada, 1998).

Ahora bien, algunas de las estrategias que utilizan las artes para el apoyo de estudiantes con problemas de aprendizaje, en el aprendizaje de una segunda lengua sugeridas por Bender (1990) y Crandall (1994), son:

1. Indicar a los lectores de bajo nivel, la relación entre el texto y los dibujos o las imágenes en el texto (Bender, 1990).
2. Planear una discusión de clase alrededor de las imágenes solamente (Bender, 1990).
3. Usar estrategias alternativas como debates, juego de roles, discusiones y proyectos de arte, más que un examen de unidad, para permitirle a los estudiantes de menor nivel demostrar que comprendieron (Bender, 1990).
4. Aprendizaje basado en la tarea o aprendizaje experiencial: por ejemplo haciendo proyectos o tareas específicas (Crandall, 1994).
5. Ayudar a los estudiantes a moverse más allá de los textos: generando ejercicios en los que tenga que dibujar, escribir, crear, inventar o reinventar lo que ha leído para llegar a una comprensión más profunda del contenido del texto. Esto ayuda también a permitir que los estudiantes se expresen libremente en una variedad de formatos a través de la reflexión sobre los significados del texto, clarificando y cuestionando lo que leyeron (Crandall et al. 2002).

Igualmente, en relación con las situaciones de enseñanza también se han desarrollado ejemplos de actividades didácticas, cuyo énfasis es el arte. Entre algunas de las actividades o tareas que el maestro Roldan (1996) propone, destacan: “El Monstruo”, en la que se dibuja un monstruo de acuerdo con una descripción física en inglés de un texto. Los estudiantes deben usar su imaginación sin perder de vista la descripción del texto. Los trabajos se presentan al grupo y esto es muy satisfactorio y divertido. Otra actividad es “El Cuarto” para describir los muebles y usar



preposiciones. Otra mas es “Edificios” para practicar indicaciones de localización en calles y avenidas. En todos los casos los resultados dependen de la creatividad personal.

En la formación de profesores vietnamitas en Australia, auspiciada por la ONU, ellos mismos tienen que diseñar su propio material didáctico (Nixon, 1995). Para esto primero se identifican las necesidades hipotéticas de los estudiantes, a partir de esto se generan objetivos y con estos se diseñan los ejercicios o actividades, muchas de ellas a partir de la expresión artística. Por ejemplo para el aprendizaje de colores, figuras geométricas y posiciones espaciales, crearon la siguiente actividad: se les da a los estudiantes un conjunto de figuras de colores como “rectángulo negro, círculo rojo, etc.,” a partir de esto los estudiantes tienen que hacer la misma figura combinando las figuras geométricas, uno da las instrucciones y el otro tiene que llevarlas a cabo, esta actividad se realiza por pares donde los dos se están dando la espalda, posteriormente comparan los resultados.

Si se quiere hacer una actividad de escritura, se les puede dar una imagen a los estudiantes y pedirles que escriban una descripción de la misma. De este modo, cualquier actividad se puede volver instrumentos de doble vía, puede ser por un lado la parte final de una actividad de comprensión o el estimulante para la producción (Roldan, 1996).

Las artes visuales, como ejemplo del despliegue de la inteligencia viso-espacial según la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1994), también pueden beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en general, sin embargo es más común el uso de materiales didácticos y de habilidades de tipo visual y espacial, que el uso de las artes visuales para aprender una segunda lengua.

### **Ejemplos de integración de las artes a la enseñanza de una segunda lengua para estudiantes con problemas de aprendizaje**

#### **- *The Lab School of Washington***

El sistema de educación a través de las artes se ofrece desde kindergarten hasta el doceavo año (secundaria) para alumnos con problemas de aprendizaje. Las materias académicas son abordadas a través de la solución artística de problemas. La idea es que las lecciones se vuelvan reales experimentando en carne propia, dependiendo para que arte sean buenos. Tienen además un seminario “The Power of Art-Educating students with

Learning Disabilities” (El poder de educar a través del arte a estudiantes con problemas de aprendizaje) (Yanow-Schwartz, 1994).

- ***Propuesta bajo la teoría de las Inteligencias Múltiples***

En el caso del programa para la materia de lengua Leland y Harste (en Hearne y Stone, 1995), el enfoque es hacia expandir su potencial de comunicación, lo que se busca estimular con el uso de múltiples canales de comunicación o diversas formas de saber, interpretar y preguntar, ya que los mismos estudiantes tienen diversas formas de aprender. Es importante tomar esto en cuenta y crear todas las oportunidades posibles para fomentar que los talentos y dones únicos afloren, pues el potencial creativo de los individuos va más allá que los requerimientos de las clases tradicionales como manifiesta Feldman (en Hearne y Stone, 1995).

**Los apoyos visuales en el aprendizaje de una segunda lengua para estudiantes con problemas de aprendizaje**

Al proveer a los estudiantes con organizadores gráficos o ayudas visuales se les apoya con un marco interpretativo a partir del cual aproximarse a la nueva información (Crandall et al., 2002). Los apoyos visuales pueden facilitar la comprensión de textos y la extracción de información relevante, así como la codificación y decodificación en las cuales tienen dificultades normalmente los estudiantes con problemas de aprendizaje (Flores, 2001).

***Apoyos visuales para reforzar la atención en el aprendizaje de una segunda lengua:***

Algunos apoyos para mantener la atención sugeridos por Valles (1996), incluyen elevados componentes visuales, novedosos y bien estructurados (variados, breves, concretos,...). Llevar a cabo actividades que desarrollen todas las habilidades que constituyen la capacidad de atender como discriminar, integrar, comparar, localizar, seleccionar, identificar, mantener el contacto visual, etc. Se propone que las actividades estén compuestas por percepción de diferencias, integración visual, laberintos, discriminación visual, seguimiento visual, identificación de aciertos y errores, asociación visual, figura-fondo, percepción de semejanzas, atención auditiva y selección de tareas.

Los ejercicios de atención sirven para desarrollar capacidades tales como: atención selectiva a determinadas características o partes de un objeto; obtención de información relevante a la tarea;

codificación y retención de imágenes visuales; facilitación del recuerdo a corto plazo; reproducción con exactitud de imágenes gráficas; así como para fomentar actitudes de concentración en las tareas de atención visual y la generalización de habilidades conseguidas a los contenidos curriculares.

### ***Apoyos visuales para reforzar la memorización de una segunda lengua:***

Las técnicas de memoria visual o Mnemotécnicas, son un conjunto de técnicas que facilitan la retención y evocación de información mediante el ejercicio de la inteligencia visual-espacial. Facilitando la capacidad de trabajar con imágenes mentales. Los sistemas de memorización se basan en la asociación, que consiste en tomar una idea o imagen y vincularla con otra (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000).

Retomando el trabajo empírico del profesor Wilhoit (1996) con estudiantes chinos aprendiendo inglés, se plantea el uso de un programa para el dominio del vocabulario, llamado "The Systematic Vocabulary Mastery Program" (Programa sistemático de dominio del vocabulario), cuyas técnicas están orientadas a la fluidez en los niveles iniciales, enfocados hacia las funciones del hemisferio derecho del cerebro, al proveer de estímulos visuales en forma de imágenes, dibujos o acciones y ayudando a que la adquisición sea de manera natural. En los niveles intermedios la mayor parte de los elementos léxicos son muy abstractos para ser ilustrados o representados gráficamente por lo que la maestría del vocabulario recae primariamente en el procesamiento por el hemisferio izquierdo.

Como actividades de apoyo a la memoria, Valles (1996) propone algunas estrategias de memorización comprensiva como: la división de la página en cuadrantes; asociación de palabras por significados, familiaridad, cercanía lingüística, etc.; el dibujo o representación gráfica de los textos como apoyo visual; los acrósticos al formar palabras usando las primeras sílabas de listas de palabras a recordar; la agrupación en categorías o clasificación del material entre otras.

Las investigaciones (Brown-Azarowicz en Wilhoit, 1996) observan que una revisión periódica de los materiales o conocimientos previamente aprendidos, facilita la retención y el recuerdo de más información cada vez, ya que el rango de olvido es mayor inmediatamente después de memorizar algo que durante cualquier periodo posterior. En este sentido el mejor tiempo para repasar el material aprendido puede ser al menos diez minutos después de la primera introducción. Además

si se agrupa por campos semánticos y luego se le intenta visualizar aumentará las posibilidades de recuperación.

***Material didáctico:***

Un ejemplo son los “*Libros Sin Palabras*” (Wordless Books) que fortalecen la creatividad, el vocabulario y el desarrollo del lenguaje de lectores de todas las edades, tanto quienes presentan dificultades como quienes no tienen ninguna. McGee y Tompkins (en Cassady, 1998) describen un programa exitoso usando los “*Libros Sin Palabras*” para enfatizar estrategias de predicción y asistir a los lectores con reconocimiento de palabras y frases. Estos libros tienen historias o cuentos estructurados que alienta a los estudiantes a crear historias más largas, detalladas y organizadas. Fomentando la descripción de detalles de historias, el análisis de las escenas, el mapeo de la trama, las características de los personajes, etc. Lo anterior no solo provee de habilidades de lenguaje que tanto necesitan muchos estudiantes, sino que también les da un sentido de logro, lo cual es esencial para el desarrollo del lenguaje. Cassady (1998) plantea que el uso de los “*Libros Sin Palabras*” debe ser una experiencia no amenazante en la cual el estudiante vea logros.

Los ejemplos de aplicación y apoyos especiales para el aprendizaje de una segunda lengua que se describieron anteriormente promueven una visión alternativa que toma en cuenta no solo las habilidades lógico-matemáticas y verbales, que fundamentan la visión tradicional de la educación, sino también otras habilidades como las visuales y espaciales.

## CAPÍTULO 3

### PROPUESTA DE UN LABORATORIO DE ENSEÑANZA DE INGLÉS A TRAVÉS DE LAS ARTES VISUALES PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: “LEITAV”. DENTRO DEL PROGRAMA ALCANZANDO EL ÉXITO EN SECUNDARIA: PAES.

#### **Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria: PAES**

En México existen pocas iniciativas de apoyo a los alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje, entre uno de los programas actuales que atiende integralmente sus necesidades se encuentra el PAES: Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria.

El PAES se originó en 1999 como parte de un programa de formación para alumnos de maestría en la Facultad de Psicología de la UNAM. Se fundó a iniciativa de la Dra. Flores, retomando algunos aspectos del programa Taylor, programa elaborado por la Dra. Stevens de la Universidad de McGill en Canadá y retomando el trabajo de investigación de la Dra. Flores y la Dra. Macotela en la facultad de Psicología de la UNAM (Flores, 1999; 2002).

El PAES se fundamenta en la enseñanza estratégica y la evaluación alternativa o auténtica (Ayala, Hernández, Guzmán, González, Parra y Reyes en Guzmán, 2003). La finalidad de la enseñanza estratégica es proporcionar a los estudiantes con una variedad de formas de aprender en diversos campos de conocimiento, al interactuar con un tutor. El tutor apoya los esfuerzos de los estudiantes por aprender y de manera gradual va dejando que ellos realicen sus tareas de forma autónoma y autorregulada (Guzmán, 2003).

A los estudiantes con problemas de aprendizaje en ocasiones se les dificulta desarrollar estrategias de aprendizaje, en este sentido el PAES conforma uno de los esfuerzos para que los aprendices tengan un espacio de desarrollo para regular su propio aprendizaje (Guzmán, 2003).

Las metas básicas del PAES son:

1. Apoyar, mediante un programa basado en la tutoría, a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje.

2. Preparar cuadros profesionales, con un alto nivel de competencia, para trabajar con estos alumnos y con agentes educativos cercanos a ellos (padres y maestros).
3. Desarrollar investigaciones y productos tecnológicos que sean de utilidad a otros psicólogos y profesionales en este campo (Flores, 2002).

Busca abarcar todas las áreas de desarrollo en la escuela: la académica, la cognoscitiva, la social y la emocional, entendiendo también las condiciones externas e internas que afectan el comportamiento y las expectativas de los estudiantes. Se propone que los alumnos trabajen en el logro de sus propias metas académicas y tomen decisiones de su propio proceso de aprendizaje (Flores, 2002).

El PAES enfatiza que en la enseñanza estratégica las situaciones de aprendizaje y el desarrollo de estrategias de aprendizaje se ajusten lo más y mejor posible a las características de los estudiantes (Stevens y Shenker, 1992; Ayala, Hernández, Guzmán, González, Parra y Reyes, 2002, en Guzmán, 2003). Un aspecto central para el desarrollo del conocimiento en diferentes asignaturas es ayudar al alumno a organizar los conocimientos que ya posee para establecer un vínculo con los conocimientos nuevos.

Se caracteriza por la creación de un clima motivante para el aprendizaje en el que los alumnos, mediante el apoyo de un tutor, desarrollan estrategias para aprender y adquieren los conocimientos necesarios en diferentes asignaturas. Mediante la interacción con un tutor, el estudiante adquiere confianza, tiene un espacio para la práctica de las estrategias aprendidas, desarrolla sus habilidades comunicativas y recibe la retroalimentación necesaria para sentirse motivado.

El PAES considera que la falta de motivación y una situación emocional inadecuada, pueden ser consecuencia de las deficiencias académicas del alumno que lo llevan a un círculo de fracaso y frustración, del que difícilmente saldrá si no experimenta control y éxito en sus actividades académicas.

Por lo tanto, el tutor crea un ambiente instruccional que promueva percepción de auto eficacia; señala cómo el esfuerzo y la utilización de la estrategia mejora la ejecución; retroalimenta la ejecución del alumno con evidencia concreta; emplea expresiones que impliquen un

reconocimiento al esfuerzo del alumno; evita dirigirse al alumno con mensajes negativos; enseña al alumno a atribuir los fracasos al empleo de una estrategia deficiente y no a sus limitaciones personales; programa tareas con un nivel de dificultad, que el alumno pueda realizar con un poco de esfuerzo.

El tutor adecua su ayuda a la dificultad de la tarea y a la eficiencia del aprendiz; provee de pistas; elabora argumentos o explicaciones sobre los puntos de vista o descripciones del alumno; da explicaciones directas; mediante el modelamiento cognoscitivo demuestra el empleo de la estrategia y corrige aspectos específicos de la ejecución; supervisa y guía al estudiante durante su práctica (Flores, 2001).

El programa se realiza en pequeños grupos de trabajo; así, los alumnos obtienen los beneficios del aprendizaje cooperativo, como compartir conocimientos y experiencias, responsabilizarse ante un grupo, desarrollar sus competencias sociales, recibir retroalimentación y crear un sentido de pertenencia (Flores, 1999; 2001).

El PAES funciona dos veces por semana en horario extraescolar en sesiones de dos horas de duración en el centro comunitario de la Facultad de Psicología. Además de las tutorías regulares que plantea el PAES, se plantean espacios propicios para el desarrollo de estrategias cognoscitivas, meta cognoscitivas y motivacionales, a través de otras actividades o programas especiales de apoyo. Así se propició el desarrollo del Laboratorio de Enseñanza de Inglés a Través de las Artes Visuales: LEITAV, como programa especial de apoyo.

### **Laboratorio de Enseñanza de Inglés a Través de las Artes Visuales: LEITAV**

La construcción del LEITAV formó parte de la investigación “Variables que influyen para la efectividad de un programa en la atención a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje” en el PAES, dado que uno de los objetivos y/o metas, es el desarrollo de productos tecnológicos que sirvan a los profesionales de la educación a nivel secundaria (Flores, 2002).

El LEITAV como programa especial del PAES, retoma sus planteamientos, objetivos educativos, mismos que ayudaron a modificar ideas preconcebidas sobre los alumnos con problema de aprendizaje, a nivel tanto teórico como práctico; así como a tener herramientas psicoeducativas para trabajar con ellos.

El laboratorio se llevó a cabo bajo los supuestos de la enseñanza tutorial a partir de las necesidades del alumno, del diseño de actividades de enseñanza basándose en el análisis de los componentes cognoscitivos de la tarea, de la selección de la estrategia, la práctica de la estrategia, la motivación durante el aprendizaje, la evaluación de los resultados y la promoción de la generalización, al crear ambientes en el que el estudiante experimente logro (Flores, 2002); con la distinción del uso de las artes visuales como medios de aprendizaje.

Se desarrolló como una posibilidad más de enseñar inglés, una vez considerados distintos modelos contemporáneos, así como la trayectoria de la integración de las artes al currículo, especialmente en la enseñanza de una segunda lengua. Fue una exploración de la posibilidad de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje motivante, enriquecedor y divertido, así como de una comprensión más significativa y creativa de una lengua extranjera (Wilkinson, 2000).

### **El problema en la enseñanza de una segunda lengua en México**

A pesar de que se plantea la adopción del enfoque comunicativo por la Secretaría de Educación Pública (2004), la manera como esto se lleve a cabo, tiene muchos matices en función de los métodos de enseñanza, los estilos de trabajo de los maestros, el contexto socioeconómico en el que se enseña, las prioridades de la escuela, de los padres de familia, entre otros. Una limitante que viven los maestros es la presión por cubrir al parecer, los requisitos administrativos de llenar los libros de texto, cubrir las unidades en un determinado tiempo, en estas circunstancias se puede olvidar el objetivo de trabajar bajo un enfoque comunicativo y se recurre a la copia, la repetición sin sentido –monótona y aburrida –, aunque no se comprenda el ejercicio, sólo para cubrir el programa curricular; esto genera en los estudiantes desde indiferencia hasta aversión a aprender inglés porque no hay suficiente comprensión ni adjudicación de significado si solo se “aprende de memoria”. En estas circunstancias el aprendizaje del inglés complica aún más la vida académica de los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje.

Los estudiantes con problemas de aprendizaje, como se describió anteriormente, tienen frecuentemente conocimientos fragmentados e interpretaciones erróneas (Flores, 2002), sobretodo si el aprendizaje de una segunda lengua está descontextualizado y se olvida el fin comunicativo, favoreciendo que el vocabulario y reglas gramaticales no sean apropiadamente comprendidos. Ante esta situación, se plantea la posibilidad de utilizar las artes visuales como un



medio de apoyo para aprender inglés como segunda lengua; considerando lo que afirman Stevens y Shenker (1992), de que algunos de los estudiantes con problemas de aprendizaje tienen fortalezas de tipo viso-espacial.

Las habilidades viso-espaciales, estimuladas a través de las artes visuales pueden ser un recurso importante para fomentar el desarrollo de habilidades lingüísticas (Gardner, 1987; Faichney, 2001; Madrazo, 2002). Las herramientas visuales como medio de enseñanza se han considerado útiles desde mucho tiempo atrás, aunque apenas en las últimas décadas se está practicando. Entre anécdotas e investigaciones se ha reportado que las artes visuales como herramientas didácticas visuales, son incentivos motivantes que involucran activamente a los estudiantes en su proceso de construcción del aprendizaje de inglés, por ejemplo (Lazotti, 1983; Gardner, 1987; Hargreaves, 1991; Hearne y Stone, 1995; Akoschky, 1998; Campbell, Campbell y Dickenson, 2000; Venegas, 2002). Sin embargo, no a todos los estudiantes les interesan por igual, por lo que habrá para quienes no sean un incentivo para aprender.

En occidente, los sistemas educativos oficiales, han fomentado especialmente el desarrollo de habilidades lingüísticas y matemáticas, cuando que éstas son solo una pequeña parte del total de posibilidades de los seres humanos (Williams, 1980; Faichney, 2001), y han separado tajantemente las artes del resto de las áreas curriculares de la educación formal relegándolas a roles periféricos (Venegas, 2002). Actualmente, a pesar de que no ha cambiado ésta visión; al menos se ha empezado a generar una reflexión sobre lo que pueden ofrecer las artes para enriquecer y balancear tanto la educación como a los individuos; al ser las artes, contenidos y procesos abiertos, desafiantes y significativos (James, 1999).

El arte visual, tiene el potencial de ofrecer vías alternativas de aprendizaje creativo, de lograr nuevos tipos de éxito académico y de expandir el repertorio de conocimiento de los estudiantes sobre los lenguajes simbólicos. A través de lo cual pueden construir sus propias fortalezas intelectuales, articular sus propias identidades; y generar, conexiones entre sentimientos, ideas, palabras y acciones (Kim, Park y Lee, 2001, Gardner, 1987, 1994; Rizzolo y Schuler, 2003; Wilkinson, 2000; Faichney, 2001; Yanow-Schwartz, 1994; Madrazo, 2002).

Existen algunos ejemplos muy concretos, con antecedentes desde los antiguos griegos (Williams, 1980), de pedagogos e instituciones, que trabajan bajo programas centrados en las artes como: la

pedagogía Waldorf desarrollada por Steiner desde 1919 (Hartmann, 2002); el programa Desarrollo de Inteligencias a través del Arte (Madrazo, 2002), el Proyecto Zero (Gardner, 1987), ambos basados en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner que sugieren formas de integrar el currículo, de balancear el desarrollo de habilidades, de aumentar la motivación, de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, y en general, de hacer del arte un fundamento de la educación.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general:**

Promover y desarrollar la utilización de las artes visuales como medio psicopedagógico para enseñar y aprender inglés como segunda lengua a estudiantes con problemas de aprendizaje de primero y segundo de secundaria.

### **Objetivo específico:**

- Favorecer el desarrollo de conocimientos de inglés como segunda lengua.

## **VARIABLES**

### ***Variable Independiente: LEITAV***

LEITAV, significa Laboratorio de Enseñanza de Inglés a Través de las Artes Visuales. El cuál duró 11 sesiones, en las que se llevaron a cabo ejercicios de expresión lingüística-artística con técnicas artísticas de expresión gráfica y plástica diversas y materiales económicos, como: crayola, pintura acrílica, acuarela vinílica y modelado en plastilina.

En el LEITAV las artes visuales se entienden como un lenguaje que comunica ideas, forja conexiones entre imágenes gráfico-plásticas y una lengua extranjera. Considera la práctica de ejercicios lingüísticos como: descripción oral y escrita de imágenes; comprensión auditiva y en general el empleo del inglés en situaciones funcionales.

Para observar los avances en el aprendizaje y/o el repaso del conocimiento previo trabajado en sesiones anteriores, se realizaron seis evaluaciones informales pretest/postest.

### ***Variable Dependiente: Aprendizaje de inglés como segunda lengua***

Se consideró evaluar aprendizaje en cuatro habilidades planteadas por la SEP (2004), para el nivel principiante –comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita–, evaluadas en nueve áreas. Utilizando los libros de texto de secundaria<sup>2</sup> para construir las evaluaciones (Rosales, Córdoba y Masters, 2002; Villafuerte, 1997; Hess, Astivia y Ramírez, 1994; Velasco et col. 1992).

## **TIPO DE INVESTIGACIÓN**

### **Tipo de estudio:**

El estudio fue exploratorio, por la poca literatura respecto al uso de las artes visuales en la enseñanza de inglés a estudiantes con problemas de aprendizaje.

### **Tipo de diseño:**

Cuasiexperimental pretest/posttest con un solo grupo.

## **MÉTODO**

### **Participantes:**

Seis estudiantes varones de secundaria que asistían regularmente al PAES, cuatro cursaban 2º grado de secundaria y los otros dos primero. Para todos excepto uno, su única fuente de aprendizaje de inglés había sido la escuela secundaria y los apoyos brindados en el PAES durante el año escolar. Considerando la forma de trabajo del PAES, los participantes se dividieron en dos grupos de 3 alumnos cada uno de acuerdo al horario en el que asistían a las tutorías (matutinas y vespertinas).

### **Escenario:**

Un aula del Centro Comunitario “Dr. Julian MacGregor y Sánchez Navarro”, de la Facultad de Psicología de la UNAM, ubicado en la Colonia Ruíz Cortínez de la ciudad de México.

---

<sup>2</sup> Libros de texto utilizados en secundaria: “Progress with English” de Trillas, “English Everywhere” de Editorial Esfinge, “Scrap Book” de Trillas, y “Advantage with English” de MacMillian, avalados por la SEP.

**Duración:**

El LEITAV se llevó a cabo en 11 sesiones, una hora a la semana, como parte de la sesión de tutoría del PAES a la que asistían regularmente.

**PROCEDIMIENTO**

Para la realización del LEITAV, se hizo primero una encuesta de detección de necesidades, a partir de la cual se desarrollaron once sesiones del laboratorio con sus respectivas evaluaciones y para finalizar se aplicó otra encuesta y una entrevista semi estructurada (ver anexo 1).

**Encuesta de detección de necesidades:**

Se construyó una encuesta informal para obtener datos cualitativos de los participantes, sobre su percepción del aprendizaje de inglés, sus necesidades e intereses. La encuesta fue aplicada en grupo a los participantes, previo al inicio de las sesiones del LEITAV (ver anexo 2).

***Resultados de la encuesta de detección de necesidades***

Ante la pregunta sobre la descripción de sus clases curriculares de inglés, cinco de los seis estudiantes mencionaron: que éstas se enfocan en hablar y escuchar en inglés, que son aburridas y muy pesadas, que se basan en actividades de copia, son cortas en relación al tiempo que ellos consideran que requerirían para aprender inglés. Tres de seis consideraron que realmente no aprenden nada. La insatisfacción ante la enseñanza de inglés se repite a pesar de que asisten a distintas escuelas. Sin embargo, todos señalaron que les gustaría aprender inglés, y dieron razones como: saber más, para futuros empleos, para comunicarse con personas de otros países, hasta para cantar y escribir canciones. Tres no tenían claro el objetivo de aprender inglés y cuya idea era sólo pasar la materia de secundaria. En cuanto a las clases extracurriculares, solamente un estudiante las llevó durante un periodo de 6 años.

Para la pregunta sobre las principales dificultades para aprender inglés, los alumnos reportaron problemas en lectura de comprensión; expresión oral; comprensión del vocabulario; y de concentración en la tarea. Una constante entre cuatro estudiantes era la dificultad para relacionar la expresión oral y escrita. Un alumno que describió sus clases basadas en actividades de copia, indicó que *“me grabo las palabras (escritas), pero no puedo pronunciarlas”*. Otro comentario fue: *“algunas palabras no las entiendo por que no se dicen igual”* (que se escriben).

En la pregunta sobre cómo les gustaría que fueran sus clases de inglés, tres hicieron referencia a que les gustaría que fueran como las del PAES, es decir, como las tutorías que reciben en las que un tutor les apoya en la resolución de sus dudas, les guía durante el trabajo y les orienta para lograr sus objetivos, dentro del cual está inmerso el LEITAV.

Su visión sobre aprender a través de las artes visuales, se resume en la respuesta de uno de los alumnos: “*aprender con materiales, con videos, y con un espacio para aprender más y mejor*”. Cinco de los seis participantes expresaron que sí se podría aprender inglés a través de las artes plásticas, que les gustaría intentarlo y que esto podría ser divertido, con dibujos y materiales diversos. Uno de ellos, planteó que no tenían idea, pero que su objetivo era aprender inglés, sin importar el método. Solamente uno de los estudiantes consideró que no se podría aprender a través de las artes plásticas, argumentó que sería más difícil.

En conclusión, la encuesta de detección de necesidades, confirmó la necesidad de apoyar a los estudiantes del PAES en el aprendizaje de una segunda lengua y el interés de cinco de seis, por utilizar las artes visuales en este proceso. La necesidad de apoyo en una segunda lengua y el interés en las artes visuales permitió el diseño y desarrollo del LEITAV dentro del PAES.

### **Descripción del LEITAV**

El LEITAV se basó en la construcción del conocimiento a través de la integración del arte al currículo escolar, tomando en cuenta los planteamientos y las experiencias de otros programas y proyectos (Faichney, 2001; Gardner, 1994; Heany, 1989; Manzo, 1998; Quesada, 1998; Wilkinson, 2000; Yanow-Schwartz, 1994) (ver anexo 3).

Se trabajó bajo las condiciones de trabajo del PAES, es decir, en dos grupos de tres participantes para el turno matutino y vespertino, como apoyo tutorial intensivo complementario a sus clases curriculares de inglés (Shaw, 1999). Se buscó que hubiera una construcción tanto colectiva como individual del conocimiento.

Se consideró que el integrar la expresión y representación artística a los conocimientos curriculares ayudaría a lograr un aprendizaje más creativo y lleno de significado del inglés, así como a desarrollar un pensamiento más divergente, donde lengua y las artes visuales se plantean

como sistemas de comunicación paralelos (Wilkinson, 2000). Esto ayudó a disminuir gradualmente la necesidad de recurrir a la traducción en español (Oxford, 1994).

El planteamiento de que en el arte no hay respuestas incorrectas o verdades únicas, sino múltiples interpretaciones (Quesada, 1998; Madrazo, 2002), permitió seguir los objetivos del PAES: de mejorar el logro académico, generar un clima motivador con realimentación positiva y proveer de oportunidades para tener éxito; junto con el desarrollo de una percepción y un pensamiento más abierto y flexible (Flores, 2001, 2002).

Las propuestas de educación por el arte, plantean una integración generalizada de las distintas expresiones artísticas. El LEITAV solo integró las artes visuales, por lo tanto fue un primer paso hacia un currículo integrado centrado en el lenguaje universal del arte. A continuación se describen los contenidos y la estructura de las sesiones, acordes con el plan curricular (SEP, 2004) (consultar cartas descriptivas en el anexo 4):

#### TEMAS:

##### **1. Personas, Lugares y Cosas**

- a. Descripción de partes del cuerpo
- b. Descripción de lugares y cosas
  - i. Reforzamiento y ampliación del vocabulario
  - ii. Uso de adjetivos descriptivos y calificativos
  - iii. Uso de la estructura básica de la oración (sujeto-verbo-predicado)

##### **2. Preposiciones de lugar y acciones**

- a. Descripción de partes del cuerpo, lugares y cosas en un espacio.
- b. Descripción de acciones: deporte, música, amistad, recreación, etc.
  - i. Uso de verbos en presente
  - ii. Uso de preposiciones
  - iii. Reforzamiento y ampliación del vocabulario

##### **3. Emociones y uso del verbo “to be”**

- a. Descripción de emociones y sensaciones
  - i. Uso de adjetivos calificativos.
  - ii. Uso del verbo “to be” en presente, con pronombres personales.
  - iii. Fortalecimiento y ampliación de vocabulario

## ESTRUCTURA DE LAS SESIONES <sup>2</sup> :

La estructura básica de las actividades de cada sesión fue la siguiente:

### **1. Actividad introductoria:**

- a. Presentación de la sesión, del tema y objetivos, en algunos casos incluyendo un repaso acumulativo del vocabulario de las sesiones anteriores.

### **2. Aplicación de la pre-evaluación:**

- a. Para detectar sus conocimientos previos y determinar el contenido de la sesión.

### **3. Explicación del tema, vocabulario o estructuras gramaticales a aprender cada sesión.**

- a. La explicación fue con base en los conocimientos previos de los alumnos.
- b. En algunos casos, se desarrolló junto con la siguiente actividad.

### **4. Actividades de expresión lingüístico/artística:**

Las actividades fueron de diversos tipos y tuvieron una duración de una a dos sesiones. Además de las actividades artísticas, durante el proceso de su producción, la guía preguntó sobre lo que hacían, y pidió que describieran sus creaciones, para asociar el inglés con sus expresiones artísticas.

- a. Actividades *imagen-palabra*: cada quien generaba una imagen gráfica o plástica, y la describía en inglés. Primero un vocabulario o glosario de elementos y después generando frases descriptivas espontáneas, de forma oral y/o escrita.
- b. Actividades *palabra-imagen*: planteaban la expresión gráfica o plástica, a partir de oraciones descriptivas, en función de la temática de la sesión.
- c. Actividades de *observación-recreación*: a partir de la observación y descripción de obras de arte, recreaban su propia versión, retomando elementos del cuadro.
- d. Actividades de *imaginación-recreación*: inicia con un recuento biográfico del artista, muestra de sus obras de arte, enfocándose y describiendo una en particular que los participantes recrearon imaginando ser el artista.
- e. Actividades de *imagen-palabra/símbolo*: a partir de observar obras de varios pintores de vanguardia, inventaban sus oraciones y símbolos representativos del significado emocional de las imágenes.

### **5. Post-evaluación:**

- a. La postevaluación se llevó a cabo para corroborar el aprendizaje durante la sesión.

---

<sup>2</sup> En la sección final de este documento, se presentan anexas las cartas descriptivas de las sesiones, así como ejemplos del trabajo de los estudiantes y las evaluaciones realizadas por grupos A y B.

- b. Se contestó en la misma hoja de la preevaluación, pero con otro color de pluma, dándoles la posibilidad de verificar y complementar con lo aprendido en la sesión.

#### 6. Cierre y realimentación de lo aprendido:

- a. Al final de cada sesión los alumnos y la tutora hacían un recuento de lo que se había trabajado: vocabulario nuevo y como se habían sentido con las actividades.

### **Evaluación**

Los avances de los alumnos se evaluaron en seis de once sesiones, con una estructura de pretest/postest en la misma sesión. Se desarrollaron pruebas informales bajo los siguientes criterios: (1) Ejercicios similares a los de libros de texto para primero y segunda grado (Rosales, Córdoba y Masters, 2002; Villafuerte, 1997; Hess, Astivia y Ramirez, 1994; Velasco et col. 1992). (2) La concordancia con el plan curricular, y (3) Los avances identificados en las actividades de las sesiones. A partir de la segunda sesión la evaluación fue presentada completamente en inglés. En el anexo 5 puede consultarse un ejemplo de estas pruebas

El pretest o preevaluación, se realizó con el objetivo principal de conocer los conocimientos previos de los alumnos, para adecuar la enseñanza. Con el postest se identificaba el aprendizaje en la sesión al comparar las evaluaciones.

La evaluación se dividió en dos secciones: la primera para el repaso de los conocimientos vistos la sesión anterior – ver nivel de retención-, la segunda contenía preguntas del tema a tratar en la sesión, donde los ejercicios implicaron la producción espontánea en inglés. Posteriormente, a través de la comparación pretest/postest, se obtuvieron las ganancias de aprendizaje en cada sesión y en el total de sesiones.

Los indicadores para la evaluación del aspecto semántico y sintáctico del inglés, fueron:

- *vocabulario*: nuevo y acumulado de las sesiones anteriores,
- *ortografía*: de todas las palabras escritas, independientemente de su uso semántico, tanto en producción espontánea y personal como en copia,
- *comprensión de frases escritas*: se puntuaba si contestaban bien el reactivo en función de haber comprendido la frase e instrucción,



- *relación de dibujos o esquemas con frases*: se consideraron tanto las frases producidas por el alumno para describir un dibujo, como sus dibujos para ejemplificar una frase u oración de la evaluación,
- *uso de preposiciones*: éste aspecto sólo se tomó en cuenta en las evaluaciones en las que se solicitó; se dio un punto por cada preposición bien empleada y ubicada en la oración,
- *generación de frases espontáneas*: se propuso una frase simple, que era la mínima expresión posible para ser considerada con un punto, se evaluó que se desarrollaran individualmente y que tuvieran un sentido comunicativo,
- *uso de verbos*: tomando en cuenta el empleo correcto del tiempo y la persona,
- *número total de reactivos contestados*: se tomó en cuenta cualquier respuesta que demostrara al menos haber hecho el intento de contestarlo.

De cada área se derivaron reactivos, cada uno valió un punto. Los puntajes totales otorgados en cada categoría variaron de evaluación en evaluación en función de la cantidad de reactivos y de la existencia de los indicadores en cada evaluación; por lo que no existe un puntaje común o absoluto para analizar las áreas, excepto a través de porcentajes utilizados en la sección de resultados.

La evaluación varió en el nivel de dificultad para ajustarse a los conocimientos previos de los participantes. En la primera sesión, el nivel considerado en la evaluación se adecuó al grado que cursaba cada alumno en la secundaria. A partir del análisis de los resultados y de la participación en la primera sesión, se decidió que el nivel de dificultad se homogeneizaría para cada grupo y se omitiría el uso de la traducción del inglés al español, puesto que se identificó que los alumnos podían seguir instrucciones en inglés con apoyos gráficos, mímica, gestos, etc.

A continuación, en la figura 1, se ejemplifica la estructura de la evaluación y las áreas evaluadas en una prueba.

NAME \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_ 3A

**Parts of the body, places, and adjectives: draw in the box.**

1. A long and orange finger.
2. A big red foot.
3. A small green school.
4. Two big trees.

**Places: write a sentence using these words:**

1. BUILDINGS \_\_\_\_\_
2. DRUGSTORE \_\_\_\_\_
3. STREETS \_\_\_\_\_
4. CHURCH \_\_\_\_\_

**Expressions: fill in the blanks.**

- I don't see Maria, \_\_\_\_\_ Maria? Maria is in the store.
- Where are Luis and Pedro? Luis and Pedro \_\_\_\_\_ the house.

**VERBS: choose the correct one.**

1. She  near the big window.
2. They  inside the old church.
3. I  in the pink school.

*Área evaluada relación dibujo/ frases*

*Primera sección: Repaso de conocimientos previos*

*Áreas evaluadas: vocabulario, generación de frases, ortografía*

*Segunda sección: Nuevo aprendizaje de la sesión.*

*Áreas evaluadas: comprensión de frases escritas, uso de verbos*

*Número total de reactivos*

Figura 1. Ejemplo de las evaluaciones, donde se muestran las diferentes áreas evaluadas y las secciones con las que cuenta. Ésta, es la tercera evaluación de realizó el grupo A.

Al inicio, se empezó empleando frases estereotipadas como una herramienta que simplificara la actividad de comunicación (por ejemplo: "please, pass me... the head"). Pero se decidió eliminar

esta práctica pues limitaba el ingenio y la búsqueda de otras opciones, es decir, uso de pensamiento divergente, ya fuera por conocimientos previos o por asesoría.

Se consideró pertinente abarcar pocos temas, formas gramaticales y verbales, así la enseñanza se enfocó en la descripción de partes del cuerpo, lugares, cosas, acciones y emociones, que estuvieran o pudieran ser representadas gráfica o plásticamente, para ampliar el vocabulario, usar preposiciones, adjetivos, lograr generar frases con sentido comunicativo. Se le dio más peso al uso de preposiciones por ser un tema no consolidado y casi desconocido para los dos grupos, que además ayudaba a unir el resto de los temas y subtemas.

A partir de la segunda sesión, el nivel de dificultad de las evaluaciones varió en cada grupo (A o B), pero manteniendo una estructura similar. El contenido, fue cambiando en función de las actividades artísticas definidas por los participantes de cada grupo, pero dentro de los mismos temas y subtemas preestablecidos.

El vocabulario fue en gran parte construido a partir de las obras de arte y de los intereses comunicativos de los participantes, además, se incluyeron ciertas palabras predefinidas para cada sesión. Considerando la capacidad de memorización de los alumnos y el tiempo con el que se contaba, se trató de mantener un número reducido de palabras nuevas.

Durante las sesiones se buscó mantener un clima afectivo de confianza y respeto entre los estudiantes y con la guía, omitiendo hacer juicios de valor para propiciar, como plantea Lazotti (1983), libertad de expresión tanto lingüística como artística. Se promovió la motivación creando un ambiente instruccional similar al de las tutorías del PAES (Flores, 1999; 2001), para fomentar la percepción de auto eficacia; realimentando los esfuerzos y la ejecución de cada estudiante, haciendo críticas constructivas.

La relación establecida entre alumno y guía o tutor trató de ser de empatía y estima, fomentando la participación, la escucha atenta de sus comentarios y respuestas, para motivar y poder valorar sus ideas en función de sus posibilidades.

Conforme fueron avanzando las sesiones gradualmente se disminuyó el uso del inglés y del español de parte de los participantes. Se fomentó que se comunicaran haciendo oraciones

sencillas, que fomentaran a su vez, la escucha de comprensión en inglés, como plantean varios teóricos entre ellos Rosales, Córdoba y Masters (2002) y el enfoque comunicativo (SEP, 2004), considerando que los estudiantes ya estaban en la etapa de primeras producciones (Ernst-Slavit, Moore y Maloney, 2002).

En muchos casos aunque los alumnos no tenían clara la pronunciación o no empleaban la construcción gramatical apropiada, fue notorio el intento por comunicarse en inglés y su significado general fue captado por los demás. Algunos sin temor a equivocarse, retomaron frases o palabras para generar las suyas. Esta situación es importante en la perspectiva del enfoque comunicativo (SEP, 2004) en el que se enfatiza monitorear los errores sin llamar la atención, o insistir en la corrección fonética o gramatical obsesiva. Se considera que modelar las respuestas correctas, permite a quien se equivoca, escuchar la información nuevamente y corregir.

A partir de la quinta sesión, las actividades de los grupos A y B, empezaron a diferir por los ritmos de trabajo, las ausencias, la diferencia en los conocimientos previos y el interés en llevar a cabo las actividades del taller, así como a la posibilidad de escoger las obras de arte y a los artistas con el que querían trabajar y, a plantear sus propias actividades de expresión artística. Con ello se propició que el aprendizaje especialmente del vocabulario variara y por lo tanto, variaran los contenidos de las evaluaciones. No obstante se mantuvo la misma organización de actividades, objetivos y temas generales. Esta situación ejemplifica que la enseñanza de una segunda lengua a través de las artes visuales es de carácter flexible y modificable.

Las actividades de expresión artística, fueron tanto de creación original e individual, como de recreación de obras de arte conocidas. Se agregó en algunas ocasiones el “humor gráfico” al que se hace referencia, como elemento de sorpresa y propiciador de un aprendizaje más significativo, dado que exige una lectura más cuidadosa, para captar todo el significado que difiere de la realidad esperada. En algunas ocasiones se les hicieron propuestas expresivas, pero, como sugirió Lazotti (1983), sin imponer un modo particular de expresión. A continuación se muestra una tabla con las actividades lingüístico-artísticas y lo que se aprendió a través de ellas. Para una

descripción más completa de las sesiones, en el anexo 4 se muestran las cartas descriptivas<sup>4</sup> por sesión.

*Tabla de Actividades lingüístico-artísticas del LEITAV:*

SESIÓN	TEMA	ACTIVIDAD ARTÍSTICA	TÉCNICA arte/lenguaje	APRENDIZAJE DE INGLÉS
I a y b	Descripción de partes del cuerpo	Rompecabezas del cuerpo humano.  Tipo: <i>Imagen-palabra</i>	Crayola/oral y escrita.	<b>Expresión Oral</b> -Vocabulario: partes del cuerpo, colores. -Solicitud de objetos -Pregunta sobre objeto -uso de verbos: “see”, “have” y “be”. <b>Expresión Escrita</b> -Generación de oraciones espontánea a partir de lo oral.
II a y b	Descripción de lugares	Dibujo de su barrio	Crayola/oral y escrita.	<b>Expresión Oral</b> -Vocabulario: construcciones y lugares, contexto. -Adjetivos calificativos y su lugar en la oración. -repetición del vocabulario sesión I, en personaje de su barrio (recortado) <b>Expresión Escrita</b> -generación de oraciones espontánea a partir de lo oral. -uso de palabras complementarias (the, with, and, a.)
III a y b	Preposiciones y lugares	Personaje humano en movimiento.	Persona/oral	<b>Expresión Oral</b> -preposiciones de lugar -lugares dentro de un cuarto -generación de oraciones simples.
IV a y b	Preposiciones y acciones	Modelado en plastilina de fenómenos ficticios.	Plastilina/oral y comprensión escrita	<b>Expresión Oral</b> -uso de preposiciones de lugar -lugares dentro de una casa <b>Comprensión escrita</b> -a partir de papelitos con frases, modelar personajes y acciones.
Vb y	Repaso de	Pintar como Van	Acrílico/	<b>Comprensión de lectura</b>

<sup>4</sup> Las cartas descriptivas (ver anexo 4) se realizaron bajo el esquema de trabajo propuesto por la SEP (2004). Las secciones incluyen: especificar las funciones del lenguaje, plantear alternativas de contextos de comunicación, dar ejemplos de producciones lingüísticas, determinar o proponer un vocabulario a aprender; así como aspectos a consolidar o material a repasar, planteado en el LEITAV de manera acumulativa. Solo se omitió la sección de estrategias de comprensión de lectura a la cual no se enfocó el Laboratorio de inglés.

Vlb	lugares	Gogh	comprensión de lectura y oral	-leer una descripción narrativa del cuadro "la noche estrellada" de Van Gogh. -repaso de vocabulario y nuevo voc. -uso de preposiciones para estructurar su pintura. -relación pintura y descripción verbal.
Va= IVb				Ver IV b
VIa , VIIa y VIIIa	Descripción de su cuadro favorito y uso de preposiciones	Pintura de su cuadro favorito de Frida Kalho ("naturaleza viva con perico")	Acrílico/ oral y escrita	<b>Expresión Oral</b> -Descripción de los colores, frutas, y sus posiciones respecto al resto. <b>Expresión Escrita</b> -generación de oraciones descriptivas usando el vocabulario acumulado.
VIIb y VIIIb	Repaso de lugar, cosas, y personas.	Pintar como Remedios Varo: "Las hilanderas del mundo"	Aguada de acrílico/ escucha de comprensión y oral.	<b>Escucha de comprensión</b> -Relación obra/descripción oral: a partir de escuchar la descripción del cuadro mientras se van señalando las partes, crear su propia versión. <b>Expresión Oral</b> -describir los elementos de su cuadro, para repasar colores, lugares, cosas, etc.
IXa	Emociones y verbo "to be" en presente	Pintar referente a Frida Kalho	Mixta: acrílico, lápiz/ oral y escrita.	<b>Expresión Oral</b> -repaso vocabulario acumulado. -emociones básicas -adjetivos calificativos -uso del verbo "to be" -uso de pronombres personales. <b>Expresión Escrita</b> -generación espontánea de oraciones descriptivas de Frida Kalho y su obra.
IXb	Emociones y verbo "to be" en presente	"qué me provocan las obras de Kandinsky, Klimpt, Kalho, Icaza".	Plumón/oral y escrita	<b>Expresión Oral</b> -uso de emociones básicas asociada a obras de arte contemporáneo. -uso del verbo "to be" -pronombres personales -repaso de vocabulario, adjetivos, palabras complementarias. <b>Expresión Escrita</b> -generación de frases escritas similares a las que hicieron oralmente.

				-relación de símbolo con emoción descrita.
X y XI A y b	Emociones y repaso general	Historietas cómicas (diálogos)	Recortes/ escrita	<b>Expresión Escrita</b> -repaso general del vocabulario acumulado. -diálogo entre personajes sobre emociones.

### **Funciones de los participantes**

#### ***Guía o tutor:***

Las funciones del guía o tutor dentro del marco de trabajo de las tutorías del PAES (Flores, 1999; 2001), fueron en general de ayuda y apoyo a los estudiantes en la construcción activa de conocimientos. En algunos casos utilizó el “modelado” de las actividades para evitar recurrir al español. Trató de usar un lenguaje claro y sencillo, así como pistas, gesticulación y mímica según fuera necesario. También trató de adaptar el plan del Laboratorio a las necesidades del grupo, estuvo atenta a los avances de cada estudiante, supervisándolo y guiándolo, en función de su ritmo de aprendizaje y de trabajo, propiciando que saliera de los participantes la construcción de oraciones. Además, la guía dosificó el material a aprender, y de esta manera, modular el ritmo de la clase, de las actividades y de su organización.

La guía llevó una bitácora para el registro de experiencias, observaciones, dudas, temas a profundizar, comentarios de los alumnos, etc.; también se registró el proceso de aprendizaje de los alumnos, los cambios progresivos en la confianza y seguridad para expresarse, así como la participación personal en la construcción del aprendizaje. Además, la guía construyó las evaluaciones informales ajustándolas a los avances y las necesidades de cada grupo.

#### ***Participantes:***

Se fomentó que fueran participantes activos en la construcción de su conocimiento, a través de marcar en cierta medida el ritmo de sus aprendizajes, los subtemas, entre otras cosas. En búsqueda de transformar el patrón característico de los estudiantes con problemas de aprendizaje, que son descritos como pasivos y poco atentos (Bender, 1990).

## RESULTADOS

La sección de resultados incluye los resultados cualitativos y cuantitativos de aprendizaje de inglés, de cada estudiante y globales, en función de los lineamientos de evaluación. También se presenta brevemente los resultados de la encuesta final y la entrevista individual para retroalimentación del proyecto, al describir su perspectiva de lo aprendido a lo largo de las sesiones del LEITAV.

### Resultados del desempeño durante el LEITAV por grupo

Se llevó a cabo el programa del Laboratorio de Enseñanza de Inglés a Través de las Artes en dos grupos, para cubrir el turno matutino y vespertino de tutorías del PAES. Por lo tanto el tratamiento para los grupos fue igual y en cada sesión se aplicó una pre y una post evaluación. Para cada estudiante se computó el puntaje obtenido en ambas condiciones y se estableció la ganancia en aprendizaje computando la diferencia en ambos puntajes. Los puntajes de las seis evaluaciones aplicadas se promediaron para tener un indicador global de los logros de cada estudiante. Enseguida se presentan y analizan los resultados de cada alumno. En cada caso se hará mención de resultados cualitativos: su conocimiento inicial, su actitud en las sesiones de trabajo, los avances mostrados y los resultados cuantitativos – puntajes promedio en la pre evaluación, la post evaluación y el promedio de ganancia por sesión-. Así mismo, se presentan algunas producciones artísticas representativas del trabajo de cada uno.

### Grupo A

El grupo A estuvo conformado por Cesar, Cristián y Manuel, los cuales se mostraron en un principio, más escépticos de aprender a través de las artes visuales y que por lo tanto se involucraron con cierta indiferencia a las actividades. Conforme fue avanzando el proceso del LEITAV, empezaron a cambiar su percepción al respecto, como se describe en los resultados por alumno. Algunos de los trabajos de una actividad colectiva de expresión artística en plastilina, auxiliados del “humor gráfico”, se muestran en la figura 1. Para esta actividad tenían que leer, comprender oraciones –escritas en papel- y representarlas plásticamente, teniendo logros sustanciales, que al parecer los satisfizo mucho.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA





*Figura 1. Producciones en plastilina de los alumnos del grupo A*

*En los textos: "A woman answers the phone", "A boy swims in the pool", "Spiderman is in the street." (Una mujer contesta el teléfono, un niño nada en la alberca, el Hombre Araña está en la calle)*

En la tabla 1 y en la figura 2, se presentan los resultados globales del grupo A. Los resultados se obtuvieron promediando el porcentaje de respuestas correctas obtenidas en la pre evaluación y en la post evaluación en cada una de las seis evaluaciones aplicadas. El cien por ciento de aprendizaje es un valor arbitrario en relación a las metas de las sesiones, diseñadas para tener un mínimo nivel de exigencia a alumnos con nivel básico de inglés. Se esperaría que a partir de los conocimientos vistos en las sesiones, los alumnos pudieran ser capaces de obtener el 100 por ciento. La diferencia entre la pre-evaluación y la post-evaluación, radica en lo que hayan aprendido en las sesiones y, la existencia de una diferencia significa que hay un reto cognitivo para los alumnos, en un nivel de enseñanza básica de inglés.

En la tabla 1, las columnas representan las preevaluaciones (pre), post-evaluaciones (post) y las ganancias de aprendizaje promediadas (gana), de cada estudiante. Un aspecto que sobresale es que cada uno tuvo la oportunidad de mejorar en los distintos aspectos evaluados y que, aunque el avance no fue uniforme en la ejecución de los tres alumnos se nota un cambio importante.

Áreas de Evaluación	CÉSAR			CRISTIAN			MANUEL		
	Pre %	Post %	Gana %	Pre %	Post %	Gana %	Pre %	Post %	Gana %
Vocabulario	31	73	42	41	97	56	30	88	58
Ortografía	34	75	41	50	96	46	24	70	46
comprensión de frases	25	51	26	41	92	51	26	56	30
relación dibujo/frase	11	57	46	42	98	56	22	94	72
Generación de frases	20	50	30	50	50	0	0	100	100
Reactivos contestados	33	82	49	42	100	58	25	80	55
uso de preposiciones	50	81	31	69	100	31	88	88	0
Puntaje Promedio	29	64	35	49	91	42	30	80	50

Tabla 1. Resultados promedio de las pre y post evaluaciones y ganancias de aprendizaje logradas por el Grupo A.

El grupo A obtuvo mayores ganancias en vocabulario, relación del dibujo con las frases y generación de frases de manera espontánea y personal. En el uso de preposiciones tuvieron menores ganancias a pesar de que durante las actividades las emplearon correctamente.

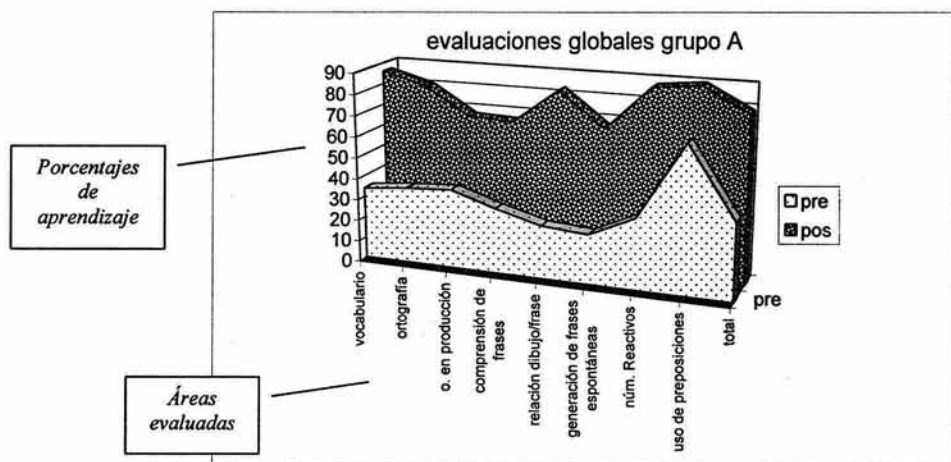


Figura 2. Comparación de los promedios obtenidos en la pre evaluación y post evaluación en el grupo A.

Para computar los resultados primero se obtuvo el puntaje real de aciertos contestados para cada una de las áreas evaluadas, tanto de la pre evaluación, como de la post-evaluación.

Posteriormente se sacó la diferencia entre ambas evaluaciones, para obtener la ganancia por área. Los resultados globales se obtuvieron a partir de sumar y promediar los resultados de las seis pre evaluaciones, post evaluaciones y sus ganancias, por cada alumno y por grupo. A continuación se presentan los resultados individuales de cada alumno.

### ***Descripción cualitativa y cuantitativa de los resultados por alumno:***

#### ***César***

César es estudiante de primer grado de secundaria, sin antecedentes de clases extracurriculares de inglés, lo que supone mínimos conocimientos previos y familiaridad con el lenguaje. En general en sus actividades del PAES se había notado que se le dificultaban las actividades viso-espaciales y por lo tanto César, no estaba especialmente motivado por las actividades de expresión artística. En muchas de las actividades tendía a reaccionar impulsivamente sin analizar las situaciones ni las tareas, atendiendo detalles irrelevantes; que le acrecentaban las dificultades en la organización y coordinación de actividades de manera simultánea.

En la figura 3 se puede observar como logró hacer la representación plástica, a pesar de sus dificultades viso-espaciales. Éste, fue uno de los primeros trabajos de expresión de César.



*Figura 3. Ejemplo del trabajo de expresión artística de César en plastilina.*

*“The surfer surfs the wave” (el surfista surfea la ola)*

Al principio se mostraba muy entusiasmado con el LEITAV, pero a veces fue un poco renuente a participar hablando en inglés y a contestar las evaluaciones. Su involucración en la tarea fluctuó a lo largo de las sesiones, habiendo ocasiones en las que había que insistirle varias veces para que iniciara las actividades artísticas y otras en las que él solo tomaba la iniciativa de trabajar y

participar. Cuando las actividades le interesaban y le eran accesibles, se involucraba en el trabajo y se mostraba independiente, aunque no siempre diera respuestas correctas. Esta participación favorecía que la tutora identificara sus errores y lo ayudara a corregirlos. Sin embargo, cuando una tarea se le dificultaba y/o cuando sus compañeros se reían de su pronunciación él se mostraba inhibido.

César requirió de un acompañamiento más cercano, tanto para monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje, como para motivarlo a participar y llevar a cabo las actividades del LEITAV. Las tareas que se presentaron a César se adaptaron a su nivel de conocimiento y se le dio oportunidad de avanzar a su propio ritmo, tanto los aspectos lingüísticos como gráficos. Lo cual no fue una limitante para que lo intentara y lograra cierto uso independiente del lenguaje para expresarse.

En las ocasiones en que César, bajo su propia iniciativa realizó sus trabajos, fue muy interesante observar como él mismo graduó la dificultad de las tareas artísticas en función del conocimiento de sus propias habilidades viso-espaciales y posibilidades creativas, implicando un proceso de planeación y reflexión personal. Por ejemplo en la 9ª sesión, él decidió hacer la cama de Frida Kalho en lugar de uno de sus autorretratos como lo iban a hacer sus compañeros.

César obtuvo una ganancia de aprendizaje considerable del 35 % respecto a su puntaje promedio de las pre evaluaciones – de 29%-, obteniendo en las post evaluaciones promediadas, el 64%. En las evaluaciones trató de contestar, independientemente de entender lo que le pedían, por lo que tuvo un puntaje más alto en el número de reactivos contestados, en comparación con otras áreas. Sus logros más importantes se identifican en: la vinculación de los dibujos con las frases, al cobrar estos, significado y poder ser asociados. Su mayor dificultad fue en la ortografía de las oraciones o palabras de producción espontánea y personal. Y costándole bastante trabajo la comprensión de frases.

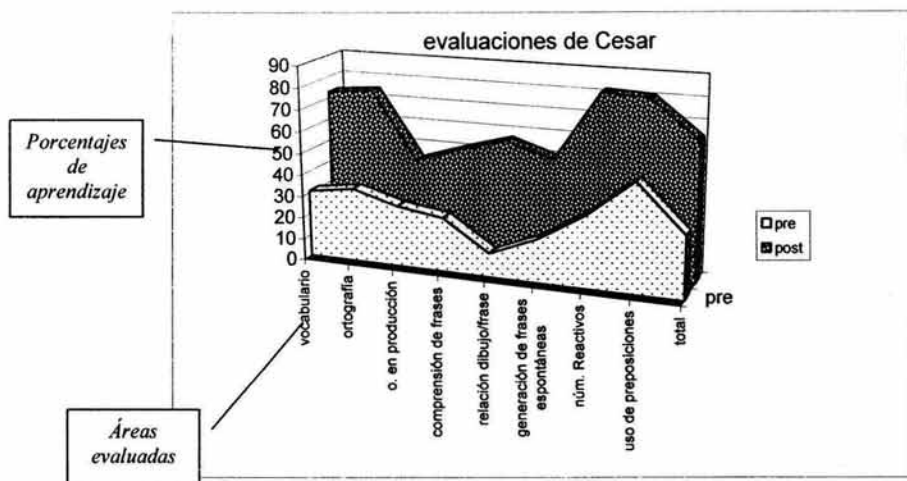


Figura 4. Diferencias entre pre y post evaluación de César

### Christian

Christian estudia el segundo año de secundaria, es decir que inició en las sesiones del LEITAV con antecedentes básicos de inglés. En sus trabajos de expresión artística demostró muchas habilidades viso-espaciales, esto no impidió que en más de la mitad de las sesiones, mantuviera cierto escepticismo a aprender a través de las artes visuales. Por ejemplo en la 3ª sesión comentó que *creía que solo veníamos a jugar y que lo que servía para aprender eran las planas como las que le dejaban en su escuela*. Antes de la penúltima sesión, le comentó a su tutora del PAES, que *se había dado cuenta que a final de cuentas si había aprendido algo, porque se acordaba de lo que habíamos visto, comparado con lo de su escuela de lo cual no se acordaba de todo*. Las actividades artísticas no fueron un fuerte motivador para él, su motivación era probablemente más encaminada a cumplir con las asistencias al PAES.

En la figura 5 y 6 se puede apreciar sus habilidades expresivas viso-espaciales. La figura 5 involucró la comprensión escrita y el uso de plastilina como medio de expresión. La figura 6, realizada en lápiz, dio pie a inventar frases espontáneas y originales para describir su obra.



*Figura 5. Ejemplo del trabajo de expresión artística  
"A woman with black hair answers the phone" (Una mujer con cabello negro contesta el teléfono)*

*Figura 6. Trabajo de expresión artística de Christian sesión 9  
"Frida's self-portrait" (Autorretrato de Frida)*

Algunos de los comentarios y actitudes de Christian durante las sesiones, denotaban que se consideraba a sí mismo poco hábil, a pesar de se observan producciones artísticas muy bien logradas, especialmente con lápiz. Esta auto-conceptuación de poco hábil, aunado a su tendencia a depender de las instrucciones y de la solicitud de realización de la tarea, hizo que pocas veces tomara la iniciativa de trabajo y mejor se esperara a que se lo explicitaran.

Asistió a todas las sesiones y en la sesión final fue el que más participó en la actividad de repaso general, posiblemente haciendo un esfuerzo por aprovechar las sesiones del LEITAV, a pesar de su escepticismo inicial.

Christian se desempeñó bastante bien en las evaluaciones, por tal razón para la tercera evaluación se le dio la evaluación del grupo B, más compleja. Sin embargo, la dejó en blanco y continuó realizando las mismas evaluaciones que el resto de sus compañeros de grupo. En la figura 7 se observa que sus puntajes en las post evaluaciones en general fueron altos, alcanzando casi el 100% de los conocimientos considerados para las sesiones, esto, en la mayoría de las áreas evaluadas. Así, de un 49% en promedio de las preevaluaciones, logró un 91% en promedio en las post evaluaciones, teniendo una ganancia de aprendizaje promedio de 42%. Se observan beneficios en la ampliación de su vocabulario, en la posibilidad de relacionar los dibujos con las frases, así como en la mayor comprensión de frases, lo que ayuda a que conteste un mayor número de reactivos en general. El área de generación de nuevas frases no muestra ganancias de

aprendizaje, no obstante durante las sesiones genera muchas frases descriptivas, la mayoría bien estructuradas.

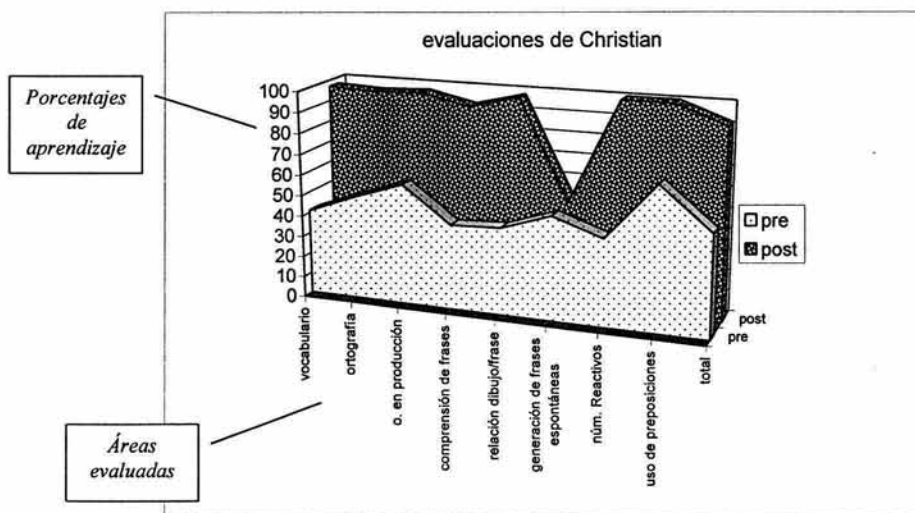


Figura 7. Diferencias entre las pre evaluaciones y las post evaluaciones de Christian.

### Manuel

Como antecedentes de conocimiento de inglés, Manuel había ya llevado inglés en el primer año de secundaria, cursando el segundo. Él inició con poco interés en el inglés y en las actividades artísticas, teniendo una actitud similar a la descrita en la literatura respecto a la “desesperanza aprendida”. Pero una vez que se dio cuenta de la dinámica del LEITAV y de sus posibilidades frente a las tareas, se fue mostrando cooperador y participativo, aunque le costaba trabajo coordinar la tarea artística con las solicitudes sobre descripción de la tarea en inglés de manera paralela. No hizo comentarios abiertos de lo que le parecían las sesiones o si consideraba o no que las artes visuales sirvieran para aprender, dando la impresión de estar abierto a probar el uso de las artes y, posiblemente confiado de ciertos beneficios académicos, como los obtenidos de las sesiones de tutoría del PAES.



*Figura 8. Ejemplo del trabajo de expresión artística de Manuel realizado en la 9ª sesión.  
"Portrait of Frida Kalho" (Retrato de Frida Kalho)*

Se desempeñó bien en las actividades, tanto en la parte lingüística como viso-espacial. En cuanto a las evaluaciones, fue cambiando de actitud: inició el LEITAV dejándolas en blanco y argumentando que no sabía nada, pero conforme fue avanzando se dio cuenta de que podía resolver ciertos ejercicios si se esforzaba en comprender lo que le pedían y si confiaba en sí mismo, mostrando al final mucho más control de la situación y de su aprendizaje.

Mantuvo respeto completo por sus compañeros y por las actividades. Permitiendo que se desarrollaran las sesiones de manera fluida, aunque fue el participante que más ausencias tuvo de su grupo, asistiendo a siete de las once sesiones. Esto ocasionó que en la actividad de cierre de la última sesión, sus participaciones fueran en función de sus conocimientos de vocabulario en inglés, independientemente del vocabulario visto en las sesiones del LEITAV.

Realizó solamente cinco de las seis evaluaciones y faltó a tres sesiones, no obstante, logró una ganancia significativa de aprendizaje del 50%, en función de todas las áreas evaluadas, aumentado de un 30% de conocimiento en las preevaluaciones a un 80% en promedio en las post evaluaciones.

Sus mayores ganancias de aprendizaje fueron en la generación de frases y en el poder relacionar los dibujos o esquemas con las frases descriptivas. También tuvo ganancias en su vocabulario en inglés y en el número de reactivos contestados, considerando esto último significativo, cuando



anteriormente se mencionó sus cambios de reacción frente a las evaluaciones, de dejarlas en blanco a contestar con confianza en sus competencias. Los resultados de las preevaluaciones muestran conocimientos previos en el uso de las preposiciones de lugar, sin haber aumentos en esta área evaluada a partir del promedio de las sesiones.

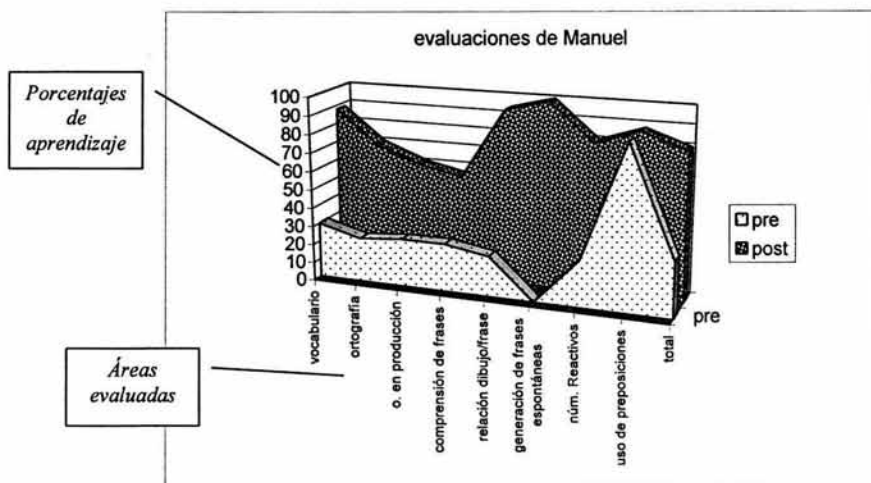


Figura 9. Diferencias entre las pre evaluaciones y post evaluaciones de Manuel

## GRUPO B

El grupo B, conformado por Carlos, Armando y Enrique, trabajó en un nivel de inglés más avanzado en función de sus conocimientos previos del idioma. El grupo estuvo compuesto de dos estudiantes de segundo y uno de primero, pero, éste último con un nivel similar al resto, por sus antecedentes de seis años de clases extracurriculares de inglés.

En la figura 10 se muestran algunos de los trabajos de expresión artística en plastilina que se realizaron en una actividad colectiva del grupo B. Se utilizó el humor gráfico como herramienta auxiliar, dando buenos resultados para corroborar la atención en la lectura y la comprensión del lenguaje escrito.



*Figura 10. Ejemplos del trabajo colectivo de expresión artística del grupo B  
“Foot ball player with three eyes, musician playing the guitar and the flute, a baby playing with  
an airplane” (futbolista con tres ojos, músico tocando la guitarra y la flauta, bebé jugando con  
un avión)*

En la tabla 2 se presentan los resultados globales de los alumnos del grupo B. Los resultados se obtuvieron promediando el porcentaje de respuestas correctas obtenidas en la pre evaluación y en la post evaluación en cada una de las seis evaluaciones aplicadas, como se mencionó respecto a la tabla 1 del grupo A. Igualmente, el cien por ciento de aprendizaje es un valor arbitrario en relación a las metas de las sesiones para un nivel básico de enseñanza de inglés. Se esperaría que a partir de los conocimientos vistos en las sesiones, los alumnos pudieran ser capaces de obtener el 100 por ciento.

Al igual que en el grupo A, cada uno tuvo la oportunidad de mejorar en los distintos aspectos evaluados y, aunque el avance no fue uniforme en la ejecución de los tres alumnos, se nota un cambio importante.

Áreas de evaluación	CARLOS			ARMANDO			ENRIQUE		
	Pre %	Post %	Gana %	Pre %	Post %	Gana %	Pre %	Post %	Gana %
vocabulario	67	97	30	41	82	41	49	90	41
ortografía	88	89	1	47	100	53	61	94	33
Comprensión: frases escritas	37	88	51	12	64	52	23	78	55
relación dibujo/frase	28	93	65	25	76	51	24	80	56
núm. Reactivos contestados	63	99	36	42	87	45	42	96	54
uso de preposiciones	17	77	60	25	75	50	14	44	30
Generación frases con sentido	94	100	6	50	50	0	67	73	6
uso de verbos	76	100	24	16	53	37	37	77	40
total	53	93	39	32	73	41	40	79	39

Tabla 2: Resultados promedio de las pre / post evaluaciones y ganancias de aprendizaje logradas por el Grupo B.

Como grupo, obtuvieron mayores ganancias de aprendizaje en la evaluación de comprensión de frases escritas y en la relación de dibujo-frase, habiendo menores ganancias en la evaluación del uso de preposiciones y en el número de reactivos contestados, como se muestra en la figura 11.

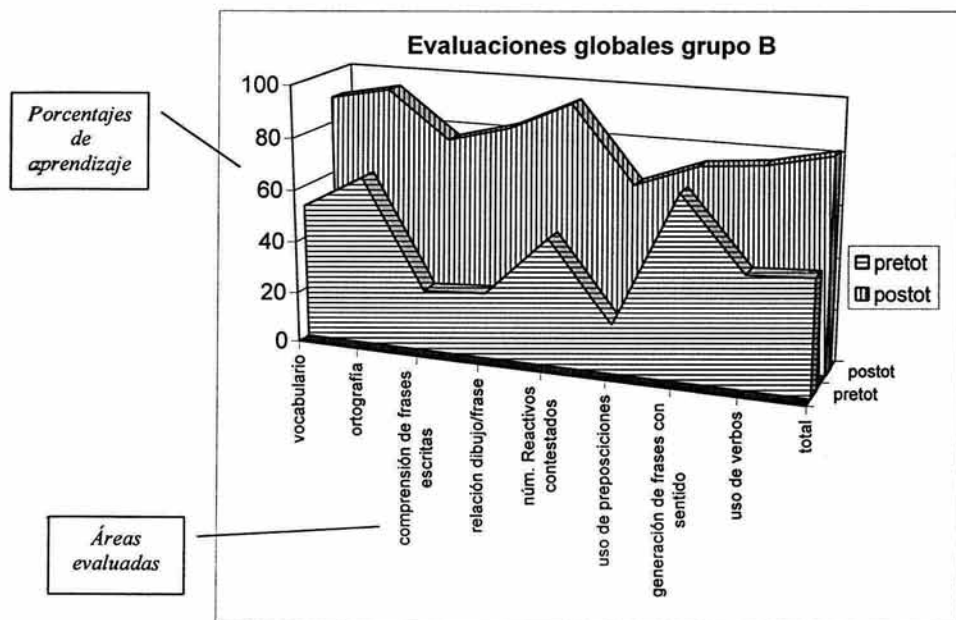


Figura 11. Diferencias entre las pre evaluaciones y las post evaluaciones del grupo B

*Descripción cualitativa y cuantitativa de los resultados por alumno:*

**Carlos**

Estudiante de primero de secundaria, pero con antecedentes de seis años de clases extracurriculares de inglés, trabajó dedicadamente, aunque un tanto impulsivo. En muchas ocasiones, realizando las actividades de manera intempestiva y fijándose poco en los detalles, cometió errores en cosas que sabía.

Manifestó un interés genuino en las actividades de expresión lingüística/artísticas, sobretodo en las gráficas, que práctica cotidianamente y le suponen una motivación extrínseca. Demostró tener facilidad para inventar y crear sus propios personajes, pero le costó mucho trabajo la recreación de cuadros –que, suponían como actividades del LEITAV, ir desde la simple copia hasta la invención de un nuevo cuadro a partir del original–. En estas dificultades posiblemente influyó el uso del espacio, así como la falta de elaboración previa que normalmente realiza mentalmente de los personajes que inventa por gusto, además, durante las sesiones tenía poco tiempo para planear la recreación del cuadro.

En la figura 12 se observa una producción bastante elaborada de expresión artística sui géneris, que deja entre ver su necesidad comunicativa.



*Figura 12. Ejemplo del trabajo de expresión artística de Carlos para la 1ª sesión.*

*“puzzle” (rompecabezas)*

En las sesiones, Carlos hizo comentarios positivos cuando se vio vocabulario y temas nuevos, porque, además de su gusto por la expresión artística, le interesa y agrada aprender inglés. Sus conocimientos previos le ayudaron a estructurar mejor sus frases descriptivas, no obstante en algunas actividades recurrió a la repetición de las oraciones, es decir, a retomar las mismas palabras utilizadas en su oración anterior para escribir la siguiente, solo cambiando el sujeto, por ejemplo; aunque posiblemente podría haberlo hecho mejor, al menos más creativamente como lo hacía en sus producciones gráficas.

Los resultados cuantitativos plantean que Carlos logró obtener un 39% de avances en su conocimiento del inglés, alcanzando un 93%, comparado con el 53% de conocimientos previos y conocimientos acumulados en las sesiones. Tuvo mayores ganancias en la construcción de relaciones entre los dibujos o esquemas y las frases escritas, así como en el uso correcto de preposiciones y en la comprensión de frases escritas. Mientras que no hubo diferencias significativas de mejora en su ortografía, ni en la posibilidad de generar frases u oraciones con sentido comunicativo, teniendo buenas bases de conocimientos previos por sus clases extracurriculares de inglés, como se observa en la figura 13.

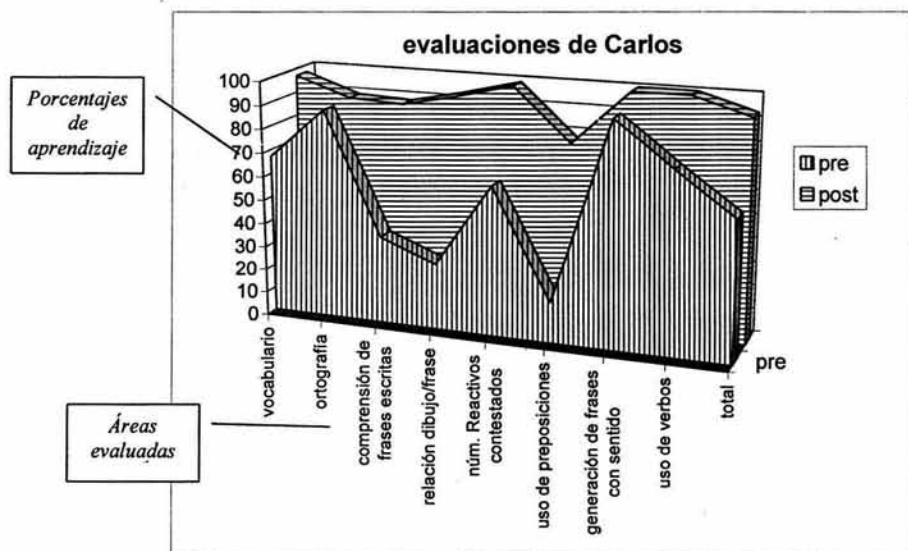


Figura 13. Diferencias entre las pre evaluaciones y las post evaluaciones de Carlos.

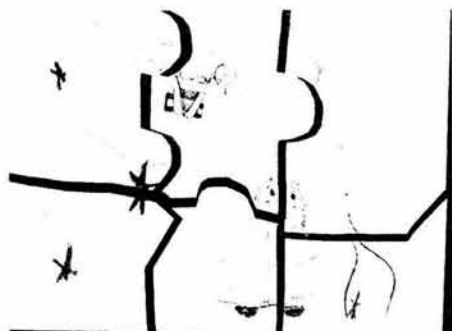
### *Armando*

Armando asiste a una tele-secundaria, donde le dan clases de inglés de segundo grado, él está muy interesado en aprender inglés, ha intentado aprender autodidácticamente – traduciendo sus canciones favoritas-, pero ha tenido ciertas dificultades.

En las actividades del LEITAV atendió en sobremanera los pequeños detalles que la mayoría de las veces eran irrelevantes para el aprendizaje general, pero que expresan sus intereses genuinos y propios de un adolescente. Por ejemplo, atendiendo más la forma, el estilo y la estética de la escritura que el contenido, llegando a preferir escribir “boy” con “i”, o sea “boi”, por seguir la tendencia de deformar el lenguaje (como lo hacen unas cantantes rusas que él admira). También en dos ocasiones prefirió quedarse con sus errores en las oraciones que inventó, que tacharlo por cuestión de estética, esto pueda haber influido en la generación de frases bien estructuradas. Por otro lado sus trabajos de expresión artística le llevaban más tiempo.

La motivación principal de Armando en las sesiones del LEITAV, fue, a decir de él mismo, la de *aprender idiomas, cualquiera que estos fueran y con el método o las herramientas que fueran, mientras aprendiera y pudiera lograr comunicar sus sentimientos e ideas a través de ellos*. Por supuesto que el hecho de usar las artes visuales como medio de aprendizaje no le desagradaba para nada, dado su interés por el arte y en general por cualquier tipo de expresiones sensibles.

Tuvo una actitud muy positiva hacia el LEITAV involucrándose activamente en las tareas, aunque fuera un poco dependiente, haciendo un esfuerzo por aprender e ir avanzando y aprovechando las sesiones. Además, manifestó mucha confianza en sí mismo, por sus habilidades artísticas e interés lingüístico, atribuyendo sus dificultades a una falta de concentración controlable.



*Figura 14. Ejemplo del trabajo de expresión artística de Armando realizado en la 1ª sesión.  
"Puzzle" Rompecabezas*

En las actividades artísticas como se observa en la figura 14, Armando mostró preferencias por la variedad y vivacidad de colores, así como por las formas muy expresivas, sugiriendo un marcado interés por plasmar y expresar artísticamente sus emociones y sentimientos.

Como parte de las evaluaciones hubo ejercicios donde tenían que acomodar palabras para generar oraciones con significado, pero a Armando, estos le costaron mucho trabajo, porque al parecer no lograba entender el mensaje o la idea a comunicar. Sin embargo, en los ejercicios en los que él tenía que generar oraciones de manera espontánea, logró realizarlas bien.

Los resultados promediados de las cinco evaluaciones, describen una ganancia promedio total del 41%, aumentando de un 32% a un 73% de conocimientos de inglés básico. Teniendo mayores ganancias en ortografía, en comprensión de frases escritas, en el uso de preposiciones y en la construcción de relaciones entre dibujos y frases escritas. Teniendo menores cambios en la generación de frases con sentido comunicativo, esto sugiere que el LEITAV tuvo repercusiones en sus conocimientos en general, pero no en la generar oraciones.

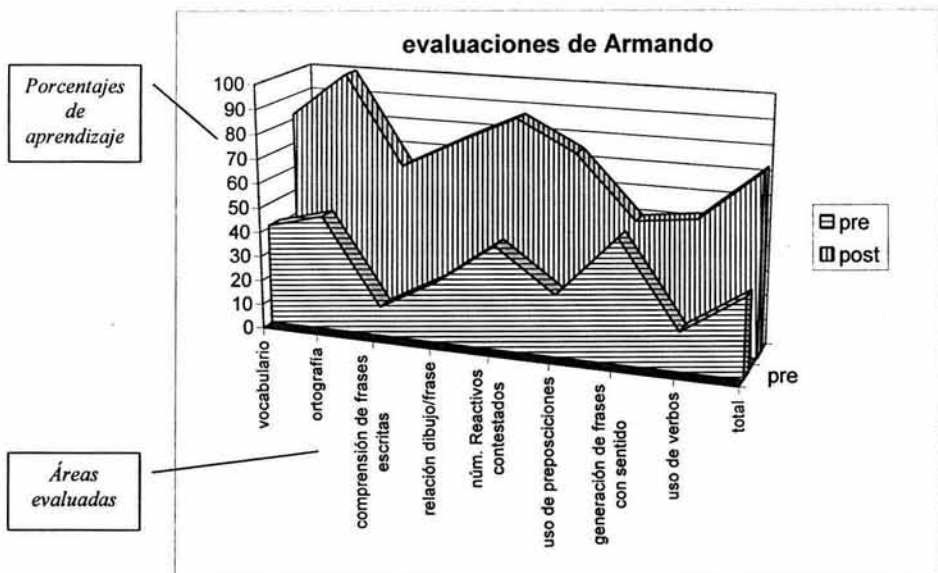


Figura 15. Diferencias entre las pre evaluaciones y las post evaluaciones de Armando.

### Enrique

Enrique es un estudiante de segundo de secundaria, cuyos antecedentes sugieren que la materia de inglés le ha costado siempre mucho trabajo y no había sido de su agrado. Aparentemente a partir de las sesiones del LEITAV, su actitud hacia el inglés cambió un poco, a decir de su tutora del PAES “*anteriormente, Enrique evitaba hacer tareas de inglés, no le gustaba ni le interesaba esa materia, porque se había confrontado con la incomprensión, la frustración y el fracaso*”, lo cual obviamente lo desmotivaba.

A lo largo de las sesiones del LEITAV, se fue dando cuenta de su potencial de aprendizaje, de sus posibilidades de hablar, entender y escribir inglés, que probablemente se refleje en su auto-concepto académico y en la percepción de su auto eficacia, aún con su carácter introvertido. Así, cuando se le ofrecieron nuevas formas para tener logros académicos, estuvo en general dispuesto a intentar superar sus dificultades, participando e involucrándose en las tareas del LEITAV.





Figura 16. Ejemplo del trabajo de expresión artística de Enrique realizado en las sesiones 7 y 8.  
"The sewers of the world" (las hilanderas del mundo)

Como se observa en la figura 16, tiene buenas habilidades viso-espaciales para llevar a cabo las tareas de expresión artística, solo que para Enrique, al parecer tiene claramente más importancia la parte lingüística que artística de las sesiones. Por ejemplo, en la sesión 9<sup>o</sup> tenían que hacer oraciones sobre lo que las obras de arte les hacían sentir y además inventar un símbolo representativo, él, prefirió enfocarse a la creación de las oraciones y no a los símbolos, haciendo uso solo del color para expresar el sentimiento o emoción.

Los resultados de sus ganancias de aprendizaje representadas en la figura 17, suponen un promedio de 39% de ganancia, aumentando de 40 a 79%, de las preevaluaciones a las post evaluaciones. En el caso de las actividades del LEITAV, éstas le ayudaron a lograr realizar los ejercicios de vinculación de dibujo o esquema con las frases escritas, aprender a usar las preposiciones de lugar; así como a aumentar el número de reactivos totales contestados significativamente. Al mismo tiempo, mostró pocos avances en el uso de los verbos, que a decir del promedio obtenido en sus preevaluaciones, supone conocimientos previos bastante aceptables. La ortografía mejoró, pero posiblemente sea un aspecto problemático para Enrique, en general. El uso de preposiciones no tuvo ganancias notorias en las evaluaciones, aunque durante las sesiones hizo un correcto uso de los mismos en más de la mitad de las ocasiones en que se requirieron.

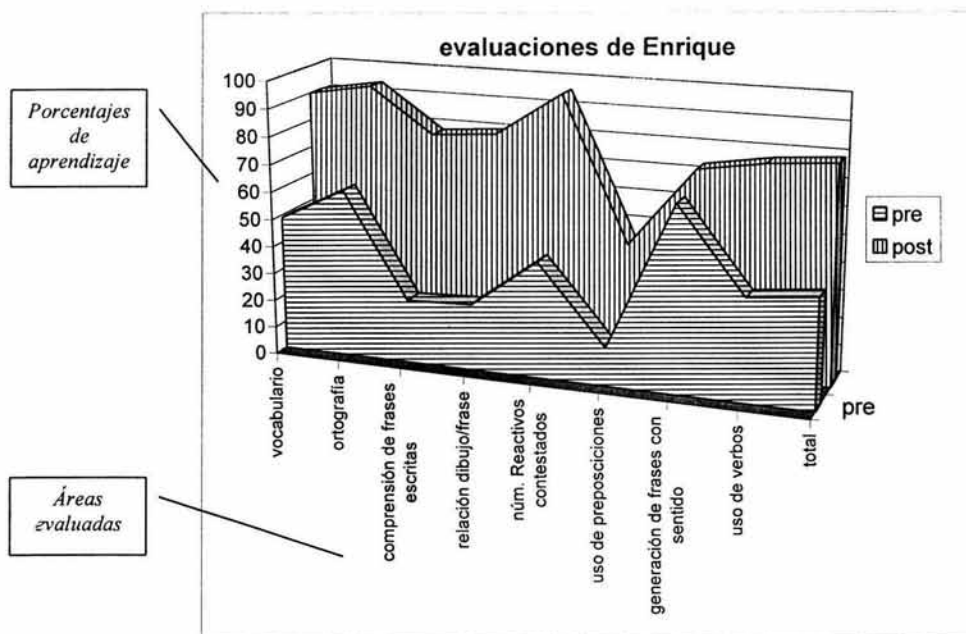


Figura 17. Diferencias entre las pre evaluaciones y las post evaluaciones de Enrique.

### Resultados globales de aprendizaje de inglés:

Sobre las ganancias en el aprendizaje de inglés logrados de manera grupal y en promedio por los estudiantes de cada grupo, se observa que el grupo B logró ganancias importantes, pero sobresalieron más los puntajes en las post evaluaciones del grupo A, en parte debido a la diferencia del nivel de dificultad de sus evaluaciones respecto al otro grupo, sin embargo, si tuvieron ganancias en todas las áreas evaluadas, especialmente en la relación de dibujos y frases, el uso de preposiciones, así como en la comprensión de frases escritas. Obteniendo menores ganancias en la generación de frases bien estructuradas, contrarios estos resultados junto con los del uso de preposiciones, con los del grupo A.

En resumen, en los resultados por grupo de trabajo se encontró una gran diferencia entre los puntajes totales obtenidos en las distintas áreas de las preevaluaciones y las post evaluaciones en ambos grupos, es decir, que las ganancias a través de las actividades de las sesiones del LEITAV, fueron significativas para ambos grupos, pero especialmente para el grupo A, a pesar de que el grupo B tuvo una mayor disposición al aprendizaje a través del arte.

### **Resultados cualitativos globales:**

Los resultados cualitativos globales, así como las descripciones del desempeño grupal y por alumno, son un resumen de las observaciones anotadas en la bitácora de trabajo, a lo largo de las sesiones del LEITAV.

El proceso que siguieron los participantes durante el desarrollo de las sesiones, fue relativamente similar en ambos grupos, iniciando con cierta inseguridad y poca confianza en sus competencias en el idioma extranjero, ejemplificados en timidez, pasividad, dependencia de la guía, etc. Al haber adquirido más confianza en sus competencias y al estar en un ambiente motivante, los alumnos gradualmente tomaron parte activa en las actividades por su propia iniciativa, hasta proponer sus propias actividades.

Parte de sus conocimientos previos se basaban en el uso mecánico del lenguaje, por lo que en ciertas ocasiones, argumentaron que no sabían cosas básicas, cuando si las sabían, pero no eran conscientes de ello, por la forma automática como la utilizaban, sin entender el contexto o poder generalizarla. De esta manera, algunas veces, aún sin tenerlo claro, utilizaban el lenguaje escrito sin significado o contenido, solo con la idea de que cierta palabra, por ejemplo el verbo “to be”, debería de estar en cierto lugar de la oración, “*porque así es la regla*”. Esta forma mecánica y sin significado del uso del lenguaje, inicialmente les provocó caer en errores en los ejercicios de la sesión donde se retomó el mismo verbo para enseñar su significado. Al inventar oraciones o frases, utilizaban una doble conjugación: una mecánica, que sin saber su significado repetían y otra, la que se veía en la sesión con significado, sin asociar que se trataba del mismo verbo, por ejemplo en la oración: “*There is are books and a man in a chair*”. El Laboratorio trató de que a través de las artes visuales de una manera motivante y divertida, se contextualizará y se fomentara la comprensión del lenguaje a aprender.

Entre más divertidas fueron las tareas, más motivados estuvieron los estudiantes a realizarlas e involucrarse activamente en ellas. Esto sugeriría que la falta de motivación es probablemente, en la mayoría de las ocasiones, una consecuencia de una enseñanza monótona y descontextualizada.

La motivación hacia la realización de las actividades, permitió un mejor desarrollo de las sesiones y una participación voluntaria y activa, como se observó con el grupo B, que mostró más iniciativa en la generación y realización de tareas, así como propuestas de un uso más complejo del lenguaje, por ejemplo, en cuanto a la estructura de las oraciones, cuando realizaron el rally para practicar preposiciones y acciones en inglés, o cuando trabajaron en la recreación del cuadro de Remedios Varo: “las hilanderas del mundo” (ver cartas descriptivas en anexo 4). Incluso, en varias ocasiones se quedaron más tiempo del establecido, porque no querían interrumpir su actividad creativa.

En general, ambos grupos, se mostraron más motivados a realizar las actividades que además de divertidas les significaban un reto cognitivo, sin ser a su juicio, inalcanzables ni demasiado fáciles para realizarlas. Las presiones o la frustración a la que según la literatura, estarían acostumbrados, no se manifestó ni en su actitud hacia el inglés y/o las actividades artísticas, ni en su aprendizaje. Al mismo tiempo, pareciera que la falta de atención de los alumnos con problemas de aprendizaje descrita por Bender (1990) se puede contrarrestar cuando las tareas les parecen divertidas y motivadoras.

Una muestra del interés y motivación por el LEITAV, fue la asistencia de uno de los estudiantes del grupo B cuando prácticamente se había suspendido la sesión por no haber clases en las respectivas secundarias. En la misma línea, se ubican algunos comentarios como “*quisiera que así fueran las clases de la escuela, porque así si aprendo*”, que indican pequeños, pero significativos cambios de actitud hacia el inglés, un mayor interés y una sensación de beneficio en cuanto a aprendizaje del inglés.

Algo relativamente común en las sesiones, fue que la tarea se alargaba o detenía cuando la guía o tutora les pedía que realizaran dos actividades al mismo tiempo, como: pintar y hablar en inglés sobre su trabajo, es decir, que tenían problemas para llevar a cabo dos acciones simultáneamente. Esto puede ir en detrimento del aprendizaje del inglés, se debe valorar la calidad de la enseñanza y no sólo la cantidad de conocimientos enseñados, como se hace en muchas escuelas, por cubrir los programas oficiales, sin importar a costa de que sea esa cantidad, específicamente a costa del aprendizaje significativo y contextualizado, que ofrece el empleo del arte y la expresión artística.



Figura 18. Muestra del trabajo de expresión artística de Enrique retomando a Van Gogh.

En sus creaciones artísticas, por ejemplo en la figura 18, se observa como la mayoría reflejó una tendencia a expresar ideas, emociones y sentimientos muy personales a través del uso del color y las formas, y no sólo simples representaciones gráficas del lenguaje. Además, ejemplifican cómo le dieron significado y enriquecieron su aprendizaje, conforme se fueron apropiando del material lingüístico y vinculándolo a las herramientas artísticas de aprendizaje.

En coincidencia con el argumento de Stevens y Shenker (1992), algunos fueron particularmente hábiles manejando conceptos espaciales, pero tuvieron muchas dificultades con el aprendizaje verbal y otros, fueron más hábiles lingüísticamente, pero con marcadas dificultades en tareas espaciales y posiblemente académicas que dependían del buen entendimiento espacial.

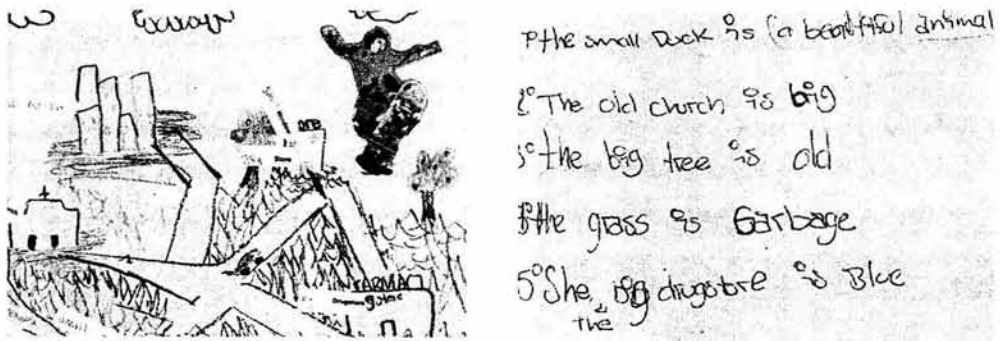


Figura 19. Trabajos de expresión artístico-lingüístico de Armando.  
Las frases se construyeron a partir de los elementos del cuadro.

Ambos grupos mostraron buen desempeño y habilidades en el aspecto semántico del lenguaje, como se observa en la figura 19, que les permitió transmitir ideas, con lo que se logró responder en gran medida a los planteamientos del enfoque comunicativo. Por otro lado, se encontró que no necesariamente los alumnos con problemas de aprendizaje son pobres sintetizadores de sonidos (Stevens y Shenker, 1992). En la mayor parte de los casos donde así se requirió, lograban detectar, discriminar y sintetizar los sonidos. Solamente, con relación a las diferencias entre la escritura y la pronunciación en inglés, tuvieron dificultades, pero no por cuestiones fonológicas, sino por asociar erróneamente la pronunciación del inglés con su lengua materna, además, en ocasiones empleaban al escribir, fonemas del español y esto también les dificultaba relacionar lo escrito con lo hablado.

Los participantes se comunicaron la mayor parte del tiempo en español, cuando intentaban hablar en inglés, sus oraciones eran de una estructura muy sencilla. Pero lograban, en la mayor parte de los casos, comunicar un mensaje con sentido. Sus dificultades eran sobretodo con la ubicación de los adjetivos dentro de la oración, probablemente porque sus primeros intentos por utilizar la lengua extranjera, se basaron en sus conocimientos tanto explícitos como implícitos de su lengua materna, haciendo traducciones literales, pero sin perder el sentido comunicativo.

Por otro lado, los alumnos fueron mejorando su comprensión oral de inglés, entendiendo cada vez mejor y más rápido las explicaciones de la guía o tutora. No obstante, hubo comentarios como: *"no importa tú dile que si y ya"*. En la entrevista al final de las sesiones, un alumno sugirió que serviría el que hubiera una traducción simultánea para entender mejor.

El LEITAV favoreció un enfoque más participativo, donde los estudiantes eran generadores del conocimiento de manera activa, a través del reto de lanzarse a hacer sus propias frases, utilizando sus conocimientos previos, utilizando lo visto en la sesión y en sesiones pasadas. Se empleó la repetición como una herramienta en casos que lo ameritaran, como cuando se quería indicar la dicción o para evitar un cambio de significado en función de la pronunciación. Para los alumnos fue útil que el aprendizaje de nuevo vocabulario o de expresiones se generará a partir de las sus contribuciones, ayudados o no por la guía, que se siguiera su ritmo y respetaran sus estilos de aprendizaje. Igualmente, fue útil contextualizar lo que aprendían a través de sus propias

expresiones artísticas, simplificando los temas y planteando metas concretas y pequeñas, y haciendo todo lo más personalizado posible.

No obstante los beneficios de esta forma de enseñanza, hay que reconocer la ventaja de tener dos grupos muy pequeños, comparado con los grupos regulares de las escuelas secundarias del país.

### **Resultados de la encuesta final y la entrevista semi estructurada.**

En la última sesión se realizó una encuesta final y una entrevista individual a cada uno de los estudiantes para obtener más información de cómo vieron el LEITAV (ver encuesta final en el anexo 6). A modo de resumen, se encontró que cinco de seis estaban de acuerdo en los objetivos y medio de aprendizaje del LEITAV. Los seis afirmaron que les gustó aprender inglés por medio de las actividades artísticas, y que si se logró el objetivo principal de aprender inglés. Aunque para dos de ellos, fueron demasiadas actividades artísticas, y comentaron que ese tiempo se podría haber dedicado a ver más cosas en inglés. Describieron que aprendieron inglés por varias vías especialmente al hablarlo durante las actividades artísticas. Además, cinco de seis consideraron que usar las artes visuales hace menos aburrido el aprender inglés y, uno de ellos dijo que *“no todo es escribir y quebrarse la cabeza, sino también reír”*. Solamente un estudiante consideró que la *“enseñanza estaba un poco aburrida”*, lo cuál habla de que no a todos les gustó la forma de trabajar, al parecer la valoración social fue buena.

## DISCUSIÓN

Para entender mejor el proceso de enseñanza aprendizaje en el LEITAV, se vinculan los logros de los alumnos y las actividades de las sesiones con otras experiencias de enseñanza de una segunda lengua, se considera el papel de la motivación en el aprendizaje, así como el aprendizaje de estrategias y un marco de referencia alternativo para entender y apoyar a los alumnos con “problemas de aprendizaje”<sup>5</sup>. Diferentes investigaciones acerca de factores involucrados en el aprendizaje, los métodos de enseñanza, las dificultades de los estudiantes y el contexto social y emocional de aprendizaje, sugieren la necesidad de cambios importantes en la visión de la educación y los estudiantes. Se plantea la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1987, 1994), como una posibilidad interesante para repensarlo.

Al utilizar las artes visuales como auxiliares didácticos en la enseñanza del inglés, los resultados muestran avances significativos, tanto en el conocimiento de la lengua como en el interés por aprenderla, concordante con los trabajos de Williams (1980), Lazotti, (1983) Manzo (1998), Quesada (1998), Madrazo (2002) y con las propuestas de la UNESCO (1999); especialmente si se consideran los “problemas de aprendizaje” a decir de Yanow-Schwartz (1994). El interés que se generó por el aprendizaje del inglés, posiblemente se debe a que el inglés aumentó su valor al incorporar el arte (UNESCO, 2001).

En las actividades del LEITAV, se buscó utilizar tanto el pensamiento divergente como el convergente (Venegas, 2002; Lazotti, 1983; Vigotski, 1970; Hearne y Stone, 1995): se fomentó que los alumnos usaran su creatividad e imaginación para generar diversas explicaciones y descripciones de su trabajo y, al mismo tiempo, convergiendo en las respuestas específicas de algunos ejercicios y evaluaciones. Esto enriqueció el marco de posibles respuestas del alumno.

Una meta importante en el LEITAV, fue aprender a comunicarse en inglés y no enfatizar los errores. Retomando que el enfoque comunicativo (SEP, 2004), se centra en lo que se hace o se puede hacer con el lenguaje y no tanto en qué es el lenguaje en sí. Se hizo el mínimo de

---

<sup>5</sup> Se entrecomilla problemas de aprendizaje, porque a partir del estudio exploratorio y las investigaciones realizadas, hemos cuestionado el etiquetar con “problemas de aprendizaje” a adolescentes que tienen grandes posibilidades de aprender y para quienes parte de los problemas, probablemente sean de enseñanza, en conjunto con otros factores.



correcciones, por ejemplo en la generación de frases, dándole más peso a que las frases que inventaban tuvieran sentido, que a que estuvieran correctamente escritas. Se valoró que las frases representaran la expresión escrita personal y espontánea de los estudiantes principiantes. Este aspecto, es esencial si se considera que para comunicarse en una lengua extranjera, no es necesario que las frases sean gramaticalmente perfectas, si el mensaje se comprende. Así, en las actividades se dio mayor peso e importancia a los aspectos semánticos que sintácticos. Sin embargo, acorde con las propuestas de Robertson (2000), Hearne y Stone (1995), en la evaluación se tomaron en cuenta áreas sintácticos y semánticos.

Se buscó mantener un desarrollo equilibrado de las cuatro áreas establecidas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión y expresión escrita (SEP, 2004). Además, se respondió a los planteamientos de considerar al alumno como el eje del proceso educativo, y de partir de situaciones significativas para que se llevara a cabo la construcción del aprendizaje.

En el LEITAV se combinó tanto el aprendizaje explícito como implícito (Hulstijn, 2002), es decir, que explícitamente el conocimiento del lenguaje se iba construyendo como un proceso deliberado y consciente de enseñanza-aprendizaje: explicando algunas reglas y ejemplificándolas. Mientras otra gran parte de lo enseñado en el LEITAV estaba implícita en las actividades de las sesiones, en las palabras de la guía, etc.

Los contenidos de las sesiones se estructuraron con base en la revisión de los cuadernos y libros de texto para secundaria (Rosales, Córdoba y Masters, 2002; Villafuerte, 1997; Hess, Astivia y Ramírez, 1994; Velasco et col. 1992). En su mayoría fueron temas que los alumnos ya habían visto en sus clases curriculares de inglés, pero que necesitaban ser mejor comprendidos y consolidados. También se introdujeron y asociaron elementos nuevos a los conocimientos previos, que permitió acumular y reciclar vocabulario para el desarrollo de las actividades (Ernst-Slavit, Moore y Maloney, 2002).

Se empleó la visualización de obras de arte para que los estudiantes lograran hacer asociaciones entre lo que veían y las narraciones tanto orales como escritas de las mismas, para hacer accesible y ayudar a los estudiantes a entender mejor el vocabulario nuevo, el uso y generación de frases descriptivas, de preposiciones y de verbos, entre otros. Por otro lado, se recurrió al apoyo del

*humor gráfico* (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000), haciendo por ejemplo “hombres con 4 ojos”, “árboles de pie rojos con ojos en las ramas”, etc.; lo cual sirvió como mnemotécnica para recordar lo aprendido y sobretodo para hacerlo más divertido. También se utilizó la estrategia descrita por McNamara y Wong (2003) sobre dar pistas y señales para incrementar el recuerdo. Posiblemente el uso de las artes visuales y el humor gráfico sirven como un medio para apoyar a los estudiantes a que sus supuestas dificultades de atención y memoria no les generen dificultades en la consecución de las tareas y sobre todo, en el aprendizaje global.

Basados en los principios de las tutorías del PAES (Flores, 1999; 2001), la guía del LEITAV, buscó crear situaciones de aprendizaje significativas, ayudó a los participantes a identificar cuáles serían las metas de la tarea, inició las explicaciones claras y detalladas sobre los distintos temas, dosificó el material nuevo asegurándose que los participantes estuvieran comprendiendo, llevó registros de sus comentarios, dudas, dificultades y avances, en una bitácora; los ayudó a establecer vínculos con su conocimiento previo, promovió que se involucraran activamente en las actividades de aprendizaje, empleó el diálogo en lugar de la instrucción directa; se aseguró que los participantes habían entendido y aprendido a partir de lo que hacían o decían; y también trató en las actividades, de que los estudiantes vieran sus logros.

La guía graduó el uso del inglés, al simplificar la estructura de las oraciones e instrucciones para no confundirlos. En algunos casos, los estudiantes captaban una parte de las instrucciones y lograban darle coherencia y significado al resto, lo cual les suponía un desafío cognoscitivo. Al mismo tiempo, comentarios como “*tú dile que si aunque no le entiendas*”, hacen reflexionar sobre la forma como los alumnos están habituados a enfrentar en la escuela, el aprendizaje del inglés.

En la mayoría de las situaciones, la guía actuó conforme lo sugerido por Cassady (1998), dejando que el lenguaje de los estudiantes permaneciera intacto, pero sin dejar de monitorear los errores y modelar las respuestas correctas (Gersten y Baker, 2003). Esto, les permitió dejar aflorar su creatividad verbal, al sentir un ambiente de apoyo propicio para aprender y disfrutar de hacerlo y, sin temer equivocarse o inhibirse por correcciones continuas, como reportan los participantes respecto a los métodos de enseñanza en sus escuelas. Los métodos tradicionales posiblemente les representen frustración y un aprendizaje fragmentado y poco significativo.

Por ejemplo, las evaluaciones tradicionales, como describen Stevens y Shenker (1992), llegan a ser vistas como situaciones que representan una amenaza que provoca una tendencia limitante a la “desesperanza aprendida” en los estudiantes. Así, en un primer momento algunos participantes del LEITAV aparentemente asociaron las evaluaciones de las sesiones con este antecedente, provocando que Manuel y César dejaran, en al menos una ocasión, las preevaluaciones en blanco, argumentando no saber qué responder.

Otro ejemplo de las consecuencias de los métodos tradicionales, se observó aparentemente en Cristian, quien frente a una nueva tarea insistía en indicar: “no se, no se”, sin haber intentado siquiera realizarla, desconfiando de antemano de sus competencias académicas y reaccionando evasivamente. Estas reacciones fueron cambiando conforme los alumnos se dieron cuenta que tenían la capacidad de realizar las tareas, y que con las evaluaciones no se recalaban sus errores, sino sus logros y esfuerzos. La enseñanza puede influir en la percepción de eficacia que tengan los estudiantes de sí mismos y en este sentido si no se cambia la visión de la que parte la enseñanza, seguramente se sigan enfatizando las dificultades y se pasen por alto sus fortalezas, si son distintas a las exigidas en la visión tradicional, impidiendo un desarrollo pleno de los estudiantes.

De acuerdo con Mercer (1991), buscando que mejorara su motivación, sus actitudes y hubiera cierto progreso académico, se emplearon algunas de sus sugerencias como hacer evaluaciones continuas para señalar los progresos diarios de los estudiantes, utilizar un vocabulario simple, así como estímulos visuales, auditivos y físicos de apoyo; y sobretodo, gozar con la enseñanza y hacer que los estudiantes gozaran aprendiendo. Considerando las dificultades en el empleo de estrategias de aprendizaje se hicieron ciertas adaptaciones en las sesiones del LEITAV: por ejemplo, el uso de apoyos visuales y/o gráficos que servían como pistas, señales o apoyos para recordar para mejorar su ejecución en la memoria de trabajo y acceder más fácilmente a la información que tienen almacenada. Además, para salvar los problemas de memoria de significados y de recuperación de secuencias memorizadas (Bender, 1990; McNamara y Wong, 2003), en las sesiones, se evitó hacer uso de secuencias a memorizar de manera descontextualizada y abstracta, a través de utilizar las artes visuales como referentes y/o asociaciones viso-lingüísticas.

Aunque fue difícil individualizar el nivel de complejidad de las evaluaciones, haciéndose solo en función del grupo, se pretendió, además, que las actividades y las evaluaciones tuvieran una cierta graduación, adaptándose al ritmo y estilos de aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de que no se sintieran presionados y que fuera significativo lo que se aprendía, es decir, evitando enfrentarlos con tareas tan difíciles que los frustraran y se negaran a realizar o en las que no lograran avanzar nada y si lo hicieran, fuera erróneamente, (Gersten y Baker, 2003; Guzmán, 2003). El hacer una preevaluación suponía considerar evaluar el conocimiento previo de cada estudiante y sus necesidades (Walquí y West, 2000), tratando de brindar una enseñanza individualizada en la medida de lo posible.

Por otro lado, durante las sesiones existían momentos de silencio, asociados según Ernst-Slavit, Moore y Maloney (2002), a una gran actividad cognoscitiva – propia de la primera y segunda etapa de aprendizaje -, al ir comprendiendo las reglas del idioma, el sentido y significado de las frases, su asociación con las imágenes, etc. La participación en las sesiones, fue notoria en la parte de las actividades de expresión artística, pero relativamente baja y poco voluntaria, en la parte lingüística; porque toda su energía estaba probablemente concentrada en absorber la información que veían y escuchaban.

La producción oral y escrita de los alumnos, cuando la hubo, varió sobretodo en función de lo motivante que consideraran la actividad, de este modo, en todas las actividades hubo producción, es decir, participación, pero no con el mismo involucramiento e interés, que cuando estaban motivados por las actividades. Esto nos remite a considerar la perspectiva que plantea, que la motivación para aprender, resulta tan determinante en el rendimiento de los alumnos, como la propia capacidad de razonamiento o comprensión (Echeita, 1995).

Se resalta que los participantes aprendieron mejor las palabras que ellos decidieron, de manera personal, que era necesario aprender, haciendo claro que el aprendizaje del inglés tiene que ser significativo para quienes lo aprenden (Brophy, 1999; Gerber, en Hearne y Stone, 1995). Los alumnos son partícipes de su aprendizaje, en la medida en que se involucran, preguntan y rectifican, vocabulario o cuestiones gramaticales de su interés; así como por sus aportaciones personales basadas en conocimientos previos. El preguntar es considerado una habilidad hacia el

aprendizaje autorregulado que mejora en sí el aprendizaje (Hogan y Pressley, 1997). Sobretudo porque frecuentemente los alumnos con problemas de aprendizaje tienen conocimientos fragmentados e interpretaciones erróneas acerca de conceptos y principios, que los lleva a adjudicar significados equivocados o distorsionados a la información nueva. En México, esto es una situación crítica, pues el aula no les brinda los apoyos que realmente necesita (Flores, 2002).

Como explicó Krashen (en Crandall, 1994), una segunda lengua se adquiere más exitosamente cuando las condiciones son similares a aquellas que se presentan en la adquisición de la primera, es decir: cuando el centro de la enseñanza está en el significado más que en la forma; cuando, además, el material a aprender está al nivel del aprendizaje del estudiante; y cuando hay suficientes oportunidades para involucrarse con un uso significativo del lenguaje en un ambiente libre de ansiedad. En el LEITAV se trató de propiciar la existencia de estas condiciones, para motivarlos y para que aprender fuera realmente un reto.

Leland y Harste (en Hearne y Stone, 1995) plantean la promoción del pensamiento a través de los distintos sistemas de signos, principalmente para los estudiantes con “problemas de aprendizaje”, quienes muchas veces ignoran otras esferas de conocimiento fuera del currículo en el cual están forzados a operar. Al crear ambientes como el del LEITAV, se puede ayudar a los estudiantes a reconocer y apreciar más sus propios talentos e intereses, especialmente artísticos. Además, el uso del material visual y no sólo de las explicaciones verbales, encamina la enseñanza a respetar el potencial de aprendizaje de ambos hemisferios cerebrales, como sugiere Bender (1990). Esto, puede ser un punto de partida prometedor para los maestros. Hearne y Stone (1995) enfatizan que los programas educativos incluyan dentro de sus metas y objetivos, oportunidades para que los aprendices alimenten sus fortalezas y talentos, como lo trata de hacer el LEITAV.

Se puede agregar, que al observar sus creaciones artísticas, la mayoría reflejan la expresión de ideas, emociones y sentimientos muy personales a través del uso del color y las formas, y no sólo simples representaciones gráficas del lenguaje. Esto para los estudiantes principiantes, genera sentido, les enriquece el contexto de aprendizaje, los motiva y permite o propicia que se apropien del material. De ahí la importancia de que en el proceso constructivo de enseñanza-aprendizaje del inglés, se tomen en cuenta estos aspectos.

Se retoma el caso de Armando, quien prefiere la estética y el estilo en la escritura, en lugar de mantener las formas correctas y formales, porque le suponen apropiación y mayor gozo a la vez que aprendizaje. Es interesante reflexionar sobre qué enfatizar en la enseñanza, el conocimiento árido o el disfrutar del aprendizaje: al trabajar a su ritmo y estilo, con material motivante y de su interés; tomando en cuenta que esto le supondrá un tiempo mayor. Al parecer, es solo en las áreas “secundarias” como las materias artísticas, en donde se tiene cierta libertad creativa y temporal, en función de los tiempos e intereses de los participantes y no de programas rígidos; en donde se permite atender todos los detalles que se quiera, disfrutar lo que se hace mientras se aprende, sin presiones. Si se integrara de manera generalizada las artes al currículo, probablemente se lograría mayor gozo y disfrute del aprendizaje, aprovechando por ejemplo, los detalles para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin perder de vista, que esto muy probablemente no será igualmente recibido por todos los estudiantes, dado que no todos tienen interés en las artes.

En resumen, los beneficios de integrar las artes visuales al aprendizaje del inglés, para quienes les gustó e interesó, fueron: hacer más divertido el aprendizaje, fomentar la apropiación del conocimiento, hacer el aprendizaje más significativo y motivante, modificar en cierta medida su percepción de auto eficacia, utilizar sus habilidades viso-espaciales, lograr partir desde otra perspectiva hacia la materia de inglés, al menos durante las sesiones del PAES; enriqueciendo así, el aprendizaje.

Los logros obtenidos en el LEITAV, se podrían explicar con las conclusiones de Masgoret y Gardner (2003), quienes adjudican los logros en una segunda lengua, a la actitud, la motivación, la orientación instrumental e integrativa tanto hacia el aprendizaje, como hacia la situación de aprendizaje y la lengua en sí misma. Siendo la motivación la mayor responsable e involucrada en el logro que un estudiante pueda alcanzar, al influirse mutuamente el aprendizaje y la motivación.

Si bien no es la intención del presente trabajo hacer un análisis minucioso de los factores motivantes en cada uno de las estudiantes, es importante mencionar que se observó que aquellos a quienes les interesaban o les gustaban las artes visuales, estaban más motivados para realizar las actividades de las sesiones – en algunas ocasiones alargadas a petición de los estudiantes –. De esta manera aprendían más inglés, aunque el inglés no fuera el motivante principal, acababa por motivarlos conforme se iban dando cuenta de sus conocimientos y su posibilidad de logro. El

individuo motivado gasta esfuerzo, es persistente y atento a la tarea, tiene metas, deseos y aspiraciones, disfruta de la actividad, experimenta reforzamiento del éxito y decepción del fracaso, se emociona y usa estrategias para ayudar a lograr las metas, es decir, que el individuo motivado exhibe muchas conductas, sentimientos, cogniciones, etc., contra quien está desmotivado, como afirman Masgoret y Gardner (2003).

Acorde con lo que plantea Guzmán (2003) basada en Aguilera, un pensamiento común sobre los niños con problemas de aprendizaje, es que son incapaces de aprender adecuadamente y a un ritmo normal en condiciones “normales”, sin embargo, si se dan las condiciones adecuadas o se usan métodos apropiados de enseñanza, muchos lograrán progresos significativos, llegando incluso a superar su propio retraso.

Es importante, tener en cuenta como afirman Stevens y Shenker (1992), que estos estudiantes son suficientemente inteligentes para tener éxito en sus clases de inglés y en general en la secundaria, lo que les hace falta la mayoría de las veces son desarrollo de habilidades, estrategias cognoscitivas y motivación para hacer uso de dicha inteligencia. Por las mismas razones, al estar motivados por las actividades artísticas y tener apoyos con estrategias cognoscitivas en las sesiones del LEITAV, todos tuvieron logros significativos en el aprendizaje de una segunda lengua, llevando a cuestionar la visión de los “problemas de aprendizaje”. Como déficit o limitaciones del individuo, cuando tiene fortalezas que se tienen que observar y valorar, y que además, pueden servir para desarrollar las áreas donde tienen dificultades, considerando que los problemas no son inamovibles y estáticos.

Un aspecto que se recalca en el PAES y por tanto en el LEITAV es que hay que superar la práctica usual de señalar las dificultades de los estudiantes con problemas de aprendizaje, y sustituirla por la de resaltar las fortalezas y talentos que también poseen (Flores, 2002). Para poder plantear una propuesta alterna de enseñanza de una segunda lengua, se tiene que virar la concepción de estos estudiantes y de las características que los definen.

Hearne y Stone (1995) afirman que, actualmente, el clasificar a alguien como discapacitado para aprender, habla mucho de la obsesión de las escuelas por la enseñanza y la evaluación centrada en la competencia entre alumnos. Los autores señalan que si se valorara la música, el arte y el

pensamiento divergente, muy probablemente tendríamos un grupo distinto de personas con problemas de aprendizaje (Sleeter y Coles, en Hearne y Stone, 1995). El caso es dejar de lado la necesidad de etiquetar. El objetivo principal en la educación debe ser propiciar oportunidades educativas para que los alumnos demuestren sus puntos fuertes y, a través de estos, atender sus dificultades (Prieto y Fernández, 2001).

Es necesario considerar que tal vez algunos de los estudiantes con “problemas de aprendizaje”, pueden bien sólo ser un grupo de estudiantes cuyos talentos no son explotados con los métodos tradicionales de enseñanza de las escuelas, por lo mismo quedan en desventaja y en un gran número de ocasiones, son remitidos a cursos o programas remediales especiales (Barken y Bernal en Hearne y Stone, 1995).

En contraste, una propuesta que se enfoca en la creatividad, las fortalezas y talentos no tradicionales, aspectos que no han sido bien entendidos o altamente valorados por las escuelas, cambia radicalmente la visión de la discapacidad y de los estilos de aprendizaje (Prieto y Fernández, 2001; Hearne y Stone, 1995).

La valoración de los talentos y fortalezas no tradicionales de los individuos ha ido en aumento recientemente, manifestando el creciente interés en otras formas de conocer y aprender distintas a las que han dominado la investigación y la praxis hasta la fecha (Gardner, 1987; Hargreaves, 1991; Hearne y Stone, 1995; Akoschky, 1998; Campbell, Campbell y Dickenson 2000; Prieto y Fernández, 2001).

Frente a esta perspectiva, se cree que es necesaria una visión distinta de los estudiantes, considerando que posiblemente de teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) de Gardner (1987 y 1994), plantee una visión integral y acorde con las observaciones, acerca de las posibilidades reales de aprendizaje de estos estudiantes. En el LEITAV, nos enfocamos especialmente al uso y desarrollo de dos inteligencias: la lingüística y la viso-espacial, aunque se podría decir que comprendía también la inteligencia interpersonal, en las interacciones de los participantes y la intrapersonal, si se considera el cambio en su percepción de auto eficacia. Todas ellas abocadas al aprendizaje del inglés.



Todos los seres humanos tienen todas las inteligencias, pero difieren en el grado en el que las manifiestan y en el que se desarrollan, debido tanto a la genética como al ambiente (Gardner, 1987). El hecho de que haya tendencias a aprender mejor de una forma que de otra, no significa que un individuo no pueda aprender de otras formas, sino que tendrá más facilidad y tenderá posiblemente a utilizar más un aspecto de sus inteligencias que otro. Por ello el enfoque que adopta la teoría es más un paradigma de crecimiento que un paradigma de déficit.” (Prieto y Fernández, 2001).

Prieto y Fernández (2001) plantean que si se emplea en el currículum la TIM, las repercusiones positivas pueden ser: el poder atender la diversidad de alumnos en el aula ordinaria; favorecer la autoestima sobretodo de los alumnos con problemas de aprendizaje al favorecer el éxito y reducir las cotas del fracaso; tener clases más eficaces y centradas en el desarrollo del pensamiento. Con esto se logra potenciar las aulas inclusivas con todos los tipos de inteligencias y estilos de aprendizaje, buscando “explotar” el potencial oculto de los alumnos, especialmente de los que necesiten aprendizaje tutorado o apoyos específicos.

La TIM en el currículo trata de crear o fomentar la curiosidad para encontrar diferentes soluciones a los problemas escolares o reales. Esto se logra al explorar varias alternativas sobre la base del desarrollo de un pensamiento flexible, al desarrollar habilidades de organización de los conocimientos, utilizando tácticas de estructuración del pensamiento y la generación de estrategias instruccionales novedosas y, el diseño de materiales para favorecer el desarrollo cognoscitivo y aprender con todas las inteligencias y utilizar todos los canales del procesamiento de la información (Prieto y Fernández, 2001).

Se busca, además, potenciar las inteligencias menos desarrolladas de cada individuo y al mismo tiempo analizarlas para que el aprendizaje pueda producirse a través de las inteligencias preferidas o de los estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes, fomentando la educación individualizada y apoyando a quienes presentan problemas o dificultades en el aprendizaje. Esto nos ayudó a entender porque fue distinto el acogimiento del LEITAV por los participantes.

A cada de las inteligencias una le corresponde un sistema simbólico y un modo de representación distinto, asumiendo una perspectiva multidimensional que visualiza a las inteligencias como

funcionales y con la posibilidad de manifestarse de distintas maneras en diversos contextos, así como de cambiar y desarrollarse en respuesta al medio ambiente. Por lo mismo, estas inteligencias son educables (Prieto y Fernández, 2001). Y es importante considerar que puede ser que una destaque más, esto depende en parte de la libertad que tenga cada ser humano para desarrollar sus inteligencias (Hearne y Stone, 1995). En el caso del LEITAV, al haber hecho uso de las artes visuales como medios de enseñanza, la inteligencia que más destacó, fue la viso-espacial.

*... “cuando las tareas de lengua escrita u oral cuentan con el apoyo gráfico, diagramas o fotografías, se facilita el aprendizaje y se refuerza la retención en muchos alumnos... Las representaciones gráficas de la información cumplen valiosas funciones educativas: sirven para presentar, definir, interpretar, manipular, sintetizar y demostrar datos. Los materiales visuales enriquecen la enseñanza pues permiten clarificar los conceptos que el docente está explicando y proporcionan a los alumnos medios visuales para comprender y comunicar lo que han aprendido. ... el empleo de estas herramientas tiene como objetivo permitir al docente y al alumno explorar un determinado contenido antes de destacar producciones estéticas”* (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000, pp.119).

La facultad de visualización tiene una función auxiliar en el proceso de pensamiento, aprendizaje, conocimiento y descubrimiento, donde las imágenes son “ayudas visuales” (Read, 1982; Campbell, Campbell y Dickenson, 2000). En la misma línea, el maestro Roldan (1996) explica a partir de su trabajo empírico, que el propósito de utilizar dibujos o imágenes, es corroborar la comprensión de las tareas en una segunda lengua. Desde su experiencia personal describe que dibujar o el uso de imágenes, evita todos los diferentes tipos de problemas que pueden producirse con la producción lingüística. Al mismo tiempo, parecen ser mucho más motivante que las técnicas tradicionales para corroborar la comprensión del lenguaje, como se observó en nuestros resultados.

La inteligencia viso-espacial (Gardner, 1987), se compone de habilidades como: discriminación visual, reconocimiento, proyección, imagen mental, razonamiento espacial, organización espacial manejo y reproducción de imágenes internas o externas, etc., que pueden o no manifestarse juntas

(Campbell, Campbell y Dickenson, 2000; Faichney, 2001; Prieto y Fernández, 2001). A lo largo de las sesiones del LEITAV, se observó que los estudiantes contaban en diferentes grados con habilidades viso-espaciales como afirmaron Hearne y Stone (1995), al tener bastante capacidad para trabajar con imágenes, pinturas, etc. Los participantes demostraron reconocimiento visual, al asociar el lenguaje – desde elementos hasta párrafos descriptivos- con las obras de arte; la generación de imágenes mentales, al tener que inventar representaciones gráficas o plásticas de frases; razonamiento y organización espacial, al acomodar las piezas de los rompecabezas, al tener que integrar elementos aislados en la creación de “su vecindario” por ejemplo. Así, como el manejo y reproducción de imágenes en las actividades de recreación de obras, etc.

Mostrando, además, distintos grados de interés y gusto por las actividades artísticas y, comentando que en sus clases no habían tenido la oportunidad de expresarse libremente a través de las artes visuales, a pesar de que tienen talleres de arte, porque estos se enfocan más a los aspectos técnicos que expresivos. Al parecer, los sistemas tradicionales que aún no han cambiado su visión enfocada en el déficit de los estudiantes, como afirma Marchesi, Coll y Palacios (2001), provocan que estos estudiantes vivan en los fracasos y no desarrollen otros talentos, como los artísticos, porque continúan devaluados.

Silver, dilucidando las habilidades cognitivas y creativas de los niños a través del arte, concluyó que aún los niños que tienen problemas de lenguaje, son capaces de construir modelos visuales y representar sus propias experiencias de forma no-verbal en dibujos. Sugiriendo que la habilidad intelectual es independiente del lenguaje y que el lenguaje se construye por medio del desarrollo de habilidades lógicas que los adultos tienden a favorecer sobre el pensamiento creativo, pero que muchas de las personas exitosas en la resolución de problemas, tienden a utilizar, en cierta medida, imágenes visuales (Santamaría, 1990).

El LEITAV al fusionar los propósitos intelectuales y artísticos, buscó nutrir otros aspectos de la inteligencia, congruente con las sugerencias de Gardner (1994) y Hearne y Stone (1995); buscó también, expandir el potencial de los estudiantes para comunicarse, tomando en cuenta que tienen diversas formas de aprender, diversos talentos y requerimientos.

En cuanto a los planteamientos de Gardner (1987, 1994) respecto a las Inteligencias Múltiples, que se considera la integración de todas las inteligencias al currículo como la mejor opción (Prieto y Fernández, 2001), también se plantea que todos los individuos pueden aprender a través de cualquiera de ellas, aunque tengan más facilidad y tiendan a utilizar más un aspecto de sus inteligencias que otro. Por lo tanto y como se vio en las gráficas de resultados del LEITAV con ambos grupos, todos sin excepción tuvieron un avance pequeño, pero considerable, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua a través de las artes visuales, a pesar de que no todos tuvieron desarrolladas al máximo sus habilidades viso-espaciales para desenvolverse mejor en las actividades artísticas.

Los ejemplos de aplicación y apoyos especiales para el aprendizaje de una segunda lengua, que se describieron anteriormente, en paralelo con la teoría de las Inteligencias Múltiples, promueven una visión alternativa que toma en cuenta no solo las habilidades lógico-matemáticas y verbales, que fundamenta la visión tradicional de la educación, sino también otras habilidades como las visuales y espaciales. Sin dejar de perder de vista que la propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en la teoría de las Inteligencias Múltiples, es holística y plantea no solo el uso de habilidades viso-espaciales, sino de todas las inteligencias y habilidades de manera integral.

Por otro lado, se tiene la influencia del factor externo: “contexto social y emocional”, asumiendo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje uno se puede beneficiar en gran medida de la interacción social, ya sea de sus pares o de tutores (Kohl, en Guzmán, 2003); así como de un clima favorable que permita desarrollar confianza y seguridad en la situación y en uno mismo. Que se basaría en el uso de las inteligencias interpersonal e intrapersonal para aprovechar el contexto de enseñanza aprendizaje (Gardner, 1987; Prieto y Fernández, 2001).

El contexto social, aunque eran grupos pequeños, permitió la co-construcción del aprendizaje de inglés, dado que como afirma Vigotski (en Guzmán, 2003), las personas no aprenden solas sino aprenden al estar integradas en un contexto social, aprenden de las experiencias concretas; unos iban aprendiendo de los otros, al participar en un sistema social que implicó escuchar a los otros y ser escuchados.

En el trabajo grupal el aprendizaje, no necesariamente implica que aprendan lo mismo o al mismo nivel. Echeita (1995) considera que cada cual debe poder aprender y progresar de acuerdo con sus capacidades y necesidades personales, haciendo uso de su inteligencia intrapersonal (Gardner, 1987; Prieto y Fernández, 2001), para buscar soluciones individuales, pero siempre se tratándose de que hubiera “igualdad de oportunidades para el éxito”, evitando generar un ambiente competitivo.

El aprendizaje es un fenómeno individual pero que se da en un marco social de relaciones, interrelaciones y ayuda, que conlleva efectos mutuos, haciendo posible un saber (conocimiento e información), un saber hacer (habilidades y destrezas) y un ser (actitudes y valores) (Ferreiro, en Guzmán, 2003). Por que además al interactuar con alguien, se procesa la información apoyándose en el modelamiento y la imitación.

Por ejemplo: Manuel y Cristian, al ir entrando en confianza con las actividades del LEITAV y sobretodo confiando en sus habilidades y conocimientos del inglés, mejoraron su desempeño; no fue así con César, quien inició sin dificultades, asumiendo la posibilidad de realizar las tareas posiblemente apoyado por la confianza desarrollada por las tutorías del PAES, pero fue cambiando su actitud frente a un medio un tanto ridiculizador de sus participaciones erradas. En este sentido hay que reconsiderar las afirmaciones de Walqui y West (2000) junto con las de Bender (1990), de que en la adolescencia existen entre otros factores, como una fuerte presión de los pares, que en ocasiones genera vergüenza o pena frente a sus compañeros, cuando son concientes de sus dificultades cognoscitivas; distrayendo o escondiendo estas dificultades en problemas de disciplina, como ocurrió con César.

Aprender una segunda lengua es un proceso largo y difícil, es una gran tarea para cualquiera, llegando a ser emocionalmente difícil dar un paso hacia un nuevo lenguaje y una nueva cultura. Especialmente para los adolescentes, quienes pueden sentirse apenados y avergonzados frente a sus compañeros cuando practican sus habilidades en la segunda lengua. En bases a las sugerencias de Ernst-Slavit, Moore y Maloney (2002), la guía trató de propiciar un ambiente libre de estrés con apoyo continuo y realimentación positiva de sus esfuerzos y sus posibilidades, para poder enfocarse a las actividades de manera fluida y voluntaria sin ansiedad o tensión.

Se buscó evitar el fracaso o al menos no señalarlo, ni evidenciarlo, y sobretodo generar condiciones y ocasiones favorables para el éxito (Mercer, 1991), lo que ayudó a promover un ambiente de confianza y seguridad, para generar una participación activa y sin miedo a hacerlo mal, para no ampliar su historia de fracasos, sino para hacerles darse cuenta de lo mucho que saben de inglés y todo lo que se puede lograr con eso. Fomentando así, la sensación de competencia, no de fracaso. Y al mismo tiempo mejorando su motivación, sus actitudes y su progreso académico, entre otras cosas.

Es importante que el guía o quien está a cargo de andamiar el conocimiento, tenga el interés, la disposición y la sensibilidad, para estar al pendiente de cada uno de sus alumnos y del aprendizaje real que se está logrando, haciendo las clases más dinámicas e interactivas, provocando un desafío real en los estudiantes para motivarlos a querer aprender, y no solo querer pasar o terminar el año.

Posiblemente uno de los puntos más importantes, sea el factor instruccional (Hogan y Pressley, 1997), que genere un clima adecuado, además de dar los elementos necesarios para el desarrollo armónico y motivante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se necesita replantear las políticas educativas.

Uno de los principales retos que se enfrentan los profesionales que tratan de poner en práctica la teoría de las inteligencias múltiples es que las políticas educativas, que aún no han cambiado su visión tradicional de los alumnos con dificultades. Ésta sigue enfocada en el déficit (Marchesi, Coll y Palacios, 2001), provocando que miles de alumnos con gran imaginación no sean reconocidos, dejando sus talentos aletargados y devaluados, simplemente porque a los educadores les preocupa solamente las habilidades lingüísticas y de razonamiento lógico-matemático, olvidando o minimizando la importancia de otras habilidades como las viso-espaciales. Por lo que posiblemente muchos de los niños con habilidades imaginativas acaben aprendiendo en clases especiales para estudiantes con “problemas de aprendizaje” y muchos otros estén desperdiciando sus talentos en las clases regulares, al menos en parte porque nadie ha sido capaz de figurarse como utilizar estos talentos en los escenarios escolares (Armstrong, en Hearne y Stone, 1995). Según Goertzel y Goertzel (en Hearne y Stone, 1995) muchos niños,

intelectualmente capaces, fracasan en la escuela porque estas intentan limitar sus intereses a dominios particulares descuidando u omitiendo todo el resto.

Los teóricos de la enseñanza de una segunda lengua, deberían cuestionar seriamente las aproximaciones reduccionistas o de tipo remedial, que enfatizan el déficit y sólo sirven para estigmatizar a los estudiantes.

## CONCLUSIÓN

El estudio exploratorio amplió el panorama acerca de la posibilidad de aprendizaje que tienen los estudiantes con “problemas de aprendizaje”, al utilizar herramientas psicoeducativas como lo son las tutorías – del PAES, Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria - y la integración de las artes visuales. Se cumplió también con el objetivo específico de que los participantes aprendieran un poco de inglés de nivel básico correspondiente con las metas del plan curricular para su grado escolar – primero y segundo de secundaria- (SEP, 2004). Se observó, que aprender a través del arte dispone y facilita el aprendizaje de una segunda lengua en adolescentes poco motivados e interesados en aprenderla.

Asumiendo la compleja condición de los estudiantes participantes con dificultades para aprender una segunda lengua como: falta de aptitud, pobre actitud y baja motivación; así como altos niveles de ansiedad, fallas para usar estrategias apropiadas de aprendizaje, un desfase en los estilos de aprendizaje del maestro-alumno y, variables de personalidad (Sparks, Ganschow, Artzer y Patton, 1997). El LEITAV logró modificar al menos temporalmente la motivación ante el inglés de la mayoría de los participantes en un grado satisfactorio, además generó unas condiciones tales que la actitud ante el inglés también cambiara un poco. Al mismo tiempo se mantuvo un clima tranquilo que no suponía presiones, ni ansiedad de ningún tipo. Por estas razones, aparentemente el LEITAV, ayudó a que los estudiantes participantes aprendieran un poco de inglés. Considerando los aportes de los tutores del PAES a lograr generar y mantener este clima de enseñanza-aprendizaje.

Probablemente se pueda decir que la enseñanza de una segunda lengua *con y a través* de las artes visuales, motivó el proceso de aprendizaje del inglés, dado que como afirma Quesada (1998) una integración efectiva de las artes al currículo escolar puede favorecer el éxito académico, especialmente cuando se tienen problemas de aprendizaje (Yanow-Schwartz, 1994). Tomando en cuenta las aseveraciones de Campbell, Campbell y Dickenson (2000); Manzo (1998) y la UNESCO (1999), de que las artes son fundamentales para aumentar la motivación de los alumnos y para la generación de climas escolares positivos que incrementan el nivel de logro académico; así como para fomentar la conciencia sobre el locus de control interno de los estudiantes (Bender, 1990; Mercer, 1987).



Como parte de las tutorías del PAES, algo muy importante, al plantear una propuesta de enseñanza a través de las artes visuales, fue que las metas de ambos parten de principios similares, es decir, que coinciden en buscar crear situaciones de aprendizaje significativas; en dosificar y hacer más accesible el material nuevo; en ayudar a establecer vínculos con su conocimiento previo; en promover que se involucraran activamente en las actividades de aprendizaje, y también en tratar de que los estudiantes vieran sus logros en las actividades (Flores, 2001).

Por otro lado, el ser parte del PAES significó retos, compromisos y cambios en la visión de los estudiantes con problemas de aprendizaje. Retos y compromisos en cuanto a cubrir los objetivos del programa y cambios en la visión de la problemática, hacia las fortalezas y talentos y no las dificultades. En el mismo sentido, surge la búsqueda de explicaciones como podría ser la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) (Gardner, 1987, 1994).

Hearne y Stone proponen trabajar para asegurar que el currículo y la enseñanza respondan realmente a las múltiples formas de pensar y a los múltiples talentos de cada individuo (1995). Heshusius (en Hearne y Stone, 1995) urge a los científicos sociales y de educación especial a ampliar sus fronteras auto-impuestas e invitar a las artes y humanidades para tener una visión más amplia y enriquecida.

Existen muchos métodos para enseñar inglés, el LEITAV, es solo una más de las alternativas que puede tener un maestro, donde la pretensión es que valore el cambio de los estudiantes en cuanto a su actitud frente al inglés, además de reflexionar sobre los beneficios del arte en la formación integral de los seres humanos. Pero al menos, todos los maestros deberían alentar a utilizar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los mismos tipos de estrategias de pensamiento divergente que en general solo se aprenden y practican en programas especiales.

La enseñanza y evaluación tradicional ha fomentado destacar y validar las habilidades y estrategias de los pensadores convergentes, descalificando de cierto modo a los pensadores creativos divergentes, que fácilmente llegan a una gran cantidad de soluciones interesantes a un problema (Getzles, Jackson y Torrance en Hearne y Stone, 1995). En este sentido Lazotti (1983)

plantea que la escuela debería promover y ayudar a desarrollar tanto el pensamiento divergente como el convergente.

Un currículo interdisciplinario y holístico, enfatiza el “todo” de lo que se va a aprender y alienta múltiples formas de conceptuarlo, organizarlo y demostrar conocimiento. Además, los pensadores divergentes posiblemente tendrán más éxito con una instrucción interdisciplinaria que converja información en cada tópico, especialmente aquellos que son de interés para el aprendiz.

Es importante que se revise y repiensen los modelos de educación actuales para ligar el arte, las ciencias y humanidades, dado que las investigaciones indican que la inteligencia humana alcanza un máximo potencial cuando se logra una aproximación multidisciplinaria y holística al aprendizaje, aumentando las oportunidades del ser de desarrollarse en todas direcciones (UNESCO, 2001).

Como manifestó Gardner (en Hearne y Stone, 1995), las escuelas deberían ser lugares donde los estudiantes fueran a nutrir sus propias inteligencias, lugares ricos en oportunidades, en toma de decisiones y con un currículo accesible y variado. En este sentido la teoría de las Inteligencias Múltiples es otra posibilidad más, que se puede utilizar para entender y reestructurar el currículo escolar de una manera holística, promoviendo un desarrollo integral de los estudiantes, que puede ser aplicado al contexto de la adquisición de una segunda lengua: inglés.

## **LIMITACIONES**

A través del estudio de tipo exploratorio, se encontraron diversas limitaciones como:

- El tiempo tan corto empleado para el desarrollo de las sesiones.
- La visión arraigada de que solo se aprende con los métodos tradicionales de copia y repetición, y por lo tanto se considerara el LEITAV como un juego.
- El que muchas de las actividades eran pensadas para trabajar con al menos tres estudiantes, pero al faltar uno, se tenía que improvisar, con una adaptación de la actividad a la cantidad de participantes o con una nueva actividad inventada en ese momento.

- La construcción colectiva del conocimiento, a través del aprendizaje cooperativo, fue un poco difícil y la mayoría de las actividades lo que provocaban era la personalización del conocimiento y una búsqueda individual de entendimiento y aprendizaje.
- El LEITAV se enfocó casi únicamente a la inteligencia viso-espacial y no a la integración de todas las inteligencias al currículo de la segunda lengua, como plantea la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1994; Prieto y Fernández, 2001).
- También se quería utilizar una variedad más amplia de artes, como plantea la educación por el arte o a través del arte, sin embargo, se optó por focalizar los esfuerzos y las actividades de las sesiones a las artes visuales.

Posiblemente la idea de utilizar el arte como canal paralelo de comunicación o puente entre las lenguas – español e inglés -, pueda ser difícil de lograr en niveles más avanzados de inglés, es decir, que la integración de las artes visuales en el nivel básico del LEITAV, estuvo ad hoc para el tipo de conocimientos que se adquirieron, pero tal vez cuando se vean conceptos más abstractos de la segunda lengua, el arte como canal de comunicación no funcione.

## SUGERENCIAS

A partir del estudio nos dimos cuenta que es importante tomar en cuenta el clima afectivo para propiciar la libertad de expresión que está en gran medida condicionado por el maestro, como mencionó Lazotti (1983). Por ejemplo cuando el estudiante se siente criticado, enjuiciado o no aceptado, seguramente tendrá dificultades en desarrollar tanto su expresión visual, como para participar en activamente en la sesión. Por lo tanto hay que evitar situaciones afectivas de obstáculo y fomentar el respeto entre los estudiantes.

Se logra cierto aprendizaje en la significación de una lengua extranjera a través del arte, que se sugiere analizar sus resultados en el desempeño escolar cotidiano; un aprendizaje que se podría asumir como divertido y motivante, pero que al mismo tiempo consume una gran cantidad de tiempo. Además implica la coordinación de dos actividades cognoscitivas de manera simultánea en una gran parte de las ocasiones, lo cual puede no ser una gran ventaja ni ayuda para los niños que tienen poco fortalecidas sus habilidades lingüísticas. En base a esta reflexión se debe repensar la forma de trabajar la integración curricular, además de los cambios de visión en cuanto

a lo importante que puede llegar a ser ir al ritmo de los estudiantes y fomentar habilidades de su interés que regularmente han sido relegadas a papeles secundarios en la educación.

Con una visión un poco más profunda, desde una perspectiva del aprendizaje de una lengua, se podría fomentar un interés por saber del otro, del alter ego, que se abre a través de conocer su lengua, su arte; se podría igualmente, fomentar la curiosidad por la comparación estructural de las lenguas que los pudiera llevar a querer entender la filosofía, la estructuración del mundo, etc., de aquellos que hablan la lengua que se aprende. En el interés por el alter ego, se sugiere enfocar los temas de las sesiones a la expresión cultural y artística de los pueblos que hablan la lengua.

Otra sugerencia, se enfoca a ampliar y enriquecer los objetivos de la educación, en cuanto a proporcionar oportunidades de aprendizaje y no de fracasos. Retomando las propuestas de Prieto y Fernández (2001), y de Hearne y Stone (1995), de un currículo interdisciplinario y holístico, que enfatice el todo de lo que se va a aprender y permita las múltiples formas de conceptualizarlo y aprenderlo; dando cabida a todos los estudiantes, con sus talentos y dificultades; y desarrollando tanto el pensamiento convergente como el divergente, como sugiere Lazotti (1983).

## REFERENCIAS

- Akoschky, J.; Brandt, E.; Calvo, M.; et col. (1998) *Enseñar Plástica en la Escuela: Conceptos, supuestos y cuestiones* de Spravkin, M. y La Educación por el Arte de Calvo, M. en Artes y Escuela. México: Paidós. Pp. 93 -131, 281-311.
- Anderson, N. (2002) *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. U.S. Dept. of Education, Office of Education Research and Improvement, National Library of Education.
- Ayala, S.E.M. (2003) *La Evaluación Educativa*. Facultad de Psicología, UNAM: Documento de circulación interna.
- Bender, W. (1990) *Learning Disabilities: characteristics identification, and teaching strategies*. USA: editorial Allyn & Bacon.
- Brophy, J. (1999) Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34 (2) pp. 75-85.
- Campbell, L.; Campbell, D.; Dickenson, D. (2000) *Inteligencias Múltiples: usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Tr. Canteros, Cap. 4 "Todos somos artistas: inteligencia visual-espacial" L. Argentina: Editorial Troquel.
- Cassady, J. (1998) Wordless books: no-risk tools for inclusive middle-grade classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41 (6), 428-432.
- Choi, J. (2003) Language Attitudes and the Future of Bilingualism: The Case of Paraguay. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (2): 81-94.
- Crandall, J. (1994) *Content-Centered Language Learning*. U.S. Dept. of Education, Office of Education Research and Improvement, National Library of Education.
- Crandall, J.; Jaramillo, A.; Olsen, L.; Kreeft, J. (2002). *Using Cognitive Strategies to develop English Language and Literacy*. U.S. Dept. of Education, Office of Education Research and Improvement, National Library of Education.
- Echeita, G. (1995) *El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje*. En P. F. Berrocal & M.A. Melero (comps.) La interacción social en contextos educativos (pp. 167 -187) México: Siglo XXI editores.
- Ernst-Slavit, G., Moore, M. y Maloney, C. (2002) Changing lives: Teaching English and literature to ESL students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46 (2), 116-129.
- Faichney, G. (2001) Musing with SOSE: Developing Studies of Society and Environment with

Literacy and Artistic Resources. *Ethos P-6*, 9 (3), 15-19.

Flores, R.C. (1999) "Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria" Proyecto PAPIME, Clave 193168, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM.

Flores, R.C. (2001) "Instrucción Estratégica en Alumnos con Problemas de Aprendizaje". *Revista Mexicana de Psicología*. 18 (2), 247-256.

Flores, R.C. (2002) *Variables que influyen en la efectividad de un programa para la atención de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje*. Proyecto financiado por CONACYT. Documento de circulación interna, UNAM.

Gajar, A. (1987) Foreign language Disabilities: The identification of predictive and diagnostic variables. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (6), 327-330.

Ganschow, L. y Sparks, R. (1995) Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native-language skills and foreign-language aptitude of at-risk foreign-language learners. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 107-120.

Gardner, H. (1987) *Arte Mente y Cerebro*. Cap. 8, Argentina: Paidós.

Gardner, H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. España: Paidós Educador.

Genesee, F. (2000) *Brain research: Implications for Second Language Learning*. Canada McGill University, Center for Research on Education, Diversity and Excellence.

Gersten, R. y Baker, S. (2003) *English-language learners with learning disabilities*. En Swanson, L.; Harris, K. y Graham, S. (eds.) *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 94-109). Nueva York: The Guildford Press.

Guzmán, C.Y. (2003) *Aprendizaje cooperativo en la autorregulación al realizar tareas de inglés en estudiantes de secundaria: una experiencia*. Tesis de Maestría Educativa, UNAM.

Hargreaves, D.J. (1991) *Infancia y educación artística*. España, Ediciones Morata, S.A.

Hartmann, G. (2002) *Educación Waldorf: una pedagogía integral*. Argentina: Editorial Antroposófica.

Heany, I.K. (1989) Learning Together Through the Arts. *Educational Leadership*. Pp. 34-36.

Hearne, D. y Stone, S. (1995) Multiple Intelligences and underachievement: lessons from individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (7), 439-448.

Hernández S.; R., Fernández C.; C., y Baptista L., P. (2000) *Metodología de la investigación*. Segunda edición. México: McGrawHill.

Hess, F.; Astivia, M.S.; Ramírez, E.G. (1994) *A close up of English*. México: EPSA.

- Hogan, K. y Pressley M. (1997) *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. Cap. 5: Grasser, A.; Bowers, C.; Hacker, D. y Person, N. "An anatomy of naturalistic tutoring". USA: Brook Line Books.
- Hulstijn, J. (2002) Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18 (3), 193-223.
- James, P. (1999) Ideas in practice: the arts as a path for developmental student learning. *Journal of Developmental Education*, 22 (3), 22-27.
- Kim, H.; Park, E.; Lee, J. (2001) "All done! Take it home." Then into a Trashcan?: Displaying and using Children's Art Projects. *Early Childhood Education Journal*, 29 (1), 41-50.
- Lazotti Fontana, Lucia. (1983) *Comunicación visual y escuela: aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*. México: Ediciones G.Gili, S.A.
- Lepper, M. y Henderlong, J. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivation. Cap. 10 "Turning play into work and work into play: 25 years of research in intrinsic versus extrinsic motivation". EUA: Academic Press.
- Madrazo, C. (2002) *Desarrollo de Inteligencias a través del Arte: Guía didáctica "Sensibilización"*. México: Impresito.
- Manzo, K. (1998) Arts program expands. *Education Week*, 18 (2), 8-11. Database: Academic Search Premier. Disponible en: [www.aep-arts.org/clinkspage.htm](http://www.aep-arts.org/clinkspage.htm), bajado en marzo 2004.
- Manzo, K. (2002) Arts Programs Enhance Some Skills. *Education Week*, 21 (37). Database: Academic Search Premier. Disponible en: [www.aep-arts.org/clinkspage.htm](http://www.aep-arts.org/clinkspage.htm), bajado en marzo 2004.
- Marcehsi, A. Coll, C. y Palacios, J. (2001) *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. 2ªed. España: Editorial Alianza.
- Masgoret, A. y Gardner, R. (2003) *Attitudes, Motivation and Second Language Learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates*. Disponible a través de: <http://www.EBSCO.Publishing>, bajado en marzo 2004.
- McLaughlin, B. (1995) *Fostering Second Language Development in Young Children: principles and practices*. Washington: National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- McNamara, J. & Wong, B. (2003) Memory for Everyday Information in Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (5), 394-407.
- Mellen, E. (2002). *Identity and the Young English Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 153-155.

- Mercer, C. (1987) *Students with Learning Disabilities*. USA: editorial Merrill Publishing Co.
- Mecer, C. (1991) *Dificultades de Aprendizaje I: origen y diagnóstico*. Cap. 7 Prácticas de enseñanza. España: CEA editorial, Educación Especial.
- Nixon, U. (1995) The Vietnam Project: Developing appropriate materials. *English Teaching Forum*, 33 (3), 12-15.
- Oxford, R. (1994) *Language Learning Strategies: an update*. U.S. Dept. of Education, Office of Education Research and Improvement, National Library of Education.
- Prieto, M.D.; Fernández, C. (2001) *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. España: Ediciones Aljibe.
- Pró, M. (2003) *Aprender con imágenes: incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. España: Paidós.
- Quesada, A. (1998) The arts connection. *Technology & Learning*, 19 (2), 52-57. Disponible en: [www.art.unt.edu/ntieva/index.htm](http://www.art.unt.edu/ntieva/index.htm), bajado en marzo 2004.
- Read, H. (1982) *Educación por el arte*. España, Paidós, Pp. 70-81, 122-145, 222, 223.
- Rizzolo, L. y Schuler, N. (2003) Art for Peace. *Reclaiming Children and Youth*, 11 (4), 247-249. Disponible en: [www.worldpeaceart.org](http://www.worldpeaceart.org) , bajado en febrero 2004.
- Robertson, J. (2000) Increasing access to modern foreign languages to pupils with special educational needs: a neuropsychological perspective. *Support for Learning*, 15 (2), 62-66.
- Roldan, A.R. (1996) Comprehension through pictures. *English Teaching Forum*, 34 (1), 41-42.
- Rosales, M.; Córdoba, M.; Masters, K. (2002) *Progress in English I*. México: Trillas.
- Santamaría, O. (1990) *La creatividad en niños con problemas de aprendizaje*. Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- SEP (2004) *Planteamientos curriculares para la enseñanza de inglés en secundaria*. Disponible en: [http://www.sep.qob.mx/wb2/sep/sep\\_504\\_ingles](http://www.sep.qob.mx/wb2/sep/sep_504_ingles), bajado en enero 2004.
- Shaw, R. (1999) The case for course substitutions as a reasonable accommodation for students with foreign language learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (4), 320-328, 349.
- Sparks, R.L., Ganschow, L., Artzer, M. y Patton, J. (1997) Foreign language proficiency of at-risk and not-at-risk learners over 2 years of foreign language instruction: follow-up study. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (1), 92-98.
- Stevens, R. & Shenker, L. (1992). *To succeed in high school: a Multidimensional treatment*



- program for adolescents with learning disabilities*. Montreal: The Learning Centre of Québec.
- Stolowitz, M. (1995) How to achieve academic and creative success in spite of the inflexible, unresponsive higher education system. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (1), 4-6.
- UNESCO (1999) "Arts Education": *Appeal by the Director-General for the promotion of arts education and creativity at school as part of the construction of a culture of peace*. 30th session of the General Conference, Paris, 3<sup>rd</sup> November, 1999. Disponible en: [http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html\\_eng/appeal.shtml](http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/appeal.shtml), bajado en abril 2004.
- UNESCO (2001) "New Paradigms: The Arts in the Core Secondary Curriculum – Cutting Edge Research and Practice in Australia and the United States". Regional conference on art education in Africa. Resumen por Port E., Sud África. Disponible en: <http://www.unesco.org/culture/creativity/education/images/joubert>, bajado en abril 2004.
- Valles, A. (1996) *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo: dificultades de aprendizaje*. España: Colección Educación al Día, editorial Escuela Española.
- Velasco, R.M.; Ávila, A.E.; Hierro, M.; Morales, C. (1992) *Imagine 1: in search of nature*. English for secondary school. México, EPSA.
- Venegas, A. (2002) *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México: Maestros y enseñanza: Paidós.
- Vigotski, Lev Semionovich (1970) *Psicología del arte*. España: Parral. Cap. II, III, IX, XI
- Vigotski, Lev Semionovich (2001) *La imaginación y el arte en la infancia*. Tr: Rincón Pérez. México: Ediciones Coyoacán.
- Villafuerte, L. y M. (1997) *English Everywhere 1 y 2*. Educación Básica media, SEP. México: ed. Esfinge.
- Walqui, A.; West, E. (2000) *Contextual Factors in Second Language Acquisition*. U.S. Dept. of Education, Office of Education Research and Improvement, National Library of Education.
- Wilkinson, J. (2000) Literacy, Education and Arts Partnership: a community-system programme integrating the arts across the curriculum. *Research in Drama Education*, Canadá, 5 (2), 175-198.
- Willhoit, D. (1996) Helping students help themselves: Using personalized teaching aids. *English Teaching Forum*, 34 (1), 16-19.
- Williams, R (1980) "Why Children Should Draw: The surprising link between art and learning" en *Curriculum Planning: a New approach*. Part II: The curriculum, section 7: childhood education. EUA: Editado por Allyn & Bacon, Inc. Pp.288-293.

Winarski, D. (1995) The language of art. *Teaching PreK-8*, 26 (3), 40-44.

Yanow-Schwartz, J. (1994) Experimenting with the arts in education. *American Artist*, 58 (629), 70-73. Disponible a través de: <http://search.epnet.com>, bajado en abril 2004.

**Otros sitios Web consultados:**

Gardner (¿?) *Descripción del Proyecto Zero*. Disponible en: <http://www.pz.harvard.edu> , bajado en abril 2004.

*Programa DIA: Desarrollo de las Inteligencias a través del Arte*. Disponible en: [www.lavaca.edu.mx](http://www.lavaca.edu.mx) , bajado en marzo, 2004.

*Reseña de libros sobre la pedagogía Waldorf*. Disponible en: <http://www.waldorfbooks.com/edu/curriculum.htm>, bajado en mayo, 2004.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

### Preguntas de la entrevista semi estructurada (oral)

1. ¿En qué actividad aprendiste más?
2. ¿Qué fue lo que aprendiste? ¿Ya lo sabías?
3. ¿Qué ves en tus clases? Ó ¿De qué tratan tus clases de la escuela?
4. ¿Qué vimos aquí? ¿De qué te acuerdas?
5. ¿Crees que lo que vimos te sirve para la escuela? Ó ¿para aprender más inglés?
6. Preguntas sobre sus trabajos artísticos y las evaluaciones como ejercicios:
  - a. ¿Qué aprendiste cuando hicimos éste trabajo?
  - b. Describeme el cuadro ó haz una oración sobre el mismo.
7. ¿Los ejercicios (preevaluaciones) te sirvieron para aprender? ¿qué (especificar)?
8. ¿Cómo te pareció el LEITAV? ¿por qué?
9. ¿Qué modificaciones le harías?
10. ¿Qué fue lo que no te gustó?
11. ¿Aprendiste?
12. ¿Crees que podríamos haber aprendido más? ¿Cómo?
13. ¿Qué te hubiera gustado aprender más?
14. ¿Qué faltó en el LEITAV?
15. ¿Vimos cosas que te interesaban?
16. ¿Te gustó? ¿te gustó haber participado?
17. Comentarios.

## Anexo 2

### ENCUESTA INICIAL

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Esta es una encuesta para conocer qué opinas y cómo te sientes de estudiar una 2<sup>o</sup> lengua como INGLÉS, nos interesa saber qué necesidades tienes y cómo te gustaría que fuera la enseñanza del inglés para que aprendas mejor!

- *Contesta o subraya una o más de las opciones si es necesario:*

1. Tus clases de inglés toman en cuenta:  
a) habla y escucha en inglés                      b) cultura de los países que hablan inglés  
c) expresión de emociones y sentimientos en inglés                      d) arte

2. Describe cómo son tus clases de inglés y de qué se tratan: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Has tomado clases de inglés extracurriculares? \_\_\_\_ ¿por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

4. Te gusta aprender inglés? \_\_\_\_\_ ¿por qué? \_\_\_\_\_

5. ¿Cuáles crees que sean tus principales dificultades para aprender inglés? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

7. ¿Para qué crees que sirva aprender inglés? Ahorita: \_\_\_\_\_

¿Y en el futuro? \_\_\_\_\_

8. ¿Qué es lo que más te gusta de aprender inglés y de tus clases de inglés?  
\_\_\_\_\_

9. ¿Qué es lo que menos te gusta? \_\_\_\_\_

10. ¿Cómo te gustaría que fueran tus clases de inglés? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. ¿A qué te suena un “Laboratorio de Enseñanza de Inglés a través de las Artes Visuales”? \_\_\_\_\_

12. ¿Crees que puedas aprender inglés a través de las artes plásticas? \_\_\_\_\_

13. ¿Te gustaría? \_\_\_\_\_ ¿Cómo te imaginas que sea? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. ¿Te interesaría aprender sobre otros países que hablan inglés y sobre las artes plásticas?  
\_\_\_\_\_ ¿por qué? \_\_\_\_\_

**Anexo 3**  
**Programas educativos a través del arte**

*Algunos de los programas que se han llevado o se siguen llevando a cabo en el mundo:*

Programa	Descripción	
CAEP	Lugar y fecha	CAEP "Sociedad de Artes y Educación Comunitaria" (Community Arts and Education Partnership) Se llevó a cabo en 7 escuelas de Toronto, Canadá, durante 1994-2000.
	Niveles y población	Primaria, secundaria y preparatoria. Para grupos multiculturales. Bajo la teoría de Inteligencias Múltiples y la Propuesta Instituto Getty.
	Descripción	Propuesta de cambio en el paradigma metodológico (Common Curriculum) a través de un aprendizaje holístico de integración. A partir de la colaboración de artistas y maestros, trabajando temas especialmente en la materia de "lengua": utilizando música, danza, artes visuales, literatura, drama, etc. Utilizan un diario para reflexiones.
	Beneficios	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las artes ayudaron al entendimiento e integración intercultural.</li> <li>-Aumentaron la motivación a la lectura.</li> <li>-Ayudaron a descubrir talentos inesperados en alumnos con bajo rendimiento.</li> <li>-Agilizó iniciación a la escritura.</li> <li>-En el plano emocional, los niños se sintieron especiales e involucrados; con más confianza en sí mismos.</li> <li>-Desarrollaron y fortalecieron sus <b>habilidades artísticas</b>.</li> </ul>
	Dificultades	<p>La pluralidad de aproximaciones a la integración de las artes al currículo complicó el modelo.</p> <p>Hubo limitaciones de la enseñanza porque los artistas no eran maestros.</p> <p>Fue difícil atribuir los progresos a CAEP, cuando se obtenían sin él.</p>
Escuela Mead	Lugar /fecha	Connecticut, EUA, inicia por 1980.
	Niveles	Educación básica.
	Descripción	Programa que utiliza el arte para aprender matemáticas, ciencia, etc. Las artes al igual que los sentidos, están interrelacionadas y deberían enseñarse sin barreras entre ellas. Además lo artístico es una calidad de la mente disponible a cualquier persona y aplicable a cualquier aspecto de la vida diaria
	Beneficios	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enriquecimiento curricular.</li> <li>-Estimulan la capacidad natural de la curiosidad.</li> <li>-Ayudan a descubrir su propio valor e identidad.</li> <li>-Integración de coordinación viso-espacial al proceso de aprendizaje.</li> </ul>
	Dificultades	No mencionadas

Project IMPACT	Lugar /fecha	-“Magnet Arts School” Columbus, Ohio, EUA inició en 1970. -Escuela Primaria Eastgate, Ohio -Escuela Magic Mountain en Berkeley, California, EUA Investigación por el Departamento de Educación Sinestética (Synaesthetic), de la Escuela de Arte de la Universidad Syracuse, EUA <Fundación Rockefeller <Instituto de Naropa en Boulder, Colorado, < Foundation for Mind Research en Pomona, Nueva York
	Niveles	Primaria con apoyo gubernamental
	Descripción	Las artes son disciplinas en sí mismas, pero también un vehículo para enseñar otras disciplinas. Todos los maestros deben estar especializados en una de las artes, y de igual forma ser maestros regulares.
	Beneficios	-En tiempos, a veces ocupan menos que en escuelas tradicionales. -Los resultados de las evaluaciones de los niños que asisten a escuelas con programas centrados en el arte, generalmente declinan durante el primer o los dos primeros años, para posteriormente elevarse y sobrepasar las normas en los años subsecuentes.
	Dificultades	Con el programa se dieron cuenta de que todos los niños aprenden de diferentes maneras y por lo tanto un programa centrado en el arte no es la mejor opción para todos.
Progra- ma para SOSE	Lugar /fecha	Programa para SOSE, Australia <Galería Nacional de Victoria <Instituto Australiano de Educación Artística <Revista “Art Education”
	Niveles	Primaria
	Descripción	El SOSE (Studies of Society and Environment) ayuda a construir una perspectiva o entendimiento significativo de la institución y de los valores de su sociedad, haciéndolo a través de las artes y la literatura de una sociedad para aumentar su significatividad. -Al utilizar materiales artísticos, se ayuda a los estudiantes a reconocer los diferentes estilos de aprendizaje o las “inteligencias múltiples. -Las obras de arte pueden proveer una idea visual de cómo los aspectos de la vida eran percibidos en el pasado o por otros pueblos, etc.
Beneficios	-Una forma muy poderosa de lograr aprender SOSE es utilizando los mensajes culturales transmitidos a través de las artes y de la literatura de la sociedad. -La experiencia integral de arte visual, literatura, drama, música y danza hace más humana y más significativa la historia. -Lo anterior pueden contribuir a desarrollar la comprensión y valores de la sociedad, a sus habilidades para participar en ella, a su apreciación del patrimonio cultural y al disfrute o goce de la	



		<p>experiencia de aprender; y también ayuda a los alumnos con diferentes estilos de aprendizaje a participar más fácilmente en una experiencia de aprendizaje recíproco.</p> <p>-Alentará especialmente a aquellos estudiantes cuyos estilos de aprendizaje sean preferentemente de las inteligencias múltiples lingüística, espacial, corporal-kinestésica e intrapersonal.</p> <p>-Ayudan a expresar su comprensión de la experiencia de aprendizaje.</p>
	Dificultades	No menciona
Pedagogía a waldorf	Lugar /fecha	Al menos existen 800 escuelas en el mundo, en Argentina, México, Uruguay, Brasil y EUA, entre otros. Inicia en 1919 en Alemania. <Centro de Formacao de Profesores Waldorf de Sao Paulo, Brasil
	Niveles	Preescolar, primaria, secundaria y preparatoria
	Descripción	<p>Las escuelas están basadas en la pedagogía desarrollada por el filósofo Rudolf Steiner en 1919, se fundamenta en la Anotroposofía (sabiduría del hombre). Con de orientación humanista, plantea la educación “como un desarrollo hacia la libertad individual, incorporando la educación artística como un medio de aprendizaje en las materias curriculares”.</p> <p>Está dividido en tres septenios según las etapas evolutivas: de 0 a 7, de 7 a 14 y de 14 a 21 años.</p> <p>Al educar, el maestro se debe centrar en las necesidades de cada niño según su etapa o edad y no en aquello que la sociedad quiere que se haga del infante. Debe ser una preparación para la “auto-educación.</p>
	Beneficios	<p>-Es un instrumento para favorecer el desarrollo íntegro del individuo, equilibrando lo académico con lo artístico y práctico a través de la motivación interna por aprender, dejando de lado la competitividad.</p> <p>-Propicia el desarrollo de jóvenes dotados de mucha creatividad, discernimiento y autoconciencia, capaces de contribuir mejor al futuro del mundo a medida que comprenden su propio sentido existencial.</p>
	Dificultades	No menciona
Comunidad de aprendizaje	Lugar y fecha	En Seul, Korea, llevándose a cabo actualmente (2003) <Ewha Women’s University, Depto. de Educación Infantil, Seul, Korea
	Niveles	Preescolar y primaria
	Descripción	<p>Se plantea que algo importante es no enfatizar solo el proceso de la actividad artística, para no perder aspectos esenciales y darle la oportunidad al niño de discutir y compartir sus sentimientos acerca del proyecto.</p> <p>Los mismos proyectos de arte de los niños se utilizan como materiales de enseñanza para personalizar el ambiente educativo.</p>
	Beneficios	<p>Las actividades artísticas proveen al niño experiencias personalmente muy significativas y un sentido de logro que lleva a aumentar su autoestima.</p> <p>Aprender a través del arte genera que los niños hagan conexiones entre sentimientos, ideas, palabras y acciones, así como contribuir en</p>

		hacer conexiones y relaciones entre niño, padre, maestro y comunidad. Aprender el valor de crear una comunidad de aprendizaje
	Dificultades	No menciona
Taller de aprendizaje creativo	Lugar y fecha	Taller de aprendizaje creativo, de la Universidad de Michigan (Western Michigan University), EUA Inició a mitad de los 80's, dentro del programa "Iniciativa de Arte para la Paz Mundial" (World Peace Art Initiative) <Se ha llevado a cabo en Stavanger, Noruega <En Washington, DC, EUA <En la Preparatoria Albion de Albion, Michigan, EUA
	Niveles	Preparatoria y universidad, pero es para personas de cualquier edad.
	Descripción	Es un programa enfocado al fortalecimiento de la actitud positiva hacia sí mismo y hacia el espíritu de comunidad. Durante el proceso del taller, los participantes se expresan a través de palabras y formas en un gran pliego y ven posteriormente como se integran o ligan con los otros participantes a su alrededor.
	Beneficios	-Las artes ofrecen a los jóvenes, un sentido expresivo y de aprendizaje sobre sus conexiones con el mundo. Porque muchas veces en la pintura, dibujo, escritura, danza y canto, pueden convergir mejor los sentimientos y pensamientos que a través de la comunicación verbal. -Este taller ha servido a distintos propósitos, especialmente al proceso de construcción comunitaria y a la conciencia sobre la paz mundial.
	Dificultades	No se mencionan
DIA	Lugar y fecha	DIA: Desarrollo de Inteligencias a través del Arte En México: D.F. y 70 escuelas en Nuevo León. Posteriormente se integran escuelas en Chihuahua, Michoacán, Guanajuato, Quintana Roo. Ahora Italia y con inmigrantes en EUA. Inicia en 1993 en México, DF.
	Niveles y población	En primaria, y actualmente está en marcha el piloto en preescolar y secundaria.
	Descripción	La dinámica de DIA, gira en torno a la discusión sobre reproducciones de obras de arte visual, el guía promueve la observación y la libre expresión, así como la escucha atenta de unos con otros, respetando y considerando las ideas de todos; para facilitar la construcción del conocimiento y la convivencia intergrupala. La clase DIA se da una vez a la semana para complementar el currículo escolar. Dependiendo los objetivos de la clase se puede ir relacionando con los contenidos curriculares, con temas de actualidad o de interés para los alumnos, etc. Sus objetivos son desarrollar cuatro áreas de habilidades: comunicativas, cognitivas, afectivas y sociales; y crear un espacio de aprendizaje en el que se fomente el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, a través de integrar el arte como un medio para el desarrollo humano.

	Beneficios	-Lograr que los alumnos especulen, hagan conjeturas, interpreten, identifiquen, establezcan hipótesis así como relaciones sobre lo que representan. La discusión fruto de este proceso, fomenta una forma de pensar más estructurada y profunda, que puede servirles en general para pensar y razonar en otras disciplinas como en la vida cotidiana. -Gracias a la variedad de interpretaciones que se generan al observar una obra de arte, los estudiantes se dan cuenta que no existe una verdad única, esto fomenta aprender con apertura y flexibilidad. -Además se utilizan ambos hemisferios cerebrales en el proceso de observación y discusión de las obras de arte,
	Dificultades	No se mencionan
Proyecto ZERO	Lugar y fecha	Proyecto Zero, Harvard University, EUA Harvard Graduate School of Education, Cambridge Massachussets
	Niveles	Todos los niveles, desde preescolar hasta universitarios.
	Descripción	La misión del proyecto Zero es comprender y mejorar el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes, al igual que en disciplinas humanistas y científicas a niveles individuales e institucionales. Los programas de investigación buscan desarrollar nuevas aproximaciones para ayudar a aprender hasta lo mejor de sus capacidades. Se basa en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, que sugiere que los individuos perciben el mundo en al menos ocho formas distintas, pero igualmente importantes: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-kinestésica, naturalista, interpersonal, intrapersonal. Y plantea que los programas educativos deben apoyar el desarrollo de todas estas formas de pensamiento.
	Beneficios	-Los estudiantes dejan atrás sus malas concepciones o formas estereotípicas de pensamiento acerca del mundo, por formas más complejas y constructivas de comprensión. - Ayuda a que piensen más crítica y creativamente.
	Dificultades	No se mencionan
The Lab School	Lugar y fecha	The Lab School of Washington, DC, EUA. Para alumnos con problemas de aprendizaje, desde 1967. <Seminario "The Power of Art-Educating Students With Learning Disabilities" (1990's).
	Niveles y población	Con niveles desde kindergarten hasta el doceavo año (secundaria) para alumnos con problemas de aprendizaje.
	Descripción	Un ejemplo de las actividades es aprender sobre los artistas pintando sus obras como los alumnos se la imaginen. Las materias académicas son abordadas a través de la solución artística de problemas. La idea es que las lecciones se vuelvan reales experimentando en carne propia, dependiendo para que arte sean buenos.
	Beneficios	-Si tiene problemas para expresarse, con esas alternativas, puede al menos comunicarse claramente por alguna forma de arte. -Los resultados son alentadores al lograr que casi el 80% de los

		alumnos de secundaria continúen estudiando. Y nuevas estadísticas prueban que los niños educados a través de las artes tienen resultados académicos más altos que aquellos que están privados culturalmente.
	Dificultades	No se mencionan
Arts Partner Program	Lugar y fecha	Programa "Socios de arte" (Arts Partner Program) Educación especial de la escuela pública de Brooklyn, Nueva York, EUA
	Niveles	Preescolar y primaria con necesidades educativas especiales.
	Descripción	A través de "los socios en las artes" (arts partners), los estudiantes de educación especial y superdotados, están aprendiendo de unos y otros. Se generó una combinación inusual de niños con necesidades educativas especiales y niños superdotados integrándolos en un programa de artes. Se hacen talleres semanales apoyados con artistas de dos agencias de arte, el programa tiene una duración de diez semanas. Los artistas trabajan en equipo con los maestros oficiales. Las actividades son desde hacer títeres, hasta inventar finales para cuentos, etc.
	Beneficios	-Ha logrado establecer una apreciación y comprensión mutua de las diferencias individuales, que de otro modo no se daría.
	Dificultades	No se mencionan
Programas de arte	Lugar /fecha	Se reportan 62 estudios sobre investigación en danza, música, artes visuales, drama y educación multi-artística en EUA
	Niveles	Educación básica
	Descripción	Existe evidencia de que los programas de arte mejora las habilidades de lectura, el desarrollo del lenguaje y las destrezas de escritura, y que ciertas formas de instrucción musical mejoran las habilidades de razonamiento espacial, muy importantes para aprender matemáticas, así como lectura y escritura.
	Beneficios	-Mejorando destrezas de comunicación y pensamiento crítico, al igual que la motivación para aprender y favorecer el clima escolar. -En uno de los estudios se encontró una fuerte correlación entre los programas de artes y el incremento en la creatividad y la percepción positiva de las habilidades académicas en estudiantes.
	Dificultades	Aún se necesita más investigación para determinar a que grado la educación de las artes afecta directamente los logros estudiantiles. Son pocas las ligas causales de los beneficios directos de los programas de arte, puede ser que las artes sean solo un factor más. Los estudios no podían determinar si los beneficios eran resultado de los programas de arte o de otros factores como maestros más innovadores por ejemplo. Al parecer el reporte sobreestima los beneficios de la educación artística.

Deve- lopmen- tal Educa- ción	Lugar y fecha	Propuesta de trabajo con grupos de gran diversidad cultural en programas de "Developmental Education", EUA
	Niveles	Educación del desarrollo en nivel básico
	Descripción	Este programa es solo un curso de un currículo basado en materias tradicionales, pero es como un laboratorio para contribuir en su desarrollo académico en general y para desarrollar formas de enseñar a estudiantes de diversas culturas acerca del arte y el proceso creativo. Los estudiantes en estas clases de arte, aprenden múltiples sistemas de símbolos, incluyendo las artes visuales, la música, el movimiento kinestésico, la escritura, discusión y lectura.
	Beneficios	-A través de las artes se aprende a interpretar y construir significados metafóricos, así como articular y entender pensamientos y sentimientos a través de múltiples modos simbólicos, incluyendo la visual y kinestésica. -Las artes visuales y dramáticas pueden ayudar a mejorar la instrucción de la lecto-escritura, y son una vía para desarrollar sus propias capacidades intelectuales, aprender formas alternativas de pensar, y para trabajar en el auto-conocimiento. -Las artes sensibilizan sobre valores, experiencias y tradiciones de otros pueblos. Además desafían a ver fuera de su medio socio cultural y físico. -Las artes comprometen en procesos de pensamiento creativo y crítico.
Dificultades	La apertura y complejidad del proceso creativo generan una impredecibilidad para la enseñanza que puede ser problemática, el maestro debe ser capaz de hacerse cargo de la información que emerge de las obras de arte, los escritos y las discusiones de los estudiantes.	
Wood- land High School	Lugar y fecha	Programa de "Artes y Comunicaciones" en Woodland High School Southern California, y en 36 escuelas más en EUA <Premio 1997 a la innovación curricular: "Currículo Manejado a Través del Arte". <apoyado por TETAC "Transforming Education Through the Arts Challenge" y <por Fundación Annenberg del Instituto Educativo para las artes Getty.
	Niveles	primaria, secundaria y preparatoria
	Descripción	En la escuela hay un programa de "Artes y Comunicaciones" (A&C) que es optativo, y se centra en experiencias del mundo real en las artes; ligando (inter-links) arte, drama y música con las clases de lengua, segundo idioma, estudios sociales e históricos, física y química. A&C se lleva a cabo por un equipo de 10 profesores. Además tienen sesiones en las que participan artistas con los estudiantes, actuando, dialogando y moldeando el aprendizaje ("hands-on instruction"). Se aprende como operar y explorar nuevas formas de usar la

		tecnología para el arte
	Beneficios	-Conforme los estudiantes van trabajando a través de todos los retos involucrados en producir actuaciones y exhibiciones públicas, tienen gran cantidad de prácticas colaborativas y piensan creativamente. -La “solución de problemas reales” permea el programa.
	Dificultades	No se mencionan
Robert Bateman Secondary School	Lugar /fecha	Robert Bateman Secondary School en Abbotsford, BC, Canadá
	Niveles	Secundaria
	Descripción	Esta secundaria tiene un programa de computadora para diseños tridimensionales, que sirve además de para aprender destrezas técnicas, para aprender como comunicar ideas visualmente a través de modelos, animaciones e imaginaria generados por computadora.
	Beneficios	-En el proceso de los ejercicios los estudiantes van entendiendo los conceptos de diseño que están detrás de lo que hacen.
	Dificultades	No se mencionan
Kids N'Blues	Lugar /fecha	Proyecto “Kids N’Blues” en Memphis, Tennessee, EUA
	Niveles	Educación básica
	Descripción	El proyecto “Kids N’Blues” culminó con la realización de un CD musical, involucrando a los estudiantes en todos los aspectos, desde la investigación, la escritura y producción musical, la carátula, etc. Se basa en el modelo de Reider “R3A” que integra las artes a la educación, involucrando lectura, escritura, aritmética y artes. Para planificar las actividades los maestros trabajan en claustros multigrado, siguiendo los lineamientos del programa oficial.
	Beneficios	No se mencionan, solo satisfacción de logro, conocimientos sobre producción musical.
	Dificultades	No se mencionan
P.S. 102Q	Lugar /fecha	P.S. 102Q Escuela Primaria de Elmhurst, Queens, Nueva York, EUA.
	Niveles	primaria
	Descripción	Esta escuela primaria tiene una propuesta educativa en asociación con educadores de museos, quienes los proveen con actividades “pre” y “post” visita al museo. Para no dejar las visitas como experiencias aisladas, sino como partes integrales del aprendizaje escolar.
	Beneficios	-Promoción de la tolerancia de las diferencias culturales de los estudiantes y exponerlos a una variedad de experiencias culturales
	Dificultades	No se mencionan

YALE	Lugar y fecha	En YALE. New Haven Teachers Institute, New York, EUA < Instituto Lincoln Center para las artes escénicas de Nueva York lleva más de 20 años trabajando con maestros y escuelas locales sobre arte
	Niveles	Educación básica
	Descripción	Su objetivo es introducir las artes en la educación escolar en una forma sustancial. Artistas locales están instruyendo a los maestros normalistas en el uso de las artes visuales, la música y el drama en la clase.
	Beneficios	Integración curricular
	Dificultades	No se mencionan
Artist-workshop	Lugar y fecha	Artist-workshop en King Highway School, Westport Connecticut, EUA Al menos desde 1995.
	Niveles	Educación básica
	Descripción	Se basa en proyectos tanto individuales como colectivos, con música de fondo, diversos materiales para utilizar a discreción de los alumnos, mientras la maestra lee poesía escrita por los mismos alumnos. Lleva un diario con escritos y dibujos sobre el proceso de la clase. En algunas ocasiones hace una miniexposición de un artista o lee algún libro sobre pintura, para focalizar a los alumnos en los aspectos visuales y verbales del taller. Los alumnos también escriben o dibujan en sus diarios. Se alienta la copia para que aprendan sobre técnica, considerando que es un proceso del que posteriormente dejarán de ser dependientes y crearán sus propias obras de arte.
	Beneficios	-Se enfatiza tanto el pensar, que se aumenta la conciencia de los alumnos. -La maestra de artes y lengua colabora con el resto de los maestros de la escuela, para enseñarles a usar el arte para expandir la enseñanza de la escritura y desarrollar y profundizar más en los temas curriculares. -La escritura de sus alumnos ha mejorado tremendamente.
	Dificultades	No se mencionan

**Anexo 4**  
**Cartas Descriptivas**



## SESIÓN 1

TEMA: **Personas, Lugares y Cosas**

SUBTEMA: Descripción de partes del cuerpo

FUNCIONES DEL LENGUAJE A PRACTICAR: - Uso contextualizado de verbos “to be”, “to see” en presente (1° y 3° singular).  
 - Vocabulario de las partes del cuerpo: “hand, face, eyes, hair, fingers, nose, feet, etc”.  
 - Pregunta y solicitud de objetos “What is this? This is ..., Please pass me ...”

ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	La guía	Los estudiantes
INTRODUCCIÓN	Presentar LEITAV Plantear objetivo y tema de la sesión.		La guía plantea el objetivo de la sesión y les platica como va a estar estructurada la sesión, los temas, forma de trabajo y la meta general (aprender inglés a través de actividades artísticas).	Se espera cooperación y atención de los estudiantes. Y dudas o preguntas si tienen.
1° PRE-EVALUACIÓN	Detectar el nivel de conocimientos previos de los estudiantes.	Evaluaciones, plumas, crayolas.	Da evaluación personal y explica las instrucciones. Enfatiza que no es una evaluación formal, para que se relajen.	Puede ser que al principio piensen que es una evaluación seria y bajo los estatutos formales de un examen.
Lluvia de Partes del cuerpo	Construcción colectiva del vocabulario común.	Pizarrón, plumones, cuerpos de todos.	Pregunta sobre las partes del cuerpo conocidas, escribiéndolas en el pizarrón. Si es necesario agrega partes y pregunta sobre las que les gustaría conocer.	Entre todos los participantes tienen que decir las partes del cuerpo que ya sepan y preguntar por las que no saben.
Dibujo de una figura o un cuerpo	Expresión artística individual para ejemplificar vocabulario.	Hojas blancas y crayolas. Tijeras, pancartas con frases. Tarjetas.	Luego a partir de estas, la guía les pide la libre expresión artística de un personaje que tenga el vocabulario del pizarrón (puede tener más cosas). Cuando acaban les pide que lo recorten en formas geométricas como quieran	Los estudiantes participan con sus conocimientos previos, luego con sus dudas. La actividad de expresión artística
Rompecabezas	Usar las creaciones artísticas propias para aprender inglés.	Trozos de los dibujos de la actividad anterior. Pancarta con frase.	Pedir que revuelvan y repartan todas las piezas de los rompecabezas. Para armar el rompecabezas de otro compañero. Solicitándolas usando este diálogo: “What is this?” “This is a _____”, “Please, pass me the _____” (en las pancartas), y modelarles el diálogo.	Tienen que utilizar las frases de las pancartas y solicitar las piezas necesarias con los otros compañeros para armar el que le tocó. Usando el vocabulario del pizarrón. Hasta armar todos los rompecabezas.
POST-EVALUACIÓN	Comprobar si se aprendió algo nuevo durante la sesión.	Preevaluación, plumas rojas y crayolas.	Deja que ellos contesten. Se da el mismo tiempo aproximado que se dio para la preevaluación.	A partir de lo que aprendieron en la sesión tendrán que contestar y/o cambiar su preevaluación.
CIERRE	Corroborar el objetivo inicial y conocer como les pareció la sesión.		El guía pregunta con su cuerpo de manera rápida para repasar el vocabulario. Pide sus opiniones sobre la sesión.	Todos tienen que contestar al menos dos partes del cuerpo, pueden ayudarse mutuamente. Da su opinión personal de la sesión y de lo que se hizo.

## SESIÓN 2

TEMA: **Personas, Lugares y Cosas**

SUBTEMA: Descripción de lugares y cosas

FUNCIONES DEL LENGUAJE A PRACTICAR: - Verbo “to be, to see y to have”  
 - Pronombres personales (I, he/she)  
 - Generación de frases con estructura de oración: “sujeto-verbo-predicado”  
 - Vocabulario: sustantivos “building, store, wall, church, street, school, hospital, drugstore”  
 - Adjetivos descriptivos: “big, small, old, long”

REPASO: - vocabulario de colores, partes del cuerpo y frases del diálogo para solicitar objetos.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	La guía	Los estudiantes
INICIO	Práctica del saludo, definir el objetivo de la sesión.	Pizarrón, plumones.	Saluda en inglés. Si no hay respuesta, la modela. En base al tema preestablecido, se plantea el objetivo de la sesión.	Practican la respuesta del saludo. Lo ideal es que participen en la definición del objetivo.
2ª PRE-EVALUACIÓN	Identificar conocimiento previo y repaso anterior.	Hojas impresas y plumas y crayolas.	Da una evaluación y les explica las instrucciones. Les ayuda si se ven atorados, sobretodo a contextualizar la pregunta.	Si tienen alguna duda pueden preguntar. Es una evaluación individual.
DIBUJO DE SU BARRIO O COLONIA	Uso de verbo “to be”, aprender a través de la representación gráfica de lugares conocidos.	Trozos de ¼ de cartulina para cada uno, crayolas y lápices.	a) describir lugares del barrio que todos van a incluir. Detectar cuales ya se saben y cuales no. Preguntar sobre otros lugares de su barrio. b) A través de modelar la actividad, pedirles que dibujen su barrio, usando el vocabulario tanto el predefinido, como las palabras propuestas por los propios estudiantes, que el guía irá escribiendo en el pizarrón. Durante el tiempo que dibujan, les pide que inventen oraciones de manera oral, que la guía escribe en el pizarrón. c) Posteriormente en la parte de atrás del dibujo les pide que hagan oraciones, utilizando sustantivos y adjetivos calificativos, en oraciones con estructura simple “sujeto+verbo+predicado”, si es necesario les da un ejemplo.	a) proponer lugares de su barrio y/o preguntar sobre otras palabras de su interés que tengan que ver con el tema. b) involucrarse en la tarea artística de la creación de su barrio o colonia en crayola. En lo que dibujan tienen que complementar su actividad de aprendizaje del inglés a través de la producción oral, inventando oraciones sobre los elementos de su dibujo. c) hacer oraciones sobre los lugares que dibujaron utilizando sustantivos y adjetivos calificativos. “ <i>There is a big building, the drugstore is small, etc.</i> ”
POST-EVALUACIÓN	Corroborar el nuevo aprendizaje durante la sesión y el repaso del anterior.	Preevaluación, plumas rojas o de distinto color a las usadas antes, y crayolas.	Les da las hojas utilizadas para la preevaluación y les pide que contesten lo que faltó, así como lo que en un principio no sabían o estaba equivocado. Se pueden dar ciertas pistas siempre y cuando siga siendo el estudiante el que conteste los ejercicios.	Complementan la preevaluación con lo que hayan aprendido, recordado o repasado de la sesión anterior. Pueden preguntar si tienen dudas para contestar.
CIERRE	Conocer como les pareció la sesión.		Preguntar aleatoriamente sobre el vocabulario anterior y el nuevo, y cómo les pareció la sesión.	En un marco de confianza participan libre y voluntariamente.

### SESIÓN 3

#### TEMA: Preposiciones de lugar

REPASO: descripciones sobre partes del cuerpo, lugares (dentro de un cuarto) y cosas (continuación de la sesión 2)

FUNCIONES DEL LENGUAJE A PRACTICAR: - Verbo "to be" en presente.

- Generación de frases con estructura de oración: "sujeto-verbo-predicado (preposición + sustantivo)"
- Uso de preposiciones y adverbios de lugar: next to, inside, on, in, at the side, at the right/left side, under, over.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	La guía	Los estudiantes
INICIO	Definir el objetivo de la sesión.	Pizarrón, plumones.	El guía lo plantea y escribe en el pizarrón: "Objetivo: uso de preposiciones"	
Repaso	Detectar que se aprendió y que sigue pendiente de la sesión anterior.	Personajes vivos y personajes recortados de revistas, papelitos con partes del cuerpo escritas.	El guía les da papelitos con los nombres y les pide que le peguen o señalen la parte del cuerpo donde corresponda.	Para esto tienen que generar oraciones simples.
Uso del COLLAGE Y personajes vivos en movimiento	Uso de preposiciones y adverbios de lugar.	Pizarrón y plumones. Papelitos con preposiciones para cada uno.	a) Preguntar sobre el conocimiento previo acerca de las preposiciones, explicarlas con dibujos en el pizarrón. b) De manera grupal se escoge a alguien que sea el personaje vivo que tiene que ser acomodado en distintas partes del cuarto, usando preposiciones.	a) Haciendo referencia a su dibujo, cada quien conforme lo que aprendió de las preposiciones contesta, puede ver el pizarrón. b) En grupo van cambiando de lugar al personaje vivo (que a todos les toque ser el personaje). Ellos mismos tienen que decir a donde se mueve.
CIERRE	Corroborar que se hayan cumplido el objetivo y conocer como les pareció la sesión.		El guía pregunta sobre las preposiciones para ver si se cumplió el objetivo y les pregunta sobre la sesión.	Comentan si quieren sobre la sesión y las actividades.

## SESIÓN 7

TEMA: Acciones y preposiciones de lugar

SUBTEMA: Descripción de personas llevando a cabo acciones

- FUNCIONES DEL LENGUAJE A PRACTICAR: - Verbos de acciones en presente: “run, walk, play, answer, work, sleep, read, swim, surf” para grupo A y para grupo B los mismos + “sit, skateboard”
- Pronombres personales (he/she)
  - Lectura de comprensión: oraciones simples.
  - Repaso de preposiciones de lugar.
  - Vocabulario complementario: “bed, guitar, phone, office, baby, mother, father, book, ball, swimming pool, sea”. Para grupo B también “park, simultaneously, flute, waves”.
  - Repaso del vocabulario de partes del cuerpo, colores, lugares y cosas.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	El guía	Los estudiantes
INICIO	Definir el tema de la sesión.	Pizarrón y plumones.	El guía lo plantea y escribe en el pizarrón.	
3° PRE-EVALUACIÓN	Detectar generalización de lo aprendido y conocimientos previos del tema.	Hojas impresas y plumas.	Se les da una evaluación y se les explica las instrucciones que están escritas en la pre-evaluación.	Si tienen alguna duda pueden preguntar. Contestan en base a las sesiones anteriores y a sus conocimientos sobre el tema de la sesión.
Rally en el Centro comunitario.	Repasar lo aprendido en la sesión anterior, ver acciones y representar creativamente las acciones en plastilina.	Papelitos con oraciones y con pistas. Plastilina de colores, papel cascarón.	Explica que en una caja están las pistas para el rally, que uno por uno tiene que tomar una, leerla y buscarla en las instalaciones del centro comunitario, regresar al salón y con plastilina representar lo que dice la oración. Las pistas varían de dificultad para adecuarse a cada estudiante. Las ayudas también deben ir graduadas para cada uno. Mientras lo modelan, preguntar sobre que acción es, que elementos contiene en base a la oración, etc	Uno por uno o todos juntos, cogen un papelito de la caja de pistas y la buscan, regresan y hacen el objeto o persona haciendo una acción que les haya tocado, si no entienden pueden preguntar al guía o a sus compañeros. Oralmente participa contestando preguntas sobre sus creaciones artísticas en plastilina.
POST-EVALUACIÓN	Comprobar si se aprendió algo nuevo en sesión	Su pre-evaluación, plumas rojas.	Se les dan las hojas y se deja que ellos contesten lo que les faltó, lo que no sabían o estaba equivocado.	Contestan o cambian sus respuestas en base a lo que aprendieron en la sesión.
CIERRE	Lograr más retención y práctica de las preposiciones, y conocer su opinión de la sesión.		El guía pregunta como repaso, sobre las preposiciones y sobre los verbos en otros contextos distintos al de las oraciones del rally. Les pregunta también cómo les pareció la sesión.	Tienen que ir respondiendo en base a lo que han aprendido de las preposiciones, hacer otros ejemplos para describir sus esculturas en plastilina y platicar sobre como les pareció la sesión.

NOTA: por ausencia de los participantes del grupo A, ésta sesión se recorrió una semana, generando un desfase en actividades y temas con el grupo B.

## SESIÓN 5

TEMA: Acciones; descripción de personas, lugares y cosas; y preposiciones.

SUBTEMA: Descripción personas en distintos lugares llevando a cabo acciones en presente.

FUNCIONES DEL LENGUAJE A PRACTICAR: - Repaso del vocabulario de partes de lugares y cosas.  
 - Repaso de preposiciones.  
 - Lectura de comprensión de texto narrativo con oraciones simples.  
 - GRUPO B: vocabulario “full moon, stars, stary night, dark, wind, hard, movement”, verbos nuevos “shinning y blowing”.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	El guía	Los estudiantes
INICIO	Definir el tema de la sesión.		Lo plantea y escribe en el pizarrón.	
Presentación del artista.	Presentar y contextualizar las obras de arte.	Copias de las obras de arte de Van Gogh.	Presentar una muestra de las obras de Vincent Van Gogh, para contextualizar la siguiente actividad.	
Como pintores: como Van Gogh “The stary night” (La Noche Estrellada)	Repasar lo aprendido en la sesión anterior y ver nuevas palabras y acciones.	Cartulina con una descripción sobre la obra, cartulinas, pintura acrílica, pinceles y botes c/agua.	Explicarles que cada participante va a realizar su versión de una de las obras de Van Gogh, en base a las obras que vieron y a que ellos se imaginen que son el pintor, y que a partir del texto narrativo donde se describe la obra, tienen que recrearla. Se lee el texto entre todos y luego frase por frase se pide a los estudiantes que la traduzcan y se subraya las palabras nuevas y desconocidas, para explicarlas. Mientras recrean sus versiones del cuadro, se les va preguntando sobre los colores, los elementos, etc.	Leen el texto descriptivo y van traduciendo las frases y/o preguntando sobre el vocabulario desconocido. Conforme van trabajando en su cuadro, tienen que ir respondiendo a lo que se les pregunta para describir su expresión artística.

NOTA 1: la recreación de la obra les lleva un gran periodo de tiempo, por lo que se amplía la sesión para terminar en la próxima semana.

NOTA 2: el grupo A realizó las actividades de la sesión 4, pendiente.

### The Starry Night

It is night and there is a full moon yellow and orange. Also there are many Stars shinning. There is a dark green tree in front of a small city, with houses and a church. At the back, the mountains are one black, 2° blue and 3° yellow. And the wind is blowing hard, so you can see it's movement (in white).

## SESIÓN 6 (Grupo B)

TEMA: Acciones; descripción de personas, lugares y cosas; y preposiciones.

SUBTEMA: Descripción del ambiente, lugares, cosas. (continuación de la sesión anterior)

- FUNCIONES DEL LENGUAJE A PRACTICAR:
- Repaso del vocabulario de colores, lugares y cosas, y vocabulario de la última sesión.
  - Repaso de preposiciones de lugar
  - Repaso de verbo "to be" (3era persona) presente y como auxiliar
  - Lectura de comprensión de texto narrativo con oraciones simples
  - Repaso de los verbos "blowing y shinning".
  - Discriminación auditiva: comprensión de significados y distinción de sonidos.
  - Práctica de lenguaje oral: habla descriptiva

ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	El guía	Los estudiantes
INICIO	Unir la sesión con la anterior y repasar el vocabulario y verbos.		Se retoma la descripción del cuadro de Van Gogh	Participan en la descripción.
4° PRE-EVALUACIÓN	Detectar generalización de lo aprendido y conocimiento previo.	Hojas impresas y plumas.	Se les da una evaluación y se les explica las instrucciones.	Se hizo también post-evaluación de la sesión anterior.
Cuestionario de Autorregulación	Tener un acercamiento a su dinámica y visión del trabajo	Hojas impresas c/preguntas y plumas.	El guía introduce el cuestionario y va leyendo para sus estudiantes cada uno de los reactivos.	Contestan individualmente, en base a la preevaluación que acaban de realizar.
Como pintores: como Van Gogh (continuación) "La Noche Estrellada"	Repasar lo aprendido en la sesión anterior y continuar su pintura.	Cartulinas de la sesión anterior, pinturas, pinceles y botes c/agua	Cada participante tiene su propio cuadro, para continuarlo de la sesión anterior. Si alguien falta se le da el material necesario. En esta ocasión si quieren ver la copia del cuadro, se les enseña. Para practicar el vocabulario nuevo, en lo que acaban de pintar, les pregunta sobre lo que hacen y el guía complementa.	Tratar de que no sean solo palabras, sino frases descriptivas (con estructura simple). El ver el cuadro les puede ayudar a concretar las ideas. Pero esto es opcional.
POST-EVALUACIÓN	Comprobar si se aprendió algo nuevo en sesión	Su pre-evaluación, plumas rojas.	Se les dan las hojas y se deja que ellos complementen.	Contestan lo que les faltó, lo que no sabían o estaban equivocados.
CIERRE	Repasar vocabulario nuevo y acumulado y conocer su opinión de la sesión.		Retomando el texto descriptivo pregunta al azar sobre la misma y sobre lo que le falta para describir su nueva versión del cuadro de Van Gogh. Preguntar sobre la sesión.	Van participando individualmente, se pueden ayudar entre todos. Describen sus experiencias y lo que les gustó y no de la sesión.

## SESIÓN 6 (Grupo A)

TEMA: Acciones; descripción de personas, lugares y cosas; y preposiciones.

SUBTEMA: Descripción de un cuadro (escogido por los estudiantes)

- FUNCIONES DEL LENGUAJE A PRACTICAR:
- Repaso del vocabulario de colores, lugares y cosas.
  - Repaso de preposiciones de lugar.
  - Repaso de verbo "to be" (3era persona)
  - Estructura de oración: "sujeto-verbo-predicado".
  - Vocabulario nuevo: en función del cuadro que escojan, al menos 7 +/-2 palabras.
  - Práctica de lenguaje oral: habla descriptiva

ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	El guía	Los estudiantes
INICIO	Definir el tema de la sesión.		Les explica el tema y lo escribe en el pizarrón.	
4ª PRE-EVALUACIÓN	Detectar generalización de lo aprendido y conocimientos previos del tema.	Hojas impresas y plumas.	Da la evaluación y la explica.	
Cuestionario de Autorregulación	tener un acercamiento a su dinámica y visión del trabajo	Hojas impresas c/preguntas y plumas.	El guía introduce el cuestionario y va leyendo para sus estudiantes cada uno de los reactivos.	Van contestando individualmente.
Como pintores a escoger.	Repasar lo aprendido y relacionar su versión de una obra famosa con frases descriptivas.	Cartulinas de la sesión anterior, pinturas pinceles y botes c/agua	El guía les pide que entre los asistentes escojan un cuadro para describirlo entre todos, pueden escoger de entre varios pintores (Frida Kalho, Van Gogh, Klimt, Kandinsky). A partir de escogerlo, se describe entre todos, fomentando la participación de los estudiantes; posteriormente se retira para que ellos hagan su versión del cuadro como si fueran la/el pintor. Tratar de que todos participen en base a sus posibilidades.	Entre todos van describiendo el cuadro, con lo que conozcan y preguntando sobre nuevo vocabulario. Tratar de que la descripción se haga en forma de cuento o prosa corrida.
POST-EVALUACIÓN	Comprobar si se aprendió algo nuevo en sesión	Su pre-evaluación, plumas rojas.	Se les dan las hojas y se deja que ellos contesten lo que les faltó, lo que no sabían o estaban equivocados.	Contesta individualmente.
CIERRE	Lograr más retención y práctica del nuevo vocabulario.	Pizarrón y plumones.	El guía pregunta como repaso, sobre las preposiciones y sobre los verbos en otros contextos distintos al de las oraciones del rally. Les pregunta también cómo les pareció la sesión.	

## SESIÓN 7 y 8 (grupo B)

TEMA: Acciones, Descripción de personas, lugares y cosas

SUBTEMA: Descripción personas en distintos lugares llevando a cabo acciones en presente y descripción de los lugares y cosas del contexto.

FUNCIONES DEL LENGUAJE A PRACTICAR:

- Repaso del vocabulario acumulado a lo largo de las sesiones.
- Repaso de verbos de acciones en presente: “play, work, sew, read, sit, prepare”.
- Escucha de comprensión visualizando y señalando el cuadro a la par que se describe.
- Descripción del cuadro con oraciones de estructura: “sujeto-verbo-predicado”.
- Vocabulario posiblemente conocido “moon, sun, birds, sky, boat”,
- Vocabulario nuevo: “soil, glass-base, hood, magic string y cloth”
- Verbos nuevos: “sew, wear, prepare”.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	El guía	Los estudiantes
POST-EVALUACIÓN <i>Pendiente</i>	Cerrar la sesión anterior		Por falta de tiempo, se recorrió esto.	
5ª PRE-EVALUACIÓN	Detectar generalización de lo aprendido y conocimientos previos del tema.	Hojas impresas y plumas.	Se les da una evaluación y se les explican las instrucciones que están escritas en la pre-evaluación.	
Presentación del artista.	Contextualizar las obras del artista.	Cuadros de las obras de arte.	Presentar una muestra de las obras del pintor: en este caso Remedios Varo.	Pueden preguntar, si les interesa saber más.
“Las hilanderas del mundo”	Repasar lo aprendido en todas las sesiones hasta ahora y ver nuevas palabras y acciones.	Cuadro, cartulinas, pinturas vinci, pinceles y botes c/agua.	<i>Sesión 7)</i> Cada participante tenía su cartulina para pintar el cuadro de Remedios Varo, en su versión personal, esto a partir de ver el cuadro, acercándose a él para ver los detalles y de escuchar la descripción del guía a la par que lo visualizan mientras el guía lo señala. <i>Sesión 8)</i> Pedirles que ellos colaboren en la descripción y el guía solo lo complementa. Además pedirles que lo escriban en la parte de atrás de su cuadro antes de continuar con su pintura.	<i>Sesión 7)</i> A partir del cuadro original y de la descripción contextualizada que hace el guía, tienen libertad para recrear el cuadro, inventar algo distinto a partir del original, hacer un cuadro de antes o después. <i>Sesión 8)</i> Van describiendo sus cuadros con oraciones de estructura simple. La descripción la escriben en la parte de atrás de su cuadro, pueden pedir ayuda del guía.
POST-EVALUACIÓN	Comprobar si se aprendió algo nuevo en sesión	Su pre-evaluación, plumas rojas.	Regresa la preevaluación para que contesten lo que aprendieron en la sesión.	Contestan en base a lo que aprendieron en la sesión.



Texto que se utiliza para la actividad.

### **The sewers of the world**

There is a big red building in the center of the painting. You can see the inside of the building from a big central window. Inside the building the walls are yellow, and there are six women that work. They sew the cloth of the world. The cloth goes out of the building from the walls.

Between the six women, there is a woman with a brown hood. She reads a book and prepares a magic string in a glass-base.

At the back of the room, there is a woman that plays a flute.

The cloth of the world, has water with small boats and soil with houses.

## SESIÓN 7 y 8 (grupo A)

TEMA: Acciones; descripción de personas, lugares y cosas; y preposiciones.

SUBTEMA: Descripción del cuadro "Naturaleza viva con perico" de Frida Kalho, escogido por los estudiantes en la 6° sesión.

- FUNCIONES DEL LENGUAJE A PRACTICAR:
- Repaso del vocabulario acumulado y el referente al cuadro: "avocado, watermelon, parrot, orange, table, fruits, piece".
  - Repaso de preposiciones de lugar.
  - Repaso de verbo "to be" (3era persona)
  - Generación de sus oraciones descriptivas con estructura: "sujeto-verbo-predicado (adjetivo calificativo)".
  - Práctica de lenguaje oral: habla descriptiva

ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	El guía	Los estudiantes
INICIO	Unir las sesiones 6 y 8.		Retomando la 6° sesión que se interrumpió por falta de tiempo.	Participar con lo que se acuerden de la sesión 6.
5° PRE-EVALUACIÓN	Detectar generalización de lo aprendido y conocimientos previos del tema.	Hojas impresas y plumas.	Da la evaluación y la explica.	Contestan en base a sus conocimientos previos.
"Naturaleza Viva con perico"	Repasar lo aprendido y la relación del cuadro con oraciones individuales.	Cartulinas de la sesión anterior, pinturas, etc.	Va pidiendo a cada uno de los estudiantes que describan su pintura, y la posición de los objetos en ella, para usar las preposiciones.	A partir de las frases descriptivas de la vez anterior crean su representación del cuadro y practican nuevas frases mientras siguen pintando.
POST-EVALUACIÓN	Comprobar si se aprendió algo nuevo en sesión	Su pre-evaluación, plumas rojas.	Se les dan las hojas y se deja que ellos contesten lo que les faltó, lo que no sabían o estaban equivocados.	Contestan individualmente.
CIERRE	Saber cómo les pareció la sesión.	Pizarrón y plumones.	Comenta sobre las dos sesiones y les pregunta cómo les parecieron.	Pueden comentar lo que quieran, que es importante como realimentación al guía

NOTA: no hubo sesión 7 para el grupo A porque era día festivo.

## SESIÓN 9 (grupos A y B)

TEMA: Emociones y verbo “to be” (temas en función de las peticiones de los estudiantes).

SUBTEMA: descripción de las emociones en las obras de arte y emociones que provoca verlas.

FUNCIONES DEL LENGUAJE A PRACTICAR:

- Repaso del vocabulario acumulado
- Repaso de verbo “to be” en presente
- Uso de emociones básicas como vocabulario.
- Repaso de los pronombres personales y adjetivos calificativos.
- Generación de sus oraciones descriptivas con estructura simple.
- Práctica de lenguaje oral: habla descriptiva

ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	El guía	Los estudiantes
INICIO	Definir el tema de la sesión.		Se les explica la sesión en base a su petición en la sesión anterior.	
6° PRE-EVALUACIÓN	Detectar conocimientos previos del tema.	Hojas impresas y plumas.	Da la evaluación y la explica.	Contestan en base a sus conocimientos previos.
Emociones y “to be”	Conocer emociones básicas y repasar verbo “to be”.	Pizarrón y plumones.	Pregunta sobre que emociones conocen, cuales quieren conocer y agrega algunas si es necesario. Las va escribiendo en el pizarrón. Escribir también verbo “to be” en presente, pedir que con cada pronombre haga una oración cada quien que el guía escribe en el pizarrón.	Participan con aportaciones personales para entre todos completar un mínimo de 7 emociones, y las oraciones con todos los pronombres.
Grupo A Referente a Kalho	Deducir las emociones que el artista quiere comunicar en sus obras de arte.	Mixta: acrílico, lápiz, crayolas, etc. y cartulinas.	Analizar las obras de Kalho y asociar las emociones a las mismas, mientras crean su representación gráfica. Les da el material para que creativamente expresen artísticamente algo, lo que quieran referente a Frida Kalho.	Libremente crean lo que quieran, que de alguna manera represente emociones en los cuadros de Frida según lo que ellos crean que expresan.
Grupo B “qué me provocan las obras de Kalho Kandinsky, Klimpt e Icaza”.	Relacionar las obras de arte con emociones que les provoca el verlas.	Libros con obras de arte, plumones, cartulinas.	Pedirles que vean los distintos libros de arte y que en base a esto, generen frases que describan las emociones que les provoca verlos. Y pedirles que además inventen un símbolo para cada emoción. Les ayuda individualmente.	Ver las obras y describir lo que sienten e inventar símbolos representativos.
POST-EVALUACIÓN	Comprobar si se aprendió algo nuevo en sesión	Su pre-evaluación, plumas rojas.	Se les dan las hojas y se deja que ellos contesten lo que les faltó, lo que no sabían o estaban equivocados.	Contestan individualmente.
CIERRE	Saber cómo les pareció la sesión.	Pizarrón y plumones.	Comenta con los estudiantes sus observaciones de la sesión.	Pueden comentar lo que quieran, que es importante como realimentación al guía

## SESIÓN 10 y 11 (grupos A y B)

TEMA: Emociones y verbo “to be” (temas en función de las peticiones de los estudiantes).

SUBTEMA: descripción de las emociones en diálogos de historietas cómicas.

- FUNCIONES DEL LENGUAJE A PRACTICAR:
- Repaso del vocabulario acumulado
  - Repaso de verbo “to be” en presente
  - Repaso del uso de emociones básicas.
  - Repaso de los pronombres personales y adjetivos calificativos.
  - Generación de sus oraciones escritas descriptivas con estructura simple.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	MATERIAL	El guía	Los estudiantes
INICIO	Definir el tema de la sesión.		Se les explica que el taller acaba en la próxima sesión, que estas se van a dedicar a retomar lo aprendido y decorar el sobre para que al final se lleven sus trabajos.	Participan con sus comentarios.
Papa caliente	Repaso general del vocabulario acumulado.	Papeles de colores, plumones.	En el pizarrón anota los temas que se vieron y les explica la actividad, en la que todos van a tener que participar con lo que se acuerdan de sesiones pasadas.	En sus papelitos van anotando las palabras que dicen al participar en el juego de “la papa caliente”.
HISTORIETAS COMICAS	Repasar emociones básicas y verbo “to be”.	Sobres, recortes de personajes de revista, prit, tijeras, revistas	Para finalizar, retomando ese vocabulario y especialmente el de las emociones, se les pide que hagan su propia historieta cómica, usando los recortes y/o las revistas.	Pueden usar los recortes o recortar nuevos personajes e individualmente van inventando su historieta comica. Sobre los diálogos pueden preguntar sobre nuevas palabras que les interesen.
Entrevistas individuales	Tener una visión individual de los estudiantes y sus trabajos de las distintas sesiones.		En base a un cuestionario semiestructurado va entrevistando a cada uno de los estudiantes mientras el resto sigue haciendo su historieta cómica.	Individualmente participan en la entrevista, revisando sus trabajos acumulados de las sesiones pasadas y describiendo lo que aprendieron y se acuerdan, dando ejemplos y explicaciones.
Encuesta	Conocer puntos de vista del taller.	Hoja impresa, lápiz o pluma.	Les pide que lo contesten sinceramente.	Contestan individualmente.
Cierre	Finalizar taller con los dos grupos A y B.		Agradecimiento de su participación.	Pueden comentar lo que quieran.

## **Anexo 5**

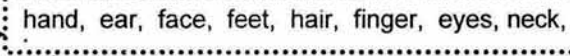
### **EVALUACIONES DEL GRUPO A Y B**

Nota: para distinguir las evaluaciones del grupo A del B, en la esquina superior derecha se encuentra una letra que lo especifica.

NAME: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_ 1A

### PARTS OF THE BODY

Choose a word from  the box to complete the sentence.

This is the \_\_\_\_\_.

This is the \_\_\_\_\_.

These are the \_\_\_\_\_.

This is the \_\_\_\_\_.

This is the \_\_\_\_\_.

**COLORS:** complete the sentence or draw in the circle with the color.



The circle is PURPLE.



The circle is \_\_\_\_\_.



The circle is \_\_\_\_\_.



The circle is WHITE.

**INSTRUCTIONS:** match the following sentences.

Please, pass me the "face".

Esto es un "dedo".

I see a "purple hand".

Pásame la "cara".

What is this?

Veo una "mano morada".

This is a "finger".

¿Qué es esto?

NAME: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_ 2A

**COLORS and PARTS OF THE BODY:** write in the boxes the parts of the body or colors.



1. The, brown, is, hair.

2. woman, This, a, is.

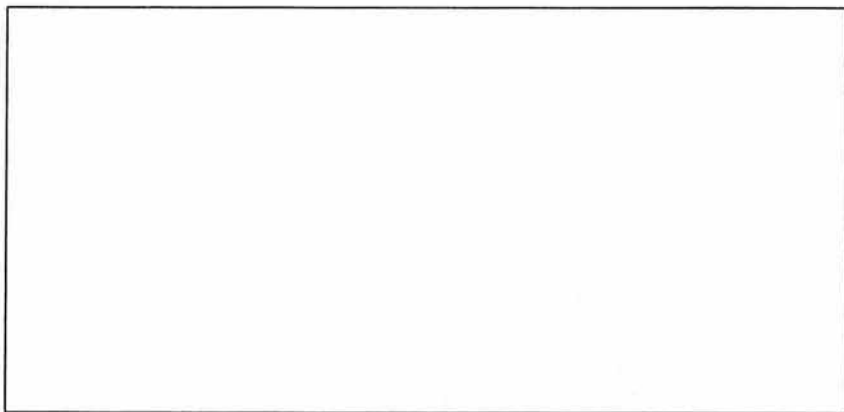
3. Her, are, black, eyes.

**INSTRUCTIONS:** complete the following sentences.

What \_\_\_\_\_ ? This is a finger. Please, \_\_\_\_\_ the "foot".

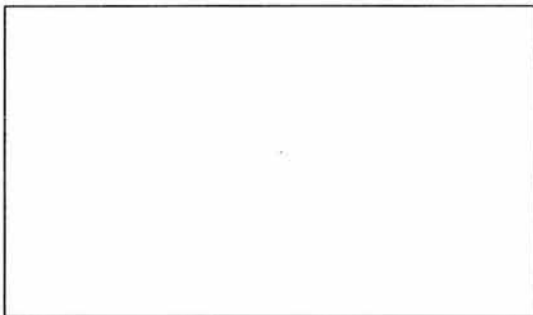
**PLACES:** draw.

1. The man is on the big WALL.
2. The STORE and the three BUILDINGS are small.
3. The CHURCH is old.
4. The dog is in the long STREET.



**Parts of the body, places, and adjectives:** draw in the box.

5. A long and orange finger.
6. A big red foot.
7. A small green school.
8. Two big trees.



**Places:** write a sentence using this words:

5. BUILDINGS \_\_\_\_\_
6. DRUGSTORE \_\_\_\_\_
7. STREETS \_\_\_\_\_
8. CHURCH \_\_\_\_\_

**Expressions:** fill in the blanks.

- I don't see Maria, \_\_\_\_\_ Maria? Maria is in the store.
- Where are Luis and Pedro? Luis and Pedro \_\_\_\_\_ the house.

**VERBS:** choose the correct one.

1. She IS or ARE or AM near the big window.

2. They AM or IS or ARE inside the old church.

3. I IS or AM or ARE in the pink school.



Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ 4A

**1. Arrange the words:**

1. are – walls – The – yellow.

\_\_\_\_\_

2. woman – in – A – sleeps – the – bed.

\_\_\_\_\_

3. small – The – are – shoes.

\_\_\_\_\_

4. sky – in – birds – are – The.

\_\_\_\_\_

**2. Draw the following:**

5. The moon is at the right side.
6. The woman has a white hat and a red dress.
7. The man reads a small book.
8. A woman sits on the big chair.

**3. Describe the drawing.**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ 5A

**1. Look at the box and complete the sentences:**

1. The piece of avocado is \_\_\_\_\_ the box.
2. The juicy plum is \_\_\_\_\_ the box.
3. A fresh banana is at the \_\_\_\_\_ of the box.
4. And a big watermelon slice is \_\_\_\_\_ the box.

**2. Draw and describe your own drawing:**

---

---

---

---

**3. Match the columns**

Avocado:

Is a circular fruit, color orange and you can use it to make juice.

Plum:

It is a green fruit inside and black shell outside, good for guacamole.

Orange:

It is a big fruit, red inside with black seeds and green custard.

Watermelon:

It is the opposite of complete, just a small part of something.

Piece:

It is a purple fruit, good for your stomach

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ 6A

**I. Fill in the blanks with a word from the box.**

plum	orange	mango	avocado	watermelon	piece
------	--------	-------	---------	------------	-------

1. The \_\_\_\_\_ is a circular fruit, color orange and you can make juice.
2. The \_\_\_\_\_ is a purple fruit, good for your stomach.
3. A \_\_\_\_\_ is the opposite of complete, just a small part of something.
4. The \_\_\_\_\_ is a big fruit, red inside with black seeds and green custard.

**II. Use the verb to be in present.**

1. The mango \_\_\_\_\_ very good.
2. \_\_\_\_\_ you in the drugstore now?
3. We \_\_\_\_\_ next to the church and to the small houses.
4. They \_\_\_\_\_ inside the big red building.
5. I \_\_\_\_\_ in the community center right now.

**III. Arrange the sentences:**

are – in – school – They – all the day.	_____
We – good – friends – are	_____
parrot – the – behind – fruit – is -The	_____
painter – Frida Kalho – the – is	_____

NAME: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_ 1B

**PARTS OF THE BODY:** complete the sentence or draw in the box.



This is the hand.



This is the \_\_\_\_\_



This are the \_\_\_\_\_ .



This is the neck.



This is the face.

**COLORS:** complete the sentences and match them together.

I like the WHITE book.

Su vestido es \_\_\_\_\_.

Maria's hair is dark BROWN.

A mi me gusta el libro \_\_\_\_\_.

Her dress is ORANGE.

Mi color favorito es el \_\_\_\_\_.

My favorite color is PURPLE.

El cabello de María es \_\_\_\_\_  
oscuro.

**INSTRUCTIONS:** translate the following sentences.

I see a "purple hand". \_\_\_\_\_

What is this? \_\_\_\_\_

This is a "finger". \_\_\_\_\_

Please, pass me the "face". \_\_\_\_\_

NAME: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_ 2B

**COLORS and PARTS OF THE BODY:** arrange the words to make sentences.

1. 

hair, He, has, red, big, and, nose.
--

 \_\_\_\_\_

2. 

I, big, like, feet, nails, with, short.
--

 \_\_\_\_\_

3. 

She, small, eyes, brown and neck, has
--

 \_\_\_\_\_

**INSTRUCTIONS:** complete the following sentences and draw in the box.

What \_\_\_\_\_? This is a finger. → 

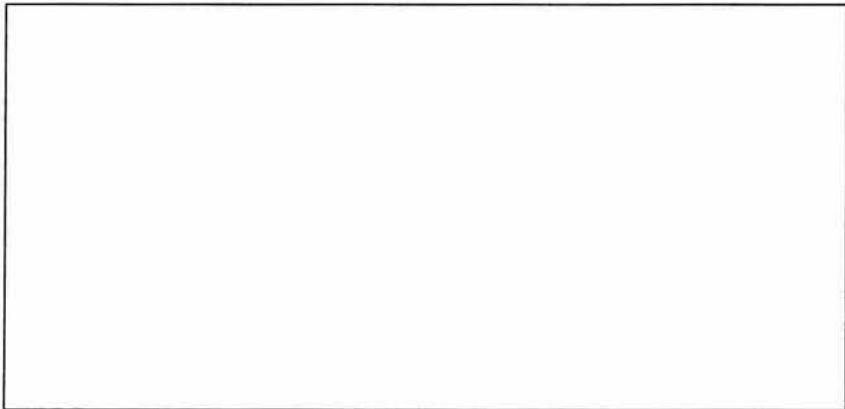
--

Please, \_\_\_\_\_ the "foot". → 

--

**Draw in the box.**

1. There is a **STONE WALL** with graffiti.
2. I am in a **SMALL DRUGSTORE** near two **BIG BUILDINGS**.
3. They are inside the **OLD CHURCH**.
4. A black cat is on **A LONG STREET**.



Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ 3B

**1. Arrange the words:**

1. are – inside – walls –building – The – yellow – the.

\_\_\_\_\_

2. woman – at the side – A – sleeps – of – the – man.

\_\_\_\_\_

3. in front – The – are – shoes – man – the – of.

\_\_\_\_\_

4. buildings –over – Many birds – are – the.

\_\_\_\_\_

**2. Draw the following:**

1. The moon and the sun are in the sky.
2. The magic string is inside the glass-base.
3. Two women sew a blue cloth.
4. A man has a black hood.

**3. Describe the drawing.**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ 4B

**1. Describe the drawing:**

In the drawing there are \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. Fill in the blanks:**

glass-base	wears	hood	knife	ribbon	sews
prepares	moon	inside	man	drugstore	

It is already night so the \_\_\_\_\_ and the stars are in the sky. A woman \_\_\_\_\_ a special liquid; this liquid is \_\_\_\_\_ a big \_\_\_\_\_.

The woman \_\_\_\_\_ a long dress and a brown \_\_\_\_\_. There is an other woman, who has a \_\_\_\_\_ in her hand and a \_\_\_\_\_ in her hair.

And also there is an old woman, and she \_\_\_\_\_ a very long cloth with a magic string.

**3. Draw it:**

## Anexo 6

### ENCUESTA FINAL

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Hoy se acaba el Taller de Arte e Inglés, y por eso queremos saber cómo te pareció el taller, qué te gustó, que le hubieras cambiado y cómo podría mejorar para que aprendas mejor!

Contesta o subraya uno o más de las opciones que quieras:

1. ¿De qué se trató el taller?
  - a. De arte
  - b. De aprender inglés a través del dibujo, pintura y modelado
  - c. De aprender inglés
  - d. De jugar y divertirse
  - e. De perder el tiempo dizque aprendiendo inglés
  
2. Describe como fueron las clases del taller y de qué se trataban:  
\_\_\_\_\_
  
3. ¿Te gusta aprender inglés? \_\_\_\_\_ ¿por qué?
  
4. ¿Para qué crees que sirva aprender inglés? \_\_\_\_\_
  
5. ¿En el taller hubo cosas y palabras nuevas o todas ya las sabías?  
\_\_\_\_\_
  
6. ¿Qué fue lo que más te gustó del taller?  
\_\_\_\_\_
  
7. ¿y lo que menos te gustó del taller?  
\_\_\_\_\_
  
8. ¿Crees que se puede aprender inglés a través de dibujar, pintar y modelar plastilina? ¿por qué? \_\_\_\_\_
  
9. ¿Cómo te hubiera gustado que fuera el taller? \_\_\_\_\_
  
10. ¿qué otras cosas le cambiarías al taller? ¿por qué? \_\_\_\_\_