

## ¿La enseñanza del arte o el arte nos enseña? El uso de la imagen en el aula de LE

*Aleksander Wiater\**

**Resumen:** El objetivo del presente artículo es un análisis del estímulo iconográfico en la enseñanza de idiomas. El autor estudia las imágenes que, desde su perspectiva, pueden despertar interés dentro del aula de lengua extranjera. Se confirma que la educación a través del arte contribuye al desarrollo cognitivo, afectivo y emocional de los individuos. Además gracias al uso del arte se estimula la imaginación, la creatividad, la expresión auténtica e individual del alumno. Por lo tanto, se hace una reflexión sobre los elementos particulares de las imágenes mismas que incitan a dicha pluralidad y diversidad de percepciones, que provocan el surgimiento de diversas opiniones y valoraciones, y que, finalmente, favorecen el pensamiento divergente y abstracto para suscitar un verdadero compromiso y un auténtico involucramiento personal en la expresión oral.

**Palabras claves:** arte, imagen, estímulo, expresión oral, enseñanza de idiomas.

**Resumé:** L'objectif du présent article est une analyse du stimulus iconographique dans la perspective de l'enseignement des langues. L'auteur étudie les images du point de vue de l'intérêt dans la classe de langue étrangère. La recherche entreprise confirme que l'éducation à travers l'art contribue au développement cognitif, affectif et émotionnel des individus. En outre, l'utilisation de l'art stimule l'imagination, la créativité et l'expression authentique et individuelle de l'apprenant. Par conséquent, l'auteur propose une réflexion qui fait référence aux éléments particuliers des images incitant à la pluralité et à la diversité des perceptions, provoquant l'émergence de diverses opinions et valorisations, et, enfin, encourageant à la pensée divergente et abstraite afin de susciter un véritable engagement et un authentique investissement personnel dans l'expression orale.

**Mots clés:** art, image, stimulus, expression orale, enseignement des langues.

\* Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Sorbona Nueva – París 3 (Francia) y la Universidad de Wroclaw (Polonia).

## INTRODUCCIÓN

¿Por qué pensar en el arte en la era de la alta tecnología, Internet, Facebook, Twitter, WhatsApp? ¿Por qué proponer el arte como un apoyo en la clase de lengua? ¿No deberíamos más bien seguir la actualidad y estar en acción? La explicación nos llega a través de la emoción que procura el arte. La reacción estética de una obra de arte nace de diversos elementos como: material, objeto, forma, color, representación, alegoría, etc., que, aunque muy diferentes, tienen algo en común: cada uno de ellos lleva un cierto tono emocional. Fusionado en su conjunto, accionan en nosotros y vibran varios sentimientos, experiencias, sensaciones, impresiones y emociones. Esta dimensión afectiva del mensaje que el arte quiere transferirnos, representa inicialmente un interés personal que se expande de inmediato al compartimiento de emociones sociales. Por lo tanto, cualquier objeto representado en una obra de arte puede despertar múltiples sentidos. Su carácter atemporal y su constante mutación, también se reflejan en su comprensión, que varía no sólo de una persona a otra, sino también de un período a otro, ya que las experiencias artísticas vividas cambian. Así, una **obra de arte puede ocultar otra**: la que se forma en nuestra mente, en nuestra imaginación. Y es precisamente este fenómeno lo que resulta tan interesante para ser explotado en la educación y en la enseñanza de idiomas. De hecho, es lo que estimula nuestra sensibilidad, creatividad, imaginación y expresión de las emociones. Esta mezcla de dos formas de expresión, visual y emocional, conduce a un locutor a expresarse de forma personal y auténtica.

## 1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE

En la evolución de la especie humana, la producción artística aparece relativamente tarde. Nos encontramos con los primeros vestigios al final del período Paleolítico, es decir alrededor de 35,000 a. C. En ese momento, el hombre comenzó a esculpir figurillas para pasar más tarde, alrededor de 23,000 a. C., a un siguiente paso, es decir, al arte rupestre. Sin embargo, mucho antes de esta fase de producción artística, el hombre ya era sensible a la regularidad y a la simetría de los objetos, como lo muestran diferentes herramientas encontradas por los arqueólogos (Belzung, 2007). El interés por el arte que se mantiene sin interrupción durante los siglos subsiguientes plantea también varias cuestiones claves para el tema de este estudio. ¿Por qué el arte ocupa un lugar especial en el desarrollo humano y parece ser tan importante para el individuo, tan esencial y estar tan cerca de él? ¿Por qué sigue siendo inseparable de la vida

del hombre? ¿Qué nos hace tan sensibles y unidos a las obras de arte (siendo creador o, únicamente, observador)? ¿Por qué la enseñanza a través del arte juega un papel insustituible en el desarrollo personal de los individuos? ¿Qué hay entonces en la experiencia estética para representar un valor único para el aprendiz? La respuesta más general sería que el arte toca lo que es más intenso en nosotros. Llama, provoca, mueve, intriga y asombra por su naturaleza alusiva y heterogénea. Permite inventar hasta el infinito, utilizando formas, colores, texturas, sonidos y sabores para experimentar los cinco sentidos, e incluso penetrar el sexto: el intuitivo, el subconsciente. Obviamente el arte tiene la ventaja sobre la realidad para hacer todo lo posible, ya que somos capaces de crear, reinventar, imaginar para dar a luz una "entidad" totalmente nueva. Así que no hay duda de que en el mundo actual saturado por imágenes, la cultura visual es necesaria para la construcción armoniosa de la persona, para el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura a los demás (Poussier, 2008). Por lo tanto, es comúnmente reconocido que la educación artística tiene una influencia positiva en personas y contribuye al desarrollo de su conocimiento, experiencia y habilidades sociales. Tolstoi (1971) recomienda incluso dejar de ver el arte como un medio que nos procura el placer y considerarlo como una de las condiciones de la vida humana. De hecho, el conocimiento y la sensibilidad transmitidos a través del arte nos acompañan a lo largo de nuestra existencia: el pueblo accedía (y todavía lo hace) a la educación religiosa gracias a las pinturas y esculturas que decoran las iglesias e ilustran diversos episodios de la Biblia. Estas obras de arte, por el talento de los artistas y a través de su visión personal, permiten que los observadores no tengan sólo acceso al conocimiento de eventos y hechos religiosos, sino que experimenten emociones, dudas, entusiasmo y un sentido de elevación (Bahri, 2006). Esto se debe a la obra de arte que permite cubrir varios sentidos y mantener el equilibrio emocional revelando mucho más de lo que se puede simplemente ver.

A pesar de estos valores incontestables, la enseñanza a través del arte deja mucho que desear, ya que su presencia en la enseñanza formal/escolar suele ser bastante limitada. Para mejorar esta situación, la UNESCO, en noviembre de 1999, en ocasión de la trigésima sesión de la Conferencia General, lanzó un llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela. El documento constata que "nuestras vidas carecen del arte y nos dejamos dominar por la violencia" y que "la escuela del siglo XXI debe ser capaz de anticiparse a las nuevas necesidades garantizando un lugar especial a la enseñanza de valores y temáticas artísticas para fomentar la creatividad, que es una cualidad distintiva del ser humano. La creatividad es nuestra esperanza" (*Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2000: 76*). Recomienda al mismo tiempo tomar diferentes

medidas para que la enseñanza de las Artes sea obligatoria a lo largo de los ciclos escolares (desde la enseñanza preescolar hasta el último año de la secundaria). Invita igualmente a los docentes de todas las asignaturas a juntar sus esfuerzos para quitar las barreras entre las enseñanzas científicas, técnicas, generales, literarias y artísticas favoreciendo la interdisciplinariedad que aparece como un enfoque fundamental para permitir a los jóvenes entender el mundo en su globalidad. La resolución de la trigésima sexta sesión de la Conferencia General de la UNESCO del año 2011 proclama además que cada cuarta semana de mayo será celebrada como *Semana Internacional de la Educación Artística*<sup>1</sup>.

Estas iniciativas recientes reafirman, una vez más, la importancia que debemos conceder a la educación estética, una idea que remonta, probablemente, a von Schiller y su obra titulada “Cartas sobre la educación estética del Hombre” del año 1795 (1990). El escritor alemán formula en ella un programa de educación estética, moral y humanista que permite mostrar una humanidad verdadera. En el siglo xx, por su parte, se hace referencia al concepto llamado “educación por el arte” introducido por Read (1977). En su libro bajo el mismo título (*Education through Art*) el autor parte de una tesis que ya fue formulada hace casi 2,500 años por Platón, quien vio en el arte el principio de la educación. Read lo considera entonces como una herramienta educativa que ayuda a los niños a conocer y comprender mejor la sociedad en la que viven. El análisis de obras de arte permite también abandonar los pensamientos y la percepción consciente y centrarse en un lado emocional del ser humano, en sus sentimientos, intuición e imaginación. La percepción visual siempre debería preceder a la idea de tipo discursivo porque en el desarrollo de la conciencia humana la imagen anticipa la idea. Por todas estas razones, Read trata de demostrar la eficacia y la importancia de educar al público joven a través de la experiencia artística tanto desde el punto de vista estético como social. Por último, recomienda el aprendizaje de la “lectura” y la comprensión de las obras de arte como lo hacemos por lo general con las palabras y los pensamientos escritos.

Para tener una idea más compleja se puede hacer también alguna referencia a los trabajos de varios educadores y pensadores polacos activos durante la segunda mitad del siglo xx. Szuman en el libro titulado “O sztuce i wychowaniu estetycznym” (1962) (*Del arte y de la educación estética* – trad. AW) pone de relieve el valor global del arte en la vida humana y, en particular, en el desarrollo de la personalidad y la educación. El autor considera que el arte es un “alimento” esencial del ser humano y dice que juega un papel importante en la formación de su personalidad y su felicidad.

1 Para más información ver:

[<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002150/215084e.pdf#page=53&zoom=auto,0,42>]

Por su parte, una famosa pedagoga polaca, Wojnar (1976), autora de varios trabajos sobre la educación estética, aboga por el gran papel de esta última en el desarrollo de lo que ella llama “la mente abierta”. Aunque podemos considerar este proceso natural para todo el mundo, su intensidad varía, sin duda, según el individuo. Es precisamente su intensificación durante el período de la adolescencia, cuando se produce un “descubrimiento” completo del mundo exterior e interior de cada persona. Entre sus propuestas se encuentra también una “contemplación activa” de obras de arte, entendida ésta como una manifestación de nuestras impresiones, reacciones y emociones. La educación estética no debe limitarse entonces a una transmisión de conocimientos, sino más bien tiene que avivar nuestra personalidad. Este postulado parece particularmente importante en una época en la que se desarrolla la cultura de masas y la sociedad de consumo, cuyos principios están en contra de la estimulación creativa (Wojnar, 1976). Deberíamos entonces considerar la educación estética como una reflexión sobre el arte y no como un estudio del concepto de belleza (cf. Wojnar, 1970). Wojnar define el arte como un “manual de vida” que estimula, toca, obliga a pensar, trabaja la mente y la imaginación, aumenta la curiosidad por el mundo y por nosotros mismos, exige la autonomía, el espíritu crítico, la sensibilidad; es un “manual” que acompaña a los procesos de autoeducación y autodescubrimiento de nosotros mismos (Wojnar, 1984). Finalmente, afirma que la educación a través del arte es un medio que permite, por un lado, ampliar el conocimiento de la vida, del pasado y del presente y, por otro, crear nuevas sensaciones, nuevas experiencias y formar una actitud prospectiva.

Otra perspectiva es proporcionada por el famoso historiador de filosofía, Tatarkiewicz (1976, 2002) quien distingue tres tipos de experiencias:

- a. Estética. Se refiere al placer sensual derivado de la observación y la contemplación de las obras de arte, objetos, naturaleza, etc.; tendría un papel importante en la formación de nuestra capacidad de percepción,
- b. Literaria. La apariencia no representa un valor en sí mismo; su función principal está relacionada con las imágenes y los pensamientos que aparecen gracias a las asociaciones hechas por el observador; esta experiencia estaría vinculada a una función de la comprensión,
- c. Poética. En la que predomina un factor emocional; su función consistiría, por lo tanto, en una estimulación de reacciones emocionales.

Como podemos ver, el arte no parece requerir una madurez intelectual (a diferencia de la literatura cuya comprensión se encuentra generalmente ligada a la educación general), ya que se basa principalmente en una impresión emocional. Esta última por supuesto puede ser complementada y enriquecida por una reflexión intelectual y un verdadero saber. Es entonces “un encuentro

con el arte” que debe ser privilegiado a fin de activar la imaginación del observador, estimulando así el desarrollo de los factores cognitivos, perceptivos y emocionales.

Estos conceptos sugieren que el uso del arte en la educación permite a las personas recuperar su armonía interior. Junto a este objetivo “espiritual” y relativo a la percepción y el intelecto, la educación estética ayuda a estimular una actitud creativa, en un sentido amplio, como una manifestación del espíritu capaz de reaccionar individualmente en situaciones impredecibles.

Estas ideas muestran que la enseñanza a través del arte no es un paradigma nuevo, sino más bien, que tiene sus raíces en el espíritu humanista a lo largo de siglos. Las técnicas y métodos pedagógicos que usan las obras de arte como vehículo de enseñanza desempeñan un papel esencial para estimular el aprendizaje de las emociones, la sensibilidad y el pensamiento crítico de los alumnos. Además, ponen sus sentimientos en el centro de la experiencia estética. Contemplar una obra es, de hecho, una oportunidad única para integrar el mundo interior de los observadores con su mundo externo, no sólo porque las imágenes dan lugar a las emociones, sino que también porque afectan nuestra relación con el mundo. Asimismo, ayudan a reforzar la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios en la vida cotidiana enfrentándonos con preguntas que ponen en cuestión nuestra propia interpretación del mundo.

En resumen, el arte, considerado de esta manera, es una fuente de reflexión, intercambio y diálogo (Bahri, 2006). Incita a la pluralidad de puntos de vista y enfoques requiriendo también momentos autónomos de observación y análisis. Por lo tanto, se puede afirmar que la educación a través del arte fomenta el intercambio de ideas, la interculturalidad, el enriquecimiento cultural, la estimulación a la tolerancia y a los diferentes aspectos de la vida (la muerte, el erotismo, etc.), a la autenticidad e interpretaciones personalizadas. Contribuye al desarrollo de la calidad estética y de la imaginación, así que estimula la creatividad. En general, permite un intercambio afectivo entre los interlocutores, un desarrollo armónico de la personalidad y estimula la expresión individual y emocional. Por último, afecta nuestra percepción y cognición. De hecho, es donde se encuentra el mayor interés de la educación en un sentido universal que incluye, inevitablemente, la enseñanza de lenguas extranjeras. Mi propia experiencia docente confirma que existe a la vez tanto **una forma creativa de enseñar** como **una forma creativa de aprender**.

## 2. LA IMAGEN COMO UN ESTÍMULO EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Cada expresión, sea oral o escrita, necesita un estímulo para su ejecución. Los modelos de producción oral elaborados por diferentes psicolingüistas o investigadores en el área de la psicología cognitiva (p. ej. Garrett, 1975, Dell, 1986, Levelt, 1989 y 1999, de Bot, 1992, Kormos, 2006) distinguen generalmente tres componentes mayores de tratamiento del texto oral o escrito que forman parte del proceso de producción del lenguaje: la preparación conceptual, la formulación y la articulación. Por lo tanto, en la mayoría de los casos se omite un estímulo que provoca esta expresión y la intención del locutor como si estos últimos fueran tan obvios que no es necesario hablar de ellos. El modelo que propongo a continuación toma en cuenta el contexto de lo que estamos enfocando, es decir el uso de la imagen como un estímulo de la producción oral. Aunque lo presento aquí de manera simplificada y casi lineal, estoy convencido de que el retorno entre los distintos niveles puede hacerse en cada etapa de este proceso.

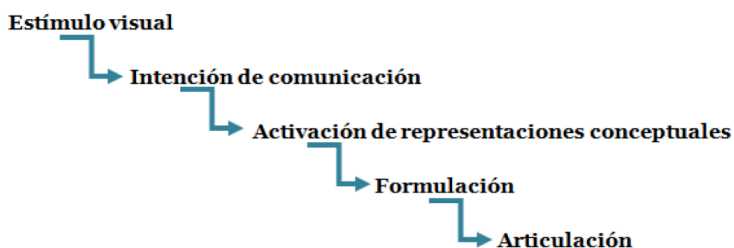


Fig. 1. Modelo de la producción oral estimulado por un soporte visual.

Si, de acuerdo con este punto de vista, la expresión es inducida por un estímulo, es el momento de ver más de cerca los criterios que deben condicionar su elección. Michońska-Stadnik (2013) analiza la teoría neurobiológica de Schumann (1999) quien introduce el concepto de “evaluación de los estímulos” (ing. stimulus appraisal). Según este concepto, el cerebro humano evalúa los estímulos del entorno externo, lo que plantea al principio una reacción emocional y conduce posteriormente a una acción consciente y deliberada. Schumann propone cinco criterios de evaluación de los estímulos basados en:

- a. Su novedad, es decir, si el estímulo es conocido o no y en qué medida es sorprendente; los estímulos menos esperados serían más estimulantes porque generarían más interés para los individuos<sup>2</sup>.

2 No comparto en su totalidad este acierto, porque incluso si asumimos que la novedad (o más bien el asombro) es bastante relevante, no se puede olvidar la importancia del factor de

- b. Su atractivo o, en otras palabras, el placer que proporcionan; su carácter atrayente aumenta la estimulación.
- c. Su objetivo (o necesidad) que evalúa la utilidad del estímulo para lograr un objetivo fijado o satisfacer una necesidad específica.
- d. Su capacidad para hacer frente a una tarea determinada; el individuo juzga en qué medida es capaz de superar un reto o dar pasos en esta dirección,
- e. Su imagen social, así como la que tenemos de nosotros mismos (ing. *self- and social image*); el sujeto evalúa si un estímulo o una situación dada corresponden a las normas sociales y a su propia imagen.

Cabe señalar que, por un lado, ante un estímulo visual o auditivo percibido por el individuo, la respuesta puede ser activa (expresión oral o escrita) o receptiva, sin ser pasiva (ideación, comprensión). Por otro lado, es deseable que los estímulos formen una cadena organizada por los elementos asociados donde cada uno sirve como estímulo al siguiente. La primera respuesta determina la segunda y así sucesivamente de acuerdo con el esquema:

$$S_1 \rightarrow R_1 (R_1 = S_2) S_2 \rightarrow R_2 (R_2 = S_3), \text{ etc.}$$

Si una secuencia de este tipo es posible, también es gracias a la naturaleza misma de la imagen y más específicamente de una obra de arte que “abarca varios sentidos por descubrir; la obra es (siempre) polisémica” (Duboux, 2008: 22 – trad. AW). La polisemia de un soporte visual provoca esta variabilidad de los significados que pueden aumentar en función de la posible multiplicidad de puntos de vista de los espectadores. Esta variabilidad es tanto inter- como intra-individual, sine qua non habría realmente múltiples significados. Por esta razón, parece que debemos estar muy atentos a las obras de arte que permanecen en estrecho contacto con la realidad. La referencia al mundo real apenas tiene que permitir el movimiento de la imaginación para crear nuevas combinaciones y comparaciones. Con lo anterior, no pretendo excluir las pinturas figurativas o realistas (paisaje, retrato, escena), dado que su legibilidad generalmente no es un problema en un enfoque superficial considerando que el espectador tiene puntos de referencia para entender el tema de la pintura, el espacio pictórico, la perspectiva o cualquier otro elemento que compone el cuadro. Así que aconsejar eliminar el análisis del paisaje o del retrato sería excesivo. Además, este tipo de

---

motivación. Para dar un ejemplo, es suficiente mencionar la situación en la que un hablante quiere expresarse respecto de una obra de arte sólo porque él evalúa su conocimiento como superior en comparación con otros hablantes (véase el fenómeno de intercambio de conocimientos).



pintura representa, en realidad, gran parte de nuestro patrimonio cultural y puede perfectamente servir a la iniciación “artística” de los alumnos elementales o sin experiencia previa. No se puede olvidar que “la imagen de un paisaje no es la representación de un paisaje, es lo que este paisaje ha motivado en el artista: un cuadro” (Lagoutte 2002: 196 – trad. AW). La tarea del profesor es entonces demostrar que no se tiene que describir únicamente la obra de arte, sino ver todo el proceso y las condiciones necesarias en su realización. Según el nivel de idioma, podría ser fortuito analizar las motivaciones del artista en elaboración de la pintura o imaginar los acontecimientos que condujeron a la captura de escena. Estos son, de hecho, las más simples posibilidades para activar el potencial cognitivo del alumno que se limita a una descripción concisa y formal.

Respecto al tema del contenido artístico de las pinturas, podemos encontrar aquellas que tienen un carácter narrativo y representan a los seres vivos que ejercen una acción (como en la historia) y otras que vienen de la descripción. Los enfoques pedagógicos en ambos casos deben adaptarse ya que las dos tienen un potencial de seducción diferente según los espectadores. Lo que nos interesa es precisamente su elaboración y el mensaje artístico, así como el impacto provocado en los observadores.

En cuanto a las obras abstractas, y más generalmente de muchos movimientos artísticos del siglo xx<sup>3</sup>, son, por excelencia, ambiguas y polisémicas, ya que cualquier referencia al mundo exterior es deliberadamente suprimida. La creatividad estaría presente del lado del emisor-artista y del observador-receptor, aunque la diferencia entre los dos tipos de creatividad puede variar considerablemente. Por lo tanto, la preferencia para este tipo de pintura se observa generalmente entre las personas creativas que son capaces de encontrar la emoción sin recurrir a la representación (concreta y/o figurada) o a la evocación de la realidad. Dada la falta frecuente de los indicios fácilmente perceptibles en el arte del siglo xx, su interpretación y su apreciación son más complejos. El aprendiente que se siente capaz de analizar y de interpretar este género pictórico debe, al parecer, no sólo demostrar un alto grado de creatividad, sino también proporcionar capacidades cognitivas avanzadas. No es inútil agregar que sus habilidades comunicativas y lingüísticas también deben coincidir con la dificultad de las tareas.

Para dar un ejemplo, Weisberg (1993) menciona un estudio basado sobre el número de estímulos visuales a partir de los dibujos de una línea sencilla y simétrica hasta las pinturas abstractas, complejas y asimétricas. El análisis basado en el test llamado Barron-Welsh Art Scale reveló una preferencia por las obras abstractas entre

3 Me refiero aquí particularmente a algunos pintores cuyas obras pertenecen a las corrientes como expresionismo, cubismo, futurismo, dadaísmo, surrealismo, arte pop, etc.

los científicos considerados como creativos poniendo en evidencia un fuerte sentido estético de la muestra analizada. De este modo, la pintura compuesta en su totalidad de cosas bonitas cuya percepción otorga esencialmente un placer (sensualidad ingenua) será, a priori, pobre en estímulos ya que le falta un elemento perturbador, una contradicción que falsee una reproducción directa de la realidad. Llegamos a la conclusión de que una obra adecuadamente seleccionada debería incluir una 'no conformidad' interna, un elemento perturbador. Esto no excluye la posibilidad de explotar otro tipo de cuadros donde el papel motivador (pintura conocida, favorita, cerca de la cultura o de las experiencias propias al individuo, etc.) sería preponderante.

Si se privilegia la utilización de ayudas visuales con contenido complejo es porque son difíciles de entender y traducir únicamente a través del mensaje verbal. Este último se basa en un sistema lineal mientras que el mensaje visual está disponible en nuestra percepción en su totalidad y en la simultaneidad (Dakowska, 2007). Sin embargo, las obras de arte que proporcionan más satisfacción estética deben ser capaces de darnos la oportunidad de descubrir las relaciones ordenadas. Schuster y Beistl afirman que "un objeto estético tiene que prestar un cierto orden que no debe ser demasiado complejo ni demasiado simple; tiene que facilitar los procesos de reducción de información, es decir, de descubrimiento de supersignos" (Schuster y Beistl, 1982: 59). Recordemos aquí que la complejidad visual corresponde a la cantidad de detalles en la imagen. La figura siguiente ilustra la relación entre la complejidad de la obra de arte y el placer estético correspondiente:

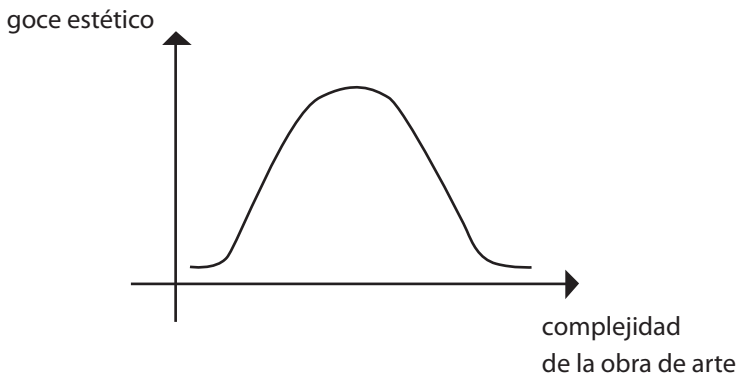


Fig. 2. Curva en forma de U invertida que muestra la relación entre la complejidad de la obra de arte y el goce estético (Schuster y Beistl, 1982: 52).

Aunque muchos estudios (p. ej. Jung, 1920, Birkhoff, 1931, Eysenck, 1941, Frank, 1960) se llevaron a cabo para responder a la pregunta qué obras artísticas se muestran como las más atractivas para los observadores, hay que reconocer que la percepción humana es muy subjetiva y proviene de diversos factores. Se tiene que distinguir también entre la imagen que nos gusta y la que nos hace hablar. En este sentido, el arte aparece como un modo de interpretación del mundo e incluso como un mundo en sí mismo, y no sólo como una fuente de placer, a veces profundo y apasionado.

Para responder entonces a la cuestión cuáles estímulos son de mayor interés en el contexto de una clase de L2, tanto para los alumnos como para los profesores, la respuesta parece ser bastante evidente: los que incitan una participación activa de los aprendientes o, más general, de los observadores.

Por el contrario, parece más difícil determinar cómo concretamente estimular y sostener esta participación de los estudiantes, dada la diversidad de sus perfiles psicológicos, niveles de formación, edad, etc. En todos los casos, para atraer su atención, lo primero es que el material debería presentar para ellos un cierto interés. Esto está determinado principalmente por su conocimiento del contexto y la existencia de los elementos fácilmente manejables en su transformación individual. El alumno tiene que sentir e incluso estar convencido de que el contenido informativo y las tareas propuestas corresponden a sus expectativas, conocimiento del idioma y sus necesidades cognitivas y sociales. Las actividades que cumplen este requisito, podrán ser percibidas como estimulantes. Por último, otro aspecto fundamental que determina la probabilidad del éxito y del fracaso, es el nivel de las expectativas frente a la situación de aprendizaje (Dakowska, 2007), como también la actitud general del alumno respecto a la L2 y el esfuerzo que está dispuesto a invertir en su desarrollo. Por todo ello, se tiene que optar por un estímulo ambiguo y heterogéneo que corresponda a diferentes tipos de reacciones, tal estímulo incitará probablemente más interacciones entre los miembros del grupo que, a su vez, aliente la elaboración de la información y todo el trabajo cognitivo. El aprendiente después de haber examinado los estímulos en relación con el criterio de conocido/nuevo o predecible/impredecible, analizará intensamente la nueva información; cuando exista un equilibrio entre éstos, no se va a sentir cognitivamente sobrecargado. El sentimiento de aburrimiento y de falta de interés aparece, por lo general, en las situaciones en las que demasiada información sea predecible y cuando carezca de novedad o de originalidad. Si, al contrario, la cantidad de elementos nuevos supera sus posibilidades cognitivas, frecuentemente, abandona la tarea (Dakowska, 2007). Es necesario recordar que para que se tenga en cuenta información nueva, están involucrados otros factores, tales como la intensidad de las emociones del momento y los sentimientos experimentados.

## CONCLUSIONES

Para concluir, es indispensable añadir que para producir diversos efectos cognitivos y emocionales, es aconsejable proponer imágenes que permitan utilizar todo tipo de materiales, técnicas y procedimientos didácticos. En términos de calidad de imagen, en primer lugar se sugiere considerar aquellas que comunican valores y creencias personales o sociales, que tienen en cuenta el estilo de artistas provenientes de diferentes ambientes sociales y culturales, que están diseñadas para despertar la curiosidad y la emoción, en definitiva, que no dejen a sus espectadores indiferentes. Muchos de los estímulos que nos rodean permanecen en un estado “potencial” y necesitan un entorno favorable para que se activen y permanezcan en el individuo. Por lo tanto, la creación de este tipo de entorno es lo que se espera de los profesores de cualquier asignatura. Leer y analizar las obras de arte debe entonces motivar y estimular al observador. Dada la multiplicidad de soportes artísticos, los alumnos deberían estar sensibilizados, por lo menos en una cierta medida, a los estilos de artes visuales provenientes de diversos contextos sociales, históricos y culturales. Este objetivo tiene como propósito hacerlos libres y autónomos, para que puedan formular una respuesta crítica, estructurada e individual frente a las obras de arte o, más general, respecto a todo soporte visual. Sería óptimo, finalmente, que las tareas correspondieran a la pluralidad y a la diversidad de percepciones, opiniones, valoraciones y que favorecieran el pensamiento divergente y abstracto para suscitar un involucramiento personal y en la dinámica del grupo. En suma, parece necesario motivar y proporcionar placer en la realización de la tarea tanto por parte del alumno como del docente. Cabe subrayar igualmente la importancia de la repetición de esta práctica, ya que es a través del ejercicio que el individuo adquiere la capacidad de invención, la fluidez y la flexibilidad de las ideas, así como las habilidades propias a la creatividad. En resumen, el propósito de este enfoque no es sólo lingüístico, o únicamente artístico, sino **contribuye a la educación humanista.**

## REFERENCIAS

- BAHRI, S. (2006) L'éducation à travers l'art dans l'enseignement secondaire. *L'éducation à travers l'art. Forger des partenariats pour l'enseignement secondaire*. Paris: UNESCO, pp. 3-7 [consultado el 15.09.2015., disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144239f.pdf>].
- BELZUNG, C. (2007) *Biologie des émotions*. Col. Neurosciences et cognition. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- DUBOUX, Ch. (2008) Attention, une oeuvre d'art peut en cacher une autre. *Les Cahiers pédagogiques*, no 464, pp. 22-24.
- DAKOWSKA, M. (2007) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- LAGOUTTE, D. (2002) *Enseigner les arts visuels*. Paris: Hachette Éducation.
- MICHOŃSKA-STADNIK, A. (2013) *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000) *Actes de la Conférence générale de l'UNESCO*. 30e session Paris, 26 octobre – 17 novembre 1999 [consultado el 10.09.2015., disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514F.pdf>].
- POUSSIER, I. (2008) "Arts visuels et culture à l'école primaire". *Les Cahiers pédagogiques*, no 464, pp. 11-14.
- READ, H. (1977) *Educación por el arte (Education through Art)*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHILLER (von), F. (1990) *Kallias, Cartas sobre la educación estética del hombre (1795)*. Barcelona: Anthropos [consultado el 22.09.2015., disponible en: [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/filosofia/schiller/caratula.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/schiller/caratula.html)].
- SCHUMANN, J. (1999) A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. *Affect in Language Learning*, J. Arnold (red.), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 28-42.
- SCHUSTER, M., Beistl, H. (1982) *Psicología del arte. Como influyen las obras de arte*. Barcelona: Editorial Blume.
- SZUMAN, S. (1962) *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: PZWS.
- TOLSTOI, L. (1971) *Écrits sur l'art*. Paris: Gallimard.
- TATARKIEWICZ, W. (1976) *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: PWN.

----- (2002) *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos, Alianza.

WEISBERG, R.W. (1993) *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York: W.H. Freeman.

WOJNAR, I. (1970) *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

----- (Coord.) (1976) *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

----- (1984) *Sztuka jako podręcznik życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.