

El arte de la península ibérica y el español como lengua extranjera en una clase de segundo año

Alicia Giralt

Department of Foreign Languages and Literatures,
Weber State University

Although the validity of language classes based on content is not longer debated, there still exists a certain anxiety among professionals about the most effective ways to implement them. Using the National Standards for Foreign Language Learning, cooperative learning, mini-theaters and games it is possible to integrate different disciplines such as visual arts, music, architecture, sociology, anthropology and history, and at the same time add technology to pedagogy. This form of teaching, which does not forget the five skills and has linguistic proficiency as its goal, eradicates the traditional division in foreign language classes that used to assign the first two years to teaching and learning grammar, and the following years to content, usually understood as literature. At the same time, these classes not only prepare students for the third year, but also encourage them to take it.

Palabras clave: ELE, arte, Iberia, contextualización, internet, tecnología, estándares.

Fecha de recepción del artículo: julio de 2004

Alicia Giralt

Weber State University,
1403 University Circle,
Department of Foreign Languages and Literatures,
Weber State University,
Ogden, UT 84408 USA.
Correo electrónico: agiralt@weber.edu

Aunque ya no se pone en entredicho la validez de la enseñanza de lenguas con base en el contexto cultural, sí persiste cierta incertidumbre entre los profesionales sobre las maneras de llevarla a cabo con eficacia. Usando los “Estándares Nacionales para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras”, aprendizaje cooperativo, miniteatros y juegos, es posible integrar en este proceso didáctico diferentes disciplinas como artes visuales, música, arquitectura, sociología, antropología e historia y, al mismo tiempo, añadir tecnología a la pedagogía. Este tipo de enseñanza —que no olvida las cinco destrezas y tiene como meta la competencia lingüística— se opone a la división tradicional en los cursos de lengua que destina los dos primeros años a la tarea de enseñar la gramática y los restantes para ocuparse del contenido —este último generalmente asociado con expresiones literarias—, y de ese modo no sólo prepara al estudiante para enfrentar las clases del tercer año, sino que lo estimula para hacerlo.

Introducción

Este artículo presenta un proyecto de curso para cuarto semestre de español en el nivel universitario que permita al estudiante avanzar en la asimilación lingüística por medio de un acercamiento al arte peninsular —la gramática en su contexto tradicional— y los *Estándares Nacionales para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* establecidos por el American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Se dan ejemplos específicos sobre su realización y los resultados obtenidos.

Sin duda, una meta esencial de cualquier enfoque didáctico es maximizar los beneficios de la enseñanza y el aprendizaje. Al propósito, Krashen, Savignon y Wesche (entre otros) sugieren, en sus estudios de pedagogía de segundas lenguas, que el aprendizaje de éstas es más efectivo en la medida en que el contexto educativo refleje las circunstancias en las que se aprende la lengua materna. Krashen menciona, entre las variables que afectan de forma positiva al estudiante en este proceso, que éste experimente situaciones en las que sea exigido ligeramente por encima de su nivel y que se esfuerce por comunicarse en un ambiente libre de ansiedad, que reduzca el filtro afectivo. Slavin opina que si además de estar relajados, los estudiantes tienen interés en el tema, aumenta su participación y mejoran los resultados, ya que se disminuyen algunos de los obstáculos que interfieren con las interrelaciones personales y el intercambio de ideas. Por otro lado, se asume que los estudiantes pueden alcanzar altos niveles de competencia cuando la lengua es un instrumento comunicativo, en vez de un objeto de análisis (Larsen-Freeman y Long). Nuestra experiencia en el aula refleja también que cuantas más veces se use el idioma, mayor será la retención de vocabulario y de estructuras y, por supuesto, se usará más si el contenido es significativo para el estudiante. El manual *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* hace hincapié en la necesidad de fomentar las situaciones comunicativas: “The more learners use the target language in meaningful situations, the more rapidly they achieve competency” (41). Se puede afirmar que el contenido es uno de los factores necesarios para hacer relevante la clase. Dupuy afirma: “Students in content-based courses develop more positive attitudes toward the target language, show increased self-confidence in their ability to use the target language, and express an interest in pursuing its study. Finally, CBI¹ empowers students so that they can become autonomous learners” (219).

¹ CBI son las siglas para Content-Based Instruction, o sea, la enseñanza de una lengua teniendo como base el contenido.

Los estudios mencionados muestran claramente que cuando ampliamos el contenido en los cursos de lengua los beneficios educativos aumentan en la medida en que reflejen necesidades, aptitudes e intereses de nuestros estudiantes. Un tipo de contenido es el arte. En nuestro proyecto el vocabulario y la gramática son herramientas que el estudiante utiliza para comprender el arte como expresión humana universal.

Para exponer el trabajo lo dividimos en siete secciones. En 1. “Antecedentes del proyecto” se presenta la génesis del curso; 2. “Contenido y estructura del curso” describe ambos componentes y la integración de la gramática; 3. “Detalles de un tema: aprender con los estándares de ACTFL” ejemplifica de qué manera una unidad temática está estructurada alrededor de los estándares; 4. “Cómo evaluar lo aprendido” muestra varios ejemplos de pruebas destinadas a valorar los conocimientos de los estudiantes; 5. “Una evaluación del curso” incluye datos y análisis de datos de un cuestionario que se entregó a los estudiantes al final del curso para valorar la clase; 6. “Entrevistas de competencia oral” incluye los resultados de las efectuadas a los estudiantes hacia el final del curso; y en 7. “Hipótesis sobre los resultados de las entrevistas de competencia oral” se propone una explicación de los niveles de competencia oral alcanzados por los estudiantes, y al final, las conclusiones.

1. Antecedentes del proyecto

Este proyecto empezó hace cinco años, en respuesta a una inconformidad explícita del estudiantado. En la institución donde la autora enseñaba en aquel tiempo (una universidad pública estadounidense con más de 30 mil estudiantes) el alumnado llevaba ya algún tiempo quejándose insistentemente por tener un requisito de cuatro semestres de lengua extranjera. Su objeción principal era que, según su percepción, esos dos años de lengua extranjera no tenían ningún punto de conexión con sus carreras. Cuatro semestres de gramática eran marginales a sus estudios y no les ayudaban a desarrollarse ni personal ni prácticamente. El jefe del Departamento de Español sugirió al profesorado que si el contenido del cuarto semestre se pudiera variar para adaptarse mejor a los intereses de los estudiantes, éstos probablemente tendrían una reacción más positiva al respecto. En consecuencia, varios profesores, obedeciendo a sus propios intereses, introdujeron en sus clases diferentes contenidos temáticos, sin menoscabo del contenido de estructuras gramaticales: tópicos como el cine español, la literatura fantástica, la juventud española, y Madrid, entre otros. Para la autora era muy interesante analizar de qué manera el arte refleja la

humanidad del artista, y éste fue el contenido que desarrolló en su curso. Más adelante, al entrar en contacto con los estándares nacionales, el proyecto se enriqueció con la integración de esta filosofía pedagógica.

2. Contenido y estructura del curso

El primer día de clases se planteó lo siguiente: “En los últimos 32 000 años, ¿hemos cambiado mucho los humanos, o aún tenemos las mismas necesidades, miedos y deseos que tuvieron nuestros antecesores?”. Para responder a esta pregunta se propuso asumir al arte como una manifestación de cuatro variables:

- Un grito de protesta.
- La individualidad/El “yo” personal.
- La espiritualidad.
- La relación con el medio ambiente.

Conforme se estudiaban las diferentes obras en un orden cronológico y se intentaba analizar su génesis, se iba comparando a distintos artistas de la península ibérica. Después, desde la perspectiva de la sociedad actual, se buscó determinar cómo se reflejaban esas variables en el arte contemporáneo. Con este enfoque, los estudiantes vieron cómo a través del tiempo las diferentes expresiones habían cooperado para generar la cultura presente en España. Además, se animó a los estudiantes a transferir estos conocimientos a su propia cultura y a estudiar de qué manera también ésta es resultado de la influencia de otras.

Un objetivo constante fue que se pusiera énfasis en las cinco áreas de los estándares de ACTFL según expone el texto *Standards For Foreign Language Learning in the 21st Century: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades*.² De ese modo, en el área comunicativa se insistió en el ejercicio de las tres modalidades de este aspecto: interpersonal (1.1),³ o comunicación entre individuos que tienen un contacto personal; interpretativa (1.2), o comunicación derivada de textos, aunque no fueran impresos; y presentacional (1.3), por la

² Se puede obtener una copia de éste en formato PDF en <http://www.actfl.org/files/public/execsumm.pdf>

³ La numeración corresponde con el tipo de estándar y los distintos aspectos que lo forman. El primer número corresponde al estándar, el segundo a un aspecto de éste. Esta numeración continúa a lo largo del artículo. Para obtener más detalles de forma resumida, es útil visitar la página mencionada en la nota anterior. La extensión requerida de este artículo no permite extenderse más sobre el particular

cual el alumno presenta información a un grupo. En cuanto a culturas, se intentó que los estudiantes vieran las relaciones entre perspectivas, prácticas y productos culturales (2.1 y 2.2) de la península ibérica. El contenido del curso fue ideal para la meta de conexiones, ya que se usó la lengua para llegar a conocer otras disciplinas (3.1) como arquitectura, antropología, música, y se vieron puntos de vista sólo accesibles a través del idioma y la cultura (3.2). La meta de comparaciones entre el idioma aprendido y el propio también fue considerada, analizando la naturaleza del lenguaje (4.1) y la cultura (4.2) de la L2 con la L1 del alumno, en este caso, el inglés. Finalmente, en comunidades, el alumno utilizó la lengua fuera del aula (5.1), especialmente por medio de la internet y para acceder a la inmensidad de museos virtuales ahí disponibles. Además, se ofreció a los estudiantes la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías con ejercicios y actividades en diversos sitios de la red de redes (McGee, 2001). Al instarlos a navegar en ellos se fomentó cierta independencia en su aprendizaje y el uso de la lengua meta para el disfrute personal (5.2).

Cabe añadir que aunque en teoría se esperaba que los estudiantes que tomaran la clase estarían ya interesados en el arte y en cómo éste se relacionaba con sus propias vidas, en realidad, muchos de ellos escogieron la clase por razones de horario, y este curso fue su primer contacto con el arte español. En general, su interés se fue despertando paulatinamente.

3. Detalles de un tema: aprender con los estándares de ACTFL

El curso constó de 13 temas, desde el arte rupestre cántabro hasta Pablo Picasso, con un tema preliminar sobre la geografía de la península ibérica y varios apéndices. Cada tema incluía diversas secciones sobre arte, funciones comunicativas, gramática, y otras materias como antropología, música y diseño urbano. El tema específico dictaba los diversos componentes. A manera de ejemplo, en esta sección se dan los detalles de un tema y cómo se adoptaron los estándares nacionales de ACTFL.

La obra y la vida de Francisco de Goya se puede enfocar desde múltiples ángulos. Volviendo a la pregunta inicial del curso (¿hemos cambiado mucho los seres humanos?), al enfocarse en el aspecto biográfico del pintor, el estudiante podía entrar en contacto con este gran artista de una manera más personal e íntima. En ese sentido, las distintas etapas de la obra de Goya están marcadas por

circunstancias como su pérdida del oído, el envejecimiento y, por otro lado, la cada vez más difícil situación política de su país. Todo ello parece reflejarse en su pintura. Sí, a Goya se le considera el padre del arte moderno, pero también era un hombre afectado por la enfermedad y la impotencia, aspectos con los que el alumno puede adoptar una actitud personal. Al obtener toda esta información de la vida y de la obra de este personaje por medio de un nuevo idioma, el estudiante está adquiriendo competencia con el estándar conexión, según el cual se aspira a que use la L2 para conectarse con otras disciplinas (3.1), en este caso el arte y la historia. El estándar conexión también conlleva que el estudiante entienda puntos de vista distintos a los de su cultura (3.2). Este apartado también se cumple, por ejemplo, cuando se entiende el efecto de la guerra en los españoles. Por lo tanto, dicha situación sobre la vida de Goya es idónea para presentar al estudiante diversos aspectos tales como:

- El efecto que una enfermedad puede tener en la personalidad.
- El arte como expresión de la personalidad.
- Cómo hablar de una acción que ocurrió en el pasado antes que otra.

Esta modalidad determina también el tipo de vocabulario que se debe presentar al estudiante. Si queremos que hable de las diferencias entre las dos etapas en la pintura de Goya, debe saber vocabulario que se pueda aplicar a éstas. Cuando el estudiante vea obras tan distintas como *El columpio* y *Saturno devorando a uno de sus hijos*, las diferencias serán obvias. Como ejemplo se puede ofrecer el siguiente ejercicio:

Divide el vocabulario siguiente en dos grupos. En el primero pon las palabras que tú creas corresponden a los primeros años de la pintura de Goya. En el segundo, aquellas que correspondan a su pintura cuando ya se había vuelto sordo. Crueldad, apacible, opresivo, muerte, alegría, vejez, felicidad, soledad, destrucción, amable, simpatía, colorido, dolor, miedo, pánico, juegos, desesperación, vitalidad, horror, alegre, despreocupación, despreocupado, ferias, impersonal, dinámico, dinamismo, joven, juventud, manchas, niños, niñez, absurdo, inhumano, viejos, rebelde, luz, esperanza, desesperanza.

En cuanto a la estructura gramatical, con esta sección se estudió el pluscuamperfecto de indicativo (por ejemplo: antes de quedarse sordo, su obra *había reflejado* la vitalidad) (4.1). Como reciclaje, expresaron emociones sobre acciones que ocurrieron en el pasado, utilizando el pretérito imperfecto de subjuntivo (por ejemplo: qué triste que luego *reflejara* la desesperanza) (4.1). Como se mencionó anteriormente, el estándar 4.1 trata sobre las comparaciones entre la L1 y la L2.

Los alumnos recibieron múltiples oportunidades para comunicarse según los tres estándares comunicativos. Pudieron hablar con compañeros (1.1) sobre la obra de Goya, analizar las diferencias y semejanzas, opinar sobre los contenidos pictóricos, etc. Pudieron interpretar textos en sus libros y en la internet, y se les proyectaron videos sobre el artista (1.2). Debieron visitar museos virtuales, escoger obras favoritas y presentarlas en la clase (1.3). Analizaron la influencia del momento histórico en los productos culturales y de qué manera la realidad española afectó de una manera única la obra *Los fusilamientos del tres de mayo* (2.1 y 2.2). Discutieron los conceptos de independencia y soberanía nacional en relación con las culturas de España y Estados Unidos (4.2). Finalmente, después de estudiar la obra de Goya en el Museo del Prado (1.2 y 5.1), cada alumno habló en clase de la obra que más le había impactado (1.3).

4. Cómo evaluar lo aprendido

Si durante la clase se ha puesto énfasis específico en el contenido será lógico que, en el momento de evaluar los nuevos conocimientos adquiridos por los estudiantes, el contenido sea evaluado consecuentemente. Es primordial que en todas las pruebas, exámenes, etc., haya una integración de contenido, gramática y vocabulario. Por ejemplo, cuando se quiso averiguar si los estudiantes habían entendido la dinámica entre el rey, El Greco y la sociedad de la época se diseñó una prueba que combinara los distintos aspectos aprendidos en el curso. La función estudiada había sido “cómo reaccionar a hechos que ocurrieron en el pasado”. El vocabulario se había centrado alrededor de la pintura de El Greco y la espiritualidad, con adjetivos como transparente, alargado, estilizado, independiente. El objetivo era obtener expresiones como “me parece interesante que El Greco utilizara figuras alargadas en sus obras” o “es increíble que El Greco entendiera tan bien la espiritualidad española”. Por supuesto, hubiera sido totalmente artificial y no hubiera tenido ningún sentido pedirles que escribieran frases usando el pluscuam-

perfecto o el pretérito de subjuntivo, ya que por sí solas estas conjugaciones gramaticales no tienen funciones comunicativas.

Como ejemplo de prueba contextualizada, a continuación se puede ver el tipo de situación que se les presentó para evaluar los nuevos conocimientos adquiridos.

Prueba núm. 4 Reaccionando a la obra de El Greco

Imagina que uno de tus pintores favoritos es El Greco y le quieres explicar a tu amigo lo que opinas de él y su obra. Escribe cinco frases dando tu reacción emocional a cinco acontecimientos o características de su vida u obra. USA **EXPRESIONES DIFERENTES**, como “me parece interesante...”, “es interesante...”, etc. (10 pts.)

Presta atención a:

- el contenido;
- la gramática, y
- el vocabulario nuevo.

Es importante que en estos exámenes el alumno cuente con algún tipo de ayuda visual para activar los conocimientos. En el caso anterior se les ofreció una copia de *El Expolio*.

Para evaluar la comprensión escrita se presentaron fragmentos de las críticas publicadas por el Museo del Prado, como patrón de la tarea por hacer. Para evaluar la expresión oral, el método favorito fue una entrevista corta que reflejara las funciones gramaticales y el vocabulario estudiados en clase. También se realizaron diversas mesas redondas con temas diversos como “De qué maneras, a través de los siglos, ha expresado el habitante de la península ibérica la espiritualidad en el arte”. El único requisito fue que todos los estudiantes aportaran una pregunta como mínimo. Otra actividad consistió en construir escenarios hipotéticos para los diversos artistas y formular hipótesis sobre cómo las obras producidas hubieran sido diferentes. Por ejemplo, “Si Gaudí hubiera vivido en una cueva en Cantabria..., si Velázquez hubiera vivido en Al-Andalús...”, etc. Este ejercicio permitió reciclar vocabulario, mostrar los conocimientos sobre los distintos artistas (contenido), proponer nuevas versiones, hipotéticas, del pasado (gramática), y jugar con la imaginación y el sentido del humor (vocabulario nuevo y viejo). Todo esto permitió, sin duda, valorar lo que el estudiante estaba asimilando.

5. Una evaluación del curso

Con objeto de averiguar las actitudes de los estudiantes frente a esta clase experimental, durante la última semana del curso se les aplicó una evaluación (véase la tabla en el apéndice B) consistente de 17 frases⁴ que intentaban analizar diversos aspectos específicos de una clase de arte, como 1) el interés inicial del estudiante antes de tomarla; 2) el efecto que ésta había tenido en desarrollar su interés por el arte y la cultura; 3) la capacidad de causar una reconsideración de las actitudes previas sobre España, y 4) varias preguntas más generales que se podrían hacer en cualquier clase basada en obtener competencia en las cinco destrezas.⁵ La encuesta pedía a los estudiantes que dieran un valor entre 5 y 0 a las frases según estuvieran completamente de acuerdo con lo que expresaban (5), o totalmente en desacuerdo (0). La encuesta fue respondida por 22 estudiantes presentes ese día. (Para comentarios adicionales de los estudiantes, véase el apéndice C.) Ya que un tipo de evaluación sin puntos de referencia sería incomprensible, se entregaron copias de ésta a otra clase del mismo nivel, enseñada sincrónicamente, con el mismo contenido gramatical, pero sin el contenido temático artístico. Para poder equiparar de algún modo los datos se seleccionó una clase cuyo profesor recibía consistentemente evaluaciones altas; y de ese grupo, 23 sujetos respondieron la evaluación.

5.1. Análisis de las evaluaciones

Como se puede imaginar, el análisis de las evaluaciones estudiantiles arrojó varias sorpresas. La primera fue que no tantos estudiantes como se había previsto tuvieron un gran interés inicial por tomar la clase. No se habían matriculado por alguna motivación relacionada con el arte ni por tomar parte en una clase diferente de las ofrecidas generalmente por el departamento. Esto podría deberse a que, dado que se trataba de una clase experimental, los estudiantes no habían podido comentar con otros compañeros su calidad. Se sabe que uno de los factores que más influyen en la inscripción de los estudiantes en determina-

⁴ La pregunta número 18 (I would like to take more Spanish classes) fue omitida del análisis final debido a su vaguedad.

⁵ Por las cinco destrezas asociadas con el dominio de una lengua, se entienden las capacidades que permiten el dominio de la competencia relacionada con 1) la lectura, 2) la escritura, 3) el habla, 4) la comprensión auditiva y 5) la cultura vinculada a dicha lengua.

do grupo son los comentarios de otros compañeros que han cursado con anterioridad las asignaturas.

La efectividad de concentrarse en los estándares comunicativos se manifiesta en la respuesta 16 de la evaluación, “Contribuciones de otros estudiantes enriquecieron mi experiencia educativa”. La clase de arte obtuvo + .65 más que la tradicional del mismo nivel. De aquí se infiere que las presentaciones y los comentarios de los otros estudiantes tuvieron un alto valor educativo para el alumno.

Cabe destacar que, en relación con el uso de lecturas requeridas, trabajos escritos, exámenes, y la aplicación de tecnología, la puntuación obtenida por las dos clases fue estadísticamente igual. La misma situación se dio con la respuesta a la quinta pregunta: “¿He desarrollado confianza en mis habilidades en español debido a esta clase?”. Finalmente, la octava pregunta: “¿Estoy satisfecho de la experiencia educativa que esta clase me ha proporcionado?”, también obtuvo la misma puntuación en los dos casos. Hasta aquí parecía quedar en entredicho la finalidad de elaborar una alternativa a una clase tradicional de cuarto semestre si ambas, la tradicional y la innovadora, fueran a obtener las mismas evaluaciones por parte de los estudiantes. Sin embargo, en los resultados obtenidos de las primeras preguntas de la encuesta se observa una diferencia. Cuando se pidió a los estudiantes que evaluaran la afirmación: “He desarrollado un interés en la cultura española debido a esta clase”, la diferencia fue de .86 a favor de la nueva modalidad. Más previsible fue la respuesta a la segunda pregunta, “He desarrollado un interés en el arte debido a esta clase”. Mientras que el resultado en la clase tradicional fue 0, la clase de arte obtuvo 4.04. Cabe recordar que los estándares 3.1 y 3.2 de conexiones tratan de la importancia de conectar con otras disciplinas y puntos de vista por medio de la lengua meta. Finalmente, una pregunta que para la autora es de gran importancia fue la número 6: “He reconsiderado muchas de mis antiguas actitudes sobre España”. La clase de arte obtuvo 1.67 puntos más que la tradicional. Un objetivo siempre presente para un profesor es el crecimiento intelectual del estudiante, y cada vez que se modifiquen actitudes preconcebidas, será señal de un enriquecimiento interior.

6. Entrevistas de competencia oral

Hacia el final del semestre se ofreció a los estudiantes de forma voluntaria la posibilidad de participar en entrevistas de competencia oral según el sistema de

ACTFL.⁶ Dos profesores hicieron las entrevistas y los resultados fueron los siguientes:

- Alumnos en nivel avanzado medio: 1.
- Alumnos en nivel intermedio medio: 7.
- Alumnos en nivel intermedio bajo: 8.
- Novicio alto: 1.

El resto de los estudiantes prefirieron no tomar parte en las entrevistas por varias razones, entre las que predominó la falta de tiempo. En la institución que nos ocupa, a los alumnos que desean dedicarse a la enseñanza de lenguas en la escuela pública se les exige un nivel intermedio alto, y se espera que lo alcancen hacia el final de su tercer año o a principios del cuarto. Por lo tanto, los resultados de la entrevista de competencia oral hacia el final del segundo año se consideraron muy satisfactorios.

7. Hipótesis sobre los resultados de las entrevistas de competencia oral

Al parecer, uno de los factores que condicionan el éxito de los estudiantes para mejorar su competencia oral depende de los conocimientos que éstos tengan sobre el tema en su lengua materna. Una de las destrezas más difíciles de transmitir es cómo pensar en la lengua meta. Muchos estudiantes insisten en traducir. Por supuesto, el dominio que el estudiante tiene del vocabulario y las expresiones en su propia lengua es muy superior al de la lengua que está estudiando. Consecuentemente, el deseo de expresar un pensamiento o una idea intentando la traducción desde la lengua materna en muchas ocasiones lleva al fracaso y a la frustración. Pero, si hay un lexicón de L1 y el tema tratado en L2 es nuevo, el lexicón de L1 por supuesto no va a tener traducciones de todas las nuevas palabras aprendidas. Michael T. Ullman señala en “The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model” que el lexicón contiene palabras memorizadas (combinaciones de sonido y significado), morfemas y frases idiomáticas. Para el propósito de este artículo es importante señalar que el lexicón de Ullman ocupa una zona independiente de la empleada para procesar

⁶ Esta modalidad de entrevista analiza el tipo de vocabulario, la complejidad gramatical y la fluidez, entre otros aspectos.

gramática. En los últimos años, las técnicas de neuroimágenes han contribuido de forma impactante en el campo de la neurolingüística (véanse Abutalebi, Cappa y Perani, para una revisión de los estudios). Se ha llegado a la conclusión de que el cerebro está organizado en áreas de especialización funcional. Estas técnicas pueden reconocer áreas de activación cerebral funcional con una precisión de milímetros. Diversos experimentos dirigidos a investigar la organización del lenguaje en cerebros de individuos bilingües han demostrado que la capacidad para comunicarse en distintas lenguas puede ocupar partes distintas del cerebro según algunas variables, siendo las dos principales el nivel de competencia y la edad del individuo cuando aprendió la segunda lengua. Una de las consecuencias de estos experimentos es que todo parece indicar que las zonas destinadas al lenguaje son mucho menos fijas que lo que se había creído anteriormente. En concreto, Raichle ha señalado que la zona que utiliza el cerebro para practicar paradigmas verbales cambia cuando la práctica se vuelve automática. Por otro lado, algunos estudios muestran discrepancias en los resultados. Mientras que unos estudios no encuentran diferencias, otros sí las marcan en las zonas utilizadas por los distintos idiomas según los individuos fueran bilingües tempranos o tardíos. Pero Abutalebi ubica el probable origen de estas discrepancias cuando señala: “A problem for the interpretation of this study is that no special procedure to assess proficiency was described” (2001:183). O sea, Abutalebi y otros señalan que tal vez dichas discrepancias obedezcan al nivel de competencia adquirido por los bilingües que se observaron en los experimentos (*ibid.*). Lo más interesante es que a niveles bajos de competencia, los individuos utilizan zonas diferentes del cerebro para procesar el lenguaje. Pero cuando la L2 se equipara a la L1, el cerebro utiliza zonas superpuestas. Abutalebi añade: “These studies leave open the possibility that language proficiency, rather than age of acquisition, may be the crucial factor in determining the neural organization of language processing in bilinguals” (*ibid.*). El mismo autor precisa que mientras la fonética y la morfología se aprenden más fácilmente a una edad temprana, el lexicon se aprende más fácilmente en edades tardías (*ibid.*:181), lo que es de gran utilidad para ayudar a nuestros estudiantes a alcanzar niveles altos de competencia.

C.J. Price, D. Green y R. von Studnitz escriben: “The regions that were found to be most active during translation were located outside of the classical language areas” (1999:184). Esta región es la que nuestros estudiantes insisten en utilizar cuando se esfuerzan por traducir. Estos científicos proponen como hipó-

tesis que los procesos cerebrales necesarios para la traducción requieren que se repriman los procesos más automáticos utilizados durante otros usos del lenguaje. Cuando los estudiantes insisten en traducir, están en realidad retrasando el proceso de activación automática que viene con la competencia lingüística.

Imaginemos ahora el cerebro de un estudiante hipotético con un nivel de competencia intermedio bajo. Dado su nivel de competencia, las dos áreas aún no están superpuestas. La L1 está en una posición *Y* y la L2 en *X*. *Y* y *X* son independientes, pero al mismo tiempo hay muchas conexiones entre ambas que se activan en el momento de la traducción. El hablante con altos niveles de competencia en ambas utiliza los lexicones de *X* o *Y* según necesite, en forma independiente, sin ir al lexicón de uno para buscar traducciones del otro. El tener que pasar a través de las conexiones entre lexicones no sólo toma mucho tiempo, sino que en muchas ocasiones no es efectivo. Y, a pesar de esto, los estudiantes están acostumbrados a pensar en *Y*, y pasar por la conexión hasta *X*. Imaginemos que cuando el estudiante va a buscar una entrada específica en *Y*, encuentra que está vacía. Si la motivación para comunicarse fuera suficientemente fuerte, el cerebro entonces tendría que ir directamente a *X* para buscar las palabras y ristas de palabras necesarias para formar la expresión lingüística requerida. Con repeticiones de la misma situación, el cerebro al fin se acostumbraría a ir directamente a *X*, o sea, se acostumbraría a pensar en la lengua meta, sin intentar traducir de la materna.

En la clase de arte la autora observó que, en cuanto a ciertos temas, el lexicón en la lengua materna no contenía entradas para las nuevas palabras o ristas aprendidas en la lengua meta. Por ejemplo, ningún estudiante conocía la traducción inmediata de palabras como “mudéjar”, “converso”, “alternar dovelas de piedra y ladrillo”, “decorar zócalos con cerámica de colores” o “esculpir piedra y marfil para cubrir capiteles y tímpanos”. En consecuencia, los alumnos aprendieron las ristas perfectamente, sin interferencias del lexicón de la L1. Debido a esto, puede afirmarse que cuando el lexicón de la lengua materna no contiene entradas que correspondan exactamente a una entrada en la lengua meta, el cerebro aprende a ir instintiva y directamente a la sección del cerebro donde se encuentra la lengua meta cuando desea comunicarse sobre ese tema. Cuantas más veces se dé esta situación, más habitual se hará, con lo que se avanzará hacia la competencia en general, no sólo al hablar sobre un tema específico, sino al comunicarse sobre otro cualquiera.

Conclusiones

Muchos departamentos de lenguas están experimentando no sólo resistencia del alumnado a los requisitos de lengua extranjera, sino crisis en los números de estudiantes matriculados en tercero y cuarto años. Alalou (2001) advierte que existen discrepancias entre las expectativas de los alumnos y la oferta de los departamentos. Los alumnos están interesados en clases de conversación con contenidos que les sirvan para avanzar en sus carreras, mientras que muchas instituciones insisten en ofrecer cursos de gramática en los dos primeros años, seguidos de contenidos de literatura para los que los estudiantes no se consideran preparados. Muchos de ellos abandonan los estudios de lengua en cuanto cumplen los requisitos mínimos para graduarse.

La clase analizada en este estudio combinó los estándares alrededor de un tema específico: el arte como reflejo de la humanidad universal del artista ibérico. Como ha señalado el texto *Bringing The Standards into the Classroom*, “Standards-based thematic units can promote the development of broad-based vocabulary, concepts, skills, and language” (21).

El manual *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* explica: “The foreign language standards provide the broader, more complete rationale for foreign language education that we have sought for decades but never managed to capture in words or in concept until now” (1999:15). Esta base pedagógica tiene como consecuencia que los estudiantes ganen confianza en sus habilidades lingüísticas, se vean capacitados para enfrentarse a cursos superiores, más allá de los dos primeros años de instrucción, y encuentren la motivación necesaria para dedicar más años de aprendizaje a las lenguas extranjeras. Dupuy afirma que “CBI has considerable potential and may be part of the solution to the problems of articulation and attrition in foreign language departments” (2000:218). De manera anecdótica, cabe decir que al concluir el curso en cuestión, un mínimo de siete estudiantes, que no habían considerado anteriormente continuar con sus estudios de español, se matricularon en clases de tercer año y declararon la especialización en español, por lo que se puede afirmar que la clase logró ayudarlos a cruzar la barrera entre las clases de segundo y tercer años.

Apéndice A

Técnicas artísticas-repaso de vocabulario y contenido.

Aquí tienes algunas técnicas empleadas por los artistas de la península ibérica. Con un compañero decide quién (qué estilo) y cuándo se han empleado.

Técnica	Artista/Estilo	Siglo
Alternar dovelas rojas y blancas		
Alternar dovelas de piedra y ladrillo		
Aprovechar un desnivel natural		
Decorar con hierro		
Decorar con pináculos y gárgolas		
Decorar con trencadís		
Decorar con yeso y policromado		
Decorar zócalos con cerámicas de colores		
Dibujar con un trazo negro grueso		
Dominar la profundidad y la luz		
Emplear arbotantes y contrafuertes		
Emplear arcos apuntalados		
Emplear arcos de medio punto de piedra		
Esculpir piedra caliza		
Esculpir piedra y marfil para cubrir capiteles y tímpanos		
Grabar-grabado		
Pintar ábsides		
Pintar con colores puros		
Pintar con pigmentos naturales		
Pintar con alfiz		
Pintar figuras alargadas con la piel casi transparente		
Raspar-raspado		
Siluetear		
Sombrear		
Transformar las formas naturales a geométricas		
Usar arcos de medio punto de granito sin material de unión		
Usar brillantes colores al óleo sobre lienzo		
Usar sólo blanco y negro		
Utilizar tres zonas de representación		
Utilizar poleas		

Apéndice B

Tabla y puntuaciones medias.

Preguntas	Contenido artístico	Contenido tradicional
1. I had a strong desire to take this class	4.29	4.6
2. I developed my interest in art due to this class	4.04	0
3. I developed my interest in Spanish culture due to this class	4.39	3.53
4. I developed my interest in Spanish language due to this class	4.38	4.05
5. I developed confidence in my Spanish abilities due to this class	4	4.2
6. I reconsidered many of my former attitudes about Spain	4.17	2.5
7. I participated actively in class	4.09	4
8. I am very satisfied with the educational experience this class provided	4.57	4.55
9. Content and grammar were well integrated	4.22	4.6
10. The instructor made the course difficult enough to be stimulating	4.43	4.6
11. I am proud of my accomplishments in this class	4.17	4.45
12. Examinations covered the important aspects of the course	4.48	4.4
13. Writing assignments were relevant to what was presented in class	4.74	4.7
14. Reading assignments were relevant to what was presented in class	4.7	4.65
15. Technology enhanced my learning experience	4.17	4.05
16. Contribution from students enhanced my learning experience	4.3	3.65
17. My expected grade in this class is (A=5... 1=E)	4.52	4.4

Apéndice C

Comentarios anónimos de los estudiantes en la evaluación final del curso.

- This was my favorite of all my Spanish classes. It was great to have a low stress environment. The activities were fun too. I didn't like doing the presentation, but I like listening to everyone else's.
- I loved this class. I loved learning about the different cultures and how Spanish art has evolved throughout the centuries [...] This was an awesome class!
- I love learning about the art and the culture. It made me fall in love with the language.
- My Spanish skills in hearing and understanding have improved and I have a deeper understanding of the language-though not complete. I wish there was more in class time to learn more aspects of Spanish Art and Culture.
- It was very effective, and I loved the experience. I feel I have learned more in the last semester than in all of my other Spanish classes combined.
- I really enjoyed learning more about the art. It increased my desire to learn more Spanish and maybe some day travel to Spain.
- I honestly have improved my Spanish abilities more in this class than any other class I have taken. I have noticed a significant increase in my confidence and ability to speak due to the tests (excellent tests!) and writing assignments.
- I very much enjoyed this class. I loved to learn about art and Spain. I have such a love for Spanish and I want to learn so I can be fluent. Thank you for teaching me so much.
- I feel my Spanish has improved because of the informal nature of the class. I was forced to try to talk impromptu. This helped me.
- I like the studies of art, but I would have loved to have studied more literature and poems.
- Disfruté la clase mucho porque fue una diferente manera de enseñar Español 2020. Me gusta arte mucho y aprendí mucho arte y *grammar* a través arte y temas del arte en diferentes tiempos.

- I really like the art emphasis in this class. I think that it helped me formulate better sentences in Spanish and use better vocabulary.
- This was an excellent class that I learned a lot from.
- I think that a class about art should be an upper level class and not for 2020. 2020 should be reserved for more grammar and vocabulary.
- I would have liked it if we had spent more time and energy in learning grammar. I think that if you pound grammar into someone's head that they will learn Spanish really good.
- I really liked the class even though I don't really enjoy the language. It is very difficult for me, but you made it attainable.

Referencias

- ABUTALEBI, J.; S.F. CAPPA y D. PERANI, (2001), "The bilingual brain as revealed by functional neuroimaging", *Bilingualism: Language and Cognition*, 4: 179-190.
- ALALOU, A. (2001), "Reevaluating Curricular Objectives Using Students' Perceived Needs: The Case of Three Language Programs", *Foreign Language Annals*, 34: 453-469.
- (1997), *Bringing The Standards into the Classroom: A Teacher's Guide*, Ames, IO, Iowa State University.
- DUPUY, B.C. (2000), "Content-Based Instruction: Can it Help Ease the Transition from Beginning to Advanced Foreign Language Classes?", *Foreign Language Annals* 33: 205-223.
- KRASHEN, S. (1985), *The Input Hypothesis*, Torrance, CA, Laredo Publishing Company.
- D. LARSEN-FREEMAN y M. LONG (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York, Longman.
- MCGEE, L.G. (2001), "Building Community and Posting Projects: Creating 'Student Pages' in Web-Based and Web-Enhanced Courses", *Foreign Language Annals* 34: 534-549.
- PRICE, C.J.; D. GREEN y R. VON STUDNITZ (1999), "A functional imaging study of translation and language switching", *Brain* 122: 2221-2236.
- RAICHLE, M.E.; J. A. FIEZ; T.O. VIDEEN; A.M. MACLEOD; J. V. PARDO; P.T. FOX y S.E. PETERSEN (1994), "Practice related changes in human brain functional anatomy during nonmotor learning", *Cerebral Cortex*, enero-febrero 4(1): 8-26.

- SAVIGNON, S. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- SLAVIN, R. (1995), *Cooperative Learning*, Boston, Allyn and Bacon.
- SNOW, M.A. (1993), "Discipline-Based Foreign Language Teaching: Implications from ESL/EFL", Merle Krueger y Frank Ryan (eds.), *Language and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study*, Lexington, MA, DC Heath: 37-56.
- (2004), *Standards for Foreign Language Learning*, Preparing for the 21st Century. National Standards in Foreign Language Education, New York, <http://www.actfl.org/files/public/execsumm.pdf>
- (1999), *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, Lawrence, KS, Allen Press.
- ULLMAN, M.T. (2001), "The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model", *Bilingualism: Language and Cognition* 4: 105-122.
- WESCHE, M. (1993), "Discipline-Based Approaches to Language Study: Research Issues and Outcomes", Merle Krueger y Frank Ryan (eds.), *Language and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study*, Lexington, MA, DC Heath: 57-82.