



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**



**ESCUELA UNIVERSITARIA  
DE MAGISTERIO DE ZAMORA**

**TRABAJO FIN DE GRADO EN  
MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

# **EL ARTE POR EL ARTE**

*APROXIMACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA  
SOBRE LOS BENEFICIOS QUE SUPONE UNA EDUCACIÓN BILINGÜE  
CURRICULARMENTE INTEGRADA  
UTILIZANDO EL ARTE COMO ELEMENTO CONDUCTOR  
DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE*

**AUTOR: Agustín Gallego González  
TUTOR: José Luis Astudillo Terradillos**

**Zamora, 20 de Junio de 2014**

## ÍNDICE

ABSTRACT.....	3
I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN: La necesidad estética.....	4
II. OBJETIVOS: El arte como conductor del currículo.....	9
III. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA: Arte en un entorno CLLL.....	13
IV. MATERIALES Y METODOLOGÍA: De la teoría a la Praxis.....	21
V. RESULTADOS: Van Gogh, nice to meet you! .....	22
VI. CONCLUSIÓN.....	52
VII. REFERENCIAS.....	53

## ABSTRACT

Art is, in itself, a language that allows us to express in a different way than it does an oral language. Considering the capacity of art as a creative language we can replace the mother tongue by a second language easily because we are already presenting two different means of expression. In this paper the suitability of linking art with the English to develop skills related to other curriculum subjects will be discussed. It is proposed that, from theory and practice, an alternative vision of integrated bilingual curricular instruction is generated. It is therefore the appropriateness of linking art with other subjects in the curriculum in CLIL learning environments derived from the opportunity offered art as language for communication, reflection and interpretation of content. Teaching art, both theoretically and manipulative, through a second language, such as English, favors the development in younger knowledge and understanding of the diverse human experiences and behaviours among students. Oral and written practice, reading or, ultimately, work with diverse art through English materials, can stimulate high levels of analytical thinking, develops the ability to scan, observation and reflection and imagination power, creativity and experimentation, which will lead to an improvement in the skills of expression and communication.

As a result, this chapters will connect the art significantly with the other subjects in your curriculum and will consider especially the adequacy involving teaching in CLIL environments. Access to integrated education through artistic language as a reference to develop cognitive, sensory, creative, expressive and practical skills and English as a way to communicate orally, is an experience capable of generating processes linking learning and guide a truly meaningful intent.

Therefore, in the theoretical chapters are discussed the importance of integrating subjects through art and English as a communication vehicle. The practical chapter includes a set of activities whose goals affect varied interests and try, through praxis, to justify the appropriateness of art as an engine of bilingual education. The various activities that occur after the theoretical contextualization are an example of the practical application under the CLIL methodology.

**KEYWORDS:** education through art, CLIL methodology, comprehensive development of the knowledge

# EL ARTE POR EL ARTE

APROXIMACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA SOBRE LOS BENEFICIOS QUE SUPONE  
UNA EDUCACIÓN BILINGÜE CURRICULARMENTE INTEGRADA UTILIZANDO EL ARTE  
COMO ELEMENTO CONDUCTOR DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

## I. INTRODUCCIÓN y JUSTIFICACIÓN

### LA NECESIDAD ESTÉTICA

*o la importancia de la presencia artística en todos los ámbitos de la sociedad,  
incluida la educación.*

Innegable, por multitud de razones –más o menos conocidas–, parece suponer la importancia del arte como manifestación enormemente enriquecedora para la vida de los hombres. Su valor estético viene considerándose y apreciándose desde la Antigüedad, cuando, ya en Grecia o Roma, su estudio formaba parte del interés de los ciudadanos. Así pues, el hecho de promover su estudio en nuestra sociedad, más de dos mil años después, no debería merecer la atribución de ningún logro actual, ni mucho menos una extrañeza. Sin embargo, la integración del mismo en la educación formal de los ciudadanos más pequeños parece suponer, y ahora más que nunca, un controvertido debate. Como es de esperar, las necesidades y expectativas de cada sociedad cambian y evolucionan y los resultados que hoy en día se esperan del arte, en general, son diferentes a aquellos que se le reclamaban siglos atrás. Por ello, conceptos o destrezas tan en boga en la actualidad como el de formación integral o desarrollo de la creatividad, son demandados también en el ámbito artístico. El arte, como manifestación social, es un reflejo paralelo de los comportamientos culturales y, aunque a lo largo de la historia haya gozado de diferentes funcionalidades y haya sido orientado a muy diversos propósitos e intenciones, es quizá el sentimiento diverso que despierta en las personas lo que puede ser inherente a todas las épocas y estilos. Así, su capacidad de reflejar armonía, dar placer, ser reflejo fidedigno o falsear la realidad o poner de manifiesto conflictos éticos, morales o religiosos, son algunas de las constantes que se repiten a lo

largo de los siglos, remarcando la importancia que tiene para la vida de los hombres y su comprensión del mundo:

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de construcción de la realidad: Las diferentes artes construyen La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de construcción de la realidad: Las diferentes artes construyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo. (Efland, 2004: 229, citado en Abad, 2006: 19)

El arte, sirviéndose de multitud de lenguajes creativos, se orienta a complacer la necesidad estética del hombre y establece vínculos diversos con él. Según Vigotsky (2010), mediante el lenguaje, el hombre es capaz de regular sus pensamientos y su acción, sobrepasando los puros límites de la comunicación y accediendo a la cultura, imprescindibles para el desarrollo de la persona. La filosofía positivista, que aboga por un enfoque científicista –empírico y observable– como única posibilidad de acceso al conocimiento, desdeña las múltiples posibilidades de otros procesos que carezcan de un absoluto rigor experimental y cuya explicación, en consecuencia, no resulte científicamente posible –tampoco necesaria–.

Las manifestaciones artísticas, de la índole que fueren, no están exentas de una importante sobrecarga política e ideológica, que el docente, al llevarlas al terreno del aula, debe conocer y saber gestionar de modo que no generen interferencias innecesarias. El tratamiento riguroso de la intencionalidad del arte y su presentación honesta y desvinculada de la opinión personal será lo que, sin duda, desemboque en un resultado realmente enriquecedor para el entorno y el pensamiento del niño, a quien, de este modo, se le permite activar mecanismos mentales que favorezcan la génesis de una interpretación personal, única manera posible de suscitar una opinión propia y no sesgada. Todos los periodos de la Historia del Arte han contribuido, de uno u otro modo, a presentar, de forma más o menos didáctica, el carácter idiosincrásico de una cultura de modo que se convertía en un mensaje sensitivo acerca de los modelos de comportamiento humano. Sirviéndose de las múltiples manifestaciones que engloba el arte, este se ha encargado, y lo sigue haciendo, de transmitir, reivindicar e inclu-

so denunciar aspectos de la cultura y la sociedad referentes a los ideales, modelos de comportamiento, hábitos y costumbres, política,...

Pero el arte en la escuela puede llegar a servir como instrumento que propicie mucho más que el conocimiento y análisis de las diferentes culturas y sociedades. Platón, en su *República*, considera que “el arte debe ser la base de la educación”. Y he aquí el punto de partida para iniciar el estudio sobre la necesidad de una educación artística desde la infancia. La integración del arte en el currículo español y su conexión con otras materias, como la lengua inglesa, es la forma más efectiva de procedimiento ya que supone la combinación de percepción, experiencia y sentimiento. Y esta es la única, y no hay otra, forma de acceder al arte. De este modo los sentidos y la sensibilidad se conectan generando relaciones lógicas, complementándose, dialogando, aflorando emociones, intuiciones e interpretaciones. La tendencia hacia un pensamiento excesivamente centrado en la lógica, se ha demostrado, no contribuye al aprendizaje de un segundo idioma, —mucho menos del materno, del mismo modo que incapacita al ser humano para desarrollar actividades creativas e imaginativas, limitando, por tanto, el pensamiento sensorial y la expresión. Sumémosle a todo ello la propuesta de educar en materias separadas en compartimentos estancos para determinar, definitivamente, la incompatibilidad que supone para nuestra mente conectada, orgánica e integradora. La acumulación de conocimiento bajo el síndrome de Diógenes produce un esfuerzo *sisífico* para que el conocimiento adquirido sea realmente significativo. La sensibilización estética y su conexión con el mundo —en el caso de la educación, con el resto de materias y muy especialmente con los idiomas extranjeros—, es la forma más sencilla de comprender que la ciencia supone la explicación, el arte la representación, y el lenguaje la comunicación de una misma realidad.

Yo, sin embargo, opino que las artes sí son imprescindibles para el aprendizaje de formas de pensamiento específico, visual y perceptivo, del mismo modo que la lectura, la escritura y la aritmética son imprescindibles para el aprendizaje de formas de pensamiento específico, verbal, numérico y analítico. Creo que ambos modos de pensamiento —uno para comprender los detalles y el otro para ver el dibujo al completo, por ejemplo— son vitales a la hora de adquirir las habilidades del pensamiento crítico, de la extrapolación de significados y de la resolución de problemas. (Edwards, 2000: 27)

El aprendizaje eficaz deriva, por tanto, de la posibilidad que tenga el alumno para comunicarse verbal y sentimentalmente con y hacia el arte, de las oportunidades de manipulación, producción e intercambio intuitivo del simbolismo que se desprende de las manifestaciones artísticas y de la importancia con que se trate la evaluación de sus logros y aprendizajes, que favorecerán la reflexión y la posibilidad real de conectar sus resultados con el resto de conocimientos. Contemplar, según Heidegger (2001: 104), “es estar dentro de la patencia del ente que acontece en la obra”. Y para comprender hay que contemplar; hay que establecer un diálogo personal entre la obra y el espectador, lo que ayudará a generar una interpretación crítica. Sin embargo la contemplación, a largo plazo, aporta poco al bagaje cultural si no ha ido en sintonía con la experimentación, la práctica y la reflexión.

La reflexión, el análisis y la expresión como vehículos generadores de representaciones mentales y físicas que los niños pueden construir a partir de la lectura, la escritura, la música, la escultura, la pintura o la danza, son capacidades que promocionan nuestro propio conocimiento y el del entorno que nos rodea, dos de las grandes pretensiones a que quiere contribuir la Educación Infantil. Por este motivo el arte, como generador de estos impulsos, fuera de estar menospreciado en el ámbito educativo, debería gozar del privilegio que supone la importancia de custodiar un campo que favorece la construcción del conocimiento a partir de los sentimientos y que, al final, se encamina hacia un objetivo, para mí, primordial: formar personas que reaccionen ante la sensibilidad y la belleza, que sean capaces de emocionarse, formar buenas personas.

Pero esto, falazmente sencillo, se complica si consideramos tanto el número de horas lectivas destinadas al arte como la arbitrariedad con que suelen impartirse las sesiones: Por un lado, consideramos de nuevo el error de separar el aprendizaje en apartamentos inconexos, presentando el arte como una actividad desvinculada del resto de materias e imposibilitando un aprendizaje significativo e integrador. Si atendemos al número de horas semanales el resultado es un grotesco error que no favorece sino a la consideración de la materia como un tiempo de expansión o un segundo recreo, solaz y parcialmente dirigido, entre las matemáticas y el lenguaje. Por otro lado, las excesivas licencias curriculares y el frecuente desconocimiento del profesorado sobre la materia, contribuyen, una vez más, a que la enseñanza del arte en la escuela, en cualesquiera que sean sus manifestaciones, no suponga un aporte al enriquecimiento intelectual y sensorial. Las actividades, elegidas libremente, con escasa o inexistente planificación, no son, en general, conductoras de una secuencia didáctica y pedagógica concreta

y carecen, en su mayoría, de un planteamiento crítico–teórico que justifique su importancia y, por ello, abalen su puesta en práctica. Más paradójico es, sin duda, el hecho de que resulte prácticamente imposible encontrar un marco legal serio y estructurado para quienes deseen llevar a cabo una práctica docente honesta y rigurosa de la que estar satisfechos. Por otro lado, los criterios de evaluación para la asignatura de artística impiden que el proceso llevado a cabo por el niño se centre en el desarrollo de la percepción, la creatividad, la imaginación y la sensibilidad, ya que el peso de los resultados supera, con creces, a la importancia de los procesos creativos, la motivación, el sentimiento o el esfuerzo. Por este motivo la expresión numérica del resultado de evaluación de los logros obtenidos no es la adecuada para valorar parámetros creativos, ampliamente subjetivos. Esto hace que la creatividad o el talento artístico sean infravalorados en favor de criterios más propios de otras materias que poco tienen que ver con la producción, conceptualización y desarrollo de nuevas ideas. Vigotsky (2003: 88) ya señalaba cómo:

No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil, consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo. Lo principal no es qué escriben los niños, sino que son ellos mismos los autores, los creadores, que se ejercitan en la inventiva creadora en su materialización.

La evaluación, por tanto, debería entenderse como un proceso de intercambio de emociones y conclusiones sobre el proceso de aprendizaje cuyo instrumento fuera el diálogo. La enseñanza artística, incompatible con entornos rígidos, precisa de unas condiciones ambientales que favorezcan la creatividad y la expresión y requiere una disciplina flexible estrechamente conectada con la necesidad de comunicarse. Este hecho supone una tremenda oportunidad para imbricar la práctica artística con la comunicación en una segunda lengua.

Es común, en determinadas materias, delegar la responsabilidad de su enseñanza a organismos o entidades privadas ajenas a la escuela, lo que hace posible pensar, si nuestra mente desprende tintes elitistas y burgueses, que el interés por el arte ha de satisfacerse fuera del horario escolar. Estoy de acuerdo siempre que la necesidad de acudir a un lugar privado para ampliar el conocimiento suponga un complemento a la formación reglada y que sea el resultado de un interés elevado del niño por una u otra manifestación artística y que su demanda sea, por ello, superior a la que pueda proporcionarle la

escuela. Es una contrariedad derivar esta responsabilidad a escuelas de arte o similares, cuya titularidad privada implica una inversión monetaria particular periódica, mientras que el acceso a otras materias incluidas en el currículo con igual o incluso mayor carga lectiva sean, frecuentemente, de acceso gratuito, abundantes y cuenten con multitud de opciones fuera del marco escolar. ¿Es esto un indicador de que el arte en el siglo XXI mantiene una concepción decimonónica y sigue constituyendo una actividad exclusiva de ciertos estratos de la sociedad y de la que otros han, obligatoriamente, de privarse? Este condicionante clasista parece poder resolverse únicamente a través de la escuela, quien es la verdadera responsable de incluirlo y considerarlo de acuerdo con la importancia que supone. Desde otro punto de vista, menos materialista, la educación en el arte fuera del contexto escolar no está únicamente obstaculizada por condicionantes económicos sino que las posibles limitaciones culturales e ideológicas de algunas familias merman las oportunidades de enriquecimiento en un amplio sector de la población.

## II. OBJETIVOS: El arte como conductor del currículo

El arte integrado en la educación debe conducir a los alumnos al descubrimiento de los misterios que encierra mediante un acercamiento contemplativo, reflexivo y experimental de sus manifestaciones. El estudio de la historia del arte (pictórico, musical, ...) debe presentarse como una experiencia placentera de conexión con la estética que gestione en dosis adecuadas el conocimiento teórico, la práctica y la experimentación, para obtener como resultado el disfrute y el enriquecimiento personal. Akoschky (1998: 300) ya apuntaba "¡Qué fácil es dar información y conocimiento! Hacer seres sensibles y capaces de acción solidaria es más difícil, más lento y más trascendente".

Al igual que la contemporaneidad abandonara, casi por completo, la concepción del arte como representación de la realidad a favor de procesos creativos que supusieran una implicación mayor con el proceso creativo, en el que los artistas llegan a involucrarse hasta límites inimaginables, es necesario aportar en la escuela un enfoque renovador por el que se conduzca al alumno al descubrimiento de las entrañas artísticas: a analizar y filosofar, comprender, hacer crítica, reflexionar, mirar e interpretar el arte como una manifestación derivada de la creatividad, el ingenio y el talento de la mente humana. Así, y sólo así, el arte será un efectivo posibilitador para la comprensión del mundo que nos rodea. Akoschky (1998: 27) nos deja algunas consideraciones al respecto:

Si los ayudamos (a los alumnos) a ponerse de pie frente a un cuadro y mirarlo de una manera cuestionadora y cuidadosa, para observar los detalles de la superficie, permitir a su imaginación jugar con esos detalles e integrarlos gradualmente a un todo complejo y palpante, pueden descubrir algo nuevo sobre el pensamiento, los sentimientos y la imaginación que nunca antes hubieran sospechado.

Como muchas otras disciplinas, el arte debe introducirse en la vida del ser humano, respetando los procesos y ritmos madurativos, desde el nacimiento (hay quien sostiene que incluso desde antes). Someter a un recién nacido a la experiencia que supone un fragmento musical o a la explosión de colores de un lienzo comienza a generar procesos contemplativos y reflexivos que, con el tiempo, darán sus frutos. La iniciación temprana en el mundo del arte supone involucrarse en el conocimiento y comprensión de la mente de la humanidad, sin olvidar su contribución a la experimentación de situaciones placenteras, estimulantes, de incertidumbre, repugnancia o derivadas de cualquier emoción susceptible de experimentar en el cuerpo o en la mente. Conocer y dar sentido al mundo y a nosotros mismos parece consistir en una difícil tarea, si bien es lo que se busca desde el día uno de nuestra vida.

Introducir a los alumnos en el mundo del arte y la estética no conlleva, obligatoriamente, que todos ellos hayan de desarrollar unos índices de creatividad que rocen la genialidad artística. Sin embargo, sí sería interesante presentarlo como un lenguaje con multitud de posibilidades comunicativas y expresivas; como un vehículo de experimentación e interrelación con el medio que promueva la sensibilización y favorezca la creatividad. El hecho de olvidar la pretensión de formar artistas en las aulas nos conduce hacia una educación para el conocimiento y el disfrute de los extraordinarios y experimentales lenguajes de que se sirve el arte. Según Vigotsky (2003: 9) “Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano.” De este modo todo lo que no sea fruto de la naturaleza lo es del propio hombre, de su capacidad creadora, de su facultad para desarrollar la imaginación, para lo que todos hemos sido capacitados. Es, sin embargo, imprescindible, que el aprendizaje y la estimulación de este talento sean promovidos desde la infancia para obtener, en determinados casos, resultados extraordinarios.

Howard Gardner (1994) distingue siete marcos diferentes de competencias intelectuales que derivan a su teoría sobre las inteligencias múltiples. Es por lo que la comprensión y expresión en unos

y otros alumnos es diferente. He aquí un espacio en el que el arte juega un papel predominante ya que, por sus características, se acerca al modo más próximo de aprendizaje en equidad: respetando los ritmos individuales, desarrollando habilidades sin expectativas de resultados homogéneos y permitiendo una expresión libre de las propias capacidades.

Brindar en el aula la oportunidad de adentrarse en el conocimiento sensible del mundo y manipular lenguajes alternativos como los que maneja el arte resulta de importancia capital para implementar en los alumnos su capacidad de abstracción y generar una perspectiva crítica sobre los valores culturales de distintas épocas, incluida la actual. El crítico de arte Herbert Read (1982) ya apuntaba varias décadas atrás la necesidad en el aula de una educación de la sensibilidad estética, a lo que Schiller (1990) se refería como educación del *instinto*. Un tipo de educación artística integrada basada en la estimulación de los sentidos. A este tipo de educación, el citado Read (1982) atribuía los siguientes beneficios:

1. *La conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación.*
2. *La coordinación de los diversos modos de percepción y sensación, entre sí y en relación con el ambiente.*
3. *La expresión del sentimiento en forma comunicable.*
4. *La expresión, en forma comunicable, de los modos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes.*

Esto refuerza la idea que, desde los años 50, multitud de especialistas de varios campos de la psicología, la pedagogía, la sociología o la filología ya coinciden en afirmar sobre que la creatividad desprendida de la experiencia artística supone altos valores beneficiosos para del desarrollo cognitivo, psico-social, emocional y físico de los niños. Gardner (1987: 27) sostiene que:

Las artes en general ayudan a los niños a organizar su experiencia de vida, a conocerse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea. Al estar los sistemas simbólicos integrados a las artes, los niños experimentan con la manipulación y comprensión de los objetos, sonidos, moldes, formas, sombras, movimientos, estructuras, que tienen la cualidad de referirse a algo, ejemplificar o expresar algunos aspectos del mundo.

La elevada acción perceptiva que requiere el arte, la recepción de estímulos, los desafíos expresivos y los retos creativos implican la necesidad de una activación cerebral que involucra múltiples mecanismos. Además, el producto artístico requiere tanto de su percepción sensitiva como de su propia representación. Así concepto, proceso y producto son necesarios en igual medida para la génesis del arte.

Podríamos convenir, por tanto, que el arte contribuye a la estimulación integrada de capacidades derivadas de la sensibilidad, la cognición, la creatividad, la expresión o la praxis. Conocer sensiblemente el mundo, conceptualizar y razonar estéticamente, dar respuestas originales derivadas de las capacidades de innovación, comunicar mediante lenguajes originales, propios y diversos o desarrollar destrezas motoras deberían resultar razones más que suficientes para concluir en la condición imprescindible del arte como impulsor del aprendizaje integral en la educación.

### III ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

#### ARTE EN UN ENTORNO CLIL

*o cómo integrar la educación artística en el resto de asignaturas curriculares utilizando la lengua inglesa como vehículo de comunicación oral.*

El anterior capítulo justifica la importancia de considerar en las aulas la incursión de la práctica interpretativa del arte y no sólo su producción. A partir de la observación, manipulación y experimentación y, más aún, del análisis y reflexión de la simbología del arte, de cuyos procesos se desprenden valores sociales y culturales, se accede a una conexión inmediata y significativa con la realidad que nos rodea. Sin embargo, para que esto suceda, es imprescindible la existencia de una contextualización que signifique el aprendizaje. De este modo, aislar y preservar el arte lejos del entorno que le da sentido y a partir del que nace lo condena a la mera contemplación, privándolo de ser conectado con el mundo y con los hombres. Es, por ello, su enseñanza, inseparable del resto de realidades con las que se identifica, y que, en educación, llamaremos asignaturas o materias. Separar, por tanto, el arte de la historia, la matemática, las ciencias sociales y naturales, la ética o la religión, de lenguajes escritos y verbales o de las nuevas tecnologías lo confina en un reducto de inutilidad absoluta. El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Infantil (2006, 476), por su parte, señala que:

El lenguaje verbal cobra especial importancia ya que es en este ciclo en el que se inicia la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de niñas y niños. Pero no se debe olvidar que intervienen también otro tipo de lenguajes, como son el corporal, el artístico (tanto plástico como musical), el audiovisual y el matemático, y que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa.

Los niños en las etapas de Educación Infantil y Primaria, al contrario de cómo puede ocurrir en períodos más avanzados de la educación, suelen mantener actitudes receptivas a los retos que se les plantean, como en el caso del aprendizaje de una segunda lengua, siempre que el entorno educativo

mantenga un clima de motivación que contribuya a despertar este interés. Las destrezas que poseen los estudiantes más jóvenes, entre ellas su instinto natural para el juego, la interacción y la comunicación con sus iguales, potencian al máximo sus capacidades naturales para usar creativamente el lenguaje, sirviéndose de múltiples recursos para un aprendizaje indirecto eficaz, así como para ser capaces de extraer el sentido del contexto sin la necesidad de distinguir el significado de completo de cada unidad lingüística. La idea de construir una sociedad realmente plurilingüe permite a los interlocutores comunicarse entre ellos de modo que todas las lenguas adquieran la misma importancia, sin primar una por encima de las demás. Esta idea, en la que trabaja el Marco Común Europeo, o *Common European Framework*, se traduce en la forma en que los estudiantes han de aprender los diferentes aspectos de una lengua, —en especial la comunicación—, para contribuir al desarrollo y mejora de sus conocimientos y habilidades. Es, en definitiva, la apuesta por una comunicación efectiva en los entornos *pluriculturales* cada vez más presentes en todas las sociedades. Para conseguirlo, es fundamental el papel que juega el docente a la hora de presentar el aprendizaje de idiomas de forma atractiva y motivadora, haciéndolo de un modo que determine explícitamente la relevancia que supone para la vida de los alumnos. En primer lugar, los objetivos que han de manejarse han de responder tanto al aprendizaje de contenidos, inevitablemente necesarios en cualquier aprendizaje, como al de actitudes. Este reto, realmente complicado, ha de conseguirse mediante estrategias didácticas que el profesional debe manejar en función de las diferentes necesidades: diseñando actividades atractivas y eligiendo el estilo de aprendizaje adecuado o adaptando ambas en función de las características presentes en el grupo. Considerar estos aspectos en el diseño inicial de las programaciones promueve en los estudiantes actitudes positivas tales como libertad, confianza, participación, entusiasmo, ... Por otra parte, la variación en el desarrollo de los diferentes estadios de una lección hace que la implicación del alumnado sea diferente y que los procesos para llevarlos a cabo supongan necesidades mentales diversas. Esta diversidad en el proceso de aprendizaje hace que la dinámica de trabajo sea atractiva y genere en los estudiantes un alto grado de motivación.

Para la concreción de todas estas ideas, uno de los métodos que, según se ha comprobado, más y mejor contribuyen al correcto aprendizaje en entornos bilingües es aquel que integra la enseñanza de contenidos curriculares con la de una lengua no materna. Este proceso de aprendizaje conduce a implementar la confianza comunicativa de los alumnos en la segunda lengua, sin que su aprendizaje suponga un obstáculo para la adquisición de las competencias necesarias en su lengua materna.

Además, contribuye a desarrollar destrezas cognitivas más activas e introduce valores y actitudes positivas frente a la comunidad y las diversas culturas, sin suponer una merma en la adquisición de contenidos.

Por su parte, el arte tiene la profunda capacidad de enriquecer el pensamiento humano y supone una herramienta de valor inestimable para mejorar el nivel comunicativo de los estudiantes de lengua inglesa. La enseñanza del arte, tanto a nivel teórico como manipulativo, a través de una segunda lengua, como la inglesa, favorece el desarrollo en los estudiantes más jóvenes del conocimiento y comprensión de las diversas experiencias y comportamientos humanos. La práctica oral y escrita, la lectura o, en definitiva, el trabajo diverso con materiales artísticos a través del inglés, permite estimular altos niveles de pensamiento analítico, desarrolla la capacidad de exploración, observación y reflexión y potencia la imaginación, la creatividad y la experimentación, lo que se concretará en una mejora en las habilidades de expresión y comunicación.

Como consecuencia, en este capítulo, se abordará la necesidad de conectar el arte de modo significativo con el resto de asignaturas presentes en el currículo y se planteará, especialmente, la idoneidad que supone su enseñanza en entornos CLIL, sirviéndose de la lengua inglesa como herramienta de transmisión oral y escrita de los procesos de aprendizaje integrado.

El acceso a una educación integrada —a través del lenguaje artístico como referencia conceptual para desarrollar capacidades cognitivas, sensitivas, creativas, expresivas y prácticas y de la lengua inglesa como vehículo facultativo para comunicar oralmente su intencionalidad— supone una experiencia capaz de vincular los procesos de aprendizaje y orientarlos hacia una intencionalidad realmente significativa.

La presencia en el arte de un carácter altamente narrativo justifica y optimiza la propuesta de ser íntimamente vinculado con lenguajes orales y escritos en su práctica escolar. De este modo, el estudio, la experimentación, la investigación y la interpretación en los procesos educativos que se derivan de la comunión del arte con las otras asignaturas del currículo se llevarán a cabo en una segunda lengua, en este caso, la inglesa.

La capacidad de comprender y explicar la propia existencia a partir de la estética del arte y su conexión con el resto de cosas aporta significado clarificador del mundo y del hombre. Quizá esté en relación con la opinión de Freud (2005), quien atribuía al arte la responsabilidad de servir como edificadora y reconstructora de las sociedades en peligro de derrumbe.

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras AICLE según las siglas españolas y CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), según el acrónimo inglés, hace referencia, según Marsh (1994), a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

Es frecuente asimilar el concepto de CLIL con el de inmersión lingüística o programa bilingüe, tema sobre el que sería posible abrir debate pero que, sin embargo, obviaremos por carecer de interés en este trabajo. El término, acuñado por el australiano David Marsh en 1994, describe una corriente lingüística aplicada defensora del aprendizaje integrado de la lengua extranjera en otras asignaturas curriculares como metodología beneficiosa para el éxito en el aprendizaje. Los recursos, estrategias, mecanismos y destrezas empleados en el aprendizaje integrado de lenguajes y otras áreas no lingüísticas en entornos CLIL facilitan la competencia comunicativa y favorecen el desarrollo de aprendizajes posteriores.

Do Coyle en 1999 sentaba las bases paradigmáticas de este tipo de enseñanza integrada, conocidas como *The four C's*: Contenido, comunicación, cognición y cultura. Por un lado, el hecho de contemplar la enseñanza del contenido es lo que posibilita el aprendizaje progresivo de temas curriculares no lingüísticos. La práctica comunicativa, por su parte, se orienta al aprendizaje de la segunda lengua al tiempo que se utiliza, abandonando las antiguas y obsoletas tendencias de enseñanza de idiomas. A su vez, las habilidades cognitivas que posibilitan la génesis de conceptos tanto abstractos como concretos se entrelazan con el aprendizaje de conocimientos y de la lengua. Finalmente, a través de la cultura es posible presentar en el aula diferentes perspectivas que generen conciencia tanto de uno mismo como del resto del mundo, contribuyendo a la valoración positiva de diferencias e igualdades. Por su parte, el trabajo colaborativo de los docentes inmersos en esta metodología es fundamental para la adecuada coordinación de las dos materias que confluyen, a la par, en el aula. La lengua, que se usa como medio

de expresión para transmitir los contenidos de otra materia, debe aprehenderse en sí misma como elemento comunicador, cumpliendo, así, la doble función que determina un aprendizaje significativo. La función y la materia para que se utilice determinan el tipo de lengua que ha de emplearse. Estos serán los elementos que regulen la especificidad de vocabulario, destrezas, discurso, expresiones, . . . Sin duda, para la educación artística, el tipo de lenguaje que va a precisarse en el aula está en relación con la capacidad de fluidez (*fluency*) más que con la precisión y corrección (*accuracy*) en el uso del mismo. La ingente cantidad de situaciones susceptibles de ser aprovechadas para favorecer la comunicación en el aula de artística ha de tenerse en cuenta como una oportunidad para beneficiar a los alumnos de un correcto andamiaje o *scaffolding* por parte del docente, lo que les permitirá, progresivamente, ir sustentando y construyendo significativamente su conocimiento.

Este tipo de enseñanza–aprendizaje ocurre mejor en entornos en los que la flexibilidad no supone una barrera para el desarrollo autónomo de actividades que impliquen tanto destrezas comunicativas como iniciativa e imaginación. La implicación de los alumnos en tareas que supongan un claro interés para ellos unida a la permisividad relativa en su ejecución, consintiendo que sean encauzadas o redirigidas ligeramente con autonomía, son determinantes para la eficiencia del aprendizaje. Además, tener en cuenta las ventajas de los medios interactivos, proponer actividades variadas y que impliquen distintos grados de esfuerzo, manipulación y desarrollo o proponer tareas que conlleven una investigación–desarrollo–resultado, son ejemplos para diseñar una sesión o sesiones potencialmente favorables para el aprendizaje.

En la metodología CLIL, y muy especialmente si nos centramos en el caso del binomio inglés–arte, el input recibido por los alumnos requiere, necesariamente, el desarrollo de destrezas principalmente relacionadas con la comunicación oral. Si además tenemos en cuenta las edades, en las aulas de Infantil o durante los primeros cursos de la Primaria, el uso de materiales textuales y, por tanto, la necesidad de lectura, serán limitados; en el caso de la escritura, prácticamente inexistente. La supremacía del léxico sobre la gramática en este caso es evidente, lo que ocurrirá, de otro modo, cuando la segunda lengua cumpla una función u objeto de estudio en sí misma. Nada más lejos de la realidad que interpretar estas consideraciones como un desprecio por la corrección comunicativa ya que esta, a su vez, se adquiere mediante el uso por repetición de estructuras significativas desde la etapa de Infantil, y que van haciéndose cada vez más comprensibles y lógicas a medida que van utilizándose. Atendiendo

al tipo de vocabulario que se empleará en las clases, debemos distinguir entre el específico de la materia (*content-obligatory / subject-specific language*), necesario para acceder a la comprensión y aprendizaje de contenidos, y al compatible, cuyo conocimiento, uso y aplicación se debe a la materia de lengua inglesa (*content-compatible language*) y que favorece la comunicación fluida. La reflexión sobre las estructuras o vocabulario necesarias para la materia sentará las bases de un correcto aprendizaje ya que las sesiones estarán cargadas de elementos lingüísticos significativos tanto para la comunicación como para el conocimiento de contenidos relacionados con la materia. Pero el aumento del aprendizaje, como se comentó antes, no sucede con la simple reflexión acerca de las posibles necesidades lingüísticas en una clase de arte y cómo presentar el contenido de la materia. La práctica docente en el aula juega aquí un papel imprescindible al servir de facilitadora en la construcción de un andamiaje que sustente los pilares del conocimiento, desde la base. Teniendo en cuenta a Vigotsky (2010) la capacidad de los alumnos ha de considerarse desde tres puntos de vista: la capacidad autónoma para realizar una tarea, la capacidad para realizar una tarea con ayuda y la incapacidad para llevarla a cabo incluso sirviéndose de ayuda. Sobre la capacidad para alcanzar una meta apoyándose en una ayuda externa, lo que se conoce como Zona de Desarrollo Próximo, es donde se sitúan los alumnos potencialmente capaces de llevar a cabo una actividad sirviéndose del docente u otro compañero y, sin cuya ayuda, serían incapaces. Es, entonces, el docente, quien establece las estructuras de apoyo, que ofrece en función de cada una de las necesidades presentes en el aula, para que todos y cada uno de los estudiantes alcancen los niveles más altos posibles de aprendizaje y consecución de objetivos. Estos andamios serán imprescindibles durante un tiempo limitado, ya que, en determinado momento, la ayuda que antes resultaba una condición *sine quae non* para el desarrollo de determinadas tareas, será innecesaria para el alumno. Este proceso contribuye a la construcción progresiva y significativa del conocimiento y estará determinado por las necesidades diversas de los alumnos: la comprensión, la transformación, la comunicación, la producción, ... Estas y otras formas de andamiaje son, en definitiva, estrategias facilitadoras para el establecimiento de conexiones comunicativas y relacionales que desemboquen en el acceso a la comprensión y aprendizaje de contenidos. En este sentido, situamos al docente como un agente responsable de generar en los alumnos estructuras mentales de acceso al conocimiento y de estimular mecanismos necesarios para el aprendizaje. Para que esto suceda de forma óptima, la retroalimentación, *feedback* o, en definitiva, las conclusiones que los alumnos saquen de las opiniones del docente y viceversa, son un punto clave para determinar el éxito o fracaso en ambas partes. El error y su consideración, como el acierto y su recompensa, son aspectos claves para incentivar la motivación,

la capacidad de esfuerzo, y, finalmente, el éxito en el desarrollo de tareas. El docente, además, tendrá que someter su propio proceso de enseñanza, con los resultados obtenidos, a un juicio personal que evalúe tanto logros como desatinos, lo que se convertirá, en futuros procesos, en impulso de cambio en busca de la excelencia profesional. La efectividad de la enseñanza depende, por tanto, de la capacidad autocrítica del docente para someter a evaluación y posible cambio su propia metodología, de modo que confluya por límites que permitan el aprendizaje más apropiado para cada tipo de alumno.

Otro aspecto metodológico que puede servir de ayuda al comienzo de cada lección es la idea de proponer *brainstormings* o lluvias de ideas, que favorecen a la activación de los conocimientos previos con que cuentan los alumnos sobre un tema en concreto. A partir de aquí, el docente, puede generarse un mapa mental parcialmente fundado sobre la situación inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso puede obligar al docente a modificar ligeramente su planificación, variando los agrupamientos, los tiempos o el *input/output* que fuera a exigirse. La planificación —aunque pueda ir sufriendo ligeros cambios durante el desarrollo de las diferentes sesiones—, no ha de ser improvisada, sino que el input, —esto es, el contenido que va a ser trabajado y cómo se presentará en el aula—, y el output, o cómo los alumnos van a trabajar con dichos contenidos, han de figurar rigurosamente especificados, de antemano, en la programación de aula. Algunos otros aspectos relacionados con la planificación docente radican en consideraciones acerca de las expectativas de aprendizaje o *learning outcomes*, es decir, una aproximación al resultado que los alumnos obtendrán con el estudio de determinados contenidos, pasando por los objetivos que han de superarse para alcanzar dichos logros. Por otro lado, ha de reflejarse tanto los contenidos de nueva introducción, que servirán como ampliación del conocimiento, como aquellos que suponen un repaso que, no obstante, conectado con el nuevo aprendizaje, incrementan el conocimiento significativo de una materia. En cuanto al estilo de aprendizaje, un estudio realizado por Bentley and Phillips (2007) en diferentes centros CLIL a estudiantes de entre 13 y 16 años determina que este es más efectivo si está basado en las explicaciones del profesor (56%), si se apoya con el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes (36%) y se implementa con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (19%). Por otra parte, el uso de traducciones a la lengua materna (49%) y de imágenes o videos que apoyen las explicaciones (38%) son los métodos más favorables para el aprendizaje, seguidos, aunque en menor medida, del empleo de diagramas (19%) y listas de vocabulario (18%).

Otro aspecto, por tanto, a tener en cuenta en las clases CLIL es el uso de la lengua materna tanto por parte del profesor como de los alumnos. Esto, a veces, parece resultar irremediable y, según estudios, no tan inconveniente. Utilizar naturalmente ambas lenguas –lo que se conoce como *code switching*–, puede suponer un beneficio si la situación comunicativa requiere una comprensión total o un razonamiento completo de la información y así es considerado por el docente. En algunas interacciones, por tanto, es frecuente recurrir al uso compartido de la lengua materna.

Uno de los debates más frecuentes en la enseñanza CLIL es el que trata de determinar las asignaturas que suponen una mayor idoneidad a la hora de ser impartidas en lengua extranjera, entre las que destacan la música o el arte. Por continuar estableciendo relaciones oportunas entre el aprendizaje del inglés como segunda lengua y del arte como contenido específico, hemos de considerar ambos como lenguajes. El arte, cargado de imágenes, es una lengua en sí mismo y ha de aprovecharse como tal para potenciar el empleo de una segunda lengua en el aula a partir de la que impartir los contenidos; el arte serviría tangencialmente de sustitutivo de la lengua materna o L1 como método de comunicación oral, de la que se prescindiría en favor del inglés o L2. He aquí el punto de partida para el siguiente apartado de este trabajo: la aplicación práctica de todo lo teorizado hasta el momento.

## IV. MATERIALES Y METODOLOGÍA

### DE LA TEORÍA A LA PRAXIS

#### *El Arte como motor de la enseñanza integrada bilingüe.*

Como modo de concreción práctica de todo lo desarrollado en los capítulos anteriores se pretende, en este cuarto capítulo, el planteamiento de un proyecto basado en la metodología CLIL que desarrolle, utilizando el inglés como medio de comunicación oral, una propuesta de aprendizaje integrado de todas las materias del currículo de infantil tomando como referencia conductora el Arte. Esta pretensión encierra el doble objetivo de poner de manifiesto, una vez más, la importancia que supone no aislar ni desvincular la enseñanza del inglés como lengua no materna del resto de asignaturas del currículo y manifestar la capacidad del arte como motor de aprendizaje en todos los ámbitos de la educación. La enseñanza tradicional de idiomas, de la que resultaban aprendizajes poco satisfactorios, se verá sustituida por las nuevas metodologías CLIL que vienen desarrollándose en centros bilingües o similares. Por su parte, el arte conducirá a los alumnos por un apasionante camino de aprendizaje del que resultarán nuevos y significativos conocimientos a partir de la integración de la enseñanza de diversos contenidos curriculares.

Una de las primeras dificultades a las que hay que hacer frente a la hora de programar un proyecto como este es, por un lado, la insuficiencia tanto cuantitativa como cualitativa de material específico al respecto; por otro, la propia dificultad que entraña una metodología que integra idiomas extranjeros y contenidos específicos de otras materias. Como punto de partida, es conveniente aclarar que la metodología CLIL admite muchas y muy diversas lecturas y que, en este caso, uno de los fundamentos que sustentarán todo el proceso será la supremacía de lo que se conoce como *focus on meaning*, es decir, que la importancia del contenido de las materias, en especial el arte, predominará sobre la preocupación explícita por el uso correcto de la lengua (*focus on form*). Para esto hay que considerar que el proceso se lleva a cabo *a través de* y no *en* lengua inglesa, para cuyo aprendizaje formal existen materias específicas. Sin embargo, la adquisición de vocabulario específico y la práctica de determinadas funciones lingüísticas relacionadas con el contenido estarán presentes para, obviamente, dar sentido al

proyecto CLIL. El diseño de la propuesta, además, contará con la programación de un plan que desarrolle el aprendizaje según los principios de Coyle (1999), para lo que se tendrá en cuenta el contenido, la comunicación, la cognición y la cultura.

El contenido desarrollado en la siguiente Unidad Didáctica cuenta con la descripción y el planteamiento general de la misma así como con el desarrollo completo y exhaustivo de ejemplos de actividades que conformarían las diversas sesiones en que estaría dividida. No es, por tanto, esta, una Unidad Didáctica al uso, ni mucho menos una programación de aula, sino un corpus de actividades cuyos objetivos inciden en variados intereses y que tratan, mediante la praxis, de justificar la idoneidad del arte como impulsor de la enseñanza bilingüe, aspecto que viene defendiéndose desde el inicio de este trabajo. Es, por tanto, una compilación de ideas e iniciativas que, agrupadas de forma conveniente, conformarían una secuencia completa y coherente. Las diferentes actividades que se presentarán tras la contextualización teórica responden al desarrollo integral del conocimiento, a partir de trabajos que interrelacionan el arte y la lengua inglesa con las matemáticas, la literatura, la fauna, la flora, la historia, la geografía, . . . lo que supone un ejemplo de aplicación práctica de las diferentes posibilidades de trabajo bajo la metodología CLIL.

## V. RESULTADOS

### VAN GOGH, *nice to meet you!*

#### INTRODUCCIÓN: presentación y descripción

La unidad didáctica *Van Gogh, nice to meet you!* está diseñada para ser llevada a cabo en un Colegio de Educación Infantil y Primaria de carácter bilingüe que tenga como lenguas de referencia cualquiera de las oficiales presentes en España como lengua materna y el Inglés como segunda lengua. El planteamiento general de la Unidad Didáctica puede desarrollarse con independencia de la ubicación geográfica del centro, pudiendo ser aplicada tanto en entornos rurales como urbanos —si bien, dependiendo de este factor y de las características idiosincrásicas de la zona, podrá abordarse con diferentes matices, aprovechando las posibles oportunidades o combatiendo las posibles mermas—. Del mismo modo, el número de alumnos, —elevado o escaso—, tampoco impide su puesta en práctica más que en la variación sobre la cantidad de agrupamientos.

El rango de edad para el que puede ser aplicada se sitúa en el aula de Educación Infantil de 5 años y su desarrollo óptimo está planificado para la primera quincena del tercer trimestre. Estas razones se ven fundamentadas en relación a la complejidad que entraña la Unidad Didáctica y lo completo del programa de contenidos, que supone una condensación del aprendizaje adquirido durante toda la etapa. Podría decirse, entonces, que es esta una Unidad Didáctica de repaso de contenidos curriculares presentados a partir de la producción pictórica del pintor post-impresionista neerlandés Vincent Van Gogh y desarrollados a través de la lengua inglesa según metodología CLIL. Supone, pues, un compendio de conocimientos cuyo objetivo es la recopilación, repaso y afianzamiento de una serie de contenidos ya trabajados durante el ciclo junto con la ampliación de nuevos contenidos específicos derivados de esos.

Tratándose de un proyecto CLIL y teniendo en cuenta el carácter integrador de la Educación Infantil, a lo largo de la Unidad Didáctica se potenciará el desarrollo de todas las competencias básicas que han de desarrollarse en dicho ciclo. En primer lugar, el desarrollo de la comunicación lingüística se centrará en el conocimiento y uso de la lengua inglesa como instrumento de comunicación oral y escrita. Por su parte, el lenguaje artístico contribuirá a la comunicación emocional, lo que, a su vez, implica la comprensión del entorno y la interacción con los seres y elementos –vivos o inertes– que lo conforman. A través de los múltiples lenguajes artísticos se pretende, también, estimular actitudes cooperativas que faciliten la convivencia en sociedad así como potenciar el sentimiento crítico hacia las diferentes manifestaciones culturales y artísticas y despertar una valoración positiva hacia ellas. Por otro lado, el uso del lenguaje matemático se propondrá como habilidad capacitadora de manipular los números y sus símbolos con razonamiento y su aplicación con propiedad. El conocimiento e interacción con el mundo físico vendrá derivado de la habilidad para interactuar en él, conociendo algunos de sus aspectos característicos a partir del método científico. Del mismo modo, se prestará especial atención al desarrollo de habilidades derivadas de la gestión de la información y su tratamiento digital, mediante procesos creativos que impliquen el uso de las nuevas tecnologías, lo que, a su vez, potenciará la competencia para gestionar su propio aprendizaje, o aprender a aprender, de forma progresivamente autónoma en función de las necesidades y capacidades personales.

## ¿POR QUÉ *Van Gogh, nice to meet you!*?

El beneficio que supone integrar el arte en otras materias de aprendizaje a través de la lengua inglesa en la educación ya está sobradamente justificado en capítulos anteriores; es conveniente, no obstante, señalar o recordar alguna de las razones principales por las que esta unidad didáctica posee una relevancia educativa: En primer lugar, por su contribución al aprecio hacia el valor histórico y artístico de las creaciones humanas y por su capacidad para introducir a los más pequeños en el sentido estético y el criterio artístico. En segundo lugar, por favorecer a generar en los niños una conciencia necesaria sobre el patrimonio, su respeto y su cuidado. Por otro lado, en su diseño, es innegable obviar su capacidad para reforzar y adquirir conocimientos integrados de contenidos matemáticos, lingüísticos, científicos, históricos, geográficos, sociales, informáticos o artísticos. Además, su planteamiento, favorece la socialización, la interrelación, el trabajo colaborativo o la capacidad de potenciar la autonomía a la vez que ayuda a comprender la cultura y los comportamientos humanos. Finalmente, conecta el aprendizaje y el desarrollo de todas estas capacidades con el aumento de las destrezas comunicativas, tanto orales como emocionales.

## ¿CÓMO *Van Gogh, nice to meet you!*?

Como ya se ha señalado, la metodología CLIL es una estrategia educativa que combina la enseñanza de contenidos curriculares con el uso de una segunda lengua como aspecto integrador cada vez más necesario para la sociedad global, tecnológica e hiperconectada en que vivimos. Además el uso del arte como soporte educativo genera un programa seductor, atractivo y estimulante que sirve tanto de contexto como de pretexto para abordar temas menos seductores y desarrollar capacidades que requieren determinado esfuerzo. Esta Unidad Didáctica está regulada bajo los criterios marcados por la legislación, cumpliendo los objetivos, contenidos o criterios de evaluación especificados en la *ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*.

Además, atendiendo a uno de los criterios metodológicos mejor considerados, *Van Gogh, nice to meet you!* tendrá en cuenta la estructuración de la enseñanza de modo que abarque tanto el apren-

dizaje de contenidos como el desarrollo de la cognición, la capacidad comunicativa y la conciencia cultural. La enseñanza CLIL implica, necesariamente, el seguimiento de una metodología activa que integre a los alumnos en la dinámica del aula y les haga partícipes de la configuración, diseño y desarrollo del proceso. Para ello es imprescindible la presencia en el aula de un alto grado de motivación generado por la consideración de los intereses, demandas, necesidades y expectativas de los alumnos. Finalmente, es determinante que las diferentes sesiones de la unidad se desarrollen utilizando un lenguaje sencillo, claro y comprensible, con situaciones altamente previsibles y estructuradas que impliquen el trabajo tanto autónomo como colaborativo en actividades graduadas y presentadas mediante diferentes procedimientos para potenciar al máximo destrezas y habilidades.

### ¿PARA QUÉ *Van Gogh, nice to meet you!*?

- Desarrollar capacidades derivadas de la comunicación lingüística, tales como la comprensión y producción de sencillos mensajes orales y escritos en lengua inglesa derivados tanto de una finalidad didáctica como de conversaciones cotidianas o rutinarias.
- Potenciar la competencia matemática mediante la reflexión y correcta manipulación numérica y la secuenciación y ordenación temporal.
- Conocer aspectos relacionados con el mundo de la naturaleza y su influencia en el medio físico y social a la vez que se descubren las relaciones existentes entre el espacio y el ser humano.
- Favorecer el empleo de las nuevas tecnologías con fines didácticos como herramienta de búsqueda de información y acceso al conocimiento, incidiendo en la importancia del uso de la imagen como elemento comunicativo.
- Emplear diferentes lenguajes estéticos y artísticos como herramientas comunicativas orientadas al establecimiento de relaciones interpersonales o afectivas capaces de eliminar prejuicios socio-culturales y regular una convivencia saludable basada en la tolerancia y valoración positiva de las diferencias.
- Generar situaciones favorables para el desarrollo de las capacidades tanto de autonomía e iniciativa personal resultantes del *autoaprendizaje* por descubrimiento como de aquellas que favorezcan el aprendizaje colaborativo.

## ¿QUÉ MAS APORTA *Van Gogh, nice to meet you!*?

### *Educación en valores y atención a la diversidad*

Con la integración de contenidos de todas las áreas curriculares se facilita el trabajo y la preocupación por introducir, del mismo modo, aspectos derivados de *valores* de diversa índole globalizados en la enseñanza. El aprendizaje significativo, fruto de la contextualización del conocimiento, requiere implementar el contenido de las diferentes materias con aspectos específicos relacionados con la moral, la paz, la higiene y la salud, la sexualidad, el medio ambiente, la seguridad vial o el consumo, a través de un tratamiento respetuoso y dialogado que regule, refuerce, modifique o encauce los hábitos de los alumnos.

Por otro lado, es innegable la presencia en el aula, cada vez más elevada, de estilos de aprendizaje diversos, consecuencia de infinidad de condicionantes. Es, por ello, necesario, tener en cuenta la variedad pedagógica que resulta necesaria para dar una respuesta educativa eficaz a cada una de las realidades existentes en los centros escolares. Esto se ve concretado en la necesidad de materiales, tiempos, agrupamientos y procedimientos diversos que habrá que emplear en la labor docente, de modo que el trabajo de cada estudiante sea fruto de sus posibilidades reales. Del respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje y la consideración positiva de la heterogeneidad resultará la creación de un clima de trabajo óptimo capaz de aprovechar al máximo el potencial de las capacidades individuales.

## ¿CÓMO SERÁ LA EVALUACIÓN EN *Van Gogh, nice to meet you!*?

El proceso de evaluación propuesto en esta Unidad pretende tener un carácter integral para lo que se prestará atención al análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en el proceso de desarrollo de la Unidad Didáctica, al trabajo docente y a la propia unidad de trabajo.

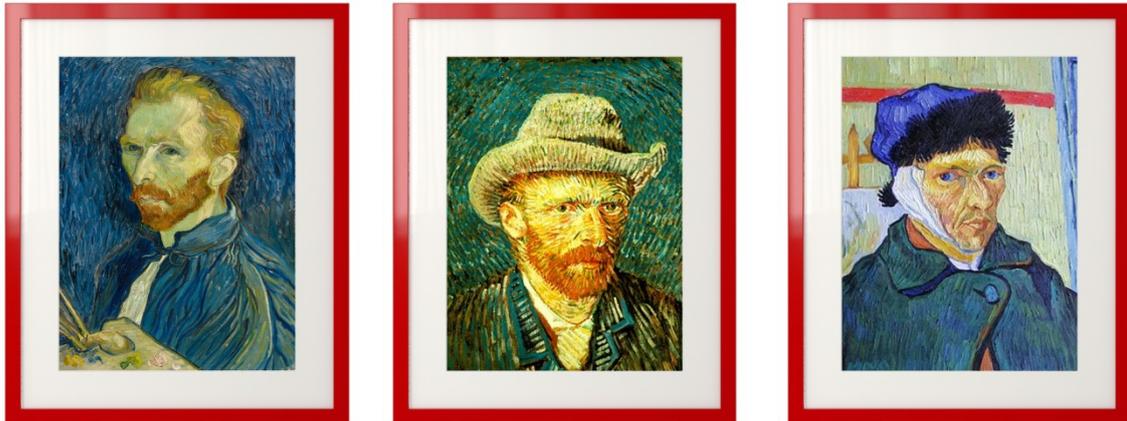
En cuanto a la evaluación del alumnado, será continua y globalizada ya que se entiende el Ciclo de Infantil como un proceso de aprendizaje. Al principio de la Unidad se realizará una evaluación inicial para contextualizar el conocimiento relativo a determinados aspectos que suponen una revisión de

trimestres o cursos anteriores. Los resultados pueden clarificar, de antemano, las posibles necesidades, debilidades o amenazas a que nos habremos de enfrentar, pudiendo, así, dar una respuesta adecuada. La evaluación *formativa* ha de tenerse en cuenta para concretar los resultados que se vayan obteniendo durante el proceso y, finalmente, de la evaluación *sumativa* se desprenderán los resultados una vez finalizado el proceso. Además, la evaluación de los alumnos será individualizada, integradora y flexible, dependiendo de las capacidades individuales e incidirá en los logros y superaciones personales. Por otra parte, los instrumentos y procedimientos para evaluación serán, sobre todo, las anotaciones que deriven de la observación directa de los alumnos en el aula, su comportamiento, implicación, interés, participación y consecución de los objetivos propuestos.

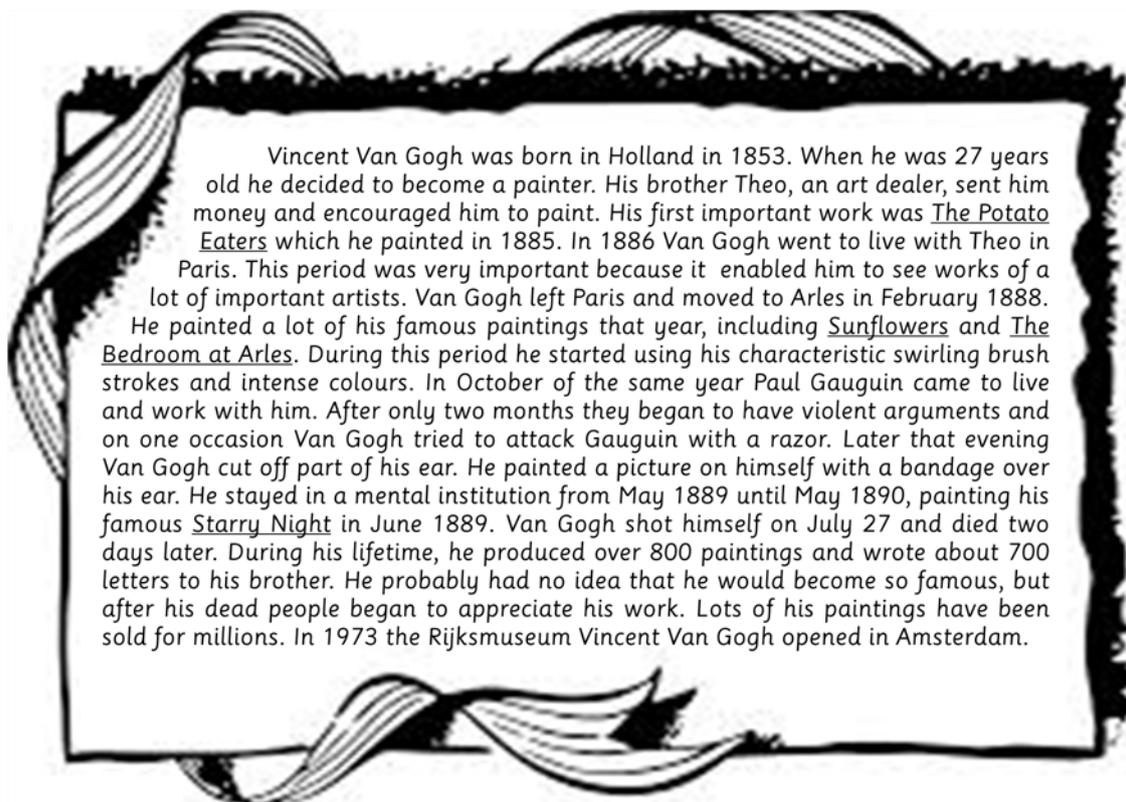
Del mismo modo, se propone la realización de una tarea de *auto-evaluación* para el docente en la que se reflexionará sobre aspectos relacionados con la metodología empleada en el proceso, la respuesta de los alumnos hacia los objetivos propuestos, la motivación que se ha despertado en ellos así como la efectividad didáctica de la propuesta, su coherencia en el diseño, su efectividad para presentar nuevos contenidos y, en definitiva, su valor y pertinencia didáctica. Estas respuestas nos conducirán tanto a implementar en un futuro los aspectos que resultan positivos como a mejorar, variar o suprimir los que no resultan favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## ¿QUÉ ACTIVIDADES SE PROPONEN EN *Van Gogh, nice to meet you!*?

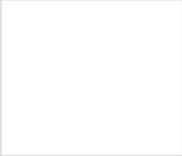
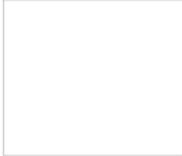
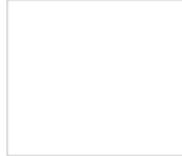
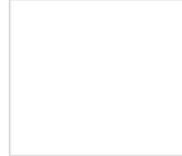
Todas y cada una de las actividades que se presentan a continuación forman parte de una propuesta abierta, adaptable y ampliamente flexible. Incidiendo de nuevo en el tema, me gustaría remarcar el carácter recopilatorio de la siguiente muestra práctica, organizada entorno al arte y, concretamente, a la figura del pintor Vincent Van Gogh. Todas las ideas han sido organizadas personalmente bajo una idea original, seleccionadas y adaptadas de propuestas más tradicionales, dando como resultado un planteamiento, al menos, sugerente, de cómo llevar a cabo una enseñanza bilingüe e integrada en un aula de infantil. Tanto la temporalización como la incidencia en detalles propios de una unidad didáctica al uso han sido omitidos, además de por cuestión de espacio, por carecer, relativamente, de interés determinante para comprender la propuesta.



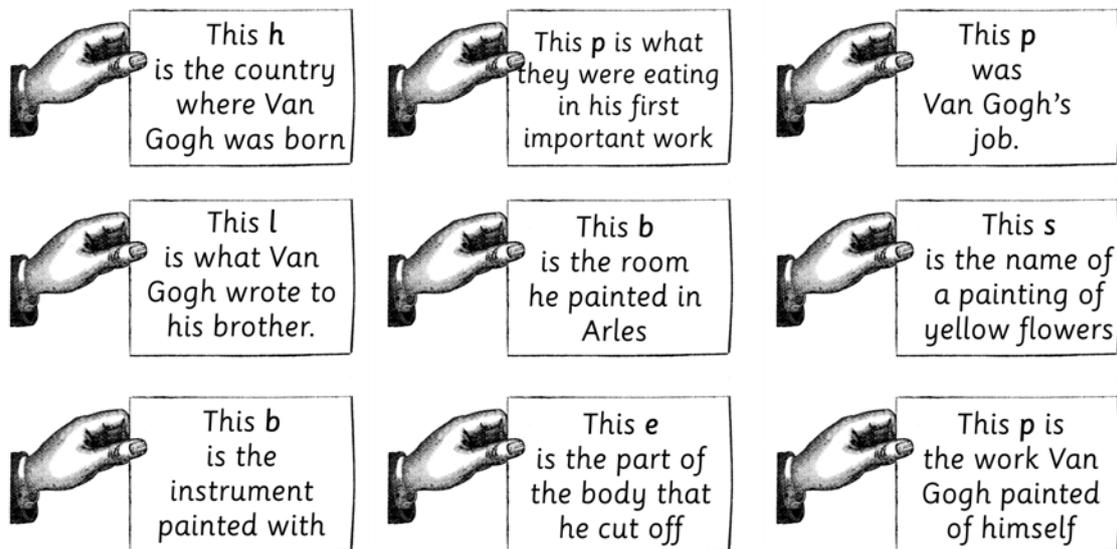
A partir de las imágenes presentadas sobre los lienzos sobre *Autorretratos* de Van Gogh se trabajarán aspectos relacionados con su biografía. Se presentará la biografía del pintor de forma oral, de modo que el maestro introducirá, sirviéndose de apoyo visual, información relevante acerca de su vida. La idea es trabajar el texto biográfico con carácter de ficción, como si se tratara de un cuento o historia con la que tanto disfrutaban en la etapa de Infantil. Las ilustraciones del cuento se sustituirán por imágenes alusivas al pintor, sus cuadros, las ciudades donde vivió, . . . A continuación se incluye un texto para uso del docente que puede ser utilizado para la presentación biográfica del artista y a partir del que se propondrán actividades relacionadas:



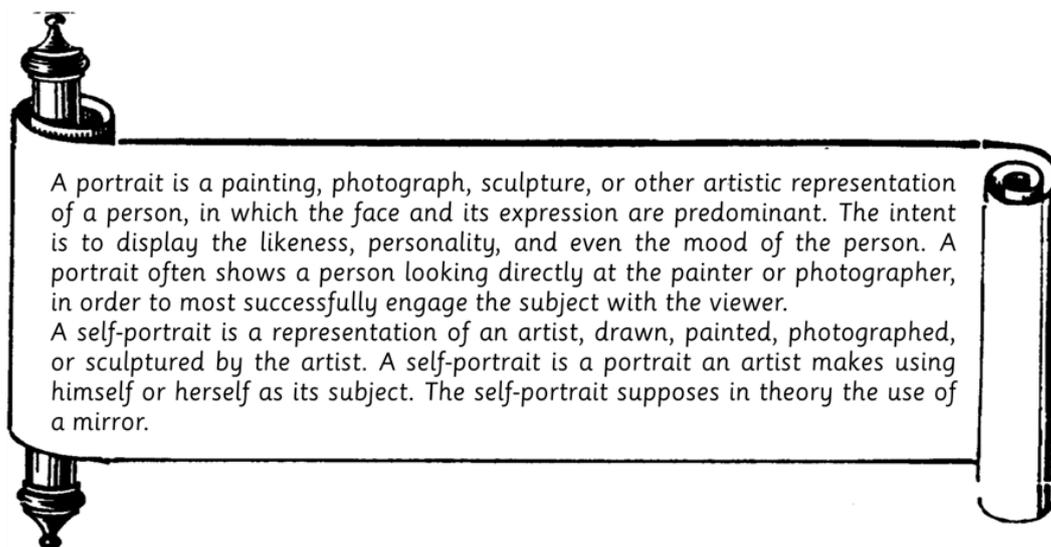
Tomando como punto de referencia la historia sobre la vida de Van Gogh, puede aprovecharse como oportunidad para despertar la consciencia sobre las secuencias temporales y/o espaciales de una historia. De este modo, se propone una actividad colectiva en la que, a partir de imágenes referentes a la historia, se procederá a la creación de una línea del tiempo donde se plasmen, visualmente, los acontecimientos más destacados de la vida y obra del pintor. Para ello, han de repartirse una serie de *flashcards* aleatoriamente entre los alumnos, por parejas. El maestro deberá dirigir la actividad planteando cuestiones referentes a qué ocurrió primero, dónde nació, dónde vivió después, ... que favorezcan el desarrollo de nociones espacio-temporales básicas. Una vez solucionadas las cuestiones, los alumnos pegarán sus *flashcards* en un gran mural que refleje la secuencia biográfica de Van Gogh.

1 <sup>st</sup>	2 <sup>nd</sup>	3 <sup>rd</sup>	4 <sup>th</sup>	5 <sup>th</sup>	finally
He was born in Holland in 1853	He painted his first famous picture	He went to live with Theo in Paris	He painted in Arles <u>The sunflowers</u>	He cut off part of his ear	The Van Gogh museum opened In Amsterdam.
					
					

A partir de este texto, en el que aparecen palabras claves que los alumnos deben afianzar o empezar a conocer, se propone, a continuación, trabajar aspectos de la lengua inglesa relacionados con las “*phonics*”. La pronunciación y repetición de sonidos consolidará la comprensión fonética y fonológica de algunos sonidos del inglés a través de una actividad que, además, mantenga activa la mente. En ella, los alumnos tendrán ya la oportunidad de comunicarse en inglés, a través de una serie de acertijos que llevan asociadas en las respuestas las palabras clave que han de adquirirse como vocabulario específico y los sonidos de determinadas letras. Sirvan como ejemplo los siguientes, si bien, dependiendo de los sonidos que pretendan trabajarse o el tipo de vocabulario que quiera adquirirse, pueden fácilmente variarse:

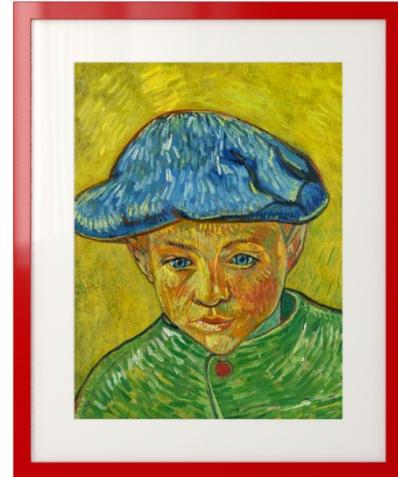
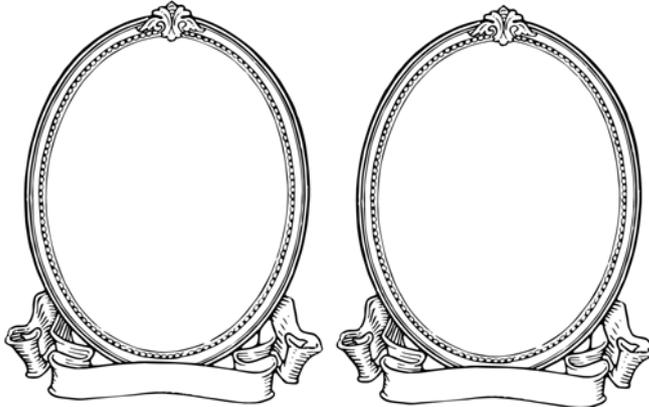


Atendiendo ahora a las características de la imagen presentada sobre el *Autorretrato* de Van Gogh, es posible aportar unas pinceladas teóricas sobre el significado de un retrato o un autorretrato.



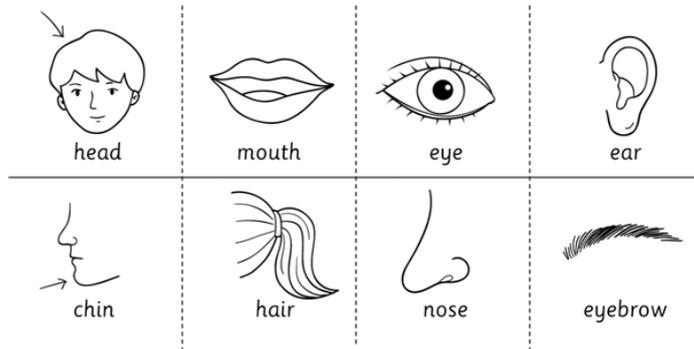
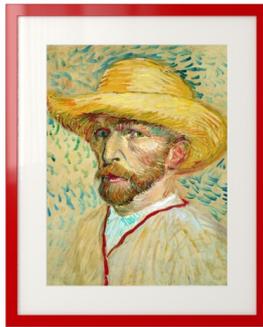
Una vez comprendidas, se pedirá a los estudiantes que hagan su propio autorretrato y el retrato de uno de sus compañeros. Esta actividad encierra una manipulación práctica importante pero, sin embargo, supone la plasmación de los conocimientos teóricos previamente adquiridos. La idea de trabajar con la imagen propia y la de los semejantes favorece la comprensión de sí mismo y de los demás, estableciendo el conocimiento a partir de las semejanzas y diferencias.

Draw in the following frames your self-portrait and the portrait of one of your partners.

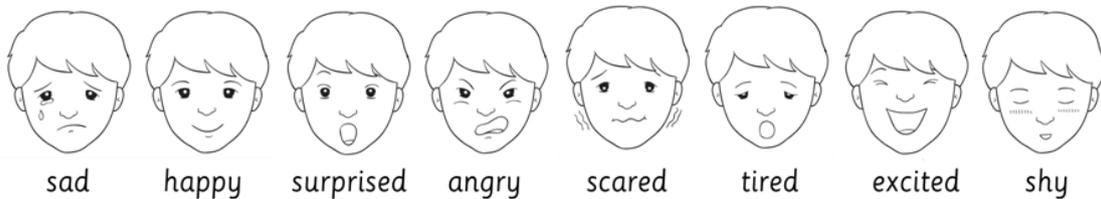


Una vez producidos los diferentes retratos y autorretratos se puede establecer un turno de diálogo en el que se permita emitir opiniones e ideas acerca de las características físicas del rostro. En este momento, el docente, puede aprovechar para repasar y consolidar, a partir de *flashcards* las partes del rostro. Para afianzar aún más el aprendizaje de estos contenidos puede proponerse el juego de quién es quién en el que los alumnos, por turnos, utilizarán el vocabulario básico adquirido para describir imágenes, a partir de cuyas explicaciones el resto de compañeros han de adivinar.

			He has short, straight, brown hair. He has got big gray eyes.	She has long, straight, red hair. She has green eyes.	He has short, black hair and a small dark eyes. He has a round face.
			He has short, gray hair and a big nose. He has a beard	He has dark brown hair and brown eyes. He has a square face.	She has medium length, brown hair. She has a big mouth.
			She has long, curly, blonde hair. She has blue eyes.	She has blonde hair and green eyes. She has a pony tail.	He has short, brown hair. He's wearing glasses.
			He has short, curly, black hair. He has a dark skin and a mustache	She has white hair and brown eyes. She's wearing glasses.	She has short, red hair and blue eyes. She has freckles on her nose.

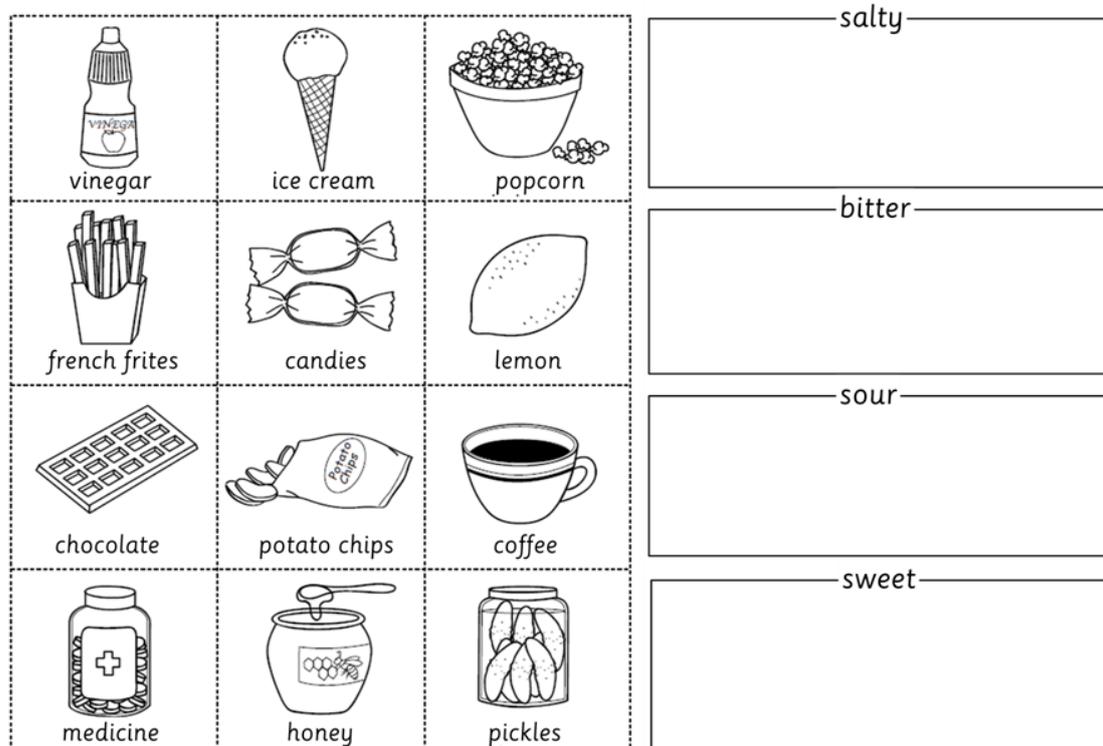
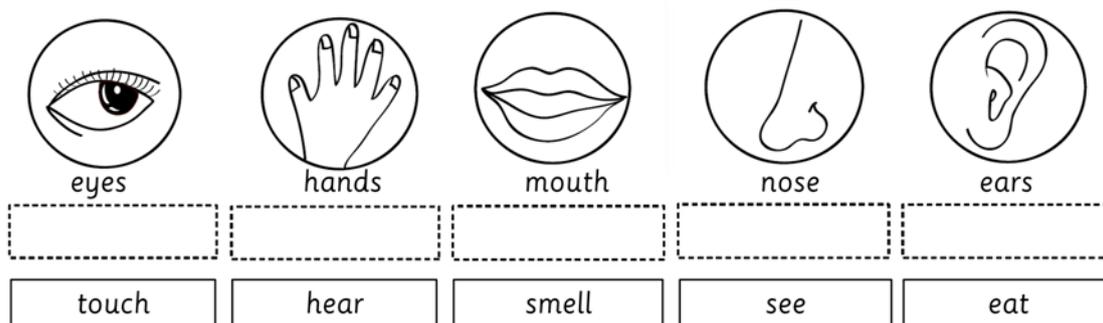


Trabajadas las características físicas del rostro y los elementos y partes que lo componen, puede ahondarse en la idea acerca de las expresiones capaces de ser reflejadas y los sentimientos que pueden emitirse mediante el comportamiento gestual. De este modo se propondrá, de forma grupal, que gesticulen de forma apropiada según las indicaciones del maestro. Una vez practicadas las diferentes expresiones faciales, que representan sentimientos, se repetirá la actividad utilizando fragmentos musicales del siglo XIX, del que era coetáneo Van Gogh, para que, a partir de los sentimientos que despierte cada pieza musical, los niños puedan desarrollar la capacidad de expresarse gestualmente con libertad, en función de lo que la música les transmita en cada momento. Puede repetirse la actividad utilizando máscaras previamente trabajadas con colores y texturas:



Como complemento tanto al aprendizaje del vocabulario referente a las partes que configuran el rostro como a las expresiones gestuales que se pueden emitir con ellas, puede abordarse el tema de los sentidos y su localización mediante la relación visual y la palabra, lo que puede aprovecharse para la lectura conjunta, perfeccionamiento de la pronunciación e incluso, si procede, la escritura:





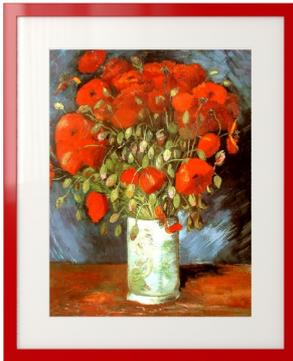
Dejando a un lado los *Autorretratos* de Van Gogh, nos centraremos ahora en su obra *Noche Estrellada*, a partir de la se proponen, a continuación, algunos ejemplos de aplicación en el aula mediante la realización de actividades. Para comenzar propiciando oportunidades de comunicación en los alumnos e incrementar su tiempo de comunicación (*STT Student Talking Time*), –uno de los principales objetivos de la metodología CLIL–, sería conveniente comentar la obra en su aspecto formal o estético, permitiendo expresar ideas, interpretaciones y opiniones acerca de la obra a través de un *brainstorming*. Una vez agotadas las ideas, se propone una reflexión oral colectiva sobre las situaciones, acontecimientos o sucesos que tienen lugar durante el período nocturno. Además de contribuir a despertar nociones temporales y discriminar actividades propias de los determinados momentos del día,

es posible repasar y aumentar vocabulario específico: cenar, dormir, soñar, estrellas, luna, búho, luz artificial, cama, lámpara,... Además, puede graduarse la actividad según las capacidades con una dificultad mayor al incluir la comparativa con actividades compartidas entre vida nocturna/diurna, que pueden ser realizadas del mismo modo en otros momentos del día: leer, lavarse los dientes, ver la televisión, beber agua, contar un cuento,... El trabajo sobre esta serie de contenidos puede plasmarse gráficamente sobre una ficha como la siguiente en la que se propone la concienciación sobre las rutinas que se llevan a cabo diariamente. El propósito de esta actividad incide en la importancia de adquisición de vocabulario de uso muy común así como el trabajo con secuencias temporales como primero, después,... Si es posible, puede abordarse ligeramente el tema de los horarios.

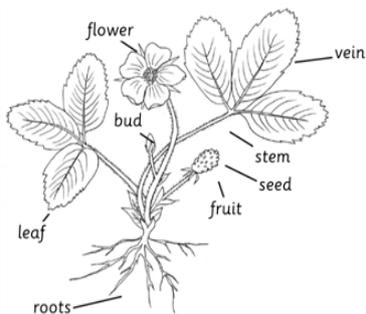


 get up	 wash face	 get dressed	 eat breakfast	 brush teeth
 have lunch	 comb hair	 leave home	 go to school	 get to school
 come home	 do homework	 take a shower	 have dinner	 go to bed

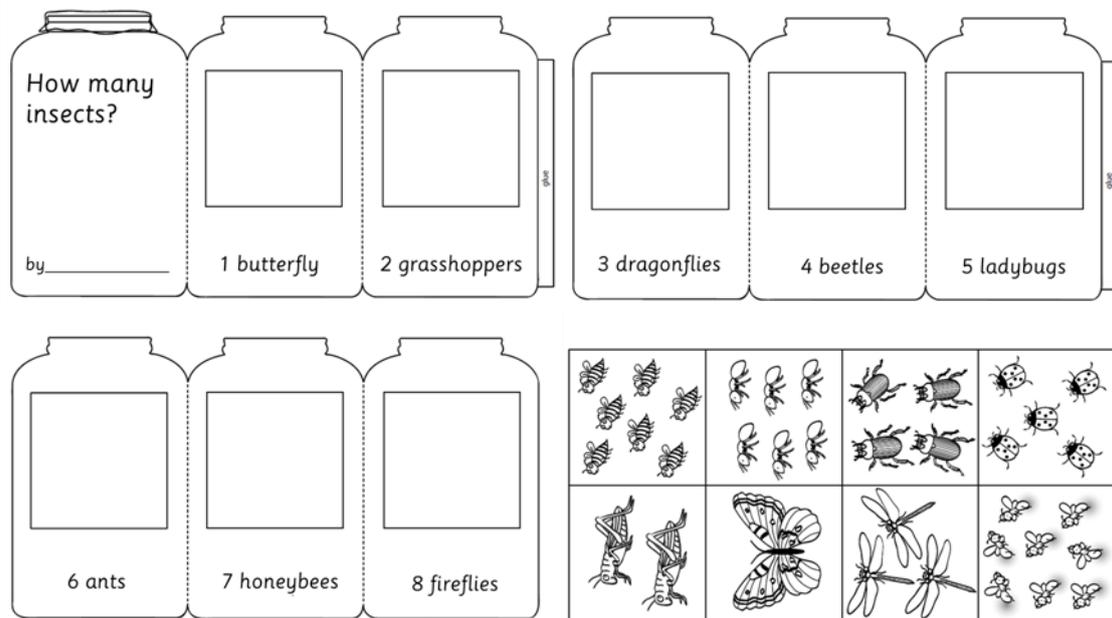
Utilizando la producción pictórica de Van Gogh referente a su serie sobre girasoles, lirios y otras plantas es posible abordar temas referentes al nacimiento, crecimiento y cuidado de las plantas y advertir sobre los beneficios que aportan al hombre.



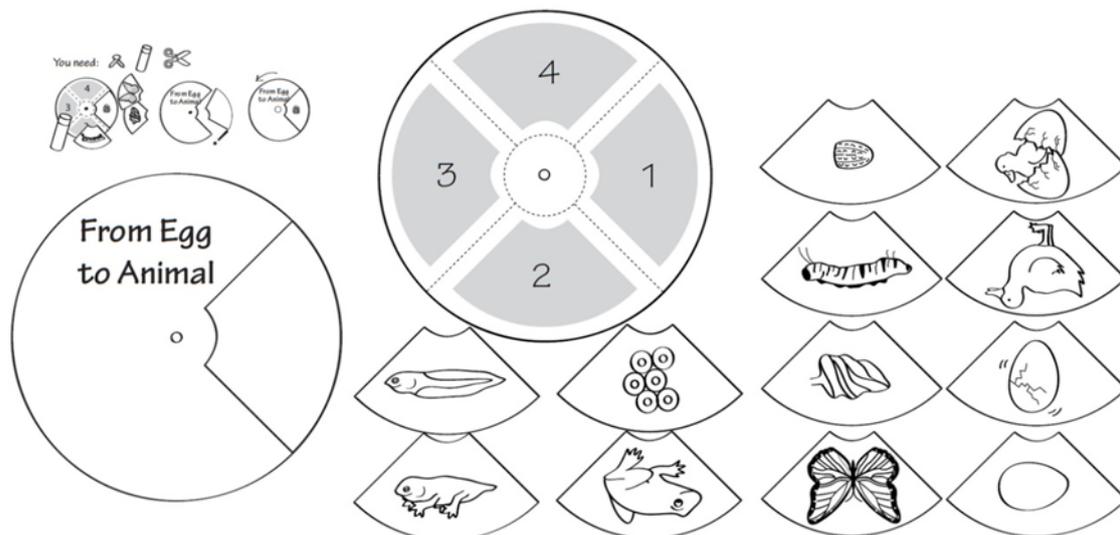
Para ello, la mejor actividad, tras las pertinentes instrucciones teóricas, resultaría conveniente abordar el tema de la siembra y cuidado de un huerto, en el que sería posible, progresivamente, ir notando los cambios y diferentes fases por las que pasa una planta desde su siembra, germinación, maduración, ... Del mismo modo, esta actividad es extensible al cultivo, no sólo de plantas, sino de hortalizas y vegetales variados. Se plantea aquí también el uso de las flores de Van Gogh como un pretexto para trabajar la competencia matemática y el conocimiento referente a la biología y la artística. De esta manera, se presentarán las características formales de las plantas, incidiendo en sus partes principales.



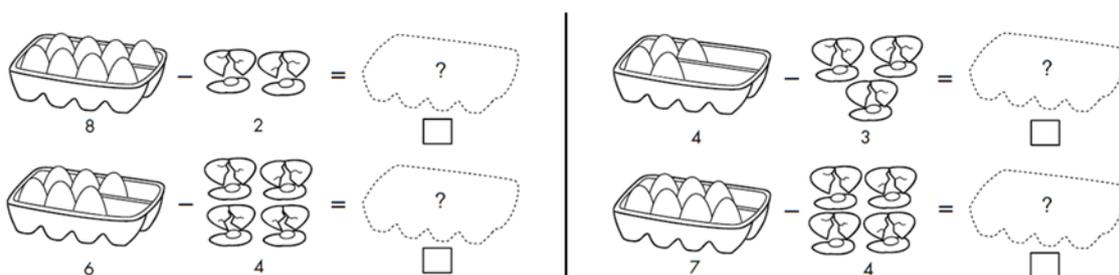
Una vez trabajados aspectos relativos a la flora, a partir de ella se conectará la idea de la importancia que suponen las flores y las plantas no sólo para el ser humano, como ya se había señalado, sino para determinados seres vivos y, muy especialmente, para los insectos. En esta ocasión se trabajará un vocabulario básico referente a este mundo animal y se proporcionará una serie de materiales impresos a partir de los que crearán un *Insect Book* en el que podrán incluir información a partir de una actividad visualmente muy atractiva. Esta actividad, además, está pensada para desarrollar el pensamiento matemático, ya que habrán de asociar cada insecto con una cantidad determinada:



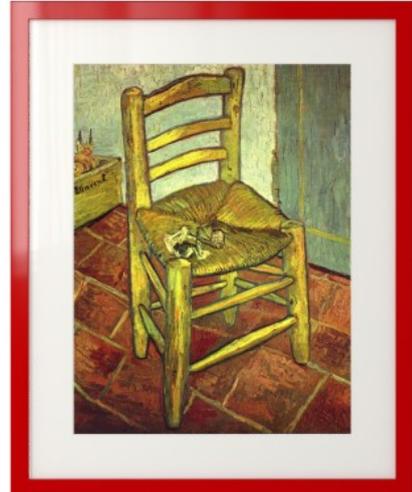
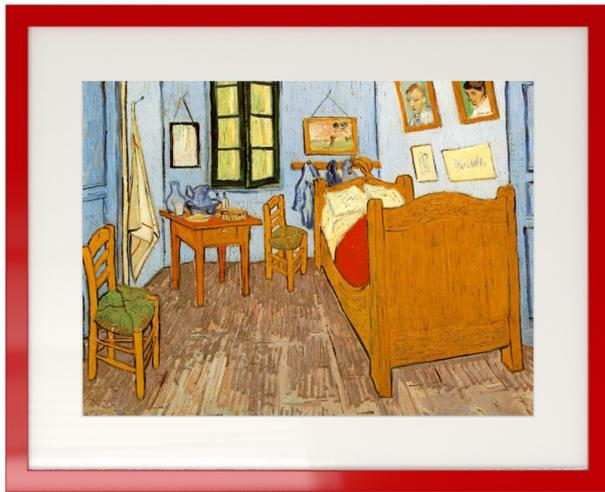
Continuando con el mundo animal, y como se hizo con las plantas y sus fases de crecimiento, se plantea la conveniencia de tratar el ciclo de la vida de dos animales: la rana y la mariposa. En ambos casos se debe introducir la idea de que muchos animales nacen de un huevo y se desarrollan, mediante varias fases, hasta llegar a la morfología adulta. Para ello, se propone la creación de una rueda o *Animal Wheel* en cuyas caras se plasmará la información relativa al ciclo de la vida de dichos animales: en una cara las fases de desarrollo de la mariposa y en la opuesta, las de la rana:



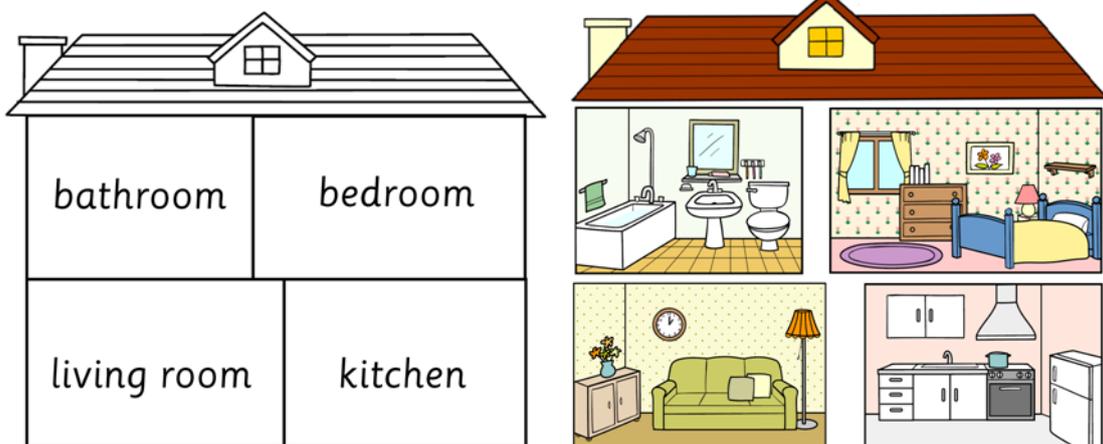
Una vez en este punto, remarcaremos la importancia de los animales ovíparos mediante una actividad de carácter matemático:



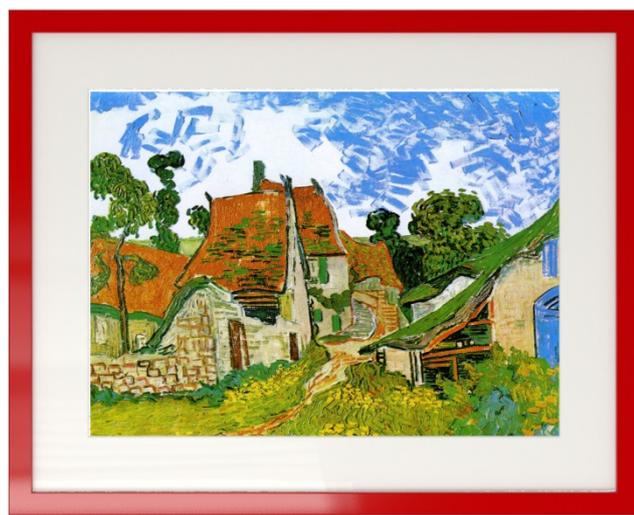
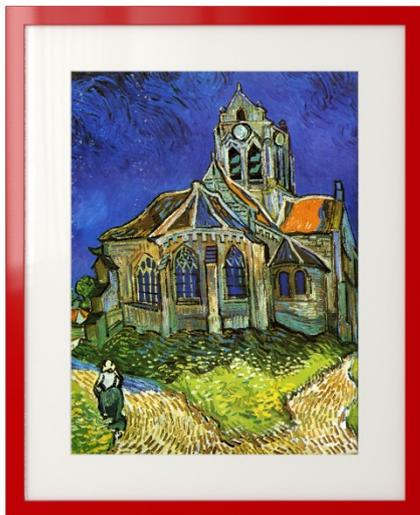
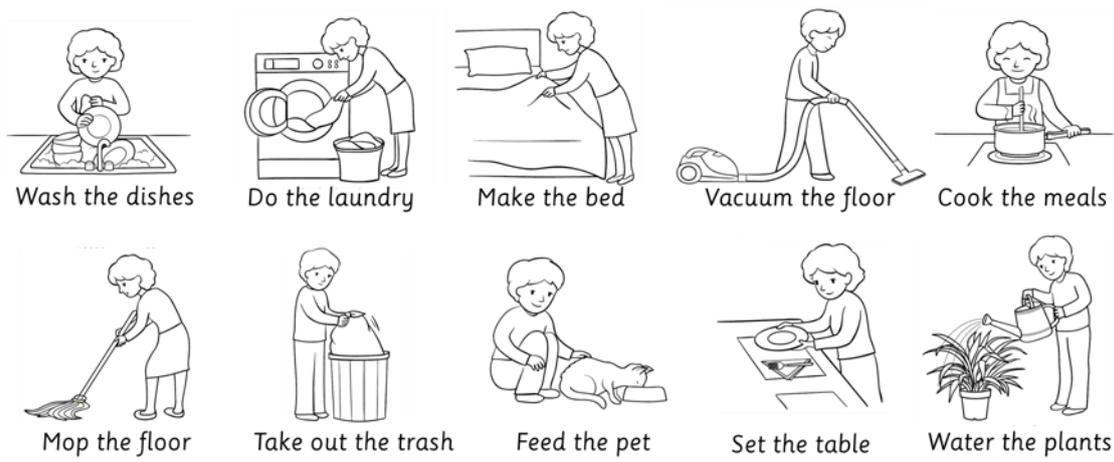
La idea que culmina el trabajo a partir de los cuadros referidos anteriormente es la de crear un jardín mural colectivo de estilo post-impressionista que incluya tanto plantas como flores e insectos. Esta es una actividad que requiere, en parte, el trabajo autónomo para alcanzar un objetivo común. Cada uno de los estudiantes trabajará individualmente sobre una parte del mural, creando los diferentes elementos que compondrán el resultado final. El propósito es, además de implementar los conocimientos adquiridos, adentrarse en el uso de la técnica pictórica post-impressionista coloreando las imágenes facilitadas por el maestro y que darán forma al mural final. Sería oportuno realizar esta actividad en primavera, por la pertinencia del tema, y combinarla con la lectura de libros como *The Very Hungry Caterpillar* o *The very busy spider* de Eric Carle.



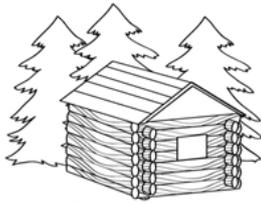
Partiendo ahora del cuadro *Habitación en Arlés* de Van Gogh, se aportarán algunas ideas prácticas para trabajar aspectos relacionados con la casa: las partes de que consta una casa y sus usos, el mobiliario que conforma las habitaciones o los diferentes tipos de viviendas en que puede discurrir la vida del hombre dependiendo del entorno. Una vez analizado el cuadro, en el que se harán descripciones sobre las formas y el mobiliario, se propone la realización de actividades manipulativas orientadas a crear una casa en un gran mural en la que introducir los elementos del mobiliario, que se recortarán aparte y se pegarán sobre las habitaciones con *velcro*. Esta casa se exhibirá en el aula y se revisará con frecuencia para trabajar tanto el vocabulario específico referente al tema como preposiciones de lugar que se utilizarán para colocar adecuadamente los elementos despleables del mural. El resultado puede ser utilizado posteriormente para afianzar el vocabulario relativo al tema, incidiendo en el uso para el que puede ser empleado.



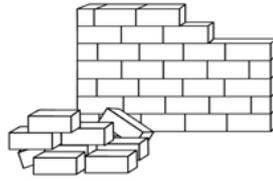
Una vez finalizado el gran mural, explotado el material para introducir y/o afianzar el vocabulario y practicados los conceptos espaciales a través de las preposiciones de lugar, pueden introducirse conceptos como las tareas domésticas más frecuentes que requiere el cuidado y mantenimiento de una casa, incidiendo en la importancia de participar colaborando en su desarrollo. Se proponen, a continuación una serie de *flashcards* que, bien pueden repartirse a los niños, bien ser trabajadas por el maestro para promover situaciones comunicativas e introducir nuevo vocabulario:



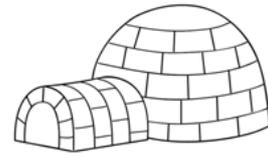
Finalmente, a través de los cuadros anteriores, se propone aprovechar el tema de la casa para facilitar información acerca de las características formales que diferencian unos y otras tipologías de vivienda e introducir pequeñas pinceladas sobre los elementos y materiales constructivos que las conforman, utilizando ayuda visual como la que se propone a continuación:



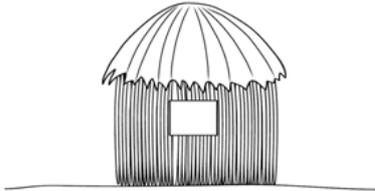
Some houses are made of wood.



Some houses are made of bricks.



Some houses are made of ice.



Some houses are made of straw.



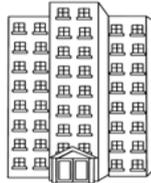
Some people live near rivers.



Some people live in trees.



Some people live in tents.

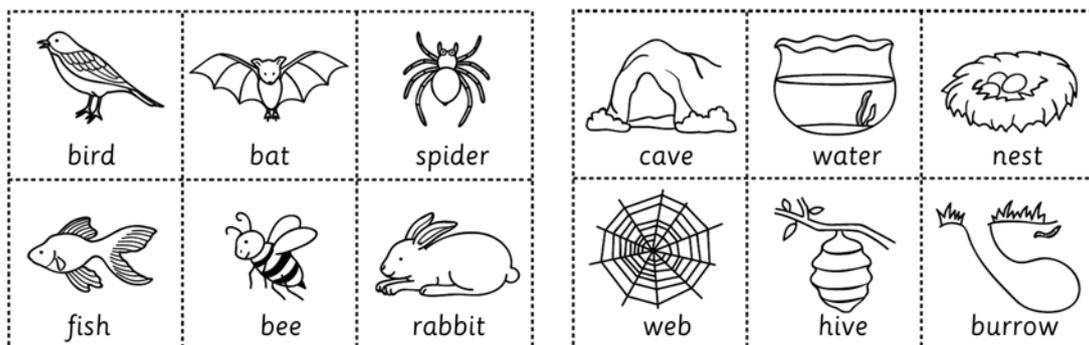


Some people live in big blocks of flats.

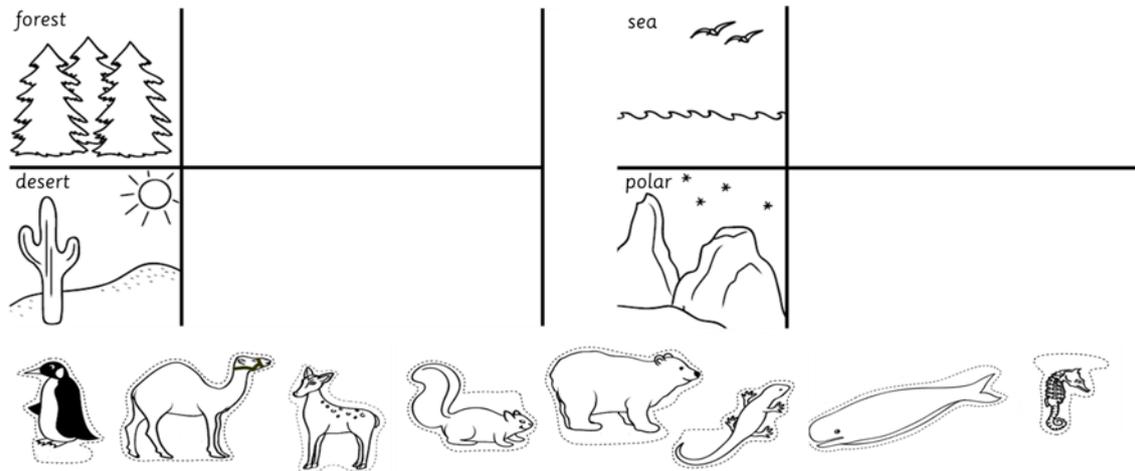


I live in a small house I love my sweet home.

Por continuar estableciendo relaciones, sería conveniente retomar el tema de los animales para enlazarlo con los hábitats y los diferentes lugares que constituyen sus refugios. Es una oportunidad para remarcar la importancia que tienen los seres vivos y despertar la conciencia de respeto del mundo animal. El primer tipo de actividades que se propone consiste en establecer relaciones entre los animales y el lugar donde viven o se protegen:



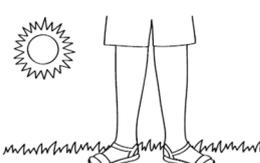
La siguiente actividad trata de establecer relaciones en torno a conceptos más amplios, como son los del hábitat. En este caso habrá que seleccionar los animales en función del territorio donde desarrollen su actividad. Esta cuestión puede abordarse desde una perspectiva más amplia hablando sobre las características o el clima de los diferentes hábitats naturales:

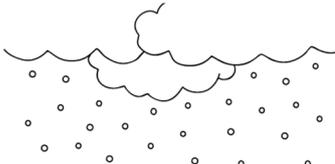
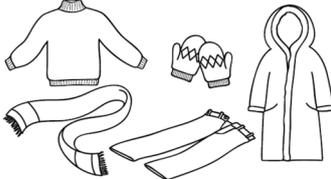
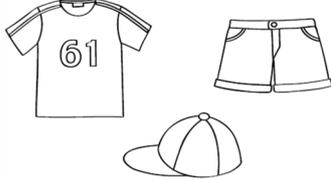
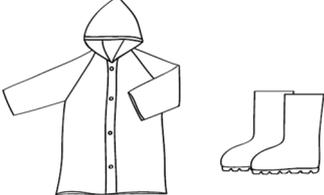
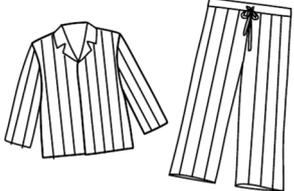


Otro de los temas que suelen formar parte del currículo de infantil es el referente a la ropa. Tomando nuevamente como referencia un cuadro de Van Gogh, en esta ocasión sus *Zapatos*, que será inicialmente analizado, se desarrollará el tema del vestuario en el que se profundizará en el tema del calzado para introducir el cuadro del pintor.



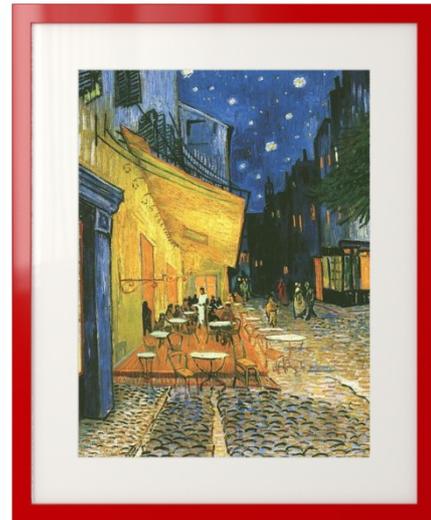
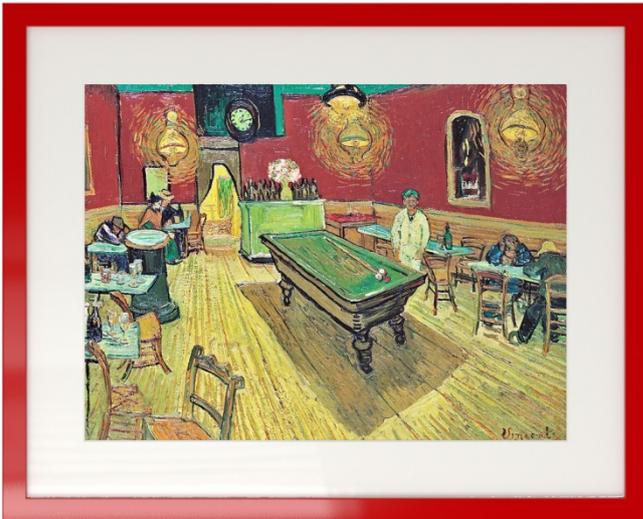
A partir de *flashcards* y fichas de trabajo se introducirá el tema de los diferentes tipos de calzado y su uso dependiendo de las situaciones. Este tipo de tema abre muchas opciones para trabajar transversalmente, como los deportes, las profesiones, las estaciones del año,...

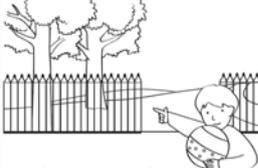
<p>Everyday we wear shoes</p>	 <p>We wear rubber boots on a rainy day</p>	 <p>We wear sandals on a hot day</p>	 <p>Sometimes we need shoes for running</p>
 <p>Sometimes we need shoes for swimming</p>	 <p>We wear shoes when we skate</p>	 <p>We wear shoes when we dance</p>	<p>What shoes are you wearing today?</p>

 <p>When the weather is cold and snowy, we wear clothes to keep us warm.</p>	 <p>We wear sweaters, pants, coats, scarves and mittens</p>	 <p>When the weather is hot and sunny, we wear clothes to keep us cool.</p>
 <p>We wear T-shirts, shorts and caps</p>	 <p>When the weather is rainy, we wear clothes to keep us dry.</p>	 <p>We wear raincoats and rubber boots.</p>
 <p>When we ride a bike, a helmet keeps us safe</p>	 <p>When we paint or cook, an apron keeps our clothes</p>	 <p>We wear pijamas to keep us comfortable.</p>

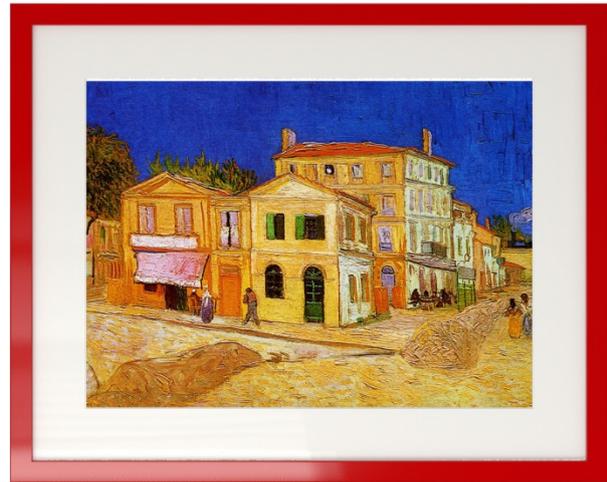
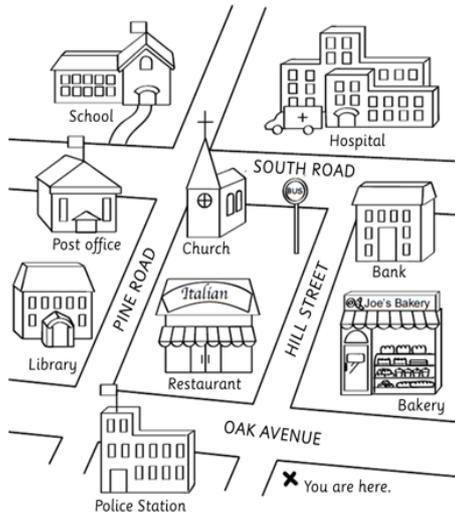
Los establecimientos públicos y que ofrecen servicios al ciudadano están presentes en el entorno más próximo del niño, en su calle, en su barrio, en su plaza, ... Conocerlos y diferenciarlos dependiendo de su uso o el servicio que presten es una necesidad inmediata.

Partiendo del cuadro *Terraza de un café en Arles*, introduciremos a los niños conceptos relativos al ocio, la cultura, la alimentación, . . . Para ello se estudiarán establecimientos públicos como cafeterías, restaurantes, bibliotecas, tiendas de alimentación, museos, iglesias, parques, . . . que contribuirán al conocimiento del entorno y definirán las posibilidades y servicios que ofrece una ciudad.



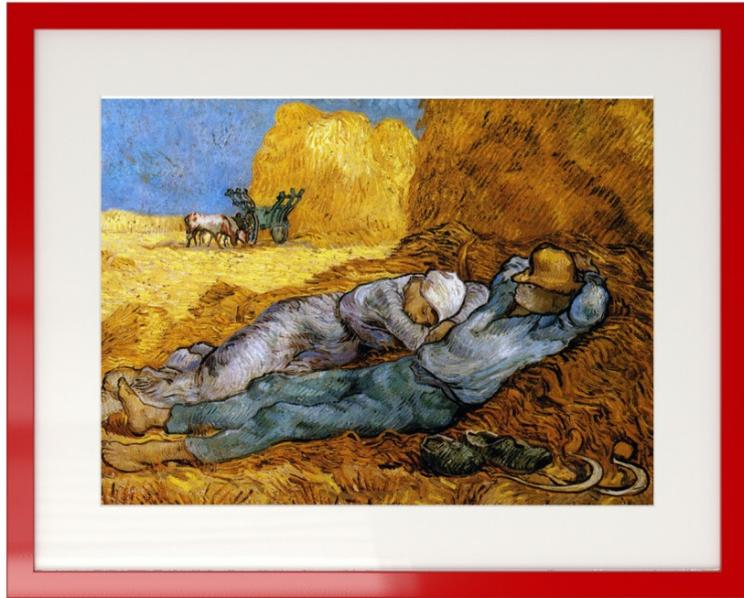
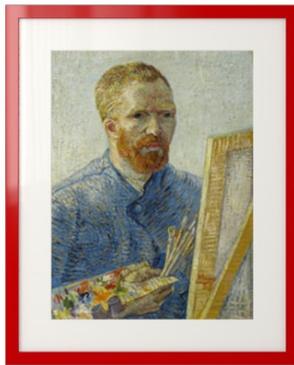
<p>All around my neighborhood, there are many places to go.</p>	 <p>This is a bakery. I go there to buy bread.</p>	 <p>This is a grocery. I go there to buy food.</p>	 <p>This is a post office. I go there to mail letters.</p>
 <p>This is a drug store. I go there to buy medicine.</p>	 <p>This is a library. I go there to find books.</p>	 <p>This is a park. I go there to play.</p>	 <p>This is my school. I go there to learn and study.</p>

La ubicación espacial y el uso de mapas es una de las tareas más complicadas en Educación Infantil. Para trabajar ambas capacidades se proponen actividades de desplazamiento simulado a través de un plano a gran tamaño con características como el que se propone a continuación, en el que podrán seguir las instrucciones que el docente determine necesarias.



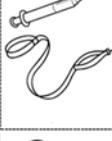
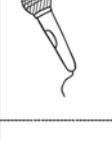
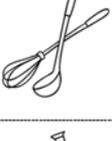
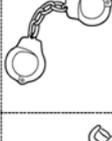
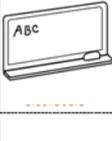
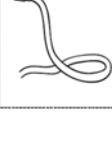
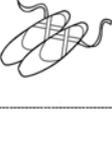
Buy tools	Find books		
Buy bread	Buy medicine		
Eat dinner	Have clothes washed		

Una vez profundizado en el tema de las diferentes partes que forman una ciudad y los distintos establecimientos públicos que podemos encontrar, orientados a prestarnos servicios de distinto tipo, sería conveniente introducirse en el mundo de los trabajos y oficios, qué labor desempeñan re-marcando la importancia que tienen todos y cada uno de ellos y especificando las herramientas o uten-silios clave para el desempeño de cada actividad laboral. Para ello se propone iniciar el tema con un par de cuadros de Van Gogh sobre tareas relacionadas con el mundo agrícola y el propio autorretrato del artista como pintor.



Tanto el trabajo relacionado con el mundo del campo, como el de pintor, ambos con una gran importancia de la destreza manual, pueden servir de punto de referencia para conectar con el resto de profesiones. Se propone, a continuación, una actividad que supone un importante esfuerzo de asociación gráfica y oral y consiste en establecer triples conexiones entre el vocabulario específico del mundo del trabajo, la imagen de los profesionales y los utensilios que con más frecuencia utilizan en su puesto de trabajo. Además, sería conveniente incidir en estos profesionales como trabajadores encaminados a ayudar a los demás, resolver problemas y favorecer en la construcción de una sociedad más sana, cómoda y segura.



			librarian	mail carrier	dentist			
			hair stylist	garbage man	constructor worker			
			pharmacist	veterinarian	bus driver			
			doctor	singer	cooker			
			police officer	teacher	scientist			
			farmer	fire fighter	dancer			

Es posible conectar el tema con la importancia de la seguridad vial. Para hacer más completa la propuesta, puede presentarse cuadros de Van Gogh sobre paisajes de campo y ciudad, a partir de los que es posible estudiar las diferencias entre la vida urbana y la rural, comparar los elementos que comparten, definir los edificios y sus características o hablar sobre los elementos de comunicación como coches, barcos, autobuses, ... Para materializar la idea de la seguridad en diversos ámbitos de la vida del niño, se propone la elaboración conjunta de una serie de murales para desplegar por la pared en los que, a partir de imágenes y texto, se advierten una serie de recomendaciones de gran utilidad para la edad infantil:

## Safety




2


4

Stop and look both ways before you cross the street. When the light is red, you have to stop. When the light is green, you can go.

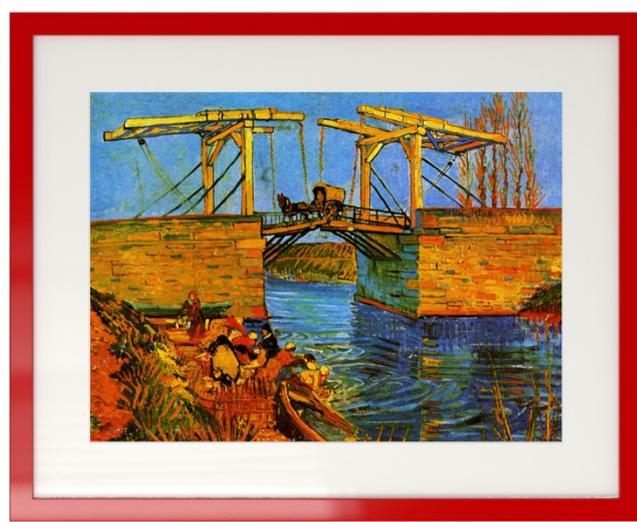
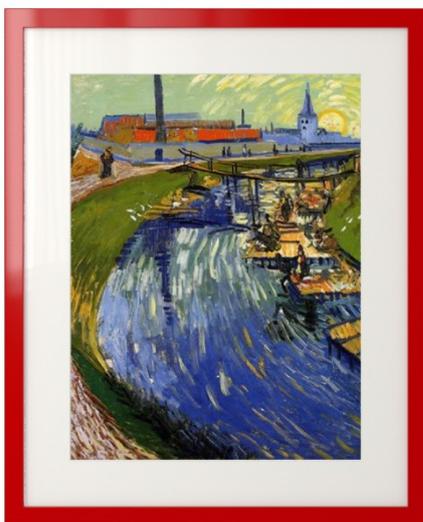
Be careful when you use sharp things like scissors or knife blades.

---

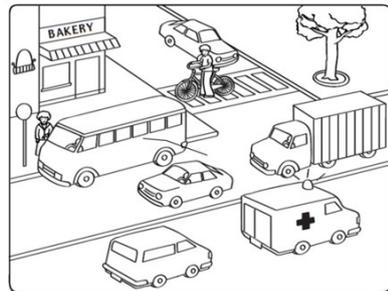
1	3	5
<p>Whatever you do, wherever you go, always be careful.</p>		 <p>Stay close to your parents when you are outside.</p>
<p>Be careful when you play in the playground.</p>		
6	8	10
 <p>Ask for help when you can't reach something.</p>	 <p>When you get into a car, always buckle up.</p>	 <p>When you walk down the stairs, never push or run.</p>
7	9	11
 <p>Don't play with matches.</p>	 <p>When you ride a bike, wear your helmet.</p>	<p>Keep these safety rules, and you will always be safe.</p>

---

La seguridad vial puede resultar un perfecto pretexto para hablar de viajes y medios de transporte. Para ello, se proponen dos cuadros de Van Gogh en los que aparecen barcos y una antigua caravana sobre un puente. Es posible hablar sobre la importancia de los medios de transporte y el papel tan importante que jugó la comunicación marítima para conectar puntos alejados de la geografía, lo que, a su vez, supuso una importancia capital para el desarrollo del mercado, el turismo y la industria.

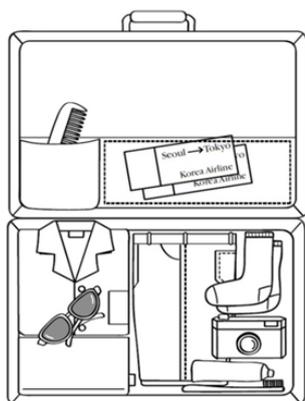


Después de comentar los cuadros, existe la posibilidad de trabajar, mediante una ficha de características similares a la que se propone como ejemplo, en la que se trabaja la grafo-motricidad a la vez que se recuerdan palabras específicas relacionadas con los medios de transporte. La realización de esta ficha, además, conlleva la asociación de la imagen con la palabra escrita y el color que se le ha asignado, lo que supone una actividad altamente cognitiva:

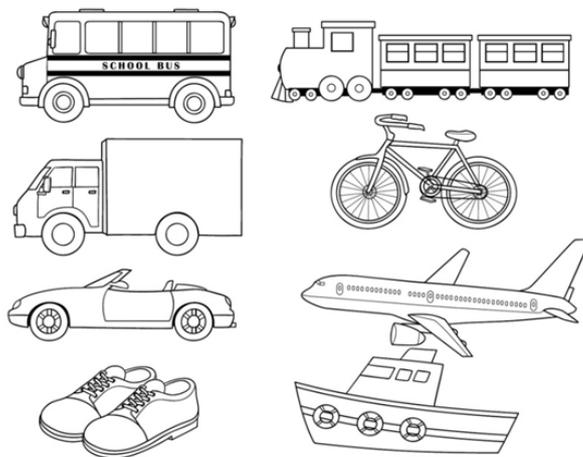


I see two red cars .  
 I see a green van .  
 I see a white ambulance .  
 I see a yellow bus .  
 I see a blue truck .  
 I see an orange bicycle .

Los medios de transporte y la comunicación son una perfecta antesala para dialogar sobre viajes, lo que siempre supone un tema de claro interés generalizado. Como el tema es muy amplio, en esta ocasión se propone concretarlo en la hora de preparar la maleta. Es posible, de este modo, conectar el tema con el tratado anteriormente del vestuario, a partir de una actividad lúdica y fácilmente adaptable a otras posibilidades. En este ejemplo se propone trabajar las capacidades de lectura mediante la selección correcta de objetos a partir de un vocabulario dado. En el ejemplo contiguo, se propone afianzar los conocimientos adquiridos sobre el vocabulario relacionado con los medios de transporte mediante la conexión entre instrucciones escritas e imágenes, que han de colorearse:

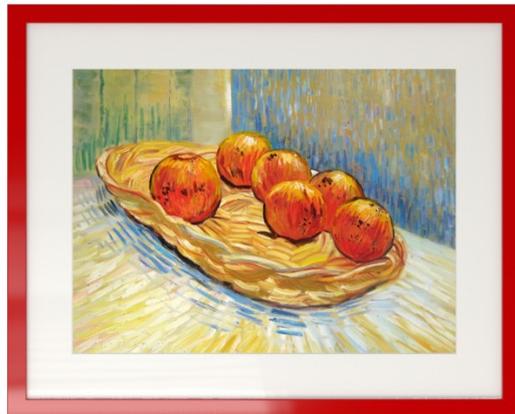
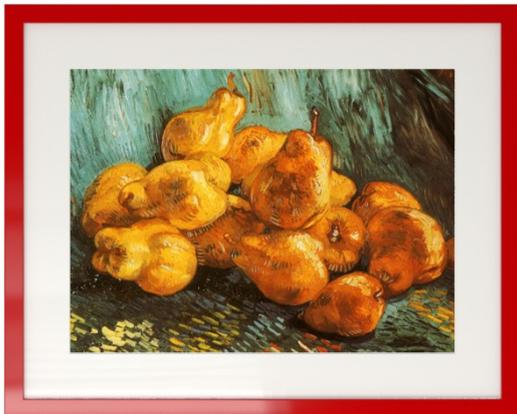
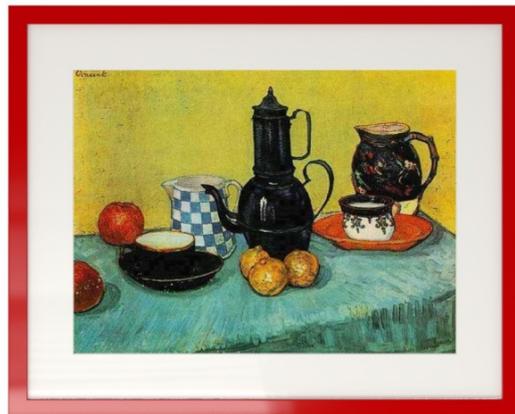


- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| toothbrush <input checked="" type="checkbox"/> | sunglasses <input type="checkbox"/> |
| tie <input type="checkbox"/>                   | toothpaste <input type="checkbox"/> |
| shirt <input type="checkbox"/>                 | pants <input type="checkbox"/>      |
| airline tickets <input type="checkbox"/>       | camera <input type="checkbox"/>     |
| book <input type="checkbox"/>                  | cap <input type="checkbox"/>        |
| comb <input type="checkbox"/>                  | socks <input type="checkbox"/>      |
| shoes <input type="checkbox"/>                 | passport <input type="checkbox"/>   |

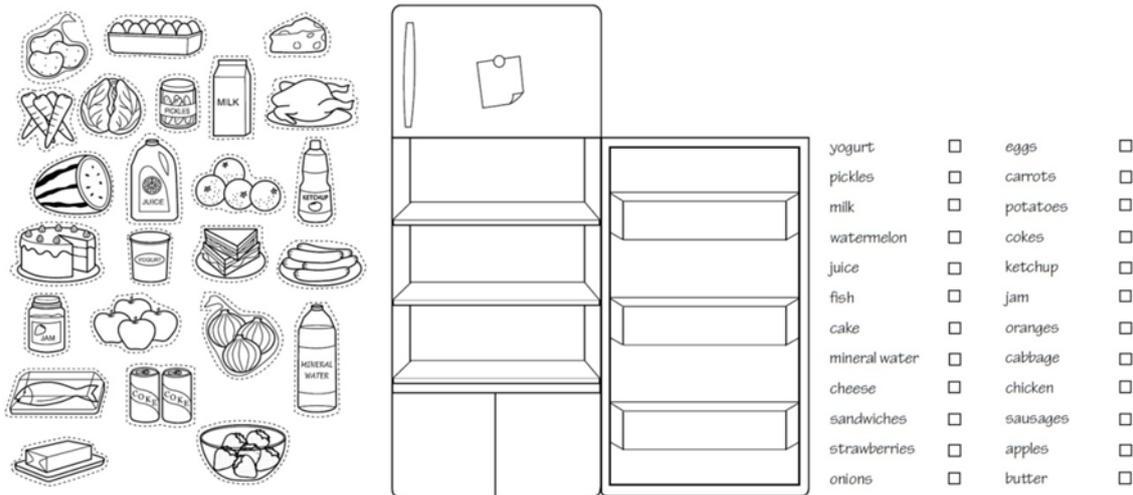


- |                     |                   |                     |
|---------------------|-------------------|---------------------|
| A long blue train   | A big white plane | A yellow school bus |
| A shiny pink bike   | A fast orange car | A bright red truck  |
| A little green boat | Two purple shoes  |                     |

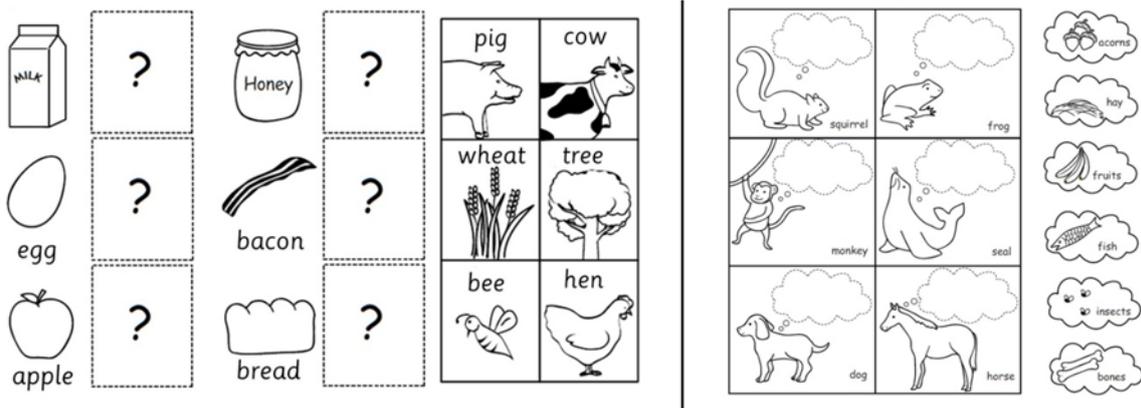
El tema de la alimentación y la importancia de seguir una dieta saludable y equilibrada son constantes presentes en el día a día de la educación infantil. Concienciar sobre los beneficios que supone el consumo de determinados alimentos y el prejuicio comprobado del abuso de otros son contenidos tanto específicos como transversales que no deben obviarse en el aula. Siguiendo los *bodegones* de Van Gogh podremos abordar el amplio panorama de la alimentación, la salud y la higiene.



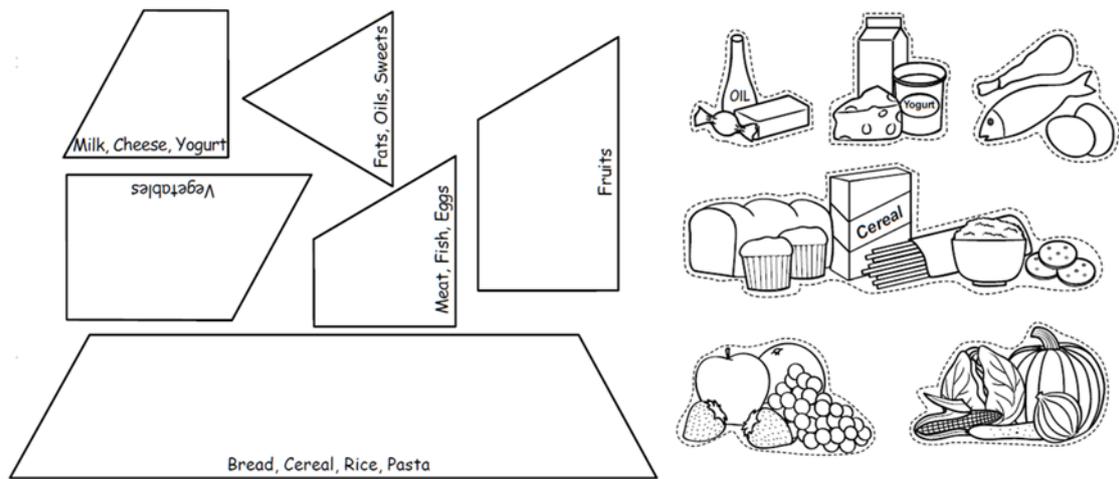
Como todas las actividades propuestas, su desarrollo se orienta a la consecución de objetivos y contenidos de carácter lingüístico, por impartirse en inglés, y a la de otros de carácter específico, a partir de núcleos temáticos, con el fin de completar el proceso de aprendizaje exigido en el currículo. La primera actividad que se propone, con carácter de repaso, sirve para afianzar el vocabulario de determinados alimentos frecuentes en la dieta cotidiana y servirá como introducción a futuras actividades de ampliación. La actividad consiste en observar, comentar y seleccionar los alimentos que están incluidos en la nevera de entre una lista propuesta. Esta actividad promueve actitudes como la selección de la información a la vez que practica cómo transferir información de un lugar a otro, ambas, capacidades con alto contenido cognitivo:



La siguiente actividad que se propone está encaminada a despertar la curiosidad por el origen de los alimentos. Es fundamental que descubran, cuanto antes, la procedencia de los productos que consumen diariamente. Para ello se presenta una actividad en la que habrán de asociar el alimento con su origen, bien sea animal o vegetal. Aquí, además, se podrá profundizar en los procesos de fabricación de determinados productos. Para profundizar ahora en las diferentes opciones alimenticias, utilizaremos una propuesta, en la imagen derecha, que consiste en asociar a cada animal el producto fundamental de su dieta.



Esto servirá de punto de partida para la actividad posterior, y que servirá de punto final de esta propuesta didáctica. En ella se abordará la importancia de una dieta sana y equilibrada mediante el estudio de la pirámide alimenticia, de la que se considerarán tanto los productos que la componen y su clasificación como la frecuencia con que se recomienda su consumo:



No debe olvidarse que todas las ideas propuestas planteadas en este trabajo no conforman la totalidad de posibilidades, sino que sirven, más bien, para generar una idea conceptual del hecho de trabajar combinando la enseñanza de las materias curriculares en lengua inglesa utilizando el arte como elemento contextualizador que genere un aprendizaje significativo.

## VI. CONCLUSIÓN

La integración curricular de las materias de enseñanza, tomando como motor de dirección el arte es una estrategia que supone importantes y positivos cambios en el entorno y las relaciones escolares además de incrementar las capacidades comunicativas y creativas de los estudiantes. En este sentido el arte contribuye al impulso positivo en los estudiantes en sus actitudes acerca de la escuela y favorece la comunicación con los adultos y con los iguales. Richard J. Deasy (2003) determina algunos de los beneficios que entraña el estudio artístico en la educación reglada. Así indica, como consecuencia, el aumento de las capacidades relacionadas con la lectura y la escritura, de la destreza matemática o de la capacidad de pensamiento crítico y reflexión. Además, señala la transformación positiva en las relaciones sociales, el incremento del grado de motivación hacia el aprendizaje y el desarrollo de un entorno escolar positivo.

La idoneidad de vincular el arte con el resto de asignaturas del currículo en entornos de aprendizaje CLIL deriva de la oportunidad que nos brinda el arte como lenguaje para la reflexión e interpretación de contenidos y confluye en el resultado adquisitivo de dichos contenidos a través del propio lenguaje estético, conectado en su totalidad con el resto de materias curriculares y apoyado, para la comunicación oral, por una segunda lengua.

Como conclusión final, es oportuno apuntar cómo a través de la teoría y la praxis se ha generado una visión alternativa a la hora de presentar la educación, en la que no se segregan las materias ni se aíslan entre sí, sino que se genera un conocimiento organizado, conectado y significativo. Aunque el reto propuesto no resultará, sin duda, fácil, sí pretende proponer alternativas que, según se ha analizado, pueden resultar altamente enriquecedoras para el aprendizaje en infantil.

## VII. REFERENCIAS

- Abad, J. (2006). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). España: OEI y Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>
- Akoschky, J., et al. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning context, in Masih, J. (Ed.) *Learning through a Foreign Language*. London: CLIT.
- Coyle, D. et al. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danto, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Deasy, R. (2003, January/February). Don't Axe the Arts!. *National Association of Elementary School Principals*, 82 (3). Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>
- Edwards, B. (2000). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Freud, S. (2005). *Psicoanálisis del arte*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la Creatividad*. Buenos Aires: Paidós
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.

- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Manchester: Longman.
- Heidegger, M. (2001). *Arte y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Eds. D. Marsh - G. L. angé. Finland: University of Jyväskylä.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Schiller, F. (2005). *Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. (The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisboa, 6-9 de marzo). Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf)
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

#### IMÁGENES:

“Kiz Club: Learning resources for kids”. (1999). Recuperado de <http://www.kizclub.com/>

“Rijksmuseum: The museum of the Netherlands”. (s.f.) Recuperado de <https://www.rijksmuseum.nl>