



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (XV Edición)

LA LETRA CON ARTE ENTRA

***El arte pictórico como herramienta didáctica y de desarrollo
de la competencia intercultural en el aula de ELE***

Estudiante: Belén Sánchez Benítez

Tutor/a: Juan Díaz Álvarez

CURSO 2024-2025

Mayo 2025



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (XV Edición)

LA LETRA CON ARTE ENTRA ***El arte pictórico como herramienta didáctica y de desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE***

Estudiante: Belén Sánchez Benítez

Tutor/a: Juan Díaz Álvarez

(Tutor/a) Fdo.:

(Estudiante) Fdo.:

RESUMEN

En el presente trabajo trataremos de explorar y analizar el uso del arte hispánico como herramienta pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), a través de la cual los aprendientes puedan desarrollar, no solo las competencias lingüísticas o culturales, sino también aspectos afectivos y sensoriales. Además, intentaremos acreditar, tanto teórica como a través de propuesta didácticas, la estrecha relación entre el arte y la interculturalidad y mostrar los fundamentos teóricos del arte como recurso pedagógico, en todas sus dimensiones, así como el papel del arte hispánico como representante de nuestra cultura, a través de figuras emblemáticas y universalmente conocidas. Por otro lado, y a través del análisis de diversas propuestas didácticas que presentan actividades basadas en obras de Velázquez Sorolla y Frida Kahlo, intentaremos revelar que el arte hispánico es un recurso valioso en ELE por su capacidad para facilitar un aprendizaje significativo y emocional, promover la competencia intercultural y enriquecer las habilidades lingüísticas a través de contextos auténticos. En resumen, el objetivo de este trabajo será exponer que el arte no solo es un reflejo cultural, sino también una herramienta didáctica versátil que conecta el lenguaje con la emoción, la historia y la diversidad, haciendo del aprendizaje sea una experiencia más profunda y enriquecedora.

Palabras clave: *Arte hispánico, alfabetización visual, interculturalidad, identidad cultural.*

ABSTRACT

This study aims to explore and analyze the use of Hispanic art as a pedagogical tool in teaching Spanish as a foreign language (SFL). Through this approach, learners can develop not only linguistic and cultural competencies but also affective and sensory dimensions. Furthermore, we seek to demonstrate - both theoretically and through practical didactic proposals - the close relationship between art and interculturality, while establishing the theoretical foundations of art as an educational resource in all its dimensions. We will also examine the role of Hispanic art as a cultural representative through its emblematic and universally recognized figures. Through the analysis of various didactic proposals featuring activities based on works by Velázquez, Sorolla, and Frida Kahlo, we intend to reveal how Hispanic art serves as a valuable resource in SFL by facilitating meaningful and emotional learning, promoting intercultural competence and enhancing linguistic skills through authentic contexts. In summary, this work aims to demonstrate that art functions not merely as cultural reflection, but as a versatile didactic tool that connects language with emotion, history, and diversity - ultimately transforming learning into a more profound and enriching experience.

Keywords: *Hispanic art, visual literacy, interculturality, cultural identity.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. Introducción: interculturalidad, cultura y arte hispánico en el contexto del MCER y PCIC.....	8
2.1.1. <i>El Marco común europeo de referencia.....</i>	<i>8</i>
2.1.2. <i>El Plan curricular del Instituto Cervantes.....</i>	<i>10</i>
2.2. El arte como recurso pedagógico.....	17
2.2.1. <i>El uso del arte hispánico en el aula de ELE. Panorama actual.....</i>	<i>17</i>
2.2.2. <i>El Arte como herramienta didáctica.....</i>	<i>23</i>
2.2.2.1. <i>La importancia de la imagen en el contexto educativo: la alfabetización visual y el componente afectivo y sensorial.....</i>	<i>23</i>
2.2.2.2. <i>El uso de del arte con fines lingüísticos.....</i>	<i>31</i>
2.2.2.3. <i>Arte e interculturalidad.....</i>	<i>41</i>
2.3. El arte hispánico como representante cultural.....	50
2.3.1. <i>Relevancia del arte en la creación de la identidad cultural.....</i>	<i>50</i>
2.3.2. <i>Características distintivas del arte pictórico hispánico. Figuras emblemáticas...56</i>	
• <i>Velázquez y El Siglo de Oro.....</i>	<i>57</i>
• <i>Goya y su tiempo.....</i>	<i>61</i>
• <i>Sorolla, no solo el pintor de la luz mediterránea.....</i>	<i>65</i>
• <i>Picasso, el cubismo y la trascendencia del Guernica.....</i>	<i>69</i>
• <i>Dalí y el surrealismo.....</i>	<i>72</i>
• <i>Diego Rivera y la pintura mural mejicana.....</i>	<i>74</i>
• <i>Frida Kahlo como icono universal.....</i>	<i>76</i>

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	79
3.1. Análisis de actividades y unidades didácticas basadas en el arte hispánico.....	79
• “ <i>Las Meninas o la Familia de Felipe IV</i> ” de Velázquez.....	80
• “ <i>Duelo a garrotazos</i> ” de Goya.....	85
• “ <i>La Visión de España</i> ” de Joaquín Sorolla.....	88
• “ <i>Vida y obra</i> ” de Frida Kahlo.....	93
4. CONCLUSIONES.....	98
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101

INTRODUCCIÓN

"La pintura es una poesía que se ve en lugar de sentir, y la poesía es una pintura que se siente en lugar de ver"

(Pablo Picasso)

Con una de sus famosas citas, Pablo Picasso nos quiso dar a entender sobre lo que él consideraba la esencia del arte, de la pintura como creación que trasciende los límites entre lo visual y lo emocional. Ese carácter profundamente comunicativo, sensorial y multidimensional de la creación artística se enfatiza en el hecho de que el arte surge, no solo como expresión individual, sino también como un puente hacia los demás, un intento de establecer diálogos o crear emociones, que van más allá de las limitaciones del lenguaje verbal.

Bajo esta perspectiva, el arte, por tanto, se convierte en un lenguaje universal capaz de superar barreras culturales y lingüísticas, teniendo la capacidad de ejercer una influencia profunda en la dimensión emocional, creativa y transformadora del ser humano. A lo largo de la historia, se ha demostrado que las manifestaciones artísticas han sido testimonio de la evolución de la humanidad, plasmando no solo acontecimientos históricos relevantes, sino también transmitiendo reflexiones filosóficas, emociones, sumergiéndonos en mundos infinitos de imaginación. Es más, como medio de comunicación, el arte permite el diálogo entre culturas y a lo largo de las distintas épocas, a través de expresiones visuales, sonoras y narrativas. Asimismo, actúa como un catalizador emocional y un estímulo cognitivo, potenciando tanto la sensibilización como el pensamiento crítico del espectador.

Y si el arte es un lenguaje universal que traspasa fronteras, España, a través de sus numerosas manifestaciones artísticas, ha dejado una huella imborrable, no solo como reflejo de su propia historia, sino como contribución esencial al patrimonio cultural de la humanidad. Por tanto, en el mundo actual, nadie pone en duda la riqueza excepcional y el valor incalculable del patrimonio artístico español, tanto a nivel cultural, histórico como turístico. España, gracias a su diversidad de influencias a lo largo de la historia (romana, visigoda, islámica, cristiana, etc.), alberga obras maestras únicas en el mundo

que son testimonio de su evolución histórica y artística. Por otro lado, movimientos como el Siglo de Oro español, el Barroco o las vanguardias del siglo XX, han marcado e influido en la historia del arte a nivel mundial, dejándonos como legado a grandes pilares de la historia del arte universal como Velázquez, Goya o Picasso. Además, es importante destacar que, gran parte de este extraordinario legado se conserva algunos de los que son considerados como los museos más importantes del mundo, el Museo del Prado, el Reina Sofía o el Guggenheim de Bilbao, auténticos guardianes de nuestro patrimonio artístico y referentes culturales a nivel global.

En cuanto al arte de los países hispanoamericanos, del mismo modo, ha desempeñado un papel fundamental en la cultura universal, no solo por su riqueza y valor estético, sino también por su capacidad para representar la complejidad de su historia, la creación de su identidad, el mestizaje y la resistencia de sus pueblos. Así, en los siglos XIX y XX, el arte se convirtió en una poderosa herramienta de reivindicación política y social, con artistas como Diego Rivera, que nos permiten entender el muralismo como concepto y como movimiento artístico, ligado profundamente a la historia de México y con un trasfondo político y social muy relevante. Figuras como, Frida Kahlo, esposa de Diego Rivera, se han convertido en una de las artistas más icónicas del siglo XX, cuya obra ha trascendido el ámbito artístico para convertirse en un emblema cultural, político y feminista.

En el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera, el uso del arte en el aula adquiere especial relevancia, ya que puede convertirse en una poderosa herramienta pedagógica, no solo por su explotación con fines puramente lingüística, sino también como una útil herramienta que fomente la interpretación, la emotividad, la creatividad y la conexión intercultural. El arte, por tanto, como una de las formas poderosas de expresión cultural, puede actuar como el andamiaje perfecto para desarrollar en los aprendientes, tanto, competencias comunicativas como culturales, que referimos a continuación y desarrollaremos a lo largo de este trabajo:

- **Interdisciplinariedad: conexión entre lengua y cultura:** A través del arte español e hispánico, los estudiantes no solo aprenden el idioma, sino también la historia, la sociedad, los valores y las tradiciones que conforman la identidad cultural del mundo hispanohablante.
- **Estimulación de habilidades cognitivas y creativas:** Al presentar obras de arte en el aula, los estudiantes no solo trabajan en la adquisición de vocabulario y

estructuras gramaticales, sino que también desarrollan habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico, la empatía y la capacidad de análisis. Esta aproximación hace que el aprendizaje sea más dinámico, visual y atractivo, facilitando la retención de información y aumentando la motivación del alumnado, algo imprescindible en la enseñanza de lenguas.

- **Fomento de la participación y la interacción:** El arte puede generar debate y diálogo en el aula, fomentando el desarrollo de la expresión oral. Este enfoque basado en la interacción fomenta el uso del español en situaciones comunicativas reales y relevantes para los estudiantes, lo que aumenta la confianza en el uso de la lengua.
- **Enfoque motivador en la didáctica del ELE:** Incluir el arte español e hispanico en el aula de ELE ofrece a los profesores un enfoque fresco y motivador, que puede atraer a estudiantes que buscan una experiencia de aprendizaje más inmersiva y cultural. Además, al proponer actividades basadas en el arte, como la descripción de obras, la creación de historias a partir de ellas o el análisis cultural de los cuadros, se introducen nuevas dinámicas pedagógicas que pueden ser atractivas.
- **Versatilidad en la enseñanza para diferentes niveles:** El arte español ofrece una amplia variedad de materiales que pueden adaptarse a distintos niveles de competencia lingüística, desde A1 hasta C2. Una obra de arte puede utilizarse para enseñar vocabulario básico en los niveles más bajos, como colores, formas y emociones, mientras que en niveles más avanzados se puede usar para trabajar en aspectos más complejos como el análisis crítico, la argumentación o la escritura creativa.
- **Relevancia del patrimonio cultural español e hispanoamericano:** Como ya comentamos, España y los países hispanohablantes, tienen un patrimonio artístico inigualable y, por tanto, utilizar este legado en las clases de ELE es una forma de aprovechar la riqueza cultural de España e Hispanoamérica, como un recurso de gran valor para enseñar la lengua, haciendo que los estudiantes se sientan más conectados con la cultura hispana.
- **Potencial uso de tecnologías y herramientas digitales:** El arte permite la integración de herramientas digitales, como visitas virtuales a museos (Museo del Prado, Museo Reina Sofía), lo que abre un abanico de posibilidades para un aprendizaje inmersivo y multimodal.

La integración del arte, en concreto el arte pictórico, en el aula de ELE, lejos de ser un recurso accesorio, se revela como una estrategia pedagógica transformadora y motivadora. Retomando la esencia de la cita de Picasso, el arte fusiona lo visual con lo emocional y lo lingüístico con lo cultural. A través de sus múltiples manifestaciones, pintura, literatura o cine, el arte no solo facilita la adquisición de competencias comunicativas, sino que dinamizar el proceso de aprendizaje, conectando a los estudiantes con la riqueza histórica y la diversidad del mundo hispanohablante. En definitiva, el arte no solo enseña español, sino también lo hace vivir, por ello, su inclusión en los currículos de ELE no debería ser una opción, sino una necesidad para formar hablantes competentes, críticos y culturalmente sensibles.

Precisamente, por este potencial motivador y transformador del arte en la enseñanza de ELE, decidí centrar este trabajo en el uso del arte pictórico en el aula de ELE, elección que surgió, además, por el interés en combinar mi formación universitaria en Historia del Arte, con los conocimientos adquiridos en el presente máster. Esta formación me ha permitido apreciar el potencial pedagógico único que ofrece el arte para la enseñanza de lenguas, más allá de su tradicional tratamiento como mero recurso estético o pretexto para ejercicios gramaticales.

Sin embargo, durante la revisión bibliográfica sistemática para la realización de este trabajo, he constatado la notable ausencia de propuestas que integren orgánicamente ambos ámbitos o voces críticas sobre el uso de contenidos artísticos, más allá de su papel complementario ya referido. En ese sentido, ha resultado enriquecedor el trabajo de Pascual Molina “Las artes en el contexto de la enseñanza del español”, realizado en el 2015, en el que, con una visión crítica pero constructiva. En dicho trabajo, aborda los diversos problemas en la integración de las artes en el aula de ELE, como, por ejemplo, su tratamiento superficial como complemento o excusa para ejercicios gramaticales, sin profundizar en su valor cultural. Por otro lado, constata su separación disciplinar en las aulas, donde los contenidos artísticos se enseñan de forma separada, replicando modelos para nativos, en los que la única diferencia es que presentan un léxico adaptado al nivel de lengua del alumnado. Además, refiere la falta de materiales especializados y la realidad de la mayoría de manuales, que, o bien ignoran el componente lingüístico o son demasiado técnicos para aprendientes de español, agravando el desafío pedagógico para el docente, que en la mayoría de los casos carece de formación en historia de arte y en el vocabulario especializado de dicha disciplina.

En su trabajo, también expone las limitaciones en los conocidos marcos de referencia *MCER* y *PCIC*, que, aunque reconocen la importancia del arte, incluyen contenidos desiguales, en algunos casos excesivamente especializados o redundantes, como la repetición de referentes como Velázquez o Frida Kahlo. Esta circunstancia se traduce en una repetición de tópicos y abuso de los mismos referentes artísticos, en los recursos disponibles, generando una imagen estereotipada de la cultura hispana. En conclusión, Pascual Molina pone en evidencia que, pese al consenso sobre la importancia del componente cultural y el arte en aula de ELE, su enseñanza sigue siendo marginal, fragmentaria y anclada en tópicos.

Si bien, las reflexiones de Pascual Molina, me han servido como punto de partida para el presente trabajo, resulta llamativo que, una década después, persiste una notable escasez de investigaciones recientes que aborden de manera integral las posibilidades didácticas del arte en ELE, especialmente en lo que respecta a propuestas metodológicas integradoras. No obstante, este panorama contrasta con el dinamismo que muestran los recursos digitales actuales que podemos encontrar en Internet, tales como plataformas educativas, blogs especializados o los portales de las instituciones museísticas de mayor prestigio internacional que, conscientes de la creciente demanda de materiales para la enseñanza del español, están liderando una renovación pedagógica en este campo. Sus propuestas, caracterizadas por un enfoque fresco y multidimensional, no solo suplen parcialmente la laguna académica mencionada, sino que demuestran el enorme potencial del arte como herramienta de aprendizaje lingüístico y cultural.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción: interculturalidad, cultura y arte hispánico en el contexto del MCER y PCIC

Es de sobra conocida la importancia que tiene la enseñanza/aprendizaje de aspectos culturales cuando nos encontramos en un aula de lenguas extranjeras. Dicho proceso debe realizarse desde una perspectiva intercultural en la que el alumnado, conozca la cultura de la lengua meta y reconozca la suya propia, favoreciendo un ambiente enriquecedor y de convivencia entre culturas.

La cultura es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. La cultura engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones. (UNESCO, 1982)¹

Por tanto, si entendemos la cultura como un conjunto de prácticas, valores, creencias, tradiciones y formas de vida que una comunidad comparte, el arte es una manifestación directa de esa cultura. Las obras de arte, independientemente de la disciplina, son un espejo de las sociedades y pueden contar historias sobre su historia, sus costumbres, sus luchas, sus celebraciones y su visión del mundo.

Pero ¿qué papel juega el arte en un aula de lenguas? Si el arte (ya sea pintura, música, danza, teatro, literatura, etc.), es una de las formas más poderosas de expresión cultural y con el que las personas pueden transmitir sus ideas, creencias, valores y emociones, también es el reflejo de la lengua, actuando como una herramienta más en la comunicación dentro del aula, reflejo de la sociedad en la que vivimos.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo tiene como propósito analizar la estrecha relación entre la interculturalidad, la cultura y el arte hispánico en el estudio de del español como lengua extranjera, destacando cómo estos tres elementos están intrínsecamente vinculados en la construcción de la identidad y en la interacción entre diversos grupos sociales, étnicos y culturales. Además, se intentará explorar el papel del arte como medio esencial para la expresión y transmisión de la identidad cultural de un pueblo, más allá de su utilidad didáctica para la enseñanza de la lengua.

Sin embargo, antes de profundizar sobre estos conceptos resulta imprescindible mencionar dos de los pilares que sustentan cualquier estudio o trabajo sobre la enseñanza del español y son *Marco Común Europeo de Referencia* (2001), en adelante *MCER* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), en adelante *PCIC*.

2.1.1. *El Marco común europeo de referencia*

El *MCER* fue desarrollado por el Consejo de Europa como parte esencial de su política lingüística, con el fin de aportar unidad en asuntos educativos y culturales entre los estados miembros en materia de aprendizaje de lenguas extranjeras, así como para

¹ En la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (Mondiacult) celebrada en México en 1982, la UNESCO estableció esta definición de cultura

mejorar el conocimiento mutuo de las lenguas y promover la transparencia y la coherencia en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas en Europa.

Nace, no con intención de ser un tratado teórico, normativo o descriptivo ni como una guía metodológica, sino como un documento descriptivo, una base común para la enseñanza de las lenguas, como vehículo para fomentar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, así como fomentar una educación plurilingüe e intercultural, y, por tanto, deber ser considerado un punto de partida para desarrollar herramientas de enseñanza/aprendizaje, así como un instrumento de reflexión para todos los profesionales de la enseñanza de las lenguas.

En este sentido, el Comité de ministros del Consejo de Europa recomienda el “uso del MCER como un instrumento para una educación plurilingüe coherente, transparente y eficaz, con el fin de impulsar la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural”²

Pero considerar a los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales significa permitirles utilizar, cuando sea necesario, todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas. Por tanto, no solo promueve la enseñanza de lenguas como medio de comunicación, sino que también redefine al aprendiz como un agente social activo y como agente intercultural, suponiendo un cambio de modelo en la planificación y enseñanza de las lenguas, fomentando su implicación y autonomía en el aprendizaje.

El enfoque general del *MCER* en cuanto a las acciones que comprende el uso de la lengua es el siguiente:

El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas de la lengua, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCER Sección 2.1).

² Recomendación CM/Rec (2008)7 del Comité de ministros sobre el uso del Marco común europeo de referencia para las lenguas el Consejo de Europa y la promoción del plurilingüismo.

En sintonía con ese enfoque, aporta, como una de las medidas generales a adoptar para mejorar el aprendizaje de lenguas, el “[...] alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales [...]” (Sección 1.3), subrayando, por tanto, la relevancia del conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural, que acompañan a todo aprendizaje lingüístico, promoviendo una mayor comprensión y respeto hacia la diversidad cultural.

En relación a ese conocimiento profundo de los patrimonios culturales de otros pueblos, aborda la importancia de la historia y las artes en la comprensión de una sociedad y en como parte de ese conocimiento declarativo (saber). Se destaca que el conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla una lengua es esencial para la competencia comunicativa intercultural y que este conocimiento incluye aspectos como los principales acontecimientos históricos y personajes representativos, así como las artes, incluyendo música, artes plásticas y visuales, literatura, teatro y otras formas de expresión populares. (Sección 5.1.1)

Llegados a este punto, parece claro que, para interactuar eficazmente en una lengua extranjera, es fundamental comprender el contexto histórico y cultural en el que se utiliza dicha lengua. De esta manera, enfatiza la integración del aprendizaje lingüístico con el conocimiento cultural, promoviendo una competencia comunicativa más completa y profunda.

2.1.2. El Plan curricular del Instituto Cervantes

Si bien el *MCER* estableció un estándar común para evaluar y enseñar idiomas en Europa, no existía un documento específico que adaptara sus principios al español. Por tanto, el Instituto Cervantes vio la necesidad de crear un plan detallado para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en español, siguiendo las directrices del *MCER*, pero con un enfoque propio que reflejara la riqueza y diversidad del idioma, incluyendo tantos contenidos lingüísticos como extralingüísticos.

El *PCIC* (2006) no es una traslación del *MCER*, ni tampoco es un tratado lingüístico normativo ni un programa de lengua para llevar directamente a la clase. Se trata de un material específico para el español que constituye un primer nivel de concreción y exige otros niveles de ajuste y adaptación por parte de sus usuarios para dotarlo de pleno sentido.

Se considera, por tanto, un documento de referencia no solo para los equipos docentes del Instituto Cervantes, sino también para todos los profesionales de la enseñanza del español en cualquiera de sus ámbitos resultando ser una herramienta de carácter pedagógico muy útil para organizar, planificar y secuenciar el aprendizaje lingüístico.

Al examinar el contenido del *PCIC*, se advierte que el documento aborda aprendiente desde tres dimensiones distintas. En primer lugar, en consonancia con su enfoque comunicativo, el estudiante es visto como un “agente social” que posee conocimientos tanto lingüísticos como extralingüísticos, los cuales le permiten interactuar eficazmente. Además, se entiende al estudiante como un “aprendiz autónomo” que, siguiendo la definición del *MCER*, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje y progresa más allá del currículo establecido, adoptando una actitud activa que favorece el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Finalmente, se le concibe como un “hablante intercultural”, capaz de reconocer aspectos clave de la nueva cultura y de tender lazos entre esta y su cultura de origen. Esta dimensión será, como ya comentamos anteriormente, la que trataremos de desarrollar y analizar a través del uso de nuestro patrimonio artístico como una parte esencial y canalizadora de ese saber cultural.

Por otra parte, si bien es cierto que el *PCIC* surgió para adecuar la enseñanza del español al *MCER* y garantizar una enseñanza uniforme y de calidad que fuera utilizada en todo el mundo, cualquier profesor de ELE que se acerque por primera vez a este documento se sorprenderá por la meticulosidad y el tratamiento de cada contenido. Esta exhaustividad no está limitada a la configuración de cada inventario en particular, sino también a la selección, organización y secuenciación de la información que aporta, adecuándolos a los niveles de dominio de la lengua ya establecidos. Y como no podía ser menos, también presta atención a los contenidos históricos, artísticos y culturales tanto de España como de Hispanoamérica.

En este sentido, dichos contenidos han sido desarrollados en el *PCIC* en una serie de inventarios, recogidos a su vez en tres volúmenes distintos:

1. Inventario de *Referentes culturales*
2. Inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*
3. Inventario de *Habilidades y actividades interculturales*.

En la introducción del apartado de *Referentes culturales* hace mención expresa a lo siguiente:

El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural (PCIC, 2006)

La inclusión de la dimensión cultural obedece al interés del Instituto Cervantes en difundir los elementos distintivos de las diversas culturas presentes en España y en los países de Hispanoamérica. No obstante, dada la gran diversidad y riqueza cultural del mundo hispánico, resulta imprescindible establecer criterios de selección y enfoques específicos para su tratamiento.

El proceso de aprendizaje de los contenidos se presenta dividido en tres fases: *aproximación, profundización y consolidación*, a modo de presentación gradual de los mismos y que facilitaría su asimilación por parte de los aprendientes. No obstante, es importante señalar que estas etapas no coinciden de manera estricta con los niveles de gradación definidos en la dimensión lingüística del inventario.

La organización de los contenidos en el inventario de *Referentes culturales* se ha basado, principalmente, en su grado de “universalidad” y en su nivel de “accesibilidad”. Interesante resaltar que, en cuanto a este último aspecto, no solo se refiere al acceso a determinadas realidades o productos culturales con mayor o menor facilidad (Internet, fuentes documentales, etc.), sino también a su mayor frecuencia de aparición tanto en España e Hispanoamérica como en los países de origen de los alumnos. Este criterio, en su doble dimensión, permite relacionar la rentabilidad pedagógica y la caducidad de los contenidos y establecer, de este modo, una pauta de orden práctico tanto para la selección de los contenidos como para su distribución en las tres fases.

Según dichos criterios, a la fase de aproximación le corresponderían los aspectos de mayor universalidad y accesibilidad y a la fase de consolidación los de mayor especificidad y complejidad. Atendiendo a esos criterios, en la fase de aproximación y en relación con las obras pictóricas y sus autores, se presentan autores como *Velázquez* o *Picasso*, cuyo lugar principal en la Historia del Arte es indiscutible. En la fase de profundización, se recogen autores representativos de diferentes épocas y movimientos artísticos y, finalmente, en la fase de consolidación, se incluyen con más detalle, aspectos diacrónicos de tendencias, escuelas y autores.

La selección de los referentes responde a un criterio de conocimiento enciclopédico, priorizando no solo la identificación de los más destacados, sino también el acceso a un conocimiento universal y diverso sobre distintos aspectos culturales. No se pretende ofrecer al alumno todos los aspectos que constituyen la identidad histórica y cultural de una sociedad, ni presentar de forma pormenorizada un desarrollo secuenciado de acontecimientos históricos y culturales, sino proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad.

El objetivo, por tanto, no es únicamente destacar figuras o elementos clave, sino proporcionar al alumno una base cultural integral que contribuya al desarrollo de las competencias generales, esenciales para quien aprende una nueva lengua. Estas competencias le permitirán comprender mejor cómo se configura la identidad histórica y cultural de la sociedad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua.

En cuanto a los docentes, como usuarios del inventario serán los que quienes, en un segundo nivel de concreción curricular, decidan qué exponentes presentar, a partir del análisis de las características de la situación de enseñanza y aprendizaje y de las motivaciones, intereses y necesidades de los alumnos en cada estadio del proceso de aprendizaje.

El inventario de *Referentes Culturales*, presenta los rasgos que considera más característicos de la cultura de España y de los países hispanoamericanos, organizados en tres grandes bloques:

1. *Conocimientos generales de los países hispanos*: incluye aspectos relacionados con el conocimiento factual relativo a las características geográficas, demográficas, económicas, políticas, etc. de los países hispanos. Se recogen, así mismo, creencias y valores, representaciones y símbolos asociados a hechos y realidades culturales.
2. *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente de España y de los países hispanos*: incluye hitos fundamentales de la historia, de la sociedad y de la cultura de España y de los países hispanos, así como las personalidades con proyección internacional y los personajes históricos y legendarios que personalizan y simbolizan la historia de estos países.
3. *Productos y creaciones culturales que conforman el patrimonio cultural de España e Hispanoamérica*: recoge las tendencias artísticas y culturales, con sus

autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica.

Si embargo, si hasta ahora nos hemos limitado a analizar estrictamente los criterios de organización, selección y su fundamento teórico, tal y como se han hecho constar el *PCIC*, hay autores, en cierto sentido críticos con algunos de los contenidos. Pascual (2015) realiza un interesante y esclarecedor análisis sobre algunos apartados del inventario cultural del *PCIC*, en concreto del inventario de Referentes culturales, no tanto quizás en lo que concierne a su organización sino en lo relativo a los contenidos sobre Historia del Arte, a la que considera como algo más que un mero “complemento al aprendizaje lingüístico [...] supone también un acercamiento a la cultura y contribuye a la comprensión de la sociedad de la lengua meta” (Pascual, 2015: 378)

Comienza su observación, con el bloque, *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* y su apartado, *Acontecimientos y personajes históricos y legendarios*. En la fase de aproximación, se presentan algunos de los principales referentes culturales y artísticos de diversas etapas históricas de los países hispanohablantes como es el caso de las ruinas de Palenque en México, el castillo de San Felipe en Cartagena de Indias, Colombia, y las obras de Goya en España. Si bien en la fase de profundización no se incluyen referencias artísticas, en la fase de consolidación sí se recopilan manifestaciones culturales desde la antigüedad, como los pueblos ibéricos, representados por la bicha de Balazote, la dama de Elche o la dama de Baza. También se abordan elementos del Imperio Romano en España, con ejemplos como el acueducto de Segovia o el teatro de Mérida, y de la España islámica, o monumentos emblemáticos como la Alhambra y la mezquita de Córdoba. Además, se incluyen referentes de las culturas prehispánicas, como Machu Picchu y las pirámides aztecas. En ese sentido se constata la idea del *PCIC* de recoger los hitos significativos, pero, afirma que “este propósito, parece verse afectado por la inclusión de temas demasiado especializados, lo que puede dificultar su aplicación en determinados contextos” (Pascual, 2015: 378).

Siguiendo en la misma línea de análisis de este autor, podemos comprobar que en lo relativo al arte, en el segundo epígrafe de ese mismo bloque, *Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural*, en su fase de aproximación y dentro de los grandes acontecimientos culturales en los países hispanos, aparece la devolución del Guernica como nueva y casi única referencia artística. Como en el anterior, en la fase

de profundización no se mencionan manifestaciones artísticas alguna, aunque sí constan en la fase de consolidación, donde hacen referencia a las ferias y bienales de arte más destacadas, del mundo hispano como *ARCO* en España. De nuevo, sostiene que “se presenta como un bloque demasiado específico para lograr el objetivo esencial de comprender cómo se ha configurado la identidad cultural del país de la lengua meta, y lograr esa pretendida visión general de sus referentes culturales” (Pascual, 2015: 379).

El bloque tercero del inventario, Productos y creaciones culturales, sí recoge de forma más amplia lo relacionado con la literatura y pensamiento, la música, el cine y las artes escénicas, la arquitectura y las artes plásticas (pintura, escultura, fotografía, cerámica y orfebrería). Pascual (2015: 379), nuevamente destaca que, junto a verdaderos referentes de la producción artística y otros aspectos que ayudan a comprender de forma global la cultura hispánica, introduce aspectos y materias que por su complejidad y especialización resulta complicado trasladarlas al aula de ELE.

Concretamente, en su quinto apartado dedicado a las “Artes plásticas”, hace referencia a la escultura, fotografía, cerámica, orfebrería y la pintura, objeto del presente trabajo como desarrollaremos más adelante.

En el cuadro que tenemos a continuación, en el que solo se ha dejado reflejado el contenido relativo a la pintura, podemos observar que, fiel a esos criterios de doble dimensión que mencionábamos anteriormente, en la fase de aproximación recogen términos como “pintura universal”, así como artistas y obras de notoriedad mundial (Velázquez, Picasso, Frida Kahlo) o pinacotecas de gran reputación internacional (Museo del Prado, Guggenheim...). En la fase de profundización, si bien no hace mención de artistas, obras o pinacotecas concretas sí que, atendiendo a ese nivel de menor universalidad y accesibilidad, encontramos referencias a algunos estilos y movimientos pictóricos, y siguiendo la misma línea de argumentación de Pascual, con contenidos que abarcan conceptos y momentos histórico-artísticos quizás demasiado complejos. Finalmente, y ya en la de consolidación, sugieren referencias a movimientos pictóricos, artistas como Goya o ferias y exposiciones, mejor planteados y suficientemente generales para poder adaptarlos y trabajarlos en el aula de español.

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
3.5.1. Pintura - Importancia y lugar que ocupan las principales obras pictóricas del mundo hispano en la historia de la pintura universal <i>Las Meninas</i> de Velázquez, <i>Las señoritas de Aviñón</i>, <i>el Guernica</i> de Picasso, <i>autorretratos</i> de Frida Kahlo. - Importancia de Velázquez en la pintura universal - Importancia de Picasso en la pintura universal del siglo XX - Pinacotecas nacionales con proyección internacional <i>Museo del Prado de Madrid</i>, <i>Museo Guggenheim de Bilbao (España)</i>; <i>Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires (Argentina)</i>; <i>Museo Nacional de Arte (México)</i>.	3.5.1. Pintura - Autores y obras representativas de diferentes épocas y movimientos artísticos <i>retratos de monarcas españoles de los siglos XVI y XVII</i>, <i>la pintura religiosa barroca en España e Hispanoamérica</i>, <i>el «arte culto» en Hispanoamérica en el siglo XIX</i>, <i>los muralistas</i>, <i>interpretación de los movimientos europeos: realismo, naturalismo, nacionalismo e indigenismo</i>, <i>el cubismo tropical...</i> - Presencia del arte en la vida social <i>la tradición muralista en los edificios oficiales de países como México y Colombia</i>	3.5.1. Pintura - Cronología de la historia de la pintura española e hispanoamericana (grandes movimientos y tendencias): de la pintura románica a las últimas tendencias - Pintura barroca en España - Valor que se da a la pintura barroca como reflejo del esplendor de un periodo histórico y artístico en la Historia de España - Importancia y lugar que ocupa Goya como representante significativo de la pintura española del siglo XIX - Importancia del indigenismo y el nacionalismo como movimientos de reivindicación y revalorización de las tradiciones culturales en Hispanoamérica - Reflejo de los movimientos políticos y sociales en las obras pictóricas - Ferias y exposiciones <i>Arco (España)</i>, <i>Salón Nacional de Artistas (Colombia)</i>.

Tabla adaptada y extraída de la página web del Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes

La introducción del inventario de *Referentes culturales* presentaba a la dimensión cultural como una de las perspectivas esenciales del análisis de la lengua, desarrollada posteriormente en los dos siguientes inventarios: el de *Saberes y comportamientos socioculturales* y el de *Habilidades y actitudes interculturales*, que desarrollaremos posteriormente.

En cuanto al de *Saberes y comportamientos socioculturales* hace referencia al conocimiento, basado en la experiencia, al modo de vida, a los aspectos cotidianos, a la identidad colectiva, a la organización social, a las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad. Debido a la dificultad que conllevaría realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos, las especificaciones que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica, a diferencia de lo que ocurre en el inventario de *Referentes culturales*.

En reglas generales, cuando habla de saberes se refiere a conocimientos concretos (qué, dónde, cuándo, cómo) sobre prácticas sociales, creencias y valores, como hábitos alimenticios, estereotipos o normas morales. Mientras, cuando desarrolla los comportamientos, abarca aspectos como convenciones sociales, la puntualidad, la hospitalidad o el lenguaje no verbal, que son esenciales para una comunicación eficaz. Ambos aspectos serían fundamentales para que los estudiantes puedan adaptar su lenguaje y comportamiento a diferentes contextos socioculturales.

Si analizamos su contenido en busca de la relación podría haber entre esos saberes y comportamientos con el mundo de las artes inevitablemente nos vienen a la mente numerosos ejemplos de obras de arte de grandes exponentes del arte español, como las de Murillo, Velázquez, Goya o Sorolla, donde podemos encontrar referencias constantes, a nuestras fiestas y celebraciones populares (Semana Santa, La Inmaculada, Las Fallas, la vendimia ...) o costumbres tan arraigadas como la siesta, que podemos ver en la obra de Sorolla “*La siesta*” de 1911. Por otro lado, este inventario aborda, en un epígrafe aparte, los museos y los centros culturales en claro ejemplo a ese enfoque integrador del *PCIC* en cuanto a aspectos culturales, sociolingüísticos y pragmáticos en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Por último, el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* enumera procedimientos que, al activarse estratégicamente, ayudan al alumno a acercarse a otras culturas, especialmente las de España e Hispanoamérica, desde un enfoque intercultural. Este enfoque va más allá del intercambio de información, promoviendo la comprensión, aceptación e integración de aspectos culturales y socioculturales de las culturas con las que el alumno se relaciona, como la memoria histórica, las formas de vida, valores, creencias y su reflejo en la literatura, el cine y, cómo no, en las artes plásticas. La relación entre el desarrollo de esa competencia intercultural y el arte hispánico como parte del acervo cultural de un país, será objeto de análisis y desarrollo en apartados posteriores, constituyéndose uno de los elementos centrales a abordar en el marco del presente trabajo.

2.2. El arte como recurso pedagógico

2.2.1. El uso del arte hispánico en el aula de ELE. Panorama actual

El patrimonio cultural ha estado presente, aunque de forma complementaria, en las aulas de español como lengua extranjera, pero tras la aparición del *PCIC* el uso del arte está sobradamente justificado. Podemos encontrar que la mayor parte de los cursos de español que se imparten en las Universidades, ya sea española, de países hispanos o de cualquier parte del mundo, las clases de historia, arte o cultura ocupan un lugar destacado, muchas veces complementadas con visitas a museos, instituciones o lugares de gran importancia histórica o artística.

Sin embargo, parece ser que lo habitual es que dichas clases sean impartidas por separado y sin aparente conexión de aquellas dedicadas contenidos propiamente lingüísticos. En muchas ocasiones las clases de historia, arte o cultura no difieren de aquellas que se

podrían impartir a una audiencia nativa, salvo por la complejidad del vocabulario, por lo que, esa falta de unificación afectaría al propósito esencial de apoyar y profundizar el aprendizaje de la parte lingüística.

Esta desconexión tiene una consecuencia directa y es que no proporciona al aprendiente los procedimientos que deben ser activados de forma estratégica para permitirle aproximarse a otras culturas, desde una perspectiva intercultural y por tanto, el proceso de comprensión, aceptación e integración de las bases culturales y socioculturales de la lengua meta fracasaría.

Si bien podemos encontrar la presencia generalizada de contenidos artísticos en la práctica docente de las aulas de ELE, la mayoría de las ocasiones aparece como complemento o excusa para introducir explicaciones gramaticales o la práctica de las distintas destrezas.

Aunque existe bibliografía sobre el tema, gran parte de ella se remonta a hace algunos años, lo que dificulta un análisis del panorama actual e indicaría, al mismo tiempo, una necesidad urgente de actualización de nuevos conocimientos y contextos. No obstante, podemos encontrar algunos recursos didácticos con el arte como pretexto lingüístico, como el que apunta Pascual (2015: 380) en relación a la propuesta de Álvarez Valadés (2004), sobre el uso del arte contemporáneo para el aula de ELE.

Este último propone una serie de actividades didácticas para integrar el aprendizaje del español con la cultura a través del arte contemporáneo, utilizando el Museo Reina Sofía como recurso. Las tareas incluyen visitas virtuales al museo, ejercicios de comprensión lectora, expresión oral y escrita. Aunque las actividades abordan contenidos gramaticales y léxico específico del arte, también desarrollan algunos aspectos culturales, como el análisis de los movimientos artísticos del siglo XX y sus representantes, como Picasso, el museo Reina Sofía o los famosos personajes de Ibáñez, *Mortadelo y Filemón*. El uso de Internet y de las tecnologías de aquel entonces, incluyen ejercicios interactivos, como la identificación de movimientos artísticos, la comparación de obras y la especulación sobre el significado de piezas abstractas. Si bien la intención de la autora en desarrollar la competencia intercultural y lingüística de los estudiantes, acercándolos a la cultura española e hispanoamericana a través del arte, según apunta la propia autora el objetivo final de esta propuesta didáctica es “integrar la adquisición de la lengua española a la par que su cultura [...] revisando al mismo tiempo contenidos gramaticales previamente

vistos en el aula y fomentando el aprendizaje de nuevo vocabulario ” (Álvarez Valadés, 2004: 1)

Por otro lado, cuando cualquier persona interesada en la enseñanza del español, sea docente estudiante, realiza una búsqueda de materiales disponibles con temática artística, se puede observar que, la selección de referencias artísticas para la confección de las propuestas tiende a recurrir a las mismas obras o artistas emblemáticos, lo que puede “generar una sensación de repetición en los estudiantes” (Pascual, 2015: 380). Esta falta de variedad puede reducir el interés y la motivación de los alumnos, limitando su conocimiento a unos pocos exponentes culturales y artísticos.

Sin embargo, hay autores que hacen hincapié en la importancia de la distinción entre el fin y los medios cuando se hace uso de las obras de destacados representantes del patrimonio artístico hispano en un contexto de enseñanza/aprendizaje de la cultura en la clase de ELE. Merino Mañueco (2015), afirma que recursos como imágenes de obras de arte o viajes virtuales por los museos nacionales, han de ser utilizados como *medio* para alcanzar determinados objetivos lingüísticos y culturales. Los grandes referentes de nuestra pintura, por ejemplo, nos permiten argumentar aspectos sociológicos o introducir temas específicos como la religión o la lucha por las libertades.

En definitiva, no se trata de una clase de historia del arte sino de una clase de enseñanza/aprendizaje de la lengua. El arte es un medio que nos permite no sólo explicar la vida de un pueblo sino también contribuir de manera decisiva en la enseñanza/aprendizaje de su lengua (Merino Mañueco, 2015: 84).

Díez Huertas y Fumadó Abad (2013), al analizar cómo se integran las artes plásticas en los manuales, tanto generales como aquellos enfocados en cultura, evidencian que el arte se aborda de manera limitada. Suele presentarse a través de retratos de artistas acompañados de sus obras más conocidas, junto con textos que ofrecen datos biográficos, referencias a su corriente artística y detalles históricos sobre sus creaciones. Este enfoque reduce el arte a una mera recopilación de información histórica, sin explorar su dimensión cultural, estética o experiencial de manera más profunda. En clara sintonía con lo constatado por otros autores, afirma “parece que el arte sirve de excusa para proponer actividades de comprensión lectora, de adquisición de léxico, o simplemente como otra manera para practicar distintas actividades de lenguaje ” (Díez Huertas y Fumadó Abad, 2013: 57)

Llegados a este punto, queda plenamente argumentado el uso, más o menos generalizado del arte en el aula de ELE, como un medio para trabajar las distintas destrezas, principalmente la oral y la escrita, presentar aspectos gramaticales puramente lingüísticos, o discutir aspectos sociológicos o introducir temas culturales. Ahora bien, ¿qué estrategias podemos aportar si el contenido artístico no es el medio, sino el fin en sí mismo o al menos material complementario y principal en una clase íntegramente de arte, historia o cultura hispánica?

En ese sentido y tal como comentamos al inicio, cada vez resultan más demandados los cursos de historia, arte y cultura hispánica en ámbitos académicos. Es más, muchas universidades a lo largo de todo el mundo demandan cursos de cultura, historia o arte español “*a la carta*” con especificaciones claras sobre estructura y contenido.

Fruto de esa demanda surgen manuales y programaciones específicas de arte español o hispanoamericano destinado expresamente a estudiantes de ELE, como el de Quesada Marco (2005, en Pascual, 2015: 381). Su manual, *Historia del Arte de España e Hispanoamérica*, es un libro de referencia fundamental para los estudiantes de español que quieran tener una visión general de la evolución del arte en España y en Hispanoamérica, así como un libro de texto para los cursos monográficos sobre el arte. Sin embargo, tanto este manual como otros similares están “centrados en el contenido y sin prestar atención al aprendizaje lingüístico [...] nada diferencia estos libros de un manual destinado a estudiantes nativos”. (Pascual, 2015: 381)

Pascual (2015: 382) señala directamente al “desinterés general hacia los contenidos en la enseñanza de ELE”, precisamente por el hecho de ser *contenidos*. Es indudable que, en principio, el principal objetivo de los estudiantes de lenguas extranjeras es adquirir competencia lingüística. Sin embargo, ignorar los aspectos culturales que contextualizan el país de la lengua que se está aprendiendo resulta, en la actualidad, contradictorio si se promueve un enfoque de aprendizaje intercultural.

Esta demanda de Pascual podría estar en conexión con el enfoque del aprendizaje de segundas lenguas a través de contenidos, (*CBLL*, *content based language learning*, por sus siglas en inglés), como aquella propuesta didáctica que integra el aprendizaje de una lengua extranjera con materias curriculares. Una versión particularmente elaborada

del *CBL* es el proyecto *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), *AICLE*³ (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*) un término imprescindible cuando hablamos de enseñanza bilingüe es y el usado para denominar lo que comúnmente se conoce como inmersión lingüística. Este enfoque enfatiza la integración de lengua y contenido, junto con aspectos como la interculturalidad y el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Este enfoque ha ganado popularidad en instituciones educativas, ya que incrementa el tiempo de exposición a la L2, mejora la motivación de los estudiantes al usar la lengua en contextos significativos, y fomenta una relación transversal entre el aprendizaje lingüístico y otras disciplinas. En resumen, el *CBL* y el *CLIL* buscan enseñar la lengua de manera contextualizada, aprovechando contenidos académicos para un aprendizaje más natural y efectivo. (Diccionario de términos clave de ELE, 2003-2025, voz "Aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias").

El enfoque *AICLE* se ha consolidado como una de las metodologías más robustas y destacadas en los programas educativos bilingües. Su versatilidad permite aplicarse a diversas asignaturas, aunque es más frecuente en áreas como Música, Educación Física, Ciencias Naturales, Historia o Arte. Aunque el uso de *AICLE* resulta sumamente atractivo y eficaz, implica un alto nivel de preparación y dedicación tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. En el caso de los profesores, se requiere un dominio profundo tanto de la materia que imparten como del idioma extranjero, con el fin de brindar el apoyo necesario y guiar adecuadamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje. (Castillo Artuch, 2013: 32)

Pascual (2015: 382) y en estrecha consonancia con lo expuesto previamente, afirma que la introducción o enseñanza de la historia del arte en el aula de español como lengua extranjera (ELE), resulta, en muchas ocasiones, difícil, especialmente en relación con el vocabulario específico y el concepto de *cultura general*⁴. Por una parte, el uso de términos especializados propios del ámbito artístico, que incluso los hablantes nativos pueden desconocer, y por otra el componente dinámico de lo que es hoy en día se considera

³El término *CLIL* (*AICLE* en español) fue creado en 1994 por David Marsh para describir la corriente de lingüística aplicada que asegura en el aprendizaje de una lengua extranjera se consigue mayor éxito a través de las materias comunes.

⁴ Lourdes Miquel y Neus Sans (1992), conscientes de que lo cultural incluye una serie de fenómenos de muy heterogénea índole, distinguen entre 1) cultura con mayúsculas, 2) cultura a secas y 3) cultura con k

cultura general, complica el aprendizaje y requiere explicaciones detalladas de lo que antes se daba por sentado.

En cuanto a la formación de los docentes, añade que la mayoría, si bien son especialistas en lengua o literatura, es notoria la falta de integración entre el contenido artístico y el aprendizaje de lenguas. Aunque se reconoce la importancia de la cultura en la enseñanza de idiomas, hay incertidumbre sobre cómo implementarla eficazmente. Por ello, considera necesario revisar los programas de formación del profesorado para incluir y fortalecer contenidos culturales, históricos y artísticos, además de los lingüísticos.

Por tanto, es de suma importancia reflexionar sobre las numerosas dificultades con las que se pueden encontrar los docentes de ELE implicados directamente en la enseñanza de la lengua y las acciones que se deben tomar:

Nuestro reto como docentes de ELE es presentar estas dos disciplinas, el arte y la lengua, de manera equitativa y entrelazada, valorizando las capacidades didácticas de ambas para crear una sinergia interdisciplinaria que beneficie al estudiante en un recorrido amplio de aprendizaje (Díez Huertas, et al, 2013: 58).

A la luz de lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que, el uso del arte en las aulas de ELE ha sido tradicionalmente complementario, a pesar de que con la aparición del *PCIC*, su inclusión y valor en la didáctica del español está plenamente justificada. Aunque el arte, la historia y la cultura hispánica están presentes en muchos cursos de español, suele presentarse de forma separada de los contenidos lingüísticos, lo que limita su potencial para fomentar la competencia intercultural además de la propiamente lingüística.

Por consiguiente, y a modo de recapitulación de lo apuntado por los autores referidos en relación a los elementos más significativos que deben considerarse en cuanto a la integración y utilización de contenidos artísticos en la enseñanza del español como lengua extranjera, se podrían destacar los siguientes:

- Presencia complementaria: el arte se utiliza principalmente como pretexto para practicar destrezas lingüísticas o introducir contenidos gramaticales, pero no como un fin en sí mismo.
- Falta de integración y desconexión entre los contenidos de cultura y lengua: las clases de arte, historia y cultura suelen impartirse de forma separada de las clases de lengua y sin una aparente articulación o coherencia en la planificación y secuenciación de los contenidos entre las programaciones correspondientes a

ambas disciplinas, lo que limita su potencial para fomentar la competencia intercultural.

- Repetición de contenidos: los materiales didácticos suelen recurrir a los mismos artistas y obras, lo que puede generar desinterés en los estudiantes.
- Enfoque superficial: el arte se aborda de manera superficial, centrándose en datos biográficos e históricos, sin explorar su dimensión cultural o estética.
- Demanda de cursos especializados: a pesar de la creciente demanda de cursos de historia, arte y cultura hispánica en contextos académicos, los materiales, programaciones didácticas o manuales disponibles no suelen diferir de aquellas destinadas para nativos.
- Necesidad de formación docente: los profesores de ELE necesitan una formación más sólida en contenidos culturales y artísticos para integrarlos eficazmente en la enseñanza de la lengua.
- Enfoques a tener en cuenta: uso de metodologías como el *AICLE* buscan integrar el aprendizaje de la lengua con contenidos académicos, como el arte, para fomentar un aprendizaje más contextualizado y significativo.

En síntesis, el arte posee un significativo potencial como recurso pedagógico en la enseñanza del español como lengua extranjera, no obstante, su implementación en el aula continúa siendo limitada y desprovista de una integración efectiva. Resulta imperativo promover investigaciones más exhaustivas, desarrollar propuestas didácticas innovadoras y fortalecer la formación del profesorado con el fin de optimizar y aprovechar plenamente las posibilidades que este recurso ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.2. El Arte como herramienta didáctica

2.2.2.1. La importancia de la imagen en el contexto educativo: la alfabetización visual y el componente afectivo y sensorial

Nuestro día a día está profundamente influenciado por la constante presencia de imágenes, tanto las que percibimos externamente como las que generamos internamente a partir de nuestros recuerdos almacenados, lo cual constituye una base fundamental del conocimiento y el pensamiento. La forma en que se nos enseña a interactuar con estas imágenes, ya sea interpretándolas o manipulándolas, afecta significativamente en nuestro desarrollo como aprendientes.

Diversas investigaciones neuropsicológicas argumentan que el aprendizaje está intrínsecamente ligado tanto a la imagen mental como a la imagen externa, componentes claves en los procesos cognitivos relacionados con el procesamiento y la manipulación de la información.

Wertsch (1991), en su libro *Voices of the Mind*, partiendo del trabajo de diversos académicos de las ciencias sociales y las humanidades, como el de teórico soviético, L. S. Vygotsky⁵, explora cómo las herramientas culturales (incluyendo imágenes mentales y representaciones simbólicas) median en el pensamiento y el aprendizaje. Aunque no se centra exclusivamente en las imágenes mentales, sino de representaciones internas, su trabajo proporciona un marco para entender cómo estas son fundamentales para la internalización de conceptos y la resolución de problemas

Sin embargo, cuando hablamos del proceso de enseñanza/aprendizaje en el ámbito de lenguas extranjeras, el uso de la imagen no fue siempre un recurso ampliamente utilizado. Gutiérrez Prada, Lina Lombardo y Cándida Muñoz (2012) hacen un breve análisis sobre el valor de la imagen en los materiales didácticos hasta la aparición del *MCER*, comenzando por el método tradicional de “gramática y traducción”, donde las imágenes no formaban parte de los materiales didácticos propuestos, ya que este enfoque se centraba en la traducción de textos de autores clásicos.

Sin embargo, con el método natural y el método directo, la imagen comenzó a considerarse un recurso útil en la enseñanza de lenguas. Gutiérrez Prada, Lombardo y Muñoz Medrano (2012: 02), explican cómo en la década de 1970, los enfoques comunicativos de Widdowson y Candlin valoraron positivamente las ayudas visuales, al igual que el método de *Respuesta Física Total* de Asher (1966, 1969, Várela, 1998) y el enfoque natural de Krashen y Terrell (1977). Estos autores destacaron que el proceso de aprendizaje de los estudiantes mejoraba mediante el uso de un estímulo comprensible, apoyado por el uso de gráficos, fotografías y otros recursos visuales. En opinión de las autoras, gracias a estos estudios, la información gráfica se convierte en un elemento clave

⁵En 1934, Vygotsky en su teoría del desarrollo cognitivo, enfatizó la importancia de las herramientas culturales, incluyendo las imágenes mentales, en el proceso de aprendizaje. Argumentaba que el pensamiento y el lenguaje están interconectados, y que las imágenes mentales son una forma de internalizar el conocimiento

en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de segundas lenguas, ya que contextualiza el idioma y proporciona un marco cultural. Posteriormente, con la publicación del *MCER* (2002), se corrobora el lugar especial que se debe dar a los recursos gráficos en el aula de lenguas extranjeras.

Si tenemos en cuenta los argumentos anteriores, resulta evidente que esa interacción con el mundo visual, mejora el aprendizaje cuando se guía adecuadamente. Sin embargo, no debemos olvidar que también puede estar estrechamente vinculada a los factores afectivos del aprendizaje y a habilidades como la creatividad, el procesamiento de la información y la memoria. Por tanto, parece evidente que una instrucción adecuada en el uso de la imagen mental puede potenciar la *alfabetización visual*⁶, permitiendo un manejo más efectivo del entorno imaginario en el que vivimos. Los seres humanos no reproducen copias exactas de las imágenes mentales, sino que las reconstruyen a través de procesos complejos, lo que subraya el potencial de la imagen mental para la creación e interpretación de imágenes (Ávila y Foncubierta, 2015: 76)

Como ya mencionamos, en el proceso de aprendizaje existe, por tanto, una íntima relación entre la imagen mental (como representación interna en la mente) y la imagen (como representación visual externa), conceptos desarrollados por *psicología cognitiva*⁷, la neurociencia y la teoría del aprendizaje. Dichas corrientes afirman que ambas imágenes, están intrínsecamente conectadas, ya que las externas influyen en la formación de mentales, y estas, a su vez, guían la interpretación y creación de nuevas imágenes externas.

Rudolph Arheim, en su obra más icónica *Visual Thinking* (1969), defendía que el pensamiento no es solo verbal, sino que también está profundamente ligado a las imágenes mentales y la percepción visual. Argumenta que la visualización es una forma

⁶ El término “alfabetización visual” (*visual literacy*) fue acuñado en 1968 por John Debes, una de las figuras más importantes en la historia de la Asociación Internacional de Alfabetización Visual.

⁷ Piaget en varias de sus obras, aborda el concepto de “imagen mental” como una imitación interiorizada y, por tanto, diferida. Las imágenes mentales son un tipo de representación interna que no tiene un correspondencia exterior. Según Piaget las imágenes derivarían de la imitación y del conocimiento que se tiene sobre el objeto o situación

de razonamiento y que las imágenes son herramientas fundamentales para comprender conceptos abstractos y por tanto ese pensamiento visual es esencial en campos como el de la ciencia, la educación y por supuesto el del arte.

En relación al mundo del arte y en una obra anterior, *Art and Visual Perception* (1954), exploraba cómo se percibe y comprende el arte a través de la psicología de la percepción. En su trabajo, analizaba cómo las imágenes visuales (tanto en el arte como en la vida cotidiana) influyen en nuestra comprensión del mundo y comunican ideas y emociones.

Retomando el tema de la alfabetización visual, es indudable que la sociedad contemporánea se ha convertido cada vez en algo más dependiente de lo visual, sobre todo, por su capacidad de inmediatez y universalidad, ya sea a través de los medios de comunicación, Internet y redes sociales, o a todo tipo de materiales visuales como dibujos, fotos, vídeos o creaciones artísticas. Como indica Goldstei (2013, en Ávila y Foncubierta, 2019: 77) "Las imágenes tienen cada vez más poder y dejan un eco en nuestra mente más que una cita pudiera haberlo hecho nunca".

En un mundo, por tanto, "saturado por imágenes, la cultura visual es necesaria para la construcción armoniosa de la persona, para el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura a los demás "(Poussier, 2008, en Wiater, 2016: 9). Resulta obligado, por tanto, explorar el potencial de lo visual y la incidencia que éste puede tener en el aprendizaje de una lengua y su cultura.

Encabo y Jerez (2013: 3) definen la alfabetización visual como "el grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar y, al mismo tiempo adquiere por la integración de otras experiencias sensoriales", aptitud esencial en el proceso de aprendizaje y la competencia intercultural.

Maley et al. (1980, en Ávila y Foncubierta, 2015: 79) señalando el poder pedagógico y de experiencia comunicativa de la imagen, subraya que "las imágenes no dicen nada con palabras, pero que facilitan que podamos emplear muchas palabras sobre ellas".

En la misma época, Hortin (1981, en Ávila y Foncubierta, 2015: 79) conceptualiza la alfabetización visual como "la capacidad de entender y usar imágenes, incluyendo la habilidad de pensar, aprender y expresarse en términos de imágenes".

Si bien queda patente las diversas interpretaciones o definiciones del mismo concepto, resulta fundamental subrayar la relevancia de esa educación visual como un método

esencial para instruir a los estudiantes en la capacidad de interpretar imágenes de manera análoga a como se leen textos escritos (Ávila y Foncubierta, 2015: 79).

Si hasta ahora hemos argumentado la importancia la alfabetización visual en cualquier ámbito educativo, Díez Huertas y Fumadó Abad (2013: 57), analizan la dimensión cognitiva del uso de imágenes concretamente en el contexto de las aulas de idiomas, con la siguiente reflexión:

La obra de arte se encuentra completamente subordinada a la práctica lingüística, utilizándose principalmente como un pretexto para diseñar tareas, lo que la aleja de ser el centro de atención del estudiante. Esta situación implica una pérdida significativa de las numerosas posibilidades que ofrece la imagen como herramienta cognitiva para la enseñanza de una lengua.

Sin embargo, la competencia visual y el estímulo iconográfico en el aprendizaje/aprendizaje de idiomas deriva, además, en la necesidad del estudio de qué imágenes pueden generar interés para los alumnos y al mismo tiempo tenga la capacidad de explotar su potencial didáctico, cultural o lingüístico.

Por tanto, y dado que el presente trabajo tiene como objetivo fundamentar y promover la utilización del arte en el contexto del aula de español como lengua extranjera, resulta lógico incluir las obras pictóricas como parte de esas imágenes que desarrollen esa alfabetización visual.

Una obra de arte es una manifestación visual, utiliza *elementos iconográficos*⁸ para transmitir mensajes, narrativas, emociones y conceptos que van más allá de lo meramente estético. Esta perspectiva nos permite abordar la pintura no solo como una expresión artística, sino también como un recurso didáctico que facilita la interpretación y el análisis visual, enriqueciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura.

Aleksander Wiater (2016: 8), destaca que el estímulo iconográfico en el aula de lengua extranjera a través del arte presenta numerosos beneficios:

- Contribuye al desarrollo cognitivo, afectivo y emocional de los individuos

⁸ El Diccionario de la Real Academia Española (RAE), define iconografía como el Conjunto de imágenes, retratos o representaciones plásticas, especialmente de un mismo tema o con características comunes o Sistema de imágenes simbólicas.

- Fomenta la imaginación, la creatividad y la expresión auténtica y personal de los estudiantes
- Promueve una pluralidad de percepciones, al reflexionar sobre los elementos específicos de las imágenes
- Estimula opiniones diversas y favorecen el pensamiento divergente y abstracto
- Facilita un compromiso genuino y una participación activa en la expresión oral.
- Fomenta el intercambio de ideas, la interculturalidad, el enriquecimiento cultural, la estimulación a la tolerancia y a los diferentes aspectos de la vida

Wiater (2016: 8) considera el arte como un apoyo en la clase de lengua extranjera. Resulta interesante la reflexión sobre dimensión emocional que provoca, desencadenando una reacción estética que surge de elementos como el material, la forma, el color, la representación y la alegoría de toda obra de arte, todos impregnados de un tono emocional. Estos componentes, fusionados, evocan sentimientos, sensaciones y experiencias en el aprendiente en su papel de espectador, generando una dimensión afectiva que trasciende lo individual para convertirse en una experiencia social compartida.

En cualquier proceso de aprendizaje, adquiere un importante valor el componente afectivo. Estudios recientes, como el denominado modelo *CEM* (creatividad, emociones, motivación), desarrollado por Iglesias Casal (2014: 350), han demostrado que, en el aprendizaje de lenguas, considerar al aprendiente como ser emocional es de vital importancia. La unión de factores como la *creatividad, las emociones y la motivación*, permiten alcanzar el clima motivacional perfecto, potenciando la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, propone una reflexión sobre los factores que conforman la red de relaciones afectivas y emocionales que se entrelazan en el aula, dando lugar a un ecosistema compuesto por organismos interdependientes. Este hábitat social singular facilita procesos de enseñanza-aprendizaje, resultado de la interacción entre los individuos que lo integran, conformando lo que la autora denomina, la *ecología del aula*.

Si atendemos a la definición del Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, la afectividad se define como:

El conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua, se ha clasificado tradicionalmente en dos variables: la cognitiva y la afectiva. La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.

Díez Huertas (2018: 14-15), señala, dentro de las competencias claves del profesorado de ELE, la importancia de la motivación cuando los docentes planifican las secuencias didácticas en su interpretación de una “clase dinámica” en el sentido de “intensa”, donde el alumnado aprenda la lengua meta sin aburrirse. En su reflexión, aporta la experiencia como docente en los cursos de verano en la Universidad de Nápoles, en concreto en la materia de Arte español, ante un alumnado que, como ella misma manifiesta, parte de un interés y una motivación muy elevada. Para ella, el reto consistía en dinamizar una clase con un contenido, que ya de por sí era atractivo, y encontró la respuesta en la *intensidad*, en imponer el ritmo y equilibrio adecuado a las actividades para incrementar la participación y la implicación de los aprendientes.

La autora (2018: 15-19) basó su propuesta y planificación de las actividades en dos criterios de distribución:

- Por un lado, aquellas que apelaban a la *imaginación y creatividad*, donde el bagaje cultural previo del alumno, se convierte en el activador de la tarea, demostrando que el uso de obras pictóricas estimulantes crea el ambiente idóneo para que la actividad resulte atractiva.
- Por otro, las que ponían en juego los *sentimientos y las vivencias personales*, que en este caso apelan, no a los conocimientos del estudiante, sino a la experiencia personal, que actúa como catalizador de sus sentimientos y nuevamente, junto al uso de un soporte audiovisual atrayente, invita al estudiante a interpretar libremente la pintura que está viendo.

Por tanto, la interpretación de una obra de arte es subjetiva y mutable, variando según la persona, el contexto histórico y las experiencias vividas, lo que permite que una obra pueda ocultar otra en la mente e imaginación del observador, con todas las aplicaciones didácticas que eso conlleva.

Olaiz Soto (2010), en su trabajo sobre la *Subjetividad en las prácticas de interpretación del arte*, muestra la limitación de interpretaciones rigurosas, formales o académicas para las obras de arte y pone en relieve el hecho de que, introducir interpretaciones subjetivas, estimula al aprendiente a asumir un papel activo en la creación cultural, generando y revelando nuevos significados para una misma obra de arte, desnaturalizando las preconcepciones en torno al conocimiento y a las disciplinas (Moxey, 2004, en Olaiz, 2010: 5).

El autor en este trabajo (Olaiz Soto, 2010: 5), si bien parte de una obra que no pertenece al patrimonio artístico hispánico, '*El rapto de las Sabinas*' de Rubens, nos sirve igualmente de excusa perfecta para su argumento. El contexto versaba sobre unas jornadas educativas sobre la temática de la violencia en el arte y bajo una perspectiva de género, proponiendo esta obra como *elemento activador o estimulante* en el mismo sentido que argumentaba Díez Huertas (2018), como vimos anteriormente.

Para el estudio y comprensión de esta obra, bajo una perspectiva de género, proponía introducir aspectos de una subjetividad particular, de una posición específica, con el fin de ampliar los distintos significados de la obra y deslegitimar de los relatos más académicos. Desde esta posición, se afrontó la escena que da título a la obra, que más allá del relato mitológico, se podía interpretar como un suceso de violencia de género, de rapto y violación. Se trataba, por un lado, de mostrar el silenciamiento de esta cuestión en los relatos tradicionales (que llegan incluso a describir esta escena como un “acto de amor” o donde “triunfa el amor divino” resaltando “lo excitante del acontecimiento”) y por otro de examinar el papel que cumplen en la naturalización de ciertas cuestiones, como la violencia y la injusticia social, las interpretaciones objetivistas y asépticas de las obras artísticas. La obra, además, se situó en un contexto de la cultura visual contemporánea, que permitía examinar la presencia de la violencia contra las mujeres en otros elementos de la cultura occidental como son la publicidad, la literatura y el cine, e ilustrar así lo enraizada que está la violencia de género en el imaginario colectivo y en la cultura popular. Para ello se pusieron en relación a esta escena, con una selección de obras algunas pertenecientes a la historia del arte hispánico, donde la violencia contra las mujeres era explícita: *Las hijas del Cid* (1879) de Pinazo, *Mujer maltratada con un bastón* (1797), grabado de Goya o la *Masacre* de Botero (1999).

Sánchez Benítez (2009: 11), en la misma línea que los anteriores, destaca el potencial didáctico basado en el uso de imágenes sin manipulación o ampliación, destacando su valor expresivo y su potencial educativo en su forma original. En este enfoque, las obras de arte pictórico ocupan un lugar destacado, ya que no solo transmiten contenido cultural, sino que también cumplen una función emotiva al comunicar sentimientos y emociones. Además, argumenta, que el arte, por su naturaleza subjetiva, se convierte en un recurso enriquecedor en el aula, fomentando la diversidad de opiniones entre los estudiantes sobre lo que constituye "una obra de arte". Esta diversidad de perspectivas justifica su uso educativo sugiriendo, como una de sus propuestas, el presentar obras de distintas

corrientes artísticas para que los alumnos las comparen y expresen sus opiniones, promoviendo así el análisis crítico y el diálogo.

En conclusión, si la cultura contemporánea es ciertamente la cultura de la imagen y si el material empleado en el aula debe ser atractivo, debe provocar, mover, intrigar y asombrar y además debe ser el desencadenante de emociones e interpretaciones, parece plenamente justificado el uso de obras pictóricas de España e Hispanoamérica en el aula de español, en lugar de imágenes “*anónimas, banales y, a veces insignificantes*” (Gutiérrez Prada et al., 2012).

2.2.2.2. *El uso de del arte con fines lingüísticos*

Tal como se ha motivado en los apartados precedentes, la incorporación del arte a la educación, y especialmente a la enseñanza de idiomas, se convierte en una herramienta didáctica imprescindible que permite vincular el aprendizaje de una lengua con aspectos afectivos, sensoriales y culturales. Este recurso no solo favorece el desarrollo de competencias transversales como la creatividad, la imaginación o la expresión emocional sino también el pensamiento crítico o la empatía intercultural.

La integración de la expresión visual y emocional facilita que el hablante articule su discurso de manera personal y auténtica, lo que, a su vez, potencia tanto el aprendizaje como la competencia comunicativa. En este sentido, el arte se erige como una herramienta pedagógica de gran relevancia, al promover un enfoque holístico que da un paso más allá de la mera adquisición de conocimientos lingüísticos.

El arte permite que se establezca un “hábitat social singular” (Iglesias, 2014: 350) de diálogo y reflexión, como resultado de la posibilidad que tienen los alumnos de expresarse de una forma auténtica a partir de sus propias vivencias personales en relación con las obras de arte.

Sin embargo, si retomamos el argumento del arte “como medio” para alcanzar determinados fines lingüísticos, se presenta como un recurso ideal para trabajar las prácticas comunicativas, ampliar el léxico o desarrollar de una manera adecuada los aspectos gramaticales, al mismo tiempo que se profundiza en aspectos culturales e históricos.

Las oportunidades didácticas que las obras pictóricas puede llegar a ofrecer para el desarrollo de competencias expresamente lingüísticas en el ámbito de la enseñanza de idiomas pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

A. Estimulan la producción oral y escrita:

- Fomentando discusiones sobre las emociones, interpretaciones y significados que los estudiantes perciben en las obras de arte.
- Practicando descripciones detalladas de las obras (colores, formas, escenas, personajes).
- Debatiendo sobre temas culturales o históricos relacionados con las obras.
- Redactando ensayos, reflexiones o críticas sobre las obras de arte.
- Escribiendo historias o diálogos inspirados en las imágenes.
- Creando textos descriptivos o narrativos basados en las emociones que evocan las obras.

Aleksander Wiater (2016:13) señala que toda expresión, ya sea oral o escrita, requiere un estímulo para su ejecución, siguiendo los modelos de producción oral elaborados por diferentes psicolingüistas o investigadores en el área de la psicología cognitiva como Garrett (1975), Dell (1986), Levelt (1989 y 1999), Bot (1992) o Kormos (2006). Aunque los modelos de producción lingüística propuestos por estos investigadores suelen centrarse en tres componentes principales (la preparación conceptual, la formulación y la articulación), el autor cuestiona, en estos estudios, la omisión de estímulo visual como desencadenante de la expresión y la intención del hablante. En respuesta, propone un modelo que integra el uso de la imagen como estímulo para la producción oral, adaptado al contexto que analiza. Aunque presenta este modelo de manera simplificada y lineal, en el gráfico inferior, destaca la posibilidad de retroalimentación entre los distintos niveles en cada etapa del proceso, subrayando la complejidad dinámica de la producción lingüística.

Modelo de producción oral estimulado por un soporte visual



(Wiater, 2016)

Imagen de creación propia adaptada del gráfico que aparece en “¿La enseñanza del arte o el arte nos enseña? El uso de la imagen en el aula de LE (Wiater, 2016:13)

Wiater (2016: 16), además, refiere que, la selección de las obras no debe responder a un criterio de belleza, cuya percepción otorga esencialmente un placer estético, aunque, “[...] pobre en estímulos ya que le falta un elemento perturbador, una contradicción que falsee una reproducción directa de la realidad “.

Díez Huertas y Fumadó Abad (2013: 58), consideran las artes visuales como un “motor de expresión para el alumno del aula de español”. Cuando el aprendiz observa una pintura, no solo actúa como un espectador pasivo que simplemente mira, sino que también analiza y comunica lo que percibe. De esta manera, se convierte en el protagonista principal, experimentando una vivencia única y auténtica que tiene un gran valor didáctico. Por otro lado, la clave para la colaboración entre arte y lengua, según las autoras, podría residir en la disciplina del *análisis del discurso*⁹ especialmente en la *descripción*¹⁰, a través de la

⁹ En el diccionario de términos clave de ELE del CVC, hace referencia a una disciplina cuyo objeto de estudio es el discurso esto es, el uso que de la lengua hacen los hablantes en unas situaciones determinadas.

¹⁰ En el diccionario de términos clave de ELE del CVC en relación al texto descriptivo destaca que, para una correcta didáctica de la descripción adecuada a la enseñanza de una L2, es relevante tener en cuenta todos los aspectos que caracterizan esta tipología, desde la perspectiva pragmática hasta las operaciones implicadas en su composición textual, ya que a través de la descripción se activan las habilidades inherentes al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes

cual el estudiante realiza un acercamiento fiel a una imagen a través del lenguaje. Teniendo cuenta lo anterior, aseveran que el uso de la descripción de imágenes plásticas presenta gran versatilidad no solo en su forma, oral y escrita, sino también por las posibilidades de combinación didáctica con otras tipologías textuales como la narración, la argumentación, la exposición y el diálogo.

En su proyecto “Arte en letra” plantean una interesante fórmula para acercar el arte español a los alumnos ELE, al mismo tiempo que se les proporciona herramientas para aprender a describir. Una vez seleccionadas las imágenes, se organizan y estructuran en dos ejes: uno transversal, basado en temas como la descripción de personas, lugares, objetos y acciones, y otro vertical, que sigue los niveles de competencia del MCER (A1 a C2), de forma que una misma imagen puede acompañar al estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje, desde niveles iniciales hasta avanzados, tal y como se muestra en la imagen siguiente:



Imagen extraída del trabajo “Arte en letra: herramientas para la descripción en el aula ELE” (Díez Huertas y Fumadó Abad 2013:59)

Una vez hecha la selección de imágenes, que no necesariamente “deben responder a un criterio de belleza”, como argumentaba Wiater (2016: 16), se les facilitan a los estudiantes pautas para la descripción, a través de unas preguntas (¿Qué veo? ¿Qué imagino? ¿Qué siento? ¿Me gusta? ¿Por qué? ¿Qué título le pongo?) que guían al estudiante en la observación y el análisis de la obra, activando al mismo tiempo, sus conocimientos lingüísticos previos, situándolos en el ámbito temático del cuadro. Del mismo modo, se

les aportan herramientas para la descripción como fórmulas lingüísticas para describir y expresar opinión, así como conectores o léxico sobre arte (Díez Huertas y Fumadó Abad 2013: 59-61).

Wiater (2016: 15) va más allá en ese proceso, afirmando que el profesor no debe limitarse a guiar la descripción formal de una obra de arte, sino a explorar el proceso creativo y el trasfondo de la obra, las motivaciones o los eventos que inspiraron al artista, actividades que activan el potencial cognitivo más allá de una mera descripción. Además, distingue entre pinturas con carácter narrativo, que representan acciones o historias, y aquellas basadas en la descripción. Ambos tipos requieren enfoques pedagógicos adaptados, ya que su impacto y capacidad de activación de la habilidad comunicativa o lingüística varía según el espectador. Lo esencial es profundizar en la elaboración de la obra, su mensaje artístico y el efecto que produce en quienes la observan, fomentando así una comprensión más profunda y crítica del arte.

B. Incrementan el aprendizaje de vocabulario y la comprensión de la gramática:

- Ampliando el léxico relacionado con emociones, colores, formas, movimientos artísticos y técnicas pictóricas.
- Practicando estructuras gramaticales a través de descripciones, comparaciones o hipótesis sobre las obras.

Como ya ha quedado plenamente acreditado, el uso de imágenes en el aula de idiomas es una herramienta poderosa y versátil que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo las clases más dinámicas, efectivas y atractivas. En este *ecosistema* (Iglesias Casal, 2014: 350), principalmente, usamos una comunicación basada en el código verbal. Sin embargo, usarlo exclusivamente podría resultar monótono y desmotivador para los alumnos, como prueban varias investigaciones, combinar la lengua con el código visual da mejores resultados (Jagodzińska, Włodarski, Anderson, en Madej, 2014: 122).

Madej (2014: 122) basada en investigaciones anteriores, afirma que resulta más sencillo memorizar la imagen que la palabra a la que está asociada:

Las razones por las cuales las imágenes se memorizan mejor que las palabras son varias. En primer lugar, el código visual de las ilustraciones es más variado que el código visual de sus nombres. Además, las imágenes se perciben primero enteras, en su sentido general, luego vemos sus detalles. Primero vemos sus rasgos semánticos y luego las describimos con palabras. En cambio, las palabras se ven o escuchan primero como código acústico, fonético, y luego entendemos su significado.

Por tanto, el uso de la imagen se encuentra estrechamente vinculado con el aprendizaje de vocabulario, ya que funciona como una herramienta visual que favorece la comprensión, la retención y la asociación de palabras y conceptos. Por otro lado, la relación entre la imagen y la obra de arte es intrínseca y compleja, puesto que la obra de arte es una representación de una forma de imagen, enriquecida con significados estéticos, culturales y emocionales, sobrepasando su función meramente visual para convertirse en un medio de expresión artística y reflexión profunda.

Gutiérrez Prada, Lombardo y Muñoz (2012: 3), hacen mención, como uno de los recursos del docente, al uso de material auténtico o *realia*, como medio de conexión entre la lengua y la cultura de la lengua meta, considerando las obras pictóricas de artistas hispanohablantes como parte de esos materiales auténticos.

Sánchez Benítez (2009: 11), en la misma línea que las precedentes, refiere, en su propuesta didáctica, la relación entre la imagen y la obra pictórica fundamentada en el uso de imágenes, pero sin manipulación o ampliación. Otorga a estas, gran potencial educativo en su forma original, afirmando que, dentro de esas imágenes reales, las obras de arte pictórico ocupan un lugar destacado.

Del Peral y Sevilla-Vallejo (2022: 120-161), a través de su propuesta didáctica para el aula de ELE, proponen desarrollar y adquirir vocabulario específico tanto artístico como descriptivo, así como terminología de las ciencias sociales, además del desarrollar el conocimiento del contexto cultural, mediante la obra pictórica *Duelo a garrotazos* de Francisco de Goya.

De esta manera, la pintura contribuye a conectar con el binomio lengua y cultura, por ejemplo, en el enriquecimiento del vocabulario al emplear la terminología específica, simplemente con la descripción. Así, sustantivos, verbos, y adjetivos favorecen la inclusión de las artes visuales en el lenguaje (2022: 127).

Igualmente afirman que el proceso de realización de las actividades implica que, el aprendiente tiene que buscar información adicional, seleccionar y repasar un vocabulario específico, confeccionar un glosario, preparar un discurso oral y escrito, practicar caligrafía o reforzar estructuras gramaticales, al mismo tiempo que se adquieren nuevas destrezas.

Emplear las imágenes en el aula de ELE constituye un aporte esencial porque fomenta los objetivos de aprendizaje, se conoce un nuevo vocabulario, se desarrollan las cuatro destrezas, se perfecciona la comunicación; asimismo, fomentan la

participación en la clase, impulsan las dinámicas de grupo a través del diálogo, el debate y la discusión del análisis. Con las imágenes también se apela a la motivación, curiosidad y deleite del aprendiente; estas actúan como estímulo visual provocando reacciones sensoriales, favorecen la creatividad, la imaginación, la reflexión y la expresión oral y escrita (Sánchez Benítez, 2009, en Del Peral y Sevilla-Vallejo 2022: 127).

C. Mejoran la comprensión lectora y producción escrita a través de los textos relacionados con ellas.

- Leyendo textos relacionados con el contexto histórico, social o cultural de las obras o de autores literarios contemporáneos al pintor con las mismas motivaciones para su, crítica social o corriente ideológica.
- Analizando críticas de arte, biografías de artistas o movimientos artísticos.

Garrasini (2009: 1-12), siendo consciente de la dificultad de todo docente de ELE de elaborar propuestas didácticas adecuadas, propone ampliar las opciones metodológicas para elegir materiales, de acuerdo con las necesidades de alumnos y profesores, utilizando muestras auténticas de arte y literatura como un recurso didáctico, adaptándolas a los contenidos básicos de la enseñanza de la lengua meta.

[...] los materiales didácticos para lenguas extranjeras son elaborados por profesionales que cuentan con un conocimiento interdisciplinario en Lingüística, Pragmática, Sociolingüística, metodología entre otros y pueden presentarse en módulos o unidades atendiendo a criterios temáticos o funcionales. Normalmente contienen elementos como muestras de lengua orales o escritas, conceptualizaciones que se refieren a los contenidos gramaticales, funcionales, léxico, fonético-fonológico y ortográfico y por último actividades para practicar los contenidos desarrollados en esa unidad y coherentes con la orientación metodológica subyacente (Gargallo. 199, en Garrasini, 2009: 03).

Para la autora el arte y la literatura constituyen un valioso recurso didáctico que puede activar el interés y la motivación, así como desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en base a los distintos temas programados. En su propuesta, clasifica los contenidos en unidades temáticas como “La familia”, “Lugares y localización”, “Viviendas”, “Los alimentos” y “Descripciones físicas”. La actividad inicial de cada unidad temática se basa en una pregunta vinculada a una obra de arte de artistas de gran repercusión (Picasso y Gaudí), o literarias de escritores consagrados (Laura Esquivel y Carmen Martín Gaité), constituyéndose en el vehículo o herramienta a través de la que se va a desarrollar el contenido de la unidad. El propósito de esta dinámica es incentivar al alumno a explorar y evidenciar sus conocimientos previos sobre el tema, estableciendo

conexiones con su vida cotidiana. Propone, además, que el profesor, si lo considera pertinente y el tiempo lo permite, puede ampliar la información y abordar el tema de manera interdisciplinaria, integrando otras asignaturas.

No obstante, si bien esta autora reconoce la relevancia y el valor pedagógico del empleo de la literatura y el arte en el contexto del aula de español, en ninguna de sus propuestas didácticas se evidencia una integración simultánea o complementaria de ambos recursos. Dicha articulación podría potenciar el alcance de los objetivos lingüísticos y culturales planteados en cada unidad didáctica, optimizando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la bibliografía especializada o las propuestas didácticas que aborden de manera explícita y sistemática la integración simultánea del arte y la obra literaria son notablemente escasas. Esta limitación en la literatura académica y pedagógica sugiere un vacío significativo en el desarrollo de enfoques que aprovechen de manera conjunta estas dos dimensiones culturales, que dificultaría la implementación de estrategias innovadoras en el aula, así como la exploración de sinergias potenciales entre ambos ámbitos, las cuales podrían enriquecer tanto la competencia lingüística como la comprensión cultural del estudiante.

A pesar de poner de manifiesto la necesidad de profundizar en investigaciones y propuestas que exploren y promuevan la integración teórica y práctica de ambas disciplinas, es posible identificar algunas propuestas relevantes que han abordado esta cuestión, aunque más antiguas de lo recomendable para valorar su actual repercusión. Entre ellas, destacan aquellas que, a continuación, se procederá a analizar y referir.

Pereira Varanda (2010: 206-225), presenta un conjunto de propuestas didácticas para llevar al aula y para un nivel específico recomendado B1-B2 (Marco Común Europeo de Referencia), en las que integra la literatura, el cine y el arte español, con los siguientes objetivos:

- **Fomentar** la función lúdica de la lengua
- **Reflexionar** sobre el aspecto connotativo y denotativo; activar conocimientos previos sobre el período histórico-artístico del autor, provocar estrategias de inferencia, deducción y simulación de hipótesis
- **Desarrollar** la expresión escrita y la competencia estratégica de la lengua

- **Capacitar** al alumno para orientarse en la realidad literaria y valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión de vivencias
- **Motivar** al alumno desarrollando su creatividad e involucrarlo en su propio proceso de aprendizaje desarrollando su propia creatividad literaria, artística, o cinematográfica.

Como ejemplo de esas actividades integradoras, en su propuesta encontramos aquella que comienza con el visionado de fragmentos expresamente seleccionados de la película *Goya en Burdeos*, del director Carlos Saura, año 1999 y protagonizada por José Coronado, Francisco Rabal y Maribel Verdú, entre otros. Planificada para trabajar en grupo y en la que el docente, previamente, debe hacer una selección previa de romances, odas, cuentos, fábulas, etc., con el fin de practicar sinónimos, antónimos y adjetivación, entre otros aspectos. Las actividades están organizadas siguiendo un sencillo esquema, pero al mismo tiempo variadas como son: actividades de lectura, realización de la ficha técnico-artística, tareas previas, durante y después de la proyección y actividades finales.

Por otro lado, matiza que la selección de esos fragmentos de obras y textos por parte del profesor tiene el objetivo de establecer un marco idóneo para el desarrollo de actividades centradas en el vocabulario, el léxico (incluyendo la comparación entre el lenguaje del arte y el cine), el fomento de la lectura y la creación de textos escritos. Asimismo, estas actividades permitirán profundizar en el conocimiento de la cultura española, así como en la identificación y análisis de estereotipos sociales, de género y costumbres.

Entre actividades presentadas por la autora, se priorizan las tareas grupales, con un enfoque predominante en las destrezas orales. Estas incluyen el uso de audios, búsquedas en Internet o la presentación de ejemplos representativos de la obra de Goya, entre otros recursos. A través de estas dinámicas, se exploran los conocimientos previos de los estudiantes, tanto históricos como artísticos, así como sus preferencias estéticas y las emociones que suscita la obra del artista. Además, se incorporan actividades específicamente lingüísticas, diseñadas para promover el desarrollo integral de todas las destrezas y dimensiones de la lengua.

En una propuesta más reciente, Del Peral y Sevilla Vallejo (2022: 120-161) escogen también a Goya, en concreto su obra *Duelo a garrotazos* (perteneciente a la serie de las Pinturas negras 1820-23), como propuesta didáctica dentro de su análisis de la enseñanza de ELE a través de la pintura.

Su elección se basa no solo en su relevancia como uno de los mayores representantes de la pintura española de finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, y uno de los de mayor proyección internaciones, sino también porque junto Velázquez y Picasso, es uno de los artistas que más conocen los estudiantes de español. Por otro lado, ofrece una visión de la cultura española en la pintura “equivalente a lo que hace Benito Pérez Galdós en la literatura, por su capacidad para retratar la realidad española” (Del Peral y Sevilla Vallejo, 2022: 121).

En este trabajo, se pone de manifiesto cómo la riqueza cultural de España, a través de la mirada de Goya, otorga un enfoque interdisciplinar a la enseñanza del español para extranjeros. Los objetivos de su propuesta didáctica en la que integran contenidos artísticos, textuales, audiovisuales y culturales, son, entre otros:

- Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de la lengua española
- Aprender vocabulario artístico
- Ampliar las estructuras morfosintácticas del español
- Descubrir la sociedad en la que Goya vivió marcada por profundos cambios políticos sociales y culturales
- Fomentar la discusión e interpretaciones que la obra sugiere

La estructura y el desarrollo de las actividades, propuestas por los autores, contemplan comentarios de texto de naturaleza artística o sobre la biografía del autor, combinado con análisis de audiovisuales, facilitándoles a los estudiantes, fórmulas y modelos para puedan elaborar sus comentarios y descripciones de las imágenes de la forma más adaptada a sus necesidades y adecuada al objetivo de la actividad. En resumen, se trata de aprender español mientras se desarrollan las competencias clave, tanto en su dimensión propiamente lingüística como cultural usando como vehículo el análisis pictórico de la obra del pintor.

Si bien este ha sido un análisis muy superficial sobre el uso del arte hispánico como un recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera, ha quedado demostrado, con los estudios de los que disponemos hasta la fecha, su capacidad para enriquecer el aprendizaje lingüístico, no solo a través de la expresión oral, escrita y del desarrollo de competencias comunicativas, sino también su potencial para fomentar la reflexión cultural, histórica y emocional.

Sin embargo, la integración simultánea del arte y la literatura en el aula de ELE sigue siendo un campo poco explorado, lo que sugiere la necesidad de profundizar en investigaciones y propuestas que aborden dicha combinación de manera sistemática. Este enfoque interdisciplinar no solo ampliaría las posibilidades didácticas, sino que también permitiría una conexión más profunda entre el aprendizaje de la lengua y la comprensión de la cultura hispánica, abriendo así nuevas vías para el desarrollo de competencias tanto lingüísticas como interculturales.

2.2.2.3. *Arte e interculturalidad*

En la actualidad, en un mundo cada vez más globalizado e interconectado, caracterizado por una amplia movilidad internacional, las personas interactúan de manera constante con individuos de diversas culturas en contextos laborales, educativos y sociales. En este escenario, la competencia intercultural se erige como una herramienta fundamental para comprender y respetar estas diferencias culturales, facilitando la comunicación efectiva y previniendo malentendidos o conflictos derivados de la falta de sensibilidad cultural. Por ello, resulta incuestionable la importancia de integrar dicha competencia intercultural en el aula de idiomas, con el fin de preparar a los estudiantes para desenvolverse de manera adecuada en entornos multiculturales.

Si acudimos a un referente imprescindible como es el MCER (2001:6), presenta la competencia plurilingüe y pluricultural como componentes esenciales en el proceso de comunicación:

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

Por otro lado, el *PCIC* cuenta con un apartado específico dedicado a estas cuestiones, como es el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*. Este, junto con los inventarios de Referentes culturales y Saberes y comportamientos socioculturales, conforma la *dimensión cultural* de los Niveles de referencia para el español. Dicha dimensión engloba conocimientos, habilidades y actitudes que integran la *competencia intercultural*, la cual, en conjunto con la gestión del aprendizaje y las competencias lingüísticas, constituye una competencia superior que trasciende el enfoque tradicional de

la competencia comunicativa, acercándose a la competencia plurilingüe y pluricultural definida en el *MCER*.

Este inventario presenta procedimientos que permiten al alumno aproximarse a otras culturas, especialmente las de España e Hispanoamérica, desde una perspectiva intercultural. Sin embargo, esta competencia no solo implica el intercambio de información, sino también la comprensión, aceptación e integración de las bases culturales y socioculturales compartidas, como la memoria histórica, valores, creencias y expresiones artísticas.

La competencia intercultural, por tanto, desarrolla la personalidad social del alumno, facilitando su adaptación y éxito en entornos culturales diversos, así como su capacidad para actuar como intermediario cultural, superando malentendidos y fomentando la tolerancia y cooperación. En definitiva, se trata de que el alumno active estratégicamente varios factores clave durante sus experiencias interculturales:

1. **Conocimiento de otras culturas:** Integrar gradualmente el conocimiento de las comunidades de España e Hispanoamérica, incluyendo hechos, productos culturales, entre los que se encontrarían las formas de expresión artística y comportamientos socioculturales.
2. **Conciencia intercultural:** Comprender y percibir las similitudes y diferencias entre su cultura de origen y las culturas hispanas, evitando estereotipos y valorando su diversidad.
3. **Destrezas interculturales:** Desarrollar habilidades para interactuar con personas y productos culturales, actuar como mediador entre culturas y resolver malentendidos en situaciones conflictivas.
4. **Actitudes y valores:** Orientar sus motivaciones, emociones y creencias hacia la empatía, la apertura, el interés y la reducción de emociones negativas.
5. **Aprendizaje continuo:** Incrementar de manera progresiva y reflexiva su capital de conocimientos, destrezas y actitudes, mediante la participación activa y evaluativa en tareas interculturales.

Todos y cada uno de estos elementos son fundamentales para hacer del estudiante un hablante intercultural y un aprendiente autónomo, preparado para un mundo globalizado, que comprenda las diferencias culturales como elementos enriquecedores y se

desenvuelva con éxito en contextos multiculturales y contribuya a un clima de respeto y cooperación.

Iglesias Casal (2003: 1) afirma que en el mundo actual interconectado es necesario reflexionar sobre cómo activar y desarrollar la competencia intercultural de manera efectiva dentro del aula de ELE. Este entorno se presenta como un espacio multicultural privilegiado, donde es fundamental abordar las divergencias y convergencias culturales que pueden obstaculizar o facilitar el acercamiento y desarrollar la toma de conciencia y la aceptación de otras perspectivas del mundo. Para ello, es esencial prestar atención a tres dimensiones clave: *creencias y actitudes, conocimientos y destrezas*.

Con respecto a las *creencias y actitudes*, la autora afirma que es esencial fomentar una actitud positiva hacia el multiculturalismo, trabajando de manera crítica sobre conceptos como cultura, prejuicios, discriminación, etnocentrismo y estereotipos. En relación con los *conocimientos*, se debe desarrollar la capacidad de reconocer nuestra propia identidad cultural, entendiendo que esta no siempre es unitaria ni estable y en cuanto a las *destrezas*, estas se refieren a las habilidades, técnicas y estrategias necesarias para trabajar con grupos multiculturales, facilitando un diálogo crítico y autocrítico que promueva la comprensión y el respeto intercultural. Por último concluye que estas dimensiones son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje inclusivo y efectivo en el aula de español como lengua extranjera.

Por tanto y según los numerosos estudios existentes en el campo de la enseñanza idiomas, el desarrollo de la competencia comunicativa, intercultural y, en última instancia, la *competencia comunicativa intercultural*, se ha convertido en un eje fundamental para formar aprendientes capaces de interactuar de manera efectiva y sensible en contextos multiculturales.

El término de competencia comunicativa intercultural, fruto de la fusión de los términos competencia comunicativa e intercultural, ha sido objeto de estudio y definición del término por parte de muchos investigadores, sin embargo, si acudimos a Michael Byram, en 1997, la define como:

Alguien con competencia comunicativa intercultural es capaz de interactuar con gente de diferentes países y diferentes antecedentes culturales o sociales. Es capaz de elegir el modo satisfactorio para comunicar e interactuar con el otro y también es capaz de actuar como un mediador entre gente con diferentes orígenes (Byram, 1997: 71, en Tusa, 2013: 317).

En su obra, Byram identifica los componentes esenciales de la competencia comunicativa intercultural, destacando la importancia de las actitudes, habilidades y conocimientos que los docentes deben fomentar en sus estudiantes. Entre las actitudes clave, subraya la “receptividad, la tolerancia, la aceptación, la curiosidad, la empatía y la capacidad de no juzgar”, considerando estos elementos como fundamentales para desarrollar una comunicación efectiva y respetuosa en contextos interculturales. (Tusa, 2013: 317)

Si como dijo Byram, “alguien con competencia comunicativa intercultural es aquel capaz de interactuar con gente de diferentes países y diferentes antecedentes culturales o sociales”, el arte, como una de las formas de expresión de la cultura de un país jugaría un papel fundamental en el conocimiento y respeto de esa cultura. El arte refleja la identidad, los valores, las tradiciones y la historia de una sociedad. A través de diversas expresiones artísticas, como la pintura, la escultura, la música, la literatura, la danza y el teatro, el arte se convierte en un medio para transmitir las experiencias colectivas, las creencias y las emociones de un pueblo. Además, el arte no solo es parte del patrimonio cultural, sino que también lo reinterpreta y lo adapta a los cambios sociales, políticos y tecnológicos, permitiendo que la cultura evolucione y se mantenga viva. En definitiva, podemos decir que las representaciones artísticas son capaces de reflejar tanto los conflictos históricos, o las festividades tradicionales como los sentimientos religiosos o los movimientos sociales que han moldeado a una nación.

El arte contribuye significativamente a la construcción de un sentido de pertenencia y cohesión social, al mismo tiempo que fomenta el diálogo intercultural al ser compartido y apreciado más allá de las fronteras. En este contexto, se evidencia una conexión profunda entre la incorporación del arte en el aula de español como lengua extranjera (ELE) y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Por ello, no solo puede ser entendido como una herramienta para el aprendizaje lingüístico, sino también como un puente que facilita la comprensión y el aprecio de las diferencias culturales.

Sin embargo, Messina (2015: 03), aunque hace referencia al uso de pinturas como medio de presentar la cultura en la clase de ELE, en su análisis del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el contexto del aprendizaje de lenguas, define en un término más amplio la cultura que se debe presentar en un aula:

[...] algo que va más allá de la presentación de “productos culturales” como comidas, canciones o pinturas, haciéndose extensivo a (o utilizando dichos productos como “disparadores para” elicitación) los comportamientos en situaciones específicas, los

valores, ideas y formas de ver y entender la vida que impregnan una cultura (Barros García, 2006). Es por ello especialmente útil para nuestro trabajo entender la cultura en toda su complejidad a través de lo que Kramsch (1993) denomina "imaginación cultural", definiéndola como las imágenes colectivas y públicas transmitidas y compartidas históricamente por una comunidad cultural a través de diferentes productos y expresiones artísticas y de los medios de comunicación. Esas "imágenes" harían las veces de un "cristal" a través del cual los miembros de una cultura ven e interpretan la realidad que les circunda, incluyendo (o excluyendo, pero también como producto de estas mismas "lentes") a los de otras culturas.

Tras este breve análisis sobre el concepto de interculturalidad, la relevancia de desarrollar la competencia comunicativa intercultural en el aula de español como lengua extranjera (ELE) y la relación del arte como una herramienta fundamental para fomentar el diálogo intercultural, se presenta a continuación la diversidad de formas a través de las cuales desarrolla ese intercambio cultural:

- **Facilita la comprensión cultural:** el arte, en sus diversas formas (pintura, literatura, música, cine, etc.), refleja los valores, tradiciones, historia y visiones del mundo dentro de una sociedad. Al integrar obras artísticas en el aula, los estudiantes no solo aprenden el idioma, sino que también acceden a contextos culturales auténticos, fomentando su conciencia intercultural.

Adler en 1987 (en Iglesias Casal, 2003:7), define el aprendizaje cultural como “un conjunto de situaciones intensas por las que el individuo llega a ser consciente de sí mismo y de otras personas, de tal manera que alcanza nuevos niveles de conciencia y de comprensión”.

- **Promueve la empatía y la sensibilidad:** el arte permite a los estudiantes conectarse emocionalmente con otras culturas, desarrollando actitudes como la empatía, la tolerancia y la apertura, actitudes que son fundamentales para el desarrollo de la competencia intercultural, ya que ayudan a superar estereotipos y prejuicios.

Por tanto, una imagen pictórica parece un medio adecuado para “experimentar la comprensión de otras formas de actuar, de valorar y de percibir, llegar a comprenderse mejor a sí mismo y su cultura de origen” (Iglesias Casal, 2003: 7)

Los mecanismos utilizados a través del arte, además del análisis, la empatía o las emociones, nos ayudan a anticipar o reparar malentendidos derivados de diferencias y socioculturales. Ángel Latorre (en Garrido del Saz et al., 2016: 53) define la empatía

definida como “la capacidad para ponerse en el lugar del otro [...] para penetrar en el mundo subjetivo de los demás y poder participar de sus experiencias”.

El arte, por tanto y su interconexión con la empatía, se presenta como un medio privilegiado para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural:

La empatía permite un acercamiento y un diálogo entre personas sea cual sea su origen, clase social, sexo, etnia, edad, et. Esto mismo ocurre al escuchar música, ver una danza, una fotografía o cualquier otra manifestación artística que nos ponga en contacto con las emociones y los sentimientos. Al mirar una pintura que represente una madre con su hijo en los brazos, la belleza de un paisaje o el horror de la guerra, la empatía juega un papel fundamental (Garrido del Saz et al., 2016: 51)

- **Fomenta el pensamiento crítico:** el arte invita a la reflexión y al diálogo sobre temas complejos, como la identidad, la diversidad o los conflictos sociales ayudando a los estudiantes a desarrollar una mirada crítica y a comprender las múltiples perspectivas que coexisten en una cultura, un aspecto clave de la competencia comunicativa intercultural.

Garrido del Saz, Moreno, Monteros y García Segovia (2016: 7), con gran experiencia como formadoras de Cruz Roja y agentes de sensibilización y, por tanto, con capacidad de transmitir las posibilidades y riqueza que el contacto con otras culturas conlleva, en su trabajo *El diálogo intercultural a través de arte*, reconocen el papel del arte como agente del cambio social y herramienta intercultural:

Las representaciones artísticas tienen gran importancia en la manera de ver el mundo y constituirnos como sujetos. Más allá de la idea de que el arte es la expresión formal de un genio solitario, el arte nos da una visión del momento actual, de los conflictos y las transformaciones sociales que ocurren a nuestro alrededor. Mostrar el arte como una herramienta de cambio [...] como el arte interviene directamente en la construcción de identidad y como los sistemas de representación hegemónicos son claves a la hora de construir la imagen de las/os “otras/os”.

El arte, como agente de cambio social es “un medio para conocer la realidad y una herramienta de reflexión [...] que nos proporciona elementos de análisis y conocimiento que amplía una información basada en la estereotipación de los sujetos”. (Garrido del Saz et al., 2016:42)

Barna (1994, en Iglesias Casal, 2003: 10) argumenta que los estereotipos nos permiten hacer predicciones sobre el mundo externo:

Los estereotipos [...] reducen la amenaza de la incertidumbre al convertir al mundo en un mundo predecible. Ésta es una de las funciones básicas de la cultura: entregar un mundo predecible al individuo, en el que esté firmemente orientado. Los estereotipos son generalizaciones, creencias de segunda mano que proveen las bases

conceptuales mediante las cuales interpretamos lo que pasa a nuestro alrededor. Estas interpretaciones pueden ser acertadas o no. En un país extranjero el uso de los estereotipos incrementa nuestro sentimiento de seguridad, además, psicológicamente es necesario que los formulemos, en la medida en que no podemos tolerar la ambigüedad o el sentimiento de frustración que resulta de nuestra incapacidad de comprender o manejar las situaciones que no entendemos.

Sin embargo, a pesar de que nos ayudan a convertir el mundo en algo predecible, puede provocar un efecto negativo en nuestra “*integración de la información*”. Esta “*propensión a formular estereotipos*” junto con factores como el etnocentrismo, los prejuicios y la discriminación, disminuyen la eficacia de la comunicación intercultural (Iglesias Casal, 2003: 11-12).

La dificultad para erradicar los prejuicios y estereotipos, en la mayoría de las ocasiones, se debe a que están integrados en nuestra “forma de ser, de percibir, de actuar, de sentir, de tal manera que forman parte de nuestra identidad [...] parecen naturales porque todo el mundo comparte su existencia [...] enraizados en el imaginario colectivo” (Garrido del Saz et al., 2016: 45). Desde su perspectiva las manifestaciones artísticas y la historia se presentan como un medio idóneo en la eliminación de prejuicios:

[...] van a proponer un reconocimiento del otro mediante nuevas representaciones, al tiempo que ofrecen una mirada crítica sobre la imagen que nos impone de los movimientos migratorios. Contrastar estas imágenes va a permitirnos afrontar la información analíticamente y suscitar la reflexión y el debate (Garrido del Saz et al., 2016: 45)

- **Activa conocimientos previos y construye nuevos saberes:** a través del arte, los estudiantes pueden relacionar sus propias experiencias y conocimientos culturales con los de la sociedad a la que acceden, estableciendo conexiones significativas, enriqueciendo su conocimiento cultural de la lengua y desarrollando su conciencia intercultural.

En este apartado es inevitable, desarrollar brevemente que se entiende por “cultura” en el contexto de enseñanza de español como lengua extranjera. Para ello recurrimos a la definición aportada por Lourdes Miquel y Neus Sans, quienes, en 1992 publicaron en la revista *Clave*, un importante trabajo sobre la presencia de la cultura en las clases de ELE. Miquel y Sans reflexionaban sobre las relaciones entre el componente lingüístico y el componente cultural y establecían el papel que debe desempeñar “lo cultural” en la clase de ELE.

Tomando como referencia la reflexión de Roldán Romero (2007: 12), sobre la gran aportación de las autoras, refiere que como estas establecieron una escala para la clasificación de los diferentes fenómenos culturales, que es matizada posteriormente por L. Miquel (2004) a través del símil de la sección de un tronco de un árbol, que resulta, en palabras de Roldán, muy útil y clarificadora. Esta clasificación distingue tres niveles de cultura:

- ✚ **La cultura esencial o "cultura con minúscula"**, ubicada en el centro del árbol, representa el núcleo sociocultural compartido por todos los hablantes de una sociedad. Es estable en el tiempo y constituye el componente prioritario en la enseñanza de una lengua extranjera. Incluiría creencias, presuposiciones, modos de actuación, saberes compartidos y reglas comunicativas que permiten el uso efectivo del lenguaje.
- ✚ **La cultura legitimada o "Cultura con mayúscula"**, situada en un anillo más externo, está sujeta a cambios y evolución y es sancionada por la sociedad en un momento determinado, acorde a lo que considera a qué es cultura y qué no lo es. No es accesible a todos los hablantes, sino principalmente a minorías que en determinados momentos de la historia han tenido acceso a ella. Sin embargo, no debe tratarse de la misma manera que la cultura esencial, siendo relevante reflexionar sobre aquellos elementos que han traspasado la frontera entre ambas, convertidos como emblemas universales, como ciertos símbolos culturales (por ejemplo, aspectos emblemáticos de Cervantes y *El Quijote*).
- ✚ **La cultura epidérmica o "cultura con k"**, se refiere a usos y costumbres no compartidos por todos los hablantes, que difieren del estándar cultural, debiendo ser su inclusión en la enseñanza, específica y contextualizada, dependiendo de las necesidades de los estudiantes.

A pesar de que no existe una descripción estándar de cultura, según Miquel y Sans, el papel del profesor se presenta relevante y la clase de lengua un lugar privilegiado para el “desarrollo de la sensibilidad sociocultural, de manera que permite al estudiante volverse cada vez más autónomo y encontrar sus propias estrategias de descubrimiento” (Roldán Romero, 2012: 13).

Desde esta perspectiva, el arte se presume adecuado como recurso didáctico, teniendo en cuenta su función “comunicativa, semiótica (generadora o creadora de significados) y

simbolizadora, convirtiendo las obras pictóricas en “reflejo cultural y motor de la interculturalidad” (Gutiérrez Prada et al., 2012:4-5)

- **Y, por último, desarrolla habilidades de mediación intercultural:** el arte sirve como herramienta para que los estudiantes actúen como mediadores culturales, interpretando y explicando elementos culturales a otros, reforzando su capacidad para negociar significados y resolver malentendidos en contextos interculturales.

Si de nuevo acudimos al MCER, el concepto de mediación es presentado de la siguiente manera:

Tanto en el modo receptivo como en el productivo, las actividades escritas y/u orales de mediación hacen posible la comunicación entre personas que no pueden, por cualquier razón, comunicarse directamente entre sí. La traducción o interpretación, una paráfrasis, resumen o registro, proporciona a un tercero una (re)formulación de un texto fuente al que este tercero no tiene acceso directo. Las actividades de lenguaje de mediación, (re)procesamiento de un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (MCER: 32, Sección 2.1.3).

La interpretación de la mediación en el MCER (2001) parecía reducirla a la interpretación y traducción, sin embargo, en su volumen complementario del 2018, reemplaza el modelo tradicional de las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir), incapaz de captar la compleja realidad de la comunicación actual, proponiendo una organización más cercana del uso del lenguaje en la vida real, que se basa en la interacción en la que se construye el significado. En esta versión las actividades, superando la concepción de las cuatro destrezas, se presentan bajo cuatro modos de comunicación: recepción, producción, interacción y mediación.

La comunicación mediadora, debe facilitar el espacio pluricultural, donde se permita la comunicación y la colaboración, en la que el alumno como individuo plurilingüe tiene como compromiso crear un espacio confiable y compartido que contribuya a mejorar la comunicación con los demás. Su objetivo es profundizar a comprensión intercultural entre los individuos que participan en la comunicación para evitar o superar cualquier dificultad o malentendido que pueda surgir, demostrando sensibilidad y respeto por aquellas perspectivas o normas que son diferentes.

En conclusión, el arte en el contexto del aula de ELE, no solo permite e a los estudiantes explorar aspectos culturales, históricos y sociales del mundo hispanohablante, lo que

facilita la comprensión de contextos y realidades diferentes a las suyas sino también, como en el caso del análisis de una obra pictórica de Frida Kahlo o una obra de Goya, para discutir temas como la identidad, las emociones o las luchas sociales, al tiempo que se practica aspectos propiamente lingüísticos como el vocabulario artístico, estructuras gramaticales o los tiempos verbales del pasado.

Por otro lado, a través de la comunicación mediadora, los estudiantes pueden interpretar, explicar o recrear obras artísticas, lo que les obliga a negociar significados, adaptar mensajes y resolver posibles malentendidos culturales, desarrollando su competencia desarrollan una mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural.

En resumen, el uso del arte en el aula de ELE no solo enriquece el aprendizaje del español, sino que también prepara a los estudiantes para interactuar en un mundo globalizado, fomentando el respeto, la curiosidad y el diálogo intercultural. Esta combinación de enfoques convierte el aula en un espacio dinámico y enriquecedor, donde el lenguaje y la cultura se entrelazan de manera significativa.

2.3. El arte hispánico como representante cultural

2.3.1. Relevancia del arte en la creación de la identidad cultural

El arte ha sido, a lo largo de la historia, un reflejo de las sociedades que lo producen y un medio para transmitir valores, creencias y emociones. En el caso de España, su enorme riqueza artística, desde el arte rupestre de Altamira hasta las obras de Velázquez, Goya o Picasso, ha sido un fiel reflejo de las transformaciones sociales, políticas y religiosas que han definido la historia de nuestro país.

En el contexto iberoamericano, tal como menciona Gutiérrez Viñuales (2003: 341), el arte fue uno de los pilares fundamentales donde se sustentaron la formación de las nacionalidades, tras los procesos de independencia. Utilizado como herramienta por las clases dirigentes, el arte se convirtió en un medio eficaz de persuasión y control de la opinión pública, así como en un instrumento para establecer interpretaciones históricas que presentaban los acontecimientos y conflictos como un destino inevitable de cada nación. A través de imaginarios y discursos, se construyeron narrativas que, aunque en muchos casos subjetivas y manipuladas, resultaron decisivas para la comprensión de la historia y sentaron las bases de las identidades nacionales desde las élites de poder.

Sin embargo, continúa el autor, un ejemplo de cómo el arte ha impulsado la creación de una identidad nacional, desde las bases de una revolución popular, y que merece un análisis algo más detallado, nos lo encontramos en México a comienzos del siglo XX. En este contexto histórico, los artistas e intelectuales mexicanos intentaban recuperar los signos de una identidad que consideraban perdida tras el dominio español. En 1910, el país se encontraba en vísperas del centenario de su Independencia cuando estalló un movimiento revolucionario sin precedentes. Esta revolución, breve, pero sangrienta, marcó la primera insurrección social del siglo XX, con figuras tan relevantes como Pancho Villa y Emiliano Zapata como principales protagonistas. El país, sumido en una profunda crisis de identidad, continuaba bajo el dominio cultural extranjero, al mismo tiempo que sufría el desprecio por sus raíces indígenas, mientras tanto, el arte seguía los cánones europeos. Ante este panorama, muchos intelectuales y artistas buscaron refugio en Europa, en un momento en el que las vanguardias artísticas promovían una ruptura con las tradiciones academicistas. La Revolución Mexicana no solo transformó el ámbito político, sino que también impulsó una renovación cultural y pedagógica, rechazando el concepto académico de Bellas Artes en favor de la valoración de la artesanía y la cultura popular.

González Castillo (2016: 6-12) da cuenta de cómo, tras la Revolución, México experimentó un renacimiento cultural liderado por miembros del nuevo gobierno, cuya intención era forjar una nueva identidad nacional a través de la educación, la alfabetización y el arte público. Diversos movimientos artísticos reivindicaron las raíces indígenas y la cultura popular, rechazando las imposiciones culturales occidentales. En definitiva, la Revolución Mexicana no solo transformó las estructuras políticas y sociales, sino que también sentó las bases para una nueva identidad nacional, construida sobre la revalorización de la tradición indígena y la cultura autóctona. Este proceso, liderado por intelectuales y artistas, como Diego Rivera y su esposa Frida Kahlo, consolidó un sentimiento nacionalista que unificó al país en torno a sus raíces históricas y culturales.

Sin embargo, antes de profundizar en este tema, es necesario precisar que, por las propias características de este trabajo, no se abordará la cuestión del papel del arte en la formación de la identidad cultural de todos los países hispanoamericanos, ya que, aunque el arte español y el hispanoamericano comparten raíces comunes en muchos aspectos, sus desarrollos históricos, contextos sociales y expresiones culturales, como ya se ha mostrado, son notablemente distintos. Esta diversidad y complejidad hacen inviable

abarcando todos los contextos en su totalidad dentro de un mismo estudio, sin sacrificar la coherencia y el análisis detallado que exige un trabajo de esta naturaleza. Por ello, nos centraremos exclusivamente, en el arte español, su relación con la historia y la sociedad y, por tanto, su papel en la construcción de la identidad cultural de España. Ese vacío que pudiera surgir en este apartado, trataremos más adelante de solventarlo, cuando hagamos referencia a los artistas más representativos y con mayor trascendencia mundial, donde incluiremos, los que, a nuestro juicio, son grandes exponentes del arte español e iconos del arte hispanoamericano, concretamente el mexicano.

Antes de continuar en el análisis de cómo el arte español ha contribuido a la construcción de la identidad cultural, resulta imprescindible definir el concepto de "*identidad cultural*". En términos generales, puede entenderse como el conjunto de rasgos, tradiciones, valores y expresiones que caracterizan a un grupo o comunidad, otorgándole un sentido de pertenencia y diferenciándolo de otros. Este concepto, sin embargo, ha sido objeto de amplio debate en disciplinas como la sociología, la antropología y la filosofía, donde diversas perspectivas han aportado definiciones que, si bien comparten elementos comunes, enfatizan aspectos distintos en función de su enfoque teórico o contextual.

Fernández (2023: párr. 1), en su artículo "Definición de identidad cultural. Historia, fenómenos y ejemplos", define como identidad cultural:

[...] es el nombre con el que conocemos al conjunto de *elementos* que funcionan como un elemento de *unificación*, interacción e identificación al interior de un *grupo social*. Esto permite que los sujetos sientan *pertenencia* hacia este grupo, que puedan percibir sus *diferencias* con otras comunidades y que aun cuando no se encuentren en su lugar de origen, puedan mantener su identidad y encontrarse con otros.

Según este autor, las características que conforman una identidad cultural incluyen la lengua, como elemento para la comunicación, expresión de deseos y transmisión de la historia, las tradiciones y las costumbres, siendo estas últimas las manifestaciones explícitas de la identidad de un pueblo, herencia de las generaciones anteriores. Pero además de la lengua y las tradiciones, las creencias religiosas, constituyen la base de valores, ética y moral de una comunidad, influyen en las relaciones sociales, manifestándose en rituales, celebraciones, leyendas y cosmovisiones sobre el origen del mundo y la humanidad.

Por último, hace referencia al arte en todas sus manifestaciones, música, danza, pintura, literatura y otras formas creativas, cuya función es expresar la filosofía, la percepción del

mundo y los símbolos culturales de una sociedad, además de reflejar las identidades regionales, estilos de vida y diversidad cultural.

Molano (2007: 73), en la misma línea, reitera que el concepto de identidad cultural se refiere al sentido de pertenencia a un grupo social, caracterizado por compartir rasgos culturales como costumbres, valores y creencias. Sin embargo, puntualiza, esa identidad no es estática, sino que se construye y reconstruye de manera continua tanto a nivel individual como colectivo, influenciada por factores externos. Basada en estudios antropológicos y sociológicos, la identidad surge a través de procesos de diferenciación y reafirmación frente a "el otro", pero, aunque la identidad puede traspasar fronteras, como en el caso de las comunidades migrantes, su origen suele estar vinculado a un territorio específico, que actúa como referente cultural y simbólico, González Varas (2000, en Molano, 2007: 73) define identidad cultural:

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias [...]. Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad.

Cepeda Ortega (2018: 245) apunta a un concepto más concreto de lo que él considera identidad cultural sin apelar a conceptos abstractos como los de unificación, interacción o pertenencia.

[...] la identidad cultural se refiere a las características más relevantes y autóctonas de una región, de un pueblo o de una comunidad. Aquello que hace de ese territorio un lugar único, con personalidad. Y todo esto gracias al patrimonio inherente a dicho territorio, un patrimonio tangible como monumentos, obras de arte, parajes naturales, etc., y otro intangible como la lengua, las costumbres, el folclore [...]

En este sentido, el concepto de identidad cultural, entendido como el conjunto de elementos que definen y cohesionan a una comunidad, encuentra en la historia del arte una herramienta fundamental para su estudio y conservación, ya que esta disciplina no solo nos permite comprender las obras en su contexto histórico y social, sino también valorar su papel en la construcción y transmisión de dicha identidad a lo largo de los siglos.

Autores como Rodríguez Salvatierra (2019: 98-100) analizan la finalidad de la historia del arte, su valor en la sociedad como parte del legado de la humanidad, así como su estrecha conexión con el contexto histórico donde fueron creadas:

La finalidad de la Historia del arte es observar, comprender, analizar, interpretar, sistematizar y apreciar las creaciones artísticas, creadas por el hombre en un espacio y un tiempo concretos con la intención de transmitir el legado de la humanidad. Además, para analizar, comprender y recolocar plenamente el hecho artístico la Historia del arte estudia la perspectiva histórica y la perspectiva artística, de forma tal que se pueda realizar una lectura de los componentes de la obra de arte y de las circunstancias históricas que la rodearon (Rodríguez Salvatierra, 2019: 98).

El autor afirma, en base estudios de otros autores, que las obras de arte deben situarse en un contexto espacio-temporal específico, relacionándolas con otras expresiones creativas y culturales, por tanto, la *Historia del Arte*, al estar interrelacionada con otros saberes y contener un componente subjetivo, ofrece una comprensión integral de los fenómenos sociales que han configurado las culturas e identidades, tanto locales como foráneas. Incluso, en el contexto actual, marcado por la globalización y sus impactos, es esencial reflexionar sobre la identidad local y la necesidad de preservar o recuperar las tradiciones que forman parte del patrimonio cultural. Concluye con la reflexión sobre la importancia de implicar y acercar la sociedad a su arte, su cultura y tradiciones, reivindicando su valor en un mundo en constante transformación.

En el mismo sentido, Mandel (2007: 38) señala que el arte, “como proceso social y comunicacional”, desempeña un papel crucial en la configuración de la sensibilidad y los imaginarios colectivos. Afirma que, a través de él, se transmiten y preservan las historias y experiencias de quienes han contribuido a la construcción de las sociedades y por lo tanto ello, el estudio del arte, junto con la historia económica y política, resulta esencial para comprender nuestra identidad y los procesos que nos han llevado al presente y que conforman el imaginario social. Refiere además que dicho imaginario, se manifiesta mediante ideologías, utopías, símbolos, alegorías, rituales, mitos y prácticas socioculturales, representadas en monumentos, conmemoraciones, museos y obras de arte, las cuales reflejan las distintas visiones del mundo y las formas de vida de una sociedad.

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores, podemos decir que, al igual que en otros países, el arte español ha desempeñado un papel fundamental en la construcción y representación de la identidad cultural de España a lo largo de los siglos. No solo ha documentado fielmente la historia y sociedad española, sino también ha servido como

vehículo de expresión cultural, a través de las manifestaciones de principales movimientos y artistas, imprimiendo un gran impacto a lo largo de la historia en la configuración de una identidad nacional. Por otro lado, ha contribuido a moldear la percepción que los españoles tienden a sentir de sí mismo y también la del resto del mundo.

Llegados a este punto, es obligado plantearse cuándo realmente el arte fue empleado de forma consciente por artistas, gobiernos o instituciones como parte de ese proceso de formación de la identidad cultural. Si bien queda patente el lugar que ocupa como representante de nuestro patrimonio cultural, todo apunta, a pesar de la escasa bibliografía que aborde esta cuestión, que fue en el siglo XIX, a partir de la Revolución Gloriosa, sublevación militar con que tuvo lugar en España en septiembre de 1868. A partir de este levantamiento, que supuso el destronamiento y exilio de la reina Isabel II y el inicio del período denominado Sexenio Democrático, comenzó una etapa de auge del nacionalismo cultural español que, al mismo tiempo, reivindicaba el papel de a los grandes maestros de la tradición pictórica, como El Greco, Murillo, Velázquez y Goya. Es en ese momento cuando el arte se convierte en el “faro de las nuevas generaciones de artistas” (Juberías, 2024: 13) así como un vehículo consciente de difusión de la identidad española. Este autor, en su trabajo sobre la figura de Goya, analiza cómo en esa época la sociedad y los artistas, llevaron a cabo el reconocimiento y la valorización, desde una perspectiva nacionalista, de la obra pictórica de los grandes referentes que formaban parte de historia de España:

El culto a los maestros se convirtió en una repuesta patriótica frente a las tendencias internacionales que homogenizaban la práctica artística de aquellos pintores que se formaron gracias a pensiones en las grandes metrópolis del arte europeo decimonónico: París y Roma. El estudio comparado con los casos de Velázquez, Murillo o el Greco permite comprender mejor las claves que guiaron la recuperación de la figura de Goya en España a finales del siglo XIX. Esta recuperación tuvo su impacto directo en la pintura de género española, la cual desarrolló ciertos asuntos propios para alejarse de esas modas que igualaban las obras de todos los pintores europeos que trabajaban en París, independiente mente de su procedencia (Juberías, 2024: 19)

Javier Barón (2024), actual jefe de conservación del área de pintura del siglo XIX del Museo del Prado, como gran experto en este periodo artístico, afirma que entre 1885 y 1910, en un momento en el que España estaba experimentando transformaciones cruciales que impulsaban su modernización, los artistas abandonaron los temas históricos para centrarse en los aspectos más significativos de la vida cotidiana, convirtiendo sus obras

en testimonios directos de esos cambios. Así surgió la pintura social, un movimiento en el que el naturalismo, vinculado en sus objetivos a la fotografía, se erigió como el estilo predominante debido a su búsqueda de objetividad. Este enfoque permitió ampliar los temas representados, incluyendo aspectos de la vida contemporánea que, por su crudeza o aparente falta de atractivo, habían sido ignorados anteriormente. Entre los temas más recurrentes por los artistas destacaron el trabajo industrial y femenino, la educación, la enfermedad y la medicina, los accidentes laborales, la prostitución, la emigración, la pobreza, la marginación étnica y social, el colonialismo y las luchas obreras. Por otro lado, temas tradicionales como la religión y la muerte fueron abordados desde una perspectiva renovada. Exponentes de esa época los encontramos en artistas como Joaquín Sorolla o Darío de Regoyos.

A modo de conclusión, el arte ha desempeñado un papel fundamental en la configuración de la identidad cultural hispánica a lo largo de la historia. En muchos casos, lo ha hecho de manera no consciente, como se ha señalado anteriormente, pero sin duda ha logrado plasmar las diversas cosmovisiones y modos de vida característicos de la sociedad española. Además, ha funcionado como un medio fiable de documentación y crónica histórica, tal como lo demuestran las obras de grandes maestros como Velázquez, Goya, Sorolla o Picasso. Sin embargo, la idea del arte como herramienta consciente para la construcción de la identidad cultural española sigue siendo un tema de debate en el ámbito académico y crítico.

2.3.2. Características distintivas del arte pictórico hispánico. Figuras emblemáticas

El arte pictórico español, reconocido por su riqueza y singularidad, ha desempeñado, como ya apuntamos un papel fundamental, deliberado o no, en la configuración de la identidad cultural hispánica. A partir del Siglo de Oro, con figuras emblemáticas como Velázquez, la pintura española adquirió un carácter distintivo, marcado por su realismo, profundidad psicológica y capacidad para reflejar la complejidad social y política de su tiempo. Este legado artístico no solo constituye un valioso testimonio histórico, sino también una herramienta pedagógica excepcional para el estudio del español como lengua extranjera, ya que permite explorar no solo aspectos propiamente lingüísticos sino también culturales e históricos a través de la interpretación de obras maestras.

Este apartado se centrará en el análisis del arte pictórico español a partir del Siglo de Oro, por ser un periodo clave tanto histórica como artísticamente, que ha dejado un legado de

grandes referentes en el arte y la literatura, destacando su relevancia como recurso didáctico en la enseñanza del español. Para ello, se abordarán algunas figuras emblemáticas del panorama artístico español, como Velázquez, Goya, Sorolla, Picasso y Dalí, sin intención de menospreciar la importancia de otros movimientos o artistas. Asimismo, con el objetivo de reconocer la contribución de los artistas hispanoamericanos al mundo del arte, se incluirá una breve mención a grandes referentes de la pintura mexicana, como son Frida Kahlo y Diego Rivera.

La selección de estos artistas, tanto españoles como mexicanos, se justifica por su relevancia y su aplicación didáctica en el aula. En este sentido, se han seguido los criterios de universalidad y accesibilidad establecidos en el inventario de Referentes Culturales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, que destaca aquellos, que, a su criterio, mejor reflejan la diversidad y riqueza cultural de España e Iberoamérica en el ámbito de las artes plásticas. Por tanto, no se pretende realizar un análisis exhaustivo de todos los movimientos, características o artistas de cada periodo, sino priorizar un enfoque práctico y pedagógico, orientado a enriquecer el aprendizaje del español a través de la interpretación, análisis y explotación didáctica en todas sus dimensiones, de obras y artistas emblemáticos, seleccionando los exponentes más representativos de cada etapa.

- **VELÁZQUEZ Y EL SIGLO DE ORO**

El siglo XVII en España, conocido como el Siglo de Oro, constituye un periodo de extraordinaria riqueza y diversidad en la creación artística, representado por figuras de la talla de El Greco, Jusepe de Ribera, Francisco de Zurbarán, Bartolomé Esteban Murillo y Diego Velázquez, entre otros. Este esplendor cultural coincidió con los reinados de Felipe III (1598-1621), Felipe IV (1621-1665) y Carlos II (1665-1700), un momento histórico marcado por una paradójica decadencia política y económica en medio de un florecimiento artístico sin precedentes. Durante este periodo, España enfrentó una serie de adversidades, como epidemias, conflictos bélicos, pérdida de territorios y la expulsión de los moriscos en 1609, un hecho que tuvo graves repercusiones en la economía del país. Aunque a finales del siglo XVI y principios del XVII España era la monarquía más poderosa de Europa, con un vasto imperio colonial, las riquezas provenientes de las colonias no se tradujeron en prosperidad interna, sino que beneficiaron principalmente a comerciantes holandeses y banqueros alemanes.

A pesar de estas dificultades, el ámbito cultural experimentó un notable auge. Por ejemplo, en el terreno literario, destacaron figuras como Calderón de la Barca y Lope de Vega en el teatro, los poetas místicos y la obra cumbre de Miguel de Cervantes, cuya producción literaria representa una de las cimas de la cultura española. En el ámbito de las Bellas Artes, artistas como El Greco (1541-1614), con obras realizadas en su última etapa toledana como *Cristo en la cruz*, *La Inmaculada Concepción* y las dos versiones de *San Martín y el mendigo*, se situaron a la vanguardia de su tiempo gracias a su composición innovadora y el uso audaz del color, anticipándose así a la renovación pictórica del siglo XVII, que tendría en Velázquez su máximo exponente.

Esta renovación artística se caracterizó por una evolución hacia el barroco, influenciada por el naturalismo de Caravaggio¹¹ y el desarrollo de un realismo de tendencias tenebristas. Además, el contexto religioso de la época, marcado por la Contrarreforma bajo el reinado de Felipe III, impulsó una intensa actividad artística. Tanto la monarquía como la Iglesia católica promovieron la construcción de nuevos conventos y fundaciones, generando una gran demanda de obras pictóricas, escultóricas y arquitectónicas. Posteriormente, Felipe IV otorgó un impulso decisivo a las artes, encargando la decoración de sus palacios a destacados artistas, entre los que sobresalió por encima de todos, Velázquez, considerado el gran genio de la pintura barroca, el “pintor de pintores”¹² como dijo Monet o “el más grande pintor que jamás ha existido”¹³, tal como expresó su admiración Dalí.

Considerado el pintor más importante del barroco español, Diego Velázquez se convirtió en pintor de cámara en la corte de Felipe IV, lo que le permitió estudiar a los grandes

¹¹ Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571-1610), fue un pintor italiano considerado primer exponente de la pintura barroca.

¹² “Lo que más me fascinó de España, lo que por sí solo ya merece el viaje, es la obra de Velázquez. Es el pintor de los pintores”. Así expresaba Édouard Manet la fascinación que ejerció en él la contemplación de la obra del artista sevillano en su viaje a España en 1865, y que causaría una gran influencia en su trabajo y en el de todos los pintores impresionistas

¹³ Dalí sentía un profundo respeto y admiración por Velázquez, considerándolo una influencia fundamental en su propio trabajo

maestros del arte nacional e internacional. Su ingente producción artística, entre la que destacan obras tan emblemáticas como *Las Meninas*, ha dejado una huella indeleble en la historia universal de la pintura. La obra del genial pintor se distingue por su amplia diversidad de trazos y por el delicado equilibrio cromático que caracteriza sus composiciones. Estas cualidades dotaron a sus pinturas de formas, texturas, atmósferas y efectos lumínicos únicos, dejando una huella imborrable en la historia del arte universal.

Sadurní (2023) presenta una biografía accesible y concisa sobre la vida y trayectoria de Velázquez, dirigida a un público amplio, pero con precisión académica. En ella, el autor aborda los aspectos más relevantes de la figura del pintor sevillano, ofreciendo una visión clara y estructurada de su evolución artística y su impacto en el contexto histórico y cultural de su época, destacando, entre otros aspectos, los orígenes y formación temprana de Velázquez, elementos fundamentales para comprender su desarrollo como artista.

Diego Rodríguez de Silva y Velázquez, nació en Sevilla el 6 de junio de 1599, en el seno de una familia modesta. Su padre, Juan Rodríguez de Silva, era notario eclesiástico, y su madre, Jerónima Velázquez, pertenecía a una familia hidalga. Desde joven, Velázquez demostró un talento excepcional para el dibujo, lo que le llevó a formarse primero con el maestro Francisco de Herrera y luego con Francisco Pacheco, con cuya hija, Juana, contrajo matrimonio en 1618. Pacheco, determinante en la trayectoria del pintor, resultó un excelente maestro que rápidamente se percató del gran talento de su joven aprendiz.

Así, gracias a su genio y al aprendizaje, en 1617 Velázquez fue capaz de superar el examen que le acreditaba para poder incorporarse al gremio de pintores de Sevilla. Durante estos primeros años en Sevilla, produjo obras costumbristas como *Vieja friendo huevos* y *El aguador de Sevilla*, así como piezas religiosas como la *Adoración de los Reyes*.

En 1623, Velázquez se trasladó a Madrid, con la intención de conseguir un puesto que le permitiera acceder a la corte real. Si bien al principio no le resultó fácil, más adelante y con el apoyo de figuras como el Conde-Duque de Olivares, el hombre más poderoso de España en aquel momento, se convirtió en pintor de cámara de Felipe IV. Este cargo le permitió retratar a la familia real y a figuras destacadas de la corte, consolidando su reputación como maestro del retrato.

Fue durante este período, cuando creó obras tan emblemáticas como *El triunfo de Baco* (Los Borrachos) y *La rendición de Breda* (Las lanzas). Más adelante, en su primer viaje a Italia (1629-1631) amplió su conocimiento de los grandes maestros italianos y enriqueció su estilo, como se aprecia en obras como *Cristo crucificado*.

Tras su segundo viaje a Italia (1649-1651), donde pintó *La Venus del espejo*, Velázquez fue nombrado aposentador real, un cargo que, por su gran importancia para la organización de la Corte, limitó su tiempo para pintar, pero no así su genialidad. De esta etapa destacan dos de sus obras más celebradas: *Las Meninas* y *Las Hilanderas*. En 1659, logró ser nombrado caballero de la Orden de Santiago, un reconocimiento a su estatus social y artístico, falleciendo al año siguiente en Madrid, tras una breve enfermedad.

Sin lugar a dudas la influencia de Velázquez en la pintura española es innegable, marcando un antes y un después en la historia de arte, no solo en la española sino en la historia universal. Su inmenso legado ha determinado el desarrollo del arte español, inspirando a generaciones de pintores y dejando una huella imborrable en la cultura visual del país. Su dominio excepcional de la luz, la perspectiva y la representación del espacio revolucionó el enfoque de los artistas hacia la pintura. No solo llevó el género del retrato a cotas inéditas, sino que también incorporó una profundidad emocional y psicológica en sus creaciones, cuyo impacto ha perdurado y trascendido a lo largo de los siglos.

En palabras de Javier Barón, Velázquez se consolida como uno de los máximos exponentes del arte español del siglo XVII, destacando especialmente por su capacidad para plasmar la esencia y la personalidad de sus retratados en obras de una profundidad extraordinaria. Su enfoque revolucionario en el género del retrato, particularmente en sus representaciones de la familia real, junto con su habilidad para dotar de vida y carácter a sus personajes, lo erigieron como un pilar fundamental de la pintura barroca. Más allá de su maestría técnica, Velázquez legó una influencia perdurable que traspasó los límites de su tiempo, inspirando a generaciones posteriores de artistas. Figuras como Francisco de Goya, Édouard Manet, Pablo Picasso y Salvador Dalí encontraron en su estilo y en su visión artística una fuente de inspiración para explorar nuevas formas de expresión. De este modo, la obra de Velázquez no solo definió su época, sino que también sentó las bases para la evolución del arte moderno.

- **GOYA Y SU TIEMPO**

Del Peral Reñé y Sevilla-Vallejo (2022: 121-123) en su propuesta didáctica, basada en la obra de Goya, *Duelo a garrotazos*, afirman que el pintor, no solo constituye una de las figuras más destacadas de la pintura española entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, reconocido por su proyección internacional, sino que se erige como un referente cultural para España, al ofrecer una visión de la cultura española en la pintura, “equivalente a lo que hace Benito Pérez Galdós en la literatura”, gracias a su habilidad para plasmar la realidad española con profundidad y crítica.

Además, su obra, enmarcada en un periodo histórico crucial y turbulento como es el siglo XIX, se convierte en una herramienta idónea para que los estudiantes de español no solo exploren las técnicas pictóricas, sino que también se acerquen a la historia y la cultura de la época. Goya se distingue por una paleta única, cargada de simbolismo y fusionada con una combinación de estilos como el romanticismo y el realismo. Por otro lado, su producción artística tiene la capacidad de generar un conflicto cognitivo en el espectador, provocado por las emociones y sensaciones que suscitan sus obras. En este sentido, la pintura de Goya resulta ineludiblemente impactante, lo que garantiza una experiencia enriquecedora y reflexiva para cualquier estudiante

La breve reseña sobre la vida y obra de Francisco de Goya que presentaremos a continuación se fundamenta en las biografías realizadas por Gallego (2021), Vigara Zafra (2024) y Glendinning, cuyos artículos y trabajos académicos, ofrecen una visión rigurosa y detallada de la trayectoria del artista. A partir de sus aportaciones, se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes de la biografía de Goya, destacando su evolución artística y su impacto en el contexto histórico y cultural de su época.

Francisco José de Goya y Lucientes (1746-1828), nace en Fuendetodos (Zaragoza), donde su padre trabajaba como dorador, trasladándose a la edad de 6 años a Zaragoza. Goya mostró desde joven inclinaciones artísticas, por lo que, alentado por su familia, a través de su paso por varias escuelas zaragozanas. Tras intentar sin éxito obtener una beca en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando en Madrid, viajó a Italia, donde residió desde 1769/70 hasta 1771). Allí completó su formación y estudió sus monumentos y a los maestros italianos. A su regreso a Zaragoza, su carrera despegó con dos importantes encargos de pintura religiosa, uno para la basílica del Pilar y el otro para la cartuja de

Aula Dei, cerca de Zaragoza, trabajo, este último, en el que demostró su talento y su capacidad para ejecutar un proyecto de envergadura en solitario.

En 1775, Goya se trasladó a Madrid, donde recibe los primeros encargos para la fábrica de tapices en la Real Fábrica de Santa Bárbara. Estos trabajos, centrados en escenas costumbristas y de caza, le permitieron ganar reconocimiento en la corte. Durante sus primeros diez años en la Real Fábrica, el artista aragonés no gozó de gran reconocimiento social ni económico, ya que carecía de un salario fijo y cobraba por cada cartón que pintaba. Para mejorar su situación, aceptó diversos encargos, como grabados, pintura religiosa (incluyendo el fresco de la cúpula Regina Martyrum en la basílica del Pilar de Zaragoza y un cuadro para la basílica de San Francisco el Grande de Madrid), así como retratos de ministros, nobles y banqueros. Estas obras le permitieron vivir con mayor comodidad y le abrieron puertas en la corte, retratando, entre otros, a Carlos III.

En 1780, ingresó en la Real Academia de San Fernando con su obra *Cristo crucificado*, y en la década de 1780 consolidó su reputación como retratista, pintando a figuras como el conde de Floridablanca, los duques de Osuna y la familia del infante don Luis, fue entonces cuando su estilo evolucionó hacia un naturalismo influenciado por Velázquez.

En 1789, Francisco de Goya alcanzó la cumbre de su carrera al ser nombrado pintor de cámara de Carlos IV. Este puesto le brindó una sólida posición económica y le permitió relacionarse con la élite social de la época, como la duquesa de Osuna o la duquesa de Alba, e incluso contempló la posibilidad de solicitar un título de nobleza. Sin embargo, en 1793, su vida experimentó un giro drástico tras sufrir una grave enfermedad durante su estancia en Sevilla. Esta enfermedad le dejó como secuela una sordera permanente, lo cual marcó un punto de inflexión en su vida personal y artística. A partir de entonces, su obra evolucionó hacia una mayor introspección, alejándose de los encargos convencionales para explorar su mundo interior y expresarse con mayor independencia creativa. Comenzó a explorar temas más oscuros y personales, como se aprecia en sus pinturas de gabinete sobre desastres, locura y violencia.

En 1799, publicó la serie de grabados *Los Caprichos*, una crítica mordaz a la sociedad española, combinando sátira y fantasía. Este periodo marcó el surgimiento de un artista profundamente innovador, cuya obra trascendió los cánones de su tiempo.

La Guerra de la Independencia (1808-1814) supuso una profunda crisis en la vida de Goya, ya sexagenario, quien compartió con sus compatriotas el horror hacia el desarrollo del

conflicto. Testigo de la ocupación francesa de Madrid y de la destrucción de Zaragoza tras los sitios napoleónicos, Goya plasmó su angustia y reflexión en la serie de grabados *Los desastres de la guerra*. Esta obra supera su valor documental para convertirse en una meditación universal sobre la violencia y la crueldad humanas.

Tras el conflicto, Goya creó dos lienzos emblemáticos: *El dos de mayo en Madrid: la lucha con los mamelucos* y *El tres de mayo en Madrid: los fusilamientos de la montaña del príncipe Pío*. Concebidas como propaganda patriótica, estas obras buscaban immortalizar las acciones heroicas de la insurrección española contra Napoleón, tal y como el propio Goya expresó al desear "perpetuar por medio del pincel las más notables y heroicas acciones o escenas de nuestra gloriosa insurrección contra el tirano de Europa"¹⁴. Con estas obras, la intención del artista era desmitificar la grandilocuencia de la pintura histórica al presentar las escenas desde la perspectiva de un testigo directo, buscando una mayor inmersión en el espectador.

Por otro lado, la guerra planteó a Goya el dilema de cómo posicionarse frente a la ocupación francesa. Aunque compartía la crítica de los intelectuales "afrancesados" hacia el absolutismo y la intolerancia religiosa del régimen borbónico, no llegó a adherirse al gobierno de José I. Optó, en cambio, por una actitud pragmática, trabajando para ambos bandos con el fin de garantizar la estabilidad y seguridad de su familia. En sus actos públicos, mantuvo una prudencia calculada, reflejando la complejidad de su postura en un contexto de profunda división y conflicto.

Tras la guerra, la restauración del absolutismo bajo Fernando VII dejó a Goya en una posición delicada. En 1815, fue sometido a un proceso judicial por su supuesta colaboración con el gobierno de José Bonaparte, acusándosele de actos como jurar fidelidad al rey intruso y participar en la selección de obras para el museo de Napoleón en París. Gracias a su amistad con el duque de San Carlos, evitó consecuencias graves, pero cayó en desgracia como pintor de cámara, siendo reemplazado por artistas más jóvenes y afines al régimen, como Vicente López y José de Madrazo. A partir de 1816,

¹⁴ Seis años después de los acontecimientos acaecidos en Madrid en 1808, Goya se ofrece al regente don Luis de Borbón para «perpetuar por medio del pincel las más notables y heroicas acciones o escenas de nuestra gloriosa insurrección contra el tirano de Europa»

Goya no recibió más encargos reales, quedando relegado como una figura anacrónica para la corte.

El pintor queda viudo en 1812, un factor más que propició su aislamiento social que aumentó con el exilio o muerte de amigos afrancesados. Sin embargo, a pesar de las dificultades, Goya mantuvo una sorprendente y notable actividad creativa, viéndose obligado a aceptar encargos privados para sostener su economía. En 1817, pintó *Santa Justa y santa Rufina* para la catedral de Sevilla, bajo la insistencia de un su amigo Juan Agustín Ceán Bermúdez a pesar de su escepticismo religioso. A este periodo también pertenece la serie *La Tauromaquia*, compuesta por 33 estampas que, aunque buscaban ser comercialmente viables, destacaron por su enfoque dramático e intimista y alejado de lo anecdótico y folclórico de la época, lo que resultó en unas ventas decepcionantes.

En abril de 1823, tras la restauración de Fernando VII por las tropas francesas (*Cien Mil Hijos de San Luis*), Goya, temiendo represalias por su cercanía al liberalismo, se refugió en casa del canónigo José Duaso. En mayo de 1824, con el fin de no perder su condición de pintor de cámara, solicitó una licencia real para trasladarse a un sanatorio en Francia, aunque su verdadero objetivo era salir de España. Llegó a Burdeos, anciano, débil y sin conocimiento alguno de francés, pero lleno de entusiasmo e ilusión en esa nueva etapa de su vida. Tras una breve estancia en París, regresó a Burdeos, estableciéndose con Leocadia, su compañera hasta su muerte, y los hijos de esta.

Goya regresó brevemente a Madrid en 1826 y 1827 para resolver asuntos económicos y solicitar su jubilación. En Burdeos, llevó una vida tranquila pese a sus problemas de salud, dedicándose a retratar amigos, dibujar escenas callejeras y enseñar pintura a Rosario, hija de Leocadia. A sus 80 años, disfrutó de libertad creativa en Francia, experimentando con técnicas litográficas en *Los toros de Burdeos* y anticipándose al impresionismo en *La lechera de Burdeos*, obra que cierra su trayectoria poco antes de su muerte el 16 de abril de 1828.

Francisco de Goya no solo fue uno de los artistas más destacados de su tiempo, sino también un visionario cuya obra traspasó los límites de la pintura tradicional para convertirse en un pilar fundamental del arte moderno. Su capacidad para innovar tanto en la técnica como en los temas, abordando desde la crítica social hasta los horrores de la guerra en series como *Los Desastres de la Guerra* y *Las Pinturas Negras*, lo sitúa como un precursor de movimientos como el romanticismo, el expresionismo e incluso el

surrealismo. Autores de todos los ámbitos, más allá del de la historia del arte y a lo largo de la historia han destacado su maestría técnica y su profunda influencia en artistas posteriores.

Ortega y Gasset en su obra *Goya* (1958: 11) resaltó su capacidad para trascender las convenciones de su época y anticipar las preocupaciones estéticas del arte contemporáneo.

Como, más o menos, innumerables españoles he vivido a Goya. En verdad, son también muchos los demás europeos a quienes ha acontecido lo mismo. Goya es un hecho de primer orden, perteneciente al destino de Occidente. Vivir a Goya es haberse encontrado con él, porque su encuentro es siempre eficaz, penetrante, inquietador. No es verosímil que nadie, después de haber contemplado una buena porción de su obra al menos, se sienta ante ella indiferente.

En conclusión, Goya no solo retrató su tiempo, sino que también abrió caminos para que el arte explorara nuevas formas de expresión, consolidándose como una figura indispensable en la historia del arte universal.

- **SOROLLA, NO SOLO EL PINTOR DE LA LUZ MEDITERRÁNEA**

Joaquín Sorolla (1863-1923) es uno de los grandes nombres de la pintura española del siglo XX, y ha llegado hasta nosotros como el creador de la imagen optimista de una España luminosa y mediterránea. Junto con Velázquez y Goya, Sorolla es, probablemente, uno de los artistas español más querido y popular. Si bien es conocido como el maestro de la luz y el color, captando de forma única toda la luz del Mediterráneo, su pintura se enmarca en las corrientes naturalistas de fin de siglo, y numerosos especialistas se han referido a ella como “impresionista” o “luminista”. Sin embargo, Sorolla no se identificó con los impresionistas, pero conoció bien las obras de estos artistas y asimiló su nuevo uso del color, su forma de aplicarlo en pinceladas independientes, apenas mezcladas, para conservar su frescura, sus formas de composición inspiradas en el reciente invento de la fotografía, y sobre todo su absoluta creencia en la necesidad de pintar del natural y, a ser posible, al aire libre. Su obsesión por la luz natural quedó plasmada en numerosas obras, sobresaliendo en la pintura de retratos, paisajes, temas sociales y costumbristas e históricas.

La vida y trayectoria de Joaquín Sorolla pueden ser comprendidas en profundidad y de forma comprensible y sencilla a través del artículo presentado nuevamente por Sadurní (2025). Este autor ofrece una visión detallada y rigurosa de los aspectos biográficos más relevantes del pintor, desde sus orígenes y formación hasta su consolidación como uno de los grandes maestros de la pintura española. A partir de esta fuente, se presenta a

continuación un recorrido por los hitos fundamentales de la vida de Sorolla, que permiten contextualizar su evolución artística y su reflejo del panorama cultural de su tiempo.

Joaquín Sorolla y Bastida nace en Valencia en 1863, queda huérfano a la temprana edad de dos años debido a una devastadora epidemia de cólera que acaba con la vida de sus padres. Junto a su hermana Concha, es acogido por sus tíos, quienes, al reconocer la temprana vocación artística del joven Joaquín, marcaron, sin saberlo, el inicio de su trayectoria artística. En 1876, su tío lo inscribe en la Escuela de Artesanos de Valencia, donde asiste a clases nocturnas, y posteriormente en la Escuela Superior de Bellas Artes de la misma ciudad, consolidando así su formación inicial.

Tras completar sus estudios, Sorolla comienza a enviar sus obras a concursos provinciales y exposiciones nacionales, como la celebrada en Madrid en 1881, donde presenta tres marinas que, sin embargo, pasan desapercibidas al no ajustarse a la temática histórica y dramática predominante en la época. Durante este periodo, visita el Museo del Prado, donde estudió la obra de Velázquez, lo que marca el inicio de su etapa "realista", bajo la tutela del pintor Gonzalo Salvá.

En 1884, es galardonado con la Medalla de Segunda Clase en la Exposición Nacional por su obra *Defensa del parque de artillería de Monteleón*, pintada expresamente para la ocasión. Esta obra reflejaba su reflexión particular de que, para destacar en el ámbito artístico, era necesario abordar temas dramáticos. Ese mismo año, Sorolla obtiene otro triunfo significativo con *El crit del Palleter*, que le vale una beca de la Diputación Provincial de Valencia para estudiar en Roma. Una vez en la capital italiana, queda profundamente impresionado por el arte clásico y renacentista. En ese mismo periodo, junto a su amigo, el también pintor Pedro Gil, viaja a París, donde entra en contacto con el impresionismo, movimiento que influiría profundamente en su evolución artística. Tras una prórroga de su beca, en 1888 contrae matrimonio con Clotilde García, quien se convierte en su principal modelo para su obra y compañera de por vida, estableciéndose en Asís (Italia), destacando de esa época la obra *Vendiendo melones*.

En 1889, Sorolla y su familia se trasladan a Madrid, donde, en apenas cinco años, el pintor alcanza un notable reconocimiento. En 1894, realiza un nuevo viaje a París, donde desarrolla su característico estilo "luminista", que definiría su obra a partir de entonces. Este periodo se caracteriza por su dominio de la luz y su predilección por escenas cotidianas y paisajísticas de la vida mediterránea, plasmadas en obras tan características

y conocidas como *La vuelta de la pesca*, *La playa de Valencia* y *Triste herencia*, esta última galardonada con el Grand Prix en la Exposición Universal de París en 1900.

Paralelamente, Sorolla no abandona su compromiso con la denuncia social, como evidencia su obra *Y aún dicen que el pescado es caro* (1894), perteneciente al llamado *realismo social*¹⁵, con la que obtiene una Medalla de Primera Clase en la Exposición Nacional de Bellas Artes en 1895. A esas alturas de carrera, su fama se extiende por Europa, exponiendo en ciudades como París, Berlín, Colonia y Londres, y posteriormente en varias ciudades de Estados Unidos. De esta etapa destacan obras como *Paseo a orillas del mar*, *El balandrito*, *Idilio en el mar* y *El baño del caballo*.

En noviembre de 1911 Sorolla recibe un encargo colosal por parte de la *Hispanic Society of America*, institución con sede en Nueva York dedicada al estudio de las artes y la cultura de España, Hispanoamérica y Portugal. El proyecto consistía en la creación de catorce murales, titulados colectivamente *Visión de España*, que decorarían las salas de la institución. Este trabajo monumental, requeriría que Sorolla viajara extensamente por España para captar la esencia de las tradiciones y vestimentas regionales.

Sin embargo, durante este periodo, la salud del artista comienza a deteriorarse. En 1914, en numerosa correspondencia a su esposa, expresa frecuentemente su agotamiento, quejándose sobre mareos y fatiga. En relación a las dolencias que le aquejaron, existen estudios de sugiriendo estos problemas de salud podrían estar relacionados con la exposición a pigmentos tóxicos como el bermellón (compuesto de mercurio y azufre), el blanco plomo y el verde de Scheele, sustancias que podrían haber contribuido a su deterioro físico.

En 1920, Sorolla sufre un ataque de hemiplejía que lo deja inválido del lado izquierdo, impidiéndole completar el encargo de la *Hispanic Society of America*. Tras su fallecimiento el 10 de agosto de 1923, la institución liquida el contrato firmado en 1911 y finalmente, tres años después de su muerte, se inaugura la Sala Sorolla en la *Hispanic Society*. Por expreso deseo de su viuda, Clotilde García, la vivienda familiar y las

¹⁵ El realismo social trataba de una plasmación objetiva de la realidad contemporánea en todos los aspectos; significó el final de la pintura de historia, y supuso un hecho de evolución en la pintura española.

colecciones de Sorolla son donadas al Estado español para la creación del Museo Sorolla, en memoria del artista.

Después de esta breve reseña biográfica y a pesar de que Joaquín Sorolla es considerado, principalmente, como el pintor de la luz del Mediterráneo, consideramos importante hacer mención de sus primeros pasos como artista, en los que fue un gran renovador, en su acercamiento al realismo social, tendencia imperante a finales del siglo XIX. Si bien se trata de una faceta del pintor menos conocida por el gran público, consideramos que podría ser de gran interés por su gran potencial didáctico para el estudio de la cultura y la historia española en esa etapa tan compleja de finales del siglo XIX y principios del XX, tanto a nivel general como en un aula de español como lengua extranjera.

Como ya mencionamos, aunque su obra se asocia frecuentemente con el luminismo y el impresionismo, Sorolla desarrolló un lenguaje pictórico propio, alejándose de etiquetas artísticas. Prueba de ellos es que, en sus inicios, abordó con maestría el realismo social, retratando la vida de los más humildes con una profunda humanidad y dramatismo. Obras como *¡Aún dicen que el pescado es caro!* (1895), ganadora de la primera medalla en la Exposición Nacional y posiblemente inspirada por la literatura de su amigo Blasco Ibáñez, reflejan la dureza de la vida de los pescadores, alejándose del mar idílico que caracteriza gran parte de su producción posterior. Sorolla fue capaz de capturar con intensidad expresiva la precariedad y el esfuerzo de las clases trabajadoras, utilizando una paleta de colores terrosos, con marcada diferencia a los que sería su obra posterior, así como pinceladas vibrantes que generaban una veracidad tal que eran capaz de competir con la fotografía de finales del siglo XIX.

Además de su enfoque mariner, Sorolla abordó otras realidades sociales de la época, como la desigualdad y la marginalidad, en obras como *¡Otra Margarita!* (1892) y *Trata de blancas* (1894), donde denunciaba la injusticia y la explotación con un profundo sentido humanista. Su capacidad para retratar la esencia del ser humano, ya fuera en escenas cotidianas, ceremonias religiosas o situaciones de dolor, le granjeó un amplio reconocimiento en vida y lo consolidó como un referente cultural de su tiempo.

Sorolla no solo es el pintor de la luz y el color, sino también un cronista excepcional de la Historia de España, cuya obra sigue siendo un valioso recurso para comprender las tensiones y contrastes de la sociedad española de finales del siglo XIX (Rodríguez Velasco, 2023). Ocupa un lugar destacado en la historia del arte español no solo por su

maestría en la captación de la luz mediterránea, que lo convirtió en un referente universal, sino también por su compromiso con el realismo social, una faceta menos conocida pero igualmente valiosa. Por otro lado, su faceta como retratista de figuras destacadas en todos los ámbitos, nos aporta una visión significativa sobre la España de su tiempo. Ante sus pinceles posaron los personales más ilustres de la época como Miguel de Unamuno, Antonio Machado, Blasco Ibáñez, Pío Baroja, Benito Pérez Galdós o Santiago Ramón y Cajal, personalidades que no consiguieron eclipsar a la que será una constante en su obra, su familia, en especial su mujer, Clotilde.

Por tanto, esta capacidad para retratar tanto la luminosidad del paisaje como la dureza de la vida cotidiana, las desigualdades sociales de la época o lo más destacado de la sociedad y cultura de la época, lo convierte en un artista, cuya obra nos ofrece múltiples perspectivas para el estudio de la cultura y la sociedad española de finales del siglo XIX y principios del XX. En el contexto de un aula de español, su pintura se erige como un recurso didáctico excepcional, permitiendo explorar tanto la riqueza estética de su tratamiento de la luz y el color como la profundidad narrativa de sus escenas costumbristas y sociales. A través de Sorolla, los estudiantes pueden acercarse a una España dual, vibrante y luminosa, pero también marcada por las desigualdades, lo que enriquece su comprensión del contexto histórico y cultural del país. Así, su legado artístico no solo perdura como un hito en la historia del arte, sino también como una herramienta pedagógica de gran valor para el aprendizaje del español y la reflexión sobre la identidad colectiva.

- **EL CUBISMO: PICASSO Y LA TRASCENDENCIA DEL *GUERNICA***

Pablo Ruiz Picasso es unánimemente considerado como uno de los artistas más importantes de la historia del arte, y posiblemente el más influyente del siglo XX, así como uno de los pioneros del Cubismo, que creó junto con Georges Braque, aunque continuó desarrollando sus diferentes facetas artísticas a un ritmo comparable a la celeridad de los cambios culturales y tecnológicos del siglo XX, cuyo arte dominó y revolucionó. Cada cambio le inspiraba alguna nueva y radical idea, así que se podría decir que Picasso vivió varias vidas artísticas, ejercieron una gran influencia en otros grandes artistas de su tiempo. Sus trabajos están presentes en museos y colecciones de toda Europa y del mundo. Además, abordó otros géneros como el dibujo, el grabado, la ilustración de

libros, la escultura, la cerámica y el diseño de escenografía y vestuario para montajes teatrales e incluso una breve obra literaria.

La vida y obra de Pablo Picasso, uno de los artistas más influyentes del siglo XX, han sido ampliamente estudiadas y documentadas. Para el breve análisis biográfico que se va realizar a continuación, se ha tomado como referencia principal la realizada por Martín Bourgon, cuya biografía del artista, publicada en la versión web de la enciclopedia de artistas del Museo del Prado, ofrece una visión detallada y rigurosa de su trayectoria. A partir de esta fuente, se presentan a continuación los aspectos más relevantes de la vida de Picasso, desde sus inicios hasta su consagración como figura central del arte moderno.

Nacido en Málaga en 1881, hijo de un profesor de dibujo, Picasso mostró desde joven un talento excepcional. Tras trasladarse con su familia a Barcelona en 1895, ingresó en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando en Madrid, aunque su formación se vio más influenciada por sus visitas al Museo del Prado y su contacto con los círculos vanguardistas de Barcelona, como la tertulia de *Els Quatre Gats*. En 1900, año de su primer viaje a París, marca el inicio de una carrera internacional, alternando, desde entonces, estancias entre España y Francia, hasta 1904, cuando se instala definitivamente en la ciudad del Sena.

Su obra altamente influenciada por los momentos de su vida, amistades y círculos sociales que frecuenta, se divide en periodos clave, como la *etapa azul* (1901-1904), caracterizada por tonos fríos y temas melancólicos y con clara influencia de *El Greco*, y la etapa rosa (1904-1906), con colores más cálidos y formas clásicas. A partir del año 1905, durante su residencia en París y tras establecer contacto y relaciones con diversos artistas del momento como Matisse y Derain, así como por la influencia que ejercen sobre él artistas como Cézanne, su producción artística queda marcada profundamente.

En 1907, con la obra *Les demoiselles d'Avignon*, considerada como el origen del cubismo, Picasso revolucionó el arte al sentar las bases de este movimiento. Influenciado no solo por la obra de Cézanne sino por los paisajes de Georges Braque, con el que desarrolló una relación y colaboración cada vez más intensa, se embarca en la aventura del cubismo, rompiendo con la perspectiva tradicional y explorando nuevas formas de representación espacial.

Picasso, de talante abierto y espíritu independiente, cultivó amistades con destacadas figuras intelectuales y artísticas de su época, como Max Jacob, Guillaume Apollinaire,

André Breton y Paul Eluard, sin adscribirse a ningún movimiento concreto. Su insaciable capacidad creativa lo llevó a trabajar incansablemente, manteniendo una vida intensa tanto en lo personal como en lo artístico. Durante la Primera Guerra Mundial, permaneció en París, recluso en su casa, sin embargo, en 1917, a través de sus relaciones de amistad, comenzó a colaborar con los Ballets Rusos, diseñando decorados y figurines. Fue en este contexto donde conoció a Olga Koklova, bailarina del ballet, con quien inició una relación que culminó en matrimonio al año siguiente. Este vínculo lo llevó a viajar a Italia, donde realizó los decorados para el ballet *Parade* y visitó ciudades como Roma, Florencia, Nápoles y Pompeya, redescubriendo los frescos y la escultura clásica, lo que influyó notablemente en su obra posterior. Un ejemplo de esta influencia es *La flauta de Pan* (1923), donde el tratamiento de los volúmenes evoca la estatuaria romana, utilizando un dibujo firme y simplificado, así como técnicas que recuerdan al fresco, reflejando su fascinación por el arte antiguo. En 1919, viaja a Londres con los ballets rusos, diseñando decorados y vestuario para *El sombrero de tres picos* de Manuel de Falla. Tras su retorno de Italia, alterna entre el cubismo, como en *Tres músicos*, y el neoclasicismo, como en *Mujeres en la fuente*. En 1921 nace su primer hijo, Paul, inspirándole temas de maternidad e infancia y en 1925, después de conocer a André Breton años antes, cuando participa en la primera exposición surrealista.

En 1936 es nombrado director del Museo del Prado por el Gobierno de la II República española y aunque acepta el nombramiento, nunca viajó a Madrid para su toma de posesión. Ese mismo año participa, por encargo del gobierno republicano, en la decoración del Pabellón Español de la Exposición Internacional de París para el que pinta el *Guernica* en 1937, convirtiéndose en una obra maestra que denuncia los horrores de la guerra y convirtiéndose en un símbolo universal de lucha por la libertad. Aunque a Picasso se le suponía un talante liberal y republicano, nunca había hecho manifestación expresa de ello, sin embargo, su apoyo público a la causa republicana se confirmó con la aceptación del cargo de director del Museo del Prado y su participación en el Pabellón de la Exposición Universal de París con su obra *Guernica*.

Tras la derrota de la República española y el establecimiento del régimen franquista, Picasso decidió mantener *El Guernica* bajo su custodia hasta que España recuperara un sistema democrático. La obra, junto con sus estudios preparatorios y posteriores, fue depositada en el Museum of Modern Art (MoMA) de Nueva York en 1939, bajo la condición de que fuera devuelta a España una vez se restablecieran las libertades públicas.

Este compromiso fue reiterado por Picasso en 1970, designando a su abogado, Roland Dumas, como responsable de verificar el cumplimiento de dicha condición.

En 1981, tras la transición democrática en España, *El Guernica* y sus obras anexas fueron finalmente trasladados al Museo del Prado, instalándose en el Casón del Buen Retiro. Este acto marcó el cumplimiento del deseo de Picasso de que la obra regresara al pueblo español. En 1992, el legado de Picasso, que incluye *El Guernica*, dibujos, grabados y otras piezas relacionadas, fue trasladado al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, donde permanece como parte fundamental de su colección.

Este proceso refleja no solo la importancia de *El Guernica* como obra maestra del arte del siglo XX, sino también su simbolismo político y cultural en el contexto de la historia española. La obra encarna la lucha por la libertad y la democracia, valores que Picasso defendió a lo largo de su vida.

Dado que este trabajo se centra en la utilización del arte como recurso didáctico en el aula de español, son numerosos los ejemplos de propuestas didácticas cuyo elemento dinamizador es el *Guernica* de Picasso. Consideramos que su expresividad y simbolismo no solo trasladan al espectador a aquel trágico 26 de abril de 1937, sino que también ofrecen un potencial didáctico multidisciplinar para los estudiantes de español. Esta obra va mucho más allá del mero análisis estético y artístico, permitiendo explorar dimensiones históricas, culturales, políticas y sociales que enriquecen el proceso de aprendizaje y fomentan una comprensión más profunda tanto de la lengua como del contexto en el que se enmarca la obra.

- **DALÍ Y EL SURREALISMO**

En su artículo de 2023, Sadurní, al que recurrimos nuevamente para elaborar esta breve reseña biográfica, caracteriza a Salvador Dalí como uno de los pintores españoles de mayor proyección internacional, destacando su estilo único, personal y extravagante que lo consolidó como una figura central del surrealismo y un icono de la pintura contemporánea. Su vida entera estuvo marcada por eventos significativos, como la muerte de su hermano mayor, Salvador Galo Anselmo, en 1903, nueve meses antes de su nacimiento. Este hecho influyó profundamente en su identidad, ya que sus padres le hicieron creer que era la reencarnación de su hermano fallecido, lo que generó en él una crisis de personalidad que reflejó en obras como *Retrato de mi hermano muerto* (1963).

Nació el 11 de mayo de 1904 en Figueres (Gerona). Durante su infancia, Dalí fue un estudiante mediocre, lo que llevó a su padre a cambiarlo de escuela en varias ocasiones. En 1916, descubrió la pintura contemporánea gracias a la familia del pintor Ramón Pichot, quien recomendó que recibiera clases del maestro Juan Núñez. A los catorce años, participó en exposiciones locales en Figueres y Barcelona, donde obtuvo su primer premio. Sin embargo, en 1921, la muerte de su madre, Felipa, a causa de un cáncer de útero, lo sumió en una profunda tristeza que marcó su vida y obra.

En 1922, Dalí se trasladó a Madrid para estudiar en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, alojándose en la Residencia de Estudiantes. Allí, su carácter excéntrico y su vestimenta llamativa lo distinguieron entre sus compañeros. Sin embargo, su paso por la academia no fue sencillo: en 1924, fue brevemente encarcelado en Figueres por motivos poco claros, y en 1926 fue expulsado de la institución poco antes de sus exámenes finales, llegando a justificar su expulsión, afirmando que nadie estaba capacitado para evaluarlo.

En 1927, Dalí recibió en Cadaqués a Federico García Lorca y Luis Buñuel, con quienes había coincidido en la Residencia de Estudiantes. Con Buñuel colaboró en el guion de *Un perro andaluz* (1929), una película vanguardista que se convirtió en un hito del cine surrealista. Ese mismo año, viajó a París, donde entabló relación con Pablo Picasso y Joan Miró, quien lo introdujo en el grupo surrealista liderado por André Breton. En París conoció a Gala, quien se convertiría en su musa y compañera de vida pero que también provocaría la ruptura de relaciones con su padre, quien desaprobaba su estilo de vida disoluto y su relación con ella, algo que no le afectaría ya que años más tarde, en 1934 se casó con ella.

A principios de la década de 1930, Dalí creó una de sus obras más emblemáticas, *La persistencia de la memoria* (1931), que refleja su fascinación por lo onírico y lo irracional. A partir de entonces, su carrera se consolidó con el apoyo de su mecenas como Edward James. Tras un viaje por Italia, su obra incorporó temas religiosos, como en *Madonna de Port Lligat*, *Crucifixión* y *La última cena*.

Por aquel entonces, tras su regreso a España en 1949 tras años viviendo entre Nueva York y París, algunos críticos consideran que su mejor etapa creativa había concluido. Sin embargo, durante las siguientes cuatro décadas, continuó produciendo obras y cultivando

su imagen excéntrica y exhibicionista, que lo convirtió en una figura icónica hasta su muerte en Figueres en 1989

- **DIEGO RIVERA Y LA PINTURA MURAL MEJICANA**

García Navarro (2023: 5) en su trabajo *El arte como recurso didáctico en el aula de ELE: las competencias gramatical y cultural a través de la obra de Diego Rivera*, justifica la elección de este autor mexicano por dos motivos principales, por un lado el profundo compromiso del artista con la cultura hispana en general y la mexicana en particular y por otro, su obra, reconocida internacionalmente por su estilo único, la cual refleja los desafíos y logros del pueblo mexicano, así como la consolidación de México como nación tras su independencia a principios del siglo XIX. Además, Rivera integró en su arte las influencias de las culturas prehispánicas, fundamentales en su trayectoria. Y no menos importante, su relación con Frida Kahlo, figura icónica en las aulas de español como lengua extranjera y en la cultura pop, añade un atractivo adicional a su vida y obra.

Asimismo, afirma que, la creciente popularidad global de la cultura mexicana, manifestada en su gastronomía, patrimonio artístico y arqueológico, tradiciones como el Día de los Muertos y la figura de Frida Kahlo, entre otros aspectos, contribuye a incrementar el interés y la motivación del alumnado hacia el estudio de Rivera, Frida Kahlo y su contexto cultural.

Al igual que con los autores anteriores, nos apoyaremos en las biografías breves y precisas de Sadurní (2024), quien describe a Diego Rivera (Guanajuato, 1886- Ciudad de México, 1957), como el máximo representante de la Escuela Mural Mexicana, reconocido por ser la voz de los oprimidos y los indígenas, así como el gran ilustrador de la historia de México. Nacido el 8 de diciembre de 1886 en Guanajuato, su infancia estuvo marcada por el raquitismo, que afectó su constitución física. A pesar de que su padre deseaba que ingresara en el Colegio Militar, Rivera optó por formarse en la Academia de San Carlos, donde conoció al destacado paisajista *José María Velasco* (máximo exponente del paisajismo mejicano). Gracias a una beca estatal, viajó a España, donde pudo acceder al estudio de maestros de la pintura española, formándose en el taller del paisajista *Eduardo Chicharro* (discípulo de Joaquín Sorolla).

Durante ese tiempo, estudia y copia las obras maestras del Prado, sintiéndose especialmente atraído por las pinturas negras de Francisco de Goya, además de las de El Greco, Diego Velázquez, Pieter Bruegel y El Bosco. En Madrid entra en contacto con la

vanguardia española a través de Ramón Gómez de la Serna, Ramón del Valle Inclán y María Blanchard.

A esto se suman otras muchas otras influencias del arte y la vanguardia europea, que le llegarían a través de sus posteriores estancias en París y en Italia. Tras un breve periodo cubista y sumamente inspirado por los frescos de los pintores italianos del Quattrocento, como Giotto, vuelve a México en 1921, donde su estilo alcanza la madurez y los encargos no paran de sucederse.

El triunfo de la revolución mexicana y las nuevas perspectivas abiertas por el ministro de educación José Vasconcelos, encajaban a la perfección con los ideales de Rivera, de manera que el pintor se expresaba con libertad en sus producciones llevando a cabo los primeros pasos del muralismo mexicano. Este programa buscaba plasmar la historia de México, desde la época precolombina hasta la revolución, a través de un arte público accesible a todos.

En 1922, Rivera realizó su primer mural significativo, *La Creación*, en el Auditorio Bolívar, donde representó la identidad mexicana a través de símbolos como el árbol de la vida. Entre 1923 y 1928, alcanzó su madurez artística con los frescos de la Secretaría de Educación Pública y la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, en los que retrató la vida cotidiana del pueblo mexicano, dividida en los temas del trabajo y el ocio. En 1926, se vinculó a la sociedad ocultista AMORC¹⁶, fundando la logia Quetzalcóatl en Ciudad de México, donde integró elementos de la cosmovisión prehispánica con sus ideales comunistas.

A partir de 1929, Rivera comenzó su obra más emblemática en el Palacio Nacional de México, donde ilustró la historia del país en tres grandes murales que abarcan desde la época precolombina hasta la revolución. Ese mismo año, contrajo matrimonio con la artista Frida Kahlo, con quien mantuvo una relación compleja y al mismo tiempo de gran creatividad, marcada por tensiones personales y sólidas colaboraciones artísticas. Durante la década de 1930, Rivera se convirtió en uno de los artistas más solicitados de Estados Unidos y sus murales se exhibían en San Francisco, Nueva York, Chicago o Detroit.

¹⁶ La Antigua y Mística Orden de la Rosa-Cruz (AMORC) es según su propia definición una organización tradicional, iniciática y fraternal de carácter rosacruz, no sectaria y apolítica, fundada en el ciclo actual 1915 por Harvey Spencer Lewis

Durante esa etapa creó murales, como *El hombre en la encrucijada* para el Rockefeller Center, obra que fue destruida debido a la inclusión de la figura de Lenin, motivo por el cual Rivera recreó esta pieza en México bajo el título *El hombre controlador del universo*.

En 1947, Rivera pintó *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central*, un mural que generó controversia por incluir figuras como el escritor ateo Ignacio Ramírez, conocido como el *Nigromante*¹⁷.

Tras la muerte de Frida Kahlo en 1954, Rivera enfermó y viajó a Moscú para recibir tratamiento. Posteriormente, se casó con Emma Hurtado, su cuarta y última esposa. A su muerte, sus cenizas fueron depositadas en la Rotonda de Hombres Ilustres de Ciudad de México.

Diego Rivera legó un vasto patrimonio artístico y cultural a México, incluyendo la Casa-Museo Anahuacalli, que alberga su colección de arte precolombino, y el Museo Estudio Diego Rivera, donde se conservan sus obras y dibujos. Su obra muralística no solo refleja la historia y la identidad mexicana, sino que también se erige como un símbolo de lucha y reivindicación social, consolidando su legado como uno de los artistas más influyentes del siglo XX.

- **FRIDA KAHLO COMO ICONO UNIVERSAL**

Como única representante femenina en este breve recorrido por el arte hispánico más destacado, resulta imprescindible dedicar atención a Frida Kahlo, no solo por su relevancia artística, sino también por ser una figura frecuentemente empleada como recurso didáctico en las clases de español como lengua extranjera. Es innegable que su imagen distintiva, capaz de generar un impacto profundo en quienes la contemplan, se ha consolidado no solo como un ícono mundial atemporal, sino también como un símbolo nacional asociado al feminismo, la resiliencia y la excelencia artística. Su vida, marcada por la enfermedad, un trágico accidente y una relación compleja con Diego Rivera, así como por su profunda conexión con el arte y las tradiciones de México, dejó una huella

¹⁷ Juan Ignacio Paulino Ramírez Calzada conocido por su seudónimo periodístico “el Nigromante”, nació el 22 de junio de 1818 en San Miguel el Grande, Guanajuato. Fue un escritor, poeta, periodista, abogado, político e ideólogo liberal mexicano.

indeleble en su personalidad fuerte y apasionada. Este contexto vital se manifiesta en su legado artístico, conformado por obras únicas e irrepetibles, cargadas de significado y mensajes profundos que trascienden el tiempo y el espacio. A través de su pintura, Kahlo logró plasmar no solo su experiencia personal, sino también temas universales que mantienen una vigencia absoluta en la actualidad, lo que la convierte en una figura idónea para su uso pedagógico en el aula de español.

Bogdán (2024: 68-69), en su trabajo sobre la utilización de la figura de Frida Kahlo en la enseñanza del español como lengua extranjera, argumenta que la elección de una artista tan reconocida, admirada y popular se justifica por su potencial como recurso pedagógico. Según Bogdán, la figura de Kahlo constituye un medio idóneo para captar la atención y fomentar el interés de los estudiantes en el contexto del aprendizaje del español, particularmente en el ámbito de la educación secundaria.

La autora nos muestra cómo la artista se ha convertido en un referente universal que ha traspasado fronteras y cruzado continentes. La fascinación global Frida Kahlo, alimentada tanto por su vasta y diversa producción artística como por su carismática personalidad, ha hecho que su popularidad haya aumentado exponencialmente en las últimas décadas, transformándola en un ícono cultural y, en ocasiones, en un elemento meramente decorativo. Esto es evidente en la proliferación de productos cotidianos, como bolsos, camisetas y artículos de papelería, que llevan su imagen, convirtiéndola en un símbolo comercial.

Sin embargo, Bogdan afirma que, detrás de esta comercialización, nos encontramos con un legado artístico y personal profundo. Sus pinturas, únicas y cargadas de significado, junto con su historia de vida, han inspirado a millones de artistas en todo el mundo. Frida Kahlo no solo “abrió caminos como la mexicanidad pintada y combinada con otros elementos o el de la individualidad femenina expresada por sus creaciones”, sino que también creó un universo artístico singular a través de autorretratos, bodegones y escenas de su vida personal. Su arte, lleno de emociones y diversidad, supera lo decorativo, ofreciendo un mensaje profundo y universal que sigue resonando en la actualidad.

La reseña biográfica sobre la vida y obra de Frida Kahlo que ofrecemos a continuación ha sido elaborada a partir de los artículos de Sadurní (2024) y de Patricia Mir (2024), dado que ambos autores ofrecen una visión sencilla pero detallada y rigurosa de la trayectoria vital y artística de la artista, destacando su impacto en el arte y la cultura como de las figuras más emblemáticas del arte y la cultura mexicana del siglo XX.

Nació el 6 de julio de 1907 en Coyoacán, Ciudad de México y aunque su nombre se asocia frecuentemente con el surrealismo, Kahlo rechazó esta clasificación, afirmando que sus obras reflejaban su realidad más que sus sueños. Su vida estuvo marcada por el sufrimiento físico y emocional, elementos que se convirtieron e inspiraron los temas centrales de su producción artística.

Durante su infancia, Kahlo contrajo poliomielitis, lo que le dejó secuelas permanentes en su pierna derecha. A las secuelas de su enfermedad hay que añadir que años después, el 17 de septiembre de 1925, sufrió un grave accidente de autobús que le provocó lesiones de tal magnitud que la dejaron incapacitada para caminar durante tres meses y la sometieron a un total de treinta y dos intervenciones quirúrgicas a lo largo de su vida. Este trágico suceso tuvo un impacto profundo y permanente en su existencia, influyendo significativamente en su obra artística, como se evidencia en muchos de sus cuadros posteriores. A pesar de las limitaciones físicas derivadas del accidente, Kahlo no abandonó su práctica pictórica. Gracias a la adaptación de un caballete especial y al uso de un espejo, pudo continuar pintando incluso mientras permanecía en cama, demostrando una notable resiliencia y dedicación a su arte.

Sus primeros trabajos fueron autorretratos, género que dominaría su obra, ya que, como ella misma afirmó, en una de sus frases más célebres, “me retrato a mí misma porque paso mucho tiempo sola y porque soy el motivo que mejor conozco”.

La obra de Kahlo se caracteriza por su exploración de la identidad, el dolor, la dualidad y la cultura mexicana. Influenciada por el nacionalismo revolucionario, adoptó en su vestimenta y en su arte elementos de la tradición indígena y popular mexicana, largas faldas, el cabello trenzado con cintas de colores y joyas de estilo precolombino, tal como se muestra en las obras *Autorretrato como Tehuana* (1943) y *Autorretrato con monos* (1943). Estas piezas reflejan su orgullo por su herencia mestiza y su conexión con la naturaleza y la cultura de México.

En 1927, Frida empezó a frecuentar ambientes políticos, artísticos e intelectuales. Fue en las diversas reuniones políticas del Partido Comunista de México donde conoció a su futuro marido, al pintor Diego Rivera, con quien contrajo matrimonio en 1929. Su tormentosa relación estuvo marcada por periodos de ferviente amor y un fuerte vínculo creativo a las infidelidades más dolorosas por parte de ambos, llegando a divorciarse en 1939 y a un segundo matrimonio al año siguiente. Sin embargo, y dado que la pareja compartía ideales políticos y círculo social, su hogar en Coyoacán se convirtió en un punto de encuentro para intelectuales y artistas, entre ellos León Trotsky y André Breton.

El dolor físico y emocional fue una constante en la vida de Kahlo. Sufrió varios abortos debido a las lesiones pélvicas causadas por el accidente, experiencias que plasmó en obras como *Henry Ford Hospital* (1932). Además, enfrentó complicaciones de salud crónicas que culminaron en la amputación de su pierna derecha en 1953, lo que la sumió en una profunda depresión. A pesar de ello, Kahlo continuó creando arte hasta sus últimos días, como lo demuestra su última obra, *Viva la vida* (1954), un óleo que celebra la vida a través de la representación de sandías en tonos vibrantes.

Frida Kahlo falleció el 13 de julio de 1954 en su casa de Coyoacán, conocida como la Casa Azul, lugar que hoy alberga el Museo Frida Kahlo. Su legado trasciende el ámbito artístico, convirtiéndola en un símbolo de resistencia, identidad cultural y empoderamiento femenino. Su obra, profundamente personal y universal a la vez, continúa inspirando y resonando en el mundo contemporáneo.

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

3.1. Análisis de actividades y unidades didácticas basadas en el arte hispánico

A continuación, y a lo largo de este apartado, se llevará a cabo un análisis de diversas propuestas didácticas en las que se han empleado reconocidas obras de arte hispánico como recurso pedagógico en el contexto del aula de español como lengua extranjera (ELE). Como se podrá observar en las propuestas examinadas, predomina un enfoque orientado al desarrollo de las destrezas puramente lingüísticas, tales como la comprensión y expresión oral y escrita. Sin embargo, también se identifican propuestas en las que las obras pictóricas trascienden su función lingüística para convertirse en herramientas de gran valor en la transmisión de mensajes, emociones y conceptos culturales, dinamizadoras del ambiente del aula y altamente motivadoras. Estas últimas buscan fomentar no solo el aprendizaje del idioma, sino también la creatividad, la expresión personal, el pensamiento crítico y la interculturalidad, aspectos fundamentales para una formación integral del estudiante en el ámbito de la lengua y la cultura hispánica.

Iniciaremos el análisis de las actividades y unidades didácticas destacando que muchas de estas propuestas son de fácil acceso a través de reconocidos portales en línea o páginas web, disponibles para cualquier persona interesada o involucrada en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Con el objetivo de mantener una coherencia con el marco teórico previamente establecido, en el cual se realizó una breve

contextualización de los artistas considerados relevantes, comenzaremos nuestro estudio con Velázquez y quizás su obra más emblemática y conocida universalmente, *Las Meninas* (1656). Dicha elección nos permitirá comenzar a explorar cómo las creaciones de los grandes maestros de nuestra pintura, pueden integrarse en propuestas didácticas para el aula de ELE.



“Las Meninas o la Familia de Felipe IV” de Velázquez

Fuente de la imagen:
https://es.wikipedia.org/wiki/Las_meninas

Pintada en 1656, esta obra es considerada una de las obras maestras, no solo del patrimonio artístico español, sino de toda la historia del arte occidental y que ha sido objeto de numerosos análisis y reinterpretaciones debido a su complejidad compositiva, innovación técnica y carga simbólica.

Como propuesta didáctica de esta obra, hemos escogido el proyecto *Velázquez, Meninas y misterios*, creado por Alonso Nieto (2021: 16) y publicado en revista Tecla, cuyo objetivo es integrar el arte en la clase de lengua, y mejorar la competencia comunicativa y la motivación.

Enseñar y aprender una lengua conlleva de manera intrínseca conocer la cultura -y consecuentemente el arte- de las sociedades en las que esa lengua se usa. El uso del arte favorece un estimulante cambio de ritmo de las clases, y tiene el potencial de desarrollar habilidades de pensamiento creativo. Ofrece, en definitiva, un relevante valor añadido a la clase de lengua, sin aumentar en exceso la carga de trabajo del profesorado.

Con esta propuesta, la intención de la autora es promover la interacción con manifestaciones artísticas provenientes de diversas culturas, épocas y contextos geográficos. Basada en proyectos anteriores y en su experiencia como docente,

fundamenta su elección en la premisa de que el arte y la lengua pueden complementarse y enriquecerse mutuamente, aprovechando esa cualidad cautivadora y mágica que tiene el arte de despertar el interés en el espectador. Por otro lado, considera equivalente el acto de aprender a contemplar una obra artística con el de desarrollar la capacidad de observar nuestro entorno con mayor detenimiento. Sin embargo, no pretende que en el aula se realice un análisis exhaustivo del arte, sino un empleo del mismo como recurso para el desarrollo de competencias lingüísticas, al mismo tiempo que facilita que el alumnado se familiarice con una diversidad de artistas y sus creaciones, dentro de una experiencia motivadora, enriquecedora y singular en el ámbito educativo.

Antes de comenzar con el análisis de la gran variedad de actividades propuestas, comentar brevemente que los objetivos de esta propuesta didáctica, sustentada en sus experiencias previas de aprendizaje en las que combinaba cultura y lengua, son los siguientes:

- Objetivos generales: A través de pequeños avances y logros, contribuir a mejorar la autoestima del alumnado en su proceso de aprendizaje. Con estos pequeños logros y a través de trabajo autónomo y cooperativo, desarrollar actitudes positivas hacia ellos mismos y hacia los demás
- Objetivos relacionados con el aprendizaje de la lengua: Con el uso habitual de la lengua, desarrollar y reforzar las destrezas propiamente lingüísticas. Aprender a aprender a través del desarrollo de las actividades y por último desarrollar estrategias de predicción, análisis, uso de recursos o resolución de problemas.
- Objetivos transversales: En este caso se trataría de la educación artística con la que se pretende, explorar a través de las obras de arte las diversas interpretaciones a lo largo de la historia, en épocas y culturas diferentes. Usar materiales normalmente utilizados en clase de plástica para comunicar emociones y colaborar en proyectos conjuntos.

En cuanto a la secuenciación de las actividades, se organizan en dos grupos diferenciados de documentos, siendo uno la guía para el profesor y el otro el material y los todos los recursos didácticos, disponibles en el blog de internet *ELE-mele* ¹⁸

¹⁸ Enlace donde se puede acceder a todos los recursos, ordenados por actividades: <https://ele-meletan.blogspot.com/2021/06/velaquez-meninas-y-misteriosun-proyecto.html>

La propuesta didáctica está destinada a niños y niñas de niveles iniciales, en un aula de español, en este caso ubicada en Reino Unido o Irlanda y su objetivo es integrar el contenido cultural y artístico con el del aprendizaje de la lengua para complementar la clase de español ordinaria o como actividad extraescolar, junto con la visita a un museo donde se expusieran obras del artista.

En cuanto a la secuenciación de las actividades, la autora las ha organizado en nueve bloques, que describiremos brevemente a continuación¹⁹:

1. Tras el visionado de un vídeo sobre Las Meninas, extraído de web del Museo del Prado y con un formato muy ameno, lúdico y adaptado a la edad de los alumnos, realizan una actividad de elección múltiple. Una vez finalizada se visionará de nuevo para comprobar las respuestas.
2. Una vez que los alumnos han aprendido sobre el cuadro y sus personajes, se les introduce, con un pequeño texto y unas fichas desordenadas, la vida y obra del pintor. La actividad consiste en ordenar la biografía, por lo que al mismo tiempo que desarrollan la comprensión lectora o auditiva, hacen uso de conectores del discurso y activan estrategias para elaborar y organizar sus producciones escritas.
3. A través de una presentación en diapositivas, se presentan a todos los personajes que aparecen en el cuadro, así como sus nombres, profesiones y posición en la corte. El objetivo de esta actividad es, además de repasar vocabulario relacionado con personas o animales, se practican las expresiones de ubicación en el espacio, así como las relativas a la descripción física. Durante la misma, se introduce el elemento lúdico, a través de un juego de cartas donde los alumnos tienen que adivinar quién es cada personaje acorde con su descripción.
4. Relacionado con el anterior, se realiza una presentación con imágenes de varias versiones de las Meninas y en parejas deben trabajar el vocabulario y expresiones que posteriormente han de utilizar para describir hacer la descripción de las figuras. Una vez finalizada esa recopilación, se hace una puesta en común del vocabulario y por turnos, incorporando el componente lúdico de nuevo, una parte describe un personaje y el resto tienen que adivinar de quién se trata.

¹⁹ El resumen de las actividades se puede ver en el enlace disponible en las referencias bibliográficas <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/tecla-no-3-2021-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-el-reino-unido-e-irlanda-170713/>, mientras que el desarrollo completo de las mismas en el blog *Ele-Mele* que ya se ha proporcionado anteriormente

5. El objetivo de la siguiente actividad es impulsar la creatividad, una vez que los alumnos han observado, descrito y reflexionado en torno a *Las Meninas*. En esta ocasión son ellos los que deben crear algo bello y único con la confección de sus propias meninas. Nuevamente, resulta ser una actividad integradora en la que al mismo tiempo que están haciendo sus propias creaciones, practican tanto vocabulario sobre utensilios y materiales, como las expresiones relativas a las instrucciones.
6. Avanzando en las tareas propuestas, en esta, la autora advierte sobre la conveniencia de elegir actividades adaptadas a la procedencia y edad de los alumnos en las que el placer prevalezca sobre la discusión y reflexión. Con ese objetivo, se les presenta un mapa del Reino e Irlanda con el fin de que localicen las galerías de arte y museos donde estén expuestas obras de Velázquez. Posteriormente, se les presentan cinco cuadros en los que aparecen escenas cotidianas, sirviendo estos como excusa para practicar vocabulario de utensilios y estancias de la casa y finalmente, deben ubicar esos cuadros en los museos correspondientes.

Resulta muy interesante y adaptado al entorno geográfico donde se realiza la actividad, el apartado dedicado expresamente a Londres. En esta ocasión deben asociar los títulos de los cuadros a cada obra y expresar de qué manera han llegado a averiguar su nombre, sea por las propias pistas visuales que ofrece el cuadro o el contexto en el que se desarrolla, luego deben asociar cada cuadro a la galería o museo correspondiente ubicado en esa ciudad.

7. En la siguiente, se pretende desarrollar la capacidad investigadora de los alumnos con una temática muy motivadora e interesante como son los misterios y simbología que rodea la obra del maestro.
8. En esta actividad los alumnos, como en ocasiones anteriores, deben buscar en Internet artistas cuya obra fue inspirada por Velázquez, fomentando nuevamente la autonomía del aprendiente, así como la capacidad de relacionar distintos artistas y buscar las semejanzas y diferencias con el autor que están estudiando. Finalmente, e inspirados por sus hallazgos, pueden realizar sus propias creaciones.
9. Y para finalizar, usando de nuevo el componente lúdico, una actividad relajada y divertida, con el visionado de un vídeo relacionado con el artista y su obra con el contenido adaptado a la edad y nivel de español de los alumnos.

Tras presentar un breve resumen de las actividades propuestas por Alonso Nieto, podemos concluir que, en nuestra opinión, se trata de una propuesta altamente integradora de destrezas, con un notable nivel de transversalidad en sus actividades, destacando, en particular, los siguientes aspectos:

- Presentación y uso de gran variedad de recursos didácticos (fichas, videos, presentaciones, infografías, presentaciones, juegos, enlaces, actividades y sus soluciones...), en formato muy visual y colorido, así como muy motivadores y adaptados a la edad y nivel del alumnado.
- Actividades integradoras, no solo destinadas al desarrollo de contenidos lingüísticos (vocabulario específico, conectores, organizadores del discurso, instrucciones, etc.) sino también al de todas las destrezas comunicativas, junto con aspectos culturales e históricos. Por otro lado, están aquellas en las que se fomenta el componente creativo realizando sus propias creaciones o las que requieren dotes de investigación, iniciativa y autonomía, resultando actividades muy amenas y motivadoras.
- Presencia constante del componente lúdico, con juegos de cartas, pelotas para hacer turnos, juegos clásicos como el “quién es quién” que generan un ambiente distendido y estimulante para el aprendizaje
- Perfecta secuenciación y alternancia en las actividades, comenzando tareas más relajadas de calentamiento, continuando con aquellas en las que se pretende el desarrollo de destrezas propiamente lingüísticas intercalando otras con un alto componente lúdico o de destreza manual y creatividad.
- Actividades como la de averiguar los títulos de los cuadros en los que el alumnado debe activar no solo recursos lingüísticos, sino también cognitivos como su capacidad de deducción, análisis, observación y síntesis. Por otro lado, se fomenta el desarrollo de la iniciativa y capacidad de investigación autónoma del alumnado en actividades donde son ellos mismos los que tienen que buscar y averiguar parte del mundo simbólico y misterioso del artista.

“Duelo a garrotazos” de Goya



Obra perteneciente a la serie de las *Pinturas negras* (1820-1823) que realizó para la decoración de los muros de la casa, llamada la Quinta del Sordo, adquirida por el pintor en 1819.

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Duelo_a_garrotazos

La propuesta didáctica que vamos a presentar es la desarrollada por Del Peral Reñé y Sevilla-Vallejo (2022: 120-161), destinada a un alumnado adulto con niveles entre B2-C2 (MCER), la cual tiene como principal objetivo mostrar cómo las artes visuales son un recurso muy valioso en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Dicha propuesta se centra en la obra *Duelo a garrotazos*, una de las pinturas negras de Goya, que actúa como medio para facilitar el aprendizaje del español a través del análisis artístico y cultural del siglo XIX español.

Su presentación consta de dos partes diferenciadas, siendo la primera una revisión de la bibliografía existente sobre la enseñanza del español a través de la historia del arte, con el fin de analizar y evaluar la idoneidad de las obras pictográficas en el aula y cómo estos recursos visuales pueden apoyar al aprendizaje lingüístico. Por otro lado, en la segunda parte, se ofrece una propuesta didáctica concreta, centrada en Goya y la obra referida, dentro del contexto de un período histórico clave como es el convulso siglo XIX.

En cuanto a la elección de las artes visuales y en concreto de un artista como Goya, los autores destacan los siguientes aspectos:

- o Las artes visuales, especialmente la pintura, son un recurso valioso para enseñar español, ya que permiten a los estudiantes adquirir vocabulario específico al mismo tiempo que comprenden el contexto cultural e histórico en el que fue creada.
- o Goya es elegido como figura central, no solo por ser uno de los mayores representantes de la pintura española y con mayor proyección internacional, sino también

porque “su prolífica producción representa como nadie el convulso siglo XIX español, un siglo culturalmente particular e importante” (Del Peral Reñé y Sevilla-Vallejo, 2022: 130).

- o Los objetivos de planteados abarcan desde desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas en español, hasta ampliar el vocabulario artístico y cultural relacionado con la obra de Goya. Por otro lado, pretenden fomentar la reflexión y el debate sobre interpretaciones históricas y artísticas y promover el aprendizaje intercultural a través de la comparación entre la cultura del estudiante y la española.

- o La secuenciación de la propuesta consta de cuatro sesiones, cada una con actividades específicas que incluyen análisis de imágenes, comentarios de texto, debates y ejercicios de investigación.

- o La metodología tiene como objetivo fomentar el aprendizaje significativo y la interdisciplinariedad entre el español y las artes visuales, promoviendo la conexión entre la cultura nativa del estudiante y la española, priorizando actividades que requieran la resolución de problemas mediante la expresión oral, incentivando la interacción, la autonomía y la creatividad en las discusiones sobre la obra. Se prioriza la comunicación oral y escrita, activa y participativa, orientada a la adquisición de contenidos, el logro de objetivos y el desarrollo de competencias clave. Además, se introducen metodologías más novedosas como la “*AIM Language Learning*, de Wendy Maxwell²⁰ y por el que se construyen “andamios de conocimiento a través de los gestos y narraciones” (Del Peral Reñé y Sevilla-Vallejo, 2022: 144)

- o Se fomenta el uso de tecnologías como la realidad aumentada para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

- o En cuanto a las actividades presentadas, como ya comentamos distribuidas en cuatro sesiones, se encuentran las siguientes: introducción a la obra de Goya y lluvia de ideas sobre *Duelo a garrotazos*, análisis de la obra a través de un documental y comentario de texto, investigación en grupo sobre el contexto histórico y cultural del siglo XIX y ya en la última sesión síntesis y evaluación de los conocimientos adquiridos, incluyendo ejercicios de relación y debate.

²⁰ En 1984, Wendy Maxwell profesora de francés, frustrada al observar que, utilizando los métodos convencionales de enseñanza de idiomas, sus estudiantes no alcanzaban un dominio adecuado de la lengua objetivo. Fue entonces cuando se dio cuenta de algo: “Si los estudiantes no estaban aprendiendo con la forma en que se les enseñaba, ella tenía que enseñar de la manera en que ellos aprendían.”

o Esta propuesta además de la secuencia de actividades, contempla un completo sistema de evaluación en el que no van a valorar los contenidos culturales, sino aquellos relacionados con el dominio del español y siempre en línea con los contenidos del Proyecto Curricular del Instituto Cervantes. La evaluación se va a realizar en tres momentos clave “antes, durante y después “del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de manera continua, flexible y sistemática. Para ello, se van a utilizar diversas técnicas como cuestionarios, entrevistas, anecdotarios además de observación directa y se basará en cuatro elementos principales: criterios de calificación, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y rúbricas con indicadores de logro.

Con este trabajo, los autores han demostrado de forma eficaz que la integración de las artes visuales en la enseñanza de ELE es un recurso muy interesante y completo y que enriquece, indudablemente, el aprendizaje del idioma y la cultura. Especialmente la elección del legado de Goya, y su obra “Duelo a garrotazos”, resulta ser un recurso efectivo para motivar a los estudiantes y fomentar la reflexión sobre la historia y el arte español de un periodo ya de por sí muy complejo y trascendente para la historia de España. Además, la propuesta destaca la importancia de la interdisciplinariedad y la transversalidad de conocimientos, así como el uso de tecnologías innovadoras, como la realidad aumentada, para mejorar la enseñanza del español.

En conclusión, con esta propuesta didáctica, no solo se busca mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino también profundizar en la comprensión de la cultura española a través del arte, lo que resulta en un aprendizaje más significativo, motivador y enriquecedor.



“La Visión de España” de Joaquín Sorolla

¡El agua era de un azul tan fino! Y la vibración de la luz era una locura. He presenciado el regreso de la pesca: las hermosas velas, los grupos de pescadores, las luces de mil colores reflejándose en el mar... me proporcionaron un rato difícil de olvidar...

(fragmento de una carta de Sorolla a Clotilde, su esposa)

A continuación, vamos a presentar una propuesta didáctica basada en la vida y obra del pintor valenciano, Joaquín Sorolla, realizada con *ArcGIS StoryMaps*²¹ y que formó parte de los trabajos finales presentados para la asignatura de “Sociedad y cultura hispánicas” cursada en el presente máster. Antes de comenzar con el desarrollo de la propuesta, comentar que la herramienta utilizada, *ArcGIS StoryMaps* consiste en una aplicación web cuyo fin es crear y compartir historias interactivas que combinan mapas, texto narrativo y contenido multimedia. Además, dicha herramienta, permite a los usuarios construir historias con mapas, imágenes, videos y otros elementos insertados, resultando por tanto presentaciones dinámicas con datos en tiempo real que, una vez finalizadas, se pueden publicar y compartir mediante enlace URL. Sin embargo, si bien resulta una aplicación muy visual y atractiva, presenta ciertas limitaciones en cuanto al tamaño y formato de texto a incorporar, precisamente porque la preferencia de dicha aplicación está orientada al uso de mapas que aporten dinamismo a la historia generada, así como a la incorporación de variados recursos multimedia. No obstante, entendemos, que la obra de Sorolla, resulta más que apropiada para esta aplicación, no solo por el atractivo visual de su obra sino por los numerosos recursos audiovisuales que podemos encontrar no solo sobre su legado

²¹ Enlace a la propuesta didáctica “La visión de España de Joaquín Sorolla en <https://arcg.is/0SWG8P8>

sino también sobre el momento histórico y social donde se enmarca su vida y su trayectoria artística.

Con esta propuesta didáctica, destinada a alumnos de español con un nivel mínimo B2 (MCER), se pretende embarcar a los estudiantes en el mundo del arte español a través de la figura del pintor valenciano Joaquín Sorolla, explorando su vida y su obra, centrándose en su etapa final con su colaboración con la *Hispanic Society* de Nueva York y que dio lugar a su colosal obra "Visión de España". A lo largo de las actividades y con la intención de aprovechar al máximo el potencial que permite la aplicación en cuanto a recursos multimedia, se va a intentar mostrar a los alumnos el panorama de la sociedad española de finales del siglo XIX y principios del XX, destacando la maestría de Sorolla para capturar la luz y la vida cotidiana.

A través de la fascinación que la obra de Sorolla pueda suscitar, trataremos que los alumnos alcancen los siguientes objetivos:

- Que adquieran una comprensión más profunda de la cultura y sociedad española de finales del siglo XIX y principios del XX y que desarrollen una perspectiva histórica más amplia que les ayude a entender como el arte es influenciado por los eventos históricos, sociales y culturales.
- Que desarrollen su propia creatividad y sensibilidad a través del análisis de sus obras, aprendiendo a describir visualmente las obras, así como a expresar sus ideas y opiniones de manera clara y coherente.
- Que entrenen habilidades para la resolución de problemas, ya que al analizar obras de arte y entender su contexto histórico y cultural tienes que enfrentarte a preguntas complejas sobre el significado de una obra o los motivos que llevaron al autor a realizar sus creaciones.
- Que desarrollen la competencia lingüística y sociocultural en español, tanto en la comprensión como en la producción oral y escrita, a través de la lectura de textos, la exploración de contenidos audiovisuales y la participación en discusiones y debates.
- Fomentar la competencia digital, utilizando recursos en línea para la investigación y presentación de la información.

La propuesta didáctica se ha organizado en nueve actividades, diseñadas para integrar de manera equilibrada aspectos socioculturales, artísticos y lingüísticos, buscando, con este

enfoque, alcanzar de manera efectiva los objetivos previamente establecidos y que reseñamos anteriormente. A continuación, se presenta un resumen de dichas actividades:

- “Sorolla, el pintor de la luz”: en la primera actividad, usamos como recursos didácticos un fragmento de las numerosas cartas que Sorolla le escribió a su esposa, además de una de las obras más conocidas del artista, *Paseo a orillas del mar*. Esta actividad se podría considerar, preparatoria o de calentamiento, ya que, con ella, se pretende generar el debate en los alumnos, activar conocimientos previos y presentar al autor y su trascendencia en el panorama artístico español.
- “Viaje a través de sus pinceles”: para esta actividad, hacemos uso del recurso central de esta herramienta digital como es el mapa interactivo. Se les propone una tarea de investigación a lo largo de diecinueve ítems que resumen brevemente la biografía de Sorolla. Dicha tarea será realizada en grupo y con apoyo del profesor debido a la complejidad y su objetivo es presentar el complejo periodo de la Restauración en España, sus acontecimientos más relevantes, los cambios económicos y sociales o los grandes movimientos literarios, como la Generación del 98, con el fin de contextualizar la “España de Sorolla” y facilitar la comprensión de las siguientes actividades.
- “La sociedad de Sorolla”, actividad que consta de dos partes. En la primera, los alumnos visualizarán un vídeo sobre la sociedad de la época y, tras su visionado, responderán a una serie de preguntas relacionadas con el contenido del mismo. En la segunda parte, los estudiantes deberán observar y comparar dos imágenes: una extraída del vídeo y otra correspondiente a la obra *Preparación de las uvas secas* de Sorolla. A continuación, responderán a un conjunto de preguntas que abordan tanto los cambios sociales reflejados en las imágenes como cuestiones de vocabulario y conceptos de cierta complejidad para aprendientes de español.
- “Algo más que el pintor de la luz”: esta actividad busca ir más allá del uso del arte en el aula de ELE como un simple pretexto para la práctica lingüística, aprovechando su potencial como herramienta cognitiva. En este caso, el docente debe fomentar el papel del estudiante como espectador activo, permitiéndole observar, analizar y comunicarse sobre la obra de arte, convirtiéndolo en protagonista. El objetivo es acercar el arte de Sorolla a los alumnos de ELE, proporcionándoles herramientas para describir lo que ven, analizar contextos históricos y comprender las motivaciones del autor. Para ello, se integran aspectos

artísticos y lingüísticos, siguiendo una secuencia de pasos previamente trabajada: contextualización, observación visual, observación guiada, expresión escrita y expresión oral, buscando fomentar una comprensión profunda y una comunicación efectiva, desarrollando habilidades tanto artísticas como lingüísticas en los estudiantes.

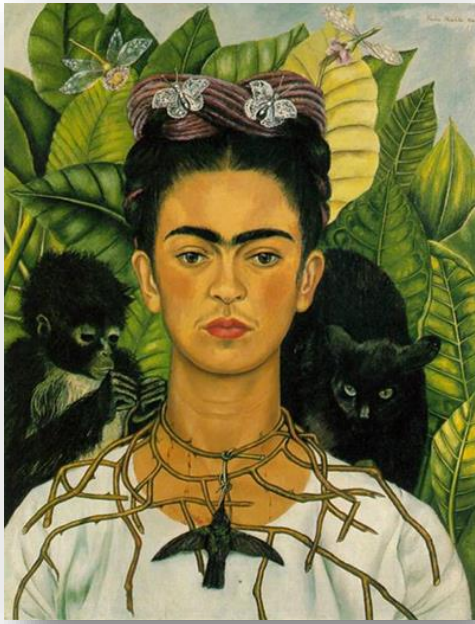
- “El gran encargo de su vida, *The Hispanic Society of America*”. Este encargo colosal, consistiría en el eje central de esta propuesta didáctica y al mismo tiempo la culminación del viaje por la vida y obra de Sorolla. Las actividades diseñadas integrarán todas las destrezas lingüísticas trabajadas previamente, así como los conocimientos adquiridos sobre el artista, la sociedad española de entre siglos y la capacidad crítica y analítica de los alumnos. Dada la variedad y el carácter multidisciplinar de las tareas (geografía, vocabulario, estereotipos, discriminación, pragmática...), el docente dedicará varias sesiones, adaptando su duración y enfoque a las necesidades e intereses del grupo. Para manejar la gran cantidad de información proporcionada a través de textos, páginas web, imágenes y vídeos, el profesor empleará diversas estrategias para crear un ambiente estimulante y afectivo, fomentando la motivación, la interacción y el interés de los alumnos durante el desarrollo de las actividades.
- “Y para acabar, Clotilde”. Tarea final, y en cierta manera, homenaje a la esposa de Sorolla, determinante en su vida, trayectoria y reconocimiento posterior como un maestro de la pintura universal. Para esta actividad los alumnos trabajarán en parejas, representando uno el papel de Sorolla y otro el de Clotilde y escribir una carta en el mismo estilo y contenido que las numerosas misivas que ambos se intercambiaban. Para ello se les facilita enlaces a páginas web donde hay ejemplos y extractos de sus cartas con el fin de que las usen como modelo.

Con esta propuesta didáctica, basada en la vida y obra de Joaquín Sorolla, se pretende crear una experiencia interactiva y enriquecedora que combina elementos visuales, narrativos y recursos multimedia. A través de nueve actividades estructuradas, se ha buscado no solo profundizar en el conocimiento del arte y la sociedad española de finales del siglo XIX y principios del XX, sino también fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas, socioculturales, críticas y creativas en los estudiantes de español con un nivel mínimo B2.

El recorrido mostrado comienza con actividades cuyo objetivo es activar los conocimientos previos de los alumnos y generar interés por el artista. A continuación, se contextualiza su obra dentro del marco histórico y social de la Restauración española, mediante actividades que profundizan en el análisis de su obra e integran aspectos artísticos y lingüísticos, con el objetivo de desarrollar habilidades de observación, descripción y expresión tanto oral como escrita.

En cuanto al tema central de la propuesta, ya apuntado en el título de la unidad, es el encargo de la *Hispanic Society of America*, el cual permite a los alumnos explorar la dimensión histórica, geográfica y cultural de la obra "Visión de España". El objetivo de esta serie de actividades, de carácter multidisciplinar, es fomentar la reflexión crítica y el trabajo colaborativo, adaptándose a las necesidades e intereses del grupo. Finalmente, la tarea dedicada a Clotilde, esposa y musa de Sorolla, cierra el ciclo con un ejercicio creativo que invita a los estudiantes a conectarse emocionalmente con el artista y su contexto personal.

En conjunto, esta propuesta no solo pretende acercar a los alumnos al legado artístico de Sorolla, sino que también proporcionar herramientas para comprender cómo el arte refleja y transforma la sociedad. Al integrar recursos multimedia, estrategias interactivas y un enfoque comunicativo, se quiere lograr un aprendizaje significativo que combine el desarrollo de competencias lingüísticas con la apreciación artística y cultural. De este modo, el objetivo es que los estudiantes no solo adquieran un conocimiento profundo de Sorolla y su época, sino que también fortalezcan su capacidad para analizar, crear y comunicarse en español, tanto de forma oral como escrita, en un contexto global y digital.



Frida Kahlo, un icono del siglo XX

Autorretrato con Collar de Espinas y Colibrí (1940). Fuente de la imagen:
<https://www.singularart.com/blog/es/2020/06/11/la-historia-tras-el-autorretrato-de-frida-kahlo-con-collar-de-espinas-y-colibri/>

La última muestra de propuestas didácticas para el aula de ELE, la dedicaremos la pintora mejicana Frida Kahlo, reconocida como la artista hispanoamericana más destacada y un recurso altamente utilizado en las aulas de español como lengua extranjera por numerosas razones, que combinan aspectos culturales, históricos, artísticos y lingüísticos. Su figura y obra ofrecen una ventana única hacia la cultura mejicana y, por extensión, hacia el mundo hispanohablante, lo que la convierte en una herramienta pedagógica valiosa para el aprendizaje del español.

Su relevancia como artista radica en que utilizó sus experiencias de vida (familia, amores, dolencias físicas y raíces culturales) como fuente de inspiración para crear obras que trascendieron en belleza y significado. Su legado no solo se limita a su producción artística, sino que también se extiende a su papel como voz e imagen en el arte y la sociedad, ya que, a través de su producción artística, su vestimenta y su ideología, mostró la representación de la mujer en la modernidad, al tiempo que buscó elevar y reivindicar la identidad mejicana en un contexto mundial.

A continuación, vamos a analizar una propuesta de actividades, extraída de un popular portal en línea y accesible de forma muy sencilla para cualquier persona interesada o

involucrada en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). *El Arte y a vida de Frida Kahlo*²² realizada por Enara Villán y Aitor Pisos Prado, en el año 2022, actualizada en el 2024, para el conocido blog *PROFEdeELE*, está destinada a alumnos con un nivel B1/B2 (MCER) y ha sido organizada en dos bloques temáticos diferenciados, el primero sobre la vida de la pintora y el segundo sobre su producción artística. La unidad se articula en torno a actividades dinámicas, interactivas y pedagógicamente estructuradas, diseñadas para garantizar un aprendizaje significativo del español a través de la figura de Frida Kahlo. Combinando recursos digitales, trabajo colaborativo y reflexión crítica, las propuestas buscan no solo desarrollar las competencias lingüísticas, sino también fomentar la interculturalidad, el pensamiento analítico y la conexión emocional con los contenidos.

A continuación, presentamos los contenidos y objetivos del bloque de actividades sobre la vida de la pintora que, de forma gradual y motivadora, conduce al alumnado desde la activación de sus conocimientos previos hasta el debate sobre temas universales sobre las relaciones sociales, siempre con Frida Kahlo como hilo conductor:

- Activación de conocimientos previos

La unidad comienza con un cuestionario interactivo y autoevaluable sobre la vida y obra de Frida Kahlo, diseñado para recuperar los conocimientos previos de los estudiantes. Esta actividad introductoria servirá como diagnóstico inicial y motivará la reflexión sobre aspectos clave de su biografía y legado artístico.

- Exploración conceptual a través de una nube de palabras

A continuación, se presentará una nube de palabras con términos asociados a la artista (*dolor, surrealismo, México, empoderamiento, autorretrato*). Los alumnos, en parejas o pequeños grupos, analizarán estos conceptos, explicando su relación con Frida Kahlo y debatiendo su importancia. Esta dinámica fomentará la expresión oral y la dimensión intercultural.

- Comprensión auditiva y cuestionario de verificación

Los estudiantes visualizarán un vídeo documental (disponible en el canal de YouTube del portal educativo) que, en poco más de siete minutos, resume el contexto vital y artístico

²² Enlace de acceso a la actividad completa y a sus materiales didácticos: <https://www.profedeele.es/actividad/frida-kahlo/>

de Frida Kahlo. Tras el visionado, completarán un segundo cuestionario, de nuevo interactivo y autoevaluable, para comprobar su comprensión y retención de la información clave.

- Reconstrucción de citas emblemáticas

Aprovechando la relevancia de las famosas frases de la artista, los alumnos participarán en una actividad de ordenación de palabras para reconstruir citas textuales de Frida Kahlo. Este ejercicio no solo reforzará estructuras sintácticas, sino que también permitirá reflexionar sobre el mensaje filosófico y emocional de sus palabras.

- Clasificación y negociación de vocabulario

Para consolidar el léxico trabajado en las actividades previas, los estudiantes clasificarán una serie de adjetivos relacionados con la personalidad y obra de Kahlo, descartando aquellos que consideren irrelevantes. En grupos, deberán negociar el significado y justificar sus elecciones, promoviendo así el uso de lenguaje descriptivo y argumentativo.

- Debate sobre relaciones tóxicas y legado contemporáneo

Como cierre de este bloque sobre su biografía, se llevará a cabo un debate guiado sobre un tema que marcó la vida y obra de Kahlo, como es su tormentosa vida personal y su relación tóxica con Diego Rivera. A partir de este contexto y de su representación en obras como *Las dos Fridas* o *Diego y yo*, los alumnos analizarán este concepto atemporal, vinculándolo con realidades actuales. Esta actividad no solo desarrollará las destrezas comunicativas, sino que también fomentará la dimensión intercultural y la reflexión crítica sobre dinámicas sociales.

El siguiente bloque de actividades, nuevamente interactivas, está diseñado para sumergir a los estudiantes en el universo pictórico de Frida Kahlo, combinando el desarrollo de competencias lingüísticas con el análisis artístico y la creatividad. A continuación, se presenta la secuencia detallada de actividades, organizadas pedagógicamente para garantizar un aprendizaje progresivo y significativo:

- Identificación de obras clave

Los estudiantes reciben 10 obras de diversos autores (incluyendo a Kahlo, Rivera, Botero y otros) y deben identificar las 4 pinturas creadas por Frida. Se trata de una actividad que pretende combinar comprensión visual y cultura artística y cuyo objetivo es desarrollar

la observación crítica de elementos distintivos (símbolos, color, estilo), así como contrastar el arte de Kahlo con otros referentes del muralismo y surrealismo mejicanos.

- Sopa de letras

Con este tradicional pasatiempo interactivo, los alumnos deben buscar los adjetivos relacionados con las formas, figuras y colores (irregular, rectángulo, azulado, cálido...). El objetivo que se pretende es reforzar el vocabulario descriptivo aplicable a obras pictóricas, combinando el aprendizaje de léxico con la gamificación, aumentando, por tanto, la motivación de los alumnos con la introducción del componente lúdico.

- El diario de Frida

A partir de un fragmento del diario de Kahlo (donde asocia colores a emociones, conceptos abstractos o incluso países), los estudiantes deben adivinar o inferir el color descrito y justificar su elección, desarrollando al mismo tiempo destrezas como la comprensión lectora y la expresión oral. En la mente de Frida el amarillo era miedo, enfermedad y el verde era tristeza, por lo que el objetivo de la actividad parece ser practicar la interpretación de metáforas y lenguaje simbólico, así como relacionar el uso del color con la intencionalidad artística.

- Descripción oral de una obra

Se presenta una selección de seis obras emblemáticas (*Las dos Fridas*, *La columna rota...*), y tras observarlas, los alumnos tienen que grabar un audio describiendo la obra elegida, integrando, elementos visuales (colores, composición), contexto biográfico/histórico e interpretación personal. Para ello disponen de una herramienta interactiva para enviar grabaciones al profesor. Con esta actividad se pretende coordinar destrezas comunicativas (fluidez, precisión léxica), aplicar conocimientos previos de forma autónoma y desarrollar su capacidad de síntesis.

- Comentario escrito de una obra

En esta ocasión se les requiere la redacción de un texto descriptivo-analítico siguiendo las pautas proporcionadas por el profesor: introducción, descripción, interpretación y conclusión. Por otro lado, se les proporciona los elementos a los que deben atender en cada parte, datos históricos o tipo de obra en la introducción, acciones de los personajes en la descripción, significado de los símbolos en la interpretación e importancia y repercusión de la obra para la conclusión. Como recursos utilizados, nuevamente, pueden

hacer uso de la plataforma digital para entrega y un breve cuestionario de autoevaluación. Los objetivos de esta tarea abarcan desde dominar estructuras textuales formales y desarrollar su expresión escrita, profundizar en el análisis crítico del arte y fomentar el autoaprendizaje del alumnado.

- Creación de un retrato inspirado en Frida

En esta ocasión los alumnos tienen que completar el retrato de Kahlo usando una plantilla digital interactiva (con elementos icónicos como sus cejas o peinado). Los objetivos, además de fomentar la creatividad y desarrollar la competencia digital, podrían estar orientados a fomentar la conexión con la imagen icónica de la artista y practicar vocabulario de partes del cuerpo y emociones.

- Visita virtual a La Casa Azul

Esta actividad consiste en un recorrido 360° por la Casa Azul, el museo Frida Kahlo, donde podrán observar no solo el conjunto arquitectónico sino objetos personales de la artista, así como una parte considerable de su legado artístico. El uso de las visitas virtuales a museos, se trata de un recurso didáctico valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que facilita a los alumnos un conocimiento cultural basado en la experiencia sensorial a través de la observación del entorno original donde se encuentran las obras al mismo tiempo que disfrutan en la comodidad de su aula.

- *Kahoot* final

Con este habitual juego interactivo, en las aulas de ELE, se pretende un repaso divertido de lo aprendido con preguntas sobre la biografía, la simbología en sus obras o el vocabulario de la unidad. El objetivo de este tipo de actividades con alto componente de gamificación es sistematizar conocimientos de forma dinámica y entretenida y fomentar la motivación mediante la competencia sana.

La organización de esta unidad didáctica en torno a actividades dinámicas, interactivas y pedagógicamente estructuradas, tiene como objetivo garantizar un aprendizaje significativo del español a través de la figura de Frida Kahlo, combinando recursos digitales, trabajo colaborativo y reflexión crítica. Las propuestas no solo buscan desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas, sino también fomentar la interculturalidad, el pensamiento analítico y la conexión emocional con los contenidos.

En conclusión, con esta propuesta, queda acreditado que el uso de Frida Kahlo como eje temático no solo enriquece el vocabulario y la competencia cultural, sino que también convierte al estudiante en un agente social activo, capaz de interpretar y debatir sobre realidades pasadas y presentes desde una perspectiva plural.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de todos los epígrafes anteriores, hemos explorado el potencial del arte español e hispanico como recurso didáctico en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE), analizando tanto sus ventajas como los desafíos que plantea su implementación. A continuación, presentamos las conclusiones a las que hemos llegado derivadas de este trabajo, organizadas en dos bloques: por un lado, las limitaciones y dificultades de la implementación del arte pictórico en el aula y por otro, las numerosas oportunidades y beneficios que ofrece como herramienta pedagógica en la enseñanza del español:

- Tanto el MCER como el PCIC presentan limitaciones como marcos de referencia a la hora de preparar actividades o seleccionar contenidos culturales, a diferencia de lo que ocurre con los contenidos puramente lingüísticos, donde ofrecen directrices más claras. Esta dificultad, como ya se ha señalado en el marco teórico, puede complicar la integración del arte y otros elementos culturales en el diseño de materiales didácticos para el aula de ELE
- La dificultad real de aplicar o implementar unidades didácticas como las que hemos analizado, que integran contenidos lingüísticos y culturales. Dificultad agravada en entornos universitarios donde las asignaturas se imparten sectorizadas y en muchas ocasiones integradas en “cursos a la carta” demandados por Universidades extranjeras e incluso, en algunas ocasiones, orientadas a un colectivo estudiantil muy determinado con exigentes requisitos culturales y religiosos.
- Los contenidos y secuenciación de actividades de cursos de arte español/hispanico destinados a alumnos de español no difieren, en la mayor parte de las ocasiones, de los destinados para nativos, como apuntaba Pascual (2015), adaptando únicamente el vocabulario y la gramática al nivel de lengua al que va destinado.
- Si bien el arte, como concepto amplio, es un recurso cada vez más utilizado en las aulas de español, el cine, con todo su potencial e importancia, es el que más integrado y habitual en las aulas.

- A pesar de que vivimos en un entorno plenamente digital, en muchas ocasiones los recursos tecnológicos de las aulas son insuficientes o limitados, por lo que puede resultar difícil implementar recursos visuales en el desarrollo de las actividades.

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, el uso del arte en el aula de ELE presenta un amplio abanico de posibilidades que justifican su incorporación como un recurso valioso:

- El estímulo iconográfico en el aula de lengua extranjera a través del arte presenta numerosos beneficios, como expresaba Wiater (2016), contribuyendo al desarrollo cognitivo, afectivo y emocional, fomentando la creatividad y promoviendo la pluralidad de opiniones y percepciones.
- Las oportunidades que las obras pictóricas pueden llegar a ofrecer en cuanto al desarrollo de competencias puramente lingüísticas (producción oral y escrita, aprendizaje de vocabulario y de la gramática, comprensión escrita...), resultan fuertemente acreditadas.
- Al mismo tiempo que se desarrollan las competencias lingüísticas, se pueden desarrollar las competencias culturales, enriqueciendo así el aprendizaje del español, usando como vehículo el análisis pictórico de la obra de un pintor, como vimos en la propuesta de Sorolla.
- Por otro lado, el uso del arte en el aula de ELE no solo permite a los estudiantes, explorar aspectos culturales, históricos o sociales del mundo hispanohablante, sino también prepara a los estudiantes para interactuar en un mundo globalizado, fomentando el respeto, la curiosidad y el diálogo intercultural.
- Versatilidad en el uso de una misma obra de arte a lo largo de un ciclo formativo, adaptándola a los diferentes niveles de la lengua del alumnado, como hemos visto en la fórmula que apuntaban Diez Huertas y Fumadó Abad (2013) en su trabajo “Arte en letra”.
- La gran cantidad de recursos de calidad que se ofrecen en Internet en los numerosos portales y blogs, como ya hemos podido comprobar en la propuesta sobre Frida Kahlo de Enara Villán y Aitor Pisos Prado (2022/2024). Dichos recursos presentan numerosas ventajas debido a su accesibilidad, flexibilidad o variedad. Además, muchas de las actividades implementan herramientas con retroalimentación inmediata, lo que facilita el autoaprendizaje del alumno, así como la autoevaluación de su progreso. Ventajas tales como la actualización constante de los materiales en

línea, a diferencia de los manuales tradicionales, la existencia de numerosas herramientas para los profesores tales como las conocidas plataformas *Kahoot* o *Quizlet*, que facilitan la creación de actividades interactivas, o los bancos de ejercicios descargables, que ahorran tiempo en la preparación de clases, resultan realmente atractivas.

- En la actualidad, los museos de todo el mundo y como parte de su contenido en las páginas web, ofrecen visitas virtuales a sus galerías o incluso talleres específicos, lo que, sin duda, abre muchas posibilidades didácticas para los docentes.

En definitiva, aunque la integración del arte en el aula de ELE no está exenta de retos, su capacidad para motivar a los alumnos, desarrollar competencias lingüísticas y culturales, y adaptarse a distintos niveles y contextos educativos lo convierte en un recurso de gran valor. Consideramos conveniente que futuras investigaciones y experiencias docentes puedan seguir explorando estrategias para lograr superar las limitaciones actuales y maximizar así su potencial en la enseñanza del español como lengua extranjera.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO NIETO, E. (2021). “Velázquez, Meninas y misterio” *Tecla*, 3, 15-21.
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/tecla-no-3-2021-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-el-reino-unido-e-irlanda_170713/ (26/03/2025)
- ÁLVAREZ VALADÉS, J. (2004). “Arte contemporáneo en la clase de E/LE: visitando el Museo Centro de Arte Reina Sofía”. *redELE: revista electrónica de didáctica de ELE*, 2, 1-14. [redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera NÚMERO X](https://www.redELE.es/revista-electronica-de-didactica-espanol-lengua-extranjera-numero-x) (21/03/2025)
- ARNHEIM, R. (1954). *Art and Visual Perception*. University of California Press. 2004.
- ARNHEIM, R. (1969). *Visual Thinking*. University of California Press. 2004.
- ÁVILA, J Y FONCUBIERTA, J. (2015). “La alfabetización visual y la visualización en el desarrollo de las estrategias afectivas. *marcoELE. Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, 21, 76-91. <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf> (3/03/25)
- BARÓN THAIDIGSMANN, J. (2024). *Arte y transformaciones sociales en España 1885-1910*. Catálogo de la exposición Arte y transformaciones sociales en España (1885-1910), Museo Nacional del Prado.
- BOGDAN, K. (2024). “Fridamanía”. Instituto Trefort Ágoston. ELTE. 68-72.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2024/07_bogdan.pdf (24/03/25)
- CASTILLO ARTUCH, C. (2013). AICLE en la enseñanza de español para extranjeros: una propuesta educativa de Historia de España y español combinadas. Fidescu / Universidad Pontificia de Salamanca.
<https://www.fidescu.org/attachments/article/196/AICLE%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20espa%C3%B1ol%20para%20extranjeros.%20Una%20propuesta%20educativa%20~.pdf> (02/03/25)
- CEPEDA ORTEGA, J. (2018). “Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación”. *Tabanque*, 31, 244-262. DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262> (18/03/25)
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2003-2025). Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- DEL PERAL RENÉ, A. Y SEVILLA-VALLEJO, S. (2022). La enseñanza de ELE a través de la pintura. Propuesta de Intervención a partir de *Duelo a garrotazos* de Francisco de Goya. *Revista de recursos para el aula de español: investigación y enseñanza* (Vol.1 Núm. 2). 120-161. Universidad Alcalá.
<https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.1543> (10/03/25)

- DÍEZ HUERTAS, C. y FUMADÓ ABAD, M. (2013). “Arte en letra: herramientas para la descripción en el aula ELE. Mediterráneo”. *Actas del X Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*. 56-67.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/na poles_2013/05_diez-fumado.pdf (02/03/25)
- DÍEZ HUERTAS, C. (2018). Cómo dinamizar el aula ELE a través del arte. Instituto Cervantes de Nápoles.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/na poles_2019/02_diez_huertas.pdf (02/03/25)
- ENCABO FERNÁNDEZ, E y JEREZ MARTÍNEZ, I. (2013). “Lingüística aplicada y alfabetización visual. el desarrollo de la competencia intercultural”. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 13.
https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53204f670b221.pdf (06/03/25)
- FERNÁNDEZ, A. M. (2023). Definición de identidad cultural. Historia, fenómenos y ejemplos. *Definicion.com*. <https://definicion.com/identidad-cultural/> (10/03/25)
- GALLEGO, R. (2021). Goya, escenas de la vida del siglo XVIII. *Historia. National Geographic*. [en línea], 121.
https://historia.nationalgeographic.com.es/edicion-impresa/articulos/goya-escenas-vida-siglo-xviii_17108 (20/03/25)
- GARCÍA NAVARRO, U. (2023). *El arte como recurso didáctico en el aula de ELE: las competencias gramatical y cultural a través de la obra de Diego Rivera*. DOI: [10.13140/RG.2.2.13150.51523](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13150.51523).
https://www.researchgate.net/publication/369649662_El_arte_como_recurso_didactico_en_el_aula_de_ELE_las_competencias_gramatical_y_cultural_a_traves_de_la_obra_de_Diego_Rivera (18/03/25)
- GARRASINI SELLANES, R.B. (2009). *Cómo integrar el arte y la literatura a las clases de español*. Universidad Federal de Goiás. 1-12.
<https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/4e096f5e-3745-499e-9d7a-960c7a5b15c0/content> (06/03/25)
- GARRIDO DEL SAZ, E., MORENO SAINZ EZQUERRA, Y., MONTEROS OBELAR, S., GARCÍA SEGOVIA, S. (2016). El diálogo intercultural a través del arte. Cruz roja española.
<https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/dialogo-intercultural.pdf> (10/03/25)
- GLENDINNING, N. (s.f). Francisco de Goya y Lucientes. *Enciclopedia del Museo del Prado. Fundación de Amigos del Prado*. [en línea].
<https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/goya-y-lucientes-francisco-de/4997b179-627f-4680-9612-13a5162b30e0> (10/03/25)
- GONZÁLEZ CASTILLO, M.N. (2016). *La identidad cultural mejicana en la obra de Frida Kahlo*. Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/3287> (23/03/25)

- GUTIÉRREZ PRADA, E., LOMBARDO, L. y MUÑOZ MEDRANO, M.C. (2012). “Arte para andar por casa”. *RedELE: Revista Electrónica De Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24, 168. Universidad de Catania, Italia. (25/02/25).
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:0d74a0ac-7e2a-4ef4-82f8-f7619f29c144/2012-redele-24-03-gutierrez-lombardo-mu-oz-pdf.pdf>
- GUTIERREZ VIÑUALES, R. (2003). “El papel de las artes en la construcción de las identidades nacionales en Iberoamérica”. *Historia Mexicana*, 53(2), 341-390.
<https://www.redalyc.org/pdf/600/60053204.pdf> (10/03/25)
- HUDSON VIZCAÍNO, B., GONZÁLEZ ACOSTA, A., DURÁN VERA, S., RODRÍGUEZ SALVATIERRA, V. (2019). *Arte & Pedagogía del Arte. Confluencias poético-metodológicas en los procesos artístico-formativo*. UEES (Universidad Espíritu Santo).
<https://uees.edu.ec/descargas/libros/2019/arte-y-pedagogia-del-arte.pdf> (1/03/25)
- IGLESIAS CASAL, I. (2003). “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas, *Carabela*, 54, 5-28.
- (2014). “Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula”. *La enseñanza del español como LE / L2 en el siglo XXI*, 349-362.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Biblioteca del profesor. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- JUBER, C. (2007). Muralismo mexicano: arte público/identidad/memoria colectiva *ESCENA. Revista de las artes*, 61(2).37-54.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561158764005> (15/03/25)
- JUBERÍAS GRACIA, G. (2024). *Pintura de género e identidad nacional: Goya y la constitución de una imagen de lo español (1868-1928)*. Universidad de Zaragoza. Grado Historia del Arte. <https://zaguan.unizar.es/record/145289?ln=es>
- MADEJ, A. (2014). “El uso de la imagen en el aula de E/LE y su influencia en la memorización de vocabulario nuevo”. Universidad de Varsovia.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_46/congreso_46_14.pdf (12/03/25)
- MERINO MAÑUECO, Susana. (2015). “El arte como medio para la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera”. *Intertext Scientific Journal*, 9, 84-87.
https://www.researchgate.net/publication/323365218_El_arte_como_medio_para_la_ensenanzaaprendizaje_de_espanol_como_lengua_extranjera_En_Intertext_Scientific_Journal_34_3536_9th_Year_2015 (22/02/25)
- MESSINA ALBARENQUE, A. (2015). “Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada”. *Revista didáctica marcoELE*, 20.
https://marcoele.com/descargas/20/messina-conciencia_intercultural.pdf (06/03/25)

- MIR, P. (2024). “6 frases de Frida Kahlo para comprender el amor y el dolor que atraviesan su obra” [en línea]. *Historia National Geographic*.
https://historia.nationalgeographic.com.es/a/frases-frida-kahlo-para-comprender-amor-dolor-que-atraviesan-su-obra_21820 (15/03/25)
- MOLANO, O.L (2007). “Identidad cultural un concepto que evoluciona”. *Opera*, 7, 69-84. Universidad Externado de Colombia Bogotá, Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf> (06/03/25)
- OLAIZ SOTO, I. (2010). Subjetividad en las prácticas de interpretación del arte. Algunas narrativas visuales para una comprensión crítica de la Historia del Arte. *Revista iberoamericana de educación*. (Vol.52, núm. 3).
<https://doi.org/10.35362/rie5231796> (12/03/25)
- ORTEGA Y GASSET, J (1982). *Goya* (3ª ed.). Colección austral. Espasa-Calpe.144
- PASCUAL MOLINA, J. (2015). “Las artes en el contexto de la enseñanza del español. La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI”. *Actas del I Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)*, Universidad Isabel I de Castilla, Burgos. 377-385.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_50.htm (25/02/25)
- PEREIRAS VARANDA, D. (2010). “Literatura, arte y cine en ELE”. *Biblioteca virtual redELE* (núm. especial diciembre) 156-168.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/na_poles_2010/16_pereira.pdf (27/02/25)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2023). Diccionario de la Lengua española (23.ª ed.).
<https://dle.rae.es/>
- RODRÍGUEZ VELASCO, M. (2023). La luz de Sorolla también iluminó la realidad social. *The conversation*.
<https://theconversation.com/la-luz-de-sorolla-tambien-ilumino-la-realidad-social-210207> (20/04/24)
- ROLDÁN ROMERO, M. (2007). “Conceptos fundamentales sobre competencia cultural e interculturalidad en lengua extranjera”. *Cuadernos de Rabat*, 19, 9-18.
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/cuadernos-de-rabat-no-19-cultura-e-intercultural-en-espanol-lengua-extranjera_180675/ (02/04/25)
- SADURNÍ, J.M. (2023). “Diego Velázquez, el gran maestro de la pintura barroca española”. [en línea]. *Historia National Geographic*.
https://historia.nationalgeographic.com.es/a/diego-velazquez-gran-maestro-pintura-barroca-espanola_18042 (15/03/25)
- (2023a). “Salvador Dalí, el gran genio del surrealismo”. [en línea] *Historia National Geographic*.
https://historia.nationalgeographic.com.es/a/salvador-dali-el-gran-genio-del-surrealismo_14203 (18/03/25)

- (2024). “Diego Rivera, el pintor de la identidad mexicana”. [en línea]. *Historia National Geographic*. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/diego-rivera-pintor-identidad-mexicana_14934# (20/03/25)
- (2024a). “Frida Kahlo, un icono del siglo XX”. [en línea]. *Historia National Geographic*. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/nacimiento-frida-kahlo-mito-siglo-xx_14468 (20/03/25)
- (2025). Joaquín Sorolla. El pintor de la luz del mediterráneo. [en línea]. *Historia National Geographic*. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/joaquin-sorolla-pintor-luz-mediterraneo_14569# (10/04/24)
- SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2009). “El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita”. *Revista marcoELE. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de español en China (núm. 8)*. Universidad de estudios internacionales de Xián- China.
- TUSA, G. (2013). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes con actividades diseñadas para la pizarra digital*. Máster en Enseñanza de ELE, Universidad Eötvös Loránd, Budapest; Hungría. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/35_tusa.pdf (01/03/25)
- UNESCO. (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org>
- VILLÁN, E. y PISOS PRADO, A. (2022). El arte y la vida de Frida Kahlo. *PROFEdeELE*. <https://www.profedeele.es/actividad/frida-kahlo/> (22/03/25)
- WERTSH, J. (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.
- WIATER, A. (2016). “¿La enseñanza del arte o el arte nos enseña? ¿El uso de la imagen en el aula de ELE?”. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 16(209), 7-20. <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/285/255> (8/03/25)