

# **Imagen de Arte Fija Didáctica y Lengua Inglesa**

**Sandra Viviana Vizcaya Jiménez**

**David Felipe Suárez Rozo**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD DE BELLAS ARTES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y ARTE**



# **Imagen de Arte Fija Didáctica y Lengua Inglesa**

**Sandra Viviana Vizcaya Jiménez**

**David Felipe Suárez Rozo**

**Directora:**

**María del Carmen Falcón Tomé**

**PhD en Ciencias de la Educación**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD DE BELLAS ARTES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y ARTE**



**TABLA DE CONTENIDO**

|  |  | Pág        |
|--|--|------------|
|  | RESUMEN.....   | 6          |
|  | ABSTRACT.....  | 7          |
|  | INTRODUCCIÓN.....  | 8          |
| <b>CAPÍTULO 1- CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO.....</b>           |  | <b>14</b>  |
| <b>1.1</b>   | <b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA EN TÉRMINOS DE JUSTIFICACIÓN.</b>        | <b>14</b>  |
| <b>1.2</b>   | <b>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>                                   | <b>21</b>  |
| <b>1.3</b>   | <b>OBJETIVOS.....</b>  | <b>22</b>  |
| 1.3.1  | General.....   | 22         |
| 1.3.2  | Específicos.....   | 23         |
| <b>CAPÍTULO 2- MARCO REFERENCIAL.....</b>                        |  | <b>23</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>Antecedentes y Estado del Arte .....</b>                            | <b>23</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>Marco Teórico y Conceptual.....</b>                                 | <b>31</b>  |
| 2.2.1  | Imagen de arte fija.....   | 31         |
| 2.2.2  | Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua (L2).....                     | 45         |
| 2.2.3  | Acto Educativo.....  | 57         |
| <b>2.3</b>   | <b>Marco Geográfico y Contextualización Histórica.....</b>             | <b>69</b>  |
| <b>CAPÍTULO 3- LOS MÉTODOS.....</b>                              |  | <b>71</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>Tipo de Proyecto.....</b>   | <b>71</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>Estudio de la Unidad de Análisis.....</b>                           | <b>75</b>  |
| <b>3.3</b>   | <b>Descripción de la Población Abordada.....</b>                       | <b>77</b>  |
| <b>3.4</b>   | <b>Técnicas y recursos empleados Para la Recolección de Datos.....</b> | <b>79</b>  |
| <b>3.5</b>   | <b>Producto resultante.....</b>  | <b>96</b>  |
| <b>3.6</b>   | <b>Secuencia de desarrollo de la investigación.....</b>                | <b>97</b>  |
| <b>CAPÍTULO 4- ANÁLISIS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b> |  | <b>100</b> |
| <b>4.1</b>   | <b>Análisis de resultados.....</b>                                     | <b>100</b> |
| 4.1.1  | Análisis de resultados a la luz de las categorías.....                 | 101        |
| 4.1.2  | Análisis de resultados a la luz de la pregunta de investigación.....   | 105        |
| 4.1.3  | Análisis de resultados a la luz de las teorías.....                    | 108        |

|                          |  |            |
|--------------------------|--|------------|
| <b>4.2</b>               | <b>Conclusiones y recomendaciones.....</b> | <b>117</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b> |  | <b>124</b> |

**LISTA DE FIGURAS**

|                  |  | Pág |
|------------------|--|-----|
| <b>Figura 1</b>  | Partes de la propuesta investigativa (síntesis de la introducción).....  | 14  |
| <b>Figura 2</b>  | Proceso de delimitación de la pregunta problema en gráfico concéntrico....   | 22  |
| <b>Figura 3</b>  | Esquema del proyecto de investigación en sus 3 ejes temáticos.....   | 44  |
| <b>Figura 4</b>  | Estructura básica de una unidad didáctica (a modo de ejemplo).....   | 65  |
| <b>Figura 5</b>  | Investigadores y estudiantes en la entrada a la facultad de Bellas Artes y Humanidades de la UTP.....                            | 68  |
| <b>Figura 6</b>  | Institución Educativa Agustín Nieto Caballero (Fraile, Dosquebradas).....  | 70  |
| <b>Figura 7</b>  | Comparativo de 2 de los instrumentos aplicados para identificar las categorías de análisis en función del objetivo general.....  | 76  |
| <b>Figura 8</b>  | Estudiantes de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero junto a los docentes investigadores en el museo Lucy Tejada..... | 79  |
| <b>Figura 9</b>  | Portada de la entrevista semiestructurada preliminar.....  | 81  |
| <b>Figura 10</b> | Estructura general del cuerpo de la unidad didáctica.....  | 89  |
| <b>Figura 11</b> | Portada de la entrevista semiestructurada final.....   | 94  |
| <b>Figura 12</b> | QR Museo virtual de artistas colombianos en Artsteps.....  | 94  |
| <b>Figura 13</b> | QR Actividad personalizada en Worldwall.....   | 95  |
| <b>Figura 14</b> | QR video de transcreación (Madness-Dalí).....  | 95  |
| <b>Figura 15</b> | QR video de mapeo visual (Carto-Frailes).....  | 96  |
| <b>Figura 16</b> | Elementos de discusión en relación a los teóricos y referentes.....  | 108 |

**LISTA DE TABLAS**

|                |  | Pág |
|----------------|--|-----|
| <b>Tabla 1</b> | Categorías y subcategorías teóricas.....         | 10  |
| <b>Tabla 2</b> | Pregunta de la investigación.....                | 22  |
| <b>Tabla 3</b> | Obras de artistas colombianos seleccionadas..... | 39  |

|                 |  |     |
|-----------------|--|-----|
| <b>Tabla 4</b>  | Experiencias previas en las áreas de inglés y artística.....     | 63  |
| <b>Tabla 5</b>  | Listado de la población objeto de estudio.....                   | 77  |
| <b>Tabla 6</b>  | Preguntas de la entrevista semiestructurada preliminar.....      | 80  |
| <b>Tabla 7</b>  | Estructura general de la guía de observación previa.....         | 81  |
| <b>Tabla 8</b>  | Preguntas y obras del test de Likert.....                        | 83  |
| <b>Tabla 9</b>  | Estructura general del diario de campo.....                      | 90  |
| <b>Tabla 10</b> | Formato de guía de observación directa de las sesiones.....      | 91  |
| <b>Tabla 11</b> | Preguntas entrevista semiestructurada final.....                 | 93  |
| <b>Tabla 12</b> | QR productos resultantes de la unidad didáctica.....             | 96  |
| <b>Tabla 13</b> | Momentos del proceso metodológico de la investigación.....       | 98  |
| <b>Tabla 14</b> | Matriz de análisis categorial del proyecto de investigación..... | 101 |
| <b>Tabla 15</b> | Hallazgos en relación a la pregunta de investigación.....        | 106 |
| <b>Tabla 16</b> | Conclusiones y recomendaciones.....                              | 120 |

### LISTA DE ANEXOS

|                | Pág  |     |
|----------------|--|-----|
| <b>Anexo 1</b> | Unidad didáctica.....  | 130 |
| <b>Anexo 2</b> | Evaluación de la unidad didáctica desde el docente autor ..... | 167 |
| <b>Anexo 3</b> | Guías de observación previa de clases.....                     | 169 |
| <b>Anexo 4</b> | Ejecución test de Likert: Art Exploring.....                   | 185 |
| <b>Anexo 5</b> | Diario de campo.....   | 196 |
| <b>Anexo 6</b> | Guías de observación de las sesiones.....                      | 284 |
| <b>Anexo 7</b> | Entrevista semiestructurada previa (QR).....                   | 300 |
| <b>Anexo 8</b> | Entrevista semiestructurada final (QR).....                    | 301 |

## **Resumen**

Esta investigación tiene como propósito analizar las posibilidades que ofrece la lectura de imágenes de arte fija de la obra de artistas colombianos en el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa, en una población de 34 estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero del municipio de Dosquebradas (Risaralda, Colombia). Su enfoque investigativo es descriptivo, interdisciplinar y cualitativo, en donde la experiencia referencial docente y la fundamentación teórica en el estudio de la imagen visual en el contexto educativo y sus cualidades estéticas, así como las competencias comunicativas en lengua inglesa y su método de enseñanza inductivo, confluyen en el desarrollo de una unidad didáctica que oficia como un instrumento de investigación. Se prioriza el trabajo cooperativo y se generan productos audiovisuales, plásticos y digitales, además de categorías de análisis originadas en la aplicación de las técnicas, recursos o instrumentos investigativos, en donde destacan las entrevistas semiestructuradas, las guías de observación, el diario de campo y el test de Likert. Se logra constatar la espontaneidad como un valioso aliado para la comunicación oral en lengua inglesa, el crecimiento en la fluidez de los estudiantes a partir del reconocimiento de la obra de artistas nacionales como agente motivador, la apropiación de nuevos espacios de aprendizaje como los museos, la importancia del trabajo en equipo para reducir el miedo a la equivocación y el valor de la Unidad Didáctica para la estructuración de la complejidad del aprendizaje.

**Palabras clave:** lectura de imágenes de arte fija, obra de artistas colombianos, habilidad oral en lengua inglesa, competencia comunicativa, CLT, unidad didáctica, aprendizaje cooperativo.

## **Abstract**

The purpose of this research project is to analyze the possibilities offered by reading fixed art images of the work of Colombian artists in strengthening oral communicative ability in English, in a population of 34 eleventh grade students from the Agustín Nieto Caballero Educational Institution from the municipality of Dosquebradas (Risaralda, Colombia). Its investigative approach is descriptive, interdisciplinary and qualitative, where the referential teaching experience and the theoretical foundation in the study of the visual image in the educational context and its aesthetic qualities, as well as the communicative skills in English and its inductive teaching method, converge in the development of a didactic unit that acts as a research instrument. Cooperative work is prioritized and audiovisual, plastic and digital products are generated, in addition to categories of analysis originated in the application of investigative techniques, resources or instruments such as semi-structured interviews, observation guides, field diary and the Likert test. It is possible to verify spontaneity as a valuable ally for oral communication in English, the growth in the fluency of students from the recognition of the work of national artists as a motivating agent, the appropriation of new learning spaces such as museums, the importance of teamwork to reduce the fear of making a mistake and the value of the didactic unit for structuring the complexity of learning.

**Keywords:** reading fixed art images, artwork by Colombian artists, oral ability in English, communicative competence, CLT, didactic unit, cooperative learning.

## **Introducción**

La educación artística y la educación en lengua inglesa enfrentan desafíos particulares en la realidad estudiantil colombiana, los cuales, a pesar de ser abordados en campos bifurcados desde ciertas perspectivas pedagógicas, ambas áreas, en realidad, se pueden integrar en investigaciones interdisciplinarias abriendo las posibilidades de diálogo e interacción en dos campos del conocimiento que permiten un desarrollo integral del educando. Las dos asignaturas se encuentran definidas por la Ley General de Educación y el Ministerio de Educación Nacional y denotan necesidades identificadas desde la práctica docente, en este caso particular, una institución educativa de carácter estatal (en el municipio de Dosquebradas, departamento de Risaralda, Colombia). El rol docente de los investigadores en estas dos áreas del conocimiento, ejercido durante años, con especial énfasis en la educación media (grado 10 y 11), ha arrojado múltiples inquietudes dirigidas a una posible investigación. Dichas inquietudes fueron siendo definidas mediante la búsqueda de limitación del problema a dos aspectos puntuales, a saber: en cuanto a la educación artística, lograr un mayor reconocimiento de la obra de artistas nacionales; y en cuanto a la enseñanza del inglés, potencializar el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en dicha lengua. El diálogo interdisciplinar en estas áreas educativas permitió encontrar puntos de interés. Por un lado, aunque en los Lineamientos Curriculares y las Orientaciones Pedagógicas en educación artística avaladas por el MEN existen referencias a los artistas nacionales, estas se enfocan en la música y apenas se insinúa en las artes visuales; de otro lado, frente al aprendizaje del idioma inglés en las pruebas estandarizadas del estado, es remarcable la nula injerencia evaluativa de la habilidad de comunicación oral, elemento crucial en la realidad del contexto estudiantil. Esto llevó a generar un trabajo mancomunado, en un espacio compartido y en beneficio de la población objeto de estudio (estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero).

El planteamiento del problema investigativo y los objetivos sufrieron una normal evolución a partir de las necesidades anteriormente citadas, involucrando el desarrollo de una estrategia didáctica y la lectura de imágenes de arte fija como elementos integradores. Esto último es abordado por la escritora argentina y docente de la UNA (Universidad Nacional de las Artes), Gabriela Augustowsky, doctora en Bellas Artes, en la conclusión del texto *“Imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje”* (2018), en donde expone:

La inclusión de imágenes permite enriquecer de manera conceptual/estética los entornos; su incorporación situada, reflexiva y sistemática posibilita expandir los contenidos y estrategias de trabajo con los estudiantes. En esta dirección, resulta especialmente valorada -por docentes y estudiantes- la exhibición de imágenes de arte en materias de contenidos no artísticos. (p. 18)

Ella, además, recalca la importancia de las imágenes de arte fijas como agentes motivadores y experienciales de los estudiantes, las cuales, en términos didácticos, tienen un escaso análisis y tratamiento. El impacto de las imágenes fijas en el contexto educativo es visto como un tema preponderante en el campo de las artes y la formación estética, puesto que las imágenes “participantes” de un salón de clases (sean estas infantiles, publicitarias, políticas, de memes, entre otras), no sólo manifiestan los aspectos visibilizados según el comportamiento de la sociedad actual y con ella una cultura visual, sino el desconocimiento que aún existe en cuanto a las imágenes artísticas y quienes las producen (Rancière, 2009). Es pues importante ahondar en “la dimensión cultural de la mirada, [en su] dimensión histórica y contextual” (Servio, 2014, p. 198), usualmente desprovista de diálogo en el contexto educativo. Con el fin de dar cabida a dicho diálogo que provee a la imagen de sentido desde lo histórico y lo contextual se da cabida al aspecto comunicativo e interdisciplinar de las artes, dos de las formas de racionalidad de la educación artística (Mejía, 2008, p. 5): esto implica la lectura y la producción de imágenes, que corresponden a la racionalidad comunicativa de las artes y la identificación de aquellos elementos que testifican las obras de artistas nacionales, en donde, no sólo se fomente el pensamiento crítico de quienes observan una obra, sino la reflexión colectiva en torno al artista o la contextualización histórica, y desde el enfoque de la investigación, en las cualidades estéticas sensoriales, formales y vitales relacionadas a la habilidad oral en una lengua extranjera, lo cual corresponde a la racionalidad interdisciplinar de la enseñanza de las artes.

Esta primera etapa investigativa de contextualización, problematización y objetivos, conlleva a la inmersión del estado del arte y los antecedentes de investigaciones previas para establecer un enfoque diferencial, que constituye la segunda etapa de investigación.

Esta segunda etapa parte de investigaciones en el ámbito internacional, nacional y regional, cuyos propósitos, métodos y resultados sirven de referente en el desarrollo metodológico del presente trabajo, pues de manera general, dan un valor especial a las imágenes de arte en otros

campos de aprendizaje, al involucrar factores cognitivos y afectivos, apartándose del énfasis gramatical que caracteriza la enseñanza tradicional del inglés, y generando espacios de diálogo para que los estudiantes aborden los temas sociales presentes en obras de artistas colombianos; lo anterior se presenta de manera explícita en el trabajo referenciado en el estado del arte de Parra y Bautista (2016). Por otro lado, el trabajo investigativo de Bagatin (2017) resalta la unidad didáctica como herramienta de investigación, aspecto que es compartido con el trabajo aquí propuesto.

Partiendo del interés exploratorio y con el propósito de fundamentar teóricamente la presente investigación, se articulan autores que son referentes en el estudio de la imagen en el contexto educativo, como Fernando Hernández (España), Pablo Sérvio (Brasil), Gabriela Augustowsky (Argentina), Alejandra Catibiela (Argentina), Fernando Miranda (Uruguay), entre otros. Así también, en el estudio de la enseñanza de la lengua inglesa, en donde son mencionados los especialistas Jack C. Richards (Nueva Zelanda), Theodore S. Rodgers (Estados Unidos), Dell H. Hymes (Estados Unidos), entre otros; y en relación a la pedagogía con elementos cooperativos y colaborativos constructivistas se destacan los pedagogos Jhon Dewey (Estados Unidos), Ana Mae Barbosa (Brasil), Paulo Freire (Brasil), Carlos Tünnermann (Nicaragua), entre otros.

De lo anterior y en el marco de esta investigación, se generan tres grandes categorías teóricas o conceptuales y un igual número de subcategorías por cada una de ellas, distribuidas como se muestra a continuación (Tabla 1):

Tabla 1  
*Categorías y subcategorías teóricas.*

| CATEGORÍAS TEÓRICAS          | SUBCATEGORÍAS  |
|------------------------------|--|
| <b>Imágenes de arte fija</b> | Lectura de imágenes de arte fija en el contexto educativo                                |
|                              | Obras de artistas nacionales con función motivadora desde una propuesta interdisciplinar |
|                              | Cualidades estéticas en los ejes temáticos de la investigación                           |

|  |   |
|--|---|
| <b>Habilidad del habla en lengua inglesa</b> | Competencias comunicativas  |
|  | Enseñanza comunicativa en lengua inglesa (CLT)                                      |
|  | Método inductivo en la enseñanza del inglés   |
| <b>Acto educativo</b>                        | Sobre el aprendizaje cooperativo y colaborativo (constructivismo social)            |
|  | Experiencia referencial docente en la enseñanza del inglés y la educación artística |
|  | Unidad didáctica como instrumento de la investigación                               |

La tercera etapa fundamenta el método empleado en el proceso de la investigación desde sus características particulares (interdisciplinarietà, tratamiento cualitativo de la información, apropiación descriptiva, entre otras), cuya ejecución práctica recae en la estructuración de secuencias didácticas y en los instrumentos, técnicas o recursos investigativos. Consecuentemente, se crea una unidad de análisis que parte de las categorías subyacentes al objetivo general, las cuales, se agrupan en un marco de la experiencia previa que es comparado con los resultados de aprendizaje fruto de la aplicación de las estrategias didácticas, en donde se generan las nuevas categorías de estudio.

El proceso metodológico de igual manera involucra, luego de la selección de instrumentos en coherencia con el objetivo general, la consulta a los expertos, en donde destacan el Dr. Sidiney Peterson (Brasil), la Dra. Gabriela Augustowsky (Argentina) y la Dra. Mónica Romero (Colombia), quienes aportan, entre otros aspectos, materiales de consulta previo a la creación de las actividades. Con ello se estructura la Unidad Didáctica transversalizando tres componentes teóricos básicos, a saber: la imagen, lo comunicativo y lo pedagógico, los cuales, tienen como propósito posibilitar la interacción comunicativa oral en lengua inglesa a partir del reconocimiento de la obra de artistas nacionales, incorporando instrumentos didácticos, la producción artística y el trabajo cooperativo y colaborativo.

Como fue mencionado, la experiencia referencial docente en las áreas de inglés y artística proporcionan las categorías previas desde la aplicación de los instrumentos y, posteriormente, se define una Unidad Didáctica compuesta por tres secuencias didácticas, cada una de ellas con un título en inglés, a modo de identificación de su recorrido; estas llevan por nombre: “*Meeting National Artists*” (Conociendo Artistas Nacionales); “*Let’s Go The Museum And Bring It To School*” (Vamos al Museo y Llémoslo a la Escuela); “*A/r/tography: Art beyond the walls*” (A/r/tografía: Arte Más Allá de las Paredes). Las secuencias didácticas, por tanto, cuentan con objetivos de aprendizaje propios, además de actividades de aprendizaje (en función de competencias básicas) que se desprenden de los objetivos y estrategias didácticas (distribuidas en sesiones). Vale añadir que, previo a la aplicación de las secuencias didácticas y mediante una actividad de carácter preliminar, se realiza una revisión y selección de imágenes de las obras de artistas colombianos mediante la aplicación de un instrumento de investigación orientado a reconocer las afinidades de los estudiantes en cuanto a las obras de artistas nacionales.

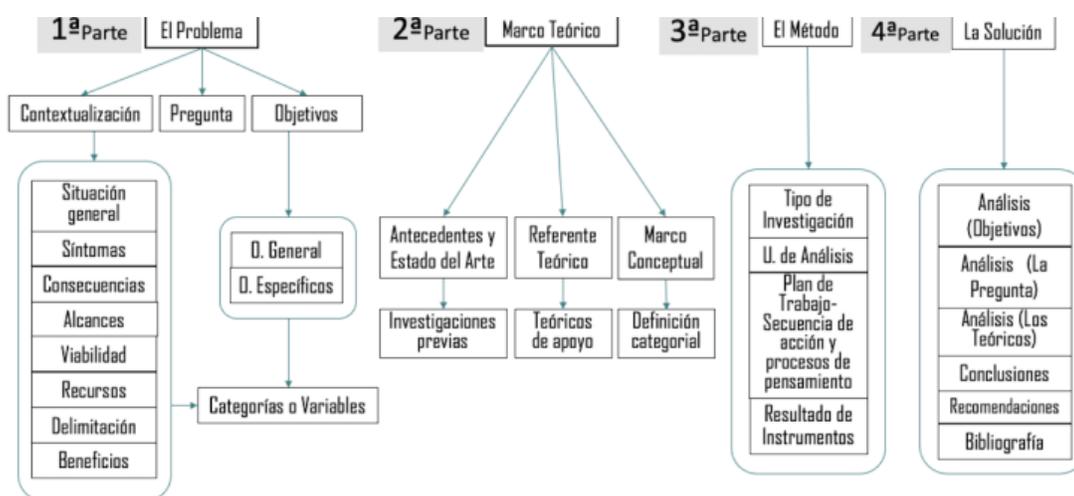
El proceso investigativo, en su conjunto, no sólo trajo como resultado un cúmulo de elementos audiovisuales, sino que también aporta a la producción plástica, presente con cada secuencia didáctica, en donde destaca una iconoteca realizada en “*lineart*”, una exposición pictórica con temáticas sociales y una intervención fotográfica en el barrio donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero (barrio en donde viven la mayoría de los estudiantes). Esto último, se articula a una metodología de investigación basada en las artes conocida como “A/r/tografía” (Irwin, 2003).

Dentro de las estrategias didácticas, también se asigna un nombre en inglés a cada parte de las sesiones (apertura, desarrollo y cierre evaluativo) desde su planeación y su posterior ejecución, a saber: “*Starting Line*” (Línea de salida); “*Go To The Virtual Museum*” (Vamos al museo virtual); “*Finishing Line*” (Línea de llegada); “*Pixel Puzzle*” (Rompecabezas en pixeles); “*Heads Up*” (Adivina); “*Brainstorm*” (Lluvia de ideas); “*Emojis*” (Emoticonos); “*Lineart*” (Dibujo lineal); “*What’s Up?*” (¿Qué pasa?); “*Welcome To The Museum*” (Bienvenidos al museo); “*Be, Do And Tell*” (Ser, hacer y decir); “*Interview*” (Entrevista); “*My Opinion*” (Mi opinión); “*Similarities And Differences*” (Similitudes y diferencias); “*Transcreation*” (Transcreación); “*Let’s Go To The Museum*” (Vamos al museo); “*Let’s Talk*” (Hablemos); “*Look*” (Mira), “*Describe And Draw*” (Describe y dibuja); “*I’m An Artist*” (Soy un artista);

“*String Phone*” (Teléfono roto); “*Walk And Discover Your City*” (Camina y descubre tu ciudad); “*Imagine And Share*” (Imagina y comparte); “*Hula Hoop Jump*” (Salto sobre el aro); “*Colombian Photographers*” (Fotografos colombianos); “*My Picture, My Reality*” (Mi foto, mi realidad) y “*Cartofrailes*”. Cada sesión refleja una intencionalidad que busca crecer en complejidad. De allí se desprenden los resultados de aprendizaje, analizados en función de la pregunta y el objetivo de la investigación, y en donde se describen las características del fenómeno estudiado.

La información o datos obtenidos fueron consignados inicialmente en un diario de campo, para luego ser clasificados en guías de observación y categorizados en entrevistas semiestructuradas. Todo ello se interpreta, finalmente, a la luz de los teóricos. Esta última parte de la propuesta investigativa (Figura 1) comprende las conclusiones y recomendaciones que apuntan, en términos generales, a la demostración, por parte de los estudiantes, del desarrollo de habilidades de comunicación oral en lengua inglesa en conversaciones espontáneas y planeadas, partiendo de la descripción de aspectos estéticos sensoriales, formales y vitales en imágenes de arte fija desde la obra de artistas colombianos, lo cual da respuesta a la pregunta de investigación del presente proyecto.

Figura 1  
Partes de la propuesta investigativa (síntesis de la introducción)



# CAPÍTULO-1

## Contextualización del Proyecto

### 1.1. Planteamiento del Problema en Términos de Justificación

La prioridad en la dimensión del saber-hacer no debe ignorar los contextos y las lecturas que se hacen de estos en el sistema educativo. Los recursos usados en las clases y un acercamiento superfluo a la imagen visual, limita las múltiples posibilidades de desarrollo de habilidades comunicativas que ofrece el estudio de la misma en dicho sistema, y no porque la imagen sea desprovista de diálogo, sino porque no se genera la apertura suficiente a la reflexión desde el marco de referencia de la cognición social e interdisciplinar propio del medio artístico. La imagen visual, por sus características, nos permite dar una nueva significación a las prácticas educativas llevando a los estudiantes a la contextualización, lectura y desarrollo de habilidades comunicativas al percibir y transformar distintas realidades, ya que “la imagen es particularmente apta para otro modelo didáctico de carácter participativo que puede convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto” (Aparici y García, citados por Alba y García, 2017, p. 164).

En el contexto actual, es indiscutible la existencia de una multiplicidad de imágenes visuales que predominan en la cotidianidad y la realidad escolar no es una excepción; dichas imágenes llegan a las aulas de manera desbordada siendo un fenómeno a considerar en la práctica docente, puesto que “las imágenes importan, pues construyen percepciones sobre el mundo y sobre nosotros mismos, influyendo en nuestras acciones” (Sérvio, 2014, p. 201). Cada imagen tiene una carga estética que puede estimular tanto el pensamiento reflexivo como nuestro lenguaje comunicativo y esto, dentro del campo educativo, permite generar formas de interpretar y elaborar nuevos saberes puesto que la lectura de imágenes es un agente movilizador de capacidades y competencias cognitivas y afectivas y de hecho, a través de la contemplación, los niños aprenden “que el objeto de Arte actúa sobre quienes lo observan, organizando sentimientos e ideas y permitiendo que el proceso de interpretación de imágenes movilice el potencial creativo, de la misma manera que el proceso de producción (Barbosa, 1975, p. 113).

La percepción y lectura de imágenes visuales tienen un rol preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando diversas posibilidades en el ejercicio de la extrapolación en la interacción con otras áreas del conocimiento.

Ahora bien, uno de los grandes retos del siglo XXI es la estimulación para el aprendizaje de lenguas diferentes a la lengua materna o nativa (L1), puesto que la adquisición de diversas lenguas ha sido históricamente la base del desarrollo cultural e intelectual de muchas comunidades y desde sus inicios ha apuntado a la búsqueda de métodos o estrategias educativas más eficaces y eficientes, capaces de suplir las necesidades contextuales inherentes a cada época. Por ello, la transformación de los métodos de enseñanza y la elaboración de estrategias didácticas están constantemente en dicha búsqueda y estos campos de investigación han demostrado la necesidad de priorizar la comunicación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La enseñanza de los idiomas ha tenido una amplia trayectoria y no siempre ha apuntado al desarrollo del aspecto comunicativo oral; no obstante, en la actualidad muchos modelos se centran en enfoques que favorecen el proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas necesarias en la comunicación oral, dirigidas a que los aprendices logren utilizar dichas lenguas como medio de comunicación.

Partiendo del principio planteado por Comenius en el siglo XVII acerca de la enseñanza de los idiomas, con el supuesto de que las lenguas se aprenden como herramienta para adquirir conocimiento y comunicarlo a otros, podemos evidenciar que en el medio actual la lengua inglesa se ha convertido en el idioma que permite la comunicación dentro de diversos campos (como las tecnologías de la comunicación emergentes, los negocios, el entretenimiento, etc.), que son cada vez más globalizados y que buscan ser unificados bajo lenguajes, si bien no universales, sí que permitan generar una interacción social mucho más fluida. De acuerdo con Abdelilah-Bauer “las dinámicas del mundo actual conllevan al sujeto -usuario del lenguaje- a enfrentar un reto lingüístico: usar una o varias lenguas adicionales a su lengua materna” (citado por Loaiza y Galindo, 2014, p. 295), razón por la cual, la escuela se ve constantemente confrontada por la innovación en los acercamientos que se puedan realizar al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y en el caso particular que atañe a la presente investigación (considerando el contexto social y las necesidades educativas del mismo), se tendrá como uno de los propósitos fundamentales con la población objeto de estudio el desarrollo de las habilidades del habla en lengua inglesa (L2). No en balde, el inglés es la principal lengua extranjera que debe ser enseñada en la educación pública colombiana en el nivel de educación media, según lo establecido en la Ley General de Educación Colombiana:

En la Ley 115 de 1994 fueron establecidos como objetivos específicos de educación en lengua inglesa, para la educación básica secundaria, la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera (artículo 22, literal l) que posteriormente son incluidos en los objetivos específicos de la educación media pero ampliado por medio de la Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013) que, en su artículo 4°, modificaría al anterior, estipulando el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera. De igual manera y relacionado a la investigación en educación artística, en esta ley encontramos establecidos los objetivos específicos para la educación básica secundaria en dicha área educativa como lo son: la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales (artículo 22, literal k), los cuales, posteriormente se amplían dentro

de la misma ley como parte de los objetivos específicos de la educación media (artículo 30, literal h).

Es importante considerar que la habilidad del habla en lengua extranjera, pese a ser promovida dentro de la Ley General de Educación Colombiana como objetivo de la misma, no está contemplada dentro de los estándares de evaluación nacional de manera práctica (específicamente en las pruebas saber 11) y por lo tanto, se ha relegado frente a las demás habilidades en la educación media. Es claro que existe un intento por promover competencias comunicativas dentro de las pruebas estandarizadas del estado colombiano, pero no se logra desarrollar integralmente la oralidad como elemento fundamental a la hora de expresarse en una segunda lengua (L2). De allí que la prioridad del aprendizaje de una lengua, en términos de comunicación, permite un desarrollo personal e intelectual, dándole al estudiante la noción de que es posible explorar nuevos horizontes culturales.

Mediante la indagación para determinar el interés investigativo de la temática expuesta en esta propuesta, se determina que en el contexto nacional existen investigaciones que abordan el problema de la comunicación oral en lengua inglesa desde las artes, tal es el caso de la investigación desarrollada por la docente Yenny Luz Martínez Acevedo en el programa de Licenciatura en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre de Colombia, aplicada en el Colegio Psicopedagógico Cacique de Inga (Bogotá, 2009), y más recientemente la desarrollada por la docente Liliana Patricia Ortiz Perenguez en el programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana aplicado a la Institución Educativa Garcés Navas (Bogotá, 2018). La primera de estas investigaciones aborda el concepto “Visual Literacy” (Alfabetización Visual) noción que adopta un amplio margen de posibilidades visuales que incluyen el arte; mientras que la segunda investigación, muestra explícitamente las artes como herramienta de desarrollo de la habilidad oral del inglés desde los centros de interés artístico, el enfoque por tareas, y el aprendizaje cooperativo, entre otros.

En el medio internacional existen investigaciones como la elaborada por Ivanilda de Sousa Bagatin que lleva por título “*A leitura de pinturas como ferramenta nas aulas de Língua Inglesa em paralelo com a disciplina de Arte*” (La lectura de pinturas como herramienta en las clases

de Lengua Inglesa en paralelo a la disciplina del Arte) desarrollado en el programa de Língua Estrangeira Moderna de la Universidade Federal do Paraná (UFPR) y aplicado al Colégio Estadual João Paulo II de la ciudad Curitiba (2017). Esta es una investigación interdisciplinar que busca significados que se tornen reales para los estudiantes (como parte de un mundo globalizado) en donde se produzcan concepciones de lectura dentro de un enfoque socio-cultural. Además, existe una investigación realizada por la Dra. Ana Amália Barbosa y que lleva por título “*Ensino de Artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar*” (Enseñar Arte e inglés: una experiencia interdisciplinar), siendo ella una docente de inglés y artes en una institución pública brasileña que abordó el trabajo con imágenes, tanto de artes como del cotidiano, desarrollando una práctica de enseñanza de las artes y el inglés que involucre la lectura de imágenes.

En el contexto regional y local existen trabajos de investigación en los que se aborda el uso de la imagen visual, pero se hace principalmente con el objetivo de enseñar gramática a los discentes, tal es el caso del trabajo de grado titulado “*Using visual aids to teach grammar to children in a public school*” (Hincapie y Montenegro, 2017) en el que las investigadoras propusieron como objetivo, analizar el rol que tienen las ayudas visuales en la enseñanza de la gramática inglesa a niños. En este trabajo se evidencia que aún en la actualidad, y a pesar de existir metodologías o enfoques que responden con mayor efectividad a los requerimientos funcionales de la lengua en la actualidad, se da prioridad en algunos casos a la enseñanza de una lengua extranjera por medio de la gramática, específicamente en el proceso comunicativo oral, práctica que se da entre los aspirantes a profesores de lengua extranjera en las mismas aulas. Por su parte, cuando el enfoque está dirigido al desarrollo de la habilidad del habla, generalmente se hace desde ejercicios de escucha como principal “*input*” (aporte) y raramente se relaciona la imagen visual con la oportunidad didáctica que esta nos ofrece para el desarrollo del habla en lengua inglesa (L2), tal como se logra dilucidar en el trabajo de grado “*Teaching speaking and speaking skills assessment in a 10th grade in a public high school from Pereira*” (Usma, Giraldo y Gómez, 2013) siendo su objetivo principal, describir cómo se da el proceso de enseñanza y evaluación de la producción oral en el grado undécimo de un colegio público de la ciudad de Pereira, desde la percepción de docentes y estudiantes. Tan sólo teniendo en cuenta estas

investigaciones, se dilucida la necesidad de integrar modelos que nos permitan avanzar en el campo regional hacia una enseñanza de las lenguas desde la utilidad comunicativa de la misma.

Los proponentes de la presente investigación han estado inmersos en la labor docente en la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero (ubicada en el municipio de Dosquebradas, departamento de Risaralda, Colombia) desde las asignaturas de Educación Artística e Inglés por más de 6 años. En tal dinámica se ha identificado la posibilidad de desarrollar un proceso de investigación aplicado al aprendizaje interdisciplinar (una de las principales políticas educativas en dicha institución), mediante la búsqueda de las posibles conexiones entre la observación, el análisis, la especulación a partir de la lectura de imágenes visuales y el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa, enmarcados en los valores y metodologías resaltadas como parte fundamental de la formación del educando, que involucra métodos de enseñanza flexibles, los cuales, promueven la autonomía escolar y el respeto por la diversidad de pensamiento que, a su vez, deben invitar a los estudiantes a apreciar, promover, vivir valores culturales y estéticos así como a conocer y defender el patrimonio cultural (P.E.I, I.E. Agustín Nieto Caballero, 2018).

Desde una práctica docente (especialmente con los estudiantes de educación media), los investigadores reconocen la posibilidad de integrar estrategias didácticas participativas y críticas que estimulen la capacidad de reflexión, análisis e interacción con el entorno a partir de la conexión entre la imagen visual y el fortalecimiento de la habilidad del habla en lengua inglesa, teniendo en cuenta que los estudiantes de dicho nivel poseen bases idiomáticas en lengua extranjera y un nivel elemental de comunicación, que hacen posible apuntar al desarrollo cognitivo, dando cuenta de unas capacidades de razonamiento avanzado y de ideas abstractas que, desde una perspectiva piagetiana, están enmarcadas dentro de las competencias básicas que se deben tener en la etapa superior del desarrollo cognitivo que comprende operaciones formales y el sistema de pensamiento abstracto. Se busca, por tanto, estimular la elaboración de estructuras lingüísticas y semánticas que puedan ser de provecho en la adquisición de la habilidad de habla en un idioma extranjero (L2), mediante la elaboración e implementación de estrategias didácticas desde la riqueza visual, tomando como premisa que “el profesor debe enseñar a ver, a analizar y a especular” (Barbosa, 1975, p. 71).

El enfoque de esta investigación es por tanto descriptivo, dirigido al estudio de las posibilidades que nos brinda la caracterización e interpretación de la imagen visual como agente movilizador para activar procesos de comunicación oral en lengua inglesa desde el arte. Además, involucra el desarrollo de estrategias didácticas a partir del reconocimiento de saberes previos, el trabajo cooperativo, la exploración e indagación del mensaje de la imagen de arte fija y la apropiación de dichos elementos compositivos que promueven el diálogo dentro de un ambiente direccionado a la estimulación del lenguaje oral en una segunda lengua (L2) y su práctica.

Con la presente propuesta investigativa se busca tener mayor claridad en interrogantes que hacen parte de la práctica docente, tales como: ¿Es el arte un medio de fortalecimiento de la habilidad comunicativa del lenguaje oral en L2? ¿Es posible el acercamiento real a una segunda lengua (L2) desde la lectura de imágenes de arte fija en una población específica? ¿Es pertinente una investigación que permita la interacción con conceptos artísticos en otro idioma? Teniendo en cuenta las respuestas que arroje la investigación en torno a estas problemáticas y el análisis de resultados de esta propuesta, se espera poder elaborar un proceso investigativo a mayor escala que sea aplicable a otros grados de la Institución Educativa e incluso en niveles más avanzados de educación.

Es pertinente añadir que el desarrollo en el proceso investigativo favorece la formación del sujeto ante las diversas dimensiones humanas de su contexto, mediante la sistematización de experiencias significativas en la interdisciplinariedad de las artes y el inglés, la implementación de recursos didácticos y la reflexión entre pedagogía y didáctica, en pro de la educación por el arte, en donde se analizan las posibilidades que ofrece la imagen de arte fija como paradigma de motivación en el aula. Con ello, se pretende realizar aportes a la línea de investigación **“Pedagogía y Didáctica del Arte en el Acto Educativo” de la Maestría en Educación y Arte de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)**, situando las experiencias referenciales de los docentes como punto de partida, a partir de la delimitación de un cuerpo teórico en donde el potencial de la imagen de arte fija es estudiada dentro del contexto educativo (como herramienta de provocación para el diálogo y la reflexión) y es dirigida a los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero (de Dosquebradas, Risaralda). Como parte de este proceso, se caracteriza de manera asertiva a los discentes, estableciendo con ello una

selección de obras artísticas, considerando su aporte estético y social desde la imagen visual de los artistas nacionales, aportando una unidad didáctica con características interdisciplinarias y que a su vez estimule el fortalecimiento de la habilidad comunicativa en lengua extranjera (L2).

## **1.2. Formulación del Problema**

La experiencia referencial docente, en el marco de la población objeto de estudio (estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero), parte de la continuidad del proceso educativo de los docentes investigadores con dicha población en los años anteriores, específicamente desde el comienzo de la educación básica al inicio de la educación media (grado 6 a 10). En los educandos se vislumbra una disposición a los contenidos mediados por imágenes que condicionan sus narrativas e intereses particulares, lo que permite la apropiación de los recursos didácticos, al manifestar un deseo por compartir experiencias en juegos de roles, dando cabida a realidades virtuales que sean atractivas (y en donde, de manera no intencional, la lengua inglesa tiene especial protagonismo); de allí que el trabajo en equipo para lograr objetivos y la necesidad de descubrir nuevos espacios de aprendizajes, sean elementos a considerar. Esta multiexpresividad, apenas lógica en un grupo heterogéneo de estudiantes, conlleva la aplicación de un test de Likert (con la mediación de una herramienta tecnológica) en donde se enfatiza aún más la exploración de sus gustos e inclinaciones, pero también, la capacidad de diálogo con la imagen en relación con un contenido específico y en la exploración de un contexto, una temática o un significado. Esto, en primera instancia, ejemplifica las posibilidades de la lectura de imágenes de arte fijas en el marco investigativo, arrojando características útiles en la selección de imágenes de obras de artistas colombianos. Consecuentemente, la aplicación de una encuesta semiestructurada permite identificar características generales en la habilidad comunicativa en lengua inglesa, partiendo de un ponderado general, situado en un nivel A1 y A2 (básico). Lo anterior, en términos propositivos, confluye en la delimitación del problema, en donde se establece el campo de acción, la viabilidad, el nivel de complejidad y la contextualización, todo lo cual, para efectos aclaratorios, se desarrolla en un gráfico concéntrico (Figura 2) que da forma a la pregunta de la investigación (Tabla 2):

Figura 2

Proceso de delimitación de la pregunta problema en gráfico concéntrico

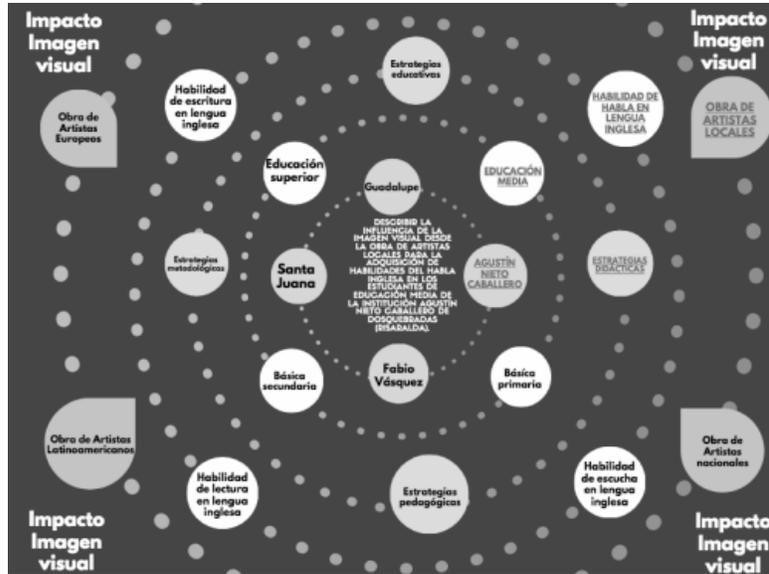


Tabla 2

Pregunta de la investigación

| <b>PREGUNTA PROBLEMA</b>  |
|---|
| <i>¿Qué posibilidades puede tener la lectura de la imagen de arte fija desde la obra de artistas nacionales en el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa en los estudiantes de grado undécimo de la institución Agustín Nieto Caballero?</i> |

### 1.3. Objetivos

#### 1.3.1. Objetivo general

Analizar las posibilidades de lectura de imagen de arte fija desde la obra de artistas nacionales para el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero de Dosquebradas.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Establecer las características experienciales de la práctica docente desde las artes y el inglés en el grado undécimo de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, para la construcción y aplicación de una unidad didáctica.
- Delimitar las características que definen la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa en el grupo de estudio.
- Caracterizar la obra plástica de artistas nacionales como agente movilizador de las posibilidades de la lectura de imagen visual en la población objeto de estudio.
- Analizar cualitativamente las posibilidades de lectura de imagen de arte fija para el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa a partir de la información obtenida durante el proceso investigativo.

## **CAPÍTULO-2**

### **Marco Referencial**

#### **2.1. Antecedentes y Estado del Arte**

- **Título:**

“A Leitura de Pinturas Como Ferramenta Nas Aulas de Língua Inglesa em Paralelo com a Disciplina de Arte” (La Lectura de Pinturas como Herramienta en las Clases de Lengua Inglesa en Paralelo a la Disciplina del Arte).

- **Autor y fecha:**

Ivanilda de Sousa Bagatin (2017).

- **Publicación:**

Material investigativo presentado en Producciones Didáctico-Pedagógicas (PDE) “*Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*” (Los desafíos de la escuela pública paranaense en la perspectiva del profesor) Vol. II. Fue aplicado al Colégio Estadual João Paulo II de la ciudad de Curitiba, como parte de la facultad de “*Língua Estrangeira Moderna*” (Lengua Extranjera Moderna) de la Universidad Federal de Paraná (UFPR).

- **Propósito de la investigación:**

Promover cambios significativos en el escenario de la habilidad oral de la lengua inglesa, con la intención de ampliar el desenvolvimiento discursivo de los estudiantes de secundaria y sus prácticas lectoras, produciendo una posible interrelación con las concepciones de lectura dentro del enfoque sociocultural.

- **Palabras claves:**

Interdisciplinar, compromiso, autores ingleses, cambios.

- **Métodos:**

Este trabajo, a través de la lectura interdisciplinaria, articula el aprendizaje de la lengua extranjera a una realidad, es decir, comprende que el contenido de la lengua extranjera debe estar vinculado con temas más significativos y también asociado al mundo real del estudiante, involucrando otras áreas de estudio, para darle la oportunidad de verse a sí mismo como parte de un mundo cada vez más globalizado. El estudio posee el aporte teórico de varios autores ingleses que sustentan esta propuesta de trabajo.

- **Resultados:**

Algunas de las conclusiones apuntan a la manera en que la presentación de imágenes artísticas en el aula pueden ayudar a asimilar contenidos en lengua inglesa, quizás, debido a la novedad que estos presentan como estrategia, pues en la interacción los estudiantes mostraron más interés que en las clases tradicionales. Además, el trabajo con pinturas permitió abordar temas transversales como género, diversidad, raza, etnia, entre otros.

- **Por qué es un referente para este proyecto:**

Esta investigación utiliza imágenes visuales artísticas como medio didáctico para la enseñanza de la lengua inglesa, y demuestra las posibilidades que el arte tiene para ser transversalizado y desarrollar habilidades en otros campos del aprendizaje. Así mismo, expresa diferentes actividades que están articuladas en una unidad didáctica y en donde las obras de arte, acompañadas de un objetivo, una estrategia didáctica, una evaluación, un tiempo y unas preguntas de análisis, permiten obtener un proceso con implicaciones novedosas en la enseñanza, no sólo de la lengua inglesa, sino de las artes y el pensamiento crítico.

- **Título:**

*“EFL Students’ Perceptions of Social Issues in Famous Works of Art”* (Percepciones de Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera sobre Problemáticas Sociales en Obras de Arte Famosas).

- **Autor y Fecha:**

Ingrid Judith Parra Toro y Lizmendy Zuhey Bautista Urrego (2016).

- **Publicación**

Artículo de investigación para la sección *“Reports on Pedagogical Experiences”* de la revista *“HOW Journal”*, Vol. 23, No. 1, ISSN 0120-5927 (Bogotá, Colombia).

- **Propósito de la investigación:**

Esta investigación, llevada a cabo con estudiantes de grado décimo en una escuela pública de Bogotá (Colombia) durante diez días, tiene como propósito presentar obras de arte famosas para crear un club de conversación en el que los estudiantes identificaron y discutieron temas sociales implícitos en esas obras. Se estimuló la participación dentro y fuera de las aulas, aportando a la construcción social de la realidad en diferentes tipos de interacciones.

- **Palabras claves:**

Club conversacional, interacción en inglés como lengua extranjera, pensamiento crítico, percepciones de los estudiantes, pinturas famosas.

- **Métodos:**

En esta investigación, de enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo, se sostienen 4 pilares fundamentales: la psicología, la crítica de arte, la sociología y el metro-lingüismo. Estos se agrupan en el diseño investigativo con intervención pedagógica. Los datos, recogidos a través de la observación directa, las notas de campo y entrevistas, arrojaron las distintas percepciones de los estudiantes sobre las obras de arte mientras interactuaron en inglés.

- **Resultados:**

La investigación conlleva la generación de una categoría y una subcategoría de análisis. La primera se llamó “*Social Perceptions Framed in a Humanistic View of Arts*” (Percepciones Sociales Enmarcadas en una Visión Humanista del Arte) y la segunda “*Influence of Arts Involving Social Issues*” (Influencia de las Artes que Involucran Cuestiones Sociales). Ambas se acompañan de un material anexo en donde se aclara el proceso llevado a cabo.

- **Por qué es un referente para este proyecto:**

Esta investigación recalca el compromiso de los estudiantes de educación media en la práctica del pensamiento crítico como estrategia para apreciar el arte que expresa temas sociales. Ella demuestra cómo los estudiantes logran descubrir, detrás de cada obra de arte, una experiencia humana, llevando el objeto físico al pensamiento reflexivo y creativo; de allí que las ideas, que en un principio eran superficiales e individuales, se fueron transformando en ideas mucho más elaboradas, que involucran el pensamiento en comunidad y sus problemáticas, haciendo uso exclusivo del inglés. De igual manera, al definir categorías y subcategorías a partir de una matriz de análisis, se brinda una proyección investigativa clara y enfocada.

- **Título:**

Las Artes Como Herramienta de Desarrollo de la Habilidad Oral del Inglés.

- **Autor y fecha:**

Lilian Patricia Ortíz Perenguez (2018).

- **Publicación:**

Tesis de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía en la Universidad de la Sabana de Bogotá, Colombia.

- **Propósito de la investigación:**

Determinar en qué manera incide la implementación del método pedagógico de los centros de interés artísticos en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en la asignatura de inglés, en el grado 903 de la Institución Educativa Distrital Garcés Navas en la Localidad de Engativá.

- **Palabras claves:**

Habilidad oral en inglés, intereses artísticos, centros de interés, motivación, enfoque por tareas, aprendizaje cooperativo, enseñanza para la comprensión, artes.

- **Métodos:**

Esta investigación corresponde a una investigación-acción, con un enfoque cualitativo y el alcance de una investigación de intervención, ya que en ella se especifica de manera clara el proceso de implementación y el avance de los estudiantes en el desarrollo de la habilidad oral a través de la expresión de los intereses artísticos.

- **Resultados:**

Para la enseñanza más efectiva de una lengua extranjera es necesario revitalizar la habilidad oral del inglés, lo cual, debe permear la planeación y la evaluación de la clase, aprovechando en enfoque constructivista y un importante componente artístico, en donde el “arte haga visible el pensamiento” (esto último en el marco del proyecto Cero de la Universidad de Harvard, el pensamiento artístico o “*artful thinking*”).

- **Por qué es un referente para este proyecto:**

Enfatiza el aprendizaje oral y el arte como proceso motivacional o estimulante de los estudiantes (además de los factores cognitivos y afectivos) al descubrir la falta de interés que ha generado la sola escritura y la enseñanza gramatical. Realiza un interesante recorrido del estado del arte

desde proyectos internacionales hasta proyectos institucionales, pasando por lo nacional y lo local (Bogotá).

- **Título:**

*“Using Visual Aids To Teach Grammar To Children In A Public School”* (Uso de Ayudas Visuales Para Enseñar Gramática a Niños en una Escuela Pública).

- **Autor y fecha:**

Sorany Hincapié Cruz y Sughey Dayana Montenegro Mosquera (2017).

- **Publicación:**

Trabajo de grado para obtener el título de licenciada en bilingüismo con énfasis en inglés, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

- **Propósito de la investigación:**

Este proyecto analiza el rol que tienen las Ayudas Visuales en la enseñanza de la gramática inglesa en niños. La población involucrada en este proyecto consistió en 36 estudiantes de quinto grado de un colegio público de Pereira. Los participantes fueron expuestos a diferentes clases de gramática inglesa y material visual. Los instrumentos utilizados para recopilar evidencia durante la implementación fueron: diarios, observaciones, reflexiones de la planeación de clases y trabajo de los estudiantes.

- **Palabras claves:**

Enseñanza implícita, gramática inglesa, material visual.

- **Métodos:**

Para el desarrollo de este proyecto se adoptó un entorno centrado en el estudiante para que tanto ellos como los profesores adoptaran un papel activo en las clases de gramática inglesa. Durante cada clase, el profesor tuvo que implementar diferentes técnicas de enseñanza utilizando las ayudas visuales para que los estudiantes pudieran interactuar con el maestro. Se experimenta con la enseñanza en un entorno real, en donde se planifica de acuerdo a las necesidades e

intereses de los estudiantes. Además, se explora el uso de Ayudas Visuales, no solo para enseñar vocabulario, sino también para introducir patrones gramaticales.

- **Resultados:**

Los resultados mostraron que el material visual como objetos reales, imágenes y *flashcards* fueron de apoyo, no sólo para que el profesor explicara elementos gramaticales, sino también para que los estudiantes comprendieran vocabulario con mayor facilidad. Una de las ventajas de enseñar patrones gramaticales con ayudas visuales es que los estudiantes pueden hacer asociaciones entre ellos y comprender el lenguaje con facilidad. Además, las ayudas visuales son materiales didácticos que pueden resultar favorables a la hora de presentar y familiarizarse con un nuevo elemento gramatical.

- **Por qué es un referente para este proyecto:**

En este trabajo se evidencia que, aún en la actualidad, y a pesar de haber sido demostrada la poca efectividad que tiene la enseñanza de una lengua extranjera por medio de la gramática para el desarrollo de la comunicación fluida oral, continúa siendo una práctica que se da entre los aspirantes a profesores de lengua extranjera en las aulas contemporáneas.

- **Título:**

*“Teaching Speaking And Speaking Skill Assessment In A 10Th Grade Of A Public High School From Pereira, Colombia”* (Enseñanza del Habla y Evaluación de Habilidades Orales en un Grado 10 de una Escuela Secundaria Pública de Pereira, Colombia).

- **Autor y fecha:**

Liliana Marcela Usma Trejos, Cristina Giraldo García, Juan Sebastián Gómez (2013).

- **Publicación:**

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para obtener el título de Licenciado en Lengua Inglesa en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

- **Propósito de la investigación:**

Describir cómo se da el proceso de enseñanza y evaluación de la producción oral en el décimo grado de un colegio público de la ciudad de Pereira, teniendo en cuenta las percepciones de los estudiantes y de los profesores en cuanto a la instrucción y el aprendizaje del habla, además de los aspectos que emergen en la investigación con base en la exposición al idioma que se da en las clases de inglés.

- **Palabras claves:**

Habilidad oral, habla, enseñanza de lengua inglesa, evaluación.

- **Métodos:**

La investigación fue de tipo cualitativo y partió de la observación de las prácticas docentes en instituciones educativas de carácter público. Específicamente, la investigación fue enmarcada como estudio de caso puesto que las condiciones observadas estaban claramente delimitadas y se partía de la observación directa de la interacción de estudiantes y docentes, y del análisis de sus percepciones en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

- **Resultados:**

El trabajo investigativo concluyó que la mayoría de las clases de lengua inglesa en colegios públicos de la ciudad de Pereira son dadas en español y se enfocan principalmente en la enseñanza gramatical y no en la forma en que esta puede ser usada en contextos reales. También reconoce que no hay suficientes oportunidades de que los estudiantes participen e interactúen utilizando la lengua inglesa y por lo tanto, no hay una práctica y desarrollo efectivo de la habilidad de habla.

- **Por qué es un referente para este proyecto:**

Este trabajo investigativo hace aportes valiosos en cuanto al acercamiento que se hace a la enseñanza de la lengua inglesa en el contexto local y por tanto, se constituye en un factible punto de partida para afrontar las dificultades que se presentan en dicho contexto educativo.

## **2.2. Marco Teórico y Conceptual**

### **2.2.1. Imagen de Arte Fija**

- *Lectura de la imagen visual en el contexto educativo*

En el contexto educativo el uso de imágenes fijas para ahondar en diferentes campos del saber es algo en realidad común, si las diferenciamos en tipos, como son los esquemas, diagramas y señalizaciones o la escritura ideográfica, fonética o matemática. No obstante, la imagen de arte fija, con sus características temporales y espaciales, sensoriales y estéticas, ha tenido un acercamiento escasamente potencializado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de su evolución histórica, el lenguaje intrínseco de la imagen de arte ha desarrollado ciertos niveles de iconicidad, bien sea desde la imitación o la invención del artista, que permite una observación literal o el trascender en la construcción de significados complejos. Esto, por supuesto, requiere ser complementado con la agudización de la lectura de este tipo de imágenes fijas, tal como lo describe el filósofo estadounidense Jhon Dewey (2008), se requiere de una experiencia estética, en donde la imagen de arte pueda ser contemplada, reflexionada e interpretada.

Lo anterior conlleva una profundización en los aspectos problemáticos que conciernen a los procesos interpretativos abordados en las áreas de enseñanza-aprendizaje, en donde las propuestas educativas en la disciplina artística y sus concepciones estéticas, posean un mayor sentido en el contexto escolar. Allí, deben estimularse, en mayor o menor medida, saberes relevantes para los estudiantes que, según Alejandra Catibiela (2017), docente de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), debe sostenerse en 3 ejes fundamentales: el lenguaje, la producción visual y la contextualización socio-histórica. Este postulado, vigente en la educación artística, fue previamente explorado en la “Propuesta Triangular” desarrollada por la renombrada docente brasileña Ana Mae Barbosa en su libro “*La Imagen en la Enseñanza del Arte*” (1991), en el cual, la educación basada en artes, fundamentada en una metodología interdisciplinar, fue transformada en un propuesta activa y reparadora que articula 3 aspectos focales: la apreciación artística y el disfrute (que involucra la percepción y la imaginación); el quehacer artístico y la producción creativa (que involucra el pensamiento divergente y los

juicios autónomos de valor y calidad); y la historia del arte o la contextualización de la obra (que involucra el análisis conceptual y la reflexión crítica, social y política).

La lectura de imágenes de arte fija puede integrar elementos de la propuesta triangular reconociendo la necesidad continua de repensar la manera en que los procesos de enseñanza-aprendizaje son abordados en el quehacer educativo, bien sea en el área de las artes o en cualquier otra, ajustando eclécticamente las concepciones vigentes y los contenidos teórico-críticos que, en la construcción de nuevos espacios para el conocimiento, promuevan experiencias estéticas y la forma de reconocerlas o propiciarlas. Para Fernando Miranda, docente de la Universidad de la República de Uruguay, la producción de imágenes contemporáneas es un tema relevante y la necesidad de una educación visual debe considerar la influencia de la cultura visual, particularmente para esta investigación en un salón de clases, desde la revisión de “los implícitos que se ponen en juego en la relación educativa en torno a las imágenes como espacio de conocimiento” (2013, p. 11). Es por eso que las imágenes y su producción en masa para consumo y uso visual delimitan el panorama de acción y análisis crítico en la actualidad, proporcionando nuevas modalidades en la relación docente-estudiante.

Las múltiples experiencias generadas cotidianamente entre los niños, adolescentes y jóvenes en torno a las imágenes visuales, guardan un rol preponderante en la actualidad y deben ser aprovechadas en el contexto educativo “para impulsar un aprendizaje en el que se descifran los mensajes recibidos a través de diferentes medios y con base en las nuevas formas de representación que hacen posible dicho aprendizaje” (Arizmendi & Nolasco, 2006, p. 57). Esto mismo lo subraya la docente Gabriela Augustowsky en su texto “Enseñar a Mirar Imágenes en la Escuela” (2008) en donde reitera la conexión entre los receptores de imagen en la escuela o fuera de ella, con la creación de realidades con sentido:

Los postulados de la cultura visual destacan la relación entre las actividades de observación que se desarrollan dentro y fuera de la escuela en la era de las nuevas tecnologías y la importancia de formar receptores de imágenes que sean también productores creativos de sentidos y significados. (p. 72).

En otras palabras, las imágenes visuales pueden articularse a modelos educativos de carácter didáctico y participativo que logren “convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto” (Aparici y García, 1998, p. 14). La educación visual es un tema medular y trasciende el mero hecho de ver (actividad fisiológica), siendo una experiencia de construcción en la mirada (actividad cultural e individual) que, desde la praxis investigativa, se puede tornar compleja por las limitaciones condicionadas a la realidad social de la población objeto de estudio y se replica en las poblaciones con características similares a lo largo del país, en donde la cultura de exclusión y desigualdad es un factor latente, por lo que “para muchos el acceso a las múltiples alternativas artísticas y culturales sea algo que escapa a sus posibilidades” (Catibiela, 2017 p. 48). Sin embargo, el rol del estudiante como observador activo sigue presente, y el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje determina la manera en que se valora o percibe la obra, la expectativa de quien la observa y la comprensión de la misma, por lo cual que carece de neutralidad (ya que la percepción de la imagen se condiciona a la subjetividad de quien la observa).

En la presente investigación se identifican los alcances de una educación visual y parte de la importancia de la imagen de arte y no de imágenes de información, que permiten generar diferentes juicios de valor. Este tipo de educación es también llamada “alfabetización visual” lo que llama la doctora Gabriela Augustowsky, “enseñar a percibir y leer el mensaje visual desentrañándolo a partir de los signos y su disposición en la imagen” (2018, p. 6). Toda imagen contiene un mensaje a partir de signos visuales cuya naturaleza difiere de los signos de lectura o escritura (con mayor facilidad de interpretación) aunque no compite con estos y la idea de fondo es descubrir un significado existente en la imagen de arte, pasando de lo sensorial a lo estético, en donde se estimule la capacidad de percibir (esto es, contemplar, reflexionar, experimentar e interpretar lo observado) sin dejar a un lado lo difícil que resulta para un estudiante llevar sus impresiones o sensaciones a palabras. Frente a ello, la reflexión de Fernando Miranda (2013) en torno a la educación visual es pertinente cuando menciona:

Más bien se da vueltas, se contornea, se tiene en cuenta el azar y la improvisación. Investigadores y educadores se ven influenciados por el contexto de las personas implicadas y por su propia subjetividad, para luego

zurcir diferentes narrativas como si fueran retazos y configurar montajes de piezas variadas. De esta manera se le atribuye sentido interpretativo y de actuación a cada fragmento, a cada momento. (p. 12)

Lo anterior también permite incorporar formas de comunicación como el lenguaje no verbal y la escritura, mediados con la oralidad y sus respectivos soportes. Parece imposible desarrollar una didáctica que responda a la necesidad de una cultura visual al introducirse en el entramado de los actos visuales del individuo, pero se considera que se pueden construir nuevas herramientas expresivas que conlleven una participación activa y estética de los estudiantes, en donde surjan enunciados, inquietudes y argumentos informales, creativos y originales. Se puede, por tanto, descubrir significados valiosos que son parte del contexto del observador y que son encontrados, por ejemplo, desde la forma en cómo se realizó la obra, cuál fue el momento histórico, qué información transmite o qué produjo ideológicamente, es decir, la imagen de arte fija establece preguntas que se pueden dirigir tanto a las emociones y la experiencia previa de los estudiantes, como a las palabras de uso cotidiano, que también hacen parte de su proceso de contextualización.

- ***Obra de artistas nacionales con función motivadora desde una propuesta interdisciplinar***

No es algo novedoso, en un contexto estudiantil, valerse de obras de artistas nacionales para incentivar la creatividad individual y el análisis colectivo. No obstante, desde la perspectiva docente y basado en las concepciones de la Metodología Artística de Enseñanza-Aprendizaje (MAE) que abre las posibilidades de exploración de las artes desde una mirada investigativa propia de este campo del saber, se evidencia en este caso que las imágenes de arte fija se convierten en un elemento fundamental para estimular la comunicación oral en lengua extranjera, y hacen factible articular la creatividad individual y el análisis colectivo en una comunicación horizontal, que no sólo ayude a la construcción de conocimientos, sino a la generación de una experiencia estética en los estudiantes, quienes son los participantes críticos en un ambiente de aprendizaje activo; desde esta óptica “el uso de una o varias obras de un artista en una estrategia didáctica basada en MAE, enriquece el aprendizaje artístico y permite afrontar el proceso educativo con la profundidad y variedad de enfoques necesaria en cada caso”

(Rubio, 2018, p, 77), para el presente estudio, la provocación, la apertura al diálogo estructurado o espontáneo y la participación asertiva desde una mirada enfocada al desarrollo de reconocimiento de características estéticas en la obra de artistas nacionales, procura una experiencia de nivel lingüístico afirmado en el arte.

Al considerar los diversos enfoques en la didáctica de las artes, surgidos a partir de los distintos modelos de enseñanza, en los cuales, se consideran temáticas, miradas reflexivas y fenómenos situados en ciertos contextos sociales y artísticos; se acogieron en la presente investigación un par de ellos: el primero abarca el desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales, el cual, es teorizado por los docentes Imanol Aguirre o Elliot Eisner (2004) y es también concebido en los lineamientos de la educación nacional. Este enfoque desarrolla formas específicas de pensamiento con relación a las artes, y a la vez, genera vínculos de la disciplina artística con otras áreas de conocimiento, resaltando aspectos como la comprensión de determinados componentes artísticos, históricos y culturales, la identificación de similitudes y diferencias en las formas de expresión artística visual, la exploración de una idea fundamental en la obra de arte en su naturaleza diversa y la resolución de desafíos específicos involucrando otro tipo de disciplinas. El proceso cognitivo, visto de manera muy general, facilita la transferencia de saberes desde la percepción de imágenes artísticas en relación con otros campos del conocimiento, y por ende, la calidad de los aprendizajes tiene la posibilidad de ser potencializada.

Cabe señalar que el enfoque cognitivo y disciplinar en la didáctica de las artes visuales, desde el conocimiento situado en las obras de artistas nacionales, implica, por ejemplo, la atención al detalle que propicia el razonamiento visual de los estudiantes, partiendo de elementos sutiles en cuanto a forma y color, que pueden generar satisfacción y modos más sofisticados de pensamiento (Coronado de Chavarro, 1997). No en balde, “hablar del color en la imagen, nos lleva a realizar un largo camino por la historia” (Itten, citado por Negreira 2015, p. 190), bien sea de la obra en sí, del artista e incluso del observador (como bien lo representa el pintor colombiano Jaime Abril en su serie “el observador observado”). En consonancia con esto, la imaginación se convierte en una fuente de contenidos, en donde el estudiante concibe el mundo

a través de una mirada estética, sabiendo que una pregunta trae múltiples respuestas y un problema diferentes soluciones.

Es un tema pertinente desarrollar habilidades para desenvolverse en contextos limitados, entendiendo estas habilidades como la capacidad de reflexionar y de ejercitar desde las profundidades del ánimo creativo. Este enfoque didáctico, además, busca generar procesos vivenciales en los estudiantes a partir de categorías sensibles desde su apropiación selectiva, comprensiva y proyectiva involucrando, esencialmente, sentimientos, evocaciones, atención, expresividad y nociones del mundo con autenticidad. Plantea, en síntesis, una experiencia sensible en 2 vías: la intrapersonal, en donde la intuición, el aprecio de su contexto sociocultural, el autoconocimiento o el formarse conceptualmente se articula con los símbolos, signos y valores de contenidos universales en experiencias culturales en comunidad; y la interpersonal, desde las habilidades artísticas comunicativas que se desarrollan en la interacción de un espacio de confianza, interconectando las visiones del mundo en vínculos expresivos, vitales y estables (dando lugar a las equivocaciones), en donde el arte sea un punto de acuerdo. Es necesario añadir, que en lo intrapersonal, las percepciones de experiencias previas son una valiosa fuente de motivación, ya que los estudiantes identifican aquello que comprenden, cuestionan, desean o rechazan; mientras que, en lo segundo o interpersonal, al conceptualizar las obras artísticas o realizar juicios de valor sobre la experiencias de otros, se privilegia aquello que se relaciona con su formación.

Un segundo enfoque en cuanto a la didáctica de las artes visuales se centra en la educación artística y el arte contemporáneo. Este último abarca la relación entre la comunicación en masa y la cultura urbana o el uso de nuevos materiales, que se traduce en una expresividad más emotiva (a través del uso intenso de los colores) y la producción nacional (o formal). Este enfoque didáctico de las artes, ahonda en las ideas del progreso y el cuestionamiento de las categorías epistemológicas de la cultura moderna, en donde la discriminación, la diferencia, la alteridad o la vivencia de las minorías llegan a ser estrategias de desarrollo expresivo, de allí que las artes adquieren un nuevo rol misional al visibilizar el panorama socio-cultural del país (que es también el objeto de estudio de la cultura visual y sus múltiples sentidos). El estudiante, así como el docente o un experto, logra desarrollar un discurso, partiendo del análisis personal

y reflexivo de las temáticas relevantes para sus vidas, propiciando un sentido social y cultural, una sensibilidad estética y una oposición a la normatividad (Hardy, 2010). Allí, es donde la razón social de las artes tiene cabida, pues ella se convierte en un reflejo de lo que se es como nación.

Justamente el arte contemporáneo colombiano plantea, en la mayoría de las obras, la búsqueda constante de la restauración de una identidad, de la liberación y el reconocimiento de quién se es. La artista Doris Salcedo (1958- ), por ejemplo, profundiza en la justicia transicional del país, aportando a la memoria histórica y la reparación simbólica y moral de las víctimas del conflicto armado interno colombiano. También cabría citar a las artistas Beatriz González (1932 - ) o Débora Arango (1907-2005) con contenidos similares. La identidad nacional se encuentra claramente golpeada por una historia influida por un entorno agresivo, alimentado por el miedo, la prevención y la desconfianza, que generan sentimientos en términos de exclusión por parte de personas que no son necesariamente violentas, pero de quienes sus dinámicas sociales pueden ser trastocadas por las diferentes aristas de la violencia sistematizada. Los individuos requieren de procesos de humanización en pro del tejido social, en donde sean confrontadas las conductas de subordinación y se expongan a las nuevas formas de comunicación del lenguaje artístico en el ámbito local, que les permita comprender su realidad, ya que como lo menciona Arias Gómez (1992), “una persona que se aproxima al conocimiento de manera afectiva, intelectual y culturalmente frustrante, no puede conocerse ni comprender su realidad y por lo tanto le teme, la irrespeta, no la ama” (p. 28). Se considera, en ese orden de ideas y desde los enfoques previamente citados, la necesidad de reconocimiento y apropiación de las obras que presentan realidades cercanas a los estudiantes y que generen diálogos contextuales, a la vez que faciliten la comprensión del papel que estas representan en la sociedad.

El enfoque cognitivo e interdisciplinar de las artes, permite analizar e imitar o intervenir creativamente la obra de algún artista y apropiarse de conceptos de otras disciplinas a través de la misma. Sin embargo, en la práctica educativa que atañe a la presente investigación, se aborda el enfoque cognitivo e interdisciplinar dando prevalencia al reconocimiento contextual sobre el reconocimiento global. Por ejemplo, en dirección a la apropiación de conceptos matemáticos, se podría acudir a la obra del artista neerlandés Piet Mondrian, pero esto mismo podría ser

abordado desde la obra del artista colombiano Omar Rayo, artista del cual hay una escultura suya ubicada a las afueras de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, locación del presente estudio y que, además, se encuentran allí, un par de obras más donadas por el mismo autor, aunque son desconocidas para los educandos.

De igual manera, a pesar de que el enfoque de la didáctica de las artes contemporáneas nos provee de posibilidades de abordar las obras de artistas nacionales o cercanos a las realidades contextuales, se dilucida desde la experiencia docente que los estudiantes reconocen un poco más las obras de arte extranjeras que las nacionales; esto se debe, entre otros aspectos, a un currículo basado en la historicidad del arte según la visión convencional del desarrollo de la cultura occidental, a pesar de los esfuerzos de académicos por distinguir las representaciones artísticas latinoamericanas del arte eurocentrista. Personajes como la escritora argentino-colombiana Marta Traba (1930-1983) cuestionó la hegemonía del arte europeo sobre el arte indigenista, partiendo de la realidad artística de Colombia, pero trasladándose al contexto latinoamericano y su influencia europea, en donde resalta la disparidad del arte heterogéneo de este continente del que llamó “arte extranejero” y hegemónico. En pro de la contextualización de los dos enfoques de enseñanza de las artes que acá se referencian se realizó un proceso de selección de obras plásticas de artistas nacionales, que si bien no dejan de ser influenciadas por el arte europeo, sí dan cuenta de realidades más cercanas a los educandos partícipes de la presente investigación.

En aras de abordar los objetivos investigativos, la selección de obras de arte demandan una discusión en función de los tipos y los artistas que tendrían mayor afinidad con los estudiantes. En una charla con el fotógrafo pereirano Rodrigo Grajales y la Dra. María del Carmen Falcón, especialista en la historia del arte colombiano, docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira, se genera un repertorio visual, partiendo de artistas regionales en un álbum didáctico de imágenes, que posteriormente se ajustó a un total de 13 artistas nacionales (2 obras por artista), enmarcadas en 4 medios artísticos visuales (fotografía, pintura, grabado y caricatura). Como punto de partida del proceso investigativo se tuvieron en cuenta “las actividades que se pueden realizar en el aula para mirar imágenes fijas”, planteadas por la Dra. Gabriela Augustowsky en el capítulo 3 de su libro *“Enseñar a mirar imágenes en la escuela”* (2008), específicamente en

el apartado de formulación de preguntas, para lo cual se seleccionaron, en orden alfabético, los siguientes artistas con sus respectivas obras (Tabla 3):

Tabla 3  
Obras de artistas colombianos seleccionadas

| NOMBRE DEL ARTISTA                                 | MEDIO ARTÍSTICO VISUAL              | OBRA #1   | OBRA #2   |
|--|-------------------------------------|---|---|
| <p><b>Ana Mercedes Hoyos</b><br/>(1942 - 2014)</p> | <p>Pintura</p>                      | <p>“Bazurto” (2000)</p>         | <p>“Bodegón de Palenque” (1989)</p>                    |
| <p><b>Antonio Caro</b><br/>(1950 - 2021)</p>       | <p>Grabado</p>                      | <p>“Colombia” (1977)</p>      | <p>“Minería (Realidad Aumentada)” (2012)</p>         |
| <p><b>Débora Arango</b><br/>(1907 - 2005)</p>      | <p>Pintura</p>                      | <p>“La República” (1957)</p>  | <p>“El recreo, las monjas y el cardenal” (1987)</p>  |
| <p><b>Doris Salcedo</b><br/>(1958)</p>             | <p>Instalación<br/>(Fotografía)</p> | <p>“Shibboleth” (2017)</p>    | <p>“Fragmentos” (2019)</p>                           |

|  |                   |  |  |
|--|-------------------|--|--|
| <p><b>Emma Reyes</b><br/>(1919 - 2003)</p>   | <p>Pintura</p>    | <p><i>“Montevideo”</i> (1946)</p>    | <p><i>“Rue Antoine Chantin, Paris”</i> (1945)</p>   |
| <p><b>Enrique Grau</b><br/>(1920 - 2004)</p> | <p>Pintura</p>    | <p>Sin Título (1955)</p>   | <p>Sin Título (1960)</p>                            |
| <p><b>Fernando Botero</b><br/>(1932)</p>     | <p>Pintura</p>    | <p><i>“La Calle”</i> (2013)</p>   | <p><i>“Pedrito a Caballo”</i><br/>(1974)</p>       |
| <p><b>Hernán Díaz</b><br/>(1931 - 2009)</p>  | <p>Fotografía</p> | <p><i>“Fotografía de Pensionados en el Centro de Bogotá”</i> (1969)</p>  | <p><i>“Familia de Hilanderos”</i><br/>(1960)</p>  |
| <p><b>Jesús Abad Colorado</b><br/>(1967)</p> | <p>Fotografía</p> | <p><i>“San Carlos, Antioquía”</i><br/>(2003)</p>                         | <p><i>“Caño Limón, Coveñas”</i><br/>(1998)</p>    |

|   |                   |  |  |
|---|-------------------|--|--|
| <p><b>Lucy Tejada</b><br/>(1920 - 2011)</p>             | <p>Pintura</p>    | <p>“Diego y su jardín”<br/>(1965)</p>  | <p>“Monumento a los Estudiantes” (1958)</p>                       |
| <p><b>Luis Ángel Rengifo</b><br/>(1906 - 1986)</p>      | <p>Grabado</p>    | <p>“Corte de franela”<br/>(1963)</p>   | <p>“Piel al Sol” (1963)</p>                                       |
| <p><b>Julio César González “Matador”</b><br/>(1969)</p> | <p>Caricatura</p> | <p>“El Último Traje”<br/>(2017)</p>    | <p>“Se hizo Escuchar”<br/>(2020)</p>                              |
| <p><b>Rodrigo Grajales</b><br/>(1960)</p>               | <p>Fotografía</p> | <p>“Colombia 2021”<br/>(2021)</p>    | <p>“Wayúu. Tumaquito 2. Baja Guajira. Colombia”<br/>(2021)</p>  |

- ***Cualidades estéticas de la obra de arte en los ejes temáticos de la investigación***

La obra de arte está dotada de cualidades estéticas que le otorgan un valor determinado en una cultura. Su finalidad, cual señuelo, comprende una relación etimológica: atraer la atención de las personas a través de los sentidos (en griego “aisthetikos”), convirtiéndolos en espectadores que contemplan una obra y reflexionan sobre sus significados y valores, captando aquello en la mente para después traducirlo en un juicio de valor. Si bien, la obra de arte busca ampliar nuestra percepción del mundo, ir más allá de nuestros límites o exponer una realidad que se antoja

“invisible”, las cualidades estéticas preparan para desarrollar un argumento más elaborado a la hora de analizar las propiedades de la misma, proveyendo un conocimiento previo para la comprensión del mensaje “encubierto” en aquello observado. Allí es donde la experiencia estética y el juicio estético dialogan entre lo percibido y la esencia de la obra, de hecho, la misma “experiencia de pensamiento tiene su propia cualidad estética” (Dewey, 1934, p. 44).

En primera instancia se puede hablar de las cualidades estéticas sensoriales, las mismas que determinan si un objeto es agradable o no y por ende, condicionado al placer generado en quien percibe la obra. Allí, es donde se analizan elementos como la proporción, la luz, el color, el brillo, la textura, las formas figurativas, simbólicas o abstractas, aspectos sensoriales que no sólo se reducen a una categorización matérica de la imagen, sino más bien una invitación a trascender en nuestros paradigmas de creación y sus medios, tal y como la afirma Felicia Puerta (2001), artista visual española:

El arte es conformación de la materia, pero de acuerdo con un modo de formar único: el propio espíritu y estilo del artista. Así, en el arte contemporáneo la materia, no es sólo soporte o parte física que sostiene la obra, sino que en innumerables ocasiones es su fin mismo, el propio discurso del objeto estético. (p. 224).

Un segundo aspecto a considerar en las cualidades estéticas de la obra de arte es la forma en que los elementos se disponen, es decir, lo compositivo. Esta, la cualidad estética formal, se centra en la unidad orgánica de los elementos conceptuales, visuales y técnicos que satisfacen el acto creativo. Es un “puente” entre lo denotativo y lo connotativo y analiza los elementos de peso o tensión en la obra (equilibrio informal) y los elementos simétricos (equilibrio formal). Puede revelarnos, incluso trasladarnos, al estado anímico del artista en su proceso de creación, siguiendo el recorrido sensorial en un espacio intervenido de una manera sosegada, tranquila, caótica, fuera de lugar, lúgubre, anárquica y afines. Esto, como lo afirma Adolfo Sánchez Vázquez, filósofo hispanomexicano, se condiciona por el propio contexto del artista:

El objeto estético es físico-perceptual, y en él lo sensible se halla organizado en una forma que lo hace significativo. Pero sólo tiene esta triple e indisoluble existencia en la relación entre un sujeto y un objeto que se concreta o realiza en cada situación estética que, siendo siempre singular, se halla condicionada histórica, social y culturalmente. (1992, citado por Acha, p. 447).

El tercer y último aspecto en las cualidades estéticas de la obra de arte es lo vital. Este aspecto se centra en lo existencial o vivencial que la obra evoca en el observador, es decir, las ideas y sentimientos que este transmite o “comparte”. Son significados y reminiscencias extraídas de la obra, haciéndola algo relevante culturalmente hablando, por lo que, en los objetivos de la investigación, es un elemento indispensable para estimular el pensamiento crítico en función de la lectura de imágenes. Así lo plantea Silvana Mejía Ecvheverry (2008), docente en educación artística y escritora colombiana: “La posición del lenguaje como mediador no debe entenderse como la importancia de aprender a leer una imagen, en tanto esto supone la identificación de elementos formales aislados, sino como conocimiento crítico de las manifestaciones artísticas de cada cultura”. (p. 42)

En la perspectiva de la investigación (Figura 3), los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero se valieron de la lectura de imágenes de arte fijas en la obra de artistas colombianos, haciendo un énfasis en el análisis de sus cualidades estéticas que se articula con la habilidad comunicativa del habla en lengua inglesa, considerando las características propias de dicha población como eje articulador, entre ellas, la autonomía, la flexibilidad, el liderazgo, la creatividad, la sana convivencia o la productividad.

Figura 3

Esquema del proyecto de investigación en sus 3 ejes temáticos



A través del análisis de las cualidades estéticas de las imágenes de arte fijas, se buscó fortalecer en los estudiantes las habilidades orales en lengua inglesa, tomando como premisa que estas imágenes están abiertas a la concepción subjetiva del mundo y no se busca a través de ellas generar un sentido de verdad como se si tratase de imágenes de información, ya que “las producciones artísticas no se caracterizan por su verdad o su falsedad, sino que producen juicios de gusto (“Me gusta”, “Me emociona”, “Me produce rechazo”) y se leen como modos de hablar sobre el mundo” (Carlón, citado por Augustowsky, 2008, p. 4-5). Esto permite generar un conocimiento pertinente a los fines de esta investigación, en donde se pone en juego el uso del idioma en un sentido pragmático, pero también sintáctico y semántico de la lengua inglesa, que da cabida a la descripción sensorial de la imagen y puede valerse de elementos gramaticales tales como adjetivos, la voz pasiva, el presente simple; pero también, de frases de opinión, de contraste, etc., enmarcadas en nombrar lo observado e interpretado; que a su vez, dan coherencia a la composición apreciativa del aspecto vital de la obra de arte y comprende la expresión de sentimientos o emociones, características pertinentes para fomentar la interacción interpersonal desde el diálogo conjunto.

### 2.2.2. Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua (L2)

A lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas diferentes a la lengua materna, el énfasis que se le ha dado a dicho campo del aprendizaje ha variado dependiendo de muchos factores, principalmente de la necesidad del uso de ese segundo idioma. Sin embargo, a diferencia de la enseñanza en otros campos del saber, la reflexión en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras es relativamente nueva. Muchos siglos transcurrieron con métodos clásicos de los cuales no fue cuestionada su efectividad o capacidad para desarrollar ciertas habilidades en el aprendiz. Los primeros métodos de enseñanza de idiomas extranjeros tuvieron sus inicios en el mundo occidental en donde la enseñanza del latín o el griego era la base de toda educación superior. Principalmente se destacaron *The Classic Method* (Método Clásico) y *The Translation Method* (Método de Traducción), los cuales hacen especial énfasis en la enseñanza y aprendizaje de normas gramaticales escritas, con el fin de traducir información de manera casi perfecta de la segunda lengua a la lengua materna. Estos métodos tradicionales permearon la enseñanza del inglés, tras su aparición en la educación occidental en los siglos XVIII y XIX, tal como lo describe Douglas (2015) en su libro *“Teaching by Principles”*: *“As other languages began to be taught in educational institutions in the eighteenth and nineteenth centuries, The Classical Method was adopted as the chief means for teaching foreign languages”* [a medida que otros idiomas empezaron a ser enseñados en instituciones educativas en los siglos XVIII y XIX, el Método Clásico fue adoptado como el medio principal para la enseñanza de lenguas extranjeras] (p. 18). Hasta entonces, existía poca reflexión en torno al desarrollo de la habilidad del habla en L2, pues finalmente en aquella época no se enseñaban los idiomas con el fin de comunicarse, más sí con el fin de comprender textos complejos para ahondar en otros campos del saber como la filosofía, las artes, la ciencia, etc.

Con los cambios en las estructuras sociales que se originan después del proceso de industrialización y en el marco de las dos guerras mundiales, también surgen intereses diferentes en el aprendizaje de L2, específicamente el inglés. Nuevos métodos como *The Direct Method o Audiolingual Method*, *The Natural Approach*, *Total Physical Response*, entre otros, giran en torno a la reflexión de cómo se aprende de manera funcional una segunda lengua, en lo que se podría llamar la modernidad de la enseñanza de las lenguas. No obstante, los fracasos de estos

métodos dieron cabida al regreso de los métodos tradicionales y a nuevas discusiones en torno al aprendizaje de las lenguas, pero es de destacar que los métodos y metodologías de enseñanza mencionados, corresponden a búsquedas situadas en diferentes momentos históricos para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, según las necesidades y los alcances del momento.

El siglo XX fue una etapa álgida en la búsqueda y exploración de diversos métodos que tuvieron momentos de auge y declinaron rápidamente. A finales de este siglo se dio el desarrollo de diversos enfoques de la enseñanza que apuntaban a la inclusión de los contextos y de la pragmática en el aprendizaje de L2, caracterizado por interacciones significativas y simulaciones de situaciones reales para el desarrollo de habilidades comunicativas, lo cual tomó forma en lo que hoy se conoce como el *Communicative Language Teaching* (CLT) y que se constituye en el enfoque de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en el que se enmarca la presente investigación.

- ***Enfoque Comunicativo de Enseñanza (CLT)***

*“The origins of Communicative Language Teaching (CLT) are to be found in the changes in the British language teaching tradition dating from the late 1960’s”* [Los orígenes del Enfoque Comunicativo de Enseñanza se encuentran en los cambios en la tradición de enseñanza de idiomas en Inglaterra que data de los años 60’s] (Richards, J. C. y Rodgers, T. S. 2004, p. 153), a pesar de que sus orígenes se dan en dicha década, el CLT ha sido considerado desde entonces como un enfoque comunicativo que, a través de la historia, ha sufrido varias interpretaciones y ramificaciones que apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa como meta de la enseñanza de una lengua; sin embargo, a diferencia de otros métodos o enfoques de enseñanza de idiomas, el CLT no posee un único o máximo proponente, por el contrario hay muchos teóricos ampliamente aceptados que divergen en pequeños aspectos, pero que convergen en la importancia de la comunicación como medio y fin del aprendizaje de un idioma, por ejemplo Littlewood (1981: 1), citado por Richards y Rodgers (2004), quien afirmó que *“One of the most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systematic attention*

*to functional as well as structural aspects of language*” [Uno de los rasgos más característicos de la enseñanza comunicativa de lenguas es que presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los estructurales de la lengua] (p.155); en su aseveración, Littlewood menciona la importancia del balance entre el conocimiento estructural y el conocimiento funcional de la lengua, acercándose así al desarrollo de la competencia comunicativa que es uno de los fundamentos de este enfoque de enseñanza.

Otro de los aspectos principales del CLT es el papel del estudiante, que se aparta de su rol pasivo de los métodos tradicionales. En el CLT, el proceso de enseñanza es centrado en el estudiante como negociador, tal como es descrito por Breen y Candlin citado por Richards y Rodgers (2004), *“The role of learner as negotiator -between the self, the learning process, and the object of learning-...the implication for the learner is that he should contribute as much as he gains, and thereby learn in an independent way”* [El papel del alumno como negociador -entre uno mismo, el proceso de aprendizaje y el objeto de aprendizaje-... la implicación para el alumno es que debe contribuir tanto como gana y, por lo tanto, aprender de forma independiente] (p. 166). El estudiante es un intermediario entre él mismo, el proceso de enseñanza y lo que se enseña, lo cual implica que el discente, al dar tanto como recibe, aprende de manera independiente. El CLT propone un entorno de aprendizaje centrado en el estudiante como aspecto fundamental, componente de dicho enfoque que ha sido discutido ampliamente en la literatura educativa. Según el CLT, los estudiantes son participantes activos en su propio proceso de aprendizaje, tal como lo afirma John Dewey (1916), *“el papel del estudiante es el de ser un participante activo en la experiencia educativa, y no simplemente un receptor pasivo de información”* (p. 94). Además, según Elliot Eisner (1985), *“en el enfoque CLT, los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y deben ser activos en la construcción de su conocimiento”* (p. 12). La condición de agentes activos que asumen la responsabilidad de su proceso de aprendizaje sitúa a los estudiantes en el centro de este enfoque de enseñanza, opuesto a otros enfoques donde el docente era el centro del desarrollo del aprendizaje, además de orientar al estudiante hacia un aprendizaje cooperativo. En palabras de Richards (2006) con el CLT hubo un vuelco en la mirada del discente: *“Learners now had to participate in classroom activities that were based on a cooperative rather than individualistic approach to learning”* [Los alumnos ahora tenían que participar en actividades de clase que se basaban en un enfoque

cooperativo para aprender, en lugar de uno individualista] (p.5). Por lo tanto, el papel del estudiante en un entorno CLT incluye la responsabilidad de tomar decisiones acerca de su propio aprendizaje, colaborar con otros estudiantes y el profesorado, y ser un participante activo en la construcción de su propio conocimiento a través de la experiencia y la reflexión, lo cual nos lleva a ahondar sobre el rol del docente en el enfoque de enseñanza CLT.

El papel del docente es fundamental para el éxito del aprendizaje de los estudiantes en el enfoque de enseñanza de lenguas basado en la comunicación (*Communicative Language Teaching*, CLT). Según Richards y Rodgers (2001), “el papel central del docente en el CLT es el de facilitador, en lugar de ser el principal transmisor de conocimiento” (p. 56), es decir, que para este enfoque, el docente debe crear oportunidades para que los estudiantes interactúen y se comuniquen entre sí en el idioma que están aprendiendo (L2). Según Willis y Willis (2007), “el CLT se basa en la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua es más efectivo cuando los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar en situaciones significativas” (p. 37). Por lo tanto, el docente debe ceder espacios para que los estudiantes asuman posturas cómodas con sus pares, sin perder de vista la participación activa que se hace menester en este proceso; en consecuencia, se espera que el profesor brinde retroalimentación inmediata y constructiva a los estudiantes sobre el uso del idioma, tanto en términos de gramática y vocabulario como de la capacidad de comunicarse efectivamente. Según Lightbown y Spada (1999), “la retroalimentación es un elemento clave en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que permite a los estudiantes corregir errores y mejorar su rendimiento” (p.78). Si bien es cierto que se requiere de una retroalimentación lo más pronto posible, también es cierto, que al pretender enseñar habilidades comunicativas, existe una prioridad en la fluidez de la conversación por encima de los componentes lingüísticos del idioma, que podrán complementarse una vez derribado para el estudiante, el muro del miedo a participar y equivocarse.

Algunas de las habilidades comunicativas esenciales que el docente debe priorizar son: la escucha activa, la habilidad para mantener una conversación y la capacidad de participar en una variedad de situaciones sociales; pues según Nunan (1999), “el CLT se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas reales y significativas en lugar de la simple adquisición de conocimientos lingüísticos” (p. 65). No se desconoce, desde este enfoque de enseñanza, la necesidad de poseer conocimiento en relación con la gramática, vocabulario o estructuras

sintácticas y semánticas, sin embargo, se busca siempre priorizar la interacción comunicativa generando espacios seguros de interacción.

El docente debe ayudar a los estudiantes a desarrollar la confianza necesaria para participar activamente en situaciones de comunicación en el idioma que están aprendiendo. Según Harmer (2007), “la confianza es un elemento esencial en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que permite a los estudiantes participar activamente y desarrollar sus habilidades comunicativas” (p. 45). Por lo tanto, en pro de crear ambientes seguros de aprendizaje en una segunda lengua, es pertinente dar al estudiante la oportunidad de aprender en lugares diferentes al aula de clase, pues esta denota rigidez de patrones ya aprendidos, lo cual hace difícil desligar este espacio de la calificación como principal motivación del desarrollo de actividades. Otro aspecto que favorece estos espacios de confianza es el trabajo colaborativo, en el cual, todos los estudiantes participan con un interés colectivo que busca dar resultados, tanto a nivel personal, como grupal.

En conclusión, el CLT corresponde a un enfoque (y no a un método con una estructura organizacional rígida) de enseñanza-aprendizaje ampliamente utilizado en nuestra contemporaneidad, por medio del cual se busca que el aprendiz de L2 desarrolle habilidades prácticas o funcionales, es decir, que alcance objetivos lingüísticos, entendidos estos, no solo como la sintaxis, semántica, gramática, sino también la pragmática de L2, por medio de experiencias comunicativas reales y el uso de lenguaje significativo que aporte a las necesidades del discente. De acuerdo con Henry Douglas Brown (2015) “*Our approaches to language teaching must always be tempered by specific contexts of teaching! rarely can we say with absolute certainty that some principle applies to all learners in all contexts for all purposes*” [“¡Nuestros enfoques para la enseñanza de idiomas siempre deben ser moderados por contextos específicos de enseñanza! rara vez podemos decir con absoluta certeza que algún principio se aplica a todos los alumnos en todos los contextos para todos los propósitos”] (p. 42), es decir, que los enfoques para la enseñanza de L2 deben ser moderados por los contextos específicos donde se da dicho proceso; por tanto, a pesar de que la presente investigación está principalmente sustentada en el enfoque comunicativo (CLT) en el contexto educativo de inglés como lengua extranjera, esta posee matices que la hacen diferir de cualquier otra aplicación del mismo enfoque de enseñanza en otros contextos, pues son las particularidades que afloran

durante la interacción, las que determinan los hallazgos investigativos. En relación con estas particularidades Douglas (2015) afirma que:

Your approach will also differ in various issues from that of a colleague of yours, or even a supervising teacher just as “experts” in the field differ in their theoretical stance -in their interpretations of research of learning and teaching. There are two reasons for variation on the approach level: (a) an approach is by definition dynamic and therefore subject to some “tinkering” as a result of one's observation and experience, (b) research in second language acquisition and pedagogy almost always yields findings that are not conclusive, but are subject to interpretation. [Su enfoque también diferirá en varias cuestiones del de un colega suyo, o incluso del de un maestro supervisor, al igual que los “expertos” en el campo difieren en su postura teórica, en sus interpretaciones de la investigación del aprendizaje y la enseñanza. Hay dos razones para la variación en el nivel de enfoque: (a) un enfoque es, por definición, dinámico y, por lo tanto, está sujeto a algunos “retoques” como resultado de la observación y la experiencia de uno, (b) la investigación en la adquisición de un segundo idioma y la pedagogía casi siempre produce hallazgos que no son concluyentes, pero están sujetos a interpretación] (p. 42)

- ***Competencia Comunicativa***

El enfoque comunicativo de enseñanza (CLT) tiene como uno de sus pilares el término acuñado por el lingüista estadounidense Dell Hymes (1972) llamado “competencia comunicativa”, que hace referencia específicamente a la habilidad del hablante de usar la lengua de manera efectiva en situaciones reales de comunicación, incluyendo la capacidad de comprender y responder a las necesidades y expectativas de los interlocutores, la habilidad para utilizar un lenguaje apropiado y efectivo en diferentes contextos sociales y culturales, y la capacidad para resolver conflictos y negociar soluciones a través del diálogo, lo cual contrasta con la visión del lenguaje que propone Noam Chomsky (1957), quien enfatiza en la competencia lingüística, es decir, la habilidad de un hablante para producir y comprender mensajes lingüísticos correctos y gramaticales, pero no necesariamente apropiados para una situación social específica, refiriéndose así a un oyente-hablante ideal que tiene conocimientos de su idioma de manera perfecta y que no es afectado por factores externos o situacionales. En otras palabras, la

competencia comunicativa aborda la importancia de tener en cuenta no solo la correcta forma lingüística, sino también la utilización apropiada de los recursos lingüísticos y no lingüísticos para lograr los objetivos de la comunicación en una variedad de situaciones sociales.

Hymes (2004) definió que “*linguistic theory needed to be seen as part of a more general theory incorporating communication and culture*” [la teoría lingüística necesita ser vista como parte de una teoría más amplia que incorpore la comunicación y la cultura] y enfocó su teoría en lo que el hablante necesitaba saber o saber hacer para tener una comunicación efectiva en una comunidad. Para Hymes “*a person who acquires communicative competence acquires both knowledge and ability for language...*” [una persona que adquiere competencia comunicativa, adquiere tanto el conocimiento como la habilidad del lenguaje] (Referenciado por Richards y Rodgers, 2014, p. 159).

Con respecto a la competencia comunicativa autores como Canale y Swain (1980) han aportado lo siguiente:

La competencia comunicativa se puede definir como la capacidad de utilizar una lengua de manera efectiva para lograr los fines comunicativos deseados. La competencia comunicativa incluye tres habilidades: gramatical, sociolingüística y estratégica. La competencia gramatical se refiere al conocimiento de las reglas de la lengua que permiten la producción y comprensión de enunciados gramaticalmente correctos. La competencia sociolingüística se refiere a la comprensión de cómo la lengua varía en función de la situación social y cultural y a la capacidad de utilizar estas variantes sociales y culturales adecuadamente. La competencia estratégica se refiere a la capacidad de utilizar estrategias para lograr la comunicación efectiva, incluso cuando hay dificultades en la comprensión o producción del lenguaje. (pp.1-47).

Así pues, se evidencia que el presente trabajo se acoge a las definiciones de competencia comunicativa en las que se identifica un hablante capaz de articular una conversación, siendo consciente de su entorno, pero también con un conocimiento de las características lingüísticas del L2. El presente estudio, enfocado en el desarrollo de la habilidad comunicativa en lengua inglesa como segunda lengua, tiene en cuenta el contexto de la investigación y las características de la población objeto de estudio, pues tal como lo dice Peralta (2000), “no se puede estudiar el

lenguaje como un sistema de comunicación abstracto sino, en función de su uso en diversos contextos.” (p. 56). Entender el contexto de comunicación se constituye en una de las principales características que tiene en cuenta el CLT en comparación a otros modelos de enseñanza tradicionales, y es que en la actualidad comprendemos que, si bien es cierto que se requiere de unas condiciones biológicas para poder desarrollar la habilidad comunicativa, esta no se logra sin la interacción con el otro, tal como lo dilucida Peralta (2000), “las conductas comunicativas se sientan sobre bases estructurales biológicas y sobre la interacción, por lo que el lenguaje es un fenómeno social y si no hay interacción no surge el lenguaje” (p. 57). Además de la interacción con el contexto existen otras características de la competencia comunicativa en relación con el CLT que, de acuerdo con Jack Richards (2006), incluye los siguientes aspectos en el manejo de una lengua:

- Knowing how to use language for a range of different purposes and functions [Saber cómo usar el lenguaje para una variedad de propósitos y funciones diferentes].
- Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., Knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication) [Saber cómo variar nuestro uso del lenguaje de acuerdo con el entorno y los participantes (p. ej., saber cuándo usar un discurso formal e informal o cuándo usar el lenguaje apropiadamente para la comunicación escrita en lugar de la oral)]
- Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations) [Saber producir y comprender diferentes tipos de textos (por ejemplo, narraciones, informes, entrevistas, conversaciones)]
- Knowing how to maintain communication despite having limitations in one’s language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies) [Saber cómo mantener la comunicación a pesar de tener limitaciones en el conocimiento del idioma (por ejemplo, mediante el uso de diferentes tipos de estrategias de comunicación)]. (p. 3)

En el marco de esta investigación, se reconoce la habilidad del habla de manera acercada a su interpretación en el CLT (*Communicative Language Teaching*) el cual define la capacidad de comunicación efectiva dentro de un contexto específico, donde el lenguaje se aprende con el fin de comunicar de manera efectiva en la vida real y su aprendizaje se da a partir de la participación activa, aunque esta sea con mucho esfuerzo y cometiendo errores en la estructura formal del idioma. Es decir, que la habilidad del habla es parte, pero no único componente, del amplio espectro de la competencia comunicativa, que requiere de una motivación intrínseca del aprendiz, un reconocimiento de reglas gramaticales y también un reconocimiento del contexto sociocultural en el que se hace uso de la lengua. De igual manera, se entiende que esta habilidad es desarrollada por medio de la interacción que ocurre dentro del aula con compañeros y docente y, en consecuencia, surge potencialmente de su interés en lo que está siendo comunicado. La idea de esta interacción es que exista un aprendizaje significativo y duradero para el estudiante, que vaya más allá de la tarea propia del aula de clases y sea trascendente en la experiencia comunicativa del aprendiz.

- ***Enfoque inductivo en la enseñanza del inglés***

El enfoque inductivo es ampliamente utilizado en la enseñanza, no solo de las lenguas, sino también en los diferentes campos del saber como las matemáticas, la tecnología, etc. John Dewey (1974), filósofo, educador y psicólogo estadounidense fue el principal exponente del enfoque de enseñanza inductiva y propuso un estilo de enseñanza centrado en el estudiante y basado en la experiencia y la exploración activa. Dewey creía que los estudiantes deben tener la oportunidad de experimentar, investigar y aprender a través de su propia curiosidad y motivación intrínseca. Desde su acercamiento a la enseñanza él resalta la importancia de la comunicación y la interacción social. En este enfoque se alienta a los estudiantes a formar hábitos de escucha cuidadosa y habla reflexiva, por ejemplo los discentes pueden ser animados a participar de manera espontánea en una lección sin necesidad de levantar la mano para pedir su turno, pues esto podría interferir con el carácter espontáneo de la participación y por lo tanto truncar la fluidez de la comunicación.

El enfoque educativo de Dewey es evidente en aquellos espacios donde los educandos hacen conexiones, aplican sus conocimientos en una variedad de situaciones diferentes y profundizan,

en lugar de recibir respuestas rápidas preconcebidas. La filosofía de la educación de Dewey destaca la importancia de la imaginación para impulsar el pensamiento y el aprendizaje, y para que los maestros brinden oportunidades a los discentes desde la consideración lúdica. Su perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje fomenta una mentalidad de enseñanza como indagación. Sus principios para la enseñanza y el aprendizaje sugieren que los maestros deben cultivar una apertura evidente a las posibilidades junto con un compromiso de aprender reflexivamente de las experiencias.

En cuanto a la enseñanza de L2 desde la perspectiva del enfoque inductivo “students are given examples of sentences containing a grammar rule and asked to work out the rule for themselves” [los estudiantes reciben ejemplos de oraciones que contienen una regla gramatical y se les pide que resuelvan la regla por sí mismos] (Richards, 2006, p.6), es decir, que el enfoque inductivo se centra en que los estudiantes descubran las reglas y patrones del idioma a través de la exposición y la práctica en lugar de recibir reglas gramaticales explícitas. Este enfoque promueve un aprendizaje más natural y autónomo y puede ser especialmente efectivo para los estudiantes de lenguas extranjeras que buscan desarrollar fluidez y confianza en el habla. Es por eso que, para la presente investigación, este enfoque en contraste con el método deductivo se hace más pertinente, pues desde el método deductivo el estudiante no es artífice en la construcción de saberes, por el contrario este es receptor de contenidos ya seleccionados, vistos desde las generalidades que presenta la regla gramatical y aterrizados en ejemplos o actividades propuestas en donde dichas reglas son explícitas. No se espera desde el método deductivo que el estudiante reflexione y llegue a conclusiones sino que el maestro presente las reglas y genere situaciones en el aula para que el estudiante las practique. De otro modo, desde el enfoque inductivo los estudiantes descubren y crean conocimiento, es decir, que a partir de la observación de ejemplos ellos intuyen la regla y la aplican.

El enfoque inductivo en la enseñanza del inglés como L2 se basa en el aprendizaje activo y la exploración por parte del estudiante, en lugar de la simple presentación de reglas gramaticales y vocabulario. La idea es que los estudiantes descubran las estructuras lingüísticas y las formas de comunicación a través de la práctica y la experiencia, en lugar de simplemente memorizarlas. Según Willis y Willis (2007), “El enfoque inductivo se centra en que los estudiantes adquieran

habilidades lingüísticas a través de la exploración y la descubrimiento en lugar de ser simples receptores de información” (p. 87). Además, Krashen (1982) señala que el enfoque inductivo es más efectivo para el aprendizaje a largo plazo ya que “los estudiantes construyen su propio conocimiento y lo internalizan de manera más profunda y significativa”. (p. 93)

Desde el enfoque inductivo se otorga importancia a las experiencias e interacciones con el mundo, por lo tanto, trabajos de grupo, parejas, juegos de rol, juegos del lenguaje, etc., se hacen primordiales en el aula y el rol del docente es generar esos espacios donde el estudiante pueda descubrir generalidades, reglas o principios, y proveer oportunidades para que sean practicadas. En palabras de Richards & Rodgers (1986) “*The teacher monitors, encourages and suppresses the inclination to supply gaps in lexis, grammar and strategies*” [El docente vigila, fomenta y suprime la inclinación a suplir vacíos en el léxico, la gramática y las estrategias] (p. 168), es decir, que si bien estos aspectos del lenguaje son de suma importancia, prima la capacidad de comunicar un mensaje de manera efectiva aunque no sea estructuralmente correcto. Del mismo modo, “*At the conclusion of group activities the teacher leads, assisting groups in self-correction discussions.*” [Al finalizar las actividades grupales, el maestro dirige y ayuda a los grupos en las discusiones de autocorrección] (Richards & Rodgers, T. S.1986, p. 168).

En resumen, la enseñanza inductiva es una forma efectiva de involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y ayudarlos a desarrollar una comprensión profunda y significativa de los conceptos que están aprendiendo. Según Willis y Willis (2007), “Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y deben ser motivados a tomar un papel activo en la construcción de su conocimiento y habilidades” (p. 103). Los discentes deben participar activamente en tareas y actividades que les permitan explorar y descubrir nuevas estructuras y vocabularios. Además, ellos deben ser alentados a reflexionar sobre su propio aprendizaje lingüístico y a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades como hablantes-oyentes. Esto les ayudará a desarrollar habilidades metalingüísticas y a corregir errores de manera más efectiva, es decir, que el rol del estudiante en un enfoque inductivo de enseñanza de *English as a Second Language* (ESL) es activo y responsable, con un enfoque en la exploración, el descubrimiento y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

- ***Enseñanza de Inglés en Colombia***

La presente investigación, enmarcada en la educación colombiana, se rige por lo establecido en la guía del 22 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006): Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés: Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer, la cual estipula que:

Los estándares de inglés constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas de los niveles Básico y Medio, para ayudarles a lograr la meta planteada en el Documento Visión Colombia 2019. Dicha meta plantea que los estudiantes de Undécimo Grado alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés (Nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación), que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación. (MEN, 2006)

Tomando en cuenta lo establecido por el MEN y en concordancia con el objetivo de la presente investigación se enlistan a continuación los indicadores de la habilidad de habla nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2021):

**Expresión oral en general:** Lleva a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas de su área de interés, presentándose como una secuencia lineal de elementos.

**Monólogo sostenido: describir experiencias:** Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos conocidos dentro de su área de interés. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia de elementos. Relata de forma detallada experiencias describiendo sentimientos y reacciones. Relata los detalles de acontecimientos impredecibles, como, por ejemplo, un accidente. Relata el argumento de un libro o una película y describe sus reacciones. Describe sueños, esperanzas y ambiciones. Describe hechos reales o imaginados. Narra historias.

**Monólogo sostenido: dar información:** Explica la información principal de una idea o un problema con razonable precisión. Describe la forma de realizar algo, dando instrucciones detalladas. Transmite información sencilla de carácter fáctico sobre un tema conocido, por ejemplo, para señalar la naturaleza de un problema o para dar indicaciones detalladas, siempre que pueda prepararlo de antemano.

**Monólogo sostenido: argumentar:** Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo. Ofrece razones sencillas para justificar su punto de vista sobre un tema conocido. Expresa su opinión sobre temas relacionados con la vida cotidiana, utilizando expresiones sencillas. Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones. Explica su aprobación o disentimiento sobre las acciones de otra persona y justifica su opinión.

**Hablar en público:** Hace una presentación sencilla y preparada sobre un tema conocido dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir la mayor parte del tiempo sin dificultad y cuya información principal está explicada con una razonable precisión. Responde a intervenciones en el turno de preguntas, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se articulan con rapidez.

Las actividades desarrolladas en la unidad didáctica propuesta en este trabajo integran las habilidades descritas anteriormente teniendo en cuenta el enfoque de enseñanza, el método inductivo y la lectura de imágenes de arte fija como agente provocador de la interacción dentro del aula y fuera de ella.

### **2.2.3. Acto educativo**

- *Sobre el aprendizaje cooperativo y colaborativo (constructivismo social)*

En la perspectiva general del acto educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje podemos resaltar, en primera instancia, que toda institución educativa de carácter estatal se crea a partir de dos modelos básicos: el modelo académico y el modelo educativo. El primero involucra la estructura organizativa y el diseño curricular; el segundo, los principios, paradigmas, valores o filosofía educativa. Ambos modelos, a su vez, están mediados por un contexto que apunta a la formación equilibrada e integral de los estudiantes y es allí donde se conjugan las dimensiones

humanas, intelectuales, éticas, sociales y profesionales. La Institución Educativa Agustín Nieto Caballero no es la excepción, de hecho, toma su nombre del pedagogo colombiano Agustín Nieto Caballero (1889 - 1995) quien es recordado, principalmente, por introducir los principios de la “Escuela Nueva” en la capital del país a inicios del siglo XX.

Si podemos rescatar una particularidad de ese movimiento educativo es su eclecticismo, pues se origina, alimenta o sostiene en distintas teorizaciones pedagógicas, en las cuales pueden ser resaltadas la pedagogía de la acción de Dewey, la teoría cognitiva de Piaget, la dialéctica de Vigotsky, la pedagogía del oprimido de Freire, el constructivismo de Ausubel, entre otros. Esta gama de posibilidades que no es ajena a la investigación, pues conlleva encontrar un “punto de encuentro” desde la intrínseca necesidad pedagógica en armonía con la Institución Educativa en donde se desarrolla el proceso investigativo, toma como eje articulador el rol que debe asumir el docente-investigador, el ambiente propicio para el aprendizaje y a aquellos que lo componen o se desenvuelven allí (los estudiantes). En esa dinámica propia del acto educativo, Vigotsky (2004) defiende la idea de una “doble formación”, en donde las funciones cognitivas de los estudiantes se desarrollan, primero, desde el plano interpersonal y luego se reconstruye en el plano intrapersonal, en donde el docente actúa como un “facilitador” en el proceso formativo, por lo que, estimula el desarrollo de estructuras de pensamiento en los estudiantes facilitando la construcción de aprendizajes cada vez más complejos (Tünnerman, 2011).

Esta perspectiva constructivista que plantea Vigotsky puede entenderse a partir de 3 ideas pedagógicas interconectadas: “el aprendizaje como actividad solitaria” (concepto abordado por Piaget y Ausubel.); “el aprendizaje que mejora con la presencia de amigos” (concepto abordado por Vigotsky y Novak) y “el aprendizaje como algo inherente a las relaciones de amistad” (concepto abordado por Freire y Piaget). El modelo que dinamiza las estrategias y permite dar respuesta a la pregunta de investigación se basa, primeramente y en cuanto a las ideas o posturas sobre el aprendizaje, en una correlación del pensamiento de Piaget, Ausubel, Vigotsky, Novak y Freire, esto porque “aprendizajes superiores requieren de experiencias superiores”, como lo es el aprendizaje de una segunda lengua, en lo cual, como se afirmó previamente, participa la totalidad del entorno y quienes lo integran. Por tal razón, las teorías del aprendizaje de Piaget, desde su “epistemología genética”, indica la necesidad de orientar la pedagogía al contexto, a los estilos de aprendizaje y a la cultura a la que han sido expuestos los estudiantes, dinámica que

tiene cabida en lo que plantean Novak y Ausubel sobre la asimilación de conocimientos, ya que “el nuevo aprendizaje depende de la cantidad y de la calidad de las estructuras de organización cognoscitivas existentes en la persona” (referenciado por Tünnermann, 2011, p. 23-27). de hecho Piaget llamó a los estudiantes “organizadores previos”, es decir, contrario a la idea tradicional sobre los aprendices, ellos tienen sus esquemas cerebrales cognitivos en donde se estima que, para aprender, “es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar” (referenciado por Tünnermann, 2011, p. 23-27).

Los procesos pedagógicos llevados a cabo durante la investigación se sostuvieron a partir de lo que estos autores llaman “mecanismo básico de adquisición de conocimientos” y se trata según Tünnerman (2011) de un “proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno” (p. 25). De esta manera, se incentiva a que el estudiante involucre nuevas estructuras, poniendo en juego sus saberes y construyendo posibilidades a partir de intereses autónomos pero guiados por los docentes para posibilitar el aprendizaje. Tiene gran pertinencia estimar entonces que aprender significa, en esencia, la facultad de comprender y que el incremento de las posibilidades de educación se traduce en un desarrollo genuino del individuo y en un verdadero aprendizaje como resultado de esas posibilidades que el docente, el contexto y los compañeros puedan brindar. En esa ecuación y desde la perspectiva de Freire, el docente debe evolucionar de un “educador bancario” a un “educador problematizador”, en donde el conocimiento se construya desde la información con sentido y significado, brindada desde la didáctica del docente. Allí es cuando se puede hablar del docente-investigador, tal y como Carlos Tünnermann (2011), escritor nicaragüense, lo expone en su libro *“El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes”*:

El docente deviene en un investigador, no en el sentido de que es un productor de nuevos conocimientos sino en el sentido de que ha logrado construir sus propios conocimientos en la disciplina que enseña, para comprenderla y aprehenderla, y estar así en capacidad de enseñarla [...] En este sentido, el modelo de profesor-observador-interventor, que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone

actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca conclusiones para replantear el proceso, es más eficaz que el mero transmisor de conocimientos o el simple observador del trabajo autónomo de los alumnos. (p. 29).

Este pensamiento Vygotskiano y Piagetiano permea la organización de gran parte de la dinámica investigativa en la observación de las posibilidades que ofrece la lectura de imagen de arte fija desde la obra de artistas colombianos para el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en una segunda lengua.

En todo ello, además, se aborda con especial interés, tanto el aprendizaje cooperativo, como el aprendizaje colaborativo que, aunque son similares en su forma, en el primero se refuerzan habilidades socio-afectivas especialmente en grupos heterogéneos que busca obtener un aprendizaje individual de los miembros del equipo (equilibra el trabajo entre estudiantes con dificultades y estudiantes aventajados), mientras que en el segundo, se refuerzan habilidades personales y sociales especialmente en grupos superiores, y el objetivo final es el trabajo en equipo para alcanzar una meta educativa o resolver un problema logrando el aprendizaje colectivo (los estudiantes aportan lo mejor que tiene para un fin común). En ambos casos, el docente puede participar desde la planeación y la motivación. Valga decir que el modelo educativo socio-constructivista aborda estos dos aspectos, afirmando, esencialmente, que el aprendizaje no es una actividad individual sino social (Vigotsky, 1934), por lo que la construcción del conocimiento depende de la interacción del sujeto con el medio socio-cultural y en donde el lenguaje es la herramienta de aprendizaje por excelencia. Este modelo complementa el constructivismo psicológico de Piaget al considerar que lo que acontece dentro de la mente de la persona es un reflejo de lo que sucede en la interacción social (o con el medio ambiente desde su niñez). De hecho, la presente investigación, en sí misma, es un trabajo cooperativo y colaborativo, porque se analizan dos situaciones divergentes y se genera un proyecto en común.

En dicho modelo el rol del docente como facilitador, mediador o coordinador se torna activo y participante y los estudiantes, actores principales del aprendizaje, comunican, colaboran y cooperan con la finalidad de aprender, en un ambiente confiable que beneficia las relaciones

afectivas. Se puede resaltar que el aprendizaje colaborativo, en relación con el estudiante y en su correcta aplicabilidad:

Ayuda a fomentar el pensamiento crítico y el razonamiento, aumenta los recuerdos de lo aprendido, fomenta la mejora de la autoestima, aumenta la satisfacción debido a la sensación de aprendizaje, ayuda a mejorar habilidades sociales, comunicativas o de gestión emocional, estimula la responsabilidad, mejora las relaciones sociales y reduce la ansiedad. (Rodríguez, citado por Mireles, 2019 p.32)

A su vez, en el aprendizaje cooperativo es posible distinguir la relevancia del rol docente, por cuanto:

Desarrolla una enseñanza indirecta donde el énfasis está en la actividad y comunicación con momentos de reflexión, de búsqueda y procesamiento de la información así como de comunicación creativa de los procesos y resultados, todo lo cual desarrolla las potencialidades y la autonomía del que aprende. (Ferreiro, 2020, p. 5)

Tanto la práctica, la reflexión y la acción se sujetan al concepto renovador del acto educativo según Freire (1979), en donde educar “es un acto de amor dirigido a la práctica de la libertad” (p. 67), en lo cual, se consideran los riesgos y las ventajas del modelo asumido para el desarrollo de la investigación.

- ***Experiencia referencial docente en la enseñanza del inglés y la educación artística***

Por más de 6 años los investigadores del presente estudio, son parte de la planta docente de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero de Dosquebradas (Risaralda, Colombia) en las áreas de educación artística e inglés. Teniendo presente el proceso de enseñanza-aprendizaje en estas áreas en los años anteriores (en educación básica y media) y desde las características del grado undécimo en dicha institución educativa, se da cabida a métodos de enseñanza en donde los estudiantes interactúen entre sí, respetando las opiniones y los puntos de vista de los otros.

En el caso particular de la asignatura de inglés, se han seguido modelos conversacionales preestablecidos en pro de adquirir estructuras gramaticales que posibiliten una comunicación básica en lengua extranjera. De igual manera, se ha incurrido en la enseñanza tradicional de la lengua inglesa con la adquisición de vocabulario y la repetición de normas gramaticales, aunque se trata de tener en consideración el contexto. Con todo ello, los estudiantes tienden a ser apáticos a la participación por el hecho de estar frente al grupo y expresan el miedo natural a la equivocación. No obstante, la docente reconoce la importancia de dar al estudiante las oportunidades de comunicación contextualizada, pero esto da lugar a una repetición de estructuras que no siempre favorecen el desarrollo de la habilidad comunicativa oral. El rol de los estudiantes, en momentos, es pasivo, por lo tanto el rol docente se torna, en múltiples ocasiones, magistral.

Por su parte, en la asignatura de artística, se ha buscado profundizar en el reconocimiento de las artes visuales, no sólo a nivel práctico o desde la implementación de nuevas técnicas y recursos, sino desde la posibilidad de ver el arte como medio comunicativo y de expresión personal y colectivo, valorando las obras del llamado “arte occidental”, pero identificando un acercamiento escaso a la obra plástica de referentes nacionales con los cuales los estudiantes puedan sentirse un poco más identificados. De hecho, tomando como base el desarrollo de los contenidos curriculares, los estudiantes tienden a ser pasivos en cuanto a los nuevos conocimientos del arte y la exploración de su creatividad y en algunas oportunidades se puede convertir en un proceso con limitantes al no obtener los resultados esperados.

Con ello, surge la necesidad, por un lado, de reforzar la habilidad del habla en lengua inglesa en los estudiantes de educación media (grado 11) como parte del proceso formativo que requiere el aprendizaje de una segunda lengua, mientras que, en el área de educación artística, se busca un mayor reconocimiento de la obra de artistas nacionales, así como la exploración de las posibilidades que nos ofrece la imagen de arte fija en los contextos educativos actuales. Frente a ello y como forma de validación del proceso investigativo, la experiencia docente en ambas áreas y en la población objetivo de estudio, fue articulada en un formato de observación directa, además del uso de dos herramientas de consulta: la encuesta semiestructurada por medio de un “formulario de Google” que tuvo como propósito fundamental, reunir el sentir de los estudiantes

frente a la habilidad del habla en lengua inglesa; y el acercamiento preliminar a través de un “test de Likert” cuya finalidad fue la identificación de las afinidades con la imagen de arte fija en la obra de artistas colombianos. Con esta valiosa información y su posterior abordaje discursivo, se plasman conclusiones a modo de categorías previas que definen la “ruta de estudio” en el devenir investigativo, desglosadas en la Tabla 4 a continuación:

Tabla 4

*Experiencias previas en las áreas de inglés y artística*

| <b>Área de Experiencia Referencial</b>   | <b>Experiencia Previa Generada</b>  |
|--|---|
| <b>Asignatura de Lengua Inglesa</b>      | Los estudiantes, a pesar de entender las preguntas que se realizan en inglés, tienden a responder en idioma español.  |
|  | Asumen el error como fracaso y no como oportunidad de mejorar y manifiestan desconocimiento de vocabulario aun cuando lo reconocen.   |
|  | Son tímidos para responder preguntas por el temor persistente a equivocarse en público.   |
|  | Se muestran a menudo confundidos y desmotivados cuando se abordan las temáticas en lengua inglesa desde la gramática tradicional.   |
|  | Aparentemente los estudiantes comprenden reglas gramaticales pero al momento de usarlas en contextos más reales ellos se muestran confundidos.  |
|  | Cuando los estudiantes pueden hablar desde sus experiencias personales intentan producir un discurso oral en lengua inglesa.  |
| <b>Asignatura de Educación Artística</b> | Manifiestan el desconocimiento de los elementos formales que hacen parte de una obra artística.   |
|  | Usualmente los estudiantes tienden a emitir un juicio de valor sobre una obra de arte usando adjetivos básicos como “bonito” y “feo” y no se detienen a pensar en otro tipo de adjetivos frente a la misma. |
|  | Existe un escaso reconocimiento de la obra de artistas nacionales.  |

|  |  |
|--|--|
|  | Existe cierto interés por observar detenidamente las imágenes de arte fijas a pesar de que no hay una “educación visual” que les permita dar una juicio más elaborado. |
|  | Hay una reticencia generalizada a la experiencia creativa en las técnicas plásticas al no sentirlas como algo propio o natural en su cotidianidad.                     |

Para finalizar, es importante aclarar que estas categorías previas sirven de sustento, no sólo en la construcción de la unidad didáctica como instrumento investigativo, sino en la subsecuente unidad de análisis, de donde nuevas categorías de estudio surgen y son comparadas y contrastadas entre sí y con los referentes teóricos.

- ***Unidad Didáctica como instrumento de investigación***

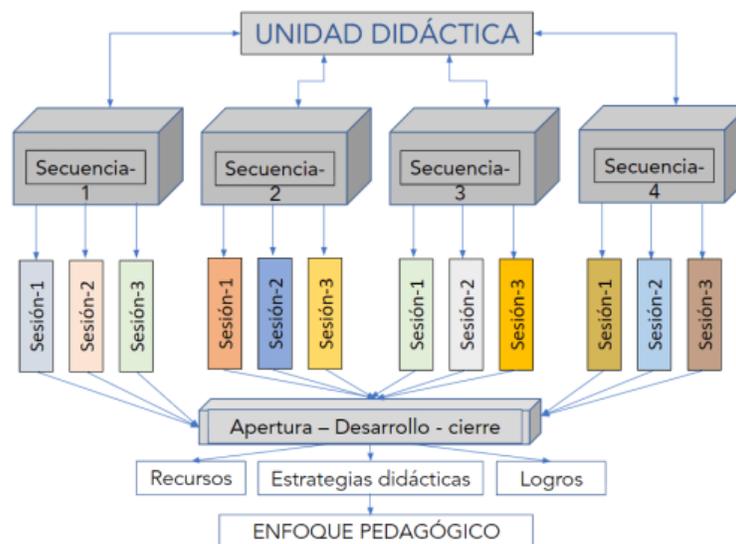
La Unidad Didáctica es, según Torres (2000), pedagogo español:

Una unidad de trabajo dirigida por el docente, quien identifica el contexto, los conocimientos previos, las necesidades particulares de los estudiantes; con el fin de potenciar en ellos, sus habilidades, destrezas y propiciar un intercambio de conocimiento en los estudiantes. (p. 220)

Esta definición establece toda Unidad Didáctica como estrategia metodológica y constituye una propuesta pedagógica unificada que favorece el reconocimiento de los contextos en la población objeto de estudio y sus particularidades; además, la experiencia vital que se genera desde los conocimientos previos sirven como fundamento de investigación, articulando los procesos de enseñanza-aprendizaje con el análisis, la evaluación y el aprovechamiento de las situaciones particulares en pro de fortalecer el desarrollo de temáticas y sesiones de trabajo. Estas se ordenan sistemáticamente en secuencias de aprendizaje que contienen, entre otros aspectos, un diseño y una planeación de estrategias didácticas que responden, dentro de un enfoque pedagógico determinado, a los siguientes planteamientos focales: qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes enseñar, dónde enseñar y cuándo enseñar. Veamos cómo se da respuesta a cada planteamiento en la propuesta investigativa.

Figura 4

Estructura básica de una Unidad Didáctica (a modo de ejemplo)



En el proceso investigativo el “qué enseñar” involucra las áreas, los temas y competencias que se desprenden de ellas; en ese sentido, dentro del área de inglés, se busca fortalecer la habilidad oral y los distintos elementos comunicativos verbales (dando cabida a la comunicación no verbal y escrita a manera de apoyo); lo que se complementa con el área de educación artística, específicamente en la lectura de imágenes de arte fijas y el reconocimiento de artistas nacionales, además de la generación de un espacio para las expresiones creativas. De lo anterior se desprende el “para qué enseñar” o los objetivos a alcanzar en las secuencias didácticas, a saber:

- Familiarizar a los estudiantes con la posibilidad del trabajo interdisciplinar de las artes y el inglés a partir del uso de vocabulario básico para describir emociones.
- Implementar el lenguaje verbal y no verbal en la comunicación asertiva y espontánea utilizando estructuras semánticas y sintácticas básicas, vocabulario relacionado con las artes y con la vida cotidiana en inglés.
- Usar distintos elementos comunicativos para dar una opinión, narrar una historia y presentar una obra en inglés desde la lectura e interpretación de su contexto.

- Reconocer características recurrentes en las obras de artistas nacionales en cuanto a los aspectos estéticos sensoriales, formales y vitales.
- Experimentar las posibilidades de la creación artística a partir de la vivencia en la visita a los museos de la ciudad mediante una muestra colectiva de sus obras.
- Identificar las posibilidades comunicativas de la imagen de arte fija y relacionarlas a sus vivencias como un individuo que forma parte de una comunidad.

El “cómo enseñar” describe el enfoque de enseñanza en la Unidad Didáctica, que involucra, en primera instancia, lo comunicativo como elemento fundamental, entendiendo el concepto de comunicación como estructura (lenguaje), proceso (significado/significante) y como acto (conversación), tal cual lo fundamenta Saussure (1916) en su texto de “Curso de lingüística general” Esto se dirige especialmente a la “lectura de imágenes en clase”, según la premisa de Gabriela Augustowsky (2008) quien, en la introducción de su libro “Enseñar a mirar imágenes en la escuela”, afirma: “todo lo que sabemos acerca de la imagen, junto con las numerosas experiencias visuales de nuestros alumnos, puede ser aprovechado, ampliado y sistematizado en pos del aprendizaje” (p. 8). Esta lectura de imágenes, considerando lo dispuesto en el enfoque investigativo de las MAE, involucra, por un lado, el acercamiento a las cualidades estéticas sensoriales, formales y vitales de la obras seleccionadas, y por el otro, la interacción del contexto y la producción artística, en concordancia con la perspectiva del abordaje triangular de Ana Mae Barbosa (ambas metodologías se integran en una posición ecléctica, provocadas por el desarrollo de las actividades de la Unidad Didáctica, debido a que el enfoque práctico inicialmente estaba direccionado a la lectura de imágenes). Además, vale señalar que el enfoque pedagógico de la Unidad Didáctica en su aspecto preliminar, implementa el socioconstructivismo como elemento dinámico y dialógico desde la participación activa de los estudiantes con su ambiente, el docente como orientador de sus procesos de aprendizaje y la participación del trabajo cooperativo y colaborativo (estimulando, además, la democratización del arte).

“A quiénes enseñar” es el siguiente componente de la Unidad Didáctica, el cual, apunta a la población objeto de estudio conformado por los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero de Dosquebradas (Risaralda, Colombia) en la sede principal de la jornada matutina. Es un único grupo mixto de 34 estudiantes cuyo promedio de edad oscila

entre los 16 y los 19 años. Como parte del perfil institucional y desde la experiencia referencial docente en los grados anteriores, estamos frente a un grupo que se caracteriza por el respeto hacia los docentes y sus compañeros, y en consecuencia, valoran las opiniones de otros y aprecian el trabajo integrativo o cooperativo y colaborativo, al tener un compromiso sincero por el conocimiento y los procesos de aprendizaje, comprendiendo, hasta cierto punto, la importancia del pensamiento crítico y los juicios de valores estéticos. Además, en función del objetivo general de la investigación, es un grupo que posee conocimientos generales en artes e inglés, disfrutan la interacción espontánea y las actividades grupales al aire libre, hacen uso constante de las tecnologías de la información y se acercan a los contenidos mediados por múltiples imágenes.

El siguiente componente de la Unidad Didáctica es el “dónde enseñar”, dirigido a los lugares que permiten el desarrollo de las sesiones y por lo mismo, pensados no sólo en función del espacio donde los estudiantes reciben sus clases diarias, sino en los distintos ambientes que estimulen la apreciación estética y la interacción oral. Dentro de la Institución Educativa se aprovechan el patio y sus corredores anexos, así como las salas de sistemas y tecnología. Por fuera de ella se propende un trabajo conjunto en los museos más importantes en la ciudad de Pereira (ciudad contigua al municipio de Dosquebradas): el museo Lucy Tejada y el museo de arte de Pereira. De igual manera, se realizan recorridos por los murales y esculturas tanto en el centro de aquella ciudad como en sus parques principales (La Libertad, Plaza Bolívar y Olaya Herrera). Finalmente y no menos importante, se genera un acercamiento al campus de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) interactuando, especialmente, con la Facultad de Bellas Artes y Humanidades, con el Circuito Memoria, Patrimonio y Creación en donde destacan las obras impresas ubicadas en el acceso principal de dicha universidad (específicamente en la “entrada A”).

Figura 5

*Investigadores y estudiantes en la entrada la facultad de Bellas Artes y Humanidades de la UTP*



El último aspecto a considerar en la Unidad Didáctica abarca el “cuándo enseñar”, que implica el desarrollo de cada una de las sesiones en las clases de artística e inglés respectivamente, direccionadas en este caso a los objetivos del proyecto investigativo y según lo planeado en las estrategias didácticas. Allí, se logran integrar algunos momentos especiales durante la jornada semanal, entre ellas, las salidas con los estudiantes de grado 11, con previa autorización, desde la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero hacia los diferentes referentes artísticos de la ciudad.

La Unidad Didáctica, además de responder a planteamientos focales, comprende la aplicación de recursos e instrumentos de evaluación y observación (registro fotográfico, audiovisual, diario de campo, guías de observación, entre otros) así como unas metas, actividades y resultados de aprendizaje para cada sesión, de donde surgen las categorías de análisis. Las actividades de aprendizaje, a su vez, se dividen en tipos de contenidos que responden a las competencias según lo dispuesto en el Ministerio de Educación Nacional, sustentadas en 3 dimensiones básicas: el ser, el hacer y el saber (Documento No. 6, “Educación para el trabajo y el desarrollo humano”, 2008, pp. 24-30). Estas competencias básicas se traducen en contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, los cuales, están cobijados en el PEI de la Institución Educativa

en donde se lleva a cabo la investigación, como ocurre en los “planes de mejoramiento y los criterios de evaluación de los estudiantes”, en donde se aclara:

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes será continua (apoyará seguimientos permanentes de los avances en la adquisición de conocimientos), integral (tendrá en cuenta los 4 pilares de la educación: el saber, el conocer, el hacer y el convivir), contextual (considerará las circunstancias bajo las cuales se desenvuelve el estudiante), formativa, cualitativa y sistemática, fundamentada en procesos democráticos y exitosos. (Aparte 18, p. 51)

### **2.3. Marco Geográfico y Contextualización Histórica**

La Institución Educativa Agustín Nieto Caballero fue legalmente constituida el 28 de febrero de 1977, según el decreto 103, del archivo general de la Gobernación de Risaralda siendo gobernador el señor Gonzalo Vallejo Restrepo y secretaria de educación Consuelo Eastman. Entre sus beneficiarios se encontraban estudiantes de las veredas del Alto del Toro, el Alto del Oso, Comuneros, Frailes, la Divisa y Buena Vista, con un censo educativo de 40 educandos. Detrás de este decreto de oficialización hay toda una gestión comunitaria liderada por el docente y fundador Emilio Serna, quien tal vez sin darse cuenta se anticipaba al importante desarrollo urbano que tendría el sector de Frailes. La gestión empieza con la idea de atender la oferta educativa de la vereda, donde Emilio Serna personalmente buscaría puerta a puerta en las fincas del sector los jóvenes que estuvieran en edad escolar, a la par que se adelantaba ante el comité de cafeteros la solicitud de construcción del centro educativo. Vale la pena resaltar, que entre la década del 50 y el 90, se dio la famosa “bonanza cafetera” teniendo como epicentro los departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío, lo que conllevó un importante desarrollo agroindustrial del café y como contraprestación, una de sus banderas sociales se orientó a la construcción de escuelas rurales en las zonas cafeteras, de donde surge la primera sede de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, en la vereda Frailes Alto.

Figura 6

*Institución Educativa Agustín Nieto Caballero (Frailes, Dosquebradas)*



Dicha gestión comunitaria logra consolidar el proyecto e iniciar labores el 23 de marzo de 1977, en la actual sede 2 Frailes, ubicada en la vereda Frailes Alto. Su nombre fue escogido por el mismo Emilio Serna en homenaje al importante pedagogo y educador Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno en Bogotá y quien sería pionero en nuevos modelos pedagógicos para el país, ubicando como núcleo el desarrollo integral del estudiante bajo los principios de la lúdica, el arte y el desarrollo del conocimiento, uno de sus lemas era “educar antes que instruir”. Este hecho nos da un importante significado para el entendimiento histórico de la institución, puesto que desde su origen fue pensada como un lugar para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, de la mano de modelos pedagógicos más humanos y modernos (podría decirse de avanzada para su época), que contribuyeron al desarrollo de una filosofía institucional que se conserva en el tiempo.

La primera promoción de bachilleres de la jornada de la mañana fue en el año de 1991, de la jornada tarde, en el año 1994 y de la jornada nocturna en el año 1996.

Se puede colegir que la Institución como agente transformador de la sociedad cumple satisfactoriamente su objetivo, toda vez que desde su quehacer pedagógico desarrolló procesos que movilizaron a la comunidad alrededor de la educación, la cultura y el arte. Cada uno de estos procesos institucionales, cobró vida al lado de importantes líderes sociales del sector que, apalancados de la mano de las administraciones públicas, gestionaron los recursos necesarios para el establecimiento de la actual planta física en sus tres sedes, brindando una oferta académica en tres jornadas, mañana, tarde y noche (esta última solo en la sede principal), permitiendo desde la primera promoción de bachilleres en 1991 cumplir el sueño de culminar sus estudios del nivel básica y media a cientos de jóvenes del sector de Frailes y sus alrededores.

El sector de Frailes fue un importante receptor de población urbana a partir de la década del ochenta tal como lo explican Arias y Restrepo (2020) "...el crecimiento urbano no es exclusivo de un lugar determinado, sino un fenómeno que impactó a Latinoamérica a mediados del siglo XX" (p. 30), aspecto que da apertura a la transición del sector se zona rural a zona urbana y que aún se encuentra en crecimiento hoy. El colegio Agustín Nieto Caballero fue tal vez el punto de referencia que acompañó dicho proceso, integrando las nuevas familias a los desarrollos de construcción ciudadana ya que, según testimonios de varios integrantes de la comunidad, fue la institución un facilitador y un punto de encuentro comunitario, no solo para la formación de sus hijos sino para la consolidación y organización urbana y barrial.

## CAPÍTULO-3

### Los métodos

#### **3.1. Tipo de Proyecto**

El proyecto investigativo, en primera medida, pretende aportar a la línea de investigación "Pedagogía y Didáctica del Arte en el Acto Educativo" de la Maestría en Educación y Artes de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). Sistematiza experiencias significativas de interdisciplinariedad de la educación artística con la enseñanza del inglés, lo cual se entiende

como una manera de potencializar la construcción de saberes complejos, críticos, creativos y divergentes, en pro de la educación por el arte, tal como es teorizado por Herbert Read (1991), máximo exponente de la conceptualización del arte como la base de la educación formal, cuyo ideal, más allá de hacer a los estudiantes artistas, es provocar un acercamiento:

A los lenguajes de las distintas disciplinas artísticas, que les permitan nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social, a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación, y la creatividad [...] En síntesis, formar una comunidad que practique y disfrute de actividades artísticas y hechos creativos, o sea, reivindicar los lenguajes artísticos como formas estéticas de comunicación entre los hombres. (referenciado por Ruiz, 2007, p. 88)

El enfoque investigativo, se centra en el análisis de las posibilidades que ofrece la imagen de arte fija como paradigma de motivación para potenciar la habilidad del habla en una segunda lengua dentro y fuera del salón de clases, mediante la implementación de recursos didácticos (ilustrativos, informativos, tecnológicos y experimentales) y la reflexión entre pedagogía y didáctica en la marco del modelo socio-constructivista, en donde se busca favorecer la formación del individuo ante las diversas dimensiones humanas de su contexto. Para estimular la expresión y la comunicación en los estudiantes a través de la habilidad del habla en lengua inglesa se crea una Unidad Didáctica que involucra actividades interdisciplinarias en las asignaturas de artística e inglés.

Con miras al propósito general del proyecto se establece una investigación empírica, básica y teórica pura, se identifican distintas variables en función del fenómeno estudiado (el comportamiento de la realidad estudiantil) y de manera sistemática y ordenada se responde al reconocimiento de las posibilidades de la lectura de imagen de arte fija desde la obra de artistas nacionales para el fortalecimiento de habilidades comunicativas del habla en lengua inglesa, es decir, a las categorías de la pregunta problema. El nivel de complejidad de la investigación es descriptivo, en este se realiza un registro, análisis e interpretación de las condiciones existentes

reales y no manipuladas, a través de instrumentos como la entrevista o la encuesta semiestructurada y de los elementos que conforman la Unidad Didáctica que abarca lo interrelacional desde el estudio de caso, ex post facto y de correlación.

El tratamiento de los datos o la información obtenida se realiza cualitativamente partiendo del análisis interpretativo de los contenidos (explícitos o implícitos), la comparación contrastante de tipo categorial producida desde el interaccionismo simbólico, propio de la conducta de los estudiantes en el intercambio de significados en su contexto educativo; la aplicación de la unidad de análisis desde las diferentes fuentes investigativas y la presentación de resultados concretos o específicos. Esto involucra, paralelamente, una investigación-acción, que plantea la mejora de las prácticas existentes en el quehacer docente y su relación con el estudiante, se fomenta la participación grupal como parte de la mejora de las prácticas vivenciales, así como la implementación de 2 momentos fundamentales: el momento discursivo, en cuanto a la reflexión y la planificación (o una socialización del plan general entre todos los participantes) y el momento práctico, en cuanto a la acción y la observación (o la ejecución del plan general en función de una situación problema en un determinado contexto). Este tipo de investigación, citando las palabras de Jhon Elliot (1990), reconocido teórico en el campo de la investigación-acción: “pretende estudiar la práctica educativa tal y como ocurre en su escenario natural, profundizando en la comprensión de situaciones en las que está implicado el profesorado y que vive con problemáticas”. (referenciado por Colmenares y Piñero, 2008)

El medio para la adquisición de datos o información es la investigación de campo, dirigida a una población objeto de estudio con características definidas (estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero) y en un ambiente que propicia el análisis de situaciones particulares en relación con el objetivo de la investigación. El tipo de inferencia investigativa es por tanto didáctico, analítico e inductivo, un método o forma de razonamiento que parte de la observación descriptiva y la categoriza o clasifica narrativamente, y en donde se observan las situaciones presentadas en el fenómeno estudiado con el propósito de proveer conclusiones probables, partiendo de lo específico a algo general. Esto involucra las experiencias como partes simples de un todo que luego se transforman en principios, entendidos

como categorías generales en el desarrollo de la investigación, que, a la postre, se pueden estudiar con un enfoque deductivo, haciéndolo válido para otros contextos educativos.

Finalmente, cabe señalar que la investigación, en cuanto a su factor temporal, posee un rasgo longitudinal y diacrónico (al tratarse de una investigación con características cualitativas), por cuanto se realiza la observación a una misma población de estudiantes en un periodo de tiempo determinado, permitiendo identificar, en este caso, diferencias intra-individuales en un grupo heterogéneo, algo indispensable en el trabajo colaborativo. Además, se plantea una sucesión de momentos en el calendario escolar con el fin de reconocer los cambios durante el proceso investigativo. Por ello, se puede afirmar que los datos o la información obtenida se registra, analiza y compara de manera retro-prospectiva. Podemos señalar las palabras de Bogdan y Taylor (1984) en relación al tipo de investigación cualitativa que, en cierta medida, encierran lo dicho con anterioridad:

La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico: La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. (p. 7-9)

Partiendo de los aspectos metodológicos ya mencionados, la presente investigación busca dar respuesta a la pregunta planteada como eje de la misma ¿qué posibilidades puede tener la lectura de la imagen de arte fija desde la obra de artistas nacionales en el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa en los estudiantes de grado undécimo de la institución educativa Agustín Nieto Caballero?

### **3.2. Estudio de la Unidad de Análisis**

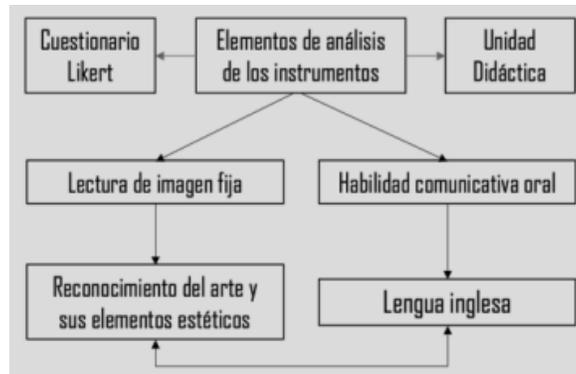
La unidad de análisis se desarrolla a partir de una matriz de análisis categorial cuya estructura general inicia con las categorías del objetivo general y los propósitos de las secuencias de aprendizaje, para concluir con las nuevas categorías resultado del estudio en relación a la pregunta problema y los referentes teóricos. Las categorías del objetivo general son las “partes” que lo componen y se dividen en 4: la lectura de imágenes de arte fija, la obra de artistas nacionales, la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa y los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero. Estas categorías se abordan en los 6 objetivos de aprendizaje de las secuencias didácticas, que es el cuerpo o eje central de la Unidad Didáctica y la base del análisis categorial. Para tal propósito se establecen 2 columnas de análisis: en la primera son descritas las categorías a partir de los resultados experienciales previos a la aplicación de la unidad didáctica (también llamadas “categorías previas”); mientras que en la segunda se describen las categorías a partir de los resultados de aprendizaje luego de aplicación de la Unidad Didáctica (también llamadas “categorías posteriores”).

Las 2 columnas de análisis categorial, además, poseen sus propios instrumentos investigativos, definidos a partir de una secuencia de aplicación. En la columna que corresponde a las “categorías previas” se implementa, primeramente, la entrevista semiestructurada, luego un formato de observación previa y finalmente un test de Likert; en la columna que corresponde a las “categorías posteriores” se implementa, en primera instancia, la Unidad Didáctica, con ella el diario de campo y un formato de observación directa, para concluir con la entrevista semiestructurada. Es importante agregar que ambas columnas están divididas en partes según su planteamiento focal. La primera está dividida en 10 partes que comprenden la experiencia previa en las áreas de artística e inglés (5 partes para cada una), sumado a las categorías que surgen de estas experiencias previas. La segunda columna se divide en 3 secciones que comprende las secuencias de aprendizaje establecidas en la Unidad Didáctica, así como las 9 sesiones o estrategias didácticas que incorporan los resultados de aprendizaje (3 sesiones para cada una de las 3 secuencias didácticas). Estos elementos de análisis, fruto de la aplicación de los instrumentos, son comparados en función de la lectura de imágenes de arte fija y la habilidad

comunicativa oral, lo cual, se dirige al reconocimiento del arte nacional desde sus elementos estéticos y en relación a la lengua inglesa.

Figura 7

Comparativo de 2 de los instrumentos aplicados para identificar las categorías de análisis en función del objetivo general



Una vez definidas las columnas de “categorías previas y posteriores”, con sus respectivos instrumentos investigativos, se establece el análisis comparativo, en donde se contempla el proceso de ejecución de la propuesta a modo de compendio. Allí, se realiza la sustracción de categorías del análisis comparativo entre la experiencia previa a la Unidad Didáctica y la experiencia posterior. Para tal fin se agrupan las categorías a priori de la investigación (la premisa inicial del proyecto) con las categorías resultantes del estudio (las categorías halladas en el proyecto), para generar las “nuevas categorías” que resultan del estudio. Estas son analizadas en función de la pregunta problema, en donde se agrupan los distintos hallazgos que son las vías de respuesta a las posibilidades de lectura de imágenes de arte fija de la obra de artistas nacionales en el marco del fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa. Finalmente, estos hallazgos son analizados a la luz de los referentes teóricos desde las claves conceptuales pertinentes a la investigación, teniendo presente los distintos elementos de discusión como los aspectos que sufrieron cambio en relación a los supuestos iniciales, las evidencias de los hallazgos, las implicaciones de los resultados obtenidos y las condiciones dadas en la investigación desde sus fortalezas y debilidades.

### 3.3. Descripción de la Población Abordada

La población objeto de estudio comprende 34 estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero del municipio de Dosquebradas (Risaralda, Colombia), de la sede central y de la jornada matutina. Es un grupo mixto que tienen un promedio de edad entre los 16 y los 19 años. Pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 (bajo-bajo), 2 (bajo) y 3 (medio-bajo), y en su mayoría viven en la zona urbana aledaña a la institución (comuna 2, sector Frailes, conformada por los barrios Santiago Londoño, Saturno, Vela 1, Vela 2, Camilo Mejía Duque, Los Rosales, Violetas, La Playita, Comuneros, Villa Mariela, Nueva Esperanza, Diana Turbay y Lara Bonilla). Para efectos de reconocimiento de los productos resultantes de las secuencias didácticas (ordenados por nombre o apellido), se brinda el listado completo de los estudiantes (Tabla 5) con sus respectivas edades, también a forma de exaltación por su inmejorable disposición durante el proceso investigativo.

Tabla 5

*Listado de la población objeto de estudio*

| No. | Nombre del estudiante            | Edad |
|-----|----------------------------------|------|
| 1   | Juliana Acevedo Cañas            | 16   |
| 2   | Ery Sofía Arias Camargo          | 17   |
| 3   | Violeta Bedoya Sepúlveda         | 18   |
| 4   | Laura Buitrago García            | 19   |
| 5   | Juan Esteban Cardona Olarte      | 17   |
| 6   | Santiago Ceballos Ciro           | 18   |
| 7   | Angye Camila Ceballos Vélez      | 16   |
| 8   | Yersi Mariana Colorado Marín     | 16   |
| 9   | Juan Sebastián Colorado Soto     | 16   |
| 10  | Juan Felipe Duque Marín          | 16   |
| 11  | Leydy Dayana González Tonuzco    | 16   |
| 12  | María Manuela Hernández Raigosa  | 16   |
| 13  | Juan David Hincapié Quebrada     | 16   |
| 14  | Maira Yulíe León Velásquez       | 16   |
| 15  | Juana María López Yepes          | 16   |
| 16  | Valentina Moncada Sánchez        | 16   |
| 17  | Mayra Alejandra Montoya Martínez | 16   |
| 18  | Maritza Esmeralda Morales Andica | 16   |

|    |                                |    |
|----|--------------------------------|----|
| 19 | César Augusto Moscoso Lozano   | 18 |
| 20 | Cristian David Ocampo Murcia   | 16 |
| 21 | Alexandra Patiño Jaramillo     | 16 |
| 22 | Camila Pineda Betancourt       | 16 |
| 23 | Vanesa Ramírez Restrepo        | 16 |
| 24 | Angie Paola Ríos Valencia      | 17 |
| 25 | Sebastián Ruiz Zuluaga         | 16 |
| 26 | José Manuel Silva Hilarión     | 16 |
| 27 | Andrés Felipe Suárez Torres    | 17 |
| 28 | Brandon Steven Tapasco Soto    | 19 |
| 29 | Brayan Andrés Toro Arboleda    | 16 |
| 30 | Laura Daniela Toro López       | 16 |
| 31 | Chelsy Bricet Valencia Morales | 16 |
| 32 | Juan Esteban Valencia Ortegón  | 16 |
| 33 | Laura Sofía Villada Mera       | 16 |
| 34 | Karen Melisa Zuluaga Guerrero  | 18 |

Desde la continuidad del proceso educativo en años anteriores y considerando el perfil estudiantil en dicha institución educativa, se evidencia un grupo con características que favorecen el proceso de aprendizaje, como lo son el respeto por el otro, la valoración de opiniones diferentes a la suya, la responsabilidad y la puntualidad, la integración y el crecimiento colectivo, el aprecio hacia los valores estéticos, sociales y familiares, el compromiso sincero por el conocimiento y la defensa del patrimonio cultural y natural. Estas características son vitales para desarrollar un trabajo cooperativo satisfactorio. Adherido a lo anterior, la labor académica permite identificar en ellos un especial interés por las tecnologías de la información y por los contenidos que son mediados por imágenes. Poseen conocimientos generales a partir de las competencias básicas en artes (sensibilidad, apreciación estética y comunicación), así como en las competencias instrumentales en inglés (lingüísticas y pragmáticas) a través de las cuales pueden expresarse de una manera elemental. Aprecian la interacción espontánea y las actividades creativas y grupales al aire libre. Manifiestan un pensamiento crítico y reflexivo, aunque en oportunidades se muestran tímidos a la hora de dar a conocer sus opiniones y por ende, les cuesta brindar puntos de vista de manera clara y asertiva, sobre todo cuando se utiliza la lengua inglesa. En términos generales es un grupo (Figura 8) que posee una disposición adecuada para los objetivos propuestos en la investigación.

Figura 8

*Estudiantes de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero junto a los docentes investigadores en el museo Lucy Tejada*



### **3.4. Técnicas y Recursos Empleados para la Obtención de Datos**

El proceso metodológico de la investigación se enmarca en características cualitativas, por lo que se implementan diversas técnicas e instrumentos para el reconocimiento e interpretación de datos que permiten identificar las posibilidades que ofrece el uso de la imagen de arte fija en el fortalecimiento de habilidades del habla en lengua inglesa. Estos instrumentos fueron:

- **Entrevista semiestructurada (preliminar)**

Con el propósito de validar la experiencia referencial docente se elabora una entrevista semiestructurada a través de un formulario de Google. Este lleva por nombre “*English y Art Perception*” cuyos resultados son comparados con una segunda entrevista semiestructurada llevada a cabo al final del proceso investigativo. Esta primera entrevista consta de una breve descripción inicial y 12 preguntas exploratorias en torno a las artes, el inglés y el trabajo en grupo (Tabla 6). Se puede graficar de la siguiente manera:

Tabla 6  
Preguntas de la Entrevista Semiestructurada Preliminar

| Área exploratoria        | Preguntas de la entrevista semiestructurada (preliminar)   |
|--------------------------|--|
| <b>Artística</b>         | <i>¿Conoce algún artista nacional que usted pueda mencionar? ¿Cuál?</i>  |
|                          | <i>¿Hay algún artista nacional que lo haya impactado? ¿Cuál y por qué?</i>   |
|                          | <i>¿Conoce los museos de arte de su ciudad? Si la respuesta es sí, menciónelos.</i>  |
|                          | <i>Cuando camina por la ciudad de Pereira ¿Reconoce expresiones artísticas? ¿Puede mencionar algunas?</i>                            |
| <b>Inglés</b>            | <i>¿Qué habilidad considera usted que desarrolla en la clase de inglés?</i>  |
|                          | <i>¿Cree usted que las actividades realizadas en clase de inglés desarrollan habilidades de comunicación oral en lengua inglesa?</i> |
|                          | <i>¿Cómo se siente cuando debe hablar en inglés?</i>   |
|                          | <i>¿Se siente usted más cómodo cuando puede expresarse en lengua inglesa de manera espontánea o cuando prepara un diálogo?</i>       |
|                          | <i>¿Siente que su vocabulario en inglés es amplio o limitado?</i>  |
|                          | <i>¿Cree que su capacidad de organizar ideas en inglés es buena? Explique cómo.</i>  |
| <b>Trabajo en equipo</b> | <i>¿Cree que trabajar en grupo facilita las habilidades de comunicación en inglés?</i>   |
|                          | <i>¿Cree que hay aspectos del inglés que puede aclarar o mejorar al trabajar con los compañeros? ¿Cuáles?</i>                        |

Figura 9

Portada de la entrevista semiestructurada preliminar



- **Guía de observación (previa)**

Posteriormente se elabora un formato de observación previa para guiar la consecución de las categorías iniciales del proyecto. Esta contiene 2 partes fundamentales: la primera describe los datos preliminares o introductorios (en 5 ítems) y la segunda abarca el cuerpo de la guía de observación (en 5 ítems).

Tabla 7

Estructura general de la guía de observación previa

| Estructura general de la guía de observación | Ítems principales            |
|--|------------------------------|
| <b>Datos preliminares</b>                    | <i>Institución educativa</i> |
|  | <i>Grado</i>                 |
|  | <i>Asignatura</i>            |
|  | <i>Docente</i>               |
|  | <i>Horas</i>                 |
|  | <i>Periodo escolar</i>       |

|                              |                                 |
|------------------------------|---------------------------------|
| <b>Cuerpo de observación</b> | <i>Objetivo de observación</i>  |
|                              | <i>Aspectos a observar</i>      |
|                              | <i>Registro de lo observado</i> |
|                              | <i>Conclusiones generales</i>   |

- **Test de Likert**

La experiencia referencial docente abarca la elaboración de un test de Likert que lleva por nombre “*Art Exploring*” y cuyo objetivo fue la identificación de la afinidad de los estudiantes con la obra de artistas colombianos y el tipo de imagen con más aceptación. Al igual que la entrevista semiestructurada, el test de Likert presenta una breve descripción y en total se presentan 26 preguntas, cada una de ellas acompañada de una imagen (sin el nombre de la obra, ni el nombre del artista que la realizó) y 4 opciones de respuesta para cada pregunta: “totalmente”, “un poco”, “me es indiferente” y “para nada”. Las preguntas se fundamentan en los postulados para enseñar a mirar imágenes fijas en el aula de la Dra. Gabriela Augustowsky (2008), referenciado en el capítulo 3 de su libro “*Enseñar a mirar imágenes en la escuela*” en el cual ella menciona que:

Las preguntas pueden tener diversos objetivos: guiar la observación de la imagen; entablar una conversación acerca de ella; reconocer y aprovechar conocimientos previos de los alumnos, o despertar dudas e intereses. Existen diferentes tipos de preguntas según su propósito y las habilidades que deben ponerse en juego para responderlas. (p. 79)

Así pues, los 26 interrogantes con sus respectivas obras presentados a continuación (Tabla 8) tienen en cuenta los diferentes tipos de preguntas propuestos por Augustowsky:

Tabla 8  
Preguntas y obras del test de Likert

| Preguntas del Test de Likert  |   |
|---|---|
| <p>Cuando veo esta imagen puedo pensar en 3 palabras que la definirían con exactitud *</p>            | <p>Al ver esta pintura reconozco valores que me identifican en mi propio contexto cultural</p>          |
|                      |                       |
| <p>Cuando observo esta imagen me surgen preguntas acerca de lo que quiso representar el artista *</p> | <p>Basado en esta fotografía podría narrar una breve historia que conecte a los personajes entre sí</p> |
|                    |                     |
| <p>Cuando miro esta imagen siento que puedo construir una historia a partir de ella *</p>             | <p>En esta caricatura identifico un momento histórico de mi país *</p>                                  |
|                    |                     |

Al observar esta imagen identifico objetos que me ayudan a ubicar las personas en una época específica que puedo describir



Al observar esta grabado siento que me gustaría ver más imágenes de este tipo \*



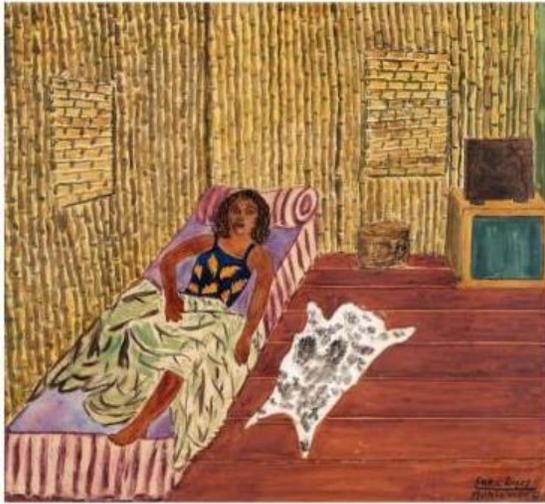
Al ver esta imagen me cuestiono acerca del significado de la misma \*



Reconozco en esta fotografía una expresión artística



En esta imagen puedo distinguir elementos que me son familiares y puedo nombrar con facilidad \*



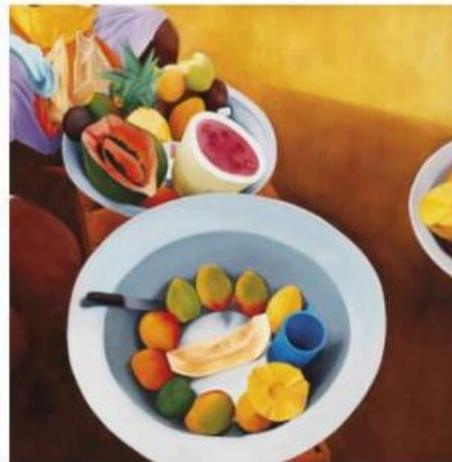
Esta imagen me parece aburrida, plana o poco llamativa \*



Al ver esta imagen pienso en un momento histórico de mi ciudad \*



Esta pintura evoca olores, sabores o texturas que me son familiares \*



A partir de esta imagen podría hablar de una problemática en mi país \*



En esta fotografía distingo emociones y puedo imaginar la razón de estas \*



En este mural identifico una imagen de mi ciudad que puedo ubicar y describir con facilidad \*



Es esta pintura identifico aspectos aprendidos en clase de artística como el tipo de color, la técnica, el género artístico, si es figurativo o abstracto, entre otros. \*



Siento que esta imagen al ser una fotografía representa una realidad de la que puedo hablar



Al observar esta pintura siento que me gustaría ver más imágenes de este tipo \*



Esta imagen me evoca un sentimiento de repudio, dolor o ira \*



Al observar esta imagen podría asignarle un nombre y una canción de fondo que la acompañe \*



Considero que esta imagen representa el consumismo desaforado en mi contexto local, del cual puedo dar mi punto de vista



Cuando veo esta imagen me pregunto acerca del lugar donde habitan estas personas y sus costumbres \*



Al observar la pintura puedo imaginar elementos faltantes en la misma como la cara, el ambiente, el calzado, el lugar donde está sentada, entre otros \*



Mirar esta imagen me hace sentir incómodo \*



- **Unidad Didáctica**

La Unidad Didáctica se constituye como el eje de la propuesta investigativa y se elabora a partir de los datos obtenidos con las herramientas preliminares de la investigación. Esta se divide en varias secciones iniciando con un apartado introductorio de datos generales, definido por los siguientes componentes:

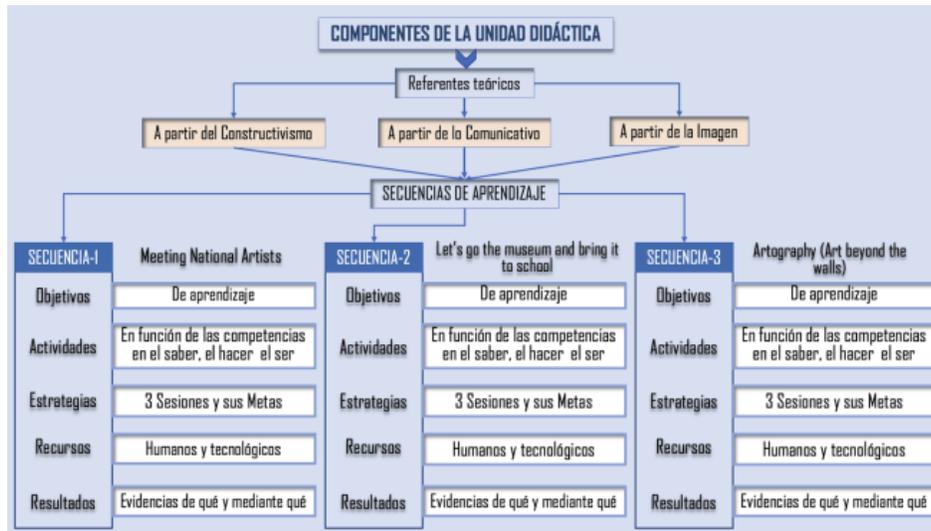
- Institución de origen de la investigación..
- Programa.
- Institución donde se aplica la investigación.
- Grado.
- Nombre de los docentes investigadores.
- Nombre del proyecto.
- Objetivo general de la investigación.
- Periodo de ejecución.
- Nombre de la Unidad Didáctica.
- Objetivo general de la Unidad Didáctica.
- Meta de aprendizaje de la Unidad Didáctica.

El segundo apartado, dentro del cuerpo de la Unidad Didáctica, está dedicado a los referentes y los 3 componentes que sustentan el marco teórico en la misma. Aparecen descritos así:

- Lo **pedagógico**: teóricos del constructivismo social.
- Lo **comunicativo**: teóricos de la enseñanza de la lengua inglesa.
- La **imagen**: teóricos de la lectura de imágenes fijas.

El siguiente apartado, el de mayor extensión en la Unidad Didáctica, se ocupa de las secuencias de aprendizaje que comprende un título, unos objetivos de aprendizaje, unas actividades de aprendizaje en función de las competencias básicas, unas estrategias didácticas, unos recursos, unos resultados de aprendizaje y unos instrumentos de observación. La Figura 10 a continuación representa estos aspectos con mayor claridad.

Figura 10  
Estructura general del cuerpo de la unidad didáctica



Finalmente, la Unidad Didáctica concluye con un aparato que describe el proceso evaluativo desde un enfoque por competencias, las herramientas del mismo (rúbrica de logros, registro audiovisual y análisis de observación), las evidencias que sustentan el fortalecimiento de habilidades comunicativas en lengua inglesa a partir de la imagen de arte fija (establecidas por cada secuencia didáctica) y las conclusiones generales de la unidad didáctica.

- **Diario de campo**

El diario de campo registra, a través de imágenes y texto, la vivencia real de lo planificado en las estrategias didácticas, describiendo, paso a paso, cómo se desarrolló el plan de trabajo y las sensaciones de lo que pudo ser observado en la interacción personal y “a la distancia” (durante las actividades de apertura, desarrollo y cierre evaluativo). El diario de campo (Tabla 9), se encuentra dividido por sesiones de trabajo y estas, a su vez, por una estructura general y unos componentes principales.

Tabla 9  
*Estructura general del diario de campo*

| <b>Estructura general del diario de campo</b> | <b>Componentes principales</b>     |
|---|------------------------------------|
| <b>Datos preliminares</b>                     | <i>Fecha</i>                       |
|   | <i>Hora</i>                        |
|   | <i>Lugar</i>                       |
|   | <i>Población</i>                   |
|   | <i>Docente a cargo</i>             |
| <b>Cuerpo del diario de campo</b>             | <i>Parte, Etapas o Actividades</i> |
|   | <i>Conclusiones</i>                |

El diario de campo, en síntesis, permite dar cuenta de los diferentes momentos observados durante la aplicación de la Unidad Didáctica, es un compendio de las experiencias significativas para los investigadores, de los alcances, aciertos, limitantes, situaciones positivas y negativas, un “retrato de la realidad del contexto estudiantil” (dentro y fuera de la Institución Educativa) que son el objeto de la interpretación, diálogo y análisis.

- **Guía de observación directa (sesiones)**

La guía de observación directa es un formato que acompaña el desarrollo de las estrategias didácticas, brindando un panorama de los alcances en cada una de las sesiones y la pertinencia de las mismas. Es una “hoja de ruta” que permitió realizar los ajustes a las actividades que se desarrollaron. Contiene información general que involucra la secuencia didáctica y el número

de la sesión, la fecha, la duración, las metas de aprendizaje establecidas en la Unidad Didáctica y los nombres de los docentes investigadores. Seguidamente, se define un esquema (Tabla 10) que agrupa los ítems a evaluar, así como una observación final.

Tabla 10  
*Formato de guía de observación directa de las sesiones*

| <b>Formato de Guía de Observación Directa (Sesiones)</b>                            |                  |                  |              |                         |                  |
|---|------------------|------------------|--------------|-------------------------|------------------|
|   | <b>Excelente</b> | <b>Muy Bueno</b> | <b>Bueno</b> | <b>Necesita Mejorar</b> | <b>No aplica</b> |
| <b>Apertura de Sesión</b>   |                  |                  |              |                         |                  |
| 1. Sondeo de conocimiento previo  |                  |                  |              |                         |                  |
| 2. Interés de los estudiantes por el tema   |                  |                  |              |                         |                  |
| 3. Respuesta del grupo ante la presentación del tema                                |                  |                  |              |                         |                  |
| 4. Comprueba que el estudiante comprende las explicaciones                          |                  |                  |              |                         |                  |
| <b>Desarrollo de Sesión</b>   |                  |                  |              |                         |                  |
| 1. El tratamiento del tema resulta claro, efectivo y ordenado                       |                  |                  |              |                         |                  |
| 2. El contenido es adecuado al nivel de los estudiantes                             |                  |                  |              |                         |                  |
| 3. Los recursos resultan atractivos y adecuados                                     |                  |                  |              |                         |                  |
| 4. Las pautas son claras y facilitan la actividad                                   |                  |                  |              |                         |                  |
| 5. La actividad fue adecuada al objetivo de la sesión                               |                  |                  |              |                         |                  |
| 6. Los estudiantes trabajan organizada y productivamente                            |                  |                  |              |                         |                  |
| 7. El docente presenta variedad de recursos o técnicas                              |                  |                  |              |                         |                  |
| 8. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de forma independiente |                  |                  |              |                         |                  |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 9. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de manera colectiva                                    |  |  |  |  |  |
| 10. La actividad propicia la interacción en lengua inglesa  |  |  |  |  |  |
| 11. El docente está atento a los estudiantes que presentan dificultades   |  |  |  |  |  |
| 12. Estimula la participación de los estudiantes, anima a que expresen sus opiniones, discutan o formulen preguntas |  |  |  |  |  |
| <b>Cierre y Evaluación de la Sesión</b>   |  |  |  |  |  |
| 1. La actividad permitió la apropiación del contenido   |  |  |  |  |  |
| 2. La relación entre las actividades y el tiempo asignado fue la adecuada   |  |  |  |  |  |
| 3. Mantiene un buen clima de trabajo entre el grupo y con los docentes  |  |  |  |  |  |
| 4. Se realiza una retroalimentación de cierre   |  |  |  |  |  |
| 5. El docente realizó recomendaciones, ejemplificaciones y ejercicios   |  |  |  |  |  |

- **Entrevista semiestructurada (final)**

Una segunda entrevista semiestructurada fue llevada a cabo al final del proceso investigativo con el fin de determinar el sentir de la población objeto de estudio acerca del desarrollo de la Unidad Didáctica, determinando, de primera mano, los alcances individuales en las habilidades de habla en lengua inglesa y el acercamiento a la obra de artistas nacionales. Para ello se plantean 12 preguntas (Tabla 11), relacionadas con las 12 preguntas de la entrevista semiestructurada preliminar. Esto permite medir el nivel de apropiación de los objetivos de la investigación en los estudiantes.

Tabla 11

Preguntas entrevista semiestructurada final

| Área exploratoria | Preguntas de la entrevista semiestructurada (final)   |
|-------------------|---|
| Artística         | <i>¿Cuáles artistas nacionales usted podría reconocer ahora?</i>  |
|                   | <i>De las temáticas que desarrollan los artistas nacionales en sus obras ¿hay algún artista que lo haya impactado? ¿Cuál y por qué?</i>         |
|                   | <i>Antes de los recorridos realizados, ¿conocía los museos de su ciudad?</i>  |
|                   | <i>Cuando camina por la ciudad de Pereira ¿Reconoce expresiones artísticas que antes desconocía? ¿Puede mencionar algunas?</i>                  |
| Inglés            | <i>¿Qué habilidad del inglés considera usted que desarrolló?</i>  |
|                   | <i>¿Qué opinión tiene usted de las actividades realizadas con respecto al desarrollo de habilidades de comunicación oral en lengua inglesa?</i> |
|                   | <i>Durante las actividades ¿Cómo se sentía cuando debía hablar en inglés?</i>   |
|                   | <i>¿Las actividades realizadas permitieron que usted participara de manera espontánea o generaron mayor tensión al hablar en inglés?</i>        |
|                   | <i>¿Siente que ha incrementado su vocabulario en inglés? ¿Cuáles palabras nuevas o expresiones ha aprendido?</i>                                |
|                   | <i>Después de las actividades realizadas ¿Cree que su capacidad de organizar ideas en inglés ha mejorado? Explique cómo.</i>                    |
| Trabajo en equipo | <i>¿Cree que trabajar en grupo facilitó las habilidades de comunicación en inglés?</i>  |
|                   | <i>¿Hubo aspectos del inglés que pudo aclarar o mejorar al trabajar con los compañeros? ¿Cuáles?</i>  |

Figura 11

Portada de la entrevista semiestructurada final



- **Recursos digitales**

Durante las sesiones algunos recursos digitales fueron implementados, no sólo por la afinidad de los estudiantes a los aprendizajes mediados por tecnologías, sino como una forma de apoyo al proceso investigativo desde un enfoque diverso. El primero de estos recursos digitales fue un museo virtual desarrollado en la plataforma de navegación on-line “Arsteps”. Este es un sitio gratuito para crear todo tipo de exhibiciones de fotos, objetos y vídeos en una realidad tridimensional (<https://www.artsteps.com/>). El museo virtual presentado es una “gran sala de exposición de la obra de artistas colombianos”, cuya descripción detallada fue realizada en inglés (su elaboración recayó en su totalidad en los docentes investigadores). Este puede ser visitado a través del siguiente código QR.

Figura 12

QR Museo virtual de artistas colombianos en Artsteps



Un segundo recurso tecnológico fue la plataforma de creación de múltiples actividades en línea o “*Wordwall*”. Este sitio permite generar recursos de enseñanza a partir de actividades personalizadas como son los cuestionarios, la búsqueda de pares, los juegos de palabras, entre muchas otras (<https://wordwall.net/es>). Algunas de las actividades usadas en las sesiones a partir de dicha plataforma virtual (“pixel puzzle”, game show quiz, image quiz, maze chase entre otros que ofrece la plataforma) pueden ser visitadas a través del siguiente código QR.

Figura 13

*QR Actividad personalizada en Worldwall*



Finalmente, podemos señalar un par de videos elaborados por los docentes investigadores como una forma de apoyo a las actividades. El primero de ellos hace referencia al concepto de “transcreación” (Figura 14), el cual, parte de la obra de Salvador Dalí y construye una historia ficticia a partir de algunas de sus obras más reconocidas. El segundo video, por su parte, aborda el concepto de “cartografía visual” (Figura 15), en donde un grupo de estudiantes de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero describen las situaciones de su barrio de manera gráfica y textual y los docentes toman aquello para generar un “mapeo del barrio”, describiendo una narración como parte de un proceso de construcción mayor. Ambos videos pueden ser observados a través de la plataforma “Youtube” desde los siguientes códigos QR.

Figura 14

*QR video de transcreación (Madness-Dalí)*



Figura 15

QR video de mapeo visual (Carto-Frailes)



Cabe señalar que además de los recursos de apoyo para el desarrollo de las secuencias de aprendizaje, se generó, durante la aplicación de las actividades, un registro fotográfico, sonoro y videográfico como herramienta complementaria en el proceso de recolección de las evidencias en las distintas etapas de la práctica investigativa, tal como se evidencia en la descripción del producto resultante (Tabla 12).

### 3.5. Producto resultante

La Unidad Didáctica involucra actividades interdisciplinarias en donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de generar propuestas creativas en torno a las artes plásticas y la expresión oral por medio de la habilidad del habla en lengua inglesa. Estos productos resultantes son parte del informe de investigación, el cual, en realidad, se muestra como producto unificado. Lo que se presenta a continuación, por tanto, sirve como evidencia de lo realizado en las sesiones (cuyas actividades permitieron la generación de “productos resultantes”) y pueden ser encontrados en el siguiente esquema organizativo.

Tabla 12

QR productos resultantes de la Unidad Didáctica

| Productos Resultantes de la Unidad Didáctica |                     |  |   |
|--|---------------------|--|---|
| Código de la Secuencia Didáctica             | Código de la Sesión | Formato y Nombre del Producto Resultante | Código QR (Requiere Solicitar Autorización)   |
| SD1  | S3                  | PDF de Iconoteca en “Lineart”            |  |

|     |    |  |   |
|-----|----|--|---|
| SD1 | S3 | Audios en Inglés Sobre la Iconoteca de “Lineart”                             |    |
| SD2 | S1 | Videos “Estudiantes-Guías” del Museo Lucy Tejada                             |    |
| SD2 | S1 | Video “Palabra Nueva” a la Salida del Museo Lucy Tejada                      |    |
| SD2 | S2 | Videos “Transcreación” Sobre las Exposiciones en el Museo de Arte de Pereira |   |
| SD2 | S3 | Fotografías de las Pinturas Para el Exposición en la Institución Educativa   |  |
| SD3 | S3 | Fotografías y Audios de los Estudiantes Para el Mapeo del Barrio             |  |

### **3.6. Secuencia de Desarrollo de la Investigación**

El proceso investigativo se desarrolla en 6 grandes momentos, cada uno de ellos definidos a partir de unos objetivos, una planeación del trabajo investigativo y un proceso de pensamiento que lo fundamenta. Además, se establecen las acciones que fueron llevadas a cabo en un tiempo determinado. Con el propósito de establecer un reconocimiento de las distintas etapas

metodológicas en la investigación se presenta un esquema (Tabla 13) en función de la consecución de los objetivos específicos.

Tabla 13  
Momentos del proceso metodológico de la investigación

| ETAPAS DEL PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN |   |   |   |   |         |
|---|---|---|---|---|---------|
| MOMENTO   | OBJETIVOS   | PLANEACIÓN  | PROCESO DE PENSAMIENTO                          | ACCIONES  | TIEMPO  |
| <b>M1</b><br>Planeación                             | Delimitación de la pregunta problema<br><br>Definición del objetivo general<br><br>Identificación de las categorías y subcategorías teóricas  | Revisión de los objetivos de la investigación<br><br>Selección de los instrumentos investigativos<br><br>Programación de consulta con expertos  | SELECCIÓN<br><br>CONSULTA<br><br>CONCERTACIÓN   | Reuniones virtuales de los investigadores y la dirección de la tesis en los seminarios de investigación<br><br>Contacto con expertos que aporten al proceso investigativo.<br><br>Selección del material bibliográfico pertinente | 6 meses |
| <b>M2</b><br>Inicio del proceso                     | <b>OBJETIVO ESPECÍFICO 1:</b><br>Establecer las características experienciales de la práctica docente desde las artes y el inglés en el grado undécimo de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, para la construcción y aplicación de una Unidad Didáctica | Consulta del estado del arte en función de los objetivos de la investigación y de los referentes teóricos<br><br>Reflexión de la práctica docente en torno a la población objeto de estudio | CONSULTA<br><br>INDUCCIÓN<br><br>ESTRUCTURACIÓN | Elaboración de la estructura general de la Unidad Didáctica<br><br>Preparación de las actividades a realizar con la población objeto de estudio   | 4 meses |

|   |   |   |  |  |                |
|---|---|---|--|--|----------------|
| <p><b>M3</b><br/>Desarrollo del proceso</p>             | <p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO 2:</b><br/>Delimitar las características que definen la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa en el grupo de estudio</p>  | <p>Aplicación de los primeros instrumentos investigativos en la población objeto de estudio</p>   | <p>RECOLECCIÓN<br/>ORGANIZACIÓN<br/>ANÁLISIS</p> | <p>Registro y recolección de datos en un función de la aplicación de la Unidad Didáctica</p>   | <p>5 meses</p> |
| <p><b>M4</b><br/>Desarrollo del proceso</p>             | <p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO 3:</b><br/>Caracterizar la obra plástica de artistas nacionales como agente movilizador de las posibilidades de la lectura de imagen visual en la población objeto de estudio</p>   | <p>Revisión y selección de las obras de arte fijas a utilizar<br/><br/>Construcción y revisión de la eficiencia de los instrumentos</p> | <p>REVISIÓN<br/>OBSERVACIÓN<br/>RECOLECCIÓN</p>  | <p>Elaboración de diario de campo, guía de observación y entrevista semiestructurada<br/><br/>Registro, observación y recolección de datos</p> | <p>5 meses</p> |
| <p><b>M5</b><br/>Revisión de lo ejecutado</p>           | <p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO 4:</b><br/>Analizar cualitativamente las posibilidades de lectura de imagen de arte fija para el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa a partir de la información obtenida durante el proceso investigativo</p> | <p>Revisión de la unidad de análisis a la luz de los objetivos, de los teóricos y de la pregunta problema</p>                           | <p>INTERPRETACIÓN<br/>ANÁLISIS</p>               | <p>Estudio, clasificación e interpretación del material obtenido</p>   | <p>3 meses</p> |
| <p><b>M6</b><br/>Conclusión del proceso de análisis</p> | <p><b>NARRACIÓN DEL INFORME FINAL</b></p>   | <p>Descripción y caracterización para la interpretación de los datos obtenidos.</p>   | <p>RECONOCIMIENTO<br/>CONCLUSIÓN</p>             | <p>Descripción de las características del fenómeno estudiado, sus conclusiones y recomendaciones</p>   | <p>3 meses</p> |

# CAPÍTULO-4

## Análisis, Conclusiones y Recomendaciones

### **4.1. Análisis de Resultados**

El análisis de resultados tiene tres direcciones fundamentales: en relación con las categorías resultantes del objetivo general de la investigación; en relación con la pregunta de investigación; y en relación con los teóricos y referentes.

El primer componente se define a partir de una matriz de análisis categorial sustentado en la aplicación de los instrumentos. Incorpora cuatro categorías del objetivo general y con ello las categorías a partir de los resultados experienciales previos a la aplicación de la Unidad Didáctica, así como las categorías a partir de los resultados de aprendizaje de la Unidad Didáctica (dividido por secuencias y sesiones de trabajo). Consecuentemente, se establece un comparativo de “categorías a priori” y “categorías resultantes de la aplicación de los instrumentos de apoyo”, ordenados en tres columnas que abarcan los tres tipos de categorías antes mencionadas, priorizando las cuatro categorías del objetivo general del estudio como eje fundamental.

Por otro lado, el análisis a la luz de la pregunta establece las posibilidades de la lectura de arte fija desde la obra de artistas colombianos para el fortalecimiento de la habilidad comunicativa en lengua inglesa, en un conjunto unificado de once hallazgos establecidos en niveles (de menor a mayor grado de complejidad), finalizando con una conclusión general. Estos once hallazgos, como la ruta de respuesta a la pregunta investigativa, son analizados, uno a uno, desde las teorizaciones descritas en el marco referencial y para ello se establecen elementos de discusión que sustentan los alcances obtenidos.

A continuación se muestra el análisis de resultados desde sus tres componentes principales:

#### 4.1.1. Análisis de resultados a la luz de las categorías

En la matriz de análisis categorial (Tabla 14) presentada a continuación, se ordenan, sistemáticamente, los resultados obtenidos en función de las categorías del objetivo general de la investigación.

Tabla 14

Matriz de análisis categorial del proyecto de investigación

| <b>Matriz de análisis categorial de la aplicación de instrumentos</b>  |   |
|--|---|
| <p><b>Categorías del objetivo general</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidades de lectura de imagen de arte fija</li> <li>• Obra de artistas nacionales</li> <li>• Habilidad comunicativa oral en lengua inglesa</li> <li>• Estudiantes de grado once de la institución Agustín Nieto Caballero de Dosquebradas (Risaralda)</li> </ul>   |   |
| <p><b>Categorías a partir de los resultados experienciales previos a la aplicación de la Unidad Didáctica</b></p>  | <p><b>Categorías a partir de los resultados de aprendizaje de la Unidad Didáctica</b></p>   |
| <p><b>Experiencia previa:</b><br/>Los estudiantes, a pesar de entender las preguntas que se realizan en inglés, tienden a responder en idioma español.</p> <p><b>Categoría</b><br/>Los estudiantes tienden a responder en idioma español.</p> <hr/> <p><b>Experiencia previa:</b><br/>Expresan continuamente el desconocimiento del vocabulario en inglés.</p> <p><b>Categoría</b><br/>Desconocen el vocabulario en inglés.</p> <hr/> <p><b>Experiencia previa:</b><br/>Son tímidos para responder preguntas por el temor persistente a equivocarse en público.</p> <p><b>Categoría</b><br/>Dificultad para responder por miedo a equivocarse.</p> <hr/> | <p><b>Secuencia 1</b></p> <p><b>Sesión 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante reconoce vocabulario básico en lengua inglesa relacionado con obras de arte.</li> <li>• El estudiante identifica la obra de artistas nacionales reconocidos interactuando con la plataforma Artsteps.</li> <li>• El estudiante responde de manera oral en lengua inglesa, preguntas básicas relacionadas con los aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales de las obras.</li> </ul> <p><b>Sesión 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante reconoce aspectos característicos de la obra de cada artista presentado, por medio de la interacción en la plataforma Word Wall.</li> <li>• El estudiante evoca sentimientos a partir de las obras vistas usando vocabulario nuevo en lengua inglesa relacionado con las emociones mediante una actividad de “<i>Brainstorm</i>” en grupo.</li> </ul> <p><b>Sesión 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante reconoce imágenes de emociones dispuestas en el tablero del aula y las une a palabras en inglés.</li> <li>• El estudiante reinterpreta una obra de arte y la relaciona con su contexto a través de la realización de un dibujo de <i>lineart</i>.</li> <li>• El estudiante hace uso del vocabulario presentado durante la actividad para describir un trabajo de <i>lineart</i> de manera oral en lengua inglesa.</li> </ul> <hr/> <p><b>Secuencia 2</b></p> |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Experiencia previa:</b><br/>Se muestran a menudo confundidos y desmotivados cuando se abordan las temáticas en lengua inglesa desde la gramática tradicional.</p> <p><b>Categoría</b><br/>Se confunden y desmotivan al tratar los temas en inglés gramatical tradicional.</p> <hr/>   | <p><b>Sesión 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● El estudiante reconoce vocabulario básico en inglés relacionado con aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales de la obra por medio de la interacción con los docentes y compañeros en el museo Lucy Tejada.</li> <li>● El estudiante identifica la obra descrita por la docente y utiliza vocabulario básico en inglés para describir aleatoriamente otra obra.</li> <li>● El estudiante estructura una presentación de obras seleccionadas o generalidades del museo en un video realizado en equipo.</li> </ul> <p><b>Sesión 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● El estudiante da su opinión acerca de una obra utilizando expresiones y conectores de adición o de contraste en lengua inglesa, por medio de la actividad “<i>My opinion</i>”.</li> <li>● El estudiante identifica similitudes y diferencias de las obras y las expresa en inglés de manera espontánea y con la ayuda del lenguaje corporal, por medio de la actividad “<i>Similarities and differences</i>” con la asignación de dos obras de una sala del museo.</li> <li>● El estudiante utiliza elementos narrativos del lenguaje en inglés, para reinterpretar una obra de manera creativa por medio de la creación audiovisual, a partir de la visita al museo.</li> </ul> <p><b>Sesión 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● El estudiante realiza una pintura inédita en clase de artes en donde aborda problemáticas sociales y posteriormente elabora un texto guía para exponerla en lengua inglesa.</li> <li>● El estudiante resalta aspectos técnicos, temáticos y simbólicos de su obra en inglés en una exposición colectiva.</li> <li>● En una mesa redonda el estudiante comparte su experiencia desde los puntos favorables y desfavorables de su exposición haciendo uso del vocabulario básico en inglés.</li> </ul> |
| <p><b>Experiencia previa:</b><br/>Cuando los estudiantes pueden hablar desde sus experiencias personales intentan producir un discurso oral en lengua inglesa.</p> <p><b>Categoría</b><br/>Los estudiantes a partir de sus experiencias personales, intentan expresarse en lengua inglesa.</p> <hr/> <p><b>Experiencia previa:</b><br/>Manifiestan el desconocimiento de los elementos formales que hacen parte de una obra artística.</p> <p><b>Categoría</b><br/>Desconocen los elementos formales de una obra artística.</p> <hr/> | <p><b>Secuencia 3</b></p> <p><b>Sesión 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● El estudiante observa, interpreta y realiza descripciones básicas de una obra en lengua inglesa haciendo uso de su lenguaje verbal y no verbal para comunicarse de manera efectiva, por medio de la participación activa en la creación colectiva de un dibujo.</li> <li>● El estudiante da y recibe instrucciones en lengua inglesa para recorrer un espacio desconocido, por medio de la participación en la actividad “<i>string phone</i>” adoptando diferentes roles.</li> <li>● El estudiante describe en lengua inglesa los elementos constitutivos de una obra de manera espontánea.</li> </ul> <p><b>Sesión 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● El estudiante reconoce las obras de arte público ubicadas en la ciudad de Pereira y las relaciona con descripciones metafóricas dispuestas en el rally de observación, usando vocabulario en inglés.</li> </ul>  |
| <p><b>Experiencia previa:</b><br/>Usualmente los estudiantes tienden a emitir un juicio de valor sobre una obra de arte usando adjetivos básicos como “bonito” y “feo” y no se detienen a pensar en otros adjetivos frente a la misma.</p> <p><b>Categoría</b><br/>Uso de adjetivos básicos “bonito” y “feo”, para definir una obra en lengua inglesa.</p> <hr/> <p><b>Experiencia previa:</b><br/>Existe un escaso reconocimiento de la obra de artistas nacionales.</p>   |  |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Categoría</b><br/>Desconocimiento de artistas nacionales.</p> <hr/> <p><b>Experiencia previa:</b><br/>Se evidencia un interés por capturar y observar detenidamente las imágenes a pesar de que no hay una “educación visual” que les permita dar un juicio más elaborado.</p> <p><b>Categoría</b><br/>Interés en las obras de arte sin educación visual.</p> <hr/> <p><b>Experiencia previa:</b><br/>Hay una reticencia generalizada a la experiencia creativa en técnicas plásticas al no sentir las como algo propio de su cotidianidad.</p> <p><b>Categoría</b><br/>Reticencia a la experiencia creativa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante interpreta y describe en lengua inglesa de manera espontánea alguna obra encontrada en la ciudad.</li> <li>• El estudiante, por medio de un juego, hace uso de lenguaje verbal y no verbal para mencionar aspectos estéticos formales, sensoriales o vitales de una obra de arte público de la ciudad presentada al azar.</li> </ul> <p><b>Sesión 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante reconoce aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales en la fotografía de artistas colombianos y utiliza vocabulario en inglés para hablar de ellos, por medio de la participación durante la actividad didáctica realizada en la plataforma Wordwall.</li> <li>• El estudiante identifica aspectos característicos de su comunidad y los plasma en fotografías adaptando a su realidad el trabajo realizado por artistas nacionales, partiendo del reconocimiento de aspectos formales de la fotografía y las posibilidades de dilucidar una mirada subjetiva de una problemática o un aspecto característico de su comunidad.</li> <li>• El estudiante compone un audio con características descriptivas, narrativas o argumentativas que acompañado de su creación fotográfica dan cuenta de su contexto inmediato, la creación se realiza desde la asignatura de inglés tomando como punto de partida las fotografías realizadas en la asignatura de artística.</li> </ul> |
|---|--|

| <b>Comparativo de categorías a priori y resultantes de la aplicación de instrumentos</b>  |  |   |
|---|--|---|
| <b>Categorías del objetivo general</b>  | <b>Categorías resultantes de la experiencia referencial docente e instrumentos de apoyo</b>  | <b>Categorías resultantes de la Unidad Didáctica e instrumentos de apoyo</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifiestan desconocimiento de los espacios de arte que ofrece la ciudad de Pereira.</li> <li>• Demuestran reticencia a la experiencia creativa.</li> <li>• Intentan expresarse en lengua inglesa a partir de sus experiencias personales.</li> <li>• Expresan que el trabajo conjunto favorece el desarrollo de habilidades de habla.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen el arte público de la ciudad de Pereira en espacios no convencionales y museos.</li> <li>• Realizan una pintura inédita en clase de artes en donde aborda problemáticas sociales.</li> <li>• Evocan sentimientos a partir de las obras vistas.</li> <li>• Estructuran una presentación de obras seleccionadas o generalidades del museo en un video realizado en equipo.</li> <li>• Dilucidan una mirada subjetiva de una</li> </ul> |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | <p>problemática o aspecto característico de su comunidad y lo plasman en un trabajo fotográfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Interactúan con los docentes y compañeros en el museo Lucy Tejada en lengua inglesa.</li> <li>● Comparten ideas en común y se apoyan unos con otros en niveles similares de habilidades comunicativas.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Posibilidades de lectura de imagen de arte fija</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hacen uso de adjetivos básicos para definir una obra en lengua inglesa.</li> <li>● Manifiestan interés en las obras de arte, pero sin educación visual.</li> <li>● Desconocen los elementos formales de una obra artística.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hacen uso de lenguaje verbal y no verbal para mencionar aspectos estéticos formales, sensoriales o vitales de una obra de arte público de la ciudad.</li> <li>● Reconocen aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales en la fotografía de artistas colombianos.</li> <li>● Identifican aspectos característicos de su comunidad y los plasma en fotografías.</li> <li>● Observan, interpretan y realizan descripciones básicas de una obra en lengua inglesa.</li> <li>● Describen en lengua inglesa los elementos constitutivos de una obra de manera espontánea.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Obra de artistas nacionales</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocen con mayor facilidad la obra de artistas internacionales.</li> <li>● Relacionan el arte nacional con cantantes y actores principalmente.</li> <li>● Identifican con mayor facilidad artistas nacionales de talla internacional.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifican la obra de artistas nacionales.</li> <li>● Relacionan el término artista, con el concepto de arte plástico.</li> <li>● Identifican artistas locales y la influencia del contexto en su obra plástica.</li> <li>● Descubren el valor de los artistas emergentes a la par de aquellos con mayor reconocimiento internacional.</li> <li>● Reconocen aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales en la</li> </ul>   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | fotografía de artistas colombianos.   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad del habla en lengua inglesa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifiestan que desconocen el vocabulario en inglés.</li> <li>• Demuestran dificultad para responder por miedo a equivocarse.</li> <li>• Tienden a responder en idioma español.</li> <li>• Manifiestan mayor dificultad al tener que expresarse de manera espontánea.</li> <li>• Demuestran confusión y desmotivación al tratar los temas en inglés por medio de reglas gramaticales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen vocabulario básico en lengua inglesa relacionado con obras de arte.</li> <li>• Responden de manera oral en lengua inglesa, preguntas básicas.</li> <li>• Dan su opinión acerca de una obra utilizando expresiones y conectores de adición o de contraste en lengua inglesa.</li> <li>• Identifican similitudes y diferencias de las obras y las expresa en inglés de manera espontánea.</li> <li>• Utilizan elementos narrativos del lenguaje en inglés, para reinterpretar una obra de manera creativa.</li> <li>• Utilizan lenguaje verbal y no verbal para mencionar aspectos estéticos formales, sensoriales o vitales de una obra de arte público.</li> <li>• Componen un audio con características descriptivas, narrativas o argumentativas que acompañado de su creación fotográfica dan cuenta de su contexto inmediato.</li> </ul> |

#### **4.1.2 Análisis de resultados a la luz de la pregunta de investigación**

En el marco de los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos, se identificaron datos que permiten dar respuesta a la pregunta de investigación, la misma que contiene la unidad de análisis del propósito eje de la investigación y que aborda el interés por las posibilidades que proporciona la lectura de imagen de arte fija en el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa; de acuerdo con ello, las posibilidades encontradas se describen en la Tabla 15 a continuación:

Tabla 15

Hallazgos en relación a la pregunta de investigación

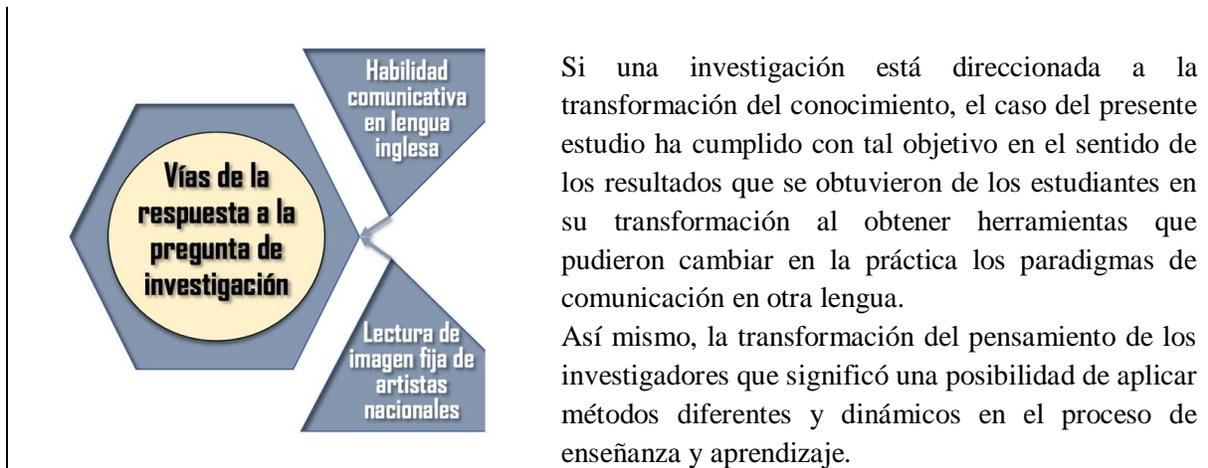
| <b>Posibilidades de la lectura de arte fija desde la obra de artistas colombianos para el fortalecimiento de la habilidad comunicativa en lengua inglesa</b>   |  |
|--|--|
| Pregunta de investigación  | ¿Qué posibilidades puede tener la lectura de la imagen de arte fija desde la obra de artistas nacionales en el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa en los estudiantes de grado décimo de la institución Agustín Nieto Caballero? |
| Unidad de Análisis   | Posibilidades de la lectura de imagen de arte fija desde la obra de artistas nacionales en el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa.   |
| <p>El diagrama muestra un flujo de información. En el centro hay un círculo con 'Pregunta de investigación' y 'Posibilidades'. Alrededor de este círculo están once círculos etiquetados como 'Hallazgos' y numerados de P-1 a P-11. Flechas indican que los hallazgos se relacionan con la pregunta de investigación. A la derecha del diagrama, dos triángulos apuntan hacia el centro: 'Objetivo General' (superior) y 'Unidad de Análisis' (inferior).</p> |  |
| <b>Posibilidades halladas de la lectura de arte fija desde la obra de artistas colombianos para el fortalecimiento de la habilidad comunicativa en lengua inglesa</b>  |  |
| 1.   | La lectura de imágenes de arte fija estimula el trabajo grupal y reduce el miedo a la equivocación en la interacción en lengua inglesa.  |
| 2.   | La lectura de imágenes de arte fija y un proceso sistemático del uso de una L2, enmarcado en una Unidad Didáctica, posibilita el crecimiento en la complejidad de las actividades.   |
| 3.   | El acercamiento a espacios alternativos al aula como los museos virtuales y presenciales se evidencian como estimulantes para expresarse en lengua inglesa desde la respuesta de preguntas básicas y la explicación de información.                              |
| 4.   | El reconocimiento del arte público de Pereira constituye un estímulo para expresarse en lengua inglesa.  |

|     |   |
|-----|---|
| 5.  | Los procesos de reconocimiento de la obra de arte, desde sus cualidades estéticas, generan expresiones más fluidas en lengua inglesa que permiten la descripción sencilla de temas de interés haciendo uso del lenguaje verbal y no verbal. |
| 6.  | Los estudiantes aprenden a reinterpretar la obra de arte manifestando su pensamiento en lengua inglesa por medio de la narración y a partir de la creación audiovisual.   |
| 7.  | Hablar en L2 de una creación propia permite una presentación sencilla y preparada sobre un tema conocido.   |
| 8.  | Los ejercicios que permiten hablar desde la experiencia y los gustos personales, tales como <i>LineArt</i> y <i>My opinion</i> propician la argumentación en lengua inglesa.  |
| 9.  | La imagen de arte fija con características específicas para una población determinada, estimula la espontaneidad para expresarse en lengua inglesa.   |
| 10. | El reconocimiento de la obra de artistas nacionales con temáticas sociales posibilita la interacción espontánea en lengua inglesa.  |
| 11. | La experiencia vivencial posibilita el reconocimiento del valor de los artistas emergentes locales y la influencia del contexto en su obra plástica, facilitando la conexión del término artista con el concepto de arte plástico en L2.    |

La lectura de imagen de arte fija ha sido una estrategia estimulante para el desenvolvimiento de la población objeto de estudio, en el sentido de proporcionar opciones que den respuesta al pilar del estudio, es decir, la pregunta de investigación y la unidad de análisis que soporta el propósito, a partir de las cuales se identifican once posibilidades que, a su vez, generan situaciones proyectivas de logros cada vez más concienzudos con respecto al avance que tales posibilidades puedan generar en poblaciones académicas de aprendizaje de lengua inglesa, para expresarse de manera más espontánea, motivada, desenvuelta, fluida y exitosa en los resultados.

La pregunta de investigación igualmente ha constituido la guía de procedimientos o acciones y métodos que proporcionaron la naturaleza de los instrumentos, cuya pertinencia permitió obtener los resultados propios para identificar las posibilidades de fortalecimiento de la habilidad comunicativa en lengua inglesa. De la misma manera y como aprendizaje subyacente del proceso, la población del estudio tuvo avances significativos en la comprensión del arte, sus cualidades estéticas y la interpretación de las expresiones artísticas, todo lo cual, sirvió como vehículo motivador del propósito en la investigación.

Por lo descrito, la respuesta a la pregunta de investigación consiguió dos vías de éxito: una es la apreciación de la obra de arte y los artistas creadores del territorio colombiano por parte de estudiantes que, en su mayoría, desconocían la obra plástica de artistas nacionales y las cualidades estéticas inherentes a estas; la otra, el logro de la fluidez en la habilidad comunicativa en lengua inglesa de manera significativa para afirmar la adquisición de competencias por parte de la población objeto de estudio.



#### 4.1.3. Análisis de resultados a la luz de las teorías

Posterior a los resultados a la luz de las categorías y a la luz de la pregunta, surge la necesidad de crear diálogo con los autores que fundamentan el proceso de la presente propuesta de investigación. Los teóricos que sustentan los referentes conceptuales de este trabajo son focalizados desde cuatro ejes fundamentales: la lectura de imágenes de arte fija, la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa, los artistas plásticos colombianos y los pedagogos que posibilitaron la creación de una Unidad Didáctica con un diseño metodológico ecléctico. Para realizar dicho análisis se tendrán en cuenta los dieciséis hallazgos investigativos que serán objeto de discusión teórica.

Figura 16  
Elementos de discusión en relación a los teóricos y referentes



- **Hallazgo #1:** La lectura de imágenes de arte fija estimula el trabajo grupal y reduce el miedo a la equivocación en la interacción en lengua inglesa.

El acercamiento a la imagen de arte fija en el marco de la educación por el arte según Read (2007), permite integrar lo artístico con las demás campos de aprendizaje en un proceso de sensibilización con los educandos, la experimentación y el uso de la imaginación y la creatividad en relación con el entorno y los pares, generando un ambiente propicio de trabajo en equipo, con la finalidad de alcanzar un conocimiento colectivo, pero también un crecimiento individual.

En la presente investigación el concepto vigotskiano frente a lo colaborativo requiere de una interacción con el trabajo cooperativo, lo cual posibilita que los discentes interactúen de manera horizontal, pero también que haya una interacción que produzca un balance entre los estudiantes más aventajados y aquellos que demuestran mayor dificultad en el desarrollo de las habilidades comunicativas, logrando así que en este trabajo se generen espacios de confianza para que los estudiantes se desinhiban y por medio de la interacción con sus compañeros reduzcan el miedo a equivocarse, pues según Harmer (2007), “la confianza es un elemento esencial en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que permite a los estudiantes participar activamente y desarrollar sus habilidades comunicativas” (p. 45). Se hizo palpable que, a pesar de existir diferentes niveles de manejo del lenguaje oral en L2 entre los discentes, todos cometen errores, y que cuando estos son evidenciados y corregidos entre ellos tienen incluso mayor recordación y son asumidos con más naturalidad, lo cual favorece la interacción en L2. Del mismo modo, se asume desde el CLT que la comunicación se debe priorizar aunque esta sea con mucho esfuerzo y cometiendo errores en la estructura formal del idioma y que, el rol del docente, tal como lo proponen Richards y Rodgers (2014), se enfoca en ayudar a los grupos en las discusiones de autocorrección, discusiones que tuvieron lugar como componente complementario de reflexión, algunas veces en el momento de la actividad y en otros como conclusión o cierre de la misma.

- **Hallazgo #2:** La lectura de imágenes de arte fija y un proceso sistemático del uso de una L2, enmarcado en una Unidad Didáctica, posibilita el crecimiento en la complejidad de las actividades.

La Unidad Didáctica es un instrumento valioso para establecer actividades que potencien habilidades comunicativas y fomenten el intercambio de saberes, tal como lo afirma Torres (2000), la Unidad Didáctica toma elementos valiosos como el contexto de la población objeto de estudio y sus conocimientos previos para su construcción, lo cual, en la presente propuesta investigativa, se evidencia en los resultados de la experiencia referencial docente que dan cuenta de los saberes previos, y sirven como punto de partida para trazar un camino que requirió de los ajustes según las necesidades particulares de los discentes y las finalidades de la investigación; allí se integra el desarrollo comunicativo en función de las competencias procedimentales, actitudinales y conceptuales de manera interdisciplinar entre las artes y el inglés. Las actividades partieron de elementos sencillos que incluso incorporaron la escritura, pero poco a poco el énfasis en la espontaneidad, la expresión de opiniones y la comunicación con sentido fueron creciendo en complejidad, permitiendo a los estudiantes acercarse de manera progresiva al desarrollo de las habilidades comunicativas en L2.

- **Hallazgo #3:** El acercamiento a espacios alternativos al aula como los museos virtuales y presenciales se evidencian como estimulantes para expresarse en lengua inglesa desde la respuesta de preguntas básicas y la explicación de información.

De acuerdo con el CLT el lenguaje se aprende con el fin de comunicar de manera efectiva en la vida real, y su aprendizaje se da a partir de la participación activa, aunque esta sea con mucho esfuerzo y cometiendo errores en la estructura formal del idioma. Los espacios alternativos se constituyen en la herramienta ideal para que los estudiantes exploren desde sus intereses y descubran, por medio de la orientación del docente, tanto aspectos de la obra como aspectos del lenguaje que les permite desarrollar habilidades comunicativas como lo son el dar respuestas a preguntas básicas y explicar alguna información conocida o relevante. Desde el museo virtual el estudiante hace un acercamiento a la obra y a los aspectos técnicos que la constituyen, así como son expuestos a un vocabulario que fue recurrente a lo largo de las visitas a los demás entornos presenciales. Se puede decir que el museo virtual es un agente provocador para conocer los ambientes físicos que, además de lo visual y lo auditivo, permiten la experiencia más holística desde todos los sentidos. Los museos, para Ana Mae Barbosa (1991), son laboratorios de arte y las posibilidades para el aprendizaje surgen de la experiencia de lo que se observa, de

lo que se estimula en la acción y la contextualización que se infiere de la obra, son espacios abiertos de expresiones artísticas únicas, de resignificación de saberes, en donde se comprueban aquellos elementos que tienen sentido en los procesos de enseñanza de las artes. En los museos presenciales explorados dentro de esta investigación, se evidenció la motivación hacia el aprendizaje en los estudiantes, partiendo de su curiosidad para reforzar elementos del lenguaje como la estructuración y la respuesta de preguntas, la descripción y la posibilidad de compartir información. Estos espacios alternativos en conjunto demostraron gran efectividad como agente motivador y lograron que los discentes se desligaran de la calificación como principal motivación del desarrollo de actividades, posicionando los museos como ambientes seguros de aprendizaje en una segunda lengua, pues es pertinente dar al estudiante la oportunidad de aprender en lugares diferentes al aula de clase sin la rigidez de patrones ya aprendidos y repetidos en la misma.

- **Hallazgo #4:** El reconocimiento del arte público de Pereira constituye un estímulo para expresarse en lengua inglesa.

Desde el enfoque cognitivo e interdisciplinar de las artes se posibilita la apertura al reconocimiento de manifestaciones culturales e históricas del contexto cercano de los estudiantes, que permite, no sólo la interacción con este contexto y una mirada diversificada, sino la transferencia de saberes con otros campos del conocimiento. En la presente investigación el desarrollo de habilidades en una L2 fue motivado por el reconocimiento de la ciudad, visibilizando las expresiones artísticas como la escultura, la pintura, el mural, el mosaico, el relieve y el vitral, descritas en el libro *“Inventario de Arte Público de Pereira”*, promoviendo, lo que Willis y Willis (2007) llaman oportunidades de experiencias significativas en su interacción, partiendo del rol facilitador del docente en función del espacio a reconocer y los aspectos que los discentes tienen en común en el contexto cercano y sus expresiones artísticas. Los estudiantes, al ver y describir las obras de arte de la ciudad en el marco de actividades que promovieron la interacción, pudieron tener el estímulo o motivación necesaria para comunicarse, en ocasiones de manera espontánea y en otras como respuesta a interrogantes planteados.

- **Hallazgo #5:** Los procesos de reconocimiento de la obra de arte, desde sus cualidades estéticas, generan expresiones más fluidas en lengua inglesa que permiten la descripción sencilla de temas de interés haciendo uso del lenguaje verbal y no verbal.

Las cualidades estéticas permiten dar un juicio de valor más elaborado sobre una obra, un proceso personal que involucra, según Dewey (1934), la experiencia estética. Esta experiencia inicia en la atracción que produce la obra o la imagen observada y con ello los aspectos sensoriales que no sólo se centran en los elementos materiales sino en los significados particulares. Los estudiantes pudieron acercarse a estos significados en lengua inglesa nombrando adjetivos básicos, de hecho se valieron de la voz pasiva y el presente simple en algunos momentos, tanto en las obras vistas en la ciudad como en los museos visitados, dando cuenta así tanto del manejo de los componentes lingüísticos del idioma como del contexto apropiado para su uso. Además, en la contemplación de las características compositivas de la obra y sus aspectos formales, los discentes lograron dar un nombre alternativo a las obras de arte, integrando vocabulario nuevo en inglés con bastante asertividad, al intentar capturar el trasfondo compositivo dado por los autores. Finalmente, los estudiantes pudieron evocar sentimientos en frases de opinión y contraste, estimulando el pensamiento crítico y cultural, dando cuenta, como Augustowsky (2008) señala, de los distintos modos de leer el mundo o las concepciones subjetivas que surgen de las características del grupo estudiado. Para ello, fueron claves las preguntas estimulantes que indagaban acerca de las características personales y emocionales en función de las imágenes de arte fija, como ocurrió en las actividades de “*Brainstorm*” o “*Emojis*”, las cuales brindaron un espacio para compartir sensaciones colectivas que permitieron que las características vitales surgidas en las obras de arte se pudieran transferir a su cotidianidad e incluso se transformaran en nuevas imágenes que llevaron a nuevas lecturas. Del mismo modo, se evidencia el valor del uso de la comunicación no verbal, como ocurrió en la actividad “*Look, Describe and Draw*”, en donde los estudiantes hicieron uso de gestos y señas para lograr la comunicación con sus compañeros de equipo y así describir aquella obra que los demás miembros del grupo desconocía, lo cual reveló que, cuando se carece del vocabulario necesario para interactuar, bien sea por el desconocimiento propio de la palabra en inglés (de alguno de los interlocutores) o de la gramática para lograr frases completas, el lenguaje no verbal permite llenar vacíos comunicativos en pro de la fluidez que requiere la

inmediatez de la comunicación. Desde el CLT la comunicación no requiere de perfección en el manejo de estructuras gramaticales en la interacción oral en una determinada lengua, pues prima la efectividad de lograr comunicar lo que se requiere así sea de manera imperfecta.

- **Hallazgo #6:** Los estudiantes aprenden a reinterpretar la obra de arte manifestando su pensamiento en lengua inglesa por medio de la narración y a partir de la creación audiovisual.

La creación audiovisual, a partir de la imagen de arte fija, posibilitó la transcreación e interpretación de obras de arte desde la perspectiva de un espectador que ha desarrollado una mirada detallada y consciente, quien a su vez conecta y construye narrativas. En la presente investigación los discentes partieron de la visita a las diferentes salas del Museo de Arte de Pereira para reunir elementos que les permitieran crear una historia tomando como referencia el reconocimiento de las obras vistas. En el proceso de creación, además de dichas imágenes, se valieron de elementos audiovisuales y narrativos para crear historias; a partir de monólogos, ellos realizaron descripciones sencillas sobre las obras conocidas e interpretadas dentro de narraciones o descripciones siguiendo una secuencia de elementos lingüísticos, describiendo sentimientos y reacciones. Con ello los estudiantes, a lo largo del desarrollo de estas actividades, demostraron que, además de la capacidad creativa, fortalecieron la habilidad narrativa descrita desde el MCERL como la capacidad de describir hechos reales o imaginados a partir de la narración de historias.

- **Hallazgo #7:** Hablar en L2 de una creación propia permite una presentación sencilla y preparada sobre un tema conocido.

Tal vez una de las actividades más significativas durante la aplicación de la Unidad Didáctica fue “*Let’s go to the museum*”, que se organizó como una serie de actividades interdisciplinarias dando como resultado una exposición colectiva distribuida en los diferentes espacios del institución educativa, en la que además de presentar su creación artística, los discentes tuvieron la posibilidad de hablar de su creación y lo que la inspiró, haciendo uso de L2 y poniendo en práctica las habilidades de dar información y hablar en público, ambas enmarcadas dentro del

nivel B1 de habla en lengua inglesa delimitado por el MCERL. Los estudiantes estructuraron monólogos que les permitió dar información acerca de su obra y su naturaleza o las temáticas que esta abordaba, haciendo una presentación sencilla y preparada sobre un tema conocido partiendo de sus gustos o sentires, y aunque se logró que los estudiantes realizarán la presentación con razonable fluidez, no se logró que los demás estudiantes de la institución (el público) pudieran interactuar con naturalidad, pues la presentación de arte y además en una L2, fue una actividad novedosa ante la cual los demás estudiantes reaccionaron con curiosidad y tal vez estos no contaron con el tiempo o los elementos lingüísticos para lograr una interacción más allá de una presentación estructurada. No obstante, hubo ocasiones en las que los estudiantes (artistas) lograron hacer intervenciones en relación con preguntas formuladas por compañeros o docentes, aunque esto se hiciera con dificultad demostrando así la habilidad de realizar presentaciones sencillas sobre temas conocidos y la interacción espontánea.

- **Hallazgo #8:** Los ejercicios que permiten hablar desde la experiencia y los gustos personales, tales como *LineArt* y *My opinion* propician la argumentación en lengua inglesa.

Las experiencias significativas, el rol del estudiante como ente activo en el desarrollo de su aprendizaje, el rol del docente como facilitador, el arte como elemento motivador y las experiencias planteadas en el marco de la Unidad Didáctica, apuntaron todos al desarrollo de diversas competencias comunicativas en L2. La argumentación se constituye en uno de los principales componentes lingüísticos que se buscaron desarrollar en el discente desde el CLT, lo cual, es preponderante en lo establecido por el MCERL que enmarca la enseñanza de la lengua inglesa como L2 en Colombia. Allí, el estudiante debe desarrollar argumentos que puedan ser comprendidos la mayor parte del tiempo y articular razones sencillas para justificar su punto de vista sobre un tema conocido, en este caso, lo que atañe a la obra plástica de artistas nacionales y su contexto de creación. Del mismo modo, el educando debe expresar su opinión sobre temas relacionados con la vida cotidiana, utilizando expresiones sencillas, tal como lo vimos en el ejercicio de *Lineart*, en el cual los estudiantes a partir de la intervención o creación de un dibujo tuvieron la oportunidad de hacer referencia a la realidad política y social del país por medio de un mensaje de audio en el que ellos describieron el trabajo propio o el de un

compañero según fuera su gusto o decisión. Por otro lado, en la actividad *My opinion*, los estudiantes tuvieron la posibilidad de ofrecer breves explicaciones de sus opiniones en relación con algunas de las obras observadas en el Museo de Arte de Pereira. En dicha actividad los discentes explicaron su aprobación o disentimiento sobre las obras seleccionadas, así como aquellas seleccionadas por sus compañeros, justificando su opinión por medio del uso de conectores de adición o contraste en inglés. Con estas actividades, además de propiciar una oportunidad de comunicación significativa para los estudiantes, también se reforzaron estructuras lingüísticas que les permitirán expresar su opinión en otros espacios de interacción.

- **Hallazgo #9:** La imagen de arte fija con características específicas para una población determinada, estimula la espontaneidad para expresarse en lengua inglesa.

Desde el enfoque inductivo en la enseñanza de inglés como L2, se da preponderancia al estudiante como principal responsable de su proceso de aprendizaje, concepto que es reforzado desde el CLT por los diversos teóricos tales como Richards y Rodgers (2001), en relación con la importancia que toma la capacidad de interactuar en un contexto determinado, desde estos enfoques, en la presente investigación, se evidenció que es posible lograr espontaneidad para expresarse en lengua inglesa por medio del desarrollo de actividades direccionadas a exaltar el rol del estudiante como ente activo y principal en el proceso de aprendizaje que en conjunto con la lectura de imágenes de arte tal como lo afirma Augustowsky, debería partir del encuentro de los gustos e intereses de los estudiantes así como de los conocimientos previos, es por eso que los investigadores, a partir de un test de Likert, realizaron una selección de imágenes con características específicas para ser tratadas en estrategias didácticas, tal y como Rubio Fernández (2018) lo propone, con el fin de direccionar y enriquecer el enfoque investigativo en cuanto a las artes y el inglés. Esto permitió reconocer los alcances de los discentes en las diferentes etapas del desarrollo de la Unidad Didáctica.

- **Hallazgo #10:** El reconocimiento de la obra de artistas nacionales con temáticas sociales posibilita la interacción espontánea en lengua inglesa.

Entender el contexto de la comunicación se constituye en una de las principales características que tiene en cuenta el CLT en contraste con otros modelos de enseñanza tradicional y es que en la actualidad comprendemos que, tal como lo dilucida Peralta (2000), “las conductas comunicativas se sientan sobre bases estructurales biológicas y sobre la interacción, por lo que el lenguaje es un fenómeno social y si no hay interacción no surge el lenguaje” (p. 57). Dicha interacción en L2 debe contar además con una comprensión del contexto, es allí donde las temáticas sociales y culturales que se comparten con el otro enriquecen la experiencia comunicativa. Desde la presente investigación se dilucida que al abordarse obras de artistas locales y nacionales enmarcadas dentro de contextos históricos se logra integrar las temáticas sociales que se tejen a su alrededor y crear una posición frente a las mismas, que dan cabida a la interacción espontánea en la lengua objeto de estudio. En la actividad “*My picture, my reality*”, que incorpora el concepto metodológico de investigación basada en artes “A/r/tografía” (Irwin, 2003), se ejemplifica la posición que los estudiantes asumen frente a las problemáticas sociales del contexto, las mismas que los artistas trazan en sus propias obras.

Tomando la fotografía como instrumento de comunicación, se define un proceso de exploración personal en donde los discentes lograron percibirse como individuos con características particulares, inmersos en una comunidad, resaltando aquello que produce sentimientos de identidad o de desagrado e introduciendo aquellas fotografías en una representación cartográfica y colectiva de su barrio que fue expuesta en la instalaciones de la institución educativa. La misma tuvo gran acogida por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa pues les permitía interactuar con la imagen por medio del scanner de códigos QR en donde se presentaba la narrativa que sustentaba dicha imagen.

- **Hallazgo #11:** La experiencia vivencial posibilita el reconocimiento del valor de los artistas emergentes locales y la influencia del contexto en su obra plástica, facilitando la conexión del término artista con el concepto de arte plástico en L2.

El acercamiento a la obra de arte, desde la diversificación de los espacios, además de permitir desvincular la experiencia de observación de imágenes del carácter obligatorio que denota el aula de clases, se constituye en un agente motivador para que los estudiantes interactúen, no

solo entre ellos, sino también con la obra y que, a partir de esa interacción, se profundice en el valor que tiene el contexto dentro de la creación, aspecto que permite que los discentes vean en la creación artística una posibilidad de expresión desde su experiencia y contexto particular. De otro lado, la experiencia sensorial de la visita a los diferentes espacios artísticos de la ciudad, generaron en los estudiantes la concienciación de cuan latente están las diferentes representaciones de arte plástico dentro de su cotidianidad. Obras que antes pasaban desapercibidas en una visita a un parque, iglesia o simplemente en las calles de la ciudad, hoy son visibilizadas por los discentes y hace que estos, al ser indagados acerca de las expresiones artísticas que reconocen, vayan más allá de la música o la televisión, como inicialmente lo hacían (esto se dilucida en la entrevista semiestructurada que se realizó antes y después de la aplicación de la Unidad Didáctica). Consecuentemente, se puede considerar la conexión del término artista con el concepto de arte plástico como un crecimiento cognoscitivo en los discentes y una posibilidad de reconocerse desde otras expresiones artísticas. Este tipo de experiencias fueron agente movilizador para que los discentes, en un proceso ascendente y en mayor o menor medida, lograsen el desarrollo de las diversas competencias comunicativas en lengua inglesa. Los estudiantes demostraron su capacidad de responder preguntas básicas, realizar descripción de elementos constitutivos tanto de la obra vista como de la propia, expresar emociones y sentimientos, reforzando el carácter de la estética vital en la vida del individuo, hacer narraciones de experiencias y también de situaciones imaginadas y dar argumentos explicando sus opiniones, lo cual, se logró desde su interacción tanto con los compañeros como con los docentes y también con la obra misma.

## **4.2. Conclusiones y Recomendaciones**

La práctica docente contempla un proceso cambiante en el que el profesor debe partir de las necesidades y afinidades de sus estudiantes, de sus conocimientos previos y de su contexto teniendo en cuenta también los diferentes enfoques o tendencias que incursionen en su campo de acción, pero sobre todo la práctica docente debe apuntar a la integración de saberes, a una educación holística y con sentido que motive el aprendizaje.

Con la presente propuesta investigativa se buscó ahondar en interrogantes que hacen parte de la práctica docente interdisciplinar desde dos asignaturas, en algunas oportunidades relegadas a un segundo plano en la realidad educativa nacional, las artes y el inglés. Por sus objetivos particulares, la integración de ambas disciplinas en proyectos investigativos debe plantear un diálogo abierto para encontrar aquellas preguntas que pueden ser abordadas en conjunto. Los investigadores, al ser parte de una misma planta docente, se dieron a la tarea de encontrar esos puntos en común que pudiesen ser enmarcados en una propuesta investigativa, delimitando aquellos aspectos curriculares y experienciales mediante preguntas como:

- ¿Es el arte un medio de fortalecimiento de la habilidad comunicativa del lenguaje oral en L2?

El arte transforma ideas, emociones y sensaciones en formas de expresión de un mundo sensible que afectan la cultura individual y colectiva, mediante recursos particulares. Esto plantea un proceso de exploración en donde el individuo profundiza en las competencias y contenidos artísticos, descubre el potencial comunicativo del arte y alimenta su formación integral. La propuesta investigativa permitió que un grupo de estudiantes de grado undécimo de una institución educativa estatal participará en un proceso de reconocimiento de sus capacidades lingüísticas mediante la sensibilización de los ámbitos que lo conforman, valiéndose de sus habilidades cognitivas y sus capacidades socio-afectivas en la interacción en una segunda lengua. Allí, la imaginación y la creación personal tuvieron como propósito la reflexión colectiva y el trabajo grupal, lo cual hizo evidente que el arte por su característica social, al propiciar espacios compartidos, generó un ambiente que fortaleció la seguridad a la hora de describir, narrar, argumentar y opinar de manera espontánea o estructurada en L2.

- ¿Es pertinente una investigación que permita la interacción con conceptos artísticos en otro idioma?

Dentro de la práctica docente los esfuerzos que se realicen para alcanzar un aprendizaje significativo en diferentes campos del saber se validan en la motivación de los estudiantes por ser partícipes de su proceso. La integración de conceptos artísticos en lengua inglesa fue un

acierto en la medida que los discentes buscaban mecanismos para comunicar en forma asertiva lo que observaban, lo que sentían y la opinión que esto les generaba; por ende, fortalecieron las estructuras lingüísticas que les permitía hablar de arte, pues al ser este el tema recurrente en el proceso investigativo hizo que generen recordación de conceptos y expresiones. Además de la integración disciplinar, lo anterior conlleva a pensar en la importancia que tiene el abordaje que se haga de los saberes y los enfoques que se empleen; para la presente investigación el rol del estudiante como centro de la clase y como agente activo y el rol del docente como facilitador, permitieron que por medio de la integración de las artes y el inglés se desplegara un aprendizaje significativo, dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje toma mayor sentido cuando el conocimiento se construye y no sólo se transmite como una única posibilidad.

- ¿Es posible el acercamiento real a una segunda lengua (L2) desde la lectura de imágenes de arte fija en una población específica?

Como se dilucida a lo largo de la presente investigación, el traer imágenes de arte a la escuela y la lectura que esto conlleva, es un proceso que requiere tiempo y educación de la mirada, que hace que el aprendizaje de otras áreas del conocimiento adquieran un valor agregado, pues permiten al individuo reconocerse en ellas. En el caso particular del proceso de aprendizaje y fortalecimiento del inglés como segunda lengua se evidenció que la imagen de arte fija flexibilizó el acercamiento al idioma, pero no habría sido suficiente si la lectura de estas imágenes no hubiese sido enmarcada dentro de una Unidad Didáctica distribuida en secuencias con objetivos claros, definidos y teniendo en cuenta las características de los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, enmarcado todo en alcanzar dicho propósito, es decir, que la imagen de arte fija traída al aula con objetivos claros se constituye en un agente motivador y permite un acercamiento a una segunda lengua.

Luego de llevar a cabo el proceso investigativo que nos permitió responder a los interrogantes anteriormente citados, a partir de la aplicación de los instrumentos estipulados y especialmente de la Unidad Didáctica (esencial para este proyecto), se observó un avance significativo en el transcurrir de las secuencias y las sesiones de trabajo, las cuales demostraron que, poco a poco, la motivación de la imagen de obras de arte, las actividades dispuestas y estructuradas

cuidadosamente para estimular la creatividad, la espontaneidad y la capacidad de los estudiantes para describir obras de arte, narrar historias a partir de lo observado, expresar su opinión y dar argumentos en lengua inglesa creció en la medida que el proceso de ejecución de la Unidad Didáctica avanzaba. Este requirió de un esfuerzo evidente por aplicar nuevo vocabulario, estructuras sintácticas y semánticas en lengua inglesa y así ampliar sus capacidades comunicativas orales en L2 y por ende reducir su miedo a la equivocación, adoptando principalmente el trabajo en grupo para interiorizar conceptos y sentires evocados por las imágenes de arte. Los aprendizajes compartidos en cuanto a los elementos estéticos sensoriales, formales y vitales de las obras motivaron a los estudiantes a reconocer las artes plásticas y sus representantes como una posibilidad de aprendizaje experiencial significativo de la lengua como medio de expresión.

Al comparar el objetivo general de la investigación con la entrevista semiestructurada realizada al inicio y al final de la misma, se hace pertinente concluir, en relación a las posibilidades de lectura de imagen de arte fija desde la obra de artistas nacionales para el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa (L2), una serie de indicadores que dan cuenta de dichas posibilidades:

Tabla 16

*Conclusiones y recomendaciones*

| <b>CONCLUSIONES</b>  | <b>RECOMENDACIONES</b>   |
|--|--|
| Los estudiantes, en su mayoría, tenían una percepción sesgada del concepto “artista nacional” vinculado a los artistas musicales del momento y muy limitada de los artistas plásticos nacionales que se centraba en un par de artistas plásticos reconocidos a nivel internacional. Al acercarse a las diferentes expresiones artísticas plásticas y reconocer, en mayor o menor medida, la vida de artistas | Como docentes existe la obligación de ser “curadores de arte” en el aula y comprender en una amplia dimensión los gustos, inclinaciones, intereses o motivaciones en las formas de expresión de los discentes, incorporando, especialmente, el contexto de los discentes conjuntamente con el contexto de la obra. Esto acentúa el valor del arte nacional y enriquece los procesos de |

|   |   |
|---|---|
| <p>nacionales y las motivaciones del contexto socio político y cultural alrededor de la creación, los estudiantes se sienten más identificados con la obra y los impacta a nivel personal generando en ellos el ánimo de expresión.</p>   | <p>pensamiento y las mediaciones comunicativas empleadas por ellos.</p>   |
| <p>Los estudiantes mostraron, en su mayoría, un desconocimiento de los espacios artísticos y culturales en la ciudad, como fue el caso de los museos. A pesar de que ellos identificaban algunas obras de arte públicas de la ciudad (sobre todo las de gran tamaño), no eran vistas desde sus cualidades estéticas sensoriales, formales y vitales, las cuales permiten una mirada distinta a su entorno. A través del reconocimiento de expresiones artísticas en la ciudad y las actividades de exploración y de reflexión colectiva en L2, los estudiantes otorgan un valor cultural a las diferentes formas en que se puede apreciar un espacio colectivo.</p> | <p>El desarrollo de la mirada sensible en el aula trasciende y cobra mayor valor cuando la obra salta de la pantalla o la ilustración a la realidad y es por ello que el acercamiento a espacios artísticos de la ciudad facilitan una mirada renovada de esta, dado que permite a los estudiantes desmitificar el arte y verlo como algo palpable, que es parte de su contexto y no debería permanecer invisibilizado. Por lo tanto, es pertinente generar la posibilidad de reencontrarse como una comunidad y también como individuos en espacios de convergencia.</p> |
| <p>Un aspecto destacable en el proyecto investigativo es el componente de creación plástica, dado que, inicialmente no se consideró como uno de los elementos principales de la investigación pero en la medida que el proceso avanzaba fue inevitable dar protagonismo al <i>hacer</i> o la expresión plástica, como un factor motivante</p>   | <p>Los estudios que involucren la enseñanza del arte tienden a generar espacios de contemplación y contextualización, pero la producción plástica es también un elemento fundamental a la hora de profundizar en los conocimientos artísticos. Es por ello que, metodologías como el “aprendizaje</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>para acercarse a la posibilidad de comunicación que ofrece el arte.</p>   | <p>triangular”, son relevantes en la investigación artística e interdisciplinar.</p>  |
| <p>En el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa en una segunda lengua se hace primordial adquirir un bagaje de vocabulario que permita ir avanzando hacia estructuras más complejas del uso del lenguaje; por lo tanto, su aprendizaje se constituye en punto de partida para expresarse mejor; aunque inicialmente el aprendizaje de palabras sueltas no sea el objetivo de comunicación al que se apunta. Se evidenció como, al igual que en la lengua materna, los estudiantes hacen uso de palabras sueltas acompañadas de gestos, repetición o cualquier otro tipo de lenguaje no verbal y como instrumento valioso de comunicación.</p> | <p>El “input” o vocabulario proporcionado a los estudiantes es fundamental en el desarrollo de estructuras comunicativas más complejas y por lo tanto, debe ser enseñado en contextos que permitan su uso reiterativo, aunque este inicialmente se haga aparentemente de manera aislada.</p>  |
| <p>El CLT favorece la interacción espontánea, no obstante, a lo largo del desarrollo de las diferentes actividades enmarcadas dentro de la Unidad Didáctica, se evidenció que la interacción espontánea genera altos grados de tensión en los aprendices y en ocasiones puede ocasionar bloqueos, por tal razón, ellos se ven más motivados a expresarse usando estructuras más complejas cuando pueden ocultarse tras un mensaje de voz, un video o cualquier medio que favorezca el</p>  | <p>Aunque el propósito sea el fortalecimiento de la habilidad oral en L2, es importante tener en cuenta que algunas competencias comunicativas como la narración y la argumentación se hacen más sencillas cuando se habla de algo que ha sido preparado, ya sea escrita previamente o practicado y que, aunque esto no parezca comunicación real, está creando las bases para eventualmente lograr una interacción más espontánea.</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>discurso narrativo y preparado frente al habla espontánea.</p>  |   |
| <p>Las actividades realizadas generaron en los estudiantes el sentir de un aprendizaje, no solo más lúdico, sino con mayor recordación. El contacto con el arte en relación con la lengua inglesa les permitió vincular la curiosidad que despierta en ellos el acercamiento a la obra artística visual con el requerimiento de usar una segunda lengua para que, de manera mancomunada, desarrollaran habilidades cognitivas en los dos campos.</p>                           | <p>Se hace pertinente incluir actividades lúdicas que conecten diversos campos del saber y que así potencien el desarrollo cognoscitivo de la población objeto de estudio.</p>  |
| <p>Los estudiantes disminuyen el miedo a expresarse en una L2 a medida que su vocabulario incrementa y se sienten capaces de articular ideas más complejas así estas presenten errores estructurales.</p>  | <p>Normalizar el error como parte natural del aprendizaje hace que los estudiantes se sientan más cómodos tomando parte en conversaciones en una segunda lengua.</p>  |
| <p>Los estudiantes manifiestan una disposición natural al trabajo en equipo, aunque difieren de los alcances que se obtiene en cuanto al aprendizaje individual frente a una segunda lengua. En la medida que se desarrollaron las actividades grupales con la intención de propender al trabajo colaborativo y cooperativo, se generaron diálogos con un mayor sentido entre ellos y un impulso paulatino a la participación en representación de un subgrupo de trabajo.</p> | <p>El trabajo colaborativo y cooperativo son herramientas fundamentales en la investigación de campo en un grupo heterogéneo de estudiantes de una institución educativa pública. Estimular el protagonismo de cada uno de ellos en función de la construcción de saberes trae una mejora a las dinámicas, experiencias o vivencias que enriquecen a todos los participantes del estudio.</p> |

## Bibliografía

- Alba Paredes, M. A. y García, R. M. A. (2017). *“Palabras e imágenes para informar: una experiencia más allá del aula”*. Educere, vol. 22, núm. 71, 2018, pp. 163-177 Universidad de los Andes (Venezuela).
- Aparici, R. y García M. A. (1998). *“Lectura de imágenes”*. (4ª edición). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arias, O., y Restrepo, J. (2020). CENAPROV y el crecimiento urbano de Pereira 1973-1987: Una mirada a la construcción barrial de Pereira desde sus márgenes. UTP Editorial.
- Arizmendi, M, y Nolasco G. (2009). *“Un encuentro para la lectura: el color y la imagen”*. La Colmena (No. 64). 53-58
- Augustowsky, G. (2008). *“Enseñar a Mirar Imágenes en la Escuela”*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Augustowsky, G. (2018). *“Imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje”*. Hipertextos, Vol. 6, N° 10, Buenos Aires (Argentina).
- Bagatin, I. (2016). *“A leitura de pinturas como ferramenta nas aulas de Língua Inglesa em paralelo com a disciplina de Arte”*. Cadernos PDE, Vol. 2. 4-25.
- Barbosa, A. M (1975). *“Teoria e prática da Educação Artística”*. São Paulo: Cultrix.
- Barbosa, A. M. (1991). *“A imagem no Ensino da Arte – anos oitenta e novos tempos”*. São Paulo: Perspectiva.
- Brown, D. H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4th Edition). Pearson Education ESL.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>.
- Catibiela, A. (2017). *“Cultura visual y enseñanza. Algunas consideraciones para pensar la formación docente”*. Octanto. Revista del Departamento de Estudios Históricos y Sociales (No. 2). 48-51.

- Colmenares, A. M.; y Piñero, M. L. (2008, mayo-agosto). “*La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*”. Revista Laurus, vol. 14, núm. 27, pp. 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas, Venezuela).
- Crousier, E. (2020). “*De Europa a América: la obra crítica de Marta Traba y sus evoluciones*”. Artículo [En Línea]. Fecha de consulta: 29 de diciembre de 2022. URL: <http://journals.openedition.org/artelogie/4962>.
- Dewey, J. (1934) “*Art as Experience. The Later Works of John Dewey, 1925-1953*”. Volume 10. Ed. Jo Ann Boydston. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1987a.
- Dewey, J. (1980). Democracy and education. In J. A. Boydston (Ed.), John Dewey: The middle works 1899-1924: Vol 15, 1923-1924 (pp. 180-189). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1988). Experience and education. In J. A. Boydston (Ed.), John Dewey: The later works 1925-1953: Vol 13, 1938-1939 (pp. 1-62). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Eisner, E. W. (1985). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs. Macmillan.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo Veintiuno editores
- Ferreiro, R. (s.f.). “*Más allá de la teoría: el aprendizaje cooperativo. El Constructivismo Social, El modelo educativo para la Generación*”. N. Nova Southeastern University (USA)
- Gómez C., Falcón M., Monsalve A., Márquez O., Vélez M. y Zuleta A. (2016). “*Inventario del Arte Público de Pereira*”. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).
- Guerra Azócar, M. (s.f.). “*Aprendizaje cooperativo y colaborativo, dos metodologías útiles para desarrollar habilidades socioafectivas y cognitivas en la sociedad del conocimiento*”. Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile).
- Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching (4th ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Hincapie Cruz S. y Montenegro Mosquera S. (2017) “*Using visual aids to teach grammar to children in a public school*”. Universidad Tecnológica de Pereira

- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned* (2nd ed.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Loaiza Villalba, N. y Galindo Martínez, A. (2014) “*Estilos de aprendizajes de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte*”. *Lenguaje*
- Martínez Acevedo, Y. (2009) “*Influencia del material basado en lectura de imágenes “visual Literacy” en la producción oral en inglés, lengua extranjera*”. Universidad Libre de Colombia
- Mejía Echeverry, S. (2008). “*La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández*”. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín (Colombia).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés: Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Imprenta Nacional. Recuperado de [[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf) ]
- Miranda, F. (2013). “*Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades*”. *Revista Digital do LAV*, Vol. 6 (No. 11). 19-30
- Mireles, R. (2019). “*Aprendizaje colaborativo*”. Mireles: espacio educativo. URL: <http://mirelesespacioeducativo.blogspot.com/2019/08/aprendizaje-colaborativo.html>
- Negreira, E. V. (2015). “*El color en la imagen: una relación del pasado, presente y futuro*”. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Ensayos, (54), 177-194.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching y Learning*. Boston, MA: Heinle y Heinle.
- Ortiz Perenguez, L. (2018). “*Las artes como herramienta de desarrollo de la habilidad oral del inglés*”. Universidad de la Sabana

- Peralta Montecinos, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 7, 54-66. Redalyc.
- Puerta, F. (2001). *“Análisis de la forma. Fundamentos y aproximación al concepto”*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia (España).
- Raquimán Ortega, P. y Zamorano Sanhueza, M. (2017). *“Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza”*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 43 (Núm. 1), 439-456
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approach and method in language teaching*. Oxford University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *“Approaches and methods in language teaching”*. (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rubio Fernández, A. (2018). *“Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje”*. ANIAV Revista de Investigación en Artes Visuales, Núm. 3
- Ruiz, C. E. (2007). *“El arte en la educación, según Herbert Read”*. *Revista Aleph* [en línea]. Publicado en Edición No. 141. Fecha de consulta: 24 de enero de 2023. URL: <https://www.revistaaleph.com.co/index.php/component/k2/item/127-el-arte-en-la-educacion-segun-herbert-read>
- Sánchez Vázquez, A. (1992). *“Invitación a la estética”*. México. Editorial Grijalbo.
- Sérvio, P. (2014). *“O que estudam os estudos de cultura visual?”*. *Revista Digital do LAV*, Vol. 7, (No. 2). 196-215
- Taylor S. J. y R. Bogdan, (1984). *“Introducción a los métodos cualitativos”*. Editorial Paidós. Barcelona (España).

- Torres, J. (2000). “*Globalización e interdisciplinariedad*”. El curriculum integrado, Madrid, España: Ediciones Morata S.L
- Tünnermann Bernheim, C., (2011). “*El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*”. Universidades (48), pg. 21-32.
- Unión Europea. (2021). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER). Recuperado de [<https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53> ].
- Usma Trejos, L., Giraldo Garcia C. y Gomez J. (2013). “*Teaching speaking and speaking skill assessment in 10th grade of a public high school from Pereira*”. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).
- Vanegas, C. E. (2001). *Circuito Memoria, Patrimonio y Creación*. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=yX06AL2OeAc>
- Willis, J., y Willis, D. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.

# **LISTA DE ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **UNIDAD DIDÁCTICA**

La unidad didáctica, como instrumento investigativo central, busca ser un medio para el reconocimiento de la obra de artistas locales desde sus cualidades estéticas posibilitando la interacción comunicativa oral en lengua inglesa. Conlleva secuencias didácticas que proporcionan elementos relevantes para la caracterización del desempeño alcanzado en los estudiantes, implementando recursos didácticos, un enfoque colaborativo y cooperativo, y la expresión plástica, estimulando a través de ello conversaciones espontáneas y planeadas. Su fundamentación teórica recae en elementos de un modelo pedagógico ecléctico, en donde las ideas constructivistas de Vygotsky o Piaget se unen al pragmatismo de Dewey, apuntando al desarrollo de habilidades comunicativas desde una interacción social en un ambiente determinado (destacando el rol del docente desde una mirada freiriana). La importancia de la motivación intrínseca en la lectura de imágenes de arte fija se fundamenta en autores como Gabriela Augustowsky, Fernando Hernández o Ana Mae Barbosa, un fenómeno que participa, en mayor o menor medida, en la llamada “cultura visual” y se aborda en una acción en contexto. Estos campos del saber se unen a través del componente comunicativo, direccionado a la enseñanza de la lengua inglesa y sus enfoques no tradicionales. Los demás aspectos que describen la estructura general de la unidad didáctica se esbozan en el marco conceptual, así como la experiencia referencial docente y las categorías que de allí resultan. En este planteamiento se destaca el desarrollo de las sesiones en las estrategias didácticas, que permiten generar, no sólo el registro de observación o el diario de campo, sino los resultados de aprendizaje que confluyen en el proceso evaluativo (el objeto del análisis de la investigación).

● **Datos Preliminares**

|                        |                           |   |                         |                                 |
|------------------------|---------------------------|---|-------------------------|---------------------------------|
| <b>Datos generales</b> | Institución origen        | UTP   | Propuesta investigativa | Maestría en Educación y Arte    |
|                        | Institución de aplicación | Agustín Nieto Caballero   | Lugar de aplicación     | 11° Grado de la Institución ANC |
|                        | Investigadores            | Profesora Viviana Vizcaya J.<br>Profesor David Felipe Suárez R. | Fecha:                  | Febrero a Septiembre 2022       |

|   |   |
|---|---|
| <b>Nombre del Proyecto de Investigación</b>       | Imagen de arte fija: didáctica y lengua inglesa   |
| <b>Objetivo General de la Investigación</b>       | Analizar las posibilidades de lectura de imagen de arte fija desde la obra de artistas nacionales en el fortalecimiento de la habilidad comunicativa oral en lengua inglesa en los estudiantes de grado once de la institución Agustín Nieto Caballero de Dosquebradas (Risaralda).   |
| <b>Nombre de la Unidad Didáctica</b>              | Una experiencia interdisciplinar entre las artes y el inglés  |
| <b>Objetivo General de la Unidad Didáctica</b>    | Posibilitar la interacción comunicativa oral en lengua inglesa a partir del reconocimiento de la obra de artistas nacionales apoyándose en instrumentos didácticos, trabajo cooperativo y la producción artística.  |
| <b>Meta de Aprendizaje en la Unidad Didáctica</b> | Los estudiantes al terminar la unidad didáctica demostrarán habilidades de comunicación oral en lengua inglesa por medio de conversaciones espontáneas o planeadas en la que se realizarán descripciones de los aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales de la imagen de arte fija en la obra de artistas nacionales. |

● Componentes Teóricos

| Componente                 | Autores  |
|----------------------------|--|
| <p><i>Pedagógico</i></p>   | <p><b>Piaget:</b> La investigación de Piaget se centra fundamentalmente en la forma en que los estudiantes adquieren el conocimiento al ir desarrollándose. No le interesaba tanto lo que conoce el estudiante, sino cómo piensa en los problemas y en las soluciones, es decir, define el proceso de aprendizaje a partir de las estructuras del conocimiento. Apoya la idea de que el sujeto construye activamente el conocimiento del ambiente usando lo que ya sabe e interpretando nuevos hechos y objetos.</p> <p><b>Vigotsky:</b> En el socio-constructivismo el medio social es clave para el aprendizaje, así como el apoyo de sus pares. El ser humano, como ser social, interactúa con otros, crea vínculos y se apoya en ellos para su aprendizaje.</p> <p><b>Dewey:</b> Se puede aprender haciendo algo que no se comprende. A los alumnos solo por medio de sus propias observaciones, reflexiones, formación y comprobación de sus gestiones, pueden ampliar y rectificar lo que saben.</p> |
| <p><i>Comunicativo</i></p> | <p><b>Jack C. Richards:</b> El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés como segunda lengua, que enfatiza la comunicación significativa y auténtica en situaciones de la vida real como el objetivo principal del aprendizaje del idioma.</p> <p><b>Theodore S. Rodgers:</b> El enfoque de enseñanza aprendizaje se aborda desde lo funcional, es decir, en situaciones de la vida real y en la comprensión de las funciones del lenguaje en diferentes contextos. Así como el estudio del lenguaje y el análisis discursivo debe ser desde su uso en diferentes situaciones comunicativas.</p> <p><b>Douglas Brown:</b> El aprendizaje-enseñanza del inglés como segunda lengua</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>pone al estudiante en el centro del proceso y lo involucra activamente como parte de este. El rol del docente es de facilitador y el estudiante es artífice de su aprendizaje.</p> <p><b>Dell Hymes:</b> El concepto de competencia comunicativa, que se refiere a la capacidad de los hablantes para utilizar el lenguaje de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos sociales. Este concepto ha influido en la forma en que se enseña y se evalúa la competencia lingüística en la enseñanza del inglés como segunda lengua.</p>  |
| <p><i>Lectura de Imágenes de Arte Fija</i></p> | <p><b>Gabriela Augustowsky:</b> Las imágenes de arte son producciones culturales y es fundamental mirarlas o entenderlas en contexto. Allí, se desarrollan discusiones para construir significados con los estudiantes, por lo que ellos, como observadores, se convierten en los protagonistas.</p> <p><b>Fernando Hernández:</b> La cultura actual es una cultura de la imagen. Esto involucra la lectura y la producción de imágenes desde el aspecto comunicativo de la racionalidad de las artes. Desde la perspectiva de la cultura visual, las imágenes se analizan desde la cotidianidad, mediados por una realidad externa e interna en los estudiantes (influidas por su contexto socio-cultural).</p> <p><b>Ana Mae Barbosa:</b> La creación artística debe estar acompañada del conocimiento de las obras de arte y la cultura visual en general. Es importante exponer a los estudiantes a las obras de arte, ya sea en instituciones culturales, galerías o museos, dando un valor especial a la enseñanza sobre la diversidad social, cultural e histórica (en propuestas interdisciplinarias). Se debe considerar los intereses de los estudiantes en las propuestas didácticas, así como las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, como un agente movilizador para interactuar con nuevos contenidos en actividades de apreciación, reflexión y creación.</p> |

● Secuencias Aprendizaje

|                | Título  | Meeting national artists  |
|----------------|---|---|
| Secuencia<br>1 | Objetivos de Aprendizaje de la Secuencia 1                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Familiarizar a los estudiantes con la posibilidad del trabajo interdisciplinar de las artes y el inglés a partir del uso de vocabulario básico para describir emociones.</li> <li>● Reconocer características recurrentes en las obras de artistas nacionales en cuanto a los aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales.</li> </ul>   |
|                | Actividades de Aprendizaje en Función de Competencias Básicas | <p><b>Contenidos conceptuales (saber)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocimiento de los contenidos semánticos en idioma inglés para la descripción de obras de arte.</li> <li>● Identificación de los elementos constitutivos de una ficha técnica para caracterizar imágenes de arte fija.</li> <li>● Interacción por medio de preguntas y respuestas para indagar por aspectos estéticos de las diferentes obras.</li> </ul> <p><b>Contenidos procedimentales (hacer)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Realización de un recorrido por un museo virtual en donde se interactúa con la obra de artistas nacionales colombianos.</li> <li>● Descubrimiento de la obra oculta de artistas nacionales, a través de actividades lúdicas.</li> <li>● Interacción en plataformas digitales que permitan la creación de un museo virtual.</li> </ul> <p><b>Contenidos actitudinales (ser)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Vinculación en un trabajo cooperativo entre los estudiantes, que propenda por el diálogo interdisciplinar entre el inglés y las artes con ayuda de las TICS.</li> </ul> |

|  |                                 |  |
|--|---------------------------------|--|
|  |                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Estimulación de los valores de la responsabilidad, la colaboración y la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>  |
|  | <p>Estrategia<br/>Didáctica</p> | <p style="text-align: center;"><b>SESIÓN No. 1</b></p> <p><b>Duración:</b> 120 minutos</p> <p><b>Metas de Aprendizaje:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El estudiante reconoce vocabulario básico relacionado con la descripción de obras de arte de manera visual y auditiva en lengua inglesa.</li> <li>2. El estudiante identifica la obra de artistas nacionales reconocidos interactuando con la plataforma Artsteps.</li> <li>3. El estudiante responde de manera oral preguntas básicas relacionadas con los aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales de las obras presentadas.</li> </ol> <p><b>Apertura (“Starting Line”):</b> El docente realiza un acercamiento a la plataforma Artstep mediante un recorrido informativo sobre los aspectos técnicos de la misma. Para ello se valdrá de un ejemplo genérico en dicha plataforma. El docente, a manera de facilitador, acompaña permanente el proceso de acceso y navegación a la plataforma.</p> <p><b>Desarrollo (“Go to the virtual museum”):</b> Seguidamente, se lleva a cabo una tarea integradora en donde se presentan en formato digital 5 obras de artistas colombianos consolidados, con el objetivo de establecer si los estudiantes identifican algunas de estas creaciones o los artistas que las elaboraron. Posteriormente, se realiza un recorrido por un museo virtual dedicado a la obra de artistas colombianos en donde podrán interactuar con varias de sus pinturas desde sus fichas técnicas en inglés. Esta se lleva a cabo en la sala de sistemas del colegio de forma individual y simultánea con los estudiantes.</p> |

**Cierre y evaluación (“Finishing Line”):** Mediante una mesa redonda los algunos estudiantes deberán hablar de la obra que más recuerden ya sea de sus aspectos técnicos, de los colores y formas, del tema, del artista, de lo que sintieron al verla, de lo que interpretan de ella, entre otras. Consecuentemente, se realizan una serie de preguntas generadoras vinculadas con el gusto, las sensaciones y las emociones personales, que orienten a la interpretación de las obras de los artistas colombianos. Por ejemplo: “¿Qué sienten al ver este dibujo?”; “¿Les gusta este grabado?, ¿por qué?”; “¿Qué imagen, de todas las observadas, les gustó menos?, ¿por qué?”; “¿Qué palabra define mejor esta imagen: temor, angustia, soledad?, ¿por qué?” (Augustowsky, 2008, p. 80). Estas y otras preguntas serán realizadas por la docente en inglés (What do you feel when you see this drawing?; Do you like this engraving? Why?; Which image, of all those observed, did you like the least? Why?; What word best defines this image: fear, anguish, loneliness? Why?) con el ánimo de generar una interacción espontánea en dicha lengua.

## **SESIÓN No. 2**

**Duración:** 180 minutos

### **Metas de Aprendizaje:**

1. El estudiante reconoce la obra de artistas nacionales e identifica aspectos característicos de cada artista presentado en la primera sesión, por medio de la interacción en la plataforma Word Wall.
2. El estudiante evoca sentimientos a partir de las obras vistas y se arriesga a usar vocabulario nuevo relacionado con las emociones.

**Apertura (“Pixel Puzzle”):** Se retoman las obras que se presentaron en la sesión 1. La actividad consiste en descubrir la obra oculta de artistas colombianos, visualizando pequeñas secciones de la imagen mostradas en una pantalla. Las secciones de la imagen van apareciendo a medida que los

estudiantes, divididos en cuatro grupos de aproximadamente 8 estudiantes, quienes van respondiendo preguntas formuladas por la docente. La actividad termina cuando un grupo logra decir cuál es el nombre de la obra, el nombre del artista que la realizó y algunos aspectos técnicos de la misma, en al menos 5 de las obras que serán presentadas, haciendo uso del inglés practicado en el recorrido virtual de la sesión anterior.

**Desarrollo (“Heads Up”):** Algunas imágenes de las obras de artistas colombianos son introducidas en una bolsa, en formato de ficha y por turnos cada grupo debe sacar 1 de ellas y escoger 1 miembro del grupo que debe sostener la imagen en su frente sin mirarla. Los 7 compañeros restantes deben describirla en inglés para que aquél pueda adivinar el nombre de la obra o del artista que la elaboró.

**Cierre y Evaluación (“Brainstorm”):** Se hace una actividad de lluvia de ideas donde cada estudiante de manera oral aporta una palabra o término en relación a las emociones evocadas por alguna obra y se realiza una lista colectiva para elaborar un glosario a manera de iconoteca en la siguiente sesión.

### **SESIÓN No. 3**

**Duración:** 180 minutos

**Metas de Aprendizaje:**

1. El estudiante reconoce y une palabras relacionadas con emociones con el respectivo vocabulario en lengua inglesa.
2. El estudiante reinterpreta una obra de arte y la relaciona con su contexto.

|  |                           |  |
|--|---------------------------|--|
|  |                           | <p>3. El estudiante hace uso del vocabulario presentado durante la actividad para describir un trabajo de “Lineart” de manera oral en lengua inglesa por medio de un mensaje de audio.</p> <p><b>Apertura (“Emojis”):</b> Mediante una presentación física de 16 emojis los estudiantes, por grupos de filas, hacen un “match” con las palabras de la lista obtenida en la sesión anterior de manera oral en inglés con las figuras presentadas.</p> <p><b>Desarrollo (“Lineart”):</b> Seguidamente, se presenta la lista generada en la sesión anterior y cada estudiante selecciona una palabra para ser graficada mediante la técnica de “Lineart”. Estas se reúnen en una iconoteca colectiva.</p> <p><b>Cierre y Evaluación (“What 's Up?”):</b> Cada estudiante escoge el dibujo que más le guste de la iconoteca (puede ser el dibujo propio o de un compañero) y debe decir la palabra conectada al dibujo y su apreciación explicado con palabras propias de manera oral en un audio de mínimo 30 segundos y máximo 1 minuto de Whatsapp. Este se acompaña con el nombre del estudiante y la imagen seleccionada.</p> |
|  | Materiales y recursos     | Computadores, internet, teléfonos celulares, televisores, aplicativo Whatsapp, plataforma Art Steps, experiencia interactiva de artistas colombianos, plataforma interactiva Wordwall, video explicativo Lineart.  |
|  | Resultados de aprendizaje | <p><b>Sesión 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● El estudiante reconoce vocabulario básico relacionado con la descripción de obras de arte de manera visual y auditiva en lengua inglesa mediante la navegación de la plataforma digital Art Steps y específicamente el museo de artistas colombianos allí presentado, acompañado de la descripción oral y escrita de cada obra, por medio</li> </ul>   |

de una ficha técnica, y la posterior socialización, haciendo uso de vocabulario reiterativo en la presentación del museo virtual, recurriendo a preguntas de inmersión realizadas por el docente orientador (Ejemplo de pregunta: What is the element, figure or character that is repetitive in Debora Arango's artwork?)

- El estudiante identifica la obra de artistas nacionales reconocidos interactuando con la plataforma Artsteps y visualizando posteriormente fichas digitales en las que se presentaron obras de dichos artistas y se permitió a los estudiantes mencionar lo que recordaran de las obras o de los artistas de manera espontánea en lengua inglesa por medio de una mesa redonda.
- El estudiante responde de manera oral preguntas básicas relacionadas con los aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales de las obras presentadas en la socialización dirigida por la docente haciendo uso de preguntas generadoras en lengua inglesa, basadas en el texto *Enseñar a mirar imágenes en la escuela* (Augustowsky, 2008) y traducidas por la docente a la lengua inglesa: (What do you feel when you see this drawing?; Do you like this engraving? Why?; Which image, of all those observed, did you like the least? Why?; "What word best defines this image: fear, anguish, loneliness? Why?). Las preguntas buscaban indagar acerca de los sentimientos de los estudiantes en relación con las diferentes obras, además de dar cuenta de aspectos estéticos sensoriales y formales de las mismas.

## Sesión 2

- El estudiante reconoce la obra de artistas nacionales e identifica aspectos característicos de cada artista presentado en la primera sesión, por medio de la interacción en la plataforma Word Wall en donde por medio de un juego digital se van descubriendo partes de la imagen de alguna obra vista previamente y por grupos los estudiantes

responden preguntas o hacen intervenciones espontáneas acerca de la misma. Seguidamente, por medio del juego “Heads Up” (charadas) los estudiantes de cada grupo describen una obra haciendo uso del vocabulario aprendido y debían lograr que un integrante del equipo adivinara la obra que estaban describiendo. Allí primaba la espontaneidad y el trabajo en equipo, pero también se hacía fundamental el reconocimiento de vocabulario común para lograr el cometido grupal.

- El estudiante evoca sentimientos a partir de las obras vistas y se arriesga a usar vocabulario nuevo relacionado con las emociones por medio de la actividad llamada “Brainstorm” (lluvia de ideas) en donde por equipos debían tratar de mencionar tantas palabras como fuera posible relacionadas con los sentimientos o emociones evocados por las obras y vistos previamente en las anteriores actividades.

### **Sesión 3**

- El estudiante reconoce y une palabras relacionadas con emociones con el respectivo vocabulario en lengua inglesa observando imágenes de emoticones dispuestas en el tablero del aula y uniendolas con la palabra que ellos mejor consideraron que se relacionaba con la imagen; luego, los estudiantes respondieron de manera oral y al azar preguntas generadoras tales como: What feeling or emotion does this emoji represent? What emoji represents the feeling “thoughtful”? What emoji represents you right now? Las preguntas buscaban estimular la participación de los estudiantes en cuanto a la evocación del vocabulario aprendido en la sesión anterior, pero también en la identificación de las emociones propias del momento.

|                             |  |   |
|-----------------------------|--|---|
|                             |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● El estudiante reinterpreta una obra de arte y la relaciona con su contexto a través de la realización de un dibujo de <i>lineart</i> en el que cada estudiante, después de seleccionar la emoción o sentimiento con el cual se identificara, procedía a la reinterpretación de una imagen ya existente, valiéndose de los elementos dispuestos en la imagen, pero también agregando los elementos que le permitieran hacer de esta una nueva imagen, propia, cercana a su realidad.</li> <li>● El estudiante hace uso del vocabulario presentado durante la actividad para describir un trabajo de <i>lineart</i> de manera oral en lengua inglesa por medio de un mensaje de audio, luego de realizar una exposición en el salón de clases de todos los trabajos terminados, cada estudiante tenía la oportunidad de escoger un trabajo, ya fuera el propio o el de otro compañero, para describirlo de manera oral por medio de un mensaje de audio que fue enviado a whatsapp de manera individual, y que tenía como objetivo dar cuenta de la apropiación de vocabulario y frases de la descripción literal de lo observado, pero también para la descripción desde los sentires y las emociones.</li> </ul> |
| Instrumentos de observación |  | <p>Videos.<br/>Fotografías.<br/>Diario de campo.<br/>Preguntas Augustowsky.<br/>Guía estructurada de observación</p>  |
|                             | Título                                     | <b>Let's go the museum and bring it to school</b>   |
|                             | Objetivos de aprendizaje se la secuencia 2 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usar distintos elementos comunicativos para dar una opinión, narrar una historia y presentar una obra en inglés desde la lectura e interpretación de su contexto.</li> </ol>  |

|                           |  |  |
|---------------------------|--|--|
| <b>Secuencia</b><br><br>2 |  | <p>2. Experimentar las posibilidades de la creación artística a partir de la vivencia en la visita a los museos de la ciudad mediante una muestra colectiva de sus obras.</p>  |
|                           | <p>Actividades de Aprendizaje en Función de Competencias Básicas</p> | <p><b>Contenidos conceptuales (saber)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Interacción con expresiones de opinión y conectores de adición o de contraste en lengua inglesa.</li> <li>● Reconocimiento de similitudes y diferencias en inglés aplicadas a obras de arte.</li> <li>● Aprehensión de elementos narrativos del lenguaje en una obra pictórica.</li> </ul> <p><b>Contenidos procedimentales (hacer)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Recorrido por los principales museos de la ciudad.</li> <li>● Creación de pintura mediante diferentes técnicas para fortalecer discurso en lengua inglesa en relación con problemáticas sociales en su contexto.</li> </ul> <p><b>Contenidos actitudinales (ser)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Propensión por el diálogo y la escucha participando activamente del trabajo en equipo.</li> <li>● Reconocimiento de la socialización y el juego, así como de la expresión libre y espontánea respetando los puntos de vista de los demás.</li> </ul> |
|                           | <p>Estrategia Didáctica</p>  | <p style="text-align: center;"><b>SESIÓN No. 1</b></p> <p><b>Duración:</b> 135 minutos</p> <p><b>Metas de Aprendizaje:</b></p> <p>1. El estudiante escucha y reconoce vocabulario básico en inglés relacionado con aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales de la obra.</p>  |

2. El estudiante utiliza vocabulario básico en inglés relacionado con aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales de la obra para describir la misma.
3. El estudiante estructura una presentación de obras seleccionadas o generalidades del museo por medio del trabajo en equipo.

**Apertura (“Welcome To The Museum”):** Los estudiantes realizan una visita guiada al museo de arte Lucy Tejada de la ciudad de Pereira. La misma es realizada en español ya que el museo no cuenta con guía bilingüe. Posteriormente, en la primera sala del museo (sala SER), la profesora empieza a describir una de las obras de Lucy Tejada haciendo uso de la lengua inglesa y resaltando aspectos estéticos formales, vitales y sensoriales de la misma. Los estudiantes deben prestar atención y tratar de descubrir en la sala del museo cuál es la obra referenciada por la docente. Una vez el primer estudiante la encuentre, él o ella selecciona a otro estudiante quien debe tratar de describir otra obra en inglés de manera similar a lo expuesto por la docente (quienes contarán con su apoyo). Consecuentemente, quien logró ubicar la obra descrita por el estudiante puede escoger a otro compañero para que describa otra obra, tomando el rol que inicialmente tuvo la docente, y entre todos tratan de encontrarla de nuevo y se repite la dinámica en 3 oportunidades más.

**Desarrollo (“Be, Do, Tell”):** Luego de la actividad de apertura en la sala SER, los estudiantes se dirigen a las salas HACER y DECIR, allí trabajan en grupos de 3 y realizan un simulación de visita guiada mostrando las obras que más llamen su atención. Deben grabar en sus dispositivos móviles sus intervenciones en inglés y las envían a los docentes. Durante la actividad ambos docentes desempeñan el papel de facilitadores en cuanto al lenguaje o aspectos relacionados con las obras.

**Cierra y Evaluación (“Interview”):** A la salida del museo los docentes indagan a los estudiantes acerca de una palabra o una expresión nueva en inglés que recuerden y además, realizan preguntas relacionadas con la experiencia y la opinión de los estudiantes frente a la visita al museo y la obra de la maestra Lucy Tejada.

## **SESIÓN No. 2**

**Duración:** 270 minutos

### **Metas de Aprendizaje:**

1. El estudiante da su opinión acerca de una obra utilizando expresiones de opinión y conectores de adición o de contraste en lengua inglesa.
2. El estudiante identifica similitudes y diferencias de las obras y las expresa en inglés de manera espontánea y con la ayuda del lenguaje corporal.
3. El estudiante utiliza elementos narrativos del lenguaje para reinterpretar una obra de manera creativa.

**Apertura (“My opinion”):** Los estudiantes realizan una visita por el Museo de Arte de Pereira a cargo del guía asignado. Una vez finalizado dicho recorrido, nos dirigimos a la sala principal o “sala Frisby”, allí, nos ubicamos en círculo y la docente Viviana realiza con los estudiantes ejemplos de frases de opinión y conectores en inglés por turnos aleatorios. Seguidamente, cada estudiante debe sacar un número que está en una bolsa y una vez todos tengan sus números (estos se encuentran repetidos) deben estar atentos al llamado del docente David quien al azar menciona uno de los números. En el centro del círculo se encuentra un timbre y el primer estudiante (de los dos que tienen el mismo número) que toque el timbre debe decir un sentir acerca de una de las obras que llamó su atención durante el recorrido (mostrando la foto de la misma), usando expresiones de opinión tales como “in my opinion, I feel

that..., I agree, I disagree, I think, I consider, from my point of view etc.” y su compañero, usando conectores como “because, but, although, so, while, and, however” procura terminar la oración iniciada por su par. La actividad finaliza cuando participen por lo menos 8 parejas de estudiantes.

**Desarrollo (“Similarities and differences”):** En la sala ubicada en el sótano del museo los estudiantes se hacen en parejas y a cada uno de ellos se les asigna al azar el nombre de uno de los 21 artistas en exposición. La pareja de estudiantes debe dirigirse a los 2 artistas asignados y en sus obras identificar similitudes y diferencias, las cuales exponen al resto de sus compañeros en una socialización (para dinamizar la participación se realiza un pequeño redondel y a través del juego “hotpotato” se decide la pareja de estudiantes que deberá hacerlo). Los artistas asignados para la actividad son:

1. El chico sin cabello de pan - Cundinamarca
2. Adalberto Calvo González - Atlántico
3. Pablo González Rojas - Meta
4. Manuela Jaramillo - Caldas
5. Johan Giraldo - Tolima
6. Dosis - Risaralda
7. Ana María Lagos - Risaralda
8. Tonra - Caldas
9. José Eduardo Sierra - Magdalena
10. Alejandro Mosquera - Risaralda
11. Pablo Bermúdez - Risaralda
12. Sebastian Morales Correa - Risaralda
13. Las Traviesas x AWERA - Risaralda
14. Santiago Lemus - Boyacá
15. Davier Reynoso - Guajira
16. Julian López Florez - Risaralda

17. Waosolo (Andres Mauricio Mosquera) - Chocó

18. Jenny Toro Salas - Risaralda

19. Alejandro Valencia - Risaralda

20. Johnny López - Risaralda

21. Andrés Felipe Gallo - Risaralda

**Cierre y Evaluación (“Transcreation”):** Para finalizar, el grupo sube al último piso del museo en donde está ubicada la exposición del maestro Jesús Tibaduiza. Tomando como referencia el texto que acompaña la obra “Un punto azul” y los nombres en inglés de las distintas esculturas, los estudiantes deben escribir una historia, cuento o poema teniendo en cuenta elementos de la obra y la lengua inglesa (en grupos de 3). Como ejemplo del trabajo a realizar, los docentes previo a la visita al museo, muestran un video de “transcreación” hecho por ellos en el que, a partir de la obra de Salvador Dalí, se construyó un relato de amor entre él y su esposa Gala.

### **SESIÓN No. 3**

**Duración:** 360 minutos

**Metas de Aprendizaje:**

1. El estudiante aborda problemáticas sociales haciendo uso de sus conocimientos tanto en lengua inglesa como en artes.
2. El estudiante utiliza lenguaje conocido para hacer su presentación personal en inglés y resalta aspectos técnicos, temáticos y simbólicos de su obra.
3. El estudiante comparte su experiencia desde los puntos favorables y desfavorables de su exposición haciendo uso del vocabulario básico en inglés.

**Apertura (Let's plan):** Cada estudiante posterior a la visita del Museo Lucy Tejada y el Museo de Arte de Pereira tiene como objetivo llevar la experiencia de ambos museos a la institución educativa para ser compartida con los demás estudiantes de la misma. En el proceso de creación el docente David se vale de las clases de educación artística para introducirlos a las diferentes técnicas húmedas de las cuales 4 son seleccionadas para un trabajo pictórico. Los estudiantes escogen la técnica húmeda de su predilección y la temática de acuerdo con lo visto en las sesiones anteriores, en donde a través de distintas manifestaciones artísticas se abordaron problemáticas sociales. Posteriormente, la docente Viviana en las clases de lengua inglesa refuerza vocabulario, expresiones semánticas y sintácticas propias de la comunicación, en función de la presentación descriptiva y analítica de una obra de arte, específicamente para lograr una comunicación efectiva con el interlocutor.

**Desarrollo ("Let's go to the museum"):** Cada pintura es expuesta en diferentes partes del colegio (biblioteca, patio y salón de grado 11) a manera de museo para que pueda ser visitada por los estudiantes de los demás grados. Ellos hacen una presentación personal en inglés y hablan de sus obras resaltando aspectos técnicos, temáticos y simbólicos de la misma. A su vez, los estudiantes de otros grados realizan preguntas en inglés (con apoyo de los docentes) a los expositores y ellos de manera espontánea las responden.

**Cierre y Evaluación ("Let's talk"):** A manera de mesa redonda los estudiantes y los docentes socializan la experiencia. Inicialmente cada estudiante tendrá la oportunidad de participar libremente y a medida que avance la socialización la docente Viviana genera preguntas que ellos responden tomando turnos aleatorios. De igual manera, se invita a que hablen de los puntos favorables y desfavorables (advantages and disadvantages) de dicha presentación.

|  |                           |   |
|--|---------------------------|---|
|  | Materiales y recursos     | <p>Descripción:</p> <p>Óleos, pintura acrílica, acuarelas, tinta china, pinceles de cerda suave, mezcladores, recipientes, soportes (tablas de madera, papel acuarela, bastidor o lienzo), caballetes, celulares, computadores, transporte.</p>   |
|  | Resultados de aprendizaje | <p><b>Sesión 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● El estudiante escucha y reconoce vocabulario básico en inglés relacionado con aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales de la obra de Lucy Tejada por medio de la interacción con los docentes y compañeros durante el recorrido de la sala SER del museo y la descripción de algunas obras, mencionando los aspectos estéticos anteriormente citados. La descripción la realizó inicialmente la docente de inglés e identificó que los estudiantes escuchan y reconocen el vocabulario porque ellos lograron distinguir la obra que estaba siendo descrita y la señalaron e incluso se acercaron a esta y agregaron o repitieron elementos descritos previamente.</li><li>● El estudiante utiliza vocabulario básico en inglés relacionado con aspectos estéticos formales, sensoriales o vitales de la obra de Lucy Tejada para describir la misma, luego de que el estudiante identificó la obra descrita por la docente procede a hacer el mismo ejercicio con la obra de su elección y los demás estudiantes debieron adivinar la obra a la que se hacía referencia. La actividad continuó con la participación de varios estudiantes y el docente de artística, quien también se animó a realizar la descripción, pero ahora haciendo referencia a los aspectos contrarios a los que realmente se evidenciaban en la obra. La actividad permitió dar cuenta de que la apropiación de vocabulario y sintaxis por parte de los educandos es lo suficientemente clara para ser comprendidos por los demás, haciendo de la actividad una interacción dinámica y activa.</li></ul> |

- El estudiante estructura una presentación de obras seleccionadas o generalidades del museo por medio del trabajo en equipo. Los estudiantes divididos en grupos de 3 a 4 realizaron un video de un minuto aproximadamente en donde cada uno de ellos trató de asumir el rol de guía del museo, explicando a otras personas algunas de las obras, las secciones o generalidades del museo, de manera sencilla. Ellos contaron con el acompañamiento de los docentes para poder aclarar sus dudas en cuanto a la forma de realizar sus videos y el trabajo de construcción del discurso en inglés. Durante el desarrollo de la actividad se evidenció la intención comunicativa de los estudiantes y el interés por producir un discurso coherente o inteligible; sin embargo, también era evidente el nerviosismo que produce la producción oral espontánea, más aún estando en frente de una cámara. Todos los estudiantes lograron culminar su video y la mayoría logró un uso semántico y sintáctico adecuado para su nivel, que demostraba apropiación de vocabulario, conceptos e ideas acerca de obras de arte observadas por primera vez.

## **Sesión 2**

- El estudiante da su opinión acerca de una obra utilizando expresiones de opinión y conectores de adición o de contraste en lengua inglesa, que se evidencia por medio de la participación en la actividad “My opinion” en la que organizados en círculo cada estudiante sacó un número de una bolsa al azar, cada número se repetía para formar parejas, pero ninguno sabía con quien compartía número para participar de la actividad. En el centro del círculo había un timbre y ellos debían estar atentos al llamado del docente David quien al azar dijo un número y el primer estudiante de los dos que tenían el mismo número tocó dicho timbre para dar una breve opinión acerca de una de

las obras que llamó su atención (mostrando la foto de la misma) y su compañero, quien llegó al timbre en segundo lugar, usando conectores en inglés, debía terminar la oración iniciada por su par. En la actividad participaron 4 parejas de estudiantes, dada la premura del tiempo, los cuales evidenciaron nerviosismo al intentar participar de manera espontánea, pero hicieron el intento de expresar su opinión haciendo uso de frases y vocabulario familiar. No obstante, el hecho de tener que interactuar con sus compañeros de manera espontánea y sin posibilidad de previa preparación hizo que la actividad se tornara lenta y un tanto frustrante para los estudiantes, aunque los docentes estaban allí como apoyo en todo momento.

- El estudiante identifica similitudes y diferencias de las obras y las expresa en inglés de manera espontánea y con la ayuda del lenguaje corporal, que se evidenció por medio de la participación en la actividad “Similarities and differences” en la cual, por parejas, a los estudiantes se les asignaron dos obras de la sala baja del museo, cada pareja debía tomarse el tiempo para observarlas y seleccionar similitudes y diferencias entre las obras asignadas y posteriormente, por medio del juego “Hotpotato” (tingo tango) se daba la oportunidad a algunas parejas para hablar en frente del grupo y con la ayuda de las mismas imágenes, gestos y vocabulario básico, lo que encontraron en común o diferente en dichas obras. En esta actividad se les notó tímidos y dubitativos, la idea de cometer errores en público es una limitante que hemos tratado de trabajar en conjunto entendiendo que el error hace parte del proceso y que es necesario cometerlo porque la comunicación no debe ser perfecta sino alcanzar a comunicar. Se les reafirma a los estudiantes durante su participación lo importante de escuchar y ser escuchados, no obstante la mayoría de veces ellos piden que sean solo los docentes quienes los escuchen de manera personal y

no en frente del grupo. Las cinco parejas que participaron hicieron un intento por dialogar de dichas diferencias aunque con timidez. En esta actividad se evidenció la importancia del scaffolding (andamiaje) es decir, el acompañamiento cercano a los estudiantes en la construcción o adquisición de nuevo vocabulario o estructuras semánticas y sintácticas ligadas a los conocimientos previos para desarrollar ideas más complejas o más elaboradas que dieran mejor cuenta de las opiniones de los educandos.

- El estudiante utiliza elementos narrativos del lenguaje para reinterpretar una obra de manera creativa, para lo cual se realizó una transcripción de la o las obras seleccionadas durante la visita al museo. Los estudiantes en grupos de máximo 3 personas crearon un video en el que en una combinación armoniosa de audio y video o fotografía narraron historias propias, de carácter ficcional en las que dieron vida a las obras escogidas. La actividad generó gran expectativa entre los estudiantes y los docentes ya que ellos propusieron que se les diera oportunidad de usar cualquier obra del museo y no solo las de la sala 3 como lo había propuesto los docentes, se aceptó la petición porque ellos argumentaban que se sentían más conectados con otras obras allí encontradas que con las propuestas. La participación de manera oral se hace más fluida y compleja cuando los estudiantes tienen el tiempo para elaborar el discurso, en muchas ocasiones primero de manera escrita, aunque la idea primordial es la habilidad del habla entendida esta como espontánea y que de respuesta a situaciones reales, los estudiantes amplían su vocabulario y se ven muy motivados cuando pueden ocultarse tras un mensaje de voz y favorecen el discurso narrativo y preparado frente a el habla espontánea.

### **Sesión 3**

- El estudiante aborda problemáticas sociales haciendo uso de sus conocimientos tanto en lengua inglesa como en artes, por medio de la realización de una pintura inédita que fue hecha en clase de artes y expuesta en lengua inglesa mediante un texto también creado por ellos en la asignatura de inglés, enfocadas las dos actividades de manera conjunta en la creación de una historia visual y oral que diera cuenta de una problemática social identificada por ellos en su contexto.
- El estudiante utiliza lenguaje conocido para hacer su presentación personal en inglés y resalta aspectos técnicos, temáticos y simbólicos de su obra, durante la presentación hecha a manera de museo en la que estuvieron involucrados todos los estudiantes de la institución como espectadores y los estudiantes de grado undécimo cumpliendo el rol de artistas o expositores en alguna de las tres “salas” de exposición que se lograron ubicar en los diferentes espacios del colegio. Allí los estudiantes de manera tímida inicialmente, y con más soltura entre más avanzaba la exposición, fueron dando sus relatos acompañados de una breve presentación personal y en ocasiones con ayuda de palabras en la lengua materna, sobre todo cuando ellos sentían que su público, siendo estudiantes de grados inferiores, tal vez no los comprendía.
- El estudiante comparte su experiencia desde los puntos favorables y desfavorables de su exposición haciendo uso del vocabulario básico en inglés. Para este fin los estudiantes participaron de una mesa redonda y allí expresaron la comodidad y confianza que genera el hecho de repetir un discurso muchas veces siendo este un poco mecánico. También expresaron lo gratificante de poder exponer sus puntos de vista frente a ciertas problemáticas aunque esto haya sido en

|                             |   |   |
|-----------------------------|---|---|
|                             |   | <p>lengua inglesa, lo cual sienten ellos como una limitante. Otro aspecto que consideraron desfavorecedor fue el tiempo, pues para lograr la participación de todo el colegio, se hizo durante cinco horas de las seis que tiene la jornada y esto fue agotador para ellos. Sin embargo, los estudiantes resaltaron lo motivante de poder compartir su trabajo con los demás compañeros de la institución.</p>  |
| Instrumentos de observación |   | <p>Videos.<br/>Fotografías.<br/>Diario de campo.<br/>Guía estructurada de observación.</p>  |
| Secuencia<br>3              | Título  | <b>Artography (Art beyond the walls)</b>  |
|                             | Objetivos de aprendizaje de la secuencia 3                    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementar el lenguaje verbal y no verbal en la comunicación asertiva y espontánea relacionando estructuras semánticas, vocabulario relacionado con las artes y con la vida cotidiana en inglés.</li> <li>2. Identificar las posibilidades comunicativas de la imagen de arte fija y relacionarlas a sus vivencias como un individuo que forma parte de una comunidad.</li> </ol>  |
|                             | Actividades de Aprendizaje en Función de Competencias Básicas | <p><b>Contenidos conceptuales (saber)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Uso de vocabulario conocido en estructuras semánticas en lengua inglesa para, además de describir obras desde los diferentes aspectos estéticos propios de las mismas, lograr dar una opinión acerca de estas.</li> <li>● Interacción espontánea en conversaciones que dan cuenta de la apropiación de expresiones de opinión en relación con las obras de arte observadas.</li> <li>● Creación de discurso oral que da cuenta de la capacidad de interpretar y reinterpretar una obra acercándose a su contexto.</li> </ul> |

|                         |  |
|-------------------------|--|
|                         | <p><b>Contenidos procedimentales (hacer)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Recorrido por diferentes espacios artísticos de la ciudad tales como museos, universidad y espacios públicos.</li><li>● Transcreación a partir de las obras observadas haciendo uso del vocabulario aprendido a lo largo del proceso de desarrollo de la presente unidad didáctica.</li></ul> <p><b>Contenidos actitudinales (ser)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Aprehensión del trabajo cooperativo como opción para favorecer los procesos de aprendizaje individuales.</li><li>● Participación activa en los procesos de retroalimentación colectiva de manera respetuosa.</li><li>● Reconocimiento de la individualidad y la colectividad inherentes al ser social de una comunidad.</li></ul>  |
| Estrategia<br>Didáctica | <p style="text-align: center;"><b>SESIÓN No. 1</b></p> <p><b>Duración:</b> 330 minutos</p> <p><b>Metas de Aprendizaje:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. El estudiante observa, interpreta y realiza descripciones básicas de una obra en lengua inglesa haciendo uso de su lenguaje verbal y no verbal para comunicarse de manera efectiva.</li><li>2. El estudiante da y recibe instrucciones en lengua inglesa para recorrer un espacio desconocido.</li><li>3. El estudiante describe en lengua inglesa los elementos constitutivos de una obra de manera espontánea.</li></ol> <p><b>Apertura (“Look, Describe and Draw”):</b> Los estudiantes ingresan a la Universidad Tecnológica de Pereira por la entrada de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades. Al subir por la escalera principal nos ubicamos en la escultura del maestro Omar Rayo, en donde el docente David Suárez, en</p> |

lengua inglesa, habla acerca de sus características generales. El recorrido continúa en la parte interior de la facultad y se realiza una breve descripción de los salones, talleres y murales allí encontrados. Seguidamente, se avanza por el costado de la facultad hacía el taller de escultura en donde se realiza una “segunda parada”. Allí el docente David Suárez habla de la escultura del estudiante egresado de la Licenciatura en Artes Visuales, inspirada en la obra del maestro Javier Marín, ubicada a la entrada del taller, en donde los estudiantes tienen un espacio para que, voluntariamente, expresen una impresión acerca de la misma en lengua inglesa. Finalmente, por parejas, los estudiantes se ubican en las mesas interiores de la cafetería de la Facultad dando la espalda al mural “la Serranía del Chiribiquete”, que está en la escuela de música. Uno de ellos debe realizar el dibujo del mural a partir de la información que le brinde su compañero en inglés, el cual, debe ir hasta el mural y traer la información para el dibujo (la instrucción de la actividad es dada por la docente Viviana Vizcaya). Los docentes, para garantizar el normal desarrollo de la actividad, cuentan con el apoyo de 5 estudiantes que tienen un rol de mediadores o facilitadores, a saber, Juliana Acevedo, Laura Toro, Sebastian Colorado, Alexandra Patiño y David Hincapié. Ellos pueden ayudar a los participantes de la actividad con vocabulario básico al ser los estudiantes que se destacan por su oralidad en inglés. Al finalizar la actividad, cada pareja pega su dibujo en una pared para que sea compartido con sus compañeros y ver así que tan cercana fue su descripción e interpretación del mismo.

**Desarrollo (“I’m an Artist”):** El recorrido continúa por el bloque interdisciplinario, en donde la docente Viviana habla de los instrumentos precolombinos allí expuestos. Se realiza una interacción espontánea por medio de preguntas que, bien surjan de los estudiantes, o sean propuestas por la docente. Seguidamente, se atraviesa el guaducto en dirección a la biblioteca Jorge Roa Martínez. Allí, los estudiantes deben observar las pinturas y esculturas expuestas en sus pasillos y salir a la media torta a las afueras de la

biblioteca, en donde la docente Viviana da las instrucciones de la actividad. Los estudiantes, individualmente, deben escoger alguna de las pinturas o esculturas que presentarán en inglés (sin apuntes), como si fuesen sus autores originales. Ellos tienen la oportunidad de crearse un nombre, una edad, una procedencia, una historia de sus estudios o lugares donde hayan expuesto y al final, citan la obra que exponen con su nombre, técnica, año y demás componentes propios de una exposición de arte. Sólo 6 estudiantes van a ser seleccionados y se escogen por sorteo. Además, si alguno de los estudiantes que no fue seleccionado desea hablar de su artista creado lo puede hacer.

**Cierre y Evaluación (“String Phone”):** El recorrido finaliza en la entrada principal de la Universidad Tecnológica de Pereira. Allí, los estudiantes son divididos en grupos de 3. La actividad se realiza con el juego clásico del teléfono hecho por un par de vasos plásticos y una cuerda. El primer estudiante del grupo está en un extremo del teléfono y es el encargado de dar las instrucciones para moverse por todo el lugar y llegar al destino indicado. En el otro extremo del teléfono el segundo estudiante está vendado y recibe las instrucciones que le da el primer estudiante, quien, a su vez, se las dará al tercer estudiante, el cual, no está vendado y sólo direcciona desde su posición delantera. Al llegar a la obra indicada, el estudiante que está vendado debe observar la obra con detenimiento y regresar donde los docentes para indicar los elementos constitutivos de la misma y así dar cuenta al docente de que lograron realizar la asignación. Los 6 estudiantes de apoyo seleccionados en la actividad de “desarrollo” acompañan a los grupos para verificar que las instrucciones dadas por ellos sean en inglés.

## **SESIÓN No. 2**

**Duración:** 360 minutos

**Metas de Aprendizaje:**

1. El estudiante reconoce las obras de arte público ubicadas en la ciudad de Pereira y las relaciona usando vocabulario nuevo en inglés.
2. El estudiante interpreta y describe de manera espontánea alguna obra encontrada en la ciudad.
3. El estudiante hace uso de lenguaje verbal y no verbal para mencionar aspectos estéticos formales, sensoriales o vitales de una obra de arte público de la ciudad presentada al azar.

**Apertura (“Walk and discover your city”):** Al llegar al primer punto del recorrido (Parque La Libertad, Pereira), los estudiantes se ordenan por parejas (previamente asignadas por los docentes) y se les hace entrega de las pistas del rally de observación, cada pista constituye la descripción metafórica de una obra de arte y los estudiantes deben responder a unos interrogantes relacionados con las mismas. Al llegar al punto final del recorrido (Parque Olaya Herrera, Pereira) los estudiantes se sientan en un círculo y un estudiante lee la pista (dada en inglés) y se socializan algunas de las respuestas hasta llegar a las más acertadas.

**Desarrollo (“Imagine and share”):** Después de socializar las preguntas en la actividad de apertura, los estudiantes, individualmente, deben escoger alguna de las esculturas o murales observados, que presentarán en inglés (sin apuntes), como si fuesen sus autores originales. Ellos tienen la oportunidad de describir su obra de arte en primera persona como si fueran los artistas originales. Sin mencionar el nombre del artista o el nombre de la obra, cada estudiante debe dar a entender a qué obra se refiere, hablando de aspectos estéticos formales, ubicación o contexto, descripción sensorial, etc. Sólo 5 estudiantes van a ser seleccionados y se escogen por sorteo. Además, si alguno de los estudiantes que no fue seleccionado desea hablar lo puede hacer.

**Cierre (“Hula hoop jump”):** Los estudiantes son divididos en 2 grupos, que a su vez se organizan en filas, separados por una línea de 12 aros. El primer estudiante de cada equipo debe avanzar saltando rápidamente por los aros hasta encontrar a su oponente. Al encontrarse los 2 estudiantes, los docentes les muestran una imagen de alguna obra vista durante el recorrido por la ciudad y el primero que levante la mano indicando su nombre, material de que está hecha, año de creación, nombre del artista, ubicación o lo que la obra representa, podrá seguir avanzado y su oponente deberá retornar a la línea de salida de su equipo y dar lugar a otro compañero, el cual, deberá avanzar con rapidez y tratar de impedir que su oponente llegue al lado donde está su equipo.

### **SESIÓN No. 3**

**Duración:** 360 minutos

**Metas de Aprendizaje:**

1. El estudiante reconoce aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales en la fotografía de artistas colombianos y utiliza vocabulario en inglés para hablar de ellos.
2. El estudiante identifica aspectos característicos de su comunidad y los plasma en fotografías adaptando a su realidad el trabajo realizado por artistas nacionales.
3. El estudiante compone un audio en lengua inglesa con características descriptivas, narrativas o argumentativas que acompañado de su creación fotográfica dan cuenta de su contexto inmediato.

**Apertura (“Colombian photographers”):** Desde la asignatura de artística se realiza un acercamiento a la composición fotográfica y a los tipos de

|  |                           |  |
|--|---------------------------|--|
|  |                           | <p>fotografía partiendo de preguntas de indagación de saberes previos, específicamente a la fotografía periodística y la fotografía artística como medio de reconocimiento y expresión de su contexto. Simultáneamente, desde la asignatura de inglés se aborda la fotografía de artistas nacionales (Óscar Muñoz, Rodrigo Grajales, Jesús Abad Colorado, Juan Manuel Echavarría y Miguel Ángel Rojas) a través de actividades interactivas en la plataforma “Wordwall” donde los estudiantes tienen la posibilidad de identificar los elementos constitutivos de la fotografía vistos previamente y de hablar acerca de los aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales.</p> <p><b>Desarrollo (“My picture, my reality”):</b> Los estudiantes de manera autónoma toman varias fotografías a partir del reconocimiento personal del barrio, las cosas que les gusta y que no, aquello que generan sentimiento, que trae identidad y que los hace parte de una misma comunidad y a la vez, un individuo con características particulares. Seguidamente, se seleccionan de 1 a 3 fotografías por grupos de estudiantes, las cuales serán parte de un mapeo colectivo del barrio. Al mismo tiempo, con la ayuda de la docente de inglés, se trabajará en la creación de un mensaje de audio que acompañarán la imagen seleccionada, a la cual se accede por medio de un código QR.</p> <p><b>Cierre (“Cartofrailes”):</b> Construcción y presentación del mural cartográfico en un espacio común de la institución. Este queda expuesto por 2 semanas y todos los estudiantes pueden acceder a las fotografías con sus audios por medio de los códigos QR.</p> |
|  | Materiales y recursos     | Colores, papel, celular, vasos plásticos, cuerdas.   |
|  | Resultados de aprendizaje | <b>Sesión 1</b>  |

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>● El estudiante observa, interpreta y realiza descripciones básicas de una obra en lengua inglesa haciendo uso de su lenguaje verbal y no verbal para comunicarse de manera efectiva, por medio de la participación activa en la creación colectiva de un dibujo que buscaba replicar un mural observado en la universidad y el cual, solo algunos estudiantes tenían la posibilidad de observar y describir de manera oral, con ayuda de lenguaje no verbal, frente sus compañeros de equipo. En esta actividad se notó gran colaboración por parte de los estudiantes más aventajados en el uso de la lengua inglesa, y de aquellos no tan aventajados pero dispuestos a indagar constantemente a la docente de inglés acerca del vocabulario propio para describir el mural de la manera más acertada posible. La espontaneidad, el trabajo en equipo, la actividad física para transitar las instalaciones de la universidad y en general el tipo de actividad favorece la interacción de los equipos que se veían compenetrados.</li><li>● El estudiante da y recibe instrucciones en lengua inglesa para recorrer un espacio desconocido, por medio de la participación en la actividad “string phone” en la cual, divididos en subgrupos y con diferentes roles, los estudiantes debían dar o recibir instrucciones para recorrer un sector delimitado del campus universitario y encontrar allí unas obras de las cuales posteriormente debían hablar. La actividad mostró una gran mejoría del trabajo en equipo y un interés real por participar sin necesidad de pensar en un estímulo externo como premio, calificación etc. Los estudiantes se vieron cómodos en el espacio universitario y motivados a realizar la actividad de la mejor manera, haciendo uso del vocabulario o estructuras sintácticas propias de dar instrucciones en inglés.</li></ul> |
|--|---|

- El estudiante describe en lengua inglesa los elementos constitutivos de una obra de manera espontánea, lo cual se evidenció en la actividad final, donde los estudiantes luego de recorrer el campus y encontrar las obras que se les indicaba las describen mencionando ya fuera sus aspectos estéticos formales, sensoriales o vitales. En esta actividad se les notaba cansados y de nuevo un poco tímidos o reacios a hablar, a pesar de que lo que iban a decir frente a sus compañeros ya se lo habían dicho a la docente. Mientras los estudiantes hacen parte de un juego son más arriesgados en cuanto a su participación, en contraste cuando son puestos como el foco de atención, lo cual es normal en la interacción, especialmente cuando se trata de una lengua que no es la materna.

## **Sesión 2**

- El estudiante reconoce las obras de arte público ubicadas en la ciudad de Pereira y las relaciona con descripciones metafóricas dispuestas en el rally de observación, usando vocabulario en inglés. Durante el recorrido, el rally de observación tuvo como principal objetivo el reconocimiento de las obras encontradas durante el recorrido por la ciudad, y los estudiantes demostraron especial interés por entender y discutir con sus compañeros de equipo las posibles respuestas frente a las preguntas planteadas en el rally. Para responder las preguntas los estudiantes constantemente acudían a los docentes y lograban incorporar vocabulario o expresiones nuevas según los requerimientos de las preguntas.
- El estudiante interpreta y describe de manera espontánea alguna obra encontrada en la ciudad. Durante el desarrollo de la actividad se pudo notar que el vocabulario para hablar de las características sensoriales

y de algunos aspectos estéticos formales de las obras observadas lo evocaron de manera más natural, mientras que para responder preguntas de tipo interpretativo o donde fuera necesario profundizar, hubo un poco más de dificultad, pues los estudiantes constantemente interrogaban a los docentes en relación con este tipo de preguntas. Hablar de la parte vital de la obra los obliga a hablar de su sentir, desde su opinión y sus gustos, lo cual hace que el vocabulario requerido sea más complejo que el lenguaje un poco más técnico que ya han adquirido a lo largo del proceso, en relación con la descripción de obras de arte. Otras de las preguntas orientadoras del rally de observación se enfocaron en la asignación de un título a algunas de las obras observadas, lo cual generó especial interés por construir una frase que diera cuenta de su interpretación, de manera creativa ellos dieron un nombre y en dicha asignación se evidenció el esfuerzo que hacían para querer decir el nombre inventado de las obras desde un sentido que abarcara todo lo que ellos percibían de la misma, al final, los nombres reflejaban su deseo de aprender palabras nuevas y extravagantes en inglés.

- El estudiante hace uso de lenguaje verbal y no verbal para mencionar aspectos estéticos formales, sensoriales o vitales de una obra de arte público de la ciudad presentada al azar, lo cual se hace a través de un juego en el que los estudiantes compiten para avanzar hacia la “casa” del equipo contrario y lo logran a medida que responden de manera asertiva a preguntas relacionadas con las obras exploradas a lo largo de la ciudad. La actividad era de tipo competitivo y a pesar de que no se planteó ningún tipo de estímulo a los ganadores, se evidenció que este tipo de actividades donde el estudiante debe responder para respaldar a todo un equipo y lo debe hacer de manera rápida, acompañadas de trabajo en equipo, fomentan la camaradería entre

estudiantes con diferentes niveles de habla en lengua inglesa y el apoyo de unos a otros. Además, se evidenció que en comparación con las actividades que se gestan dentro del aula, las que se realizan en entorno abierto se convierte en la oportunidad precisa para que los estudiantes no se sientan presionados o estimulados por una calificación. Los estudiantes se concentraron en participar y dar su mayor esfuerzo independientemente de la valoración que a esto se le pudiera dar.

### **Sesión 3**

- El estudiante reconoce aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales en la fotografía de artistas colombianos y utiliza vocabulario en inglés para hablar de ellos, por medio de la participación durante la actividad didáctica realizada en la plataforma Wordwall, la cual permite que los estudiantes por medio de un Gameshow quiz respondan preguntas en inglés relacionadas con fotografías previamente analizadas de manera colectiva. En el gameshow había preguntas que se podían responder a partir de la observación de una imagen y que daba cuenta de características de forma, había otras preguntas que requirieron o dieron cuenta del sentir frente a una expresión artística presentada en este formato y otras preguntas permitían a los estudiantes hablar desde su experiencia o sentir personal. Las intervenciones se hicieron en inglés aunque en algunos casos los estudiantes hacían uso de palabras en español para complementar sus ideas. En esta parte fue evidente la afinidad de los estudiantes con el formato de fotografía y la posibilidad que este ofrece para la interpretación del contexto cercano, pues los estudiantes buscaban las palabras para expresarse en inglés y aunque la sintaxis no es perfecta, logran transmitir sus mensajes.

- El estudiante identifica aspectos característicos de su comunidad y los plasma en fotografías adaptando a su realidad el trabajo realizado por artistas nacionales, partiendo del reconocimiento de aspectos formales de la fotografía y las posibilidades de dilucidar una mirada subjetiva de una realidad cercana. Los estudiantes reconocen una problemática o un aspecto característico de su comunidad, lo que más les agrada o desagrada de su barrio y toman fotografías en relación a esta temática elegida por ellos de manera personal o por parejas. Dichas fotografías son el punto de partida para iniciar el reconocimiento de su barrio y de ahí crear su historia.
- El estudiante compone un audio con características descriptivas, narrativas o argumentativas que acompañado de su creación fotográfica dan cuenta de su contexto inmediato, la creación se realiza desde la asignatura de inglés tomando como punto de partida las fotografías realizadas en la asignatura de artística. La inspiración de los estudiantes fueron los aspectos seleccionados por ellos mismos que dan cuenta de su visión de comunidad, las historias fueron desde lo personal, tocando temas de depresión, hasta temáticas sociales que los afecta como comunidad como las invasiones de terrenos, la pobreza, la falta de empleo y otros temas más positivos como la naturaleza, los animales y los niños en el barrio. Los mensajes de audio creados por los estudiantes requirieron preparación de parte de ellos y algunos prefirieron la escritura como punto de partida aunque no era recomendable. Los audios duraron entre uno y tres minutos y daban cuenta de un proceso de reconocimiento, indagación y creación. El lenguaje allí utilizado fue en la mayoría de los casos apropiado para su nivel y aunque en algunos casos no se lograba comprender todas las palabras, si se entendía la idea principal de su historia o creación. De otro lado la difusión de los audios y las fotografías como una creación

|                             |  |   |
|-----------------------------|--|---|
|                             |  | <p>interdisciplinar permitió a los estudiantes formas de expresión que se complementan y los demás estudiantes de la institución pudieron disfrutar de los dos elementos, tanto el visual como el auditivo para tener una mejor idea de la temática expuesta en cada creación. La oportunidad de hablar desde sus realidades y la creación conjunta de imagen y sonido motiva a los estudiantes a la profundización en las ideas expuestas, a pesar de ser estas en una segunda lengua.</p> |
| Instrumentos de observación |  | <p>Videos.<br/>Fotografías.<br/>Diario de campo.<br/>Guía estructurada de observación</p>   |

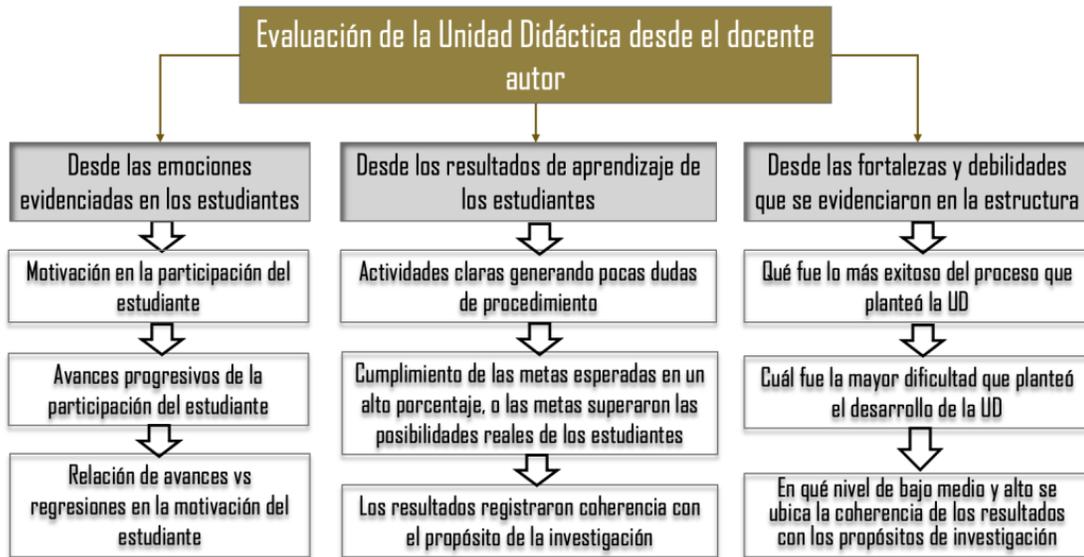
● **Proceso de Evaluación**

|  |                          |  |
|--|--------------------------|--|
| <p><b>Competencias</b></p> <p><i>Adaptadas de:</i><br/>Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.<br/>MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL<br/><a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf</a></p> | Competencia lingüística. | <p>Se refiere desde el proyecto de investigación no tanto al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema, sino a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Esta competencia implica la aplicación de los conocimientos en diversas situaciones. (Por ejemplo, hacer asociaciones para usar el vocabulario conocido en otro contexto o aplicarlas en la construcción de nuevos mensajes).</p> |
|  | Competencia pragmática.  | <p>Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones de manera funcional para conocer el modo en que se</p>  |

|                                   |  |  |
|-----------------------------------|--|--|
|                                   |  | encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.  |
|                                   | Competencia sociolingüística.                                | Se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre grupos sociales. También se maneja al entrar en contacto con expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento. |
| <b>Herramientas de evaluación</b> | Rúbrica de logros  | Para autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación   |
|                                   | Registro audiovisual   | De todo el proceso   |
|                                   | Análisis de los investigadores con el proceso de observación | Registro documental del proceso de observación para la caracterización de las posibilidades de la imagen visual para la adquisición de habilidades comunicativas del habla en lengua inglesa en los estudiantes de grado décimo de la institución Agustín Nieto Caballero de Dosquebradas (Risaralda).   |

**ANEXO 2**

**EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DESDE EL DOCENTE  
AUTOR**



| <b>Rúbrica de evaluación de la Unidad Didáctica aplicada al grupo 11 de la institución educativa Agustín Nieto Caballero en el proceso de investigación del proyecto imagen de arte fija: didáctica y lengua inglesa</b> |                |              |                  |       |
|--|----------------|--------------|------------------|-------|
|  | Regular<br>3.0 | Bueno<br>4.0 | Excelente<br>5.0 | Valor |
| <b>Desde las emociones evidenciadas en los estudiantes</b>   |                |              |                  |       |
| Motivación en la participación de los estudiantes  |                |              | X                | 5.0   |
| Avances progresivos de la participación de los estudiantes   |                | X            |                  | 4.0   |
| Relación de avances vs. regresiones en la motivación de los estudiantes  |                |              | X                | 5.0   |
| <b>Desde los resultados de aprendizaje de los estudiantes</b>  |                |              |                  |       |
| Actividades claras generando pocas dudas de procedimiento para los estudiantes   |                |              | X                | 5.0   |

|  |   |   |              |       |
|--|---|---|--------------|-------|
| Cumplimiento de las metas esperadas en un alto porcentaje  |   | X |              | 4.0   |
| Los resultados de los estudiantes registraron coherencia con el propósito de la investigación                  |   |   | X            | 5.0   |
|  |   |   | <b>Total</b> | 28/30 |
| <b>Desde las fortalezas y debilidades que se evidenciaron en la estructura</b>                                 |   |   |              |       |
| Qué fue lo más exitoso del proceso que planteó la Unidad Didáctica   | La unidad didáctica demostró ser una herramienta que permite el desarrollo progresivo de habilidades y planteada con objetivos claros, se constituye en un instrumento, no solo para dar un orden secuencial al desarrollo de competencias y de habilidades, sino también para recolectar información significativa de manera ordenada en aras de enriquecer los procesos de aprendizaje y la práctica docente. |   |              |       |
| Cuál fue la mayor dificultad que planteó el desarrollo de la UD  | El tiempo estimado para la ejecución de las distintas actividades planeadas en las estrategias didácticas siempre fue superado por la realidad de las mismas, llevando incluso a una modificación in situ.  |   |              |       |
| En qué nivel de bajo medio y alto se ubica la coherencia de los resultados con los propósitos de investigación | Los resultados se ubican en un nivel alto en relación con los propósitos de la investigación, tal como se evidencia en las conclusiones generales de la misma, pues se generaron un cúmulo de posibilidades que aperturan, desde la imagen de arte fija, la comunicación oral en lengua inglesa.  |   |              |       |

## ANEXO 3

### GUÍAS DE OBSERVACIÓN PREVIA DE CLASES

#### FORMATO DE OBSERVACIÓN PREVIA DE CLASE DE ARTÍSTICA #1

- **Institución Educativa:** Agustín Nieto Caballero (Dosquebradas)
- **Grado:** 10
- **Asignatura:** Artística
- **Docente:** David Felipe Suárez Rozo
- **Horas:** 6 horas
- **Periodo Escolar:** Febrero a marzo de 2021 (primer periodo del año escolar)

- **Objetivo de observación:**

Identificar en los estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, mediante la construcción y la deconstrucción de imágenes impresas y materiales afines, el manejo del lenguaje visual en la experimentación estética personal y colectiva.

- **Aspectos a observar:**

1. Construcción de un autorretrato corporal a través de la técnica collage.
2. Interpretación de las cualidades de la imagen en la elaboración de un paisaje onírico.
3. Elaboración de un “muro visual” intervenido colectivamente a través de la técnica de decollage.

- **Registro de lo observado:**

Previo al inicio de la actividad, se le pide a los estudiantes traer una fotografía o imagen impresa de ellos mismos y de cuerpo entero, además de algunas revistas, cartulinas o papeles de colores, tijeras y pegamento. Luego, para iniciar, se realizó una actividad integradora en donde se presentó, mediante apoyo audiovisual, una serie de imágenes, algunas de ellas elaboradas en collage (no todas). Se le pidió a los estudiantes identificar cuáles creen que son

imágenes en collage y cuáles no, además de que hagan una diferencia, a juicio personal, entre un “collage artístico” y una composición de collage en mosaico, lo que generó algo de confusión. Después de aclarar las principales diferencias en un diálogo conjunto, se mostraron otras imágenes, esta vez de la alemana Hannah Höch, destacando el escaso reconocimiento que posee en el manejo del collage. Allí, vieron una imagen de dicha artista intervenida por ella misma y se les pidió a los estudiantes realizar un collage con sus “propios cuerpos”, escogiendo qué elementos eran más útiles para acompañarlos en su composición y se animó a estimular el diálogo, no sólo con ellos mismos, sino con sus compañeros, es decir, a explorar su imaginación y su percepción. Al terminar, cada estudiante de pie, sosteniendo su imagen en un redondel, habló brevemente de la imagen construida a partir de sus cuerpos fotografiados y la sensación que les produjo su “intervención artística personal”.

Una segunda actividad involucró la muestra de un par de videos del artista colombiano Enrique Zaldivar en donde construye paisajes en collage con papeles de colores. Los estudiantes, quienes debieron traer previamente papeles de colores, tijeras y demás materiales para trabajar el collage, elaboraron sus propios paisajes oníricos, aclarando que podían acercarse o alejarse a la propuesta estética de Enrique Zaldivar. La intención con ello era potencializar el uso del color en función de la forma y al terminar sus collages, debieron darle un nombre. Posteriormente, los estudiantes uno a uno expusieron sus collages o paisajes oníricos y la mayoría de ellos tomaron como modelo uno de los collages hechos por el artista colombiano. Allí, el docente preguntó a algunos de los estudiantes cuáles fueron sus preferidos y por qué destacaron dicho trabajo, generando opiniones enfocadas en un par de trabajos (realizados por los estudiantes con mayor habilidad técnica).

Finalmente, se realizó una actividad donde se mostraron algunas fotografías tomadas de la calle, en donde se visualiza la acción del decollage. Se les pidió a los estudiantes ubicarlas en el contexto de la ciudad. Seguidamente, se les mostró un video de decollage en casa, desarrollado por la artista Ina Solsbey y los estudiantes, ubicados en “mesa redonda”, debieron escoger entre 6 y 8 hojas de revistas (con imágenes publicitarias preferiblemente) para

pegarlas en el orden que lo deseen sobre una lámina u hoja de cartón. Pudieron intervenir los bordes de las mismas y una vez realizado el ejercicio, debieron dejarlo ubicado en el centro del salón aleatoriamente. Los estudiantes escogieron cualquier “muro de imágenes” que estaba en el piso del salón (no el que realizaron) y una vez seleccionado, empezaron a realizar el proceso de decollage, descubriendo o “hurgando en las capas” las imágenes interiores. Ese proceso se realizó en varias oportunidades, en donde todos los estudiantes fueron “desgarradores anónimos”. Al final, cada estudiante habló de ese proceso, el cual, llamó su atención al inicio pero no fue tan satisfactorio en su resultado final, según ellos, por no tener una “forma clara”.

- **Conclusiones generales:**

1. Los estudiantes fueron agentes protagónicos en la construcción y reconstrucción de su pensamiento a través de la representación simbólica, la conceptualización de la imagen y la apropiación de los recursos materiales, sin embargo, manifestaron desconocimiento de los elementos formales que hacen parte de una obra artística, tanto en el lenguaje visual abordado (como por ejemplo, la textura visual, el contraste, la forma, el color, el énfasis, el movimiento, entre otros), como la descripción de cualidades estéticas sensoriales y vitales.
2. Las posibilidades visuales de la imagen contextual, histórica, publicitaria, de la vida cotidiana, de los medios masivos de comunicación, entre otras, permitía un proceso abierto a la reflexión colectiva y la identificación de los valores culturales desde el estado actual del arte y sus necesidades locales. Los estudiantes demostraron interés por capturar y observar detenidamente dichas imágenes a pesar de que no hay una “educación visual” que les permita dar un juicio más elaborado en la experiencia estética.

- **Institución Educativa:** Agustín Nieto Caballero (Dosquebradas)
- **Grado:** 10
- **Asignatura:** Artística
- **Docente:** David Felipe Suárez Rozo
- **Horas:** 6
- **Periodo Escolar:** Mayo a junio de 2021 (segundo periodo del año escolar)

- **Objetivo de observación:**

Identificar en los estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero la afinidad, reconocimiento o familiaridad hacia los artistas nacionales y sus obras principales mediante exposiciones personales.

- **Aspectos a observar:**

1. Contextualización de la vida del artista (aspectos biográficos, influencias y recorrido).
2. Criterios para selección de las obras a exponer.
3. Opinión del estudiante acerca de las obras en su conjunto.

- **Registro de lo observado:**

Previamente se les asignó a los estudiantes un artista colombiano de una lista generada por el docente siguiendo un orden alfabético. Los artistas nacionales a exponer fueron: Alejandro Obregón, Ana Mercedes Hoyos, Andrés de Santa María, Antonio Zuluaga, Augusto Rendón, Beatriz González, Darío Ortiz, David Manzur, Débora Arango, Doris Salcedo, Edgard Negret, Eduardo Ramírez Villamizar, Emma Reyes, Enrique Grau, Epifanio Garay, Fanny Sanín, Felisa Burszty, Fernando Botero, Francisco Antonio Cano, Gonzalo Ariza, Guillermo Weidemann, Ignacio Gómez Jaramillo, Lucy Tejada, Luis Alberto Acuña, Luis Caballero, María Paz Jaramillo, Nadin Ospina, Omar Rayo, Pedro Nel Gómez, Ricardo Gómez Campuzano y Rodrigo Arenas Betancourt. Fue llamativo que, tan sólo al asignar los nombres de los 31 artistas, los estudiantes no conocían a la mayoría de ellos pues se debió repetir en varias ocasiones el

nombre y aún deletrearlo. De hecho, algunos estudiantes bromeaban intencionalmente cuando se les asignaba el artista a exponer, de allí surgieron “Alejandro Orejón”, “Lucy Tajada”, entre otros.

Los estudiantes debían preparar una exposición de manera digital (vídeos de apoyo incluidos) o en físico (cartelera con imágenes impresas) con base en unos requerimientos mínimos, entre los cuales resaltaba una biografía del artista con sus aspectos más importantes, una selección de 5 obras con sus fichas técnicas y una breve descripción de las mismas. Prácticamente todos se limitaron a aquello pese a que se les pidió abordar otro tipo de elementos que pudieran enriquecer la exposición. Sólo 1 estudiante intentó pintar algunas de las obras del artista que le correspondía, agregando aspectos personales, lo que fue propicio para generar una discusión frente a una intervención artística de ese tipo.

Durante las exposiciones era común, además de los errores ortográficos, confundir los años de nacimiento y muerte, escribir de manera incorrecta ciertos lugares y los nombres de otros artistas de referencia. Había conceptos básicos del arte que no manejaban tales como cromatismo, realismo, figurativismo, abstracción geométrica, entre otros. Estos fueron aclarados mediante ejercicios de mayéutica. De igual modo, las descripciones de las obras eran superficiales y pocos estudiantes lograron interactuar con las obras de manera orgánica y no mecánica (se limitaban a leer lo que estaba escrito en su presentación). En algunos la timidez fue un factor determinante para tal propósito, otros intentaban ir más allá de las mismas, pero normalmente se recurrió a un lenguaje genérico y alejado de la obra específica del artista.

Hubo algunas exposiciones muy bien desarrolladas como la de David Manzur o Doris Salcedo cuya instalación logró generar impacto en el estudiante que la abordó. Cada fotografía de dicha artista estaba bien contextualizada y trajo al salón de clases la realidad del conflicto armado colombiano mediante ejemplos bien expresados (es llamativo que la estudiante es venezolana). De igual modo, ver a algunos de los artistas en video hablando de su obra, sobre todo los que estaban vivos, generó una mayor atención y disposición a participar.

- **Conclusiones generales:**

1. El reconocimiento de la obra de artistas nacionales es limitado en los estudiantes, no sólo en el nombre de las mismas o sus fichas técnicas, sino en el artista que la realizó. Se pudo constatar la confusión que generaban algunas obras ya que colocaron imágenes que eran de otros pintores o escultores asignándoles a los artistas que estaban exponiendo. Esto evidenció la poca relación que encontraron entre la historia del artista, sus temáticas y su técnica.
2. Los estudiantes tienden a emitir un juicio de valor sobre una obra de arte con adjetivos básicos como “bonito” y “feo” o “me gusta” y “no me gusta”. Generalmente hablan de los colores desde su intensidad, pero no le asignan un valor simbólico, además de que sólo se guían por las formas distinguibles y dejan a un lado lo que parece no tener ningún sentido. Por lo anterior, el diálogo en las exposiciones se limitaba a aclarar conceptos y cuando se trataba de “detenerse a pensar en las posibilidades de la misma”, los significados eran relativamente escasos.

### **FORMATO DE OBSERVACIÓN PREVIA DE CLASE DE ARTÍSTICA #3**

- **Institución Educativa:** Agustín Nieto Caballero (Dosquebradas)
- **Grado:** 10
- **Asignatura:** Artística
- **Docente:** David Felipe Suárez Rozo
- **Horas:** 10 horas
- **Periodo Escolar:** Agosto a septiembre de 2021 (tercer periodo del año escolar)

- **Objetivo de observación:**

Reconocer la apropiación de los estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero en el uso de las técnicas húmedas desde la interpretación de los géneros, los movimientos y las temas de inspiración pictórica actuales.

- **Aspectos a observar:**

1. Interés de los estudiantes hacia la construcción de una obra.
2. Apropiación de los temas de inspiración actuales en la pintura.
3. Manejo de los instrumentos y las técnicas húmedas en contraposición a las técnicas secas.

- **Registro de lo observado:**

En la actividad inicial se proyecta la película “la joven con el arete de perla” de Peter Weber (2003) que toma como premisa el cuadro de Vermeer “la muchacha con turbante” (1667). Luego de observar la película se le pide a los estudiantes hablar un poco de la misma, realzando la importancia de “ver la historia” detrás de un cuadro. Seguidamente, se realiza un abordaje generalizado del “siglo de oro neerlandés” y como aquello marcó un punto álgido para la pintura figurativa, en la cual, se enmarcan 7 temas pictóricos, hoy considerados clásicos y por muchos obsoletos, a saber: la pintura religiosa o sacra, la pintura mitológica o alegórica, la pintura histórica, la pintura de figura humana (retrato, autorretrato o desnudo), la pintura costumbrista, la pintura paisajista y la pintura de naturaleza muerta. Con ese contexto, los estudiantes manifestaron una mejor comprensión del tipo de pintura que vieron en la película y opinaron nuevamente de dicho cuadro pero desde una óptica más amplia.

Luego de aquello, observamos otra producción audiovisual, “los impresionistas”, una miniserie del año 2006 realizada por la BBC. Luego de ver sus 3 capítulos, se realizó una comparación entre los géneros pictóricos vistos anteriormente y el proceso de generación de nuevas tendencias que llevaría, poco a poco, a la abstracción pictórica. Para complementar dicho recorrido, observamos, inmediatamente después, una última producción audiovisual: “Shirley: visiones de una realidad” (2013). Esta producción aborda 13 pinturas del artista Edward Hopper en una historia que recalca la sociedad estadounidense de principios y mediados del siglo XX. Luego de dialogar un poco al alrededor de la misma, se asignan unos movimientos pictóricos que serían expuestos en parejas por parte de los estudiantes, a saber: Impresionismo, Cubismo, Realismo, Dadaísmo, Pop Art, Expresionismo, Surrealismo,

Abstraccionismo, Fauvismo, Constructivismo, Arte Conceptual, Minimalismo, Land Art, Futurismo y Arte Cinético. En estas exposiciones se les pide dar énfasis a 3 o 4 obras que les llamó la atención, teniendo presente su contexto.

Para terminar, se incentivó una actividad práctica desde el abordaje a las técnicas húmedas acuosas (témpera, acuarela, acrílica, fresco y tinta china), aceitosas (óleo, temple, encausto) y mixtas; además de las herramientas que estas técnicas normalmente usan (pinceles, paletas, espátulas, superficies, caballetes y aglutinantes); y el paso a paso para trabajar algunas de ellas, con demostración en tiempo real por parte del docente. Se les pide a los estudiantes tomar la técnica que más capturó su atención y teniendo en mente los géneros pictóricos y el desarrollo de tendencias artísticas, se les pidió descubrir cuáles, a juicio de ellos, son los temas de inspiración empleados por los artistas en la actualidad, para que fuesen abordados en sus respectivos cuadros. Se les pide hablar de ello y fueron citados, por ejemplo, profesiones, deportes, medios de transporte, ocio, turismo, medios de comunicación, tecnología, movimientos espirituales, moda, música contemporánea, entre otros. Una vez terminado dicho proceso, se les pide a los estudiantes hablar de sus pinturas, en donde, la mayoría de ellos, se sintieron algo tímidos al hacerlo frente a sus compañeros.

- **Conclusiones generales:**

1. Descubrir los diversos componentes que hacen parte una pintura permitió a los estudiantes recibir con mayor beneplácito las obras de artes presentadas y aunque a primera vista no tenían significado para ellos, se dieron la oportunidad de dialogar frente a las mismas y especialmente con los cuadros presentados por sus compañeros, lo cual, habla de un intento por dar valor a la experiencia artística de otros, sobrepasando la propia.
2. Los estudiantes están familiarizados con las técnicas secas (dibujo en grafito, lápices de colores o en lapicero) y con algunas técnicas húmedas (témpera o vinilo acrílico), pero sólo su reconocimiento es superficial y de hecho, algunos de ellos no se decidieron por

alguna y prefirieron que el docente les asignase alguna. El “descubrirlas” fue algo especial para ellos (sobre todo el óleo, la tinta china y la acuarela) pero hubo una reticencia generalizada en cuanto a la experiencia creativa, en el sentido de no lograr plasmar a cabalidad aquello concebido en su interior, viendo las “nuevas herramientas plásticas” como un limitante, al no ser parte de su cotidianidad.

### **FORMATO DE OBSERVACIÓN PREVIA DE CLASES DE INGLÉS #1**

- **Institución Educativa:** Agustín Nieto Caballero (Dosquebradas)
- **Grado:** 10
- **Asignatura:** Inglés
- **Docente:** Viviana Vizcaya Jiménez
- **Horas:** 9 horas
- **Período Escolar:** Febrero-Marzo de 2021 (primer periodo del año escolar)

- **Objetivo de observación:**

Identificar los patrones de participación de manera oral en las clases de inglés.

- **Aspectos a observar:**

1. Comprensión de vocabulario específico y de preguntas formuladas.
2. Participación en conversaciones estructuradas o espontáneas.
3. Identificación del error e intención de corregirlo en tiempo real.

- **Registro de lo observado:**

A través de la estructuración tradicional de las clases de inglés en donde el docente es quien provee toda la información de manera magistral y explica las reglas, se buscó identificar si los estudiantes comprenden el vocabulario relacionado con un tema específico y el modo de emplearlo dentro de un contexto. Esta observación se realizó durante aproximadamente siete semanas en las que se abordaron diferentes temáticas, tales como rutina diaria, pasatiempos,

tareas del hogar entre otras. Las clases se estructuraron de la misma manera y aquí se describe en detalle la estructuración y respuesta de los estudiantes.

Para dar inicio a la actividad, se les proyecta imágenes a los estudiantes relacionadas con la temática propuesta, en este caso su rutina diaria, los estudiantes se muestran familiarizados con gran parte del vocabulario, sin embargo, en la mayoría de los casos son los mismos estudiantes los que nombran lo que ven en la imagen, a una gran parte de ellos se les ve apáticos o temerosos de participar, en ocasiones incluso al direccionar la pregunta en relación a la imagen a algún estudiante, se le ve incómodo y se niegan a participar. Esta primera negativa da la impresión de desconocimiento del vocabulario, sin embargo, cuando se les pide participar escribiendo en su cuaderno, los estudiantes lo hacen sin mayor problema. En esta primera parte se evidencia de entrada que no es el desconocimiento del vocabulario la causa exclusiva de la falta de participación de manera oral en la clase. Cuando algún estudiante se anima a participar y comete algún error de pronunciación, es evidente que el estudiante se abstiene de participar, dejando ver una timidez o temor a la equivocación, no existe una conciencia del error como posibilidad de mejora sino como fracaso.

Ocurre en ocasiones que los estudiantes no se niegan a participar cuando se les realiza una pregunta en lengua inglesa sino que responden en la lengua materna para poder extenderse en su respuesta. La participación da cuenta de la comprensión de la pregunta y el temor a usar el lenguaje oral en una segunda lengua.

La clase procede en inglés la mayor parte del tiempo, sin embargo la docente acude al uso de la lengua materna para interrogar a los estudiantes acerca de su apatía o falta de participación y ellos responden que no saben de qué se está hablando y que el inglés es muy difícil. Por medio de la lengua materna ellos expresan sus temores a la burla, al error, a no entender etc. Se les explica la posibilidad de aprender desde el error y se hace una actividad de corrección de frases en el tablero. Los estudiantes se muestran un poco más prestos a participar sin embargo eligen hacerlo de manera escrita en su mayoría.

Luego de hacer actividades escritas en su inicio se realiza una actividad oral en la que los estudiantes deben escoger a un compañero lanzando una pelota para hacerle una pregunta, de nuevo muchos a pesar de entender la pregunta deciden responder en español, y en el momento de realizar la pregunta acuden al cuaderno para asegurarse de no cometer errores, en el cuaderno incluso escriben la pronunciación, aun cuando esto no se sugiere desde la asignatura; sin embargo, se evidencia que cuando los estudiantes no se esperan ser los siguientes y se pide cerrar el cuaderno para que las respuestas sean más espontáneas, pues hay menor posibilidad de pensar en el error y los estudiantes responden en lengua inglesa así no lo hagan de manera correcta. Los discentes se muestran aliviados cuando la actividad es realizada de forma escrita y protestan cuando se proponen actividades que requieran de su participación oral, sin embargo, en el juego de lanzar la pelota se mostraron receptivos y atentos aunque nerviosos.

- **Conclusiones generales:**

1. Los estudiantes, acuden instintivamente al uso de la lengua materna cuando se ven en aprietos para responder una pregunta realizada en inglés, aun cuando conocen el vocabulario y entienden la pregunta. Cuando se les indaga acerca de las razones por las cuales no responde en lengua inglesa ello expresan el desconocimiento del vocabulario en inglés, sin embargo desde las diferentes actividades propuestas se identificó que en la mayoría de casos no es el desconocimiento del vocabulario sino el desconocimiento de la pronunciación o la inseguridad que genera el cometer errores. Son tímidos para responder preguntas por el temor persistente a equivocarse en público.
2. El desconocimiento del error como parte significativa del proceso de aprendizaje de una segunda lengua se torna en una limitante para el desarrollo de las habilidades comunicativas orales, las actividades espontáneas dan mayor posibilidad de error sin pensar en las consecuencias y del mismo modo los juegos generan un ambiente más propicio para interactuar en una lengua extranjera.

## **FORMATO DE OBSERVACIÓN PREVIA DE CLASE DE INGLÉS #2**

- **Institución Educativa:** Agustín Nieto Caballero (Dosquebradas)
- **Grado:** 10
- **Asignatura:** Inglés
- **Docente:** Viviana Vizcaya Jiménez
- **Horas:** 9 horas
- **Periodo Escolar:** Mayo de 2021 (Segundo periodo del año escolar)

- **Objetivo de observación:**

Identificar la receptividad de los estudiantes de grado 10 de la institución Agustín Nieto Caballero frente a los métodos de enseñanza tradicionales usados en clase de inglés.

- **Aspectos a observar:**

1. El rol del estudiante
2. El rol del docente

- **Registro de lo observado:**

La clase inicia con la presentación de videos en los que se muestra situaciones hipotéticas, por ejemplo una persona ganándose la lotería, un hombre con alas, otro con garras etc. la intención es enseñar el tercer condicional, la clase procede pidiendo a los estudiantes que imaginen si se pudieran convertir en animal en qué animal se convertirían, luego se da la oportunidad al azar de mencionar los animales, los estudiantes los mencionan y de allí la docente procede a escribir una oración usando la estructura gramatical para hablar de dicha situación hipotética. De allí se explica la regla gramatical para formar el condicional y las situaciones en las que se puede usar, luego se les realiza una actividad de *gap filling* y los estudiantes completan las oraciones basados en la explicación dada en relación con el componente gramatical. Seguidamente, se pide a los estudiantes retomar el animal que mencionaron inicialmente y escribir la oración completa y posteriormente leerla en clase. Los

estudiantes en su mayoría logran sin mayor problema escribir la oración, sin embargo al momento de leerla, algunos demuestran nerviosismo o apatía.

En las clases posteriores los estudiantes realizan ejercicios de *matching* o emparejamiento y lectura con opciones de respuesta múltiple que luego de manera oral se socializan en la clase. Aquí el lenguaje oral es usado específicamente para reportar una tarea culminada dando cuenta de la aprehensión de la regla gramatical; los estudiantes no se muestran motivados, solo hacen lo que hay que hacer, pero cuando se les pide cerrar el cuaderno y hablar de una situación hipotética en su vida, la mayoría de ellos no lo logra, aun cuando la estructura gramatical este copiada en el tablero. Algunos estudiantes incluso aún demuestran desconocimiento del *Should* para hablar de la probabilidad lejana o nula de que un evento ocurra.

Se hace de nuevo la explicación de la regla gramatical, de los tiempos verbales usados, la explicación parte de las generalidades de la norma gramatical y por medio de los ejemplos se busca reforzar el aprendizaje de los estudiantes, se proveen ejemplos de oraciones que los estudiantes consignan en el cuaderno; luego, tratan de organizar palabras dadas en desorden para formar la oración correcta, algunos estudiantes lo hacen con facilidad a pesar de desconocer el vocabulario porque pueden seguir con facilidad la regla gramatical, otros al parecer ya habían olvidado el uso de la regla para componer una frase usando el tercer condicional así que de nuevo se hacen ejercicios escritos que luego se socializan de manera oral. Los estudiantes parecen entender el tema cuando tienen el cuaderno abierto y siguen la estructura, sin embargo al presentar el examen escrito muy pocos estudiantes lo aprueban, algunos aseguran que el tema es muy difícil aun cuando en clase no realizaron preguntas. Lo mismo sucede las semanas posteriores cuando se presentan los otros tipos de condicionales partiendo de la explicación general hacia la aplicación de la regla en ejemplos específicos.

El rol de los estudiantes es pasivo, ellos esperan a recibir todas las reglas y luego aplicarlas sin mayor análisis o comprensión, lo hacen casi de manera automática. La docente da múltiples

ejemplos y espera que por medio de la realización de las actividades los estudiantes logren la comprensión del tema, sin embargo en este caso hay poca interacción haciendo uso del idioma, la parte oral es planeada, estructurada y condicionada por los ejercicios realizados en clase, casi siempre es usada para responder a preguntas dadas por la docente acerca de la lectura o la actividad realizada.

- **Conclusiones generales:**

1. Los estudiantes aplican las reglas gramaticales que se presentan como punto de partida de una temática y lo hacen de manera casi automática, pero cuando se evalúa el aprendizaje por medio de exámenes escritos, se evidencia que los estudiantes a pesar de ser capaces de realizar los ejercicios en clase, no logran un aprendizaje significativo o que perdure. Las reglas gramaticales en ocasiones les causan confusión pues ellos se centran en memorizar dicha regla pero al no analizarla no logran aplicarla exitosamente cuando no tienen cerca los apuntes.
2. Es evidente que los estudiantes se muestran a menudo confundidos y desmotivados cuando se abordan las temáticas en lengua inglesa desde la gramática tradicional, el esfuerzo por recordar la norma sin mayor comprensión de esta y sin que sea relevante para hablar de su experiencia o tener encuentros comunicativos reales la hace este acercamiento monótono y poco motivador.

### **FORMATO DE OBSERVACIÓN PREVIA DE CLASE DE INGLÉS #3**

- **Institución Educativa:** Agustín Nieto Caballero (Dosquebradas)
- **Grado:** 10
- **Asignatura:** Inglés
- **Docente:** Viviana Vizcaya Jiménez
- **Horas:** 9 horas
- **Periodo Escolar:** Agosto de 2021 (Tercer periodo del año escolar)

- **Objetivo de observación:**

Identificar las temáticas que motivan a los estudiantes a hablar en clase de inglés.

- **Aspectos a observar:**

1. Actitud de los estudiantes frente a las temáticas que se presentan en clase.

- **Registro de lo observado:**

Durante las sesiones de observación que dieron lugar en las clases del mes de agosto, se presentaron temáticas como vida laboral, el ambiente en la oficina, de compras en un supermercado y planes a largo y corto plazo. Ligados a cada uno de estos temas iba un tema gramatical, al igual que en las clases observadas anteriormente, se parte de lo general proveyendo la información acerca de las reglas que se usan para hablar de dichos temas, como el presente simple y el futuro. Luego de presentar unas imágenes, se presentan las reglas y seguidamente unos ejemplos. A partir de los ejemplos, se asignan unas actividades de completar oraciones, responder preguntas y emparejar imágenes con texto. Los estudiantes proceden de forma habitual, al finalizar las actividades se dispone una mesa redonda para socializar y corregir las respuestas. La participación es nutrida, sin embargo se hace con el cuaderno abierto a manera de reporte.

Luego de haber hablado de los planes a futuro de un personaje en una lectura, se les pide a los estudiantes que respondan unas preguntas orientadas por la docente en relación con sus planes a futuro. Los estudiantes hacen su intento por responder, algunas veces en español, otras haciendo uso de la segunda lengua. Luego se les pide que piensen más a fondo en sus metas tanto a corto como a largo plazo y sin hacer uso del traductor o diccionario traten de expresar sus metas. Algunos estudiantes deciden escribirlas primero para luego presentarlo a la docente y ser corregidos antes de presentar sus planes frente a la clase. Se asigna para la semana siguiente realizar un presentación oral acerca de sus planes personales, con un acompañamiento visual, ya fuera friso, cartelera, presentación digital etc. Aunque el nerviosismo prevalecía en la clase y no hubo voluntarios para dar inicio a las presentaciones, se les veía motivados a hablar de su vida personal, luego de los primeros tres estudiantes se

dio mayor participación aun con un poco de timidez. Los estudiantes usaron imágenes con las que se sentían identificados y las cuales generan recordación a la hora de hablar, sin embargo ellos acudían constantemente a sus apuntes.

En la siguiente clase se propuso de manera espontánea hablar de sus planes a futuro creando dos círculos para organizar la interacción. Los estudiantes hicieron gran esfuerzo por hablar de sus vidas personales, se les veía inmersos en la actividad y motivados a excepción de un par de estudiantes que prefirieron no levantarse del puesto, y se les permitió hacer la actividad de manera aislada. Aunque la conversación espontánea genera gran inseguridad cuando es propuesta por la docente, se les nota más fluidos porque no tienen apuntes a los cuales acudir y aparentemente se sienten en condiciones más iguales de participación.

- **Conclusiones generales:**

1. Tanto el hablar de sus experiencias personales como expresarse de manera espontánea dan cuenta de una conversación más real entre los discentes, aunque ellos expresan que se sienten un poco más tranquilos cuando pueden planear y escribir lo que van a decir
2. Cuando los estudiantes pueden hablar desde sus experiencias personales intentan producir un discurso oral en lengua inglesa aunque tengan limitantes en su estructura sintáctica.

## ANEXO 4

### EJECUCIÓN DEL “TEST DE LIKERT: ART EXPLORING”

- Fecha: Miércoles 9 de Marzo de 2022
- Hora: 8:30 – 9:00 AM
- Lugar: Salón 4 (Institución Educativa Agustín Nieto Caballero)
- Población: 31 estudiantes de grado 11 (edad promedio: 16-18 años)
- Docente a cargo: Viviana Vizcaya Jiménez

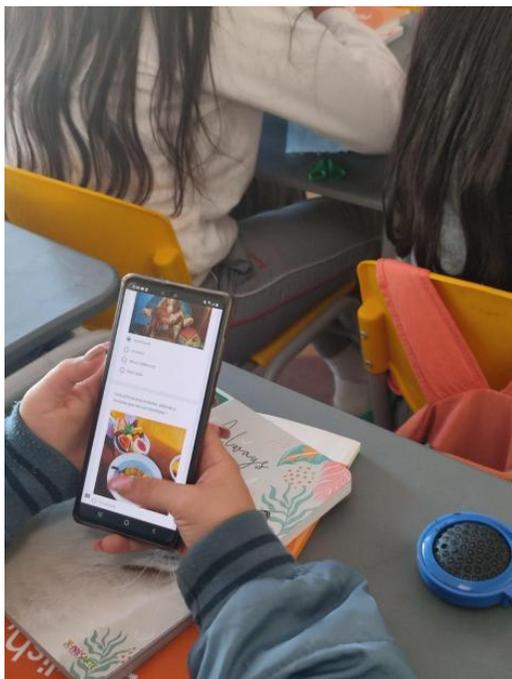


Antes de realizar la primera sesión de la secuencia 1 de la unidad didáctica, fue importante identificar las imágenes de arte fija que pudieran generar mayor afinidad con los estudiantes y estimularan la posibilidad de comunicación oral en lengua inglesa. Para ello, se realiza una selección de obras de artistas colombianos, priorizando aquellas con un marcado contenido social y relacionado al contexto de los estudiantes de grado 11 (los mismos fueron sujetos a consideración con la directora de la Tesis, la Dr. María del Carmen Falcón), siendo escogidos los siguientes artistas:

- Ana Mercedes Hoyos
- Antonio Caro

- Débora Arango
- Doris Salcedo
- Emma Reyes
- Enrique Grau
- Fernando Botero
- Hernán Díaz
- Jesús Abad
- Lucy Tejada
- Luis Ángel Rengifo
- Julio César González (Matador)
- Rodrigo Grajales

De cada artista se eligieron 2 obras/imágenes (arrojando un total de 26) y estas fueron organizadas de manera aleatoria en un formato de Google, el cual, abarcaría una única opción de selección acuerdo a la “escala de Likert”, ajustada a un lenguaje más cercano a la realidad estudiantil. Fueron 4 las opciones disponibles (totalmente, un poco, me es indiferente y para nada) que responden a una pregunta base sobre cada una de las obras presentadas. Estas surgen desde las posturas de la “enseñanza de la lectura de imágenes fijas en la escuela” de la Dr. Gabriela Augustowsky.



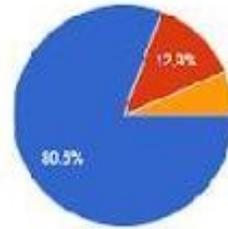
Una vez dadas las instrucciones generales para realizar la actividad y de revisar la conectividad de los estudiantes a través de sus dispositivos móviles, se les comparte el link del “test Likert” (que lleva por nombre “Art Exploring”) y se usa para ello un grupo de whatsapp previamente formado por los estudiantes. Todos los presentes pudieron hacerlo sin mayores inconvenientes. De acuerdo a los resultados mostrados a continuación, se tendría un mejor panorama de abordaje y con ello, una nueva selección de artistas y sus obras.

## RESULTADOS



Al ver esta imagen pienso en un momento histórico de mi ciudad

31 respuestas

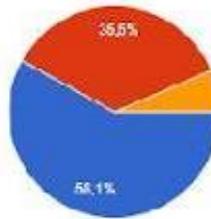


- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada



Cuando veo esta imagen me pregunto acerca del lugar donde habitan estas personas y sus costumbres

31 respuestas

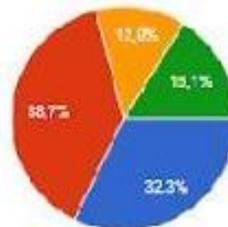


- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada



Mirar esta imagen me hace sentir incómodo

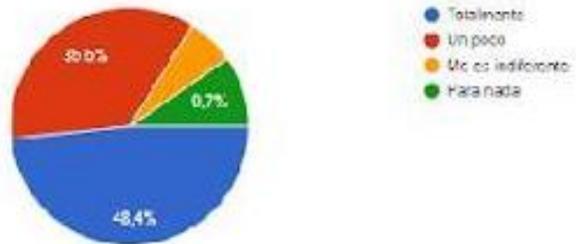
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

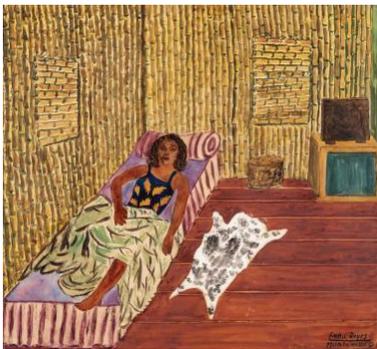


Al ver esta imagen me cuestiono acerca del significado de la misma  
31 respuestas:

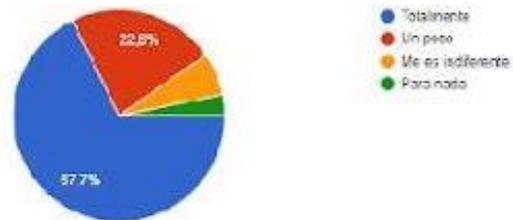


...

.....



En esta imagen puedo distinguir elementos que me son familiares y puedo nombrar con facilidad  
21 respuestas:



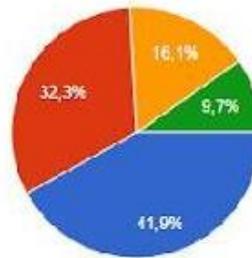
Cuando miro esta imagen siento que puedo construir una historia a partir de ella  
31 respuestas:





Reconozco en esta fotografía una expresión artística

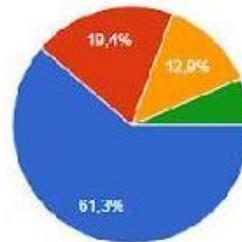
31 respuestas



- Ttotalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

Cuando veo esta imagen puedo pensar en 3 palabras que la definirían con exactitud

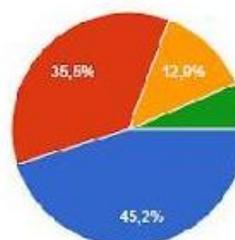
31 respuestas



- Ttotalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

A partir de esta imagen podría hablar de una problemática en mi país

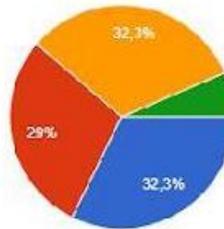
31 respuestas



- Ttotalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

Considero que esta imagen representa el consumismo desahogado en mi contexto local, del cual puedo dar mi punto de vista.

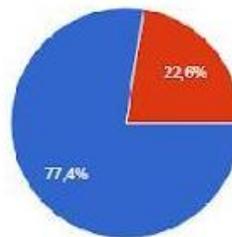
31 respuestas



- Totamente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

En esta fotografía distingo emociones y puedo imaginar la razón de estas.

31 respuestas

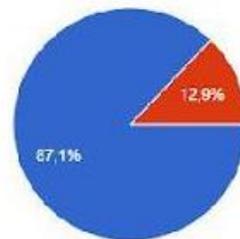


- Totamente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada



Siento que esta imagen al ser una fotografía representa una realidad de la que puedo hablar.

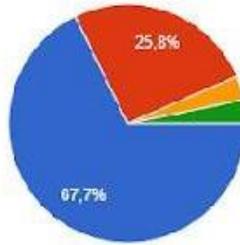
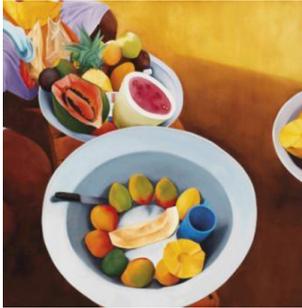
31 respuestas



- Totamente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

Esta pintura evoca olores, sabores o texturas que me son familiares

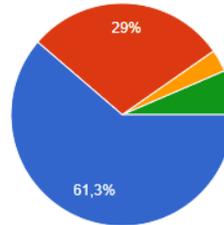
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

Al observar la pintura puedo imaginar elementos faltantes en la misma como la cara, el ambiente, el calzado, el lugar donde está sentada, entre otros

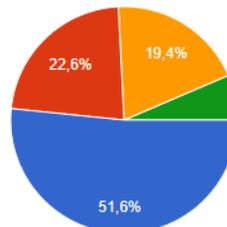
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

Al observar esta imagen podría asignarle un nombre y una canción de fondo que la acompañe

31 respuestas

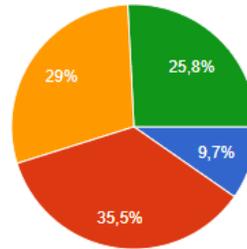


- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada



Esta imagen me parece aburrida, plana o poco llamativa

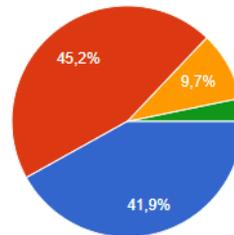
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

Al observar esta imagen identifico objetos que me ayudan a ubicar las personas en una época específica que puedo describir

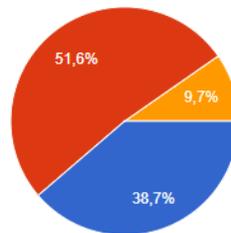
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

Basado en esta fotografía podría narrar una breve historia que conecte a los personajes entre sí

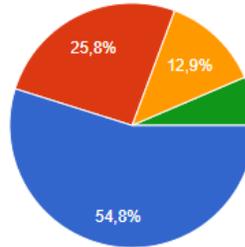
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

Esta imagen me evoca un sentimiento de repudio, dolor o ira

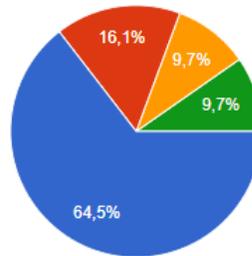
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

En esta caricatura identifico un momento histórico de mi país

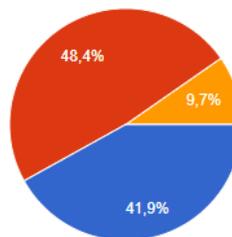
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

Es esta pintura identifico aspectos aprendidos en clase de artistica como el tipo de color, la técnica, el género artístico, si es figurativo o abstracto, entre otros.

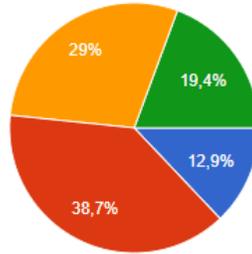
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

En este mural identifico una imagen de mi ciudad que puedo ubicar y describir con facilidad

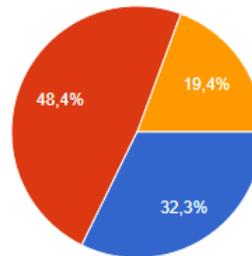
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

Al ver esta pintura reconozco valores que me identifican en mi propio contexto cultural

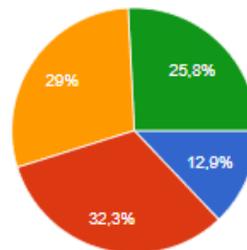
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

Al observar esta pintura siento que me gustaría ver más imágenes de este tipo

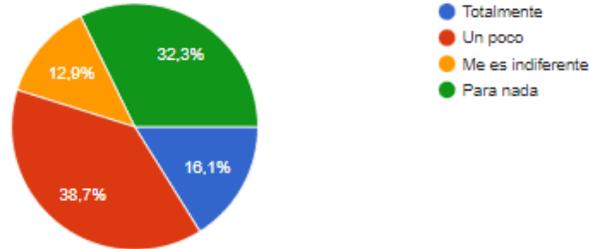
31 respuestas



- Totalmente
- Un poco
- Me es indiferente
- Para nada

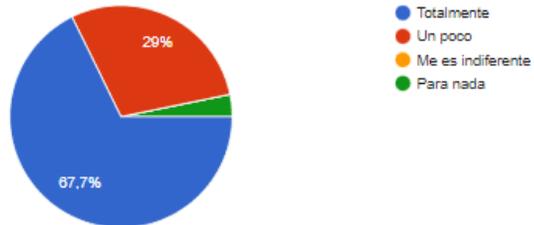
Al observar esta grabado siento que me gustaría ver más imágenes de este tipo

31 respuestas



Cuando observo esta imagen me surgen preguntas acerca de lo que quiso representar el artista

31 respuestas



## CONCLUSIONES

Al analizar los resultados del “test de Likert” se logró evidenciar que las fotografías obtuvieron mejor aceptación que las pinturas, los grabados y las caricaturas. Además, hubo 6 obras/imágenes que corresponden a 3 artistas colombianos que no alcanzaron el umbral necesario para ser abordados en el desarrollo de la secuencia 1. Estos fueron:

- Enrique Grau
- Fernando Botero
- Luis Ángel Rengifo.

Los demás artistas (10 en total), tendrán otros tipos de imágenes además de las presentadas en el test y serán parte activa en el desarrollo de la sesión 1 y 2.

## **ANEXO 5**

### **DIARIO DE CAMPO**

#### **DESARROLLO DE LA SECUENCIA 1**

##### **SESIÓN 1**

- Fecha: Lunes 14 de Marzo de 2022
- Hora: 9:30 AM – 10:30 AM (parte 1) y 11:30 AM – 12:30 PM (parte 2)
- Lugar: Sala de Sistemas de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero
- Población: 29 estudiantes de grado 11 (edad promedio: 16-18 años)
- Docente a cargo: David Felipe Suárez Rozo



##### **PARTE 1**

Al iniciar la sesión 1 se realizan 2 partes. En la primera hubo una introducción acerca del motivo del uso de la virtualidad desde el proceso investigativo liderado por los docentes de artística e inglés del colegio. Consecuentemente, el docente de artística ejecuta sin inconvenientes la presentación de la plataforma de apoyo “Arsteps” al grupo entero (por medio del televisor provisto en la sala).

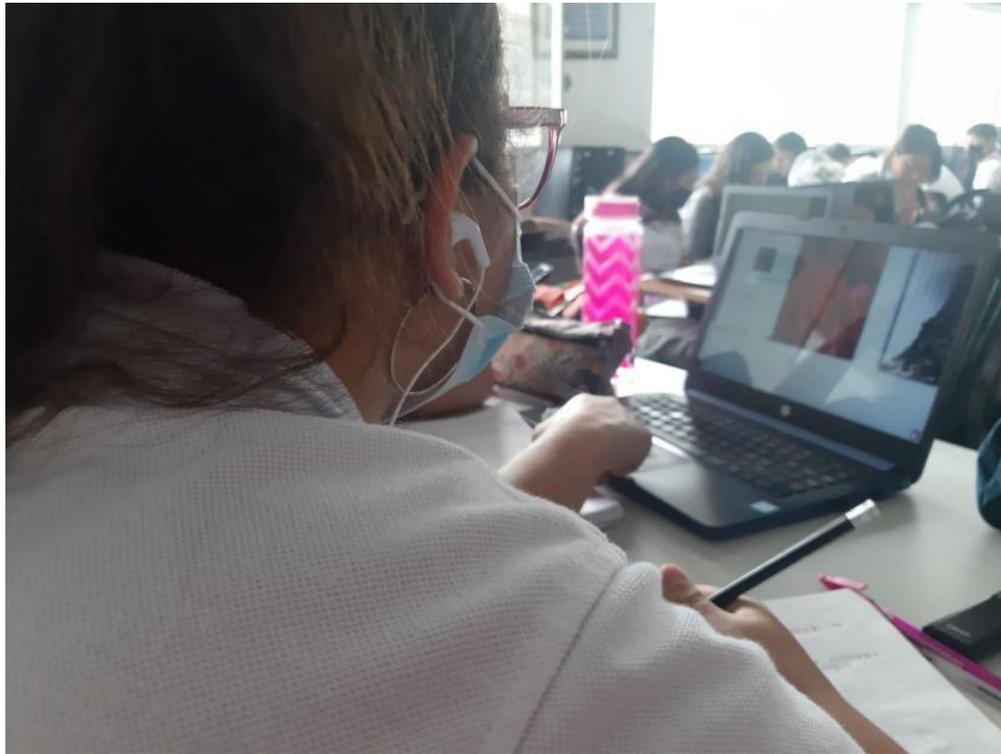
En su navegación y descripción no se generaron preguntas por lo que se les pide a los estudiantes encender sus computadores y dirigirse a la plataforma presentada y

específicamente al “museo virtual de artistas colombianos” (se comparte el link directo mediante un grupo de whatsapp formado por ellos).

En ese momento, muchos de los equipos de la sala presentan dificultades de conectividad por lo que se les pide formar parejas de trabajo y aquellos que pudieran acceder por el celular también lo podían hacer.



Adherido a los problemas de conectividad que presentaron varios equipos, algunos de ellos no tenían acceso al sonido, parte esencial del trabajo a realizar, por lo que se les pide a los estudiantes conectar los audífonos personales a los equipos que permitieron su navegación en la plataforma y compartirlo con los compañeros.



Para terminar la primera parte de la sesión, los estudiantes tuvieron libertad de moverse por el museo virtual, ingresar en cada obra e identificar la información técnica respectiva de manera escrita y oral.



## PARTE 2

En la segunda parte se realiza un trabajo mucho más cercano a los estudiantes y se comparte con ellos algunas preguntas de inmersión. Estas fueron:

1. What is the element, figure or character that is repetitive in Debora Arango's artwork?
2. How many art pieces made by Ana Mercedes Hoyos are there in the virtual museum, and what are they called?
3. Where do you find the sentence "The cost of consumerism"?
4. Who does photography of people's daily life?
5. What do you think is the name of the artist born in Pereira?
6. Which photographs have the same name and who is the artist?
7. Who is the artist that does comics and in what newspaper does he publish them?
8. What's the name of the artist who takes pictures of armed conflict in Colombia?
9. Who is the artist that names their paintings after cities?
10. Who took a picture of an iconic object of our city?

Debido a que se presentaron aún más problemas de conectividad con los equipos, se les pide formar grupos de 3 estudiantes. Una vez reubicados en la sala, se otorga un tiempo prudencial para comprender la dinámica de las preguntas y cómo podrían ser abordadas desde el museo virtual. Allí se presentaron algunas situaciones que serán descritas en las conclusiones de la sesión 1 (una de ellas, la necesidad de escribir las preguntas y responderlas de la misma manera).



## **CONCLUSIONES**

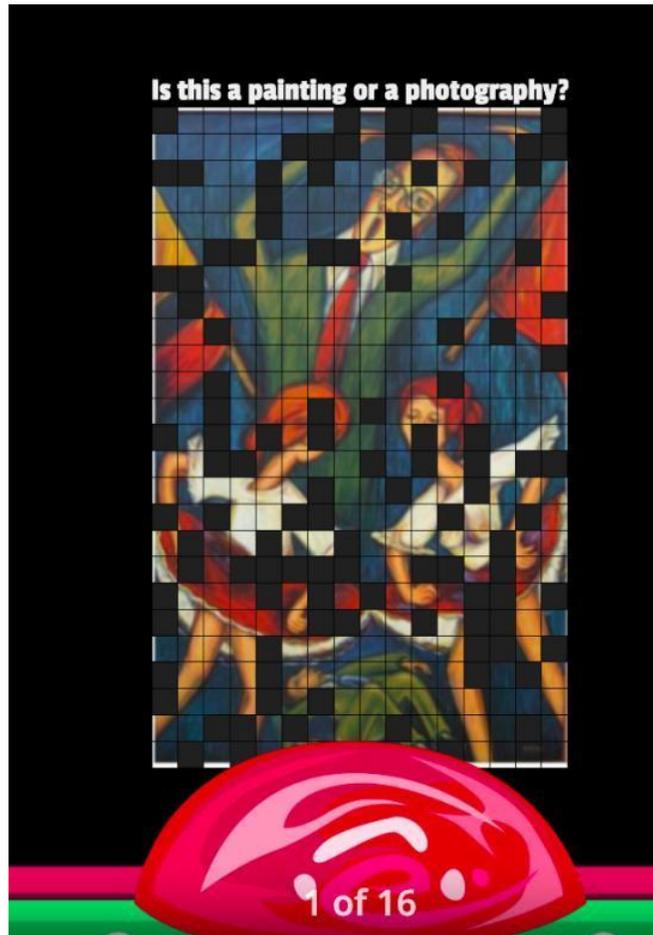
- En la formación de las parejas o grupos de trabajo se pudo evidenciar 2 macro-grupos de estudiantes: aquellas parejas/grupos que estaban interesados en la actividad (un 50% de la población) y aquellos que no deseaban tener un rol protagónico en ella (un 50% de la población). Al inicio la atención estaba centrada en aquel primer macro-grupo, pero eventualmente se tuvo que dirigir al segundo macro-grupo, lo que hizo el desarrollo de la actividad un poco más compleja, ya que eran parejas/grupos de amigos muy cercanos que trajo dificultad en su concentración en el trabajo.
- Los estudiantes buscan “atajos” a la hora de realizar la inmersión en el museo virtual (como si de un trabajo de clase se tratara). Para ello, se tomaban fotos de las obras con su información y se compartía por el grupo de whatsapp que tienen, para que no hubiese necesidad de interactuar con la plataforma.
- La sesión, al desarrollarse dentro de la jornada escolar, genera un ambiente de trabajo similar al que se da en una clase normal (claramente la expectativa por parte de los estudiantes no era tan alta como la esperada por el docente). Por tanto, los estudiantes se limitaban a que el profesor indicara paso a paso lo que se debía hacer y se rozaba con el método inductivo-tradicional.
- La tecnología no fue el aliado esperado en esta primera sesión, ya que los equipos y la conectividad del colegio presentan grandes dificultades. Solventar esa realidad exige muchos cambios que pueden afectar la intención de la sesión.
- Generalmente los estudiantes no preguntaban por las dificultades frente al museo virtual o el uso del inglés, prefieren guardar silencio y sólo intervienen si el profesor lo hace directamente en cada uno de ellos.
- La mayoría de los estudiantes requerían de un traductor en línea para entender lo que se decía en la información de las obras. Desconocían el significado de muchas palabras sencillas (el docente les animaba a que no hubiese una traducción literal sino un “significado de la palabra”, pero esto necesitaba de mucho tiempo y por lo mismo, era inevitable la traducción literal).
- Al final de la sesión la dinámica de trabajo cambió sustancialmente, puesto que era algo mecánica y poco participativa, pero una vez se entendieron las preguntas hubo un mayor interés, por ejemplo, se hacía una búsqueda de las obras desde las relaciones de figuras y tipo de obra para poder responder.

## **DESARROLLO DE LA SECUENCIA 1**

### **SESIÓN 2**

- Fecha: Miércoles 16 de Marzo de 2022
- Hora: 7:10 AM – 9:10 AM
- Lugar: Aula 4 Institución Educativa Agustín Nieto Caballero

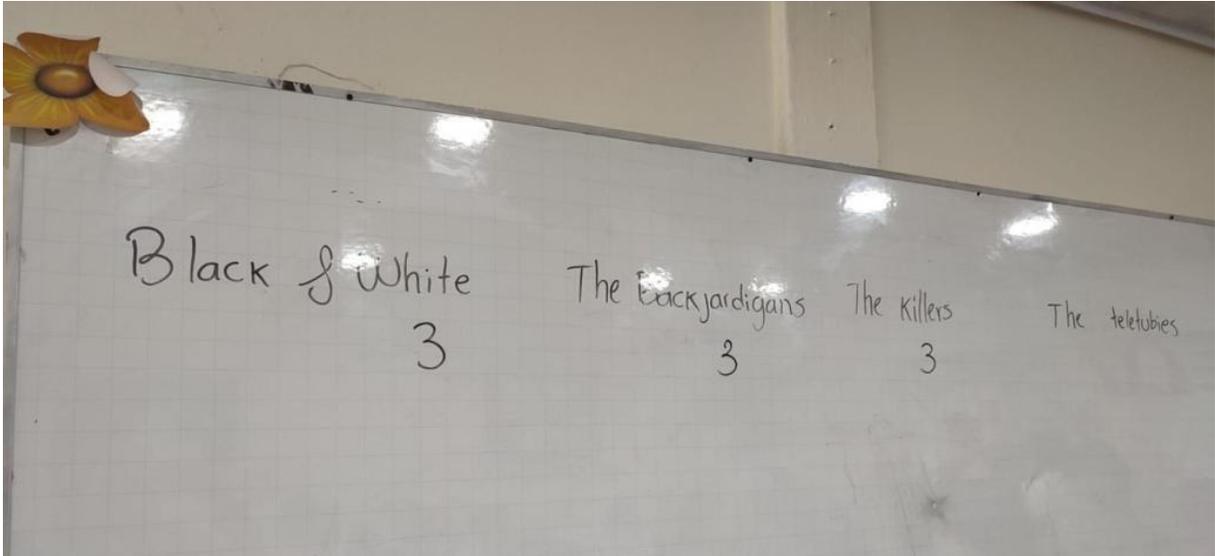
- Población: 29 estudiantes de grado 11 (edad promedio: 16-18 años)
- Docente a cargo: Viviana vizcaya Jiménez



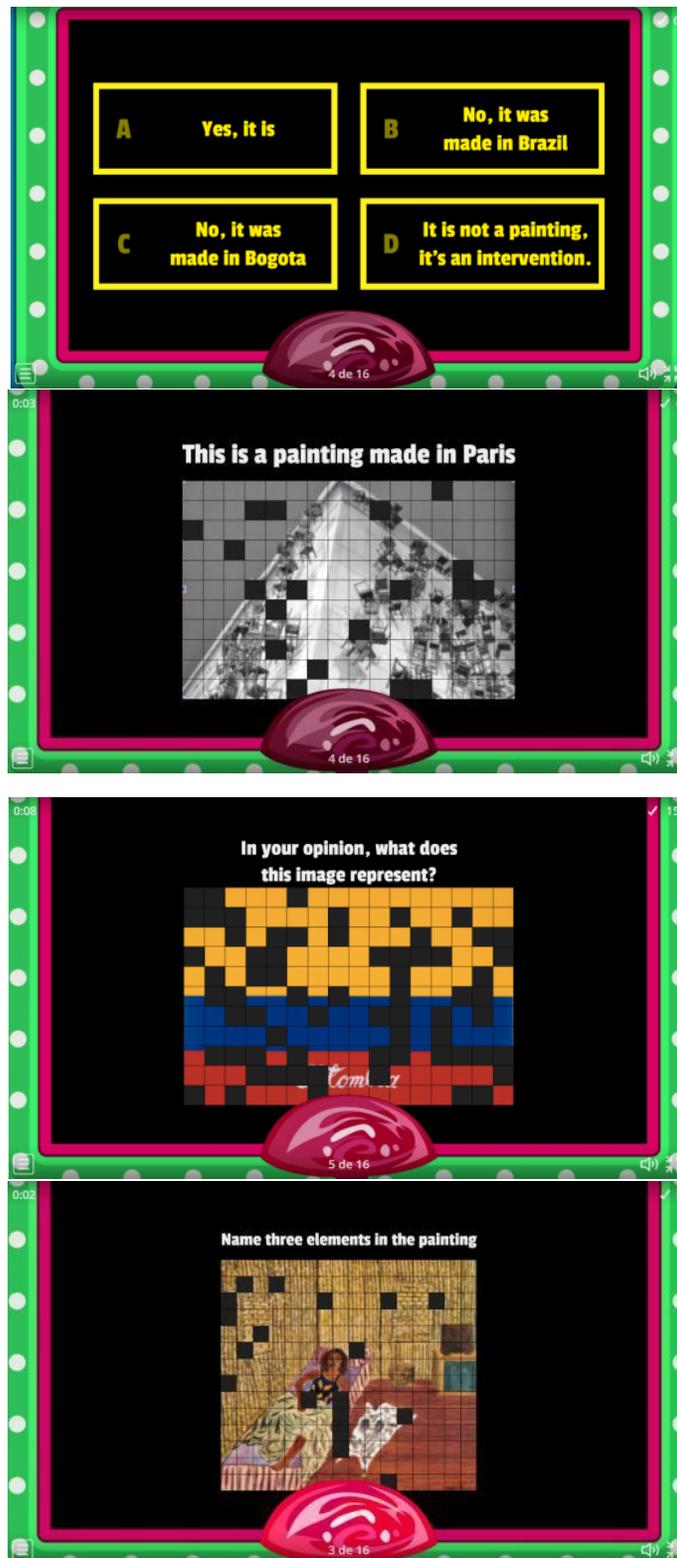
Se da inicio a la segunda sesión realizando una serie de preguntas generadoras acerca de las obras observadas en el museo virtual la sesión anterior. Las preguntas se realizan en inglés a manera de conversación espontánea y se indaga acerca de lo que los estudiantes recuerdan del recorrido: las obras, los artistas, los sentires, las diversas clases de obras de arte. Algunas de las preguntas fueron:

- Do you remember any artist's name?
- Could you mention the name of any piece of artwork?
- Do you remember any of the topics approached in the images?
- Did you like any of the images better?
- What is something particular about an image that caught your attention?
- Did you see anything sad?
- Did you see anything that made you feel good?

Posteriormente se hace la presentación del juego inicial "Pixel Puzzle" luego de dar las instrucciones en inglés, se formaron cuatro equipos y ellos espontáneamente nombran sus equipos usando palabras en inglés que les son familiares, tales como títulos de programas de televisión y colores.

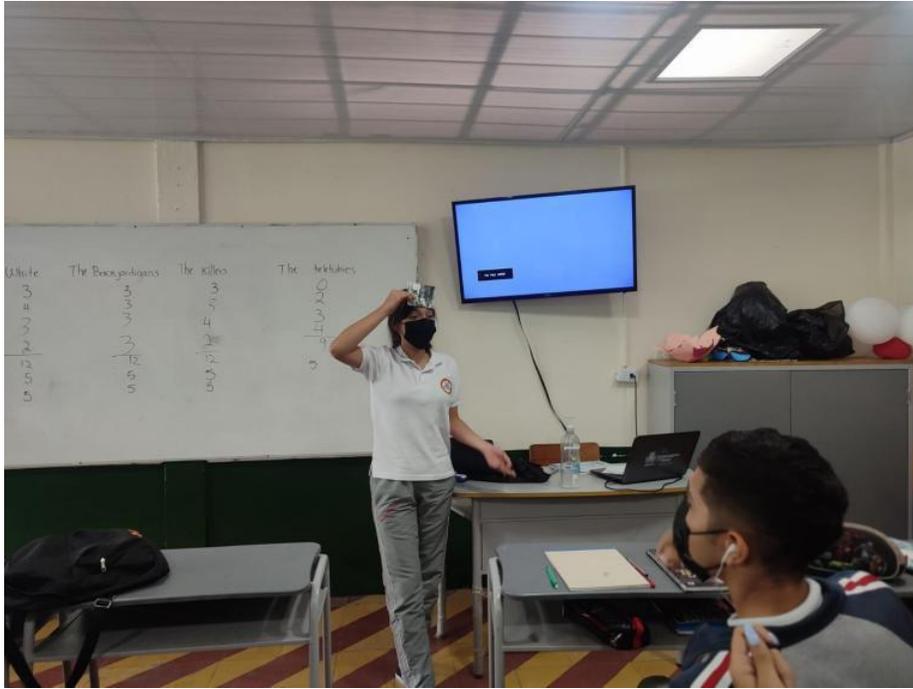


En el juego "Pixel Puzzle" la imagen de una obra de arte va apareciendo de manera pixelada en pequeños recuadros, los estudiantes del grupo correspondiente deben observar atentamente y en el menor tiempo posible responder a la pregunta formulada. Entre más rápido respondan, más puntos pueden obtener, cada grupo debía responder a preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas o de opinión, sumando así la mayor cantidad de puntos para su equipo. Todos los estudiantes de cada equipo tenían la misma posibilidad de responder o cooperar para la respuesta de su equipo.

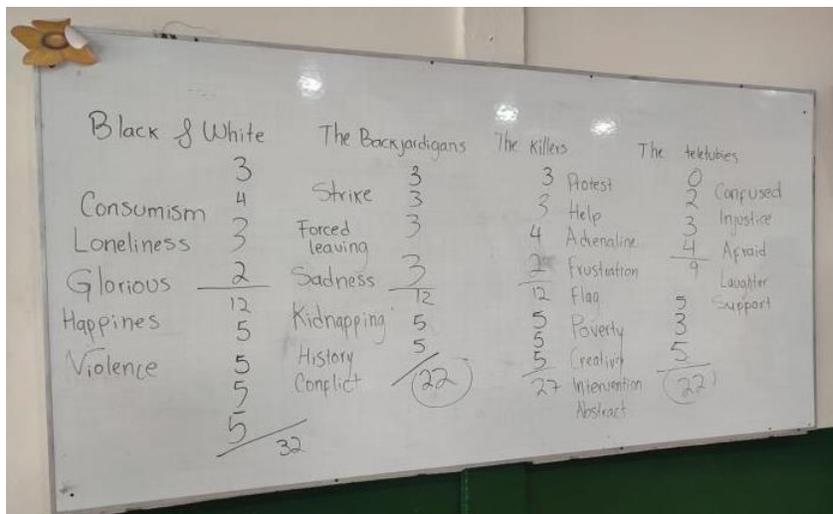


En la siguiente fase con el juego "Heads Up", los estudiantes designaron a un integrante de su grupo para ser quien escogiera al azar una imagen correspondiente a una de las obras observadas previamente. El estudiante salió al frente y los demás integrantes del equipo describieron la obra sin

decir el nombre del artista o de la obra, el estudiante al frente debía adivinar el artista u obra descrita. Los estudiantes podían ayudarse de gestos, rasgos claves de la obra de dicho artista, colores, temática, tipo de obra etc.



Por último se realizó la actividad de “Brainstorm” en la que, por equipos, se dio el tiempo para que ellos dijeran todas las palabras nuevas o evocadas durante la actividad, las palabras podían ser relacionadas con emociones, temas, forma etc. Se evidenció a los estudiantes motivados en esta parte de la actividad compartiendo el vocabulario aprendido o recordado.



## **CONCLUSIONES**

- La competencia entre pares es un agente motivador para la participación.
- Los estudiantes demuestran interés por la calificación como premio o retribución.
- Entre los grupos de estudiantes existen unos líderes que sin ser nombrados asumen el rol y por lo general son los estudiantes que tienen más facilidad con el inglés.
- El hecho de tener que mencionar una obra o el nombre del artista hace que los estudiantes recuerden dicha información y realicen asociaciones entre los estilos de cada artista y sus nombres o las temáticas tratadas.
- Los estudiantes cuando se les pide la opinión hacen un intento por decir lo que sienten aunque no cuenten con todo el vocabulario.
- La frase “how do you say \_\_\_\_\_? (cómo se dice) es una herramienta útil para los estudiantes cuando realmente buscan decir algo y no tienen el vocabulario.
- El trabajo en equipo al azar, es una oportunidad para que los estudiantes más tímidos se sientan escuchados a través de la vocería de sus compañeros.
- Las temáticas sociales causan una gran motivación en los estudiantes porque demuestran el deseo de dar su opinión al respecto.
- A pesar de ser la habilidad de “Speaking” la que se busca reforzar, los estudiantes demuestran la necesidad del componente visual de las palabras para ser interiorizadas.

## **DESARROLLO DE LA SECUENCIA 1**

### **SESIÓN 3**

- Fecha: Martes 22 de Marzo de 2022 y Jueves 24 de Marzo de 2022
- Hora: 7:10 AM–8:10 AM (parte 1), 10:30 AM–11:30 AM (parte 2) y 11:30 AM–12:30 PM (parte 3)
- Lugar: Aula 4 de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero
- Población: 30 estudiantes de grado 11 (edad promedio: 16-18 años)
- Docente a cargo: David Felipe Suárez Rozo



**PARTE 1**

La sesión número 3 se realiza en el aula 4 donde el grado 11-A tiene sus actividades académicas con normalidad. Se inicia con una retroalimentación del proceso vivido en la sesión número 2, en donde se identificaron algunas palabras que surgen del abordaje de las obras de artistas colombianos.

| Black & White | The Backyardigans | The Killers | The Telephones |
|---------------|-------------------|-------------|----------------|
| 3             | 3                 | 3           | 0              |
| Consumism 4   | Strike 3          | 3           | 2              |
| Loneliness 3  | Forced leaving 3  | 5           | 3              |
| Glorious 2    | Sadness 3         | 4           | 4              |
| Happiness 12  | Kidnapping 5      | 12          | 9              |
| Violence 5    | History 5         | 5           | 3              |
| 5             | Conflict 22       | 5           | 5              |
| 5             |                   | 22          | 22             |
| 32            |                   |             |                |

De las 26 palabras de la lista se tomaron aquellas que tuviesen relación con los sentimientos o emociones para enfatizar dicho componente en la sesión a desarrollar. Se seleccionaron 9 palabras como tal y a estas se le agregaron otras 7, dando como resultado 16 palabras o emociones que fueron relacionados con 16 “emojis” respectivamente. Estos “emojis” fueron ubicados en el tablero del salón (ocultando el nombre de las emociones que representaban en inglés) y los estudiantes, por filas, debían interactuar con los mismos.



La manera en que debían hacerlo era muy sencilla. Se elaboraron 6 preguntas básicas y de manera oral, cada estudiante debía tratar de responder. Estas fueron:

1. What feeling or emotion does this emoji represent?
2. What emoji represents the feeling “thoughtful”?
3. What emoji represents you right now?
4. Is the feeling “hungry” represented in any emoji?
5. Can you name a synonym of “distressed” and relate it to an emoji?
6. What emoji is the opposite to the way you feel right now?

La forma en que fueron seleccionados los estudiantes a participar fue con 4 palillos, de los cuales 1 de ellos era más largo que los demás y quien tomara dicho palillo, en la fila correspondiente, debía salir adelante e interactuar con la pregunta.



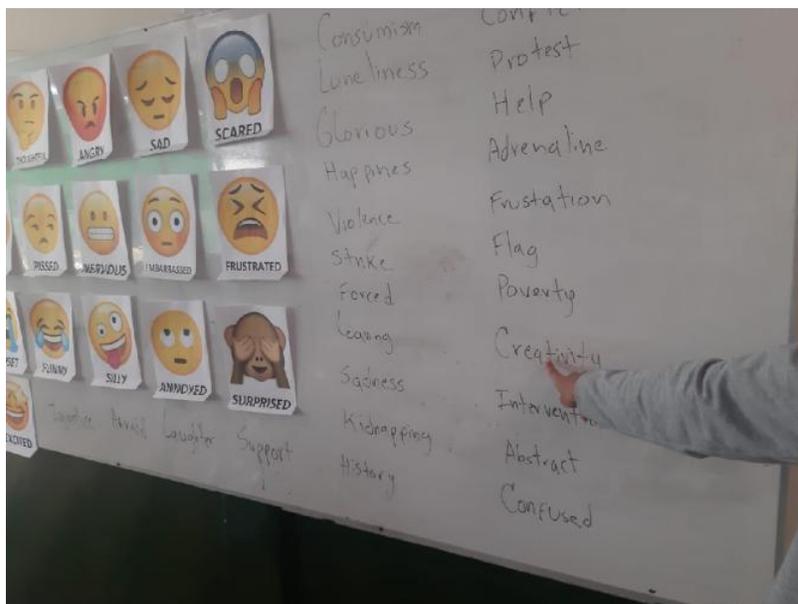
Fue llamativa la forma en que se apoyaban unos a otros a contestar de manera correcta a pesar de estar en distintas filas.



## **PARTE 2**

La segunda parte de la sesión inicia con la muestra de 3 videos sobre “Lineart”: el primero de ellos sobre la conceptualización del mismo, el segundo sobre una producción virtual de “Lineart” y el tercero sobre una producción de “Line Arte” en materiales físicos. Seguidamente se les reparte a cada estudiante una hoja de tamaño oficio para que escriban allí sus nombres y antes de iniciar con el trabajo en sí, se

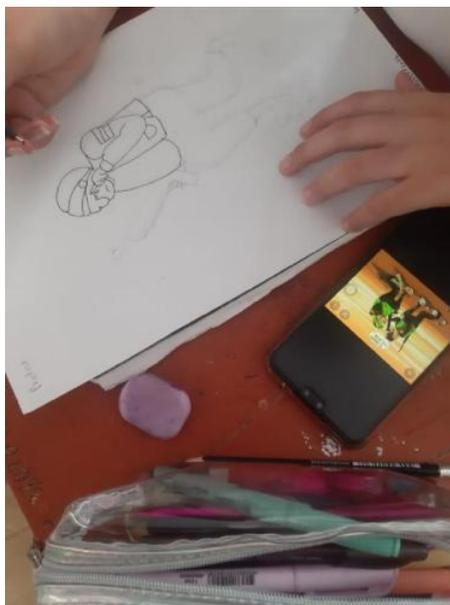
escriben todas las palabras que faltaban de la lista junto a los “emojis” para que los estudiantes pudieran seleccionar 1 de ellas.



Después de aclarar mediante algunos ejemplos la forma en que podría ser realizado el “Lineart”, cada estudiante seleccionó 1 palabra de la lista para ser graficada.



Fue inevitable que algunos estudiantes se apoyarán en sus dispositivos móviles para encontrar alguna “inspiración” o imagen de soporte a la hora de realizar su trabajo en “Line Art”. Se aclara la importancia de reinterpretar la imagen agregando otros elementos y no de sólo de copiarla.



### **PARTE 3**

Fue necesario un tercer momento para lograr concluir con la sesión. Allí se ubicaron todas las imágenes surgidas de los trabajos en “Line Arte” para que los estudiantes escogieran 1 de ellas, la misma debía seleccionarse desde el gusto personal (propio o de otro compañero) y con ello el estímulo para hablar acerca de lo que allí se muestra (teniendo en cuenta la palabra que acompaña a cada dibujo). Estas fueron reunidas en una “iconoteca” grupal.



Luego de escoger la imagen de su predilección, los estudiantes salen del salón y se les indica que deben enviar un audio por whatsapp dando la descripción personal de la imagen, juntamente con sus nombres, el tema que el dibujo representa y la fotografía del “Line Art”. Esta información fue recopilada en medios digitales.



La mayoría de los estudiantes se valieron de la escritura para estructurar sus ideas y a pesar de ello presentaron fallos a la hora de grabar de manera fluida el audio. Muchos lo enviaron en varias oportunidades (se veían los “mensajes borrados”) y esto evidenció la intención de mejorar la forma en que decían las palabras en inglés.



## **CONCLUSIONES**

- En la primera parte de la sesión el sentimiento de competitividad al trabajar por filas generó en ellos mayor presión de la deseada pero, una vez salían al frente, el desenvolvimiento de cada estudiante demostraba que no se trataba una actividad complicada de abordar para ellos,

ya que sus aciertos fueron notablemente mayores a sus desaciertos (sólo “fallaron” 3 estudiantes de los 21 de participaron con los “emojis”).

- Al trabajar con las palabras varios de los estudiantes pensaron en las obras de arte que habían visto en las sesiones anteriores y algunos deseaban incluso representarlas mediante “Line Art”.
- La mayoría, por no decir todas las palabras seleccionadas para graficar mediante el “Line Arte”, reflejan sentimientos negativos.
- En la segunda parte de la sesión, al introducir y ejecutar el “Lineart”, hubo cierto temor frente a la graficación de las palabras elegidas, pese a ser un estilo de dibujo muy libre. Aunque todos presentaron su trabajo, no todos lograron apropiarse de la misma y los resultados, en casos puntuales, no fueron los esperados. Pese a ello, el ejercicio arrojó un producto gráfico que motivaría la apropiación oral.
- En la tercera parte de la sesión se presentaron algunas dificultades en el acercamiento a las imágenes y se dudó de la construcción de una secuencia coherente en inglés frente a las mismas. De hecho, la mitad del grupo no logró enviar los audios por Whatsapp en el tiempo acordado y debieron concluir la actividad en las casas.
- La mayoría de las temáticas e imágenes seleccionadas se centraron en 5, a saber: “conflict”, “violence”, “creativity”, “protest” y “frustration”; por lo que los estudiantes determinaron trabajar en grupos con base en las fotografías que se compartieron de las mismas. Por tanto, la construcción de la narración, a pesar de ser individual, gozó del apoyo de unos con otros y de esa manera se fortalecieron las ideas que serían parte de los audios.
- Al revisar los audios se evidencia que en su mayoría los estudiantes logran hacer una presentación básica de sí mismos y hacen una apertura clara acerca de lo que van a hablar a continuación, usando frases como “ I am going to talk ...” “ I will talk about...” “this drawing is about...”
- Los estudiantes en su mayoría hacen uso pertinente de los conectores de adición y contraste para presentar sus ideas de manera ordenada.
- Ellos hacen un esfuerzo por pasar de los aspectos sensoriales de los dibujos y tratan de describir los aspectos estéticos vitales, aquello que sienten cuando ven la imagen seleccionada. Varios hablan de lo que evoca el dibujo aún más que de la descripción del mismo.
- Al poder dedicar tiempo para preparar lo que van a decir, los estudiantes logran estructurar oraciones completas y logran comunicar una idea clara en su mayoría, pero se evidencia en las pausas realizadas y la entonación que aunque se sugirió que el audio fuera grabado de manera espontánea, los estudiantes prefieren leer.
- Al realizar una lectura de lo que quieren expresar, existe una distracción de la pronunciación y se tiende a leer tal como se escriben las palabras.

- La mayoría de los estudiantes terminan su grabación sin un cierre claro, despedida o conclusión.
- Los estudiantes, en su mayoría hacen uso pertinente de frases que expresan opinión y emociones, tales como: “ in my opinion...” “ I think...” “I feel...” “For me...” “ It represents...”
- Cuando a los estudiantes se les presenta realidades cercanas que ellos mismos han plasmado en imágenes, por lo general ellos tienen algo que decir al respecto porque se sienten identificados y escuchados.
- A pesar de las dificultades en la pronunciación que se evidencia en la mayoría de los estudiantes, se logra captar ideas claras y reflexivas, elaboradas y con mensajes claros que dan cuenta de una intención comunicativa y de una lectura de imagen desde los diferentes aspectos estéticos, principalmente los vitales.

## **DESARROLLO DE LA SECUENCIA 2**

### **SESIÓN 1**

- Fecha: Viernes 1 de Abril de 2022
- Hora: 9:15 AM – 10:45 AM (Etapa 1) y 10:45 AM - 12:00 PM (Etapa 2)
- Lugar: Museo Lucy Tejada (Pereira)
- Población: 29 estudiantes de grado 11 (edad promedio: 16-18 años)
- Docentes a cargo: Viviana Vizcaya y David Felipe Suárez Rozo



**ETAPA 1: RECORRIDO**

La secuencia #2 de la unidad didáctica inicia con la visita al museo Lucy Tejada de la ciudad de Pereira. En total fueron 29 los estudiantes de grado 11 que pudieron asistir, nos trasladamos de la institución Agustín Nieto Caballero hacia el museo Lucy Tejada en 2 microbuses, cada uno acompañado por los 1 de los docentes que dirigieron la sesión.



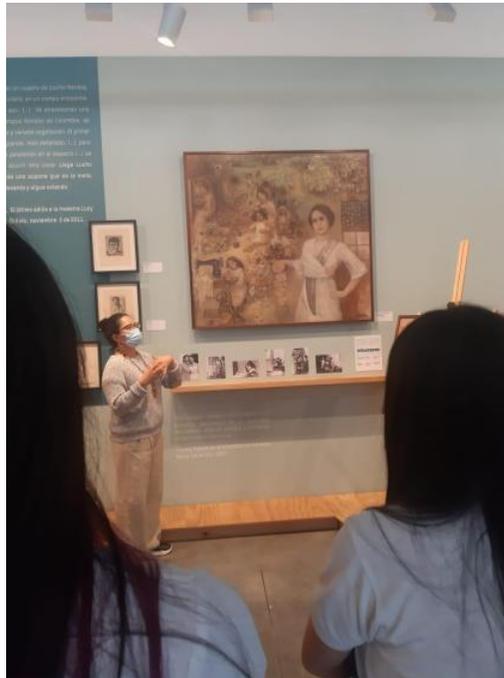
Los buses salen del colegio a las 9:15 am y llegan al museo a las 9:45 am. Allí, fueron recibidos por la persona a cargo de la visita guiada por el museo, Yenny Mendez, docente y egresada de la Maestría en Educación y Arte de la UTP, con quien previamente se hizo el contacto para la visita. Los estudiantes debían dejar sus bolsos en la entrada y una vez todos estaban listos para iniciar el recorrido, nos dispusimos a ingresar en la primera sala del museo.



En la sala llamada “SER” Yenny enfatiza los primeros años de vida de la maestra Lucy Tejada, sus frases memorables y la riqueza cultural de su obra. Algunas de las fotografías presentadas fueron un aliciente para que los estudiantes pudieran “sentirse parte” de aquella sala y por consiguiente, la mayoría de los estudiantes tuvieron empatía con las ideas revolucionarias para una mujer de su época y por sus intereses culturales (incluido su fascinación por los armadillos).



Es importante aclarar que el recorrido por las distintas salas fue realizado por Yenny en español, pero se les pedía a los estudiantes prestar mucha atención a las palabras que ella decía porque serían importantes un poco más adelante. Hubo una obra con especial interés que resumía la vida de la artista, a saber: “Memoria Ciega Abeja de Amargura” (1990); y en ella se pudo interactuar por primera vez con los estudiantes, resaltando elementos estéticos formales, vitales y sensoriales, como el descubrimiento del tren en la lejanía, de la máquina de coser con la niña, las flores que caían, la madre de Lucy Tejada como factor protagonista o el antiguo pueblo de Pereira.



Para concluir la estadía a la sala “SER” los estudiantes tuvieron unos minutos para observar con mayor detenimiento las obras allí expuestas (pudieron fotografiar aquellas que les producían una mayor fascinación). Era evidente que muchos de ellos se sintieron profundamente conmovidos al estar en este museo de arte, siendo la primera vez que presenciaban las obras de la artista pereirana, que hasta ese momento era alguien desconocida por ellos (sólo pudo ser relacionada con el teatro dedicado a su nombre sin saber de quién se trataba).



En la sala “HACER” (la número 2 del museo) Yenny les habla de la importancia de la escuela de artes en la vida de la maestra Lucy Tejada y la forma en que esto se reflejaba en sus obras, de donde su produjo la mayor cantidad de ellas (de allí el nombre de la sala). Luego, se relacionan sus viajes a distintos lugares de Colombia (junto a su esposo e hijos) que quedarían retratados con los “principios académicos” palpables en diversas pinturas y grabados, así como el posterior deseo de experimentar con nuevas formas de expresión plástica. Además, los docentes les piden a los estudiantes realizar preguntas a Yenny acerca de las mismas, porque serían fundamentales en la actividad a realizar en lengua inglesa al terminar el recorrido guiado.



En la tercera sala, “DECIR”, aparecen las obras con mayor simbolismo y crítica de la artista pereirana, por lo que la comunicación con ellas era “vital”. Yenny abordó los elementos disponibles en las mismas de una manera asertiva y los estudiantes pudieron interactuar con ellas a un nivel más interpretativo, buscando los elementos que pudieran generar un diálogo concienzudo entre ellos mismos. El interés por entender las obras de esta sala y su valor capturó aún más su atención.



El recorrido finalizó en la sala de lectura del museo y el posterior tránsito por la fotografía mural al costado del mismo que, por cuestiones de tiempo, no se pudo ahondar como se esperaba en dichas secciones.

## **ETAPA 2: ACTIVIDAD**

Luego del recorrido se realizaron 2 actividades de inmersión dentro del museo. La primera de ellas, llevada a cabo en la sala “SER”, consistió en descubrir una obra específica de la maestra Lucy Tejada cuyos elementos fueron descritos previamente por la docente Viviana Vizcaya. Durante el recorrido y sin que los estudiantes supieran, se escogió una de ellas y la docente expuso en inglés algunos aspectos que les permitiera identificarla. Ellos, una vez dadas las instrucciones, debieron observar todas las obras de la sala hasta encontrar la indicada por la docente.



Cuando se descubrió la primera obra, la estudiante en cuestión tendría el chance de escoger a otro estudiante que debía salir adelante e intentar hacer algo similar a lo hecho por la docente. Para ello, la profesora Viviana lo acompañaba por toda la sala para ayudarle a resolver algunas dudas frente a la descripción, mientras tanto, los demás compañeros les daban la espalda para así no poder relacionar ninguna obra con facilidad.



Esta secuencia se repitió en 5 oportunidades y aún el docente David Suárez participó de ella haciendo una descripción de elementos con la salvedad de que las características eran lo opuesto a la imagen elegida por él. Al terminar la primera actividad en la sala “SER”, se procedió hacia la segunda y tercera sala, en donde la docente Viviana Vizcaya les indicó los pasos a seguir para la siguiente actividad.



Los estudiantes, divididos en grupos de 3 (máximo 4), debieron realizar un video de 1 minuto aproximadamente en donde cada uno de ellos trataría de asumir el rol de Yenny en el museo, explicando a otras personas algunas de sus obras de manera sencilla, así como las secciones en donde estas se encontraban y los elementos que considerasen remarcables del museo. Ellos podían contar con el acompañamiento de los docentes para poder aclarar sus dudas en cuanto a la forma de realizar sus videos y en síntesis, el trabajo de construcción del discurso en inglés fue relativamente sencillo aunque durante la grabación en sí era notorio el nerviosismo y la dificultad para realizar frases largas, coherentes y continuas.



Para finalizar, a la salida del museo, la docente Viviana dio en inglés las instrucciones de la última actividad que consistió en decir de manera espontánea una palabra que representara la emoción o sentimiento que había causado la visita al museo o una palabra que recordaran o hubiesen aprendido a lo largo de las diferentes actividades.

## CONCLUSIONES

- Cuando la docente Viviana Vizcaya daba las instrucciones de las actividades en inglés estas eran comprensibles para ellos y en la medida que avanzaban en cada actividad, las distintas interacciones con los docentes hacían más fácil para los estudiantes asimilar los nuevos conceptos y sus pronunciaciones.
- Al asignar características a las obras de la maestra Lucy Tejada fue suficiente para ellos tener presente unas 2 o 3 palabras en inglés, es decir, no había necesidad de realizar complejas construcciones gramaticales para buscar “comunicarse con la obra”.
- Durante la primera actividad, los estudiantes buscaron “refugiarse” en aquellos estudiantes que tienen mayor habilidad con el habla en lengua inglesa para que el grupo entero se sienta “bien representado”, pero el simple hecho de estar al frente de todo el grupo, también generó en aquellos alguna dificultad para comunicarse.
- En la mayoría de los subgrupos de trabajo, durante la actividad del video, existía, desde la obra de arte, una motivación por pronunciar correctamente las palabras, de tener fluidez y apropiación de lo que se decía. Además de describir sus emociones, deseos o posturas.
- Los estudiantes hacían un intento por indagar acerca del vocabulario o expresiones que les permitieran expresar lo que deseaban en el video de la última actividad, haciendo uso del inglés para hacer dicha consulta, con expresiones que les son familiares, tales como “how do you say \_\_\_ in english?” “how do you pronounce \_\_\_?”
- En la realización de los videos hubo expectación y nerviosismo en los subgrupos de trabajo debido, quizás, al tiempo asignado para hacerlo (30 minutos).
- Durante la grabación el apoyo en la escritura era común, así como el mezclar palabras en inglés con español. Algunos eran tímidos y decidieron no aparecer en el video a pesar de ser obligatorio hacerlo.
- Al observar los videos, se evidencia que la mayoría de los estudiantes poseen la capacidad de realizar una presentación básica de sí mismos en inglés, pero algunos de ellos aún tienen vacíos de vocabulario básico, como lo son las fechas o incluso los colores.
- Desde el intento comunicativo realizado por medio de la creación del video, se evidencia además, que a los estudiantes se les facilita la descripción de los aspectos estéticos formales de la obra, tal como la técnica, el nombre, el autor, el año etc. en segundo lugar se centran en la descripción de los aspectos estéticos sensoriales, todo aquello que pudieron percibir, los materiales usados, los colores, las texturas etc. y por último, hay un intento disminuido por describir los sentimientos o emociones que evocaba la obra en ellos, todo aquello que no está explícito y que es subjetivo.
- En la última actividad, la mayoría de los estudiantes lograron decir una palabra que recordaron, pero muy pocos escogieron hablar de la emoción que suscitó en ellos la visita al museo, sin embargo, ya de regreso al colegio y en español los estudiantes expresaron el profundo agrado de la visita al museo, que para muchos fue un acto novedoso ya que era la primera vez que visitaban un museo.

- A pesar de demostrar timidez, los estudiantes hacen el intento de hablar utilizando adjetivos básicos, y aunque las estructuras sintácticas no son exactas, logran transmitir ideas claras y se evidencia en ellos el deseo de comunicar.
- En comparación con la actividad de cierre de la sesión 3 de la la secuencia 1, en la cual los estudiantes debían grabar un mensaje de voz y no un video, se evidencia que la tensión de estar figurando frente a la cámara hace que los estudiantes re piensen más cada palabra o idea y por lo tanto comunicar las ideas de manera clara se hace más complejo.
- Esto también nos da la noción de que poder preparar con anticipación lo que se va a decir, permite la fluidez y claridad de las ideas aunque le resta espontaneidad.

## **DESARROLLO DE LA SECUENCIA 2**

### **SESIÓN 2**

- Fecha: Viernes 27 de Mayo de 2022
- Hora: 8:00 AM – 12:30 PM
- Lugar: Museo de Arte de Pereira
- Población: 28 estudiantes de grado 11 (edad promedio: 16-18 años)
- Docentes a cargo: Viviana Vizcaya y David Felipe Suárez



A las 8 AM fueron convocados los estudiantes a la sede de la Institución Educativa y a las 8:15 nos movilizamos en 2 microbuses al Museo de Arte de Pereira. Llegamos en unos 30 minutos y luego de una corta bienvenida, la persona a cargo del museo en ese momento nos pide que

nos instalemos en la zona de cafetería en donde se dejarían los bolsos de los estudiantes y se tomaría el registro de su asistencia. Allí, también se harían algunas aclaraciones preliminares con respecto a las actividades a realizar, la importancia del recorrido guiado y el tiempo del refrigerio. Por motivos de fuerza mayor no se pudo iniciar con la visita guiada como se tenía previsto (se movió para las 10 AM), por lo que se decidió hacer un recorrido rápido por las distintas salas del museo, indicando a los estudiantes que debían tomar fotos y algunos datos de las obras que más llamaran su atención. Nos dirigimos entonces al tercer piso del museo, en donde estaba expuesta la obra escultórica del maestro Jesús Tibaduiza.



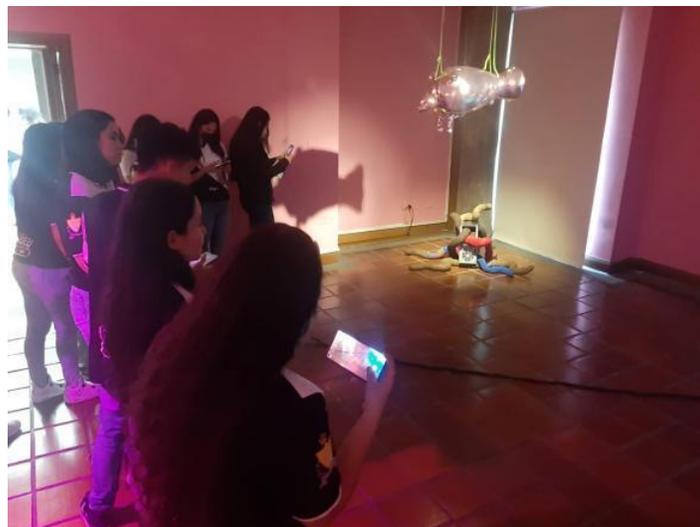


La exposición tenía por nombre “Un Punto Azul”, que hace referencia a la frase del famoso divulgador científico Carl Sagan, quien la ideó al observar la fotografía tomada por la cápsula Voyager 1 en 1990. El maestro Tibaduiza traslada la realidad del cosmos a su escultura, relacionando el microcosmos como el macrocosmos en patrones simétricos finamente acabados. Se pudo notar que algunos estudiantes “lucharon” por comprender la obra y sólo unas cuantas cautivaron su atención, ya que, al ser abstracta y no tener el tiempo suficiente para observarlas a profundidad (se dieron sólo 5 minutos), ellos esperaban lograr relacionarlas con alguna forma que les fuese familiar de la naturaleza. Se les recordó que un poco más adelante, durante la visita guiada, habría un segundo acercamiento.





Luego bajamos al segundo piso, en donde se encontraba una instalación que tenía por nombre “tierra incógnita” hecha por el artista Juan Covelli, la cual, establece una hipótesis de colonización de una civilización extraterrestre en la Tierra, a semejanza de la colonización realizada por los europeos en América, condicionante del “cambio” social, económico, cultural o tecnológico en dicha parte del mundo. En esta sala los estudiantes se sintieron mejor atraídos ya que la intervención del lugar les permitía interactuar con dicho “ecosistema” como si de un mundo distante de ciencia ficción se tratase. Por lo mismo, los diálogos generados alrededor de los distintos elementos que componían la instalación eran contextualizados a sus narrativas digitales (de hecho, había presencia de videoarte, lo que ayudó aún más a procurar “entender la obra”).





Posteriormente bajamos al primer piso o la “sala frisby”, que tenía una obra centrada en la historia de dicha compañía y su transformación consciente. Se pudo notar la secuencia de sombras sobre velos que representaban un tipo de danza que las unifica. Los estudiantes recorrieron dicha instalación con libertad, cruzando entre los velos e interpretando los movimientos allí plasmados con una sutil interacción sensorial (era llamativos que algunos, aún en dicho espacio de “libertad de movimiento”, no dejaban de tomar apuntes además de tener un buen registro fotográfico).





Finalmente, descendimos al sótano del mismo en donde se encontraba la exposición “arte joven 20.21” en donde había gran variedad de obras de 21 artistas de diversas regiones de Colombia, a saber: Cundinamarca, Atlántico, Meta, Caldas, Tolima, Risaralda, Magdalena, Boyacá, Guajira y Chocó. Las técnicas mixtas y las temáticas abiertas causaron una grata impresión en los estudiantes y luego de 5 minutos de recorrido, nos dispusimos a realizar la primera actividad correspondiente a la sesión investigativa.



### **ACTIVIDAD 1**

La profesora Viviana, en lengua inglesa, daría pausadamente las instrucciones de la actividad, en donde los estudiantes, por parejas, debían sacar una tira de papel con el nombre de 1 de los 21 artistas en exposición. Estos se encontraban en una bolsa, por lo que era al azar. Una vez los sacaban debían buscarlos en la sala.



La pareja de estudiantes debía dirigirse a los 2 artistas que “sacaron” y en sus obras identificar “similarities and differences” (similitudes y diferencias), dialogando y tomando apuntes sobre las mismas (sólo a algunos se les dio el chance que cambiar a otro artista si no se sintieron atraídos por las obras que habían visto).



Una vez realizado el acercamiento por parejas se procedió a realizar un círculo alrededor de uno de las obras expuestas en el suelo de la sala y allí, sentados, se realizó la dinámica de “hotpotato” (tingo, tingo, tango) para saber el turno de la pareja de estudiantes a socializar (a partir de la información que habían obtenido).





Una vez terminada la participación de la primera actividad (sólo participaron 5 parejas), procedimos a subir al primer piso y en la zona de cafetería se compartió el refrigerio.

### **RECORRIDO GUIADO Y ACTIVIDAD 2**

En torno a las 10 AM la persona que realizaría el recorrido con los estudiantes (Andrés Duque) les hizo un mejor acercamiento a ellos a la “realidad y vida del museo”, desde las normas, pequeñas anécdotas y los procesos de selección de obras, aclarando aspectos propios de dicho espacio en contraposición a una galería de arte (por ejemplo).





La visita guiada inició en la sala “frisby” del primer piso en donde Andrés les invitó a sentarse en círculo teniendo el chance de compartir experiencias en el museo y de responder algunas preguntas propias del medio. Ya en el segundo piso, donde estaba ubicada la obra “tierra incógnita”, también se dio la oportunidad de tener un diálogo más abierto acerca de los aspectos técnicos de una instalación artística y los procesos de experimentación.





Finalmente, Andrés conduce a los estudiantes al tercer piso del museo en donde estaba ubicada la obra del maestro Jesús Tibaduiza y allí se pudo ahondar un poco más en ella. Se hizo una intervención importante en cuanto a una actividad intermedia que debían realizar como parte de la visita al museo. El docente David Suárez les recuerda que deben tener en cuenta lo dicho y lo visto hasta ahora en el recorrido, para construir un video con una narrativa propia, bien sea un cuento, una historia o un poema (dicho video se realizará en grupos de 3 en inglés y es la síntesis de la experiencia de la visita al Museo de Arte de Pereira, que deberán realizar en un periodo de 15 días, como parte de un material de “transcreación”, término abordado previamente en la clase de artística por parte del docente David Suárez). La visita guiada concluiría en el sótano del museo con el abordaje de las obras de los 21 artistas nacionales emergentes.





### **ACTIVIDAD 3**

Luego de finalizar el recorrido guiado, nos dirigimos a la sala principal o “sala Frisby”, en donde los estudiantes se ubican en círculo de pie y la docente Viviana Vizcaya daría las instrucciones de la actividad de cierre.



Una vez dadas las instrucciones y el fundamento de la actividad, a saber, “My opinion” (expresiones de opinión y conectores), los docentes realizan un ejemplo para darles mayor claridad. El docente David mostraría con su celular la fotografía de la obra “Sin Aliento” del artista Pablo Bermúdez (tomada previamente durante el recorrido) y en inglés daría una opinión sencilla acerca de la misma, a lo cual, la docente Viviana, utilizando un conector en

inglés, daría una opinión contraria. Una vez cada estudiante saca un número que estaba en una bolsa, comprobaron que estos se repiten para formar parejas, aunque ninguno sabía con cuál compañero o compañera debían salir adelante. En el centro del círculo había un timbre y ellos debían estar atentos al llamado del docente David quien al azar diría un número y el primer estudiante de los dos que tenían el mismo número que tocara dicho timbre debía decir una breve opinión acerca de una de las obras que llamó su atención (mostrando la foto de la misma) y su compañero, quien llegó al timbre en segundo lugar, usando conectores en inglés, debía terminar la oración iniciada por su par. Debido al tiempo, sólo 4 parejas de estudiantes pudieron participar.



Luego de ello nos trasladamos a la entrada del museo por los maletines, nos despedimos de las personas que acompañaron (de una u otra manera) en el recorrido por el Museo, subimos a los 2 buses y retornamos al colegio a las 12:30 PM.

## CONCLUSIONES

- La sesión se desarrolló “de más a menos”, ya que se inició con la expectativa de los estudiantes por conocer el Museo de Arte de Pereira, pero las distintas actividades propias de la investigación, por causa del tiempo, especialmente durante la última actividad, se abordaron con demasiada rapidez y presión sobre los estudiantes, lo que generó un resultado inesperado y varias reflexiones posteriores.
- El tiempo de aprendizaje de otra lengua, es importante reconocer que los sentimientos de duda o derrota hacen parte de la intención comunicativa verdadera de los estudiantes y la frustración de no alcanzar con plenitud a expresar sus ideas, sin embargo en la socialización de las actividades siempre se hace énfasis en la diferencia que implica expresarse en una segunda lengua, específicamente en las primeras etapas del aprendizaje de la misma.
- Lo anterior, a todas luces, favoreció el acercamiento al ámbito de las artes plásticas por parte de los estudiantes, quienes desconocían el magnífico espacio del museo, pero la incursión de la lengua inglesa no generó el mismo “peso” frente al abordaje artístico-visual, ya que el desafío de comunicarse en otra lengua con claridad sigue siendo algo que se torna confuso, quizás, por la latente sensación de que “es sólo por cumplir con alguna tarea del colegio o de los docentes” y no como un beneficio real para ellos.
- La timidez es un factor determinante a la hora de expresarse, pues se desea hacerlo casi que en “secreto”, por lo que sólo es importante, desde la perspectiva de los estudiantes, que los docentes les escuchen a ellos “solos”, no con sus compañeros.
- Las actividades fueron planeadas con el ánimo de socializar y ser abiertos en nuestra opiniones, pero se puede notar que ellos se frenan al no lograr “conectar” las palabras en inglés en un diálogo con sentido. Prefieren callar en vez de intentar decir algo “errado”.
- Es interesante que en las distintas salas los estudiantes buscaban algún sentido a lo que veían desde los medios digitales, específicamente en los juegos virtuales y las series de su preferencia (“stranger things” por ejemplo).
- En la actividad de “transcreación”, al dar las instrucciones de la misma, los estudiantes tomaron una iniciativa propia, pues deseaban contar su “propia historia” teniendo en cuenta todas las salas del museo y no únicamente la sala de la tercera planta (que era lo que inicialmente se planeó). Aquello llevó a que los estudiantes regresaran a las distintas salas del museo para tomar nuevas fotografías y empezar a concretar ideas acerca de la narración que deseaban interpretar. Se generó bastante expectativa, por parte de los docentes por el resultado de ello, porque era común verlos tomar “buenas fotografías y escribir cosas”.



- De lo anterior se puede sustraer el hecho de que, en vez de tomar “notas escritas”, es importante tomar “notas de voz” y compartir aquello, quizás, en un grupo de trabajo de whatsapp.
- Debido a los momentos no planeados o no predecibles de la visita se generaron dinámicas inesperadas, pero interesantes, aunque poco favorables para el manejo del tiempo en las actividades planeadas.

- Sin duda, el tiempo no fue un aliado en las actividades, ya que se toma mucho tiempo desarrollarlas y normalmente se deben terminar en el punto donde apenas los estudiantes se acostumbran a ella, el momento clave donde la “presión disminuye”.
- Los estudiantes ante la presencia del guía en la segunda actividad, se mostraron tímidos y temerosos de cometer errores, por lo tanto la participación fue disminuida.
- Los estudiantes a pesar de conocer las frases de opinión y los conectores para formar frases, por la presión de la participación en público se les notaba bloqueados.
- El trabajo de construcción y aporte en grupo es una idea que los estudiantes no logran aprehender, ellos siguen considerando que lo más importante es dar reporte a los docentes a manera de tarea.

## **DESARROLLO DE LA SECUENCIA 2**

### **SESIÓN 3**

- Fecha: Jueves 4 de Agosto de 2022
- Hora: 6:10 AM – 12:30 PM
- Lugar: Institución Educativa Agustín Nieto Caballero
- Población: 30 estudiantes de grado 11 (edad promedio: 16-18 años)
- Docentes a cargo: Viviana Vizcaya y David Felipe Suárez



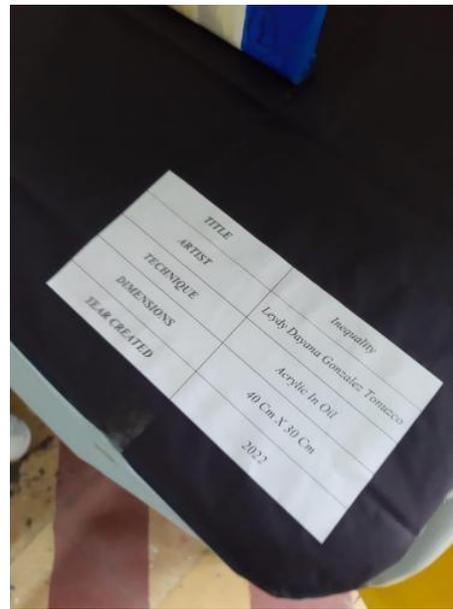
La sesión se desarrolló en el colegio con el permiso de la coordinación y la rectoría y se dispuso toda la jornada escolar para ello. Previamente se estableció un cronograma para la misma en el cual, los estudiantes de grado 11 recibieron a los estudiantes de los demás grados en su “Museo Bilingüe”. La dinámica de los grados correspondió a la siguiente gráfica:

| <b>Hora normal de las clases</b> | <b>Tiempo por grupo (30 minutos aprox.)</b> | <b>Recorrido de los grados</b> | <b>Acompañamiento Profesora Viviana</b> | <b>Acompañamiento Profesor David</b> |
|----------------------------------|---|--------------------------------|---|--------------------------------------|
| 1                                | 6:10 – 7:10 AM                              | (Organización)                 | X                                       |                                      |
| 2                                | 7:10 – 7:40 AM                              | 7-B                            |   | X                                    |
|                                  | 7:40 – 8:10 AM                              | 6-B                            | X                                       |                                      |
| 3                                | 8:10 – 8:40 AM                              | 7-A                            |   | X                                    |
|                                  | 8:40 – 9:10 AM                              | 9-A / 6-C                      | X                                       | X                                    |
| <b>Descanso</b>                  |   |                                |   |                                      |
| 4                                | 9:30 – 10:00 AM                             | 7-C                            |   | X                                    |
|                                  | 10:00 – 10:30 AM                            | 6-A                            | X                                       |                                      |
| 5                                | 10:30 – 11:00 AM                            | 9-B                            |   | X                                    |
|                                  | 11:00 – 11:30 AM                            | 8-B                            |   | X                                    |
| 6                                | 11:30 – 12:00 PM                            | 8-A / 10-A                     | X                                       | X                                    |
|                                  | 12:00 – 12:30 PM                            | (Finalización)                 | X                                       |                                      |

Los estudiantes de grado 11 se ubicaron en 3 zonas del colegio con sus 30 obras, a saber: el salón de grado 11 (15 obras expuestas), el salón de tecnología (8 obras expuestas), y el patio intermedio (7 obras expuestas).



Durante la primera hora de clases realizaron la instalación de sus obras sobre sus propios escritorios con las decoraciones que ellos creyeron convenientes y además, fue obligatorio ubicar una ficha técnica en inglés acompañando sus pinturas.



En la segunda hora de clases se inició el recorrido por los grados y el primero de ellos fue el grado 7-B que estaba a cargo del profesor David. Cada grado se dividiría en 3 grupos de 8 a 12 estudiantes (según el orden de las listas) y el primer subgrupo del grado iniciaría al salón de grado 11, el segundo subgrupo en el salón de tecnología y el tercer subgrupo en el patio intermedio. Cada 7 minutos aproximadamente se rotaron los subgrupos en los 3 espacios de exposición.



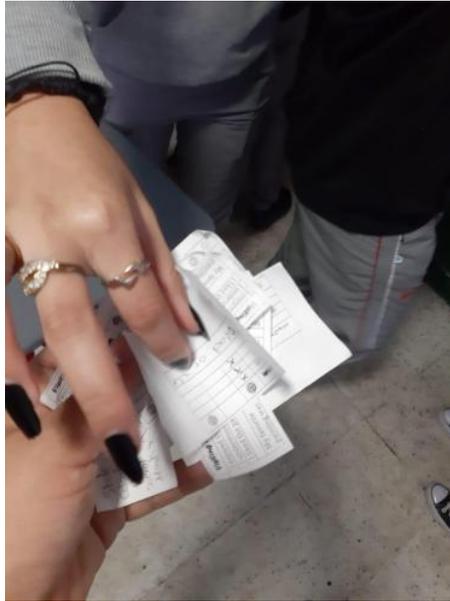
El segundo turno le correspondió a la profesora Viviana con el grado 6-B. Allí aprovechó para dar ciertas indicaciones a los estudiantes de los demás grados de acuerdo a lo visto en la salida del primer grupo, dirigidas especialmente hacía la dinámica de la rotación, de la distribución durante el recorrido y el énfasis de la oralidad sin traducción (era inevitable para los estudiantes de grados 11 recurrir a ella para comunicarse, sobre todo con los grados inferiores).



Dicho sea de paso, durante el recorrido cada grupo del colegio debió llenar un pequeño formato con preguntas simples en inglés que ayudarían evaluar la experiencia, la comprensión oral y las obras en general. Para ello se recurrió a una sencilla escala de Likert con una pequeña variación en las preguntas para los grados inferiores (6 y 7) y superiores (8, 9 y 10). Estos se entregaban al inicio y se recogían al final del recorrido respectivo.

| <b>Visiting The Museum</b> |  |  |  |  |
|----------------------------|--|--|--|--|
| I enjoyed the experience:  |  |  |  |  |
| I understood the artist:   |  |  |  |  |
| I liked the paintings:     |  |  |  |  |
|                            |  |  |  |  |
| My favorite painting was:  |  |  |  |  |

| <b>Visiting The Museum</b>                 |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| I enjoyed the museum experience:           |  |  |  |  |
| I understood the topic of the expositions: |  |  |  |  |
| I liked the paintings:                     |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
| My favorite painting was:                  |  |  |  |  |
| The topic of the painting is:              |  |  |  |  |

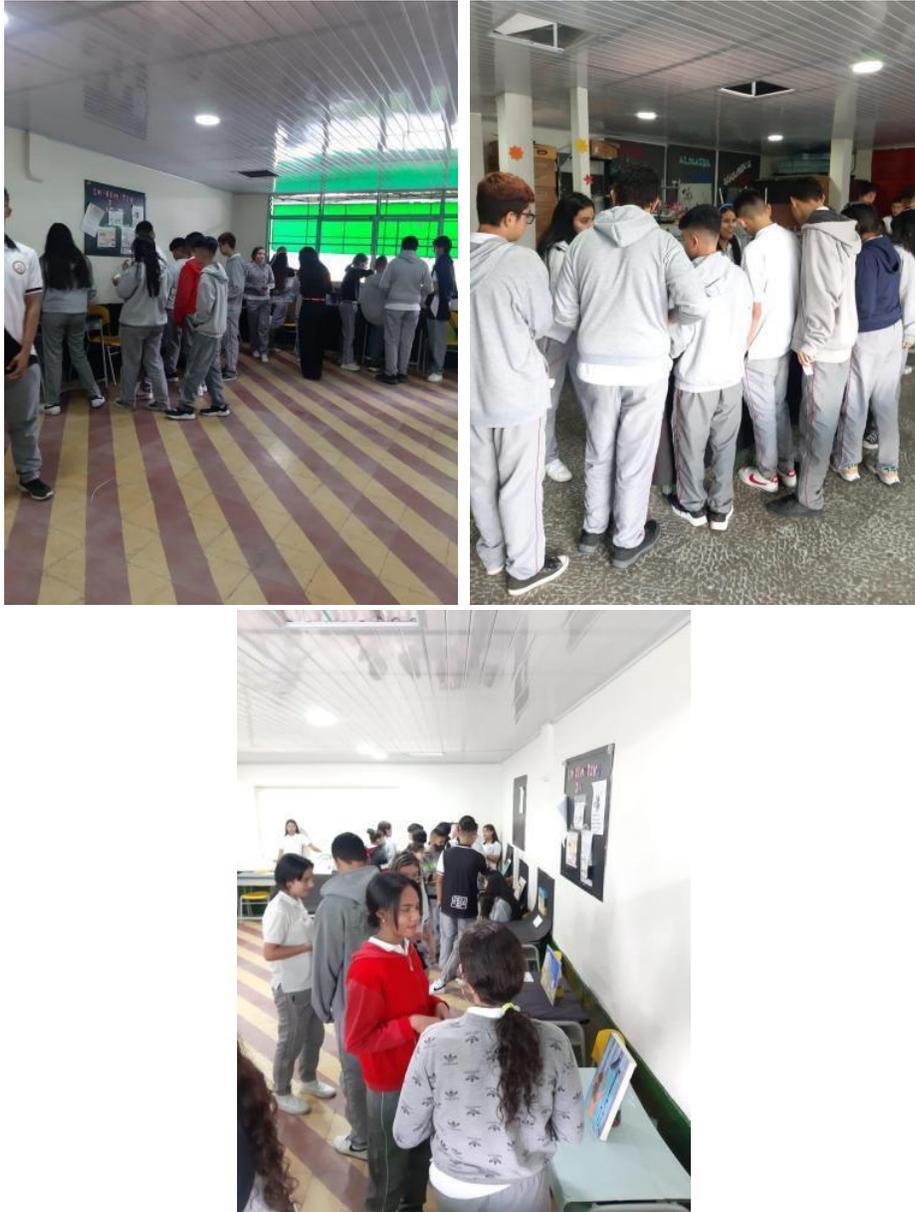


El tercer turno correspondió al grado 7-A a cargo del profesor David. Este grupo, particularmente, ha sido uno de los que más indisciplina y llamados de atención generan para los profesores, pero llamativamente durante la actividad del museo no hubo necesidad de “controlarlos”. Estuvieron especialmente concentrados con la exposición y deseando llenar el formato seleccionando las mejores obras como si fuese una especie de concurso para ellos, pues consideraban que sus votos eran “decisivos para elegir al ganador de la exposición”.



En el cuarto turno se debió hacer un recorrido doble, es decir, se unieron los grados 9-A (con la profesora Viviana) y 6-C (con el profesor David), ya que el este último grado estaba programado para

iniciar en la primer hora de clases, no obstante, no hubo tiempo para ello debido a la organización de los espacios de exposición que se extendió más de lo esperado. No se dejaron por fuera del recorrido por esa razón y pudieron vivir la experiencia como los demás grados, generando una mayor afluencia, como si de la inauguración de un colectivo en un museo verdadero se tratase.



El quinto turno se inició después del descanso (de 20 minutos) con el grado 7-C, a cargo del profesor David. Era grato ver que los estudiantes de los demás grados podían realizar el recorrido por sí solos, buscando las obras que más llamaban su atención y trataban de interactuar con la mayor cantidad de ellas durante los 7 minutos disponibles.



El siguiente turno le correspondió al grado 6-A a cargo de la profesora Viviana y en este punto debemos resaltar lo hecho por el estudiante César Moscoso, ubicado con su obra en el patio intermedio, quien al inicio de la exposición se veía algo ansioso y a pesar de que normalmente no participó de manera tan activa en las otras sesiones de trabajo, quizás, al ver que su obra sí era apreciada por otros estudiantes se fue sintiendo cómodo y era notorio que, en realidad, se había preparado muy bien para hacer su exposición (tenía muchos apuntes “escondidos”) y procuraba darse a entender con claridad.



El séptimo turno correspondió al grado 9-B a cargo del profesor David. Ya los estudiantes de grado 11 estaban muy sueltos y hablaban con mayor fluidez, seguramente debido a la repetición de conceptos. Los docentes, por su parte, de tiempo en tiempo se acercaban a ellos al azar para escucharlos y procuraban intervenir haciendo preguntas simples en inglés buscando con ello que respondieron mediante “nuevas ideas”.



El penúltimo turno le correspondió al grado 8-B a cargo del profesor David. Allí era evidente el cansancio en los estudiantes de grado 11, no obstante, se esforzaban por seguir recibiendo a sus visitantes. El profesor les animaba para que concluyeran la actividad de la misma manera en que iniciaron, puesto que estaba muy cerca el cierre de la misma.



El último turno de los grados fue doble: la profesora Viviana estuvo con el grado 10 y el profesor David con el grado 8-A. Nuevamente se veía la gran afluencia de estudiantes en las “3 salas de exposición” y el diálogo varió sustancialmente con los estudiantes de 10, quienes realizaban más preguntas y deseaban un mejor acercamiento a las obras. Al finalizar la actividad, la docente Viviana realizó un reconocimiento a los estudiantes de grado 11 por su gran desempeño y se procedió a realizar una foto grupal como recuerdo de la actividad.



### **CONCLUSIONES**

- La actividad evidenció el nivel de compromiso por parte de los estudiantes de grado 11 quienes, no sólo se esforzaron en la construcción de sus pinturas en las clases de artística (con un contenido de algunas problemáticas social colombiana), sino en generar un discurso con sentido en inglés, que fuera atrayente y les permitiera expresar correctamente sus ideas. La narración era mayoritariamente entendible desde la descripción de las fichas técnicas y los elementos simbólicos que usaron para sus obras (aunque esto no ocultaba sus errores gramaticales).

- A pesar de que todo el colegio participó de la actividad durante una jornada académica normal, no se generaron inconvenientes de ningún tipo, de hecho, los mismos profesores y directivos resaltaron lo involucrados que se veían los estudiantes de los demás grados.
- Fue un acierto que ellos pudieran expresar de alguna manera su opinión a través de los 2 formatos compartidos (con las escalas de Likert), porque se veía que los distintos grados hacían el recorrido en función de cuáles eran las mejores obras para ellos. Esto provocó en los estudiantes de grado 11 “generar una grata impresión en cuanto a la riqueza estética de su obra y en cuanto a su pronunciación”.
- No hubo tanta interacción en inglés hacia los estudiantes de grado 11 por parte de los estudiantes de los demás grados (sobre todo los inferiores) como fue solicitado previamente por los docentes, por lo que la descripción de las mismas, en la mayoría de casos, era prácticamente unilateral. Esto mecanizaba un poco la exposición pero los docentes procuraban intervenir en más de una ocasión para estimular esos diálogos (haciendo un énfasis especial en los grados superiores).
- Los estudiantes de grado 11 iniciaron sus exposiciones de manera algo tímida, usando el español a la par del inglés, pero en la medida que avanzó la sesión se notó la soltura y familiaridad de conceptos en lengua inglesa, además de que asumieron su posición como verdaderos artistas. Por supuesto, algunos no querían que nadie les preguntara, pero se les animó a participar de la actividad con propiedad y no hubo ningún estudiante de grado 11 que no tuviese la oportunidad de expresarse (con sus aciertos y sus desaciertos).

### **DESARROLLO DE LA SECUENCIA 3**

#### **SESIÓN 1**

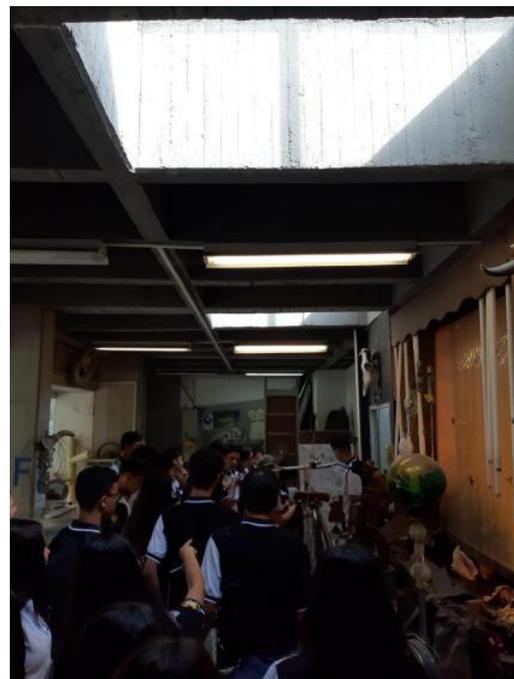
- Fecha: Viernes 10 de Junio de 2022
- Hora: 7:00 AM – 12:30 PM
- Lugar: Universidad Tecnológica de Pereira
- Población: 29 estudiantes de grado 11 (edad promedio: 16-18 años)
- Docentes a cargo: Viviana Vizcaya y David Felipe Suárez



La sesión inició a las 7:00 AM con el arribo del transporte al colegio y la posterior verificación de los documentos necesarios para el ingreso a la Universidad Tecnológica de Pereira, a saber, los permisos firmados por los acudientes, la carta de invitación por parte de la Maestría en Educación y Artes y el seguro de los estudiantes. A las 8:00 AM aproximadamente llegamos a las instalaciones de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades, en donde se realiza una pequeña bienvenida por parte de los docentes a cargo y seguidamente nos movilizamos hacia la obra del maestro Omar Rayo ubicada en la entrada principal. Allí, el docente David Suárez realiza un acercamiento a la obra “Palíndromo” en inglés, en donde se especifica la importancia de la misma, el hecho de que fue donada por dicho artista 20 días antes de fallecer, el lugar en donde está, el motivo de su donación (durante la celebración de los 50 años de la Universidad) y los aspectos técnicos más relevantes. Con ayuda de la docente Viviana Vizcaya se hace una profundización en el significado del nombre de la obra y cómo se relaciona en la lengua inglesa, con palíndromos como “kayak, civic, noon”, entre otras.



Posteriormente, nos dirigimos a la parte central de la facultad en donde se dan algunas generalidades de la misma (en lengua inglesa) y sorpresivamente, el maestro Ramón Jaramillo amablemente haría invitación al grupo para que conocieran el taller de cerámica en donde los estudiantes pudieron interactuar, entre otras obras, con las muestras finales de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales. Sin duda, fue una experiencia muy grata para los estudiantes.



Después de aquello nos dirigimos hacia el costado de la facultad, específicamente a la entrada del taller de escultura, en donde se encuentra una obra sin título de un egresado de la Licenciatura en Artes Visuales (2019). Allí, el docente David Suárez realiza un acercamiento a la misma en inglés, describiendo sus aspectos técnicos y la influencia del escultor mexicano Javier Marín en la elaboración de la misma. Teniendo presente aquella información y lo que ellos percibieron de la escultura, se les pidió a los estudiantes que le asignen un nombre a la obra sin título. Algunos nombres fueron bastante llamativos como “Iron Woman”, “Empty Mind”, “Anguish”, “Sadness” o “Scary Woman”.



Una vez finalizada la actividad introductoria nos dirigimos a la cafetería de la facultad en donde compartimos un refrigerio y nos dispusimos a realizar la primera actividad.

### **ACTIVIDAD 1**

La docente Viviana Vizcaya da las instrucciones de la actividad 1 en inglés y para ello selecciona a 8 estudiantes que se han destacado por su oralidad en dicha lengua (en el desarrollo de las sesiones) y quienes tendrían un rol de mediadores o facilitadores con vocabulario básico, y ayudarían a los participantes de la actividad. Por parejas, el resto de estudiantes se ubican dando la espalda al mural “la Serranía del Chiribiquete”, ubicado en la escuela de Música, en donde uno de ellos debió realizar el dibujo del mural a partir de la información que le brindaba su compañero o compañera en inglés, el cual, debía ir hasta el mural y traer dicha información.



Al finalizar la actividad, nos dirigimos al mural en donde cada pareja pegó su dibujo en una pared para que sea compartido con sus compañeros y ver así que tan cercana fue su representación del mismo.





Hubo 4 parejas de ganadores que obtuvieron un pequeño dulce como reconocimiento. Fue especial que, cuando nos encontrábamos en dicha actividad, una persona que labora en la universidad nos invitaría a una charla sobre los programas existentes, las bondades y beneficios a los que podrían aspirar los estudiantes de grado 11, ya que, casualmente, había otro colegio público del municipio de Guática haciendo un recorrido por las instalaciones de las UTP y se quería aprovechar también nuestra visita para informar sobre aquello, lo que sería de provecho para nuestros estudiantes. Por supuesto dijimos que sí y ellos tuvieron un amplio panorama de estudios universitarios a los que podrían aspirar.





Esta situación inesperada nos obligó a cancelar la actividad número 2 planteada para esta sesión por el poco tiempo disponible, algo que valdría la pena ya que los estudiantes salieron del lugar realizando muchas preguntas acerca de los programas. Por ende, se tomó la decisión de realizar la actividad en otro contexto. Nos dirigimos posteriormente hacia el guaducto y una vez establecidos al frente del Galpón se darían las instrucciones de la última actividad.



## **ACTIVIDAD 2**

La docente Viviana Vizcaya brindó las instrucciones de la actividad en donde los estudiantes fueron divididos en grupos de 3. Esta se trataba del uso del juego clásico del teléfono hecho a

partir de un par de vasos plásticos y una cuerda. El primer estudiante de los subgrupos se ubicó en un extremo del teléfono y fue el encargado de dar las instrucciones en inglés para moverse por todo el lugar y llegar al destino indicado. En el otro extremo del teléfono un segundo estudiante del grupo estaba vendado y recibiría las instrucciones que le daría el primer estudiante.



Un tercer estudiante de los subgrupos sería el lazarillo de sus compañeros y dicho sea de paso, la docente Viviana Vizcaya previamente en sus clases reforzó el uso de las palabras para indicar un movimiento. El primer estudiante tenía en sus manos un papel con una sección impresa de las obras escultóricas o pictóricas expuestas entre la plazoleta del CRIE y la entrada principal, las mismas que aparecen descritas en el video de “Ruta 1 del Circuito Memoria, Patrimonio y Creación” (suministrado por la Mestría en Educación y Arte). Una vez dicho estudiante encontraba la obra que le debía regresar corriendo donde sus compañeros e indicarles el camino para llegar a él.





El primer estudiante dio las instrucciones en inglés, el segundo estudiante recibía la información y luego la comunicaba al tercer estudiante que iría adelante. Una vez los 3 estudiantes estaban al frente de la obra debían tomar la información respectiva (color, forma, objetos, composición, intencionalidad, etc.) debían compartirla con la docente Viviana Vizcaya quien los esperaba en la “línea de partida”. Esto daría cuenta de que lograron realizar la asignación.





Para finalizar, cada subgrupo debía guiar a los demás hacia la obra que le correspondía y compartir la información dada a la docente Viviana Vizcaya pero ahora frente a todos sus compañeros. Después de ello, en la entrada principal a la universidad, fuimos recogidos por el transporte contratado que nos llevó de nuevo al colegio.



## **CONCLUSIONES**

- Estar en el ambiente universitario les hacía sentirse especiales y era notorio el deseo por “no dejar a un lado o pasar de largo” algún espacio de la UTP sin interactuar con los distintos elementos que veían a su alrededor. La mayoría de preguntas durante el recorrido giraban en torno a los programas, los alcances profesionales de cada uno y

las posibilidades reales de poder estudiar allí. Esto lo consideramos valioso y pensamos que es importante continuar ese trabajo con los grados 11 de nuestra institución educativa.

- Al contrario de la sesión anterior, los estudiantes “fueron de menos a más”, al principio participaron muy pocos, especialmente durante el tiempo que estuvimos al frente de la escultura del maestro Omar Rayo (a la entrada de la facultad de Bellas Artes y Humanidades), pero cuando estuvimos al frente de la escultura sin nombre realizada por un egresado de la Licenciatura de Artes Visuales, fue interesante escuchar como ellos trataban de encontrar un nombre para la misma desde las posibilidades del vocabulario personal, pues se deseaba hacerlo “artísticamente”, es decir, con palabras que reflejaran sentido y profundidad.
- En la actividad de reproducción gráfica del mural hubo una mejor apropiación de la lengua inglesa, ya que se pudo constatar el deseo grupal de realizar la actividad con las normas dadas (y era imposible estar frente a cada uno de ellos vigilando que no hicieran “trampa”). No hubo necesidad de llamar la atención en ningún momento porque el apoyo de los 8 estudiantes con mejores habilidades en inglés les hizo sentirse seguros. Esto significó que la información compartida por cada pareja de estudiantes, si bien no era tan precisa, si logró acercarse mucho a lo que veían y la construcción dibujística de la imagen a partir del poco vocabulario que tenían generó un resultado satisfactorio (sólo 2 de 9 dibujos estaban distanciados considerablemente de la composición del mural).
- En la actividad final podemos resaltar el hecho de que, aunque parecía que estábamos en una especie de “competencia escolar”, los estudiantes jamás se sintieron incómodos de moverse por el espacio asignado dentro de la universidad (a pesar de que había otras personas por allí deambulando). Esto implica que estaban concentrados y por lo mismo, todos los subgrupos de trabajo realizaron su búsqueda, su recorrido o su estudio de la imagen, sin saber la “posición” que estaban ocupando dentro de la actividad. Su desenvolvimiento como trabajo cooperativo ha mejorado desde los inicios de la investigación y entienden que la dinámica de trabajo durante las sesiones los involucra a todos, por lo que no tenemos estudiantes que deseen estar por fuera de las actividades o que se sientan “descartados”. Se ha evidenciado una mejor compenetración de los estudiantes.
- El hecho de que existiera un objetivo claro con un producto resultante al final de la interacción comunicativa de forma oral entre los integrantes de cada grupo, propició que los estudiantes hicieran un gran esfuerzo comunicativo indagando a los docentes acerca de los elementos de la obra y el vocabulario necesario para su descripción.
- El uso del lenguaje no verbal para referirse a vocabulario básico como colores, animales, direcciones, ubicación espacial, formas geométricas entre otros, fue muy significativo y generó en los estudiantes un sentido de integración y esfuerzo colectivo por darse a entender y entender al otro, si bien no de manera fluida, si de manera asertiva.
- Nuevamente el tiempo no fue un aliado en esta sesión a pesar de que se adelantó 1 hora la salida de la institución educativa. Esto se debe a las situaciones que normalmente se dan en cada salida y que son ajenas a lo planeado. Dar libertad a

aquello para no generar “presiones” en los estudiantes, aprovechando lo que se pueda generar allí, será una aliado a tener en cuenta.

- **Del arte en el museo al arte público:** Este primer acercamiento a expresiones artísticas de imágenes fijas como escultura, mural, pintura, y fotografía en un espacio no convencional, como lo es la universidad pública, los enfrentó a la idea que tenían algunos de ellos de que el arte es reservado para los museos, y la interacción en este espacio más flexible también visibilizó en los estudiantes menor tensión al participar en las actividades, el espacio propició la interacción más espontánea.

### DESARROLLO DE LA SECUENCIA 3

#### SESIÓN 2

- Fecha: Viernes 29 de Julio de 2022
- Hora: 6:30 AM – 12:30 PM
- Lugar: Centro de la Ciudad de Pereira
- Población: 30 estudiantes de grado 11 (edad promedio: 16-18 años)
- Docentes a cargo: Viviana Vizcaya y David Felipe Suárez



La actividad inicia a las 7:00 AM con la llegada del grupo al parque “la Libertad” desde la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero. El docente David Suárez dio las instrucciones generales de las actividades y el recorrido a realizar por el centro y los parques principales de Pereira, mientras que la docente Viviana Vizcaya se centró en la organización del rally de





La siguiente estación en el recorrido nos llevó a la carrera 7 con calle 15. Allí está la obra escultórica “Andrógenos Reales” de la maestra Ángela Calle. Las preguntas de la guía que aplicaban a esta obra estaban dirigidas a su ficha técnica pero también a su comprensión personal, simbolismo o estética vital.

- *Woman or man? Nobody knows, look at me and tell me what am I made of?*
- *Two people on the street. What are we doing, describe what you think.*



La cuarta obra llamada “Colombia” del maestro Carlos Nicholls está ubicada en la carrera 6 con calle 16. Esta obra es ciertamente reconocida por los transeúntes pero invisible para la mayoría de los estudiantes. En este punto la gente del común estaba inquieta por saber por qué los estudiantes estaban en el centro de la ciudad y no en el colegio o en otro lugar (especialmente

a esas horas de la mañana). Los docentes aprovecharon para indicar la importancia de generar estos encuentros con el arte de la ciudad. La pregunta que debían resolver con la obra era de tipo interpretativa:

- *Where are you from? I am your country, I am made of painted iron. What feelings or emotions do I represent?*



Las siguientes 2 obras fueron “Gracias a la Vida” en la carrera 5 con calle 18 y el mural “Raíces y Patrimonio” en la carrera 5 con calle 20. A estas le corresponden 1 pregunta para cada una. El acercamiento a estas 2 obras fue muy abierto y les permitió construir una respuesta con un sentido que fuese satisfactorio para la pareja de trabajo. Era común preguntar para ellos “teacher, how can I say...?”.

- *Look up and you will find me. I am a sculpture and I keep company to sick people. I don't know my name, but you can give me one.*
- *In my eyes you see the past, in my hair our roots, take a look and describe me, what else do you see?*



Las siguientes estaciones nos llevaron a la esquina de la carrera 6 con calle 20 en donde está el mural “el Campesino y la Seguridad Social”. Allí se debía responder 2 preguntas de acuerdo a su estética formal y sensorial.

- *Doctors and nurses are taking care of us, count us and you will know how many we are.*
- *You are in the corner, in the center of the city, we are many people, some of us are working, can you relate to your reality?*

En la carrera 6 con calle 21 está ubicada la obra “La Vendedora de Mangos” del maestro Jaime Mejía Jaramillo. Esta es una de las obras más bellas de nuestro recorrido y comprendía 2 preguntas:

- *They are sweet and juicy, you can eat them or make a juice, can you see them on my hands? What 's my name?*
- *Describe your favorite fruit when you see my favorite one.*

La obra “Cristo II” en la carrera 7 con calle 20 (al costado de la catedral de Nuestra Señora de la Pobreza) fue la última antes de un merecido descanso, puesto que ya era notorio que los estudiantes lo necesitaban.

- *My house is the house of many people, here everybody is welcome, you can come and pray or repent, do you see me? give a name.*





Llegamos al punto intermedio de la plaza de Bolívar y su famosa obra “El Bolívar Desnudo” del maestro Rodrigo Arenas Betancourt. Allí se debió resolver 2 preguntas abiertas o de tipo interpretativo y seguidamente se tomaría un descanso con el refrigerio compartido a cada uno de los estudiantes que permitió un pequeño y merecido momento de esparcimiento. Cabe señalar el buen comportamiento del grupo en lo que iba del recorrido. Las preguntas en torno a la obra fueron:

- *I am holding fire in my hands and freedom in my heart. Describe me and my context. Where am I, what do I represent? What am I made of? What year do you think I was made?*
- *Why do you think I am riding my horse naked?*

El rally de observación continuó hacia la carrera 9 con calle 19, justo en frente de la Biblioteca del Banco de la República en donde hay un mural tipo graffiti. Allí se evidenció un diálogo muy especial con la obra, al tratar de comprender la intencionalidad de la misma a partir de los elementos más reconocibles. La pregunta metafórica permitió generar una respuesta que se tornó profunda para ellos.

- *I am colorful and bright. When you see me you can notice I am not rich, but my spirit is full of peace. What do you think the two animals that are next to me represent? Describe me*



La siguiente obra está ubicada en la carrera 11 con calle 20 y su título es “En Busca de la Luz” del maestro Jaime Mejía. La obra es famosa por estar al frente del edificio del diario del Otún y cuenta con un pequeño poema en su base que fue aprovechado por los docentes para generar una pregunta del mismo (un ejercicio de traducción).

- *I have two big feet and hands, what do you think I want to show with my dramatic body posture?*
- *Read the poem under me and try to translate just one line of it.*



Finalmente nos trasladamos al parque “Olaya Herrera”, el punto final del recorrido y en donde encontraríamos 5 obras más pero debido a que no teníamos mucho tiempo para la socialización, sólo pudimos analizar la primera de ellas. Su nombre es “la Fundación” y a pesar de tener una breve descripción de la misma en su base, por el paso del tiempo se había tornado ininteligible. Su pregunta fue por tanto abierta a la interpretación personal de los elementos que pudieran distinguir.

- *We walked from Cartago to Pereira, what was our mission? What are we holding in our hands? What does our sight represent?*

Después de ello los estudiantes con sus respectivas parejas se sentaron en círculo para la actividad de integración grupal.



La idea era de la socialización era sencilla: se jugó “hotpotato” con una fruta y la persona que le correspondía debía dar su respuesta de acuerdo a lo que había observado durante el rally, siguiendo el orden de las preguntas dadas al inicio. De manera particular, pudieron participar muchos de los estudiantes que normalmente no toman vocería durante las actividades ya que, al ser por parejas, debían participar ambos, lo que generó un mayor apoyo entre ellos al procurar responder de manera adecuada.



La actividad de desarrollo que correspondía después de la socialización fue suspendida por el poco tiempo y se decidió realizar la actividad de cierre programada en la unidad didáctica. Los estudiantes se dividieron en 2 grupos de 15 estudiantes cada uno, los cuales, fueron organizados en filas y separados por una línea de 15 aros ubicados en el suelo del lugar. La docente Viviana explicó las reglas del juego en donde 1 estudiante de cada grupo debía avanzar

rápidamente dando saltos hasta encontrarse con su oponente y allí, el docente David Suárez les mostraba 1 fotografía de algunas de las obras de arte vistas en la ciudad y el primero de ellos que levantase la mano indicando el nombre de la misma, el material con que estaba hecha, el año de creación, el nombre del artista, la ubicación aproximada o lo que la obra representaba (es decir, alguna indicación en inglés), podía seguir avanzado y su oponente debía retornar a la línea de salida de su equipo y dar lugar a otro compañero, el cual, avanzaba con rapidez y trataba de impedir que su oponente prosiguiera en su recorrido. Fue una actividad que generó bastante entusiasmo por su dinamismo y el hecho de pensar rápido no fue un impedimento a la hora de decir aspectos relevantes de las obras. Muy pocos se equivocaron al responder aunque algunos quisieron decir lo mismo una y otra vez por lo que debían encontrar nuevos adjetivos.



## CONCLUSIONES

- La actividad del “rally” tenía como principal objetivo la observación detallada de las obras encontradas durante el recorrido por la ciudad, y los estudiantes demostraron especial interés por entender y discutir con sus compañeros de equipo las respuestas más acertadas o que diera cuenta de su sentir frente a la obra.
- En las preguntas orientadoras del “rally” había algunas que indagaban acerca de las características estéticas formales, sensoriales o vitales de cada obra. Se pudo notar que el vocabulario para hablar de las características sensoriales y de algunos aspectos estéticos formales las evocaron de manera más natural, mientras que para responder preguntas de tipo interpretativo o donde fuera necesario profundizar, hubo un poco más de dificultad, pues los estudiantes constantemente interrogaban a los docentes en relación con este tipo de preguntas.
- A pesar de que no se plantea la actividad con ningún tipo de estímulo a los ganadores o castigo a los perdedores, se evidencia que las actividades de tipo competitivo acompañadas de trabajo en equipo, fomentan la camaradería entre estudiantes con diferentes niveles de habla en lengua inglesa y el apoyo de unos a otros dentro de los equipos.
- El entorno abierto se convierte en la oportunidad precisa para que los estudiantes no se sientan presionados o estimulados por una calificación. Los estudiantes se concentraron en participar y dar su mayor esfuerzo independientemente de la valoración que a esto se le pudiera dar.
- Las preguntas del rally de observación que se enfocaron en la asignación de un título personal para una obra generaron especial interés por construir una frase con relevancia. Era llamativo el esfuerzo que hacían para querer decir el nombre inventado de las obras desde un sentido que abarcara todo lo que ellos percibían de la misma y al final, los nombres reflejaban su deseo de aprender palabras nuevas y extravagantes en inglés.
- El trabajo en equipo inició bien pero al final se desvirtuó un poco por el ritmo de trabajo de los estudiantes, la afinidad de las parejas y el tiempo destinado por el rally de observación (unas 4 horas). Algunas parejas tendían a separarse a medida que avanzaba el recorrido, muchas veces buscando a sus amigos más cercanos y los docentes debían motivarlos para seguir construyendo el conocimiento entre su compañero de trabajo. En términos generales se logró un buen resultado con las respuestas dadas en el instructivo.
- La actividad con los aros permitió romper con el obstáculo que normalmente se presenta en torno a la participación espontánea en inglés (porque la participación casi

siempre se torna tradicional en donde el docente pregunta a un estudiante y el estudiante se limita a responder), mientras que en la actividad los estudiantes buscaban, casi que “a toda costa”, poder decir algo para seguir avanzando y “ganar con el apoyo de todos”. Adherido a ello, el ejercicio de encontrar elementos de las obras dio cuenta de la honestidad con la que se desarrolló el recorrido, así como el grado de reconocimiento que adquirieron de las obras de la ciudad que dejaron de ser “algo invisible” para ellos.

### **DESARROLLO DE LA SECUENCIA 3**

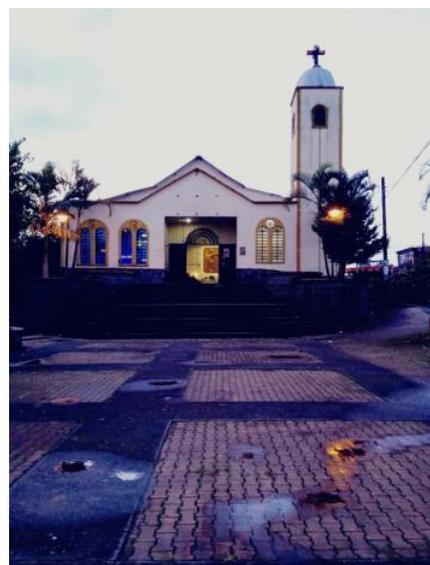
#### **SESIÓN 3**

- Fecha: Jueves 10 de Noviembre de 2022
- Hora: 6:30 AM – 12:30 PM
- Lugar: Institución Educativa Agustín Nieto Caballero
- Población: 34 estudiantes de grado 11 (edad promedio: 16-18 años)
- Docentes a cargo: Viviana Vizcaya y David Felipe Suárez



La última sesión de la unidad didáctica tuvo 3 momentos fundamentales. El primero de ellos se desarrolló en la asignatura de artística a cargo del docente David Suárez, quien realiza una inmersión en la fotografía partiendo de los saberes previos de los estudiantes, que dio lugar, grosso modo, a su desarrollo histórico (de la cámara oscura a la cámara digital en los celulares) y seguidamente de los 5 elementos principales de la composición fotográfica (regla de tercios, simetría, aislamiento de objetos, punto de fuga y aprovechamiento de las esquinas). Además,

se complementa con varios “tips” que se pueden tener a bien a la hora de tomar una fotografía, así como los diferentes planos que pueden considerar si se desea fotografiar una persona (plano general, contrapicado, cenital, primerísimo primer plano, entre otros). Finalmente y no menos importante, se abordan los tipos de fotografías haciendo énfasis en la fotografía periodística y por supuesto, en la fotografía artística como una forma de expresión. Se invitó a los estudiantes a tomar algunas fotografías en el barrio donde habitan teniendo presente estos conceptos.



*Fotografías de Valentina Moncada y Mayra León del barrio Frailes*

Un segundo momento involucró la clase de inglés a cargo de la docente Viviana Vizcaya quien profundiza en el concepto del reconocimiento personal del barrio a partir de las cosas que fueran llamativas en ellos, es decir, aquello que tuviese algún valor, que provocase un sentir especial, en donde la comunidad se tornara algo real o “visible” desde lo individual y la identidad colectiva. Para complementarlo se dio un vistazo a las fotografías de artistas nacionales como Oscar Muñoz, Rodrigo Grajales, Jesús Abad, Juan Manuel Echevarria y Miguel Ángel Rojas en donde se resaltaron los elementos estéticos formales, sensoriales y vitales de sus fotografías (valiéndose de la plataforma “Wordwall”). Finalmente, se les pide que tomen otras fotografías teniendo en cuenta dicha “conceptualización estética” del barrio la historia

que para ellos identifica el barrio, ya fuera desde un texto narrativo, descriptivo, argumentativo narración de historias personales o ficcionales.



*Fotografías de Leidy González y Juliana Acevedo*

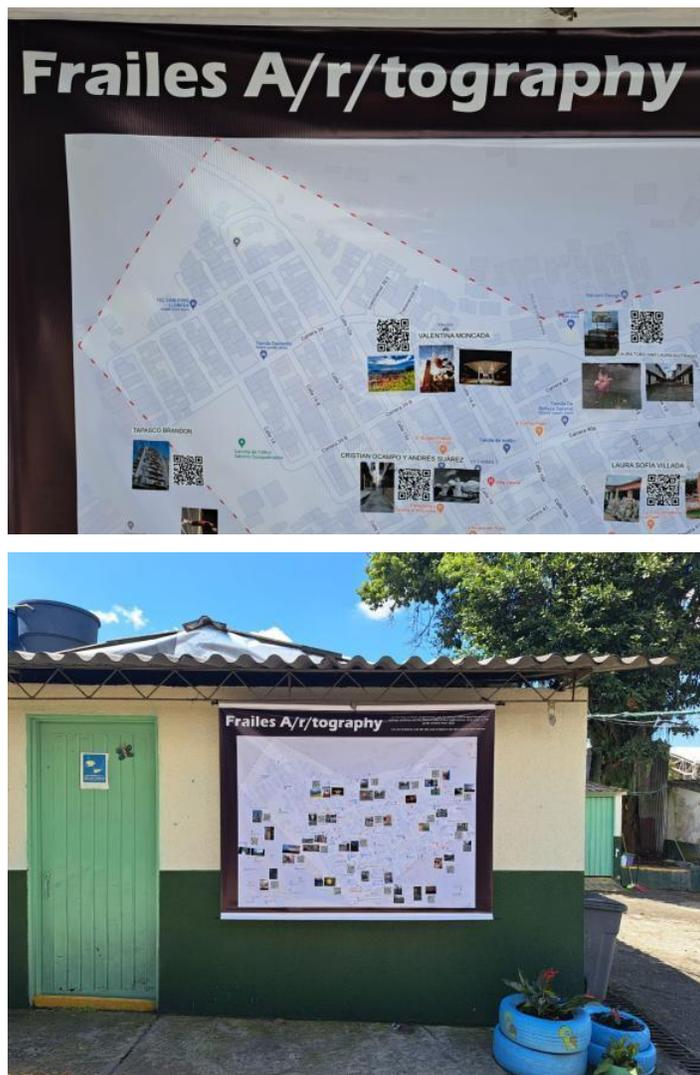
Los estudiantes, con el apoyo de la docente Viviana Vizcaya, crearon su historia y la narraron por medio de un mensaje de audio en inglés que se complementó con las fotografías que tomaron, el cual, fue convertido en un código QR. La intención detrás de aquello era ubicar sus audios junto a las fotografías en un mapeo colectivo del barrio. Esto último se desarrolló a partir de un “mural cartográfico” en donde, sobre el mapa del barrio Frailes, los estudiantes

ubicaron 2 o 3 fotografías y sus respectivos códigos QR, teniendo presente el lugar del barrio donde las tomaron. Este proceso de identificación trajo un diálogo entre ellos mismos intentando relacionar las fotografías de los compañeros con los espacios que ellos mismos transitan a diario.



Dicho mapeo colectivo llevó por título “Frailes A/r/tography” y contaba con una pequeña descripción: *“On this map of Frailes neighborhood, you are going to find images that evoke feelings, emotions, and the different views of the neighborhood, in the eyes of 11th grade*

*students Prom 2022! You are invited to scan the QR code to listen to the story behind each picture". Al mapeo cartográfico, las fotografías y la descripción de las mismas con los códigos QR fueron ubicadas entre el patio principal y el patio secundario de la institución educativa.*



Cómo lo afirma la descripción del mapeo colectivo, se invitó a los estudiantes de los demás grados a observar las fotografías de los estudiantes de grado 11, a realizar el recorrido cartográfico y escuchar con atención los audios que acompañaban las mismas. Esto fue expuesto en las 2 semanas finales del año escolar.



## CONCLUSIONES

- La fotografía, como medio de expresión artística, es un elemento con el cual los estudiantes se sienten bastante cómodos y logran “capturar sensaciones” con relativa facilidad (algo apenas lógico pues conviven con dicho recurso). El proceso, no exento de acompañamiento, permitió que el mensaje que se pretendía transmitir con cada fotografía fuese mucho más significativo para ellos.
- Los mensajes de audio presentados por los estudiantes y que acompañaron las fotografías, en su mayoría, fueron muy conmovedores y en algunos casos profundamente íntimos, como ocurrió con el estudiante Brandon Tapasco, quien atravesó por una etapa bastante difícil de su vida y quiso plasmar aquello en sus fotografías. Además, el hecho de describir lo que ocurre en otro idioma no fue un

limitante a la hora de transmitir un sentimiento de identificación con lo que ocurre en la cotidianidad del barrio Frailes.

- El mapeo colectivo es una herramienta que les atrajo en sobremanera y al verlo físicamente los hizo sentir como “uno sólo”. Fue el culmen de un proceso de reconocimiento personal pero a la vez de la vivencia de personas que quisieron dar lo mejor de sí en el último año que convivieron como compañeros de colegio. Es revelador el privilegio de poder compartir de otra manera como docentes y “ser parte de sus vidas” durante todo el proceso investigativo.
- El corto tiempo que el trabajo de mapeo se expuso logró capturar la atención de los estudiantes de otros grados y también de los docentes y directivos, quienes demostraron su complacencia al ver que los espacios de la institución educativa son usados para dar a conocer experiencias estudiantiles tanto en el área de artes como en el área de inglés. Esto se debe a que el trabajo interdisciplinar goza de alta estima dentro de los alcances pretendidos en el PEI de la I. E. Agustín Nieto Caballero.

## ANEXO 6

### GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE LAS SESIONES

#### SECUENCIA 1 / SESIÓN 1

**Nombre del docente investigador:** David Felipe Suárez Rozo

**Fecha:** Lunes 14 de marzo de 2022

**Duración:** 120 min

**Metas de Aprendizaje:**

1. El estudiante reconoce vocabulario básico relacionado con la descripción de obras de arte de manera visual y auditiva en lengua inglesa.
2. El estudiante identifica la obra de artistas nacionales reconocidos interactuando con la plataforma Artsteps.
3. El estudiante responde de manera oral preguntas básicas relacionadas con los aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales de las obras presentadas.

|   | Excelente | Muy Bueno | Bueno | Necesita Mejorar | No Aplica |
|---|-----------|-----------|-------|------------------|-----------|
| <b>Apertura de Sesión</b>                                     |           |           |       |                  |           |
| 1. Sondeo de conocimiento previo                              |           |           |       | X                |           |
| 2. Interés de los estudiantes por el tema                     |           |           | X     |                  |           |
| 3. Respuesta del grupo ante la presentación del tema          |           |           | X     |                  |           |
| 4. Comprueba que el estudiante comprende las explicaciones    |           | X         |       |                  |           |
| <b>Desarrollo de Sesión</b>                                   |           |           |       |                  |           |
| 1. El tratamiento del tema resulta claro, efectivo y ordenado |           |           |       | X                |           |
| 2. El contenido es adecuado al nivel de los estudiantes       | X         |           |       |                  |           |
| 3. Los recursos resultan atractivos y adecuados               |           |           | X     |                  |           |
| 4. Las pautas son claras y facilitan la actividad             | X         |           |       |                  |           |
| 5. La actividad fue adecuada al objetivo de la sesión         | X         |           |       |                  |           |

|   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| 6. Los estudiantes trabajan organizada y productivamente  |   |   |   | X |  |
| 7. El docente presenta variedad de recursos o técnicas  | X |   |   |   |  |
| 8. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de forma independiente                                 |   |   | X |   |  |
| 9. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de manera colectiva                                    | X |   |   |   |  |
| 10. La actividad propicia la interacción en lengua inglesa  |   | X |   |   |  |
| 11. El docente está atento a los estudiantes que presentan dificultades   | X |   |   |   |  |
| 12. Estimula la participación de los estudiantes, anima a que expresen sus opiniones, discutan o formulen preguntas | X |   |   |   |  |
| <b>Cierre y Evaluación de la Sesión</b>   |   |   |   |   |  |
| 1. La actividad permitió la apropiación del contenido   |   | X |   |   |  |
| 2. La relación entre las actividades y el tiempo asignado fue la adecuada   |   |   |   | X |  |
| 3. Mantiene un buen clima de trabajo entre el grupo y con los docentes  | X |   |   |   |  |
| 4. Se realiza una retroalimentación de cierre   | X |   |   |   |  |

**Observación:** Aproximadamente la mitad de los estudiantes estuvieron comprometidos con la actividad y los demás no buscaron alternativas a las dificultades de conectividad. Dada dicha situación la actividad se tornó desordenada y se hizo necesario reorganizar la dinámica de la actividad con los recursos disponibles. del mismo modo, se noto que al realizarse en el aula de clase la actividad, adquiere la connotación de tarea obligatoria y los estudiantes solo desean culminar de manera exitosa sin dar mayor importancia al proceso.

### SECUENCIA 1 / SESIÓN 2

**Nombre del docente investigador:** Viviana Vizcaya Jiménez

**Fecha:** Miércoles 16 de marzo de 2022

**Duración:** 180 min

**Metas de Aprendizaje:**

1. El estudiante reconoce la obra de artistas nacionales e identifica aspectos característicos de cada artista presentado en la primera sesión, por medio de la interacción en la plataforma Word Wall
2. El estudiante evoca sentimientos a partir de las obras vistas y se arriesga a usar vocabulario nuevo relacionado con las emociones.

|   | Excelente | Muy Bueno | Bueno | Necesita Mejorar | No Aplica |
|---|-----------|-----------|-------|------------------|-----------|
| <b>Apertura de Sesión</b>   |           |           |       |                  |           |
| 1. Sondeo de conocimiento previo  | X         |           |       |                  |           |
| 2. Interés de los estudiantes por el tema   | X         |           |       |                  |           |
| 3. Respuesta del grupo ante la presentación del tema                                | X         |           |       |                  |           |
| 4. Comprueba que el estudiante comprende las explicaciones                          |           | X         |       |                  |           |
| <b>Desarrollo de Sesión</b>   |           |           |       |                  |           |
| 1. El tratamiento del tema resulta claro, efectivo y ordenado                       | X         |           |       |                  |           |
| 2. El contenido es adecuado al nivel de los estudiantes                             | X         |           |       |                  |           |
| 3. Los recursos resultan atractivos y adecuados                                     | X         |           |       |                  |           |
| 4. Las pautas son claras y facilitan la actividad                                   |           | X         |       |                  |           |
| 5. La actividad fue adecuada al objetivo de la sesión                               | X         |           |       |                  |           |
| 6. Los estudiantes trabajan organizada y productivamente                            |           | X         |       |                  |           |
| 7. El docente presenta variedad de recursos o técnicas                              | X         |           |       |                  |           |
| 8. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de forma independiente | X         |           |       |                  |           |
| 9. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de manera colectiva    | X         |           |       |                  |           |
| 10. La actividad propicia la interacción en lengua inglesa                          | X         |           |       |                  |           |

|   |   |   |   |  |  |
|---|---|---|---|--|--|
| 11. El docente está atento a los estudiantes que presentan dificultades   |   | X |   |  |  |
| 12. Estimula la participación de los estudiantes, anima a que expresen sus opiniones, discutan o formulen preguntas |   | X |   |  |  |
| <b>Cierre y Evaluación de la Sesión</b>   |   |   |   |  |  |
| 1. Actividad permitió apropiación del contenido   | X |   |   |  |  |
| 2. La relación entre las actividades y el tiempo asignado fue la adecuada   |   |   | X |  |  |
| 3. Mantiene un buen clima de trabajo entre el grupo y con los docentes  | X |   |   |  |  |
| 4. Se realiza una retroalimentación de cierre   | X |   |   |  |  |

**Observación:** La actividad de cierre no fue creada en torno a la ejemplificación sino a la condensación del nuevo vocabulario adquirido durante la sesión.

### SECUENCIA 1 / SESIÓN 3

**Nombre del docente investigador:** David Felipe Suárez

**Fecha:** Martes 22 de marzo de 2022 y Jueves 24 de marzo de 2022

**Duración:** 180 min

**Metas de Aprendizaje:**

1. El estudiante reconoce y une palabras relacionadas con emociones con el respectivo vocabulario en lengua inglesa.
2. El estudiante reinterpreta una obra de arte y la relaciona con su contexto.
3. El estudiante hace uso del vocabulario presentado durante la actividad para describir un trabajo de "Lineart" de manera oral en lengua inglesa por medio de un mensaje de audio.

|   | Excelente | Muy Bueno | Bueno | Necesita Mejorar | No Aplica |
|---|-----------|-----------|-------|------------------|-----------|
| <b>Apertura de Sesión</b>                 |           |           |       |                  |           |
| 1. Sondeo de conocimiento previo          | X         |           |       |                  |           |
| 2. Interés de los estudiantes por el tema | X         |           |       |                  |           |

|   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| 3. Respuesta del grupo ante la presentación del tema  |   | X |   |   |  |
| 4. Comprueba que el estudiante comprende las explicaciones  |   |   | X |   |  |
| <b>Desarrollo de Sesión</b>   |   |   |   |   |  |
| 1. El tratamiento del tema resulta claro, efectivo y ordenado   |   | X |   |   |  |
| 2. El contenido es adecuado al nivel de los estudiantes   | X |   |   |   |  |
| 3. Los recursos resultan atractivos y adecuados   |   | X |   |   |  |
| 4. Las pautas son claras y facilitan la actividad   |   | X |   |   |  |
| 5. La actividad fue adecuada al objetivo de la sesión   | X |   |   |   |  |
| 6. Los estudiantes trabajan organizada y productivamente  | X |   |   |   |  |
| 7. El docente presenta variedad de recursos o técnicas  | X |   |   |   |  |
| 8. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de forma independiente                                 | X |   |   |   |  |
| 9. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de manera colectiva                                    |   |   | X |   |  |
| 10. La actividad propicia la interacción en lengua inglesa  |   |   |   | X |  |
| 11. El docente está atento a los estudiantes que presentan dificultades   | X |   |   |   |  |
| 12. Estimula la participación de los estudiantes, anima a que expresen sus opiniones, discutan o formulen preguntas |   |   | X |   |  |
| <b>Cierre y Evaluación de la Sesión</b>   |   |   |   |   |  |
| 1. La actividad permitió la apropiación del contenido   | X |   |   |   |  |
| 2. La relación entre las actividades y el tiempo asignado fue la adecuada   |   |   |   | X |  |
| 3. Mantiene un buen clima de trabajo entre el grupo y con los docentes  | X |   |   |   |  |

|   |  |  |   |  |  |
|---|--|--|---|--|--|
| 4. Se realiza una retroalimentación de cierre |  |  | X |  |  |
|---|--|--|---|--|--|

**Observación:** Esta actividad de creación se realizó partiendo del vocabulario trabajado desde el inglés pero la actividad de cierre fue individual y no promovió la interacción, razón por la cual el uso de la lengua inglesa no fue representativo, en esta sección de la actividad. La actividad de apertura y de cierre fueron centradas en la habilidad del habla en lengua extranjera, pero no la actividad de desarrollo.

### SECUENCIA 2 / SESIÓN 1

**Nombre del docente investigador:** David Felipe Suarez - Viviana Vizcaya Jiménez

**Fecha:** Viernes 1 de abril del 2022

**Duración:** 135 min

**Metas de aprendizaje:**

1. El estudiante escucha y reconoce vocabulario básico en inglés relacionado con aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales de la obra.
2. El estudiante utiliza vocabulario básico en inglés relacionado con aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales de la obra para describir la misma.
3. El estudiante estructura una presentación de obras seleccionadas o generalidades del museo por medio del trabajo en equipo.

|   | Excelente | Muy Bueno | Bueno | Necesita Mejorar | No Aplica |
|---|-----------|-----------|-------|------------------|-----------|
| <b>Apertura de Sesión</b>                                     |           |           |       |                  |           |
| 1. Sondeo de conocimiento previo                              |           |           |       |                  | X         |
| 2. Interés de los estudiantes por el tema                     | X         |           |       |                  |           |
| 3. Respuesta del grupo ante la presentación del tema          | X         |           |       |                  |           |
| 4. Comprueba que el estudiante comprende las explicaciones    | X         |           |       |                  |           |
| <b>Desarrollo de Sesión</b>                                   |           |           |       |                  |           |
| 1. El tratamiento del tema resulta claro, efectivo y ordenado |           | X         |       |                  |           |
| 2. El contenido es adecuado al nivel de los estudiantes       |           | X         |       |                  |           |
| 3. Los recursos resultan atractivos y adecuados               |           | X         |       |                  |           |

|   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| 4. Las pautas son claras y facilitan la actividad   |   | X |   |   |  |
| 5. La actividad fue adecuada al objetivo de la sesión   | X |   |   |   |  |
| 6. Los estudiantes trabajan organizada y productivamente  |   | X |   |   |  |
| 7. El docente presenta variedad de recursos o técnicas  |   | X |   |   |  |
| 8. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de forma independiente                                 |   |   | X |   |  |
| 9. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de manera colectiva                                    | X |   |   |   |  |
| 10. La actividad propicia la interacción en lengua inglesa  | X |   |   |   |  |
| 11. El docente está atento a los estudiantes que presentan dificultades   | X |   |   |   |  |
| 12. Estimula la participación de los estudiantes, anima a que expresen sus opiniones, discutan o formulen preguntas | X |   |   |   |  |
| <b>Cierre y Evaluación de la Sesión</b>   |   |   |   |   |  |
| 1. La actividad permitió la apropiación del contenido   |   |   | X |   |  |
| 2. La relación entre las actividades y el tiempo asignado fue la adecuada   |   | X |   |   |  |
| 3. Mantiene un buen clima de trabajo entre el grupo y con los docentes  | X |   |   |   |  |
| 4. Se realiza una retroalimentación de cierre   |   |   |   | X |  |

**Observación:** En la actividad de cierre la premura del tiempo no dio espacio para realizar la retroalimentación, sin embargo esta se dió en el espacio de la clase la semana siguiente.

## SECUENCIA 2 / SESIÓN 2

**Nombre del docente investigador:** David Felipe Suárez - Viviana Vizcaya Jiménez

**Fecha:** Viernes 27 de Mayo del 2022

**Duración:** 270 min

**Metas de aprendizaje:**

1. El estudiante da su opinión acerca de una obra utilizando expresiones de opinión y conectores de adición o de contraste en lengua inglesa.
2. El estudiante identifica similitudes y diferencias de las obras y las expresa en inglés de manera espontánea y con la ayuda del lenguaje corporal.
3. El estudiante utiliza elementos narrativos del lenguaje para reinterpretar una obra de manera creativa.

|   | Excelente | Muy Bueno | Bueno | Necesita Mejorar | No Aplica |
|---|-----------|-----------|-------|------------------|-----------|
| <b>Apertura de Sesión</b>   |           |           |       |                  |           |
| 1. Sondeo de conocimiento previo  |           |           | X     |                  |           |
| 2. Interés de los estudiantes por el tema   | X         |           |       |                  |           |
| 3. Respuesta del grupo ante la presentación del tema                                | X         |           |       |                  |           |
| 4. Comprueba que el estudiante comprende las explicaciones                          |           | X         |       |                  |           |
| <b>Desarrollo de Sesión</b>   |           |           |       |                  |           |
| 1. El tratamiento del tema resulta claro, efectivo y ordenado                       |           | X         |       |                  |           |
| 2. El contenido es adecuado al nivel de los estudiantes                             |           | X         |       |                  |           |
| 3. Los recursos resultan atractivos y adecuados                                     |           | X         |       |                  |           |
| 4. Las pautas son claras y facilitan la actividad                                   |           | X         |       |                  |           |
| 5. La actividad fue adecuada al objetivo de la sesión                               | X         |           |       |                  |           |
| 6. Los estudiantes trabajan organizada y productivamente                            |           | X         |       |                  |           |
| 7. El docente presenta variedad de recursos o técnicas                              |           |           |       |                  | X         |
| 8. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de forma independiente |           | X         |       |                  |           |
| 9. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de manera colectiva    | X         |           |       |                  |           |

|   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| 10. La actividad propicia la interacción en lengua inglesa  | X |   |   |   |  |
| 11. El docente está atento a los estudiantes que presentan dificultades   | X |   |   |   |  |
| 12. Estimula la participación de los estudiantes, anima a que expresen sus opiniones, discutan o formulen preguntas | X |   |   |   |  |
| <b>Cierre y Evaluación de la Sesión</b>   |   |   |   |   |  |
| 1. La actividad permitió la apropiación del contenido   |   |   | X |   |  |
| 2. La relación entre las actividades y el tiempo asignado fue la adecuada   |   |   |   | X |  |
| 3. Mantiene un buen clima de trabajo entre el grupo y con los docentes  | X |   |   |   |  |
| 4. Se realiza una retroalimentación de cierre   |   | X |   |   |  |

**Observación:** Una vez más el tiempo fue un factor determinante en la realización de las actividades debido a la interacción con características espontáneas que surgen en el desarrollo de las mismas en lugares ajenos a la institución.

### SECUENCIA 2 / SESIÓN 3

**Nombre del docente investigador:** David Felipe Suárez - Viviana Vizcaya Jiménez

**Fecha:** Jueves 04 de agosto 2022

**Duración:** 360 min

**Metas de aprendizaje:**

1. El estudiante aborda problemáticas sociales haciendo uso de sus conocimientos tanto en lengua inglesa como en artes.
2. El estudiante utiliza lenguaje conocido para hacer su presentación personal en inglés y resalta aspectos técnicos, temáticos y simbólicos de su obra.
3. El estudiante comparte su experiencia desde los puntos favorables y desfavorables de su exposición haciendo uso del vocabulario básico en inglés.

|   | Excelente | Muy Bueno | Bueno | Necesita Mejorar | No Aplica |
|---|-----------|-----------|-------|------------------|-----------|
| <b>Apertura de Sesión</b>   |           |           |       |                  |           |
| 1. Sondeo de conocimiento previo  | X         |           |       |                  |           |
| 2. Interés de los estudiantes por el tema   |           | X         |       |                  |           |
| 3. Respuesta del grupo ante la presentación del tema  |           | X         |       |                  |           |
| 4. Comprueba que el estudiante comprende las explicaciones  |           | X         |       |                  |           |
| <b>Desarrollo de Sesión</b>   |           |           |       |                  |           |
| 1. El tratamiento del tema resulta claro, efectivo y ordenado   |           |           | X     |                  |           |
| 2. El contenido es adecuado al nivel de los estudiantes   | X         |           |       |                  |           |
| 3. Los recursos resultan atractivos y adecuados   | X         |           |       |                  |           |
| 4. Las pautas son claras y facilitan la actividad   |           | X         |       |                  |           |
| 5. La actividad fue adecuada al objetivo de la sesión   | X         |           |       |                  |           |
| 6. Los estudiantes trabajan organizada y productivamente  |           | X         |       |                  |           |
| 7. El docente presenta variedad de recursos o técnicas  | X         |           |       |                  |           |
| 8. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de forma independiente                                 | X         |           |       |                  |           |
| 9. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de manera colectiva                                    |           |           |       |                  | X         |
| 10. La actividad propicia la interacción en lengua inglesa  | X         |           |       |                  |           |
| 11. El docente está atento a los estudiantes que presentan dificultades   | X         |           |       |                  |           |
| 12. Estimula la participación de los estudiantes, anima a que expresen sus opiniones, discutan o formulen preguntas |           | X         |       |                  |           |
| <b>Cierre y Evaluación de la Sesión</b>   |           |           |       |                  |           |

|   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| 1. La actividad permitió la apropiación del contenido                     |   | X |   |   |  |
| 2. La relación entre las actividades y el tiempo asignado fue la adecuada |   |   | X |   |  |
| 3. Mantiene un buen clima de trabajo entre el grupo y con los docentes    | X |   |   |   |  |
| 4. Se realiza una retroalimentación de cierre                             |   |   |   | X |  |

**Observación:** La actividad de cierre no contó con la retroalimentación planteada en la unidad didáctica debido al tiempo y el trabajo colectivo no fue planteado para el tipo de actividad de desarrollo propuesta. Se esperó una mayor interacción de los estudiantes como expositores y los grupos que presenciaron sus obras.

### SECUENCIA 3 / SESIÓN 1

**Nombre del docente investigador:** David Felipe Suárez - Viviana Vizcaya Jiménez

**Fecha:** Viernes 10 de Junio del 2022

**Duración:** 330 min

**Metas de aprendizaje:**

1. El estudiante observa, interpreta y realiza descripciones básicas de una obra en lengua inglesa haciendo uso de su lenguaje verbal y no verbal para comunicarse de manera efectiva.
2. El estudiante da y recibe instrucciones en lengua inglesa para recorrer un espacio desconocido.
3. El estudiante describe en lengua inglesa los elementos constitutivos de una obra de manera espontánea.

|  | Excelente | Muy Bueno | Bueno | Necesita Mejorar | No Aplica |
|--|-----------|-----------|-------|------------------|-----------|
| <b>Apertura de Sesión</b>                                  |           |           |       |                  |           |
| 1. Sondeo de conocimiento previo                           |           | X         |       |                  |           |
| 2. Interés de los estudiantes por el tema                  | X         |           |       |                  |           |
| 3. Respuesta del grupo ante la presentación del tema       | X         |           |       |                  |           |
| 4. Comprueba que el estudiante comprende las explicaciones | X         |           |       |                  |           |
| <b>Desarrollo de Sesión</b>                                |           |           |       |                  |           |

|   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|--|
| 1. El tratamiento del tema resulta claro, efectivo y ordenado   |   |   | X |   |  |
| 2. El contenido es adecuado al nivel de los estudiantes   |   |   |   | X |  |
| 3. Los recursos resultan atractivos y adecuados   |   |   | X |   |  |
| 4. Las pautas son claras y facilitan la actividad   |   |   | X |   |  |
| 5. La actividad fue adecuada al objetivo de la sesión   | X |   |   |   |  |
| 6. Los estudiantes trabajan organizada y productivamente  |   |   |   | X |  |
| 7. El docente presenta variedad de recursos o técnicas  |   |   | X |   |  |
| 8. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de forma independiente                                 | X |   |   |   |  |
| 9. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de manera colectiva                                    |   | X |   |   |  |
| 10. La actividad propicia la interacción en lengua inglesa  | X |   |   |   |  |
| 11. El docente está atento a los estudiantes que presentan dificultades   | X |   |   |   |  |
| 12. Estimula la participación de los estudiantes, anima a que expresen sus opiniones, discutan o formulen preguntas | X |   |   |   |  |
| <b>Cierre y Evaluación de la Sesión</b>   |   |   |   |   |  |
| 1. La actividad permitió la apropiación del contenido   |   | X |   |   |  |
| 2. La relación entre las actividades y el tiempo asignado fue la adecuada   |   | X |   |   |  |
| 3. Mantiene un buen clima de trabajo entre el grupo y con los docentes  | X |   |   |   |  |
| 4. Se realiza una retroalimentación de cierre   | X |   |   |   |  |

**Observación:** Durante la actividad de desarrollo se evidenció dificultad comunicativa por parte de los estudiantes para expresar ideas concretas acerca de las obras.

**SECUENCIA 3 / SESIÓN 2**

**Nombre del docente investigador:** David Felipe Suárez - Viviana Vizcaya Jiménez

**Fecha:** Viernes 29 julio del 2022

**Duración:** 360 min

**Metas de aprendizaje:**

1. El estudiante reconoce las obras de arte público ubicadas en la ciudad de Pereira y las relaciona usando vocabulario nuevo en inglés.
2. El estudiante interpreta y describe de manera espontánea alguna obra encontrada en la ciudad.
3. El estudiante hace uso de lenguaje verbal y no verbal para mencionar aspectos estéticos formales, sensoriales o vitales de una obra de arte público de la ciudad presentada al azar.

|   | Excelente | Muy Bueno | Bueno | Necesita Mejorar | No Aplica |
|---|-----------|-----------|-------|------------------|-----------|
| <b>Apertura de Sesión</b>                                     |           |           |       |                  |           |
| 1. Sondeo de conocimiento previo                              | X         |           |       |                  |           |
| 2. Interés de los estudiantes por el tema                     | X         |           |       |                  |           |
| 3. Respuesta del grupo ante la presentación del tema          | X         |           |       |                  |           |
| 4. Comprueba que el estudiante comprende las explicaciones    | X         |           |       |                  |           |
| <b>Desarrollo de Sesión</b>                                   |           |           |       |                  |           |
| 1. El tratamiento del tema resulta claro, efectivo y ordenado |           |           | X     |                  |           |
| 2. El contenido es adecuado al nivel de los estudiantes       |           |           | X     |                  |           |
| 3. Los recursos resultan atractivos y adecuados               |           |           | X     |                  |           |
| 4. Las pautas son claras y facilitan la actividad             |           | X         |       |                  |           |
| 5. La actividad fue adecuada al objetivo de la sesión         | X         |           |       |                  |           |
| 6. Los estudiantes trabajan organizada y productivamente      |           |           | X     |                  |           |
| 7. El docente presenta variedad de recursos o técnicas        |           |           | X     |                  |           |

|   |   |   |  |   |  |
|---|---|---|--|---|--|
| 8. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de forma independiente                                 | X |   |  |   |  |
| 9. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de manera colectiva                                    |   |   |  | X |  |
| 10. La actividad propicia la interacción en lengua inglesa  |   | X |  |   |  |
| 11. El docente está atento a los estudiantes que presentan dificultades   |   | X |  |   |  |
| 12. Estimula la participación de los estudiantes, anima a que expresen sus opiniones, discutan o formulen preguntas | X |   |  |   |  |
| <b>Cierre y Evaluación de la Sesión</b>   |   |   |  |   |  |
| 1. La actividad permitió la apropiación del contenido   | X |   |  |   |  |
| 2. La relación entre las actividades y el tiempo asignado fue la adecuada   | X |   |  |   |  |
| 3. Mantiene un buen clima de trabajo entre el grupo y con los docentes  | X |   |  |   |  |
| 4. Se realiza una retroalimentación de cierre   | X |   |  |   |  |

**Observación:** el objetivo planteado en la actividad de desarrollo no proponía la interacción colectiva porque daba cuenta la capacidad individual del estudiante al describir una obra y dada la premura del tiempo se decidió dar una mayor prioridad al trabajo colectivo de la actividad de cierre.

### SECUENCIA 3 / SESIÓN 3

**Nombre del docente investigador:** David Felipe Suárez - Viviana Vizcaya Jiménez

**Fecha:** Jueves 10 de Noviembre de 2022

**Duración:** 360 minutos

**Metas de aprendizaje:**

1. El estudiante reconoce aspectos estéticos formales, sensoriales y vitales en la fotografía de artistas colombianos.
2. El estudiante identifica aspectos característicos de su comunidad y los plasma en fotografías adaptando a su realidad el trabajo realizado por artistas nacionales.
3. El estudiante compone un audio con características descriptivas, narrativas o argumentativas que, acompañado de su creación fotográfica, dan cuenta de su contexto inmediato.

|   | Excelente | Muy Bueno | Bueno | Necesita Mejorar | No Aplica |
|---|-----------|-----------|-------|------------------|-----------|
| <b>Apertura de Sesión</b>   |           |           |       |                  |           |
| 1. Sondeo de conocimiento previo  | X         |           |       |                  |           |
| 2. Interés de los estudiantes por el tema   | X         |           |       |                  |           |
| 3. Respuesta del grupo ante la presentación del tema  | X         |           |       |                  |           |
| 4. Comprueba que el estudiante comprende las explicaciones  | X         |           |       |                  |           |
| <b>Desarrollo de Sesión</b>   |           |           |       |                  |           |
| 1. El tratamiento del tema resulta claro, efectivo y ordenado   | X         |           |       |                  |           |
| 2. El contenido es adecuado al nivel de los estudiantes   | X         |           |       |                  |           |
| 3. Los recursos resultan atractivos y adecuados   | X         |           |       |                  |           |
| 4. Las pautas son claras y facilitan la actividad   | X         |           |       |                  |           |
| 5. La actividad fue adecuada al objetivo de la sesión   | X         |           |       |                  |           |
| 6. Los estudiantes trabajan organizada y productivamente  | X         |           |       |                  |           |
| 7. El docente presenta variedad de recursos o técnicas  | X         |           |       |                  |           |
| 8. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de forma independiente                                 | X         |           |       |                  |           |
| 9. La actividad genera la oportunidad para pensar y aprender de manera colectiva                                    | X         |           |       |                  |           |
| 10. La actividad propicia la interacción en lengua inglesa  | X         |           |       |                  |           |
| 11. El docente está atento a los estudiantes que presentan dificultades   | X         |           |       |                  |           |
| 12. Estimula la participación de los estudiantes, anima a que expresen sus opiniones, discutan o formulen preguntas | X         |           |       |                  |           |

| Cierre y Evaluación de la Sesión  |   |  |  |   |  |
|---|---|--|--|---|--|
| 1. La actividad permitió la apropiación del contenido                     | X |  |  |   |  |
| 2. La relación entre las actividades y el tiempo asignado fue la adecuada |   |  |  | X |  |
| 3. Mantiene un buen clima de trabajo entre el grupo y con los docentes    | X |  |  |   |  |
| 4. Se realiza una retroalimentación de cierre                             | X |  |  |   |  |

**Observación:**

El trabajo que permite la interpretación y diálogo con el contexto inmediato motiva especialmente a los estudiantes ya que, al visibilizar el esfuerzo del grupo, se da valor al proceso vivido dentro del espacio del colegio, normalmente “cerrado” a ellos mismos. Percibir el trabajo propio y que sea palpable en espacio público les hace sentir orgullosos y deseosos de vivir ese tipo de experiencias en otros espacios y con otros instrumentos.

**ANEXO 7**

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PREVIA (QR)**



## **ANEXO 8**

### **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA FINAL (QR)**

