
EL ARTE PICTÓRICO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN FRANCIA: ¿FUENTES DOCUMENTALES REFERENTES EN VÍAS DE DESAPARICIÓN?

Ana Armenta-Lamant Deu¹

Introducción

El arte y la cultura han ocupado siempre un lugar preponderante en la enseñanza del español en Francia, particularidad que no se observa en las enseñanzas de otros idiomas en este mismo país. No obstante, la llegada del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, en adelante) y su aplicación a través del Plan Curricular han modificado considerablemente la enseñanza de la lengua de Cervantes en el país gallo. La causa principal ha sido, sin duda alguna, la necesidad cada vez más acuciante de la enseñanza de un español de comunicación práctico y eficaz, razón que ha conllevado una transformación de los documentos incluidos en los libros de texto así como de la pedagogía y didáctica correspondientes. Estos cambios nos han hecho interrogarnos sobre si los cambios que se han llevado a cabo en dichos libros tras la llegada del MCER son significativos. Para responder a dicho interrogante hemos analizado un corpus de 134 libros de texto: 54 de enseñanza secundaria y 80 de bachillerato, comprendidos entre 1969 y 2012. Hemos desechado la enseñanza primaria por no ser relevante y la enseñanza superior por ser demasiado específica a algunas formaciones.

Nuestra elección de los libros de texto como fuente de investigación primaria obedece a que estos son un instrumento sustancial para comprender la realidad, y esto es tanto más verídico en Francia cuanto que los libros de texto son muy utilizados en las clases por el alumnado y el profesorado. Además, dichos libros constituyen un formidable prisma en el que se reflejan metodologías, prácticas educativas y objetivos de la enseñanza de las lenguas². Nuestro estudio se ciñe al arte pictórico por el importante lugar que ha ocupado siempre en la enseñanza del español como lengua extranjera y porque colabora eficazmente en la formación cultural del alumnado, en su mentalidad social, además de tener el poder de transmitir ideas y mensajes plurales que contribuyen a desarrollar el espíritu crítico de los jóvenes. Por último, constituye una fuente histórica que permite desvelar aspectos del pasado y su evolución.³

1. Dirección de contacto: armentalamant@aliceadsl.fr

2. Association des professeurs de langues vivantes: *Les Langues Modernes*, 1, 2002, p. 3.

3. BADANELLI RUBIO, Ana María: «Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de los textos escolares (1940-1960)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27, 2008, pp. 137-169.

Para llevar a cabo nuestro análisis hemos centrado primeramente nuestra atención en la autoría y pedagogía utilizada en los libros de texto. Seguidamente, hemos procedido a efectuar un análisis comparativo de los documentos pictóricos presentes en los libros de texto antes y después del MCER, basándonos para ello en las temáticas y estilos, en los objetivos generales y específicos, así como en las competencias que permiten adquirir.

Los libros de texto de español⁴: autoría y metodología

Destaca la importancia de los libros de texto por el significativo lugar que ocupan en un mercado altamente concurrente y en pleno desarrollo, lo que se traduce en la actualidad en cientos de millares de libros. Hay que subrayar asimismo que dichos libros, al adaptarse a los programas fijados por el Ministerio de Educación y Ciencia, constituyen una garantía de la adecuación de los contenidos, lo cual incita a su utilización. Si a eso se une que en la enseñanza secundaria francesa los libros de texto se prestan gratuitamente al alumnado y que, durante el bachillerato, sin ser gratuitos, las asociaciones de padres los alquilan al alumnado por un coste global muy inferior al precio real de los libros,⁵ su relevancia no deja lugar a dudas.

Dado que es el profesorado el que elige los libros de texto entre las publicaciones propuestas por las diferentes editoriales, y que una vez elegidos debe utilizarlos en sus clases, por regla general, y como mínimo, durante un período de cuatro a cinco años, la elección debe efectuarse con sumo cuidado ya que, al constituir los libros uno de los principales elementos de aprendizaje, el profesorado asume una gran responsabilidad. Esto nos ha conducido a interesarnos por los autores de los libros de texto.

El análisis de nuestra investigación arroja que la autoría recae sobre el propio profesorado de español, en su mayoría de enseñanza secundaria francesa, titular de una oposición⁶ y de una plaza en el establecimiento en el que ejerce y con el que colabora a veces el profesorado universitario francés,⁷ el profesorado de escuelas nacionales superiores⁸, o del instituto universitario de formación de maestros⁹. En algunos casos se

4. Con el fin de facilitar la comprensión procedemos a establecer las equivalencias de los cursos franceses con los españoles. Tomaremos como base el español como segundo idioma por ser lo más frecuente en el sistema de enseñanza francés. *1^{re} année* (curso de 4^o) corresponde a 2.º de la ESO; *2^e année* (curso de 3^o) corresponde a 3.º de la ESO; *Seconde* corresponde a 4.º de la ESO; *Première* corresponde a 1.º de bachillerato; *Terminale* corresponde a 2.º de bachillerato.

5. El alquiler oscila alrededor de los 70 € para el conjunto de libros del curso.

6. *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES)* o *Agrégation d'espagnol* (equivalente a la cátedra española).

7. AA. VV.: *¿Qué pasa?*, 4^o, París, Nathan, 1991, 208 p.; AA. VV.: *Fijate, 1^{re} année*, París, Magnard, 1996, 176 p.; AA. VV.: *Puerta del sol, Première*, París, Delagrave, 2005, 239 p.; OFFROY, Nadine (coord.): *Españas y Américas, Première*, París, Hachette, 1989, 238 p.; AA. VV.: *Españas y Américas, Terminale*, París, Hachette, 1988, 240 p.

8. AA. VV.: *¡A mí me encanta!*, *Seconde*, París, Hachette, 2009, 223 p.

9. AA. VV.: *¿Qué pasa?*, *Seconde*, París, Nathan, 1993, 223 p. Los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM) eran establecimientos de formación de profesionales de la enseñanza pública de primer y segundo grado y de los consejeros principales de educación. Se crearon en 1990 con el objetivo de preparar para las oposiciones al cuerpo de profesorado y para formar a los nuevos profesionales. Tras numerosas críticas sobre el exceso de importancia concedida a la pedagogía y unas reformas fallidas acontecidas en los años dos mil fueron reemplazados, en 2013, por las Escuelas superiores de Profesorado y Educación.

observa la colaboración del profesorado español de enseñanza secundaria¹⁰ e inclusive del profesorado español de enseñanza universitaria.¹¹ Su número varía, aunque suele estar constituido por un equipo de tres a seis profesionales.¹² A partir de 2002, y coincidiendo con los nuevos programas adaptados al MCER, se observa que los libros de texto, salvo raras excepciones, están dirigidos o coordinados por un inspector académico, ya sea inspector pedagógico regional,¹³ ya sea inspector general.¹⁴ Esto obedece a que los inspectores, al ser los intermediarios entre el ministerio y el profesorado de la academia de la que se ocupan, tienen como misión informar y formar a estos últimos sobre los nuevos programas. Lejos de suponer una desventaja, esta colaboración ha permitido conservar el arte pictórico como fuente documental y cultural, ya que la mayoría de los inspectores de lengua española han sido anteriormente profesores de español y han recibido una formación metodológica y cultural del arte hispano durante los estudios de Filología, por lo que son altamente conscientes de la riqueza que dichas fuentes pueden aportar. Sobresale también el papel trascendente de la pintura entre los documentos iconográficos presentes en los programas de la oposición francesa para ser profesor titular de lengua española,¹⁵ lo que obliga a los opositores, y por ende a los futuros profesores o inspectores, a contar con una cultura pictórica bastante sólida. Todo ello contribuye a que profesores, inspectores y autores de manuales, concedan particular importancia a esta fuente de gran riqueza cultural y pedagógica. Empero, dada la necesidad de modificar la enseñanza de la lengua española en favor de una lengua contemporánea que otorgue una relevancia esencial a la comunicación oral,¹⁶ como preconiza el MCER, los aprendizajes, y por consiguiente, los libros de texto, han debido de adaptar los documentos a nuevos objetivos. Esta necesidad ha provocado una evolución metodológica y pedagógica que ha puesto en peligro el lugar del arte pictórico en los libros de texto.

El MCER fue publicado por primera vez en Francia en 2001¹⁷ y se introdujo en las diferentes zonas académicas mediante la formación del profesorado y la creación de nuevos libros de texto adaptados a los nuevos programas, que se incluyeron en los libros de texto a partir de 2002. Cabe notar, sin embargo, que su aplicación fue paulatina en

10. OFFROY, Nadine (coord.): *Encuentro, 1^{re} année*, París, Hachette, 1997, 192 p.; AA. VV.: *Español, sí, señor, 1^{re} année*, París, Hachette, 1988, 208 p.; OFFROY, Nadine (coord.): *Encuentro, Première*, París, Hachette, 1995, 304 p.; CAPDEVILA, Lauro (dir.): *Gran Vía, Terminale*, París, Didier, 2000, 254 p.

11. AA. VV.: *Te toca a ti, 1^{re} année*, París, Hachette, 1992, 176 p.; AA. VV.: *Fíjate, 2^e année*, París, Magnard, 1997, 192 p.

12. El libro de autoría única constituye un caso aislado. DUBIOLS, Jean-Paul: *Sol y sombra, 4^e*, París, Bordas, 1979, 223 p.

13. Citemos como ejemplo a MONTAIGU, Reynald (dir.): *Así es el mundo, 1^{re} année*, París, Belin, 2005, 191 p. y 2002, 191 p.; LE GAC, Georges (dir.): *Tengo, Seconde*, París, Delagrave, 1997, 223 p.; MONTAIGU, Reynald (dir.): *Así es el mundo, Terminale*, París, Belin, 2006, 287 p. y 2003, 239 p.

14. RUBIO, Edouard (dir.): *Nuevos Rumbos, 2^e année*, París, Didier, 2005, 192 p.; MOLLO, Claude (dir.): *Dísela, 2^e année*, París, Hatier, 1997, 191 p.

15. Accesibles en: <http://www.education.gouv.fr/cid77148/programmes-des-concours-du-second-degre-de-la-session-2015.html>, [consulta: 30-12-2014].

16. AUGÉ, Dominique: «Du manuel scolaire au manuel en ligne, un espace à inventar pour un public à renouveler», en, *Journée d'étude. Les auteurs des manuels scolaires et leur public*, 2010, accesible en: http://memoirepedagogique.free.fr/memoirepedagogiquefree/Journees_detude_sur_les_manuels_scolaires/Entrees/2010/6/2_Les_auteurs_de_manuels_scolaires_et_leurs_publics.html, [consulta: 31-12-2014].

17. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg: *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, París, Didier, 2001, 192 p.

función de la situación geográfica, del dinamismo de los inspectores y de los profesores, así como de la importancia del idioma español de cada zona geográfica. A pesar de ello, se puede establecer un antes y un después desde la publicación del MCER.

En efecto, en los años anteriores a 1980,¹⁸ la pedagogía oficial del español se deslindó de la enseñanza del inglés, al no obedecer a las directivas de instrucción oficial de 1969, que aconsejaban el método audiovisual para asociar sonido e imagen con el fin de obtener un aprendizaje más rápido. La pedagogía del español optó en aquel entonces por ceñirse a una didáctica de texto literario acompañado por una imagen fija.¹⁹ El arte pictórico privilegió de este modo los objetivos culturales y formativos desatendiendo el objetivo comunicativo y lingüístico.²⁰ En los libros de texto de este período se observan esencialmente pinturas cuyo objetivo era ilustrar textos, en su mayoría literarios, aunque progresivamente, y sobre todo a finales de la década, van acompañadas de preguntas de descripción metodológica de la obra de arte.²¹

Los años noventa coincidieron con el auge del enfoque comunicativo cuyo fin era facilitar los contactos con los nativos de la lengua. Una vez más, la pedagogía del español se desmarcó de la inglesa y el arte pictórico no se utilizó, tal y como la nueva pedagogía exigía, como apoyo para construir situaciones de comunicación que debían ser calçadas sobre la vida corriente y en situación de intercambio verídico, sino que se mantuvo ligado a la ilustración de los textos²² y ante todo al objetivo lingüístico y cultural. Lo que durante estas décadas puede considerarse como un desinterés por la competencia comunicativa, precisa, sin embargo, ser analizado bajo otro ángulo, ya que la enseñanza del inglés, así como la del alemán, habían relegado el componente cultural a cierto trasfondo, lo que fue rechazado por el profesorado de español que se esforzó en mantener ligado el objetivo lingüístico al cognitivo y sociocultural. La llegada del MCER permitió paliar esta ausencia concediendo que el estudio crítico y cultural del arte pictórico en la enseñanza del español se enlazara con temáticas más amplias, completando así los saberes que fueron enriqueciéndose paulatinamente con otros saberes ligados a los objetivos comunicativos.²³

Los primeros cambios significativos surgieron a partir de la reforma del ministro de Educación Claude Allègre de 1999. Dicha reforma pretendía responder a la necesidad de fomentar una pedagogía diversificada y a la solicitud masiva de profesorado y alumnado de resolver el problema del número cada vez más elevado de estudiantes por aula. La reforma establecía una modificación de los horarios, aplicable a partir de septiembre de

18. LENOIR, Pascal: «Les manuels d'espagnol et le changement», *Les Langues Modernes*, 1, París, 2010, pp. 47-56.

19. AA. VV.: *Español, sí, señor, 1^{re} année*, París, Hachette, 1989, 198 p.; AA. VV.: *Espagnol, le bac à l'oral*, París, Didier, 1988, 127 p.; AA. VV.: *Caminos del idioma, Terminale*, París, Didier, 1987, 238 p.

20. DARMANGEAT, Pierre (dir.): *Lengua y vida 1*, París, Hachette, 1977, 203 p.; DARMANGEAT, Pierre (dir.): *Lengua y vida 2*, París, Hachette, 1980, 190 p.; REBERSAT, Jacques y MERCIER, Albert (dir.): *¿Qué tal Carmen?*, *Grands commençants*, París, Armand Colin, 1968, 223 p.

21. BADET, Jacques (dir.): *¡Andal!*, *2^e année*, París, Nathan, 1999, 224 p.

22. AA. VV.: *Te toca a tí*, *3^e année*, París, Hachette, 1993, 189 p.

23. MAZOYER, Elisabeth (dir.): *Buenos días*, *1^{re} année*, París, Belin, 1996, 192 p.; AA. VV.: *Chispa*, *1^{re} année*, París, Bordas, 1996, 191 p.; BASTERRA, Robert (dir.): *Gran Vía*, *1^{re} année*, París, Didier, 1994, 192 p.; LABENE, Louise (dir.): *El español a tu aire*, *1^{re} année*, París, Armand Colin, 1991, 160 p.; BASTERRA, Robert (dir.): *Caminos del idioma*, *1^{re} année*, París, Didier, 1990, 207 p.; CAPDEVILA, Lauro (coord.): *Continents, Terminale*, París, Didier, 2000, 255 p.; BASTERRA, Robert (dir.): *Gran Vía, Terminale*, París, Didier, 1997, 639 p.

2000, por la que los profesionales continuarían impartiendo las tres horas semanales de idioma por clase pero los estudiantes no recibirían más que dos, una en clase completa y la otra en un grupo constituido por la mitad del grupo. Esto debía permitir aplicar los nuevos programas elaborados siguiendo las pautas del MCER, que concedían la misma importancia a las cinco competencias: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción oral con una clara supremacía del lenguaje oral. Lejos quedaba el método tradicional basado en gramática, conjugación y traducción, así como el método comunicativo fundado en la explicación de documentos. Con el MCER, se hacía hincapié en la pedagogía de acción, lo que permitía abordar el idioma bajo diversas perspectivas en las que las competencias lingüísticas y culturales no constituían más que unas entre tantas otras.

A partir de esa fecha, se observan cambios fundamentales en los libros de texto, comenzando por la disposición de los contenidos, que transita de dividirse en dos grandes partes centradas en España y América Latina a organizarse alrededor de unidades temáticas regidas por diferentes objetivos y competencias. Tampoco extraña la aparición de páginas tituladas «talleres» con documentos destinados al trabajo de grupo.²⁴ El léxico, piedra casi angular de la pedagogía de las lenguas, pasa de ser una herramienta de la descripción a un instrumento de conversación. Los cuestionarios que acompañan las obras se enriquecen progresivamente, conduciendo al alumnado a la discusión sobre las obras de arte estudiadas o sobre la temática abordada y, en la mayoría de los casos, incitándolo a la interacción oral. Algunos libros se complementan con capítulos específicos para las secciones europeas y el *Bachibac* (doble diploma de bachillerato francés y español) con contenidos históricos y artísticos.²⁵

Las guías pedagógicas, o libros para el profesor, que ya se habían enriquecido a finales de los noventa de un material crítico sobre las obras estudiadas, insisten en los años dos mil sobre el período de los eventos, los estilos pictóricos, al tiempo que facilitaban pautas para la explotación didáctica de los documentos²⁶ y se atesoran paulatinamente de otros contenidos y metodologías gracias al advenimiento de las nuevas tecnologías (TIC). Estas últimas cobran gran importancia ya que su auge coincide con la llegada del MCER. Su coexistencia en los libros de texto se traduce por la presencia cada vez mayor de enlaces,

24. Resáltese en MONTAIGU, Reynald (dir.): *Así es el mundo, 2^e année*, París, Belin, 2003, pp. 52-53.

25. TROUELAN, Dominique (dir.): *Pasarela, Seconde*, París, Hachette, 2014, p. 129.

26. BASTERRA, Robert (dir.): *Gran Vía, Livre du professeur, 1^{re} année*, París, Didier, 1994, 381 p. y 1997, 379 p.; BASTERRA, Robert (dir.): *Gran Vía, Livre du professeur, 2^e année*, París, Didier, 1996, 477 p.; AA. VV.: *Fijate, Livre du professeur, 1^{re} année*, París, Magnard, 1996, 191 p.; AA. VV.: *Fijate, Livre du professeur, 2^e année*, París, Magnard, 1997, 191 p.; BASTERRA, Robert (dir.): *Gran Vía, Livre du professeur, Terminale*, París, Didier, 1997, 640 p.; MOLLO, Claude (dir.): *Díselo, Guide pédagogique, 1^{re} année*, París, Hatier, 1997, 255 p.; MOLLO, Claude (dir.): *Díselo, Guide pédagogique, 2^e année*, París, Hatier, 1995, 123 p.; AA. VV.: *Encuentro, Fichier du professeur, 1^{re} année*, París, Hachette, 1997, 175 p.; LE GAC, Georges (dir.): *Tengo, Livre du professeur, Terminale*, París, Delagrave, 1999, 174 p.; LE GAC, Georges (dir.): *Tengo, Fichier de préparation au BAC, Terminale*, París, Delagrave, 2000, 63 p.; RUBIO, Edouard (dir.): *Continentes, Livre du professeur, 1^{re} année*, París, Didier, 2000, 272 p.; RUBIO, Edouard (dir.): *Continentes, Livre du professeur, 2^e année*, París, Didier, 2001, 302 p.; RUBIO, Edouard (dir.): *Nuevos Rumbos, Livre du professeur, 1^{re} année*, París, Didier, 2004, 175 p.; CORDOBA, Jean (dir.): *Puerta del Sol, Livre du professeur, Terminale*, París, Delagrave, 2006, 205 p.; BREVART, Frédéric (dir.): *Venga, Guide pédagogique, Première*, París, Hachette Education, 2007, 207 p.; MONTAIGU, Reynald (dir.): *Así es el mundo, Livre du professeur, Terminales*, París, Belin, 2007, 189 p.

que se incrementan de manera exponencial,²⁷ así como de cedés,²⁸ incluidos en la actualidad en todos los libros de texto. La fácil accesibilidad a las TIC a través de los motores de búsqueda, la gran capacidad de memoria de los materiales actuales, la llegada de los manuales digitalizados,²⁹ unidos a la atracción de los jóvenes hacia las nuevas tecnologías, han facilitado dicha convivencia. No obstante, se corría el riesgo de que se produjese una desafección hacia el arte pictórico al deslindarse de los documentos textuales a los que este arte solía acompañar y al proponerse, en los enlaces a documentos musicales y audiovisuales, documentos más atractivos para las nuevas generaciones. Los autores de los libros de texto han sabido evitar este escollo vinculando a las TIC: la perspectiva didáctica del arte pictórico en el seno de un proceso de aprendizaje interactivo. Por ello, en la concepción de los dichas publicaciones, y gracias al enfoque multidimensional que conllevan las nuevas tecnologías, los autores han elaborado herramientas de pensamientos conceptuales para poder dotar al aparato cognitivo del alumnado con esquemas de pensamiento reutilizables en las distintas situaciones y útiles para aprendizajes futuros, aunando así diferentes competencias y recursos.³⁰ Esto ha sido tanto más realizable cuanto que el arte permite adaptarse a cualquier nivel de aprendizaje, ya que los estudiantes más jóvenes responden bien a las imágenes mientras que los más avanzados pueden beneficiarse de una enseñanza más completa. Los autores, a través de los documentos pictóricos propuestos, y combinando arte de distintas épocas y estilos, han tratado de permitir al alumnado la real apropiación de los signos y de los sistemas de signos, socialmente elaborados y utilizados en el marco de la enseñanza y en los actos de lengua, con el fin de utilizarlos en funciones activas de diferentes maneras según las épocas y las temáticas.

Como señalamos más arriba, nuestra investigación también pone de manifiesto que progresiva y manifiestamente, a partir de 2002, el arte que otrora acompañaba esencialmente textos literarios corteja otro tipo de documentos tales como artículos de prensa,³¹ cartas,³² transcripciones de comedias musicales,³³ letras de canciones,³⁴ biografías,³⁵ entrevistas a escritores³⁶ o a cineastas³⁷, transcripciones de audios³⁸ o de videos,³⁹ lenguaje

27. BRION, Christine (dir.): *Cuenta conmigo, Terminale*, París, Hatier, 2007, 223 p.

28. GHARIANI, Lucien (coord.): *Ritmos, Terminale*, París, Hachette Education, 2006, 255 p.

29. SCIBIETTA, Laura (dir.): *Escalas, Terminale*, París, Hatier, 2013, 255 p.

30. Muchos de estos manuales exponen métodos para el análisis pictórico. Citemos como ejemplo BRE-VART, Frédéric (dir.): *Venga, Première*, París, Hachette, 2007, 207 p.

31. MONTAIGU, Reynald (dir.): *Así es el mundo, Terminales*, París, Belin, 2006, p. 22.

32. BRION, Christine (dir.): *Cuenta conmigo, Seconde*, París, Hatier, 2009, p. 110.

33. *Ibid.*, p. 59.

34. *Paseo por la playa de Sorolla y Postales sorollianas, Paisaje Mancillado* de Enrique Ventura y Toni Coromina, en AA. VV.: *Ritmos, Première*, París, Hachette, 2006, p. 89.

35. *Paul dibujando* de Pablo Picasso, con un fragmento de la biografía *El secreto del Conde* de Daniel Palome-ras, en AA. VV.: *Cuenta conmigo, 1^{re} année*, París, Hatier, 2002, p. 98; AA. VV.: *¡Acción!*, París, Nathan technique, 2009, p. 33.

36. *Pareja bailando* de Fernando Botero, con una entrevista a Adolfo Marsillach, en AA. VV.: *¡Anímate!*, 1^{re} année, París, Hatier, 2011, p. 28.

37. *Maternidad* de Pablo Picasso, con una entrevista a Pedro Almodóvar sobre la película *Todo sobre mi madre*, en RUBIO, Edouard (dir.): *Continentes, 2^e année*, París, Didier, 2000, pp. 54-55.

38. MONTAIGU, Reynald (dir.): *Quisiera, 2^e année*, París, Belin, 2007, p. 111.

39. Varias pinturas de Mauricio Rugendas o de Roberto Holden se acompañan de un enlace a un video sobre la esclavitud en Hispanoamérica, en CORDOBA, Jean (dir.): *Puerta del Sol, Terminale*, París, Delagrave, 2006, p. 158.

de internet⁴⁰ o textos de ley.⁴¹ No obstante, ciertos aspectos del estudio de la obra de arte permanecen incólumes con los años como son el desarrollo de competencias lingüísticas y las vinculadas al conocimiento de los estilos y del pensamiento estético.⁴² También se mantiene indemne el estudio crítico de las obras, el costumbrismo, el paisajismo, la interculturalidad y sobre todo la denuncia social, cuyo objetivo es permitir al alumnado el compromiso social y la responsabilidad ciudadana.⁴³ Dicha temática social⁴⁴ es recurrente a lo largo de los años, aunque los contenidos, y por consiguiente las obras que las acompañan, se actualicen. Esto explica que temáticas como la inmigración⁴⁵ o las desigualdades sociales actuales⁴⁶ estén muy presentes.

Otra de las temáticas que continúa gozando de privilegios a través del arte es la historia. Esto puede deberse a que el arte otorga una riqueza de oportunidades para enseñarla, ya que es una fuente primaria creada por individuos con mensajes explícitos y ocultos sobre los eventos que formaron el período durante el cual estuvieron viviendo y que es necesario enseñar al alumnado.⁴⁷ Asimismo, el arte describe los eventos históricos principales al igual que incidentes en las vidas de personas ordinarias que se vieron influenciados por estos acontecimientos.⁴⁸ Por último, la historia, a través del arte, permite relacionar la enseñanza del idioma con otras asignaturas favoreciendo la interdisciplinariedad.⁴⁹ No obstante, se observa que los autores han enriquecido considerablemente las preguntas que acompañan las obras de arte al incluir cuestiones sobre antecedentes históricos amplios;⁵⁰ períodos de tiempo comprendidos en los eventos que describe la obra de arte; características de los autores y de los estilos pictóricos,⁵¹

40. Sobresale *Mujer leyendo* de Pablo Picasso, junto a los emoticonos de internet para explicar los colores, en CORDOBA, Jean (dir.): *Puerta del Sol, 1^{re} année*, París, Delagrave, 2003, pp. 28-29.

41. Una orden del Día del Estado Mayor con fecha de 1808, en CAPDEVILLA, Lauro (dir.): *Nuevos Rumbos, Première*, París, Didier, 2004, p. 52.

42. Citemos como ejemplo el análisis de la atmósfera dramática de los *Aviones negros* de Horacio Ferrer Morgado, en LE GAC, Georges (dir.): *Tengo, Première*, París, Delagrave, 1998, p. 105.

43. Sobre el arte como mensaje consultar GOLDSTEIN, Ben: «Imágenes del mundo del arte», en *El uso de imágenes como recurso didáctico*, Madrid, Edinumen, 2013, pp. 209-238.

44. Citemos como ejemplo la obra *El Puerto de Lastres* de Mariano Moré, en RUBIO, Edouard (dir.): *Nuevos Rumbos, 1^{re} année*, París, Didier, 2004, 191 p.

45. El cuadro *En el andén*, de la argentina Marcela Ottonello, evoca la emigración argentina y se relaciona con el texto del chileno Pablo Neruda *Para nacer he nacido*. Corresponde al estudiante vincular ambos documentos, en INZAURRALDE, José (coord.): *Nuevas voces, Terminale*, París, Didier, 2012, p. 95.

46. El mural *The history of the Chicago*, del mexicano Frank Romero, ilustra las desigualdades sociales entre actrices célebres como Eva Longoria y las trabajadoras de las maquiladoras, en CLEMENT, Edouard (dir.): *Juntos, Terminale*, París, Nathan, 2008, p. 200.

47. Un ejemplo lo constituye la doble página sobre la guerra civil española que incluye documentos sobre la Pasionaria, las Brigadas Internacionales, las mujeres republicanas, la cronología de la guerra, el verano del 36, con textos, fotografías y un estudio preparatorio de *El Guernica* de Picasso, en BREVART, Frédéric (dir.): *Venga, Première*, París, Hachette, 2007, pp. 156-157.

48. Resaltan *El paseo de Colón* de Picasso, en AA. VV.: *Así es el mundo, Seconde*, París, Belin, 2001, p. 168, o *El 3 de mayo de Goya*, en AA. VV.: *Continents, Seconde*, París, Didier, 2001, p. 93.

49. Un claro ejemplo lo constituye la presencia de *El Guernica* de Picasso, en 3.º de la ESO, que coincide con el programa de historia de dicho año en el que se estudia la Segunda Guerra Mundial y la cisión provocada en el Frente Popular por la guerra civil española, en AA. VV.: *¿Qué pasa?, 2^e année*, París, Nathan, 1992, 207 p.

50. *La colonización* de Diego Rivera, en BADET, Jacques (dir.): *¡Andal!, Première*, París, Nathan, 2002, p. 155.

51. Citemos como ejemplo el realismo de *Las Lanzas* o *La Rendición de Breda* de Velázquez, en CAPDEVILLA, Lauro (coord.): *Continents, Terminale*, París, Didier, 2000, p. 118.

del simbolismo⁵² o de los mensajes sociales que les acompañan.⁵³ Una de las novedades que suscita interés tras el MCER es la aparición de frisos de obras pictóricas, calcados sobre los frisos cronológicos de datos históricos, e influidos seguramente por la incitación ministerial al trabajo pluridisciplinar. Estos frisos describen movimientos artísticos ilustrados por pinturas de diferentes autores emblemáticos de distintas épocas. A partir de estos documentos el estudiante aprende información biográfica sobre los artistas, sobre sus obras y sobre cualquier problema de clase o temas de historia personal que pudieran haber influido en su decisión de retratar eventos históricos o personas en la forma particular que eligieron.⁵⁴ Las preguntas que acompañan las obras suscitan las respuestas del alumnado, de modo que puedan ser utilizadas como oportunidades para proveer material e historias de respaldo pero también, y sobre todo, para que mejore su expresión de la lengua española.

También es necesario resaltar la nueva perspectiva que ofrecen los fenómenos artísticos regionales, que permite la comprensión diacrónica a través de pinturas diversas coincidiendo con la importancia cobrada por las diferentes comunidades autónomas españolas,⁵⁵ o bien el enlace, a través de temáticas que interesan a los jóvenes, entre documentos textuales y obras artísticas de diferentes épocas.⁵⁶ Pero uno de los cambios más sustanciales reside, sin duda alguna, en que el arte se convierte progresivamente en el centro de la práctica docente y no en un complemento de los textos a los que acompaña. Este cambio nos parece tanto más apropiado cuanto que, en la actualidad, la formación visual es tan importante como la formación a partir de documentos textuales, puesto que el entorno se encuentra cargado de ella. Así pues, los documentos pictóricos son utilizados cada vez más como fuentes primarias y con objetivos más diversos⁵⁷. Esto nos ha conducido naturalmente a interesarnos por los objetivos y competencias a los que están ligados y que pasamos a considerar.

52. *Paredón III* de Equipo Crónica, en AA. VV.: *Interlíneas, Première*, París, Hachette, 2002, p. 145.

53. *Corro de gitanos* de Juan Echevarría subraya la problemática de la discriminación, en SCIBIETTA, *Op. cit.*, p. 46.

54. El arte pictórico como documento central es cada vez más presente. Citemos como ejemplo la doble página sobre Salvador Dalí. Vida del autor a través de sus obras con enlaces web en CAPDEVILA, Lauro (dir.): *Nuevos Rumbos, Terminale*, París, Didier, 2005, pp. 28-29.

55. Citemos como ejemplo *La Masía* de Joan Miró, en CAPDEVILLA, Lauro (dir.): *Nuevos Rumbos, Seconde*, París, Didier, 2004, p. 77 y 2003, 255 p.; *El Envasado de anchoas en La Escala* de Laureano Barrau, en CLEMENT, Edouard (dir.): *Juntos, Première*, París, Nathan, 2007, p. 25; *Infancia de un rey* de Darío de Regoyos y Valdés, en MAZOYER, Elisabeth (dir.): *Buenos días, 1^{re} année*, París, Belin, 1997, p. 165.

56. Buen ejemplo de ello lo constituye el estudio del cuadro *Baile en Palapa, Dundunbanza* del mexicano Luis Castellanos Valui, que se acompaña de un fragmento del texto literario extraído de *Cielo de Tango* de la argentina Elsa Osorio. Mézclanse de esta forma, interculturalidad y dos bailes de moda en CLEMENTE, Edouard (dir.): *Juntos, Terminale, op. cit.*, p. 68.

57. Doble página sobre *La boda* de Goya, en CHAUVIGNÉ DÍAZ, Anne (dir.): *Apúntate!, Seconde*, París, Bordas, 2008, pp. 52-53; o sobre *El Guernica* de Picasso, en MAZOYER, Elisabeth (dir.): *Así es el mundo, Première*, París, Belin, 2002, pp. 80-81; o sobre *Baile en Colombia* de Fernando Botero, en AA. VV.: *Nuevo encuentro, 2^e année*, París, Hachette, 2003, pp. 58-59.

Hacia nuevos objetivos y competencias

En lo que concierne a los objetivos generales de la utilización del arte pictórico, estos han evolucionado, desde la década de los ochenta, proporcionando al alumnado conocimientos lingüísticos a través de preguntas diseñadas para atraer su atención;⁵⁸ detalles pequeños en la pintura que proveen de oportunidades de enseñanza como, por ejemplo, la ropa que utilizan los sujetos y los adornos en el fondo, las prendas que llevan o la comida que consumen en los casos más sencillos;⁵⁹ descripción de personajes, impresión que se desprende, características de la obra.⁶⁰ Dichas cuestiones evolucionan hacia otras más complejas en función del nivel de idioma.⁶¹ Se observa, sin embargo, que a partir de la llegada del MCER, el objetivo lingüístico deja de ser un objetivo en sí para convertirse en un medio para facilitar la interacción con cuestionarios más abiertos y ligados a temáticas cada vez más variadas.⁶²

El arte pictórico aporta también conocimientos racionales y críticos de la producción artística a lo largo de la historia y de su manifestación en distintas culturas y a través de los diversos lenguajes artísticos. El estudio de los pintores y estilos presentes en los libros de texto nos permiten afirmar que existe una evolución que pasamos a referir.

En los años ochenta prevalece la pintura española de estilo flamenco italiano de Murillo, del barroco de Velázquez, del neoclasicismo de Goya, del costumbrismo y luminismo de Sorolla,⁶³ del cubismo de Picasso y del surrealismo de Dalí y Miró. También sobresale la pintura latinoamericana con influencia de arte precolombino de los mexicanos Diego Rivera y Frida Kahlo⁶⁴ o el estilo figurativo del colombiano Fernando Botero.⁶⁵ A finales de la misma década asistimos a una mayor diversidad al incluirse obras de la pintura española barroca de Miguel March, del estilo anticonvencional del cubano Eduardo Abela, de los mexicanos de influencia muralista y de arte precolombino David Alvaro Siqueiros y J. C. Orozco, del cromatismo intimista del peruano Florentino Laime Mantilla⁶⁶ y del paisajismo del uruguayo José Gamarra.⁶⁷

Los años noventa enriquecen los libros con otros artistas y otros estilos entre los que podemos citar la pintura española barroca de Pedro Núñez de Villavicencio, el posimpresionismo interiorista de Ramón Casas y Carbó, el paisajismo de Evaristo Guerra,

58. *Las Mies* de Diego Rivera, en RUBIO, Edouard (coord.): *Continentes, 1^{re} année*, París, Didier, 2003, pp. 120-121.

59. *Interior y figuras* de Santiago Rusiñol, en OFFROY, Nadine (coord.): *Españas y Américas, Seconde*, París, Hachette, 1990, pp. 36-37.

60. REGESTRE MISTRAL, Marion (dir.): *¡En directo!*, 1^{re} année, París, Didier, 2011, 175 p.

61. A partir de *El general San Martín*, de Fernando Leal, y de *Retablo de la Independencia*, de Juan O'Gorman, el estudiante debe indicar los mayores promotores y beneficiarios de la Independencia de México, en CORDOBA, Jean (dir.): *Puerta del Sol, Première*, París, Delagrave, 2003, pp. 58-59.

62. A partir de una foto de *El Laberinto* de Dalí del Museo de Figueras, el estudiante debe dar consejos a los turistas si van a Figueras, en MONTAIGU, Reynald (dir.): *Quisiera, 1^{re} année*, París, Belin, 2006, p. 74.

63. AA. VV.: *Español, sí, señor, 2^e année*, París, Hachette, 1988, 198 p.

64. *Ibid.*, p. 53.

65. *Muchacha en un balcón* de Fernando Botero, en MOLLO, Claude (dir.): *Díselo, 1^{re} année*, París, Hatier, 1995, p. 84.

66. Las obras de los autores citados pueden observarse en BASTERRA, Robert (dir.): *Caminos del idioma, 2^e année*, París, Didier, 1990, 207 p.

67. *Quetzalcoatl*, en BADET, Jacques (dir.): *¡Andal!*, 2^e année, *op. cit.*, p. 87.

el arte catalán vanguardista y colorista de Miquel Villà, el surrealista de Remedios Varó, y el realismo expresionista de Rafael Zabaleta. La pintura latinoamericana también se engrandece con autores como el posimpresionista uruguayo Pedro Figari o los realistas mexicanos Antonio Ruiz y Carmen Lomas Garza.⁶⁸

A partir de 2002, esta pluralidad es aún mayor debido a las nuevas pautas del MCER, pero también al incremento de las TIC y a los múltiples enlaces a internet incluidos en los libros de texto. En esta época aparecen obras que dignifican otros estilos, aunque los pintores anteriores sigan presentes en los libros de texto. De este período podemos añadir la presencia de obras de artistas españoles del cubismo sintético como Juan Gris,⁶⁹ del rococó y neoclasicismo de José del Castillo, del simbolismo de Julio Romero de Torres, del figurativo de Eduardo Arroyo, del realismo social del Guillermo Silveira García⁷⁰ y del arte pop del Equipo Crónica. De América Latina podemos recalcar el sincretismo del peruano Herman Braun-Vega, el vanguardismo cubano de aliento muralista de Mario Carreño, el realismo mexicano de Antonio M. Ruiz apodado *El Corzo*, el realismo argentino de Antonio Berni,⁷¹ el criollismo del argentino de Xul Solar,⁷² el estilo figurativo del ecuatoriano Jaime Zapata⁷³ y el realismo abstracto del mexicano Juan Soriano. Dicha pluralidad no cesa de incrementarse con artistas y estilos entre los que figuran artistas españoles con obras más recientes del arte pop como Alfredo García Revuelta,⁷⁴ del realismo clásico de Antonio López,⁷⁵ autores de composiciones mixtas hiperrealistas como Roser Aguiló, o los mexicanos de estilo místico y popular como Charles Glaubitz,⁷⁶ el muralista Georges Yepes o el simbolista Alfredo Arreguín.⁷⁷

Se aprecia que el MCER y las TIC han permitido un enriquecimiento a la hora de elegir los artistas que figuran en los libros de texto. Habida cuenta de que, por regla general, son los mismos autores los que realizan una misma colección de libros de texto, ya sea para secundaria, ya sea para bachillerato, empezando siempre por el nivel más elemental; a este respecto, cabe subrayar ciertos aspectos en cuanto a la elección de los pintores. Por una parte, la pintura mexicana se ciñe en la mayoría de los casos al muralismo, cuando existen otros artistas contemporáneos con distintos estilos que merecerían ser incluidos. Esto puede ser debido a que el muralismo refleja la realidad social e histórica, tan apreciada por los autores, ya que favorece la competencia discursiva. Por el mismo motivo, los artistas de algunos países latinoamericanos han sido obviados o bien figuran de manera recurrente en algunas colecciones. Llamativo es un caso en el que se da una clara prioridad a los pintores nicaragüenses primitivistas Mario Marín Boaco, Hilda Vogl García o a la pintora naïf Yelba Ubau, sin que la pintura nicaragüense figure en libros de otros autores.⁷⁸ Sin embargo, la pluralidad del número de autores de

68. Los nueve artistas citados se encuentran en el libro BASTERRA, Robert (col.): *Gran Vía, 2^e année*, París, Didier, 1995, 191 p. Cabe señalar que esta colección otorgó suma importancia al arte.

69. AA. VV.: *Cuenta conmigo, 2^e année*, París, Hatier, 2003, p. 91.

70. BADET, Jacques (dir.): *¡Anda!, Première, op. cit.*, p. 40.

71. CAPDEVILA, Lauro (dir.): *Nuevos Rumbos, Première, op. cit.*, 255 p.

72. BEAUVALLET, María (dir.): *Ritmos, Seconde*, París, Hachette, 2004, 255 p.

73. CAPDEVILA, Lauro (dir.): *Nuevos Rumbos, Terminale, op. cit.*, p. 119.

74. BRION, Christine (dir.): *Cuenta conmigo, Seconde*, París, Hatier, 2009, p. 93.

75. DANA, Marie-Claude y PASTOR, Enrique (dir.): *Enlaces, Seconde*, París, Bordas, 2007, pp. 202-213.

76. Ambos en BRION, Christine (dir.): *Cuenta conmigo, Terminale*, París, Hatier, 2009, p. 41.

77. Ambos en CLEMENT, Edouard (dir.): *Juntos, Terminale, op. cit.*, p. 161 y 183.

78. LE GAC, Georges (dir.): *Tengo, Première, op. cit.*, 223 p.

libros de texto ha permitido enriquecer la paleta de artistas que figuran en dichos libros al tener cada autor sus propios gustos y conocimientos.

Esta diversidad de artistas y de obras, sobre todo a partir de la década del dos mil, permite abarcar objetivos específicos cada vez más diversos que se actualizan y se asocian a competencias variadas en el campo de los conocimientos. Así pues, si en la década de los ochenta, el arte era ante todo ilustrativo, a partir del final de dicha década, los objetivos se multiplican gradualmente permitiendo al alumnado conocer las características⁷⁹ y funciones de este en sus diferentes manifestaciones a lo largo del discurrir histórico⁸⁰ y en el marco de las distintas culturas. Esto permite también instruirle sobre las causas primordiales de esas características, funciones y evolución, incardinando siempre la obra de arte con el contexto social, económico, político, ideológico, religioso e individual en el que se gestó, y conectándola con otras formas de expresión cultural. Importa discernir que, en la década de los dos mil, se enriquecen dichos objetivos que permiten al alumnado ahondar en los diferentes lenguajes formales y visuales, así como en las distintas técnicas artísticas utilizadas por diferentes artistas a lo largo de la historia. El objetivo es permitirle comprender cómo todo ello actúa en el resultado final de la obra de arte y del pensamiento estético en su discurrir histórico⁸¹ y dentro de los diferentes contextos culturales,⁸² sociales,⁸³ económicos,⁸⁴ políticos,⁸⁵ ideológicos,⁸⁶ religiosos,⁸⁷ que han condicionado los discursos, la estética,⁸⁸ la función, las técnicas⁸⁹ y los lenguajes formales del arte.⁹⁰ También se profundizan las fuentes, las tendencias, los artistas y obras más importantes y representativas de cada uno de los períodos de la historia del arte en el marco de diferentes culturas.⁹¹ No se soslaya que el alumnado conozca y maneje de forma rigurosa y ajustada el lenguaje específico y la terminología adecuada que son propios de las diferentes manifestaciones del arte, ni que conozca los distintos enfoques y las distintas metodologías, que permiten la comprensión de la obra de arte y los diversos procedimientos de creación artísticas. El objetivo lingüístico viene

79. *Retrato* de Joan Miró, en CLEREN MONTAUFRAY, Odile (dir.): *¡A mí me encanta!, 1^{re} année*, París, Hachette, 2006, p. 25.

80. AA. VV.: *Español, Seconde et Terminale, BEP*, París, Nathan technique, 2007, pp. 108-109.

81. El paso del tiempo en el arte en REGESTRE MISTRAL, Marion (dir.): *¡En directo!, 2^e année*, París, Didier, 2011, pp. 92-93.

82. *Primer desembarco de Cristóbal Colón en América* de Dióscoro Puebla, en CAPDEVILA, Lauro (dir.): *¡Ahora sí!, Seconde*, París, Hatier, 2010, p. 110.

83. *Carnaval en Recoletos* de Juan Esplandiú, en CHAUVIGNE DIAZ, Anne (dir.): *¡Apúntate!, 1^{re} année*, París, Bordas, 2006, p. 33.

84. *El Maíz* de Diego Rivera, en CORDOBA, Jean (dir.): *Puerta del Sol, 2^e année*, París, Delagrave, 2003, p. 76.

85. BADET, Jacques (dir.): *¡Anda!, Terminale*, París, Nathan, 2003, p. 148.

86. *Nuestro legado* de Victor Cauduro Rojas, en AA. VV.: *Algo más, Seconde*, París, Belin, 2010, 271 p.; 2009, p. 116.

87. *El entierro del Conde Orgaz* de El Greco, en AA. VV.: *Conéctate, Première*, París, Hatier, 2002, p. 121.

88. LE GAC, Georges (dir.): *Tengo, Terminale*, París, Delagrave, 1999, p. 49.

89. Técnica hiperrealista en *Presagios II* de Denis Núñez Rodríguez, en CLEREN MONTAUFRAY, Odile (dir.): *¡A mí me encanta!, 2^e année*, París, Hachette, 2013, p. 127.

90. *Port Alguer* de Salvador Dalí, en AA. VV.: *Nuevo encuentro, 1^{re} année*, París, Hachette, 2002, p. 97.

91. Los nuevos manuales proponen maneras diferentes de adquirir dicha competencia. Así, por ejemplo, uno de ellos transcribe los diferentes períodos a través de cuadros como *Las Meninas* de Velázquez, comparadas con las *Meninas* de Picasso y las de Hernan Braun Vega, en BREVART, Jacques (dir.): *¡Venga!, Terminale*, París, Hachette, 2008, 208 p.

a la par de estos objetivos sin poder deslindarse de ellos, lo que contribuye al desarrollo de diferentes competencias y habilidades preconizadas por el MCER.

La llegada del MCER ha vinculado los diferentes niveles de lengua (del A1 al C2) a las competencias que se deben adquirir proponiendo tareas. Dentro de las competencias preconizadas por el MCER, distinguimos las competencias generales basadas en el saber, saber hacer, saber ser y saber aprender, así como las competencias comunicativas lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. En estos campos de competencias y habilidades el arte permite que el alumnado desarrolle su espíritu analítico y crítico y su sensibilidad para contemplar e interpretar la obra de arte, así como que se familiarice con el lenguaje de sus formas, aprenda a apreciar sus valores estéticos y a extraer de las manifestaciones artísticas informaciones sobre la cultura que las ha generado. La obra de arte, además de poseer su propio valor intrínseco, constituye un excelente medio para entender y saber apreciar el pasado de la humanidad y la civilización en la que ella misma fue creada. Ayuda también a que el estudiante se acostumbre a entrar en contacto directo con las obras artísticas y a estimularle a que realice visitas a los monumentos históricos y a museos y exposiciones. Por ello, si la llegada del MCER no ha modificado en esencia las diferentes competencias que el arte puede desarrollar, sí las ha enriquecido.⁹²

En efecto, las competencias generales personales de capacidad de análisis y síntesis, de razonamiento crítico, así como la creatividad e iniciativa, ya estaban presentes antes del MCER, más concretamente a partir de finales de la década de los ochenta y en la de los noventa. De la misma manera, también figuraban las competencias instrumentales de capacidad de aprendizaje autónomo, comunicación oral y escrita en lengua nativa y conocimiento lingüístico. Sin embargo, el cambio más sobresaliente inducido por el MCER es que ha permitido ahondar en competencias sistémicas del conocimiento y sensibilidad hacia temáticas más diversas y actualizadas como los derechos humanos, la reducción de todo tipo de desigualdad, el conocimiento y sensibilidad hacia la diversidad cultural y la sensibilidad medioambiental. También ha conllevado ahondar en las competencias discursivas y funcionales pragmáticas comunicativas privilegiando la interacción oral tan necesaria en una época de globalización.

Conclusión

Si el arte pictórico tuvo hasta mediados de los años ochenta una función esencialmente ilustrativa, importa reconocer que se enriqueció rápidamente con objetivos sociolingüísticos y culturales. La imposición del MCER y la llegada de las TIC en el sistema educativo provocaron que profesores e inspectores, autores de los libros de texto, se vieran obligados a reflexionar y a actuar para conciliar dichos objetivos con las diferentes competencias discursivas y pragmáticas preconizadas por el MCER. Esto condujo a introducir en dichas publicaciones numerosos artistas de estilos variados, lo que permitió un mayor abanico de posibilidades de temáticas, así como la adquisición de competencias y objetivos generales y específicos de acuerdo con el MCER. Así, sin perder

92. AVRAND-MARGOT, Sylvia y McLEOD, Anne: *L'histoire des arts en classe d'espagnol*, París, Belin, 2012, 542 p.

los objetivos lingüísticos y socioculturales, los autores han adaptado los documentos pictóricos a otros componentes discursivos y pragmáticos, y han permitido una evolución en la metodología a partir de una yuxtaposición de recursos, en los que se integra una perspectiva de acción. Esto ha permitido, no solo que el arte pictórico no desapareciese, sino que encontrase nuevas formas de expresión hasta convertirse en un recurso completo de aprendizaje. Dichos recursos han ido ligados al deseo de incitar al alumnado a la reflexión y a favorecer la comunicación y la interacción oral.