

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

MATERIALES REVISTA PARA LA ENSEÑANZA MULTICULTURAL

30/2022

Construyendo conocimiento en español



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa

Catálogo general de publicaciones oficiales: cpage.mpr.gob.es

Fecha de edición: 2022

Director:

Jesús Fernández González

Coordinadora:

María Luz Portugal Trascasa

Equipo de redacción:

Carlos Berrozpe Peralta

Joan Lluís Ferrer Pérez

Rodrigo Hidalgo García

Adriano López García

Enrique Pilar Narros



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: noviembre de 2022

NIPO: 847-19-155-2

ISSN: 1068-3054

Diseño portada y contraportada: Leyre Íñigo Lázaro

Introducción

Materiales para la enseñanza multicultural es una publicación periódica de la Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá. Sus objetivos son servir de apoyo a la enseñanza de la lengua española en general y favorecer el multiculturalismo, así como proporcionar material didáctico para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Los autores son profesores que participan en los distintos programas desarrollados por la Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá.

El tema elegido para la 30.^a edición es “Construyendo conocimiento en español”. En este número ofrecemos una entrevista con el experto canadiense en bilingüismo Roy Lyster. Los dos artículos y tres unidades didácticas buscan ofrecer modelos de buenas prácticas que puedan servir de apoyo a la enseñanza de las distintas materias en español, específicamente para el aprendizaje de idiomas dentro de un programa de inmersión.

Todos los trabajos publicados hacen hincapié en la conexión y relación entre las diferentes culturas hispánicas y la norteamericana, y están destinadas a su uso didáctico en el aula de español en niveles no universitarios de los sistemas educativos de Estados Unidos y Canadá. Todas las unidades didácticas incluyen una descripción de objetivos, recursos y actividades, y están clasificadas en uno de los seis niveles de competencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El propósito de toda la obra es proporcionar al profesor material de interés y utilidad para el desarrollo de su labor docente.

MATERIALES

30

CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO EN ESPAÑOL

Contenido

- 1. Inmersión, aprendizaje por contenidos y andamiaje** **5**
Dr. Roy Lyster
- 2. La cocina como escuela** **12**
María Eugenia Fernández Iglesias, Harrison Lyseth Elementary, Portland, ME
- 3. Proyectos interculturales: colaboración e innovación** **14**
Patricia Moreno Carreño, Downtown Doral Charter Upper School, Doral, FL
- 4. El mundo, un hogar para todos** **16**
Isabel M.^a Gómez CasTel.eiro, Canterbury Elementary School, Crystal Lake, IL
- 5. La arquitectura gótica española, europea y de civilizaciones antiguas** **28**
Isaac Astudillo Campesino, Downtown Doral Charter Upper School, FL
- 6. El poder del arte** **36**
M. Fages Agudo y L. Stepanyan. University of Southern California Los Ángeles, CA

Inmersión, aprendizaje por contenidos y andamiaje

Dr. Roy Lyster

1. Profesor Lyster, me gustaría antes que nada agradecerle que haya aceptado hacer esta entrevista. En la Consejería de Educación de España en Estados Unidos y Canadá nos interesa muchísimo su línea de investigación, ya que tiene un impacto directo sobre varios de nuestros programas y de nuestras iniciativas en el extranjero. Su campo de investigación es el de la educación en lengua extranjera, el del aprendizaje basado en el contenido y del desarrollo del “bilingüismo”. ¿Qué le llevó a investigar estas cuestiones?

Mi lengua materna es el inglés y empecé a estudiar francés como segunda lengua (L2) en el instituto. Allí me dieron la oportunidad de participar durante un verano en un programa de intercambio en la ciudad de Quebec, y aquello despertó en mí un profundo deseo de volverme bilingüe. De ahí viene que tomara la decisión de cursar Filología francesa en la universidad en los 70. Esos estudios me trajeron de vuelta a Quebec varias veces y me llevaron, más tarde, a cursar el máster en Francia. Con el tiempo, también me condujeron a ser profesor de francés en programas de inmersión en Ontario en los 80.

La idea de enseñar materias en la L2 de los estudiantes con el objetivo de desarrollar simultáneamente tanto su conocimiento de la materia como sus aptitudes en lengua parecía una idea fascinante y más prometedora que otras formas de enseñar la segunda lengua. Sin embargo, siendo profesor me llevé algunas sorpresas e incluso desilusiones: me había imaginado que mis estudiantes, después de

ocho años en el programa de inmersión lingüística, tendrían un mejor dominio del francés. Así que me interesó averiguar por qué no eran más competentes en la L2 y cómo se podía mejorar el programa para que desarrollaran los altos niveles de competencia que se necesitan para comprender contenidos cada vez más complejos. Las investigaciones que se estaban haciendo en el Ontario Institute for Studies in Education (OISE) en los años ochenta me inspiraron, y allí es donde continué mis estudios. Me puse a explorar diferentes tipos de enseñanza centrada en el lenguaje que pudieran encajar correctamente con los programas de inmersión, y que hicieran progresar a los estudiantes en su desarrollo del francés L2. Esta es la línea de investigación que continué en la zona de Montreal, cuando asumí mi cargo en la Universidad McGill en los noventa.

2. En otros países se siguen de cerca los programas canadienses de inmersión. En su opinión, ¿cuáles son algunas de las claves del éxito de los programas de inmersión en Canadá?

Canadá tiene una política de bilingüismo oficial que ha incentivado el aprendizaje de ambas lenguas oficiales mediante financiación y llamamientos a la unidad nacional, y esta política ha demostrado ser el contexto ideal para introducir programas de inmersión. Tanto el crecimiento exponencial de los programas de inmersión en francés en todo el país como, finalmente, el éxito que han tenido puede atribuirse al apoyo que reciben de la Administración. Cuando se implementaron,

a los padres y madres, decepcionados con sus propios intentos de aprender francés L2 siguiendo los métodos tradicionales de la escuela, les entusiasmó la idea de que sus hijos participaran en programas de inmersión cuyo mejor resultado estaba ampliamente respaldado por la investigación y que parecían prometedores a la hora de abrir puertas para los jóvenes canadienses.

3. Canadá es conocido por ser un país con dos lenguas oficiales y una sociedad multilingüe. En este contexto, ¿qué ventajas y qué retos puede tener enseñar una lengua en un entorno bilingüe o incluso multilingüe?

El énfasis puesto en aprender ambas lenguas oficiales en Canadá ha contribuido a respaldar el desarrollo de programas de inmersión en francés, pero ese mismo apoyo también ha limitado el aprendizaje de otras lenguas. Sin embargo, las investigaciones actuales sobre los alumnos cuya primera lengua no es ni el francés ni el inglés son alentadoras y muestran que estos alumnos pueden progresar en programas de inmersión, y que están en buen camino para volverse trilingües.

4. Algunas personas critican duramente el aprendizaje integrado en lengua extranjera, y argumentan que puede tener efectos negativos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; temen que los estudiantes no adquieran los contenidos necesarios, como sí lo harían si los estudiaran en su lengua materna. ¿Qué les respondería a estas personas? ¿Hay alguna evidencia que respalde esta inquietud?

La investigación ha mostrado claramente que los estudiantes que empiezan antes en un programa de inmersión pueden aprender los contenidos que se les enseñen en la L2 tan bien como si los estudiaran en su primera lengua. Sin embargo, para que esto sea posible, el programa ha de estar bien implementado,

respaldado fuertemente tanto por la administración como por la comunidad, y guiado por buenas prácticas basadas en la investigación y puestas a disposición de los profesores gracias a oportunidades de desarrollo profesional.

5. Una parte de su investigación trata de los efectos que tienen las intervenciones pedagógicas diseñadas para compensar los métodos centrados en la forma y aquellos basados en el contenido. ¿Podría darnos más detalles?

Hace años, Merrill Swain observó que los estudiantes en inmersión entienden una cantidad considerable de contenidos sin tener que dedicarse en paralelo a la comprensión sintáctica del lenguaje. Aquello la llevó a proponer la idea de que la enseñanza de contenidos en lengua extranjera ayuda a los estudiantes a desarrollar niveles relativamente altos de habilidad comunicacional y de comprensión, pero que en sí misma no es necesariamente una buena enseñanza de lengua ya que resulta en la producción de habilidades no idiomáticas y que tiene pues que estar organizada de tal forma que aumente el aprendizaje de la L2. Al mismo tiempo, con las primeras observaciones en clases de inmersión se observaron dos cosas: (a) que es relativamente raro que los profesores se refieran, durante lecciones basadas en los contenidos, a lo que se había dado en las clases de gramática y (b) que es igualmente ocasional que organicen actividades que, basadas en los contenidos, estén específicamente concebidas para centrarse en cómo la forma manifiesta el sentido. Para explicar algunas carencias en el desarrollo de la L2 de los alumnos en inmersión se ha podido argumentar que, como la lengua y el contenido aparecen de forma separada, se priva al alumno de una oportunidad para centrarse específicamente en las características lingüísticas justo cuando su motivación para ello está en lo más alto. Así pues, hoy día parece haber un consenso en torno a la idea de que la pedagogía de inmersión, para ser eficiente, necesita

centrarse sistemáticamente a la vez en el contenido y en la lengua.

La manera que tienen los profesores de integrar la lengua y el contenido es mediante la instrucción compensatoria. La instrucción compensatoria consiste en darle al contenido y a los objetivos en lengua un estatus complementario, de tal forma que los estudiantes vayan prestándole atención a la lengua y al contenido de forma alternada. Eso hace que surjan oportunidades para que los estudiantes puedan observar y emplear numerosas características de la lengua que estudian en el contexto de tareas basadas en el contenido o en el sentido; de esta forma, la instrucción compensatoria difiere de una pedagogía tradicional que aislaba la lengua de aquellos contenidos que se salían de su funcionamiento.

La instrucción compensatoria puede ser o bien reactiva o proactiva. El método reactivo se basa en técnicas de andamiaje tales como las preguntas o los comentarios que usan los profesores para que los estudiantes progresen en su producción de enunciados. El método proactivo se basa en la integración de la lengua y del contenido mediante una serie de tareas de aprendizaje. Estas tareas se disponen en una progresión diseñada para incentivar la conciencia metalingüística y la práctica en contextos cuyo sentido se basa en el contenido. Los métodos reactivo y proactivo funcionan de la forma más eficiente cuando se combinan (cf. Tedick & Lyster, 2020.)

6. En *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms*, usted introduce una serie de prácticas pedagógicas que, basadas en la investigación, están destinadas a apoyar y aumentar el desarrollo y el uso de la lengua en escuelas de inmersión y programas bilingües. ¿Podría hablarnos de algunas estrategias de andamiaje para apoyar a los alumnos en la producción y comprensión de contenidos?

En el centro de los métodos basados en el contenido se encuentra el andamiaje que proporcionan los profesores. “Andamiaje” se refiere a la ayuda que un profesor puede proveer para que sus estudiantes entiendan la lengua y hagan sus tareas con formulaciones que no podrían hallar si lo hiciesen sin ayuda. Así pues, si un tipo de andamiaje ayuda a los estudiantes a entender los contenidos que se les enseña en L2, el otro les ayuda a usar con provecho la L2 para interactuar con los contenidos.

Los profesores tienen a su disposición un gran panel de estrategias de andamiaje para facilitar que los estudiantes comprendan el contenido de las asignaturas enseñadas en la L2. Por ejemplo, pueden introducir redundancias en su discurso para vehicular sentidos similares de diferentes maneras, repitiéndose, parafraseando, o usando ejemplos varios, definiciones y otros sinónimos. Además, pueden combinar con el input verbal esquemas, gráficos, otros organizadores espaciales, e incluso recursos visuales o multimedia. Para facilitar aún más la comprensión pueden recurrir al lenguaje corporal, y esto incluye los gestos, las expresiones faciales y todo un rango de elementos paralingüísticos. Este estilo de andamiaje aporta un elemento de respuesta a la pregunta candente de cómo los estudiantes pueden entender en su L2 contenidos cada vez más complejos. Para interactuar con los contenidos en una lengua que solo conocen parcialmente, los estudiantes pueden por un lado aprovechar las pistas contextuales que les provee el andamiaje, por el otro recurrir a sus conocimientos previos del tema.

Los profesores también tienen que ayudar a los estudiantes a usar productivamente la lengua objetivo. En primer lugar, mientras interactúan con los estudiantes han de darles el tiempo que necesitan para interpretar las preguntas y formular las respuestas. En segundo lugar, han de crear tantas oportunidades como puedan para que los estudiantes usen la lengua objetivo, como presentaciones

orales, debates o dramatizaciones, y que incluyan además agrupamientos variados e interactivos para ayudar a que los estudiantes aprendan los unos de los otros (por ejemplo, revisión entre iguales, tutoría entre iguales o corrección entre iguales). Las interacciones orales entre el profesor y los estudiantes o entre los estudiantes solos son catalizadores importantes para el desarrollo de la L2 en la pedagogía de inmersión.

El andamiaje, metáfora sacada del sector de la construcción, se considera a menudo como una ayuda provisional. Sin embargo, en clases bilingües o de inmersión el andamiaje que proporcionan los profesores es una estrategia clave de enseñanza desde el principio hasta el final del programa. Si bien es verdad que la naturaleza del andamiaje cambia a medida que los estudiantes progresan y se vuelven más autónomos, la necesidad de proporcionar una ayuda para el aprendizaje no deja de ser crucial en los niveles avanzados donde el lenguaje académico y el contenido se vuelven más complejos. En esos niveles, por ejemplo, los estudiantes necesitan desarrollar estrategias de comprensión más avanzadas que les permitan procesar la lengua objetivo con mayor autonomía. Eso implica que los profesores han de hallar un delicado equilibrio. Por un lado, tienen que otorgar solo la ayuda necesaria para que el enunciado en lengua extranjera sea comprensible; por el otro, han de ser suficientemente exigentes como para asegurar que los estudiantes se desenvuelven en un orden más elevado de habilidades cognitivas. Dicho de otra forma: en vez de simplificar el contenido curricular, los profesores han de motivar a los alumnos a salirse de lo que conocen intuitiva o cotidianamente y a aventurarse en contenidos académicos cada vez más complejos.

7. Proporcionar a los estudiantes algún tipo de *feedback* es una parte esencial del aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Podría contarnos brevemente los

diferentes tipos de *feedback* que describe y cuándo se debería usar cada uno?

El *feedback* correctivo (CF) que proporciona el profesor en sus interacciones con el alumno es una manera de integrar un enfoque lingüístico en las prácticas instructivas. Todas las formas de CF pertenecen a dos categorías: reformulaciones o palabras clave. Las reformulaciones, que incluyen reestructuraciones y correcciones explícitas, dan a los estudiantes las reformulaciones adecuadas de lo que formulaban incorrectamente. En cambio, las palabras clave no proporcionan la forma correcta y usan, en su lugar, un conjunto de señales que urgen al estudiante a corregirse. Estas incluyen la elicitación u obtención de información, las pistas metalingüísticas, peticiones de clarificación, y repeticiones del error.

En los estudios académicos se ha hallado que las reestructuraciones son, de lejos, el tipo más frecuente de CF, seguidas por los apuntes y las correcciones explícitas. Aunque sean frecuentes en las clases de inmersión, los profesores no usan necesariamente las reestructuraciones para dirigir la atención de los alumnos sobre los errores. Más bien, las reestructuraciones pueden servir para mantener el curso de la instrucción de contenidos mientras se le da al estudiante un andamiaje práctico porque la forma que necesita está más allá de sus habilidades. Por ello, los alumnos pueden interpretar un gran número de reestructuraciones como una forma de confirmación del contenido o de la veracidad de sus declaraciones.

Como puede ser confuso para los alumnos discernir si el profesor se está centrando en el contenido o en la lengua, los profesores tienen que ser muy conscientes de cómo interactúan con los alumnos. Han de asegurarse de que la comunicación oral es clara y de que sirve para el doble propósito de vehicular contenido y de

contribuir al aprendizaje de la lengua. Por ello, puede ser que las palabras clave sean más eficientes que las reestructuraciones. A diferencia de las reestructuraciones, las palabras clave no pueden ser percibidas por el alumno como una mera confirmación del mensaje o como otra forma de decir lo mismo.

La investigación parece indicar que los estudiantes en inmersión sacan más beneficio de las palabras clave que de las reestructuraciones, y este beneficio se atribuye a la profundidad del procesamiento que resulta de incitar a los alumnos a autocorregirse. Se considera que las reestructuraciones son menos efectivas en las situaciones en las que pueden ser percibidas, debido a su ambigüedad, como una ratificación de una forma no adecuada, o en las situaciones en las que los estudiantes se han estancado en el uso de formas no adecuadas. Es decir, la reestructuración continuada de lo que los estudiantes ya conocen no es una estrategia eficiente para asegurar el desarrollo continuado de la L2. Al mismo tiempo, tampoco es eficiente usar las palabras clave para incitar a los estudiantes a basarse en algo que todavía no han adquirido. Así pues, se está formando un consenso en torno a la idea de que los estudiantes sacan más provecho de una multitud de formas de CF que del uso de un solo tipo a expensas de los otros.

8. Darles *feedback* a los estudiantes es importante, pero se podría argumentar que puede interferir con el desarrollo de la fluidez en la L2, especialmente para aquellos estudiantes más mayores. ¿Cuál sería la mejor forma de encontrar un equilibrio entre fluidez y precisión?

La fluidez y la precisión no son antagónicas y sino más bien cualidades complementarias. Es decir, la fluidez sin precisión no resulta en un discurso bien articulado y expresado con facilidad; de igual modo, la precisión sin fluidez no parece precisa si el discurso del locutor es

demasiado lento o titubeante. De hecho, el CF que se da eficientemente, en cuanto que es una forma de interacción negociada, busca no solo aumentar la precisión del enunciado en cuestión, sino animar a que el estudiante se exprese con mayor riqueza y de forma más fluida. El objetivo final del CF es conseguir que los alumnos lleguen a altos niveles de dominio de la lengua objetivo no solo para que sean más precisos, sino también para que mejoren su capacidad a desenvolverse con el tipo de lenguaje complejo que es necesario tanto para la lectoescritura académica como para el éxito escolar.

La mejor forma de encontrar un equilibrio entre la fluidez y la precisión es a través de la instrucción compensatoria. Como ya se ha dicho, la instrucción compensatoria entretiene objetivos de contenido y objetivos de lengua para que el estudiante desarrolle las habilidades lingüísticas que necesita en aras de entender los contenidos de la materia y de interactuar con ellos. El objetivo es desarrollar la conciencia metalingüística del alumno de tal forma que esta le ayude a la hora de (a) procesar unos contenidos cada vez más complejos y (b) detectar los patrones en las locuciones que escucha, continuando así el desarrollo de su dominio de la L2 a medida que interactúa con el contenido.

Una forma de implementar un método de instrucción compensatoria es mediante una secuencia de instrucción que comprende cuatro fases — contextualización, toma de conciencia, práctica, autonomía— y que se denomina “modelo CAPA” (*contextualization, awareness, practice, autonomy*. Cf. Tedick & Lyster, 2020).

- **La fase de contextualización:** establece un contexto significativo relacionado con el contenido mediante un texto que ha sido adaptado para hacer que las características que los estudiantes han de

adquirir aparezcan de forma frecuente y destacada.

- **La fase de toma de conciencia:** anima a los estudiantes a reflexionar a propósito de las características objetivo de manera que les ayude a descubrir las palabras clave y cómo se usan en el texto.
- **La fase de práctica:** otorga a los estudiantes oportunidades tanto para usar

las formas objetivo en un contexto a la vez significativo y controlado, así como para recibir *feedback* correctivo.

- **La fase de autonomía:** ayuda a los estudiantes a desarrollar fluidez y confianza a medida que usan las características objetivo en un contexto temático o específico de una disciplina.

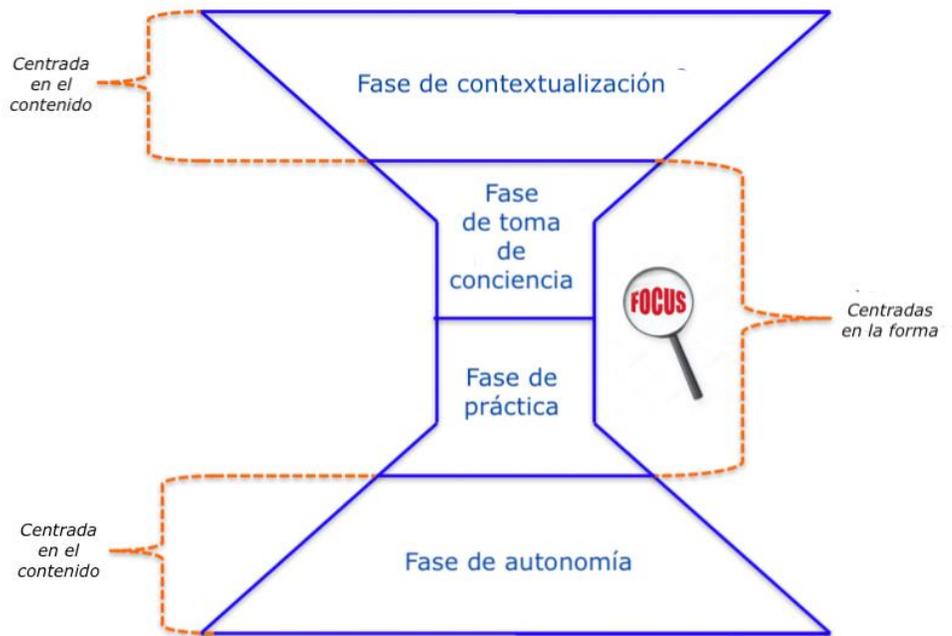


Figura 1: *Variable emphases on content and language in the CAPA model* (Tedick & Lyster, 2020, p. 112)

Como muestra la Figura 1, las cuatro fases que componen el método se interrelacionan gracias a que se centran en un enfoque dual, el contenido de la materia y las características de la lengua meta, pero la contextualización y la autonomía ponen principalmente el énfasis en el contenido mientras que la toma de conciencia y la práctica lo ponen en la lengua.

Las secuencias de instrucción basadas en el modelo CAPA sirven para que los estudiantes relacionen la forma y el sentido en contextos basados en el contenido, mientras que pulen su conciencia metalingüística y toman parte en un uso deliberado de la lengua meta que va desde

su práctica contextualizada a un uso más libre.

9. ¿Cómo imagina el futuro de los programas bilingües?

Está demostrado que los programas bilingües son más eficientes a la hora de desarrollar el dominio de una segunda lengua que los programas de lengua extranjera que se centran en la lengua principalmente como un objeto de estudio. Una de las características más prometedoras de los programas bilingües es que incrementan el contacto con la lengua extranjera. Además de aumentar el tiempo

que está un alumno expuesto a la lengua, la eficiencia de estos programas puede atribuirse al hecho de que están guiados por el contenido, lo que proporciona tanto una motivación fundamental para comunicar con intención, así como una base cognitiva para aprender la lengua.

Sin embargo, los programas bilingües necesitan estar bien implementados para seguir aumentando y ser eficientes. Esto requiere que se reconozca el papel central que cumplen los profesores y la necesidad de elaborar

programas de desarrollo profesional que les ayuden a enfrentarse a los retos que implica enseñar contenido a través de una lengua que los estudiantes solo conocen parcialmente. En concreto, los profesores tienen que ser expertos en la enseñanza de contenidos con andamiaje mientras se aseguran de que los alumnos desarrollan la lengua de forma continuada; los responsables de la implementación de estos programas deben valorar ese doble papel de los profesores, condición *sine qua non* de la eficiencia de los programas.

Dr. Roy Lyster

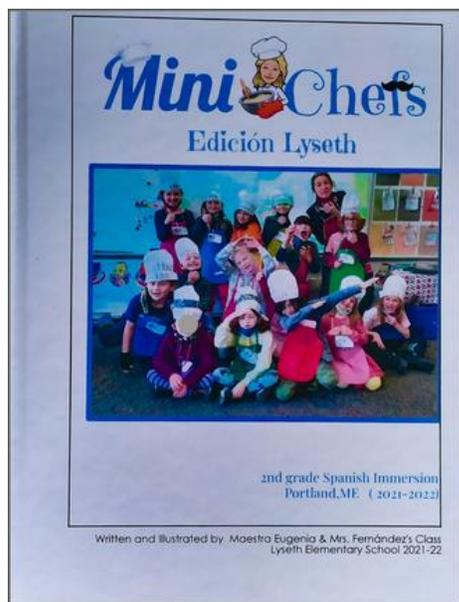
Roy Lyster es profesor emérito de Aprendizaje Integrado en Lengua Extranjera en la Universidad McGill. En su investigación analiza la enseñanza de lengua basada en contenidos y también los efectos de las intervenciones pedagógicas diseñadas para compensar los métodos centrados en la forma y aquellos centrados en el contenido. Es autor de un módulo titulado *Content-Based Language Teaching* (2018), y de tres libros: *Learning and Teaching Languages Through Content* (2007), *Vers une approche intégrée en immersion* (2016) y *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms* (con D. J. Tedick) (2020).

La cocina como escuela

M.^a Eugenia Fernández Iglesias. Harrison Lyseth Elementary School. Portland, Maine.
Profesora del año 2022

¿Qué tal si la cocina se convirtiese en aula de Lengua, Geografía, Ciencias Sociales o Matemáticas? Veremos cómo es posible.

Desde que he comenzado mi trabajo docente en Estados Unidos, una parte importante de mi labor educativa es la transmisión de la cultura española, haciendo partícipes a los niños de costumbres que son parte de la vida de cualquier niño en España. Profundizar en su divulgación, buscando los posibles puntos de encuentro con la forma de vida americana, me llevó a realizar este proyecto, centrándome en las costumbres gastronómicas de cada lugar.



Portada libro de recetas de los alumnos

A partir de aquí, "Minichefs" es un proyecto educativo creado por el grupo de inmersión en español de 2º grado del colegio

Harrison Lyseth de Portland, Maine, con la colaboración del prestigioso colegio Manuel Peleteiro de Santiago de Compostela, España. Por este proyecto, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Estados Unidos y Canadá ha tenido a bien elegirme ganadora en el Certamen de Profesor del año 2022.

Mis alumnos de Maine y los de Santiago de Compostela intercambiaron recetas típicas de ambos países: los norteamericanos compartieron una receta de cada uno de los 50 estados de Estados Unidos, mientras que los alumnos españoles elaboraron una de cada comunidad autónoma.

Cada día se hacía una exposición interactiva de un estado con información histórica, geográfica, demográfica y datos curiosos. Aquí se añadía el vídeo de un alumno explicando cada día la elaboración en la cocina de su casa de un plato típico de cada estado, y siempre con la colaboración de los padres.

Como productos finales de este proyecto destacamos los siguientes:

En **Lengua Española**, la publicación de un libro de recetas en el que se han trabajado y desarrollado el lenguaje escrito, la caligrafía, la ortografía, la gramática y tanto las expresiones escritas como orales. De hecho, en cada receta del libro un código QR enlaza al vídeo explicativo del plato realizado por cada niño. Se desarrollaron también carTel.es y vídeos publicitarios para promover la alimentación sana.

En **Matemáticas**, se dedicó un espacio físico de la clase a la creación de un mini supermercado en el que se trabajaron la selección de productos para la elaboración de platos, el cálculo matemático y presupuestos de gasto para la compra, pesaje en gramos y libras o valor de las monedas.

En **Ciencias Naturales**, y al objeto de fomentar la alimentación saludable, se creó una gran pirámide de alimentos y su frecuencia de consumo semanal y otra gran pirámide de ejercicio, con fotos de los alumnos, para saber qué actividades físicas deben de hacer cada día.

En **Ciencias Sociales**, se creó un mapa gigante de Estados Unidos con 50 piezas de puzle. En cada una de las piezas se resaltaron detalles curiosos o significativos de cada estado. Se aprendieron la canción tradicional de cada uno y también compusimos otra canción para que se familiarizaran con las 17 comunidades autónomas de España.

Para la comunidad educativa y familias se organizó una exposición explicativa por el alumnado, con todas las actividades hechas durante los más de tres meses del proyecto, con la idea de recaudar fondos para comprar alimentos para las personas sin recursos de un albergue en Portland.

El trabajo cruzado y de intercambio de los alumnos norteamericanos y los del colegio Manuel Peleteiro de Santiago ha servido para que todos profundizaran en la geografía, cultura, gastronomía y curiosidades de ambos países.

Este trabajo se basa en el sistema de aprendizaje por proyectos y con el desarrollo de las inTel.igencias múltiples, que fomenta la motivación de los alumnos, potencia sus habilidades, concede protagonismo al alumno y facilita la atención a la diversidad.

También promueve la innovación educativa, la integración de contenidos, el aprendizaje tanto personalizado como cooperativo y la indagación permanente.

A lo largo de todo el proyecto se ha mantenido una evaluación continua de los objetivos, competencias, contenidos y actividades, así como del impacto y la satisfacción de los participantes. Para ello, aparte de la observación diaria, creé un cuadernillo de actividades y utilicé diversas herramientas digitales.

Sin duda, la puesta en práctica de este proyecto ha supuesto una gran experiencia para todos los alumnos. Aprender de una forma lúdica y divertida hace que se despierte la curiosidad de los pequeños y que ellos mismos quieran profundizar más en los temas que tratamos.

El intercambio de conocimientos entre alumnos de diferentes países abre la mente de los más pequeños a un mundo desconocido, pero que guarda numerosas similitudes con el suyo.

Los estudiantes se hacen conscientes de la distancia que les separa, de los cambios horarios, de la diferencia de lenguas, pero a la vez evidencian los puntos de encuentro: la ilusión al recibir el material, la sorpresa al saber que ellos mismos son capaces de transmitir conocimientos al otro lado del océano, la práctica del idioma y la posibilidad de comunicación que les abre el conocimiento de otra lengua. Resulta sumamente inspirador ver la curiosidad en las caras de los alumnos, valorar sus conocimientos, empatizar con sus inquietudes. Y para mí, un placer liderar el camino hacia un aprendizaje lúdico, abierto y sólido.

Proyectos interculturales: colaboración e innovación

Patricia Moreno Carreño, Downtown Doral Charter Upper School, Doral, FL

Finalista en el Certamen Profesor del año 2022

Desde que nació el programa de Profesorado Visitante en California en 1986, son miles los profesores españoles que han ido dejando su huella docente en el gran número de distritos escolares localizados por todo el país. El éxito del programa reside no solo en la labor docente que se lleva a cabo, sino también en el intercambio cultural que se produce entre los profesores españoles y los estudiantes americanos. Además, en los últimos años, el programa ha incorporado el desarrollo de actividades de intercambio cultural con escuelas de España, en las que los profesores visitantes actúan como intermediarios entre los alumnos de ambos países, y también como coordinadores de las distintas actividades.

Como profesora visitante, con una experiencia de tres años en Texas, y en mi tercer año como docente de español en Florida, en la escuela Downtown Doral Charter Upper School (perteneciente al distrito de Miami Dade), debo reconocer que este tipo de proyectos añaden un componente intercultural y un factor motivador, ambos tremendamente importantes en el aprendizaje de cualquier idioma. Suelen ser proyectos que están centrados en el alumno, que tratan sobre temas atractivos, y que incorporan el uso de aplicaciones y herramientas digitales que permiten la colaboración de estudiantes que se encuentran en distintos lugares.

Este año he planificado dos actividades interculturales en mi escuela: una de ellas con repercusión local, y otra actividad de intercambio con una escuela española. Las dos actividades surgieron con motivo de la celebración de dos momentos significativos: la semana de la Hispanidad, del 11 al 16 de octubre, y la celebración de la amistad el 14 de febrero.

El Museo Viviente

Para conmemorar la Semana de la Herencia Hispana, se suelen trabajar y dar a conocer a

personajes importantes que han tenido un impacto significativo en nuestra cultura como Salvador Dalí, Antonio Banderas o Rafa Nadal entre otros. Este año, el estudio de estos personajes se realizó de una manera interactiva. Se eligieron varios personajes notables, entre ellos algunos españoles, y los estudiantes crearon en clase el material necesario para la puesta en marcha de un museo: presentaciones con información sobre cada una de esas figuras importantes, su caracterización, vestuario, decoración, etc. Tras esa tarea, varios alumnos fueron seleccionados para dar vida a esos personajes durante la realización de la actividad.



Salvador Dalí



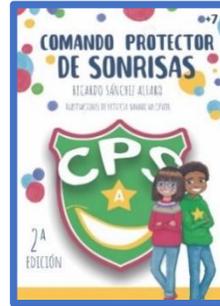
Rafa Nadal

Con la ayuda brindada por los voluntarios del PTO (asociación de padres) de la escuela, y de otros profesores, la cafetería se convirtió por un día en un auténtico Museo de la Hispanidad, en el que doce estudiantes pudieron contar la historia del personaje que representaban de una manera interactiva para los más de 200 estudiantes que visitaron aquel día el museo. Cada personaje explicó su historia a cada uno de los grupos que se acercaba a esa zona del museo, y pudo observar el grado de atención e

interés de los visitantes que los escuchaban. Por ello, es una actividad que recomiendo al 100 % para trabajar cualquier contenido.

La semana de la amistad

Con motivo de la celebración del 14 de febrero, decidí trabajar en un proyecto intercultural con la escuela Alcalde Galindo de Chinchilla, en España. El tema del *bullying* o acoso escolar está muy presente en nuestra realidad escolar y representa uno de los mayores problemas en el desarrollo integral de los niños. Por ello, es importante realizar actividades que sirvan como prevención del problema y que sobre todo se aprovechen para concienciar a los estudiantes sobre esta realidad. Este fue precisamente el objetivo del trabajo colaborativo de las dos escuelas. Los estudiantes de ambos países leyeron el libro *Comando Protector de Sonrisas*¹, una historia que refleja la figura del *bully* o acosador como un ladrón de sonrisas. Como paso previo a la grabación del video, las profesoras trabajamos en nuestras clases el concepto de *bullying*, y propusimos actividades interactivas para que los estudiantes de España y Estados Unidos pudiesen compartir experiencias a través de Padlet². Además de ello, cada escuela generó su propio eslogan contra el acoso escolar y se trabajaron los conceptos clave en la prevención tales como la autoestima, la ayuda o la aceptación. El resultado fue [un video](#) que fue compartido y difundido en las dos escuelas.



Estudiantes de la escuela Alcalde Galindo de Chinchilla, Albacete, España



Estudiantes de Downtown Doral Charter Upper School, Doral, Florida.

Este tipo de proyectos interculturales no solamente tienen un impacto en la motivación de los estudiantes, sino que además ayudan a promover e identificar los aspectos positivos de la diversidad cultural, y desarrollan valores como el respeto, la tolerancia o la responsabilidad social entre otros.

¹ Sánchez Alfaro, R. 2020, Comando Protector de Sonrisas (2 edición). <https://www.ricardosanchezalfaro.com/>

² <https://padlet.com/>

El mundo, un hogar para todos

Isabel M. ^a Gómez CasTel.eiro, Canterbury Elementary School, Crystal Lake (IL)

INTRODUCCIÓN

Un contenido fundamental de la asignatura de Ciencias en los primeros grados de la educación primaria en Estados Unidos es el conocimiento de los diferentes hábitats existentes en el planeta, así como los animales y plantas que viven en ellos.

En esta unidad didáctica el estudiante podrá descubrir las particularidades de su entorno y conocer la existencia de otros hábitats, tanto en su país como en el resto del mundo.

Por todo ello, el contenido trabajado en esta unidad didáctica es fundamental para el desarrollo del estudiante como ciudadano y para su conocimiento del mundo. Además, también se fomenta el desarrollo de una competencia multicultural.

Finalmente, otro de los aspectos que se trabajan en esta unidad es la necesidad de tomar conciencia sobre la importancia de proteger el medio ambiente y toda la diversidad animal y vegetal existente en nuestro planeta, así como valorar positivamente dicha diversidad.

En cuanto a los estándares comunes de Illinois (NGSS), en esta unidad se trabaja: *LS4.D: Biodiversity and Humans. There are many different kinds of living things in any area, and they exist in different places on land and in water. (2-LS4-1).*

OBJETIVOS

- Conocer los diferentes hábitats existentes en el planeta.
- Reconocer las características de los diferentes hábitats trabajados en el aula.
- Identificar la fauna y flora característica de cada uno de los hábitats estudiados.

- Valorar positivamente la diversidad natural existente en nuestro planeta.
- Aprender léxico básico sobre el clima, los animales y las plantas.

NIVEL:

Niveles A2-B1 del MCER.

DESTREZAS:

En esta unidad se trabajan todas las destrezas comunicativas:

- **Expresión oral:** Sesión 5, actividad 2. Sesión 6.
- **Expresión escrita:** Sesión 1, actividad 2. Sesión 2, actividad 2. Sesión 5. actividad 1.
- **Comprensión escrita:** Sesión 3, actividad 1.
- **Comprensión oral:** Sesión 2, actividad 1. Sesión 6.
- **Interacción oral:** Sesión 1, actividad 1. Sesión 3, actividad 2. Sesión 5, actividad 1.

TEMPORALIZACIÓN:

Esta unidad didáctica está diseñada para 6 sesiones de 50 minutos. Dependiendo de las necesidades del grupo podría extenderse una o dos sesiones más.

EXPLORACIÓN DIDÁCTICA

1. ¡Recuérdalo!

Actividad 1: El objetivo es activar los conocimientos previos del alumnado a la vez que motivar a los estudiantes. Para ello los estudiantes jugarán a *Memory* por equipos con las fichas que se adjuntan, uniendo cada animal con su hábitat. Cada pareja de animal y hábitat presenta un color diferente por si los estudiantes no saben a qué hábitat corresponde. Cuando terminen todos los grupos, se pondrán en común las soluciones proyectando estas en la pantalla

digital. Los estudiantes escribirán en su cuaderno de ciencias el nombre del animal y su hábitat. Se harán tantos juegos de fichas como grupos se hagan.

Actividad 2: Los estudiantes pegan en un cartel las fichas ordenadas y escriben debajo el nombre de cada animal. Cada grupo pegará al menos dos pares de fichas.

2. ¡Qué frío!

Actividad 1: Se proyectarán las preguntas en la pantalla digital. El profesor lee el texto sobre el hábitat polar. Tras la lectura, se realizarán las preguntas de comprensión y se aclararán dudas.

Actividad 2: Cada estudiante completará su ficha sobre este hábitat en la hoja entregada por el profesor. **Respuestas:** 1. *Regiones de los polos, norte y sur, y en los máximos picos montañosos.* 2. *Debido a cómo impactan los rayos solares en esa zona.* 3. *Algunos musgos, líquenes y pequeños arbustos.* 4. *Oso polar, el zorro ártico, el lobo ártico, la liebre ártica, los renos, pingüinos, el frailecillo atlántico, las focas, y las ballenas. En la Antártida el kril, la ballena, el calamar o el bacalao entre otros.*

Actividad 3: Cada alumno escoge un animal o planta característico de los polos y realiza un dibujo en una ficha en blanco de unos 10 centímetros por 10 centímetros. Esta ficha será recogida por el profesor con el nombre de cada alumno y se guardará para la última sesión.

3. ¡Qué calor!

Actividad 1: Se separa a los estudiantes en dos grupos para buscar información sobre la sabana y el desierto en sus ordenadores. Recomendamos la página web [Animales para niños | Árbol ABC](#), siendo lo ideal que cada estudiante tenga acceso a la misma en su ordenador de clase. Si no es posible, se proyectará en la pizarra digital la pantalla del profesor y se guiará a los estudiantes para que puedan entrar en la misma.

Actividad 2: En gran grupo, se completa un diagrama de Venn sobre estos dos hábitats.

Actividad 3: Cada estudiante escoge un animal o planta característico de la selva o de la sabana, y realiza un dibujo en una ficha en blanco igual que en la sesión anterior. Del mismo modo, se recogerá y se guardará para el final.

4. Bajo el mar

Actividad 1: El docente dará el texto escrito sobre el océano a los grupos de la primera sesión para que lo lean y seleccionen la información necesaria para completar la ficha sobre el océano por parejas. Se pondrán en común las respuestas de cada apartado.

Actividad 2: Cada estudiante escoge un animal o planta característico del océano y realiza un dibujo en una ficha en blanco igual que en la sesión anterior. Del mismo modo, se recogerá y se guardará para el final.

5. Into the woods

Actividad 1: Con libros seleccionados por el profesor de la biblioteca de la escuela, como por ejemplo *Animales asombrosos* de Anna Claybourn, Ediciones SM; cada uno de los grupos de la sesión 1 busca información sobre los biomas del bosque y la selva, y completa la ficha de cada hábitat.

Actividad 2: Los estudiantes se grabarán en la plataforma gratuita [Flip](#) desde sus ordenadores explicando cada uno de esos dos hábitats. Sería conveniente tener instalada la aplicación con antelación. Si no es posible, se guiará a los estudiantes proyectando la pantalla del ordenador del docente. Este puede seleccionar el tiempo máximo de cada vídeo, por ejemplo 2 minutos.

Actividad 3: Cada estudiante escoge un animal o planta característico del bosque y de la selva, y realiza un dibujo en una ficha en blanco de unos 10 centímetros por 10 centímetros. Esta ficha será recogida por el profesor con el nombre de cada alumno y se guardará para la última sesión.

6. El hogar de todos

Actividad 1: Se reparte a cada alumno los dibujos realizados en las sesiones 2, 3, 4 y 5. Los estudiantes se dividen en tantos grupos como hábitats se han trabajado. A cada estudiante se le da una copia impresa del mapamundi para que pegue en ella sus dibujos en el hábitat correspondiente. Al estar en grupos, pueden colaborar y ayudarse unos a otros si existen dudas. Posteriormente a cada grupo se le asignará un hábitat y preparará una exposición oral ante el resto de la clase en la que se explicará las características de cada hábitat y qué animales o plantas hay en cada uno. Finalmente, en un mapamundi ampliado, cada estudiante dibujará un

solo animal o planta y este mapamundi grande se colgará en el aula.

MATERIALES:

Tijeras y pegamento para cada estudiante, papel grande para crear un carTel., lápices, cuaderno de ciencias, lapiceros de colores, ordenadores o tabletas (si no es posible, ordenador del docente), conexión a Internet, libros de lectura adaptados al nivel elegidos por el docente (biblioteca del centro, aula o en línea), fotocopias de los materiales adjuntos.

ACTIVIDADES PARA LOS ALUMNOS

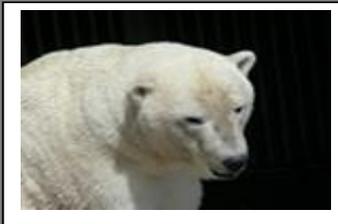
Sesión 1. ¡Recuérdalo!
Tarjetas de *Memory*.



OCÉANO



OCÉANO



TUNDRA



TUNDRA



DESIERTO



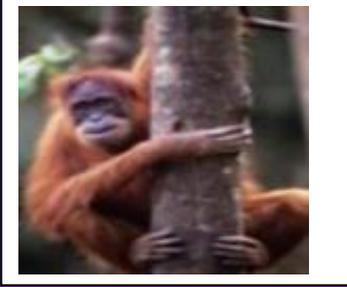
DESIERTO



BOSQUE



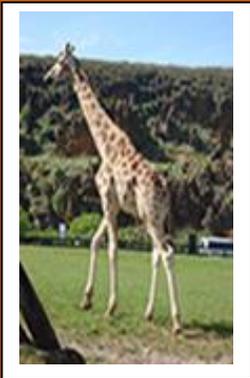
BOSQUE



SELVA



SELVA



SABANA



SABANA

Instrucciones para el alumnado:

a) Hay que poner todas las fichas boca abajo sobre la mesa y después moverlas. Cuando ya estén mezcladas, uno de los miembros del grupo de la vuelta a una ficha y tiene que dar la vuelta a otra intentando encontrar su pareja. Tenemos que unir cada animal con el lugar en el que vive, su hábitat. Si no encontramos la pareja, volvemos a dar la vuelta a la ficha y la dejamos donde la levantamos. Hay que intentar recordar qué imagen hay en cada ficha. Fíjate también en los colores de cada ficha. Cada uno solo levanta dos cartas seguidas en su turno, no repite aunque acierte para que podamos participar todos. Para saber qué estudiante empieza a dar la vuelta a las cartas seguiremos el orden de lista.

b) Ahora que ya hemos unido todas las parejas vamos a repasar las soluciones. Puedes verlas proyectadas en la pantalla. Comprueba que todas están bien y escribe en tu cuaderno de ciencias cada pareja.

c) En este carTel. en blanco vamos a ir pegando todas las parejas. Empieza el grupo de la derecha.

Sesión 2. ¡Qué frío!

Instrucciones para el alumnado:

a) Voy a leer un texto sobre el hábitat polar. Tienes que estar muy atento porque después tienes que responder a estas preguntas sobre lo que dice el texto.

b) Ahora vamos a completar esta ficha con lo que hemos aprendido hoy del hábitat polar.

c) La última actividad de hoy es dibujar y colorear un animal o planta característico del hábitat polar en esta ficha en blanco. Cada uno elige el suyo. Después escribes tu nombre por detrás y me lo das porque para que lo guarde yo.

Texto para la lectura en voz alta por parte del profesor:

El clima polar es un tipo de clima que suele presentar temperaturas por debajo de los 0º C. La temperatura media anual no supera los 10º C, aunque actualmente la temperatura está aumentando debido al cambio climático. Se extiende en las zonas de las latitudes cercanas a los polos norte y sur, y de las altas cumbres montañosas, como la cordillera del Himalaya y la de los Andes. Las regiones que presentan clima polar abarcan un 20 % de la superficie terrestre.

El desarrollo de la vida en las regiones de clima polar resulta complejo debido al frío extremo, tanto en la tierra como en el agua, por lo que diversos animales se han adaptado para sobrevivir. El polo norte es un poco más cálido que la Antártida debido a cómo impactan los rayos solares en esa zona.

El clima polar se caracteriza por:

-Ser el clima más frío del planeta, con temperaturas que oscilan entre los 8º C y los 9º C. El frío máximo registrado fue de -89º C en la Antártida.

-Extenderse en las regiones de los polos, norte y sur, y en los máximos picos montañosos.

-Tener dos estaciones del año diferenciadas, una más extensa y de extremo frío, y otra más cálida y breve que no supera los 10º C.

Flora polar

La flora del clima polar es muy particular, se caracteriza por ser escasa y de tamaño pequeño, debido a que el suelo está helado la mayor parte del tiempo, las temperaturas son muy frías y las precipitaciones nulas. Sin embargo, en la época más cálida suelen crecer algunos musgos, líquenes y pequeños arbustos.

Fauna polar

La fauna del clima polar es más abundante en el hemisferio norte que en el hemisferio sur, debido a las condiciones del ambiente que resultan más propicias. Los animales presentan características físicas particulares que les permiten soportar las duras condiciones, como por ejemplo densos pelajes, grasa subcutánea abundante y patas fuertes.

Entre los principales animales de clima polar se destacan el oso polar, el zorro ártico, el lobo ártico, la liebre ártica y los renos. Algunos de ellos suelen emigrar en la época de frío extremo.

Preguntas de comprensión:

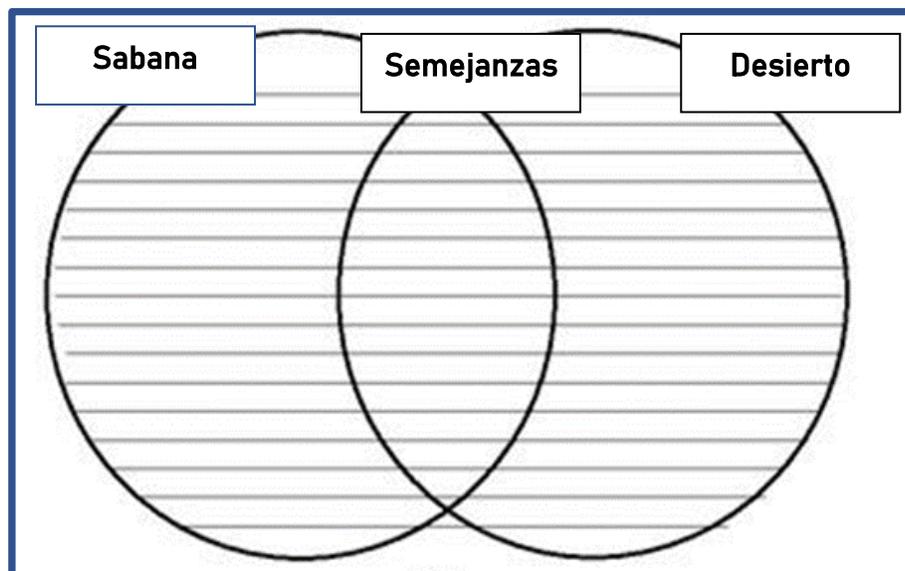
1. ¿Dónde podemos encontrar este tipo de hábitat?
2. ¿Por qué es más cálido el Polo Norte que la Antártida?
3. ¿Qué plantas podemos encontrar en este hábitat?
4. ¿Qué animales podemos encontrar en este hábitat?

Sesión 3. ¡Qué calor!

Instrucciones para el alumnado:

- a) Hoy vamos a trabajar con los ordenadores. Después de encender el ordenador vamos a ir a la siguiente aplicación: [Britannica escolar](#)
- b) Los estudiantes con número par en la lista buscan información sobre el desierto. Los estudiantes con número impar buscan información sobre la sabana. Hay que completar la ficha de cada hábitat.
- c) A continuación, vamos a completar en este cartel en blanco este diagrama. ¿Cuáles son las características de la sabana?, ¿cuáles son las características del desierto?, ¿qué tienen en común?
- d) La última actividad de hoy es dibujar y colorear un animal o planta característico de los hábitats de hoy en esta ficha en blanco. Cada uno elige el suyo. Después escribes tu nombre por detrás y me lo das para que lo guarde yo.

Diagrama de Venn para la comparación de los dos hábitats.



Sesión 4. Bajo el mar.

Instrucciones para el alumnado:

- Ahora que ya estamos en grupos, voy a dar a cada uno una fotocopia con un texto que hay que leer. También os voy a entregar una ficha para completar con la información de ese texto. Trabajamos en grupos y nos ayudamos unos a otros.
- Vamos a ver las respuestas. Empezamos por el grupo de la izquierda.
- La última actividad de hoy es dibujar y colorear un animal o planta característico del hábitat de hoy en esta ficha en blanco. Cada uno elige el suyo. Después escribes tu nombre por detrás y me lo das para que lo guarde yo.

Texto de lectura para los estudiantes.

Los hábitats acuáticos son el refugio de una gran diversidad de seres vivos. Sin embargo, por las dificultades que representa, la vida bajo el agua no ha sido tan estudiada como la vida terrestre. En el hábitat acuático encontramos todas aquellas especies que tienen su cuerpo adaptado para vivir debajo del agua.

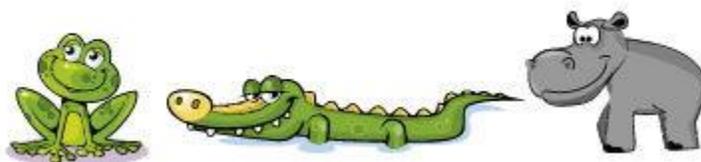
Ellos viven en:

- Los **océanos y mares** (agua salada), aquí habitan la mayor variedad de especies animales que existen en el planeta. Por ejemplo, tenemos a la ballena, el pulpo el tiburón, el delfín y otros.
- En **lagos y ríos**, con aguas dulces y saladas, encontramos una gran variedad de especies: camarones, salmones, truchas, etc.

Hasta una profundidad de cien metros, cuando las aguas están bien dotadas de luz, calor, oxígeno y elementos nutritivos, se suele ver una gran riqueza de plancton, mientras que en las aguas profundas predominan las bacterias.



Hay animales que viven tanto en el ambiente acuático como terrestre, son el cocodrilo el hipopótamo y la rana en su período de adultez.



-Flora oceánica:

Las algas marinas constituyen por excelencia la flora de los ecosistemas marinos. Una gran variedad de familias, géneros y especies, llenan de vida y color los ecosistemas marinos, agrupándose en algas pardas, rojas o verdes. Algunas son microscópicas y otras en cambio se consideran macroalgas.

Tienen formas de vida muy variadas y diferentes hábitos, existiendo así algas que flotan y otras tantas que viven fijas al fondo marino, sobre rocas o a veces incluso sobre animales u otras plantas.

Textos adaptados de: [Portal Educativo](#)

Ecologiaverde

Sesión 5. Into the woods

Instrucciones para el alumnado:

- a) Cada grupo tiene varios libros sobre la mesa. Hay que buscar información sobre el bosque y la selva para completar la ficha.
- b) Ahora hay que acceder a la aplicación Flipgrid a través de tu perfil o con el enlace <https://info.flip.com/>. Una vez dentro, hay que buscar nuestro grupo, el código es (-----). Tienes que grabarte hablando durante un minuto sobre el hábitat del bosque y la selva explicando lo que has aprendido hoy.
- c) La última actividad de hoy es dibujar y colorear un animal o planta característico de los hábitats de hoy en esta ficha en blanco. Cada uno elige el suyo. Después escribes tu nombre por detrás y me lo das para que lo guarde yo.

Sesión 6. El hogar de todos.

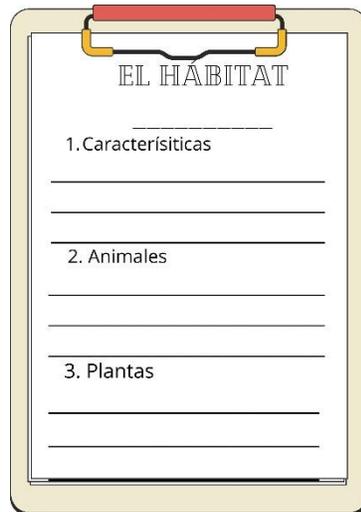
Instrucciones para el alumnado:

- a) Voy a daros a cada uno los dibujos que habéis hecho estos días. Ahora, nos dividimos en los siguientes grupos: grupo polar, grupo del océano, grupo de la sabana y el desierto, grupo del bosque y de la selva.
- b) En esta fotocopia con este mapa del mundo hay que pegar cada animal en la parte del mundo en la que vive. Recordad lo que hemos aprendido sobre los hábitats y en qué lugar del mundo podemos encontrar cada hábitat.
- c) Ahora, cada grupo va a explicar qué animales y plantas ha pegado en su mapa y las características de ese hábitat.
- d) Para terminar, cada uno va a dibujar en este gran mapa del mundo un animal de cualquier hábitat. Cuando esté terminado lo colgaremos en la clase.

Mapamundi para pegar los animales y las plantas. En A4 para los grupos y A3 para colgar.



Ficha para completar con la información de cada hábitat por parte del estudiante. Sesiones 2, 3, 4 y 5. Se entregará una a cada estudiante para cada hábitat.



EL HÁBITAT

1. Características

2. Animales

3. Plantas

Ficha de creación propia.

La arquitectura gótica española, europea y de civilizaciones antiguas

Isaac Astudillo Campesino, Downtown Doral Charter Upper School, Miami, Florida.

INTRODUCCIÓN

La arquitectura gótica comenzó a desarrollarse en España en el S. XIII. En la actualidad, muchas de las construcciones se conservan en buen estado. Para poder entender la historia, la sociedad y la cultura de un país, es necesario conocer épocas pasadas y, de este modo, comprender la evolución y los cambios que acontecieron. Aprovechando las catedrales góticas españolas, los alumnos harán representaciones físicas en tres dimensiones y describirán las diferentes partes de la construcción, así como su historia y localización.

La unidad didáctica desarrollará actividades que facilitarán el aprendizaje de los elementos más característicos de la arquitectura gótica en España, la identificación de las diferentes catedrales góticas, su ubicación dentro del país y la historia de cada una de ellas. Tales actividades desarrollan en el alumnado las destrezas de comprensión auditiva, lectora, escrita, interacción y expresión oral.

OBJETIVOS GENERALES

- Conocer la historia de la arquitectura gótica en España.
- Fomentar el interés de los estudiantes por la cultura e historia española.
- Promover el aprendizaje intrínseco del alumnado mediante la construcción de la maqueta de la catedral gótica.
- Comparar las construcciones góticas con modelos arquitectónicos anteriores estudiados en el aula y comparar los momentos históricos en los que se construyeron.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar y nombrar las partes de la catedral gótica en la maqueta construida en tres

dimensiones.

- Diferenciar las catedrales góticas españolas.
- Ubicar las catedrales góticas en el mapa de España y de Europa.
- Establecer semejanzas y diferencias de la época del arte gótico con la época de las civilizaciones antiguas.

NIVEL: B2 (MCER) 8 grado, alumnos con 13-14 años, correspondiente a 2.º de la ESO, asignatura de Humanidades o Geografía e Historia.

TEMPORALIZACIÓN

La presente unidad didáctica se desarrollará en cinco sesiones de 90 minutos cada una aproximadamente.

EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

1. Mi catedral gótica española

Los estudiantes exhiben sus representaciones en tres dimensiones de la catedral gótica española asignada.

Cada alumno presenta su creación verbalizando los siguientes datos:

- Nombre de la catedral, su localización, y ubicación en el mapa de España.
- Tiempo empleado en su construcción y siglos correspondientes.
- Materiales empleados en la arquitectura original, señalar en la maqueta los elementos arquitectónicos góticos y datos de especial importancia.

Durante la exposición de las catedrales góticas, el resto de los estudiantes toman anotaciones en la hoja de trabajo, de los datos que verbalizan sus compañeros y una fotografía con su tableta.

Respuestas:

Catedral de León. León, España. De 1205 a 1301, siglos XIII y XIV, 96 años. Piedra caliza. Pórtico, rosetón, arquivoltas, arbotantes, pináculos, vidrieras, parTel.uz, arco ojival. En 1844 fue declarada Monumento Nacional, se encuentra en pleno Camino de Santiago.

2. El gótico en Europa

El profesor muestra diferentes representaciones en tres dimensiones del arte gótico en Europa.

Los alumnos describen las características Góticas que observan en la construcción.

Cada estudiante toma notas sobre las características que enumera el profesor sobre la construcción y adjunta una fotografía desde su tableta de la representación en la ficha de trabajo.

En un mapa de Europa, los estudiantes localizan cada una de las arquitecturas que el profesor muestra en la sesión.

Respuestas:

Catedral de Notre Dame. París, Francia. De 1163 a 1345, siglos XII al XIV 182 años. Piedra caliza. Pórtico, torre, arco ojival, rosetón, vidrieras, parTel.uz, arbotantes, galería de las gárgolas, galería de los Reyes. Fue construida sobre un templo romano, en 2019 sufrió un grave incendio.

3. Evolución de la arquitectura en Europa

Comparación entre modelos arquitectónicos de la antigua Grecia, la antigüedad romana y el gótico.

Cada estudiante observa los tres proyectos realizados durante el curso escolar y establece semejanzas y diferencias entre ellos.

Completan los datos en la plantilla proporcionada por el profesor y comparan las construcciones, clases sociales, actividades económicas, religiones y lenguas de las tres etapas.

Respuestas:

1A: Piedra, mármol, madera; 1B: Piedra, mármol, madera; 1C: Piedra, madera, vidrio; 2A: Politeísta,

mitología griega; 2B: Politeísta, mitología romana; 3B: Monoteísta, cristianismo; 3A: Ciudadanos y no ciudadanos como extranjeros, mujeres y esclavos; 3B: Ciudadanos como patricios y plebeyos y no ciudadanos como los esclavos; 3C: Rey, nobleza, clero, campesinos y artesanos; 4A: Agricultura, comercio y artesanía; 4B: Agricultura, comercio y artesanía; 4C: Agricultura, comercio y artesanía; 5A: Griego; 5B: Latín; 5C: Latín.

4. Adivinamos e identificamos la catedral gótica española

A través de Kahoot se realiza un repaso de las catedrales góticas y de sus características más importantes. La misma actividad también podrá realizarse en papel.

Con siluetas en blanco y negro de catedrales góticas, los estudiantes completan individualmente en formato digital o papel, las diferentes partes de la arquitectura gótica solicitadas e identifican la catedral con la que están trabajando.

Respuestas:

Kahoot; 1C Barcelona; 2C Rosetón; 3A León; 4A Arco ojival; 5B Toledo; 6C Arquivolta; 7D Cuenca; 8D Arbotante; 9B Burgos; 10 B Pináculo.

Catedral gótica; Catedral de Burgos; 1: parTel.uz; 2: arco ojival; 3: arquivolta; 4: rosetón; 5: vidrieras; 6: pináculo; 7: torre y 8: pórtico.

MATERIALES

- póster mapa de España
- mapa mudo de España en papel o digital
- póster Mapa de Europa
- mapa mudo de Europa en papel o digital
- tijeras
- cartón
- pegamento y silicona
- pasta de moldear
- colores (marcadores, pinturas)
- lapiceros
- tableta
- pizarra digital

ACTIVIDADES PARA LOS ALUMNOS

1. MI CATEDRAL GÓTICA ESPAÑOLA

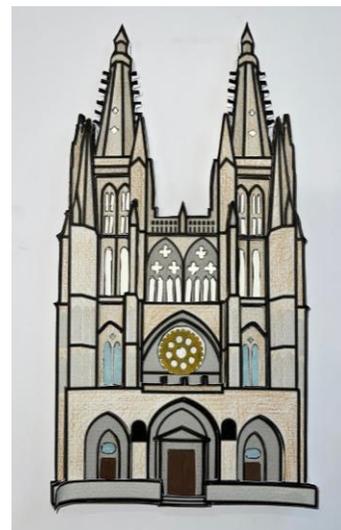
Ejemplos de fachadas de catedrales góticas españolas hechas a mano.



Catedral Santa María de Mallorca
Creación propia.



Catedral de León
Creación propia.



Catedral de Burgos
Creación propia.

Completa una ficha por cada exposición que se realice en clase por sus compañeros.

ARQUITECTURA GÓTICA ESPAÑOLA

fotografía	CATEDRAL
	UBICACIÓN
	AÑOS DE CONSTRUCCIÓN
	MATERIALES
	ELEMENTOS GÓTICOS
DATOS DE INTERÉS	

Creación propia.

En el mapa de España, ubica las diferentes representaciones que se presenten en clase. Los estudiantes que presenten sus proyectos indicarán en el póster del mapa de España de clase donde se ubica la catedral.



Creación propia.

2. EL GÓTICO EN EUROPA

Ejemplos de las catedrales góticas europeas hechas a mano.



Catedral de Orvieto, Italia
Creación propia.



Catedral de Lyon, Francia
Creación propia.



Catedral de Notre Dame, Francia
Creación propia.

Completa una ficha por cada explicación que realice el profesor.

ARQUITECTURA GÓTICA EUROPEA

fotografía	CATEDRAL
	UBICACIÓN
	AÑOS DE CONSTRUCCIÓN
	MATERIALES
	ELEMENTOS GÓTICOS
DATOS DE INTERÉS	

Creación propia.

En el mapa de Europa, ubica las diferentes representaciones que el profesor explique en la clase.



Creación propia.

3. EVOLUCIÓN DE LA ARQUITECTURA EN EUROPA

Realiza una triple comparación completando el cuadro que se muestra a continuación, utilizando los proyectos que has realizado desde principio de curso pertenecientes a la antigua Grecia, la antigua Roma y el arte gótico.

Ejemplos de las construcciones de las arquitecturas clásicas hechos a mano.



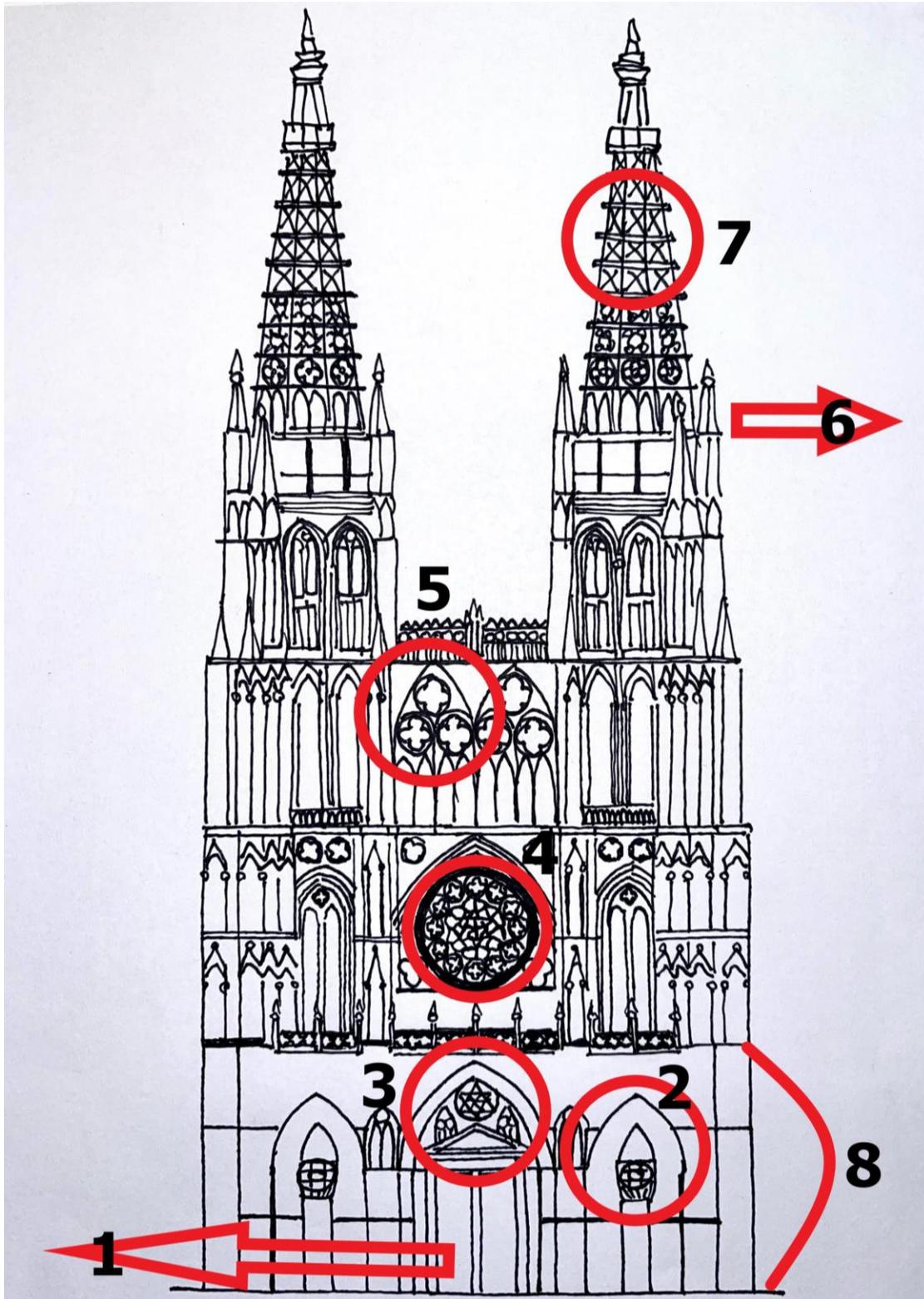
Creación propia.

Creación propia.

Nombre:

	A Antigua Grecia	B Antigua Roma	C Gótico Español
materiales 1			
religión 2			
clases sociales 3			
actividades económicas 4			
lengua 5			

Creación propia.



4. A DIVINAMOS E IDENTIFICAMOS LA CATEDRAL GÓTICA ESPAÑOLA

Creación propia.

A través de la silueta, identifica la catedral y sus elementos arquitectónicos góticos enumerados.

Accede a la actividad de [Kahoot](#), si no dispones de tableta contesta a las siguientes preguntas.

Captura de pantalla de la actividad digital Kahoot.

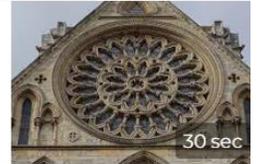
1 - Quiz

¿Qué catedral Gótica es?



2 - Quiz

¿Cómo se llama el elemento arquitectónico Gótico?



3 - Quiz

¿Qué catedral Gótica española es?



4 - Quiz

¿Qué tipo de arco aparece en la foto?



5 - Quiz

¿Qué catedral Gótica española es?



6 - Quiz

¿Cómo se llama el elemento arquitectónico Gótico?



7 - Quiz

¿Qué catedral Gótica española es?



8 - Quiz

¿Cómo se llama el elemento arquitectónico Gótico?



9 - Quiz

¿Qué catedral Gótica española es?



10 - Quiz

¿Cómo se llama el elemento arquitectónico Gótico?



El poder del arte

M. Fages Agudo y L. Stepanyan
University of Southern California (USC), Los Ángeles, EE. UU.

INTRODUCCIÓN

El surrealismo es uno de los movimientos artísticos más conocidos y apreciados por la sociedad actual. Las obras de pintores como Dalí son reconocidas universalmente. Desafortunadamente no ocurre lo mismo con pintoras del mismo periodo que fueron relegadas a un segundo plano en su momento. Esta unidad didáctica pretende acercar al alumnado al trabajo de cuatro artistas del movimiento surrealista que deberían ser reconocidas y valoradas. Paralelamente analiza el arte como una forma más dinámica de entender la historia y de reflexionar sobre inquietudes y preocupaciones personales.

OBJETIVOS

- Conocer el trabajo de artistas femeninas representantes del surrealismo.
- Entender la relación entre arte y el mundo que nos rodea.
- Analizar arte como forma de reflexión personal.
- Hablar de emociones y frustraciones de los jóvenes de hoy en día.
- Cooperar y colaborar en el desarrollo de un proyecto de investigación.
- Desarrollar presentaciones con el fin de combinar todas las competencias básicas.
- Profundizar en el uso de herramientas digitales para realizar presentaciones.

OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS

- El subjuntivo: cláusulas subordinadas adjetivas

NIVEL:

- B2, C
- ACFTL: Avanzado

TEMPORALIZACIÓN

Esta propuesta didáctica está planeada para 4 sesiones de 60 minutos, ajustando los tiempos a las necesidades específicas de cada grupo. Algunas actividades se podrán completar fuera del salón de clase.

EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

1. REMEDIOS VARO, UNA ARTISTA SURREALISTA

1.1. ¿Qué me cuentas? El alumnado tendrá unos minutos para discutir opiniones sobre arte y hacer una primera reflexión sobre el surrealismo. Posteriormente el docente hará una puesta en común para descubrir los conocimientos que tiene el alumnado.

1.2. Descubriendo a Remedios Varo. El alumnado leerá la información de Remedios Varo de forma individual o como clase. Alternativamente la lectura se podrá asignar como tarea.

1.3. ¿Entendiste todo? De forma individual el alumnado contestará a las preguntas y el docente comprobará si entendieron el texto.

Respuestas:

- a. El surrealismo representa lo que se ve desde el mundo del subconsciente, de la imaginación, no representa lo que se ve en realidad.
- b. Porque muchas no son valoradas por sus compañeros del momento o incluso criticadas por la sociedad.
- c. En España la Guerra Civil y en Francia la entrada de los nazis en París durante la Segunda Guerra Mundial.
- d. Porque por un lado su padre la animaba a estudiar, pero por otro su madre la educaba con normas católicas tradicionales y rigurosas.
- e. No, usa su arte para expresar sus opiniones.
- f. Las respuestas varían.

1.4. Vamos a ver más sobre su obra. El docente dejará que el alumnado trabaje en grupos o si lo prefiere mostrará el enlace a la clase para ir discutiendo algunos cuadros juntos.

Algunos de los temas que podrán discutir incluyen: la representación de las mujeres, el mundo de los sueños frente al mundo real, momentos históricos.

2. A DESCUBRIR MUJERES RELEVANTES

2.1. Te toca investigar. Esta actividad podrá asignarse como tarea o podrá realizarse en clase.

2.2. Organizamos de forma más profesional. Tras la investigación se animará al alumnado a presentar la información a la clase.

2.3. Presentamos. Durante la presentación se recordará que tienen que ir tomando notas para contestar las preguntas. Idealmente, se usará Google Docs o Padlet para poder mostrar las ideas posteriormente.

2.4. Comparamos. El docente abrirá la discusión a la clase y se podrá comparar la información.

3. USO DEL SUBJUNTIVO EN CLAUSULAS SUBORDINADAS ADJETIVAS

3.1. Objetivos específicos y desarrollo

- Practicar el uso del subjuntivo en cláusulas adjetivas.
- Comparar y contrastar opiniones sobre diferentes artistas.

El alumnado contestará las preguntas de manera individual y después compararán sus respuestas con las de otros compañeros.

Respuesta: libre

3.2. ¿Qué tal tus dotes de reflexión?

Objetivos específicos y desarrollo

- Analizar la función de cláusulas adjetivas.
- Analizar el uso del subjuntivo en cláusulas adjetivas.
- Comparar y contrastar opiniones con compañeros.

El alumnado contestará estas preguntas de manera individual. Después, compararán sus respuestas con las de otros compañeros.

Respuestas:

- a. Las cláusulas adjetivales describen las palabras *obra* y *artista*.
- b. El subjuntivo.
- c. En el número 1 se usa el subjuntivo porque el pronombre se refiere a algo desconocido o incierto. En el número 2 se usa subjuntivo porque la frase es negativa.
- d. Respuesta libre

3.3. A practicar

Objetivos específicos y desarrollo

- Repasar el uso del subjuntivo en cláusulas adjetivas.
- Conjugar verbos en forma del presente de subjuntivo.

El alumnado completará esta actividad de manera individual. El docente revisará las respuestas y se analizará el uso del subjuntivo en cláusulas adjetivas.

Respuestas: *a. Pueda, b. Sepa, c. Hable, d. Sea, e. Escriba, f. Refleje, g. Tiene*

3.4. Te toca a ti

Objetivos específicos y desarrollo

- Hacer preguntas usando cláusulas adjetivas.
- Conjugar los verbos en forma del presente de subjuntivo.
- Intercambiar ideas con compañeros usando cláusulas adjetivas.

El alumnado completará el Paso 1 de manera individual. Después se revisarán las respuestas con el docente. En el Paso 2, se colaborará con los compañeros y se anotarán las respuestas. En el Paso 3 se examinarán las respuestas de los compañeros y se determinará qué tienen en común. Se anotarán las respuestas y se compartirán con la clase.

Respuestas:

Paso 1. Respuestas diferentes, pero con verbos conjugados en forma del presente de subjuntivo.

4. ¿TE CONSIDERAS ARTISTA? USEMOS LA IMAGINACIÓN

El objetivo de la actividad será ofrecer al alumnado una forma de canalizar sus ideas y emociones. Esta actividad puede ser libre o controlada por el docente.

MATERIALES

Bolígrafo y papel para tomar notas de forma individual. Materiales para las obras de arte.

Móvil, tableta o computadora para hacer investigación en línea.

Internet para investigar.

Google Docs o Padlet para tomar notas como grupo, proyectarlas y compararlas posteriormente.

ACTIVIDADES PARA LOS ALUMNOS

1. REMEDIOS VARO, UNA ARTISTA SURREALISTA

1.1. ¿Qué me cuentas? En grupos, vamos a discutir brevemente las siguientes preguntas y compartir los resultados con la clase posteriormente.

- a. ¿Te consideras una persona artística?
- b. ¿Te gusta el arte?, ¿qué tipo de manifestación artística te gusta más: la pintura, la escultura, etc.?, ¿por qué?
- c. ¿Has oído hablar del surrealismo?, ¿conoces a algún o alguna artista surrealista?

1.2. Descubriendo a Remedios Varo.

El surrealismo es un movimiento artístico y literario que aparece en París en 1924. Desde su origen, estudia el subconsciente y analiza el pensamiento. El surrealismo representa realidades absurdas y fantásticas que se proyectan en forma de figuras extrañas, sueños y fantasías. Rompe, de esa forma, con los movimientos artísticos anteriores donde la realidad y los cánones artísticos tradicionales marcan la pauta de creación.

Artistas españoles como Picasso, Dalí o Miró son conocidos por todos, sin embargo, nos llama la atención la ausencia significativa de mujeres en esta lista. ¿Es el surrealismo un movimiento en el que solo hubo representantes masculinos? Por supuesto que no. El surrealismo español tiene fabulosas representantes, si bien fueron criticadas o poco valoradas por la sociedad del momento. Maruja Mallo, Ángeles Santos y Remedios Varo son tres ejemplos que deberían ser nombradas con mayor asiduidad, así que hoy vamos a conocer a una de ellas.



Fuente: Wikipedia

La vida de Remedios Varo se desarrolló en diferentes escenarios. Nacida en 1908 en Girona, estudió Arte en Madrid. Tras sus estudios regresó a Barcelona donde se unió al grupo surrealista *Logicofobista* con quienes comenzó a desarrollar su carrera artística. Posteriormente, con la llegada de la Guerra Civil española se trasladó a París donde permaneció hasta escapar a México con la llegada de los nazis a Francia. En México desarrolló su carrera artística hasta que murió en 1963. De adulta Varo dijo que no le gustaba hablar de su infancia o de su vida porque lo importante era su obra. Para entender su trabajo, sin embargo, hay que entender sus vivencias y los momentos históricos que le tocaron vivir.

De joven ya tuvo interés por la pintura lo que hizo que su padre la animara a inscribirse en la Academia de Bellas Artes de San Fernando (Madrid) con quince años. Esta aparente libertad contrastaba con la educación e influencia católica que ejercía su madre. Esta yuxtaposición la vemos representada en un buen número de cuadros como “Bordando el manto terrestre” o “Hacia la torre”. En sus obras Varo intentó también romper con el papel tradicional atribuido a las mujeres. Las figuras de sus cuadros, por eso, son mayoritariamente mujeres alquimistas, brujas o seres espirituales. La obra “Cazadora de estrellas” es un ejemplo perfecto.

La experiencia de viajar, mudarse o huir también aparece reflejada de forma consistente en la obra de Varo. Personas en tránsito aparecen en bicicletas o barcos imposibles como en “Locomoción acuática” o “Hallazgo”. Lo que también encontramos en su obra, sin duda, es la búsqueda de un estado de conciencia superior típico de los artistas del momento. En sus cuadros vemos un interés por la astrología, la alquimia o el tarot compaginado con el amor por la ciencia. Sus cuadros están llenos de símbolos, imágenes extrañas, fruto del mundo de los sueños. En cuadros como “Armonía” Varo intentaba encontrar la intersección entre lo científico y lo místico con un punto de vista innegablemente personal, lo que hace su trabajo único.



“Armonía” Remedios Varo (1956)

Fuente: Ebay

Remedios Varo murió de un ataque al corazón con tan solo 54 años de edad, un año después de su exitosa segunda exposición individual. En junio de 2020, su cuadro “Armonía” se vendió en una subasta de Sotheby's por más de seis millones de dólares, el segundo precio más alto logrado por una artista de habla española.

1.3. ¿Entendiste todo? Regresa al texto y contesta las siguientes preguntas con información del mismo.

- ¿Qué hace que el surrealismo esté en contraste con el realismo?
- ¿Por qué las mujeres surrealistas no son tan conocidas como los hombres de esa corriente artística?
- ¿Qué eventos históricos marcaron la vida de Varo?
- ¿Por qué dice el texto que hay contradicción en la forma en la que fue educada la artista?
- ¿Estaba conforme Varo con el papel que la sociedad da a las mujeres del momento? Explica tu respuesta con información del texto
- ¿Qué opinas de que la obra de Varo, casi ignorada en sus principios, se haya vendido por tantísimo dinero hoy en día? Explica tu respuesta.

1.4. Vamos a ver más sobre su obra. Aquí tienes un par de enlaces para ver algunos de los cuadros más relevantes de la artista y un video grabado en 1966 que fue encontrado años más tarde. Vamos a intentar encontrar en sus cuadros ejemplos de lo que hemos leído.

[Remedios Varo.](#)

[Documental](#) sobre la artista, grabado en 1966 y encontrado años más tarde.

2. A DESCUBRIR MUJERES RELEVANTES

2.1. Te toca investigar. Hemos hablado de Remedios Varo, pero existen otras mujeres que, al igual que ella, no fueron reconocidas por su labor artística en su momento. Vamos a trabajar en grupos y buscar más información relevante sobre las siguientes mujeres. Usando internet, encuentra aspectos importantes del momento histórico en el que vivieron y analiza dos de sus obras. Toma notas, que luego vamos a compartir la información con la clase.

	Aspectos importantes de su vida y del momento histórico que le tocó vivir	Nombre de las dos obras y año en las que fueron pintadas	Aspectos surrealistas que aparecen en las obras (temas, objetos simbólicos, mundo de los sueños, etc.)
Maruja Mallo			
Ángeles Santos			
Leonora Carrington			
Frida Kahlo			

2.2. Organizamos forma más profesional. Ahora con toda la información encontrada, hay que crear un póster o un PowerPoint para compartir la información con la clase. Recuerda que algo visualmente interesante es siempre más fácil de apreciar.

2.3. Presentamos. Llegó la hora de presentar la información a la clase. Individualmente, mientras escuchas a tus compañeros, toma nota de aspectos similares que hay entre las diferentes artistas y Remedios Varo. Usad las siguientes preguntas como guía.

- ¿Hay aspectos de la vida de estas mujeres que tengan similitudes?
- ¿Hay temáticas en sus obras que sean similares entre sí?
- ¿Se repiten en sus cuadros objetos que parezcan extraños o del mundo de los sueños?



Fuente: Vectorstock

2.4. Comparamos. Ahora que ya sabemos un poco más de estas cuatro artistas vamos a ver si podemos contestar a las preguntas anteriores juntos y reflexionar sobre las siguientes preguntas ¿Tienen cosas en común?, ¿en qué son diferentes?, ¿Por qué es importante hablar de mujeres como ellas?

3. USO DEL SUBJUNTIVO EN CLÁUSULAS SUBORDINADAS ADJETIVAS

3.1. Vamos a pensar un poco más. Aquí tienes tres preguntas. Contéstalas y compártelas con un Compañero o compañera, ¿piensas lo mismo?

1. Varo es una artista que nos hace reflexionar, ¿estás de acuerdo?
2. ¿Conoces a algún otro artista cuya obra refleje sus experiencias personales? Si no conoces ninguno, busca en Internet a un artista contemporáneo que produzca autorretratos. Describe su obra.
3. Algunos dicen que no hay obras que no contengan algún elemento de la experiencia personal. ¿Qué opinas tú?



Fuente: pixy.org

3.2. ¿Qué tal tus dotes de reflexión? Ahora tómate unos minutos para analizar la estructura de las preguntas anteriores otra vez. Y contesta las siguientes preguntas.

- a. Las oraciones subrayadas de las preguntas anteriores se llaman cláusulas adjetivas. Una cláusula adjetiva describe un sustantivo o un pronombre. ¿Qué sustantivo o pronombre describe en cada oración?, ¿puedes encontrarlo?
- b. Fíjate en los verbos en negrita. ¿Cuál es su forma gramatical?
- c. Algunas cláusulas adjetivas requieren subjuntivo. El subjuntivo se usa en cláusulas adjetivas cuando el sustantivo o el pronombre al que se refiere es desconocido, irreal o incierto y a veces, cuando es negativo. Pero se usa el indicativo si el sustantivo o pronombre descrito es real. Vuelve a leer las preguntas de la actividad anterior. ¿Por qué se usa el indicativo o subjuntivo en esas cláusulas adjetivas?
- d. Compara tus respuestas con las de tus compañeros y compañeras de clase. ¿Estáis todos de acuerdo?

3.3. A practicar. Lee las siguientes oraciones y pon los verbos en la forma correcta.

- a. Busco a alguien que me (poder) _____ ayudar a crear una historia.
- b. En clase no hay nadie que (saber) _____ cuándo es la exposición.
- c. Necesitamos una persona que (hablar) _____ japonés.
- d. ¿No tendrás un amigo que (ser) _____ artístico?
- e. ¿Conoces a alguien que (escribir) _____ libros?
- f. Nunca he escrito una canción que (reflejar) _____ mis preocupaciones.
- g. Estoy leyendo un libro que (tener) _____ una trama muy interesante.

3.3. Te toca a ti. Vamos a ver si ahora puedes completar las siguientes preguntas de manera correcta.

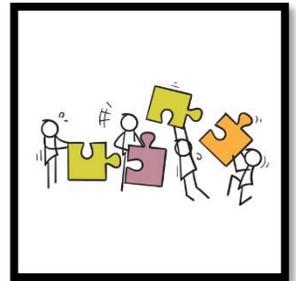
Paso 1. Completa las preguntas. Cuidado con los verbos que utilizas.

- a. ¿Hay algún grupo de música que
- b. ¿Conoces a algún/a cantante pop o rapero cuyas canciones
- c. ¿Te gustaría ir a un concierto que
- d. ¿Quieres ir a un evento donde
- e. ¿Hay algún o alguna “influencer” que

Paso 2. Ahora hazle las preguntas del paso 1 a un compañero o compañera. Anota sus respuestas.

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.

Paso 3. Anota 2 cosas que tienen en común. Comparte tus observaciones con la clase.



Fuente: Vecteezy

4. ¿TE CONSIDERAS UN O UNA ARTISTA? USEMOS LA IMAGINACIÓN

El arte es usado a lo largo de la historia como una forma de escape, como un modo de reflexionar sobre el mundo que nos rodea. Varo usó sus pinturas para analizar el papel de las mujeres, Frida Kahlo para ayudarse a sobrellevar su enfermedad. Así que vamos a intentar hacer lo mismo.

4.1. Piensa en el mundo que te rodea. Haz una lista de los problemas actuales que más te preocupan. Pueden ser tuyos individuales, de todos los jóvenes en general, del mundo que te rodea, de género, etc. Piensa con calma y enumera todos los que se te ocurran.



4.2. A crear. Piensa en las surrealistas que has estudiado, en sus pinturas y en cómo ellas interpretaron el mundo que las rodeaba. Ahora a ti te toca representar tus preocupaciones, dar vida a esa lista. Piensa en los objetos que viste en los diferentes cuadros, las simbologías y plasma tus ideas.

Fuente: ThoughtCo

4.3. Observamos. En pequeños grupos vais a compartir vuestras pinturas sin decir nada. Mientras observáis, de forma individual, pensad y tomad nota de los siguientes aspectos.

- a. ¿Entiendes qué hay detrás de cada elemento usado por tus compañeros y compañeras para componer las diferentes pinturas?
- b. ¿Hay simbología que no entiendas?
- c. ¿Puedes ver los problemas que cada estudiante quiere representar?

4.4. Compartimos. Vamos a reflexionar como clase. Explicad qué visteis en alguno de los cuadros y qué creéis que intentaba representar y expresar su artista. Después vamos a escuchar las ideas que cada artista quiso representar en su cuadro y ver si teníamos razón, si entendimos su mensaje.

4.5. Y a reflexionar. Vamos a hacer una reflexión más general. Primero en pequeños grupos y luego con el grupo de clase en general, leed las siguientes preguntas y tomad nota de vuestras respuestas. Al final hablaremos sobre ello.

- a. ¿Habéis usado imágenes similares?, ¿de dónde sale la inspiración para esas imágenes?
- b. ¿Tenéis preocupaciones similares?, ¿cuáles son?
- c. ¿Fue fácil usar la pintura para expresar vuestras ideas?, ¿por qué?
- d. ¿Habría sido más fácil usar otro medio artístico?, ¿cuál?
- e. ¿Ha sido fácil reflexionar sobre vuestra vida?, ¿o difícil? ¿Por qué?
- f. ¿Os podéis imaginar a vosotros mismos usando una forma de expresión artística para reflexionar sobre vuestras vidas en el futuro? ¿Por qué?
- g. Lee la cita de abajo, ¿qué creéis que quería decir Varo con ella?

**“Puedes ir de acá para allá,
pero mientras tú no estés bien
nada de lo que te rodea lo estará.**

Aprendizaje de contenidos en español



<http://www.educacionyfp.gob.es/eeuu>

CENTROS ESPAÑOLES DE RECURSOS

Estados Unidos

Centro de Recursos de Albuquerque

1701 4th Street,
SW Albuquerque,
NM 87102
Tel.: 505 724 4743

Centro de Recursos de Los Ángeles Hollywood

High school, 1521 N Highland Av
Los Ángeles, CA 90028
Tel.: 323 852 6997

Centro de Recursos de Boston

Healey Library 6th floor, 100 Morrissey Boulevard
Boston, MA 02125
Tel.: 617 287 5949

Centro de Recursos de Miami

Florida International University, University Park
Campus, Green Library Building, Room 593B
Miami, FL 33199
Tel.: 305 348 1954

Centro de Recursos de Houston

Rice University, Rayzor Hall #325 - 6100 Main MS-34
Houston, TX 77005
Tel.: 713 348 5451

Centro de Recursos de Provo

35 E North University Parkway
Provo, UT 84602
Tel.: 801 422 8107

Centro de Recursos de Indianápolis Cavanaugh

Hall 205. 425. University Blvd Indianápolis,
IN 46202
Tel.: 317 278 1210

Centro de Recursos de Seattle

University of Washington, Padelford B 202 C
Seattle, WA 98195-4360
Tel.: 206 221 6571

Centro de Recursos de Lincoln

61B Henzlik Hall, University of Nebraska-Lincoln
Lincoln, NE 68588
Tel.: 402 472 0683

Centro de Recursos de Storrs

University of Connecticut,
Department of Literatures, Cultures and Languages
Oak Hall East SSHB Room 219
365 Fairfield Way U-1057
Storrs, CT 06269
Tel.: 860-486-1520

Canadá

Centro de Recursos de Montreal

Université de Montréal, 3150 Rue
Jean Brillant, Bureau C-8097
Montréal, Québec, H3T 1N8
Tel.: 514 343 5898

Centro de Recursos de Edmonton

13750 Woodcroft Avenue NW
Edmonton, Alberta T5M 3M4
Tel.: 780 970 5207

Centro de Recursos de Toronto

Glendon College, 2275 Bayview Avenue T
Toronto, ON, M4N 3M6
Tel.: 416 487 6837

Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá

La Consejería de Educación es un órgano técnico de la Misión Diplomática de España, que depende funcionalmente del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Se encarga de promover, dirigir y gestionar las distintas acciones educativas en los países de su actuación, Estados Unidos de América y Canadá, sin perjuicio de las competencias y funciones encomendadas a otros órganos de la Misión Diplomática respectiva. De la Consejería de Educación en Washington D.C. dependen cuatro Agregadurías (Los Ángeles, Miami, Nueva York y Ottawa, en Canadá). A cada Agregaduría se adscriben varias Asesorías Técnicas, con sede propia, en Consulados Generales de España, en departamentos de Educación o en universidades norteamericanas.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ

2375 Pennsylvania Ave., NW Washington, D.C. 20037

Tel.: 202.728.2335 / 2336

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN EN LOS ÁNGELES

5055 Wilshire Blvd., Suite 204
Los Ángeles, CA 90048
Tel.: 323.852.6997

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN EN MIAMI

2655 Le Jeune Road, Suite 1000
Coral Gables, FL 33134
Tel.: 305.448.2146

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN EN NUEVA YORK

358 Fifth Avenue, Suite 1404 New
York, NY 10001
Tel.: 212.629.4435

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN EN CANADÁ

74 Stanley Avenue
Ottawa, Ontario, K1M 1P4
CANADÁ
Tel.: 613.741.8399

