LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL ATENDIENDO A LA DIMENSIÓN HISTÓRICO CULTURAL DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Un diseño de investigación por medio de entrevistas cualitativas

Trabajo de fin de Máster de Educación y Comunicación

Nombre: Renée Hendrikx
Número de estudiante: 3342794
Fecha de entrega: 15 de junio de 2016
Tutor: prof. dr. R. De Graaff
Segundo lector: dr. H. Houvenaghel
Trabajo final de 20 ects
Carrera: Spaanse taal en cultuur: educatie en communicatie
Universidad: Universiteit Utrecht

ÍNDICE

1 Introducción ... 3
2 Marco teórico ... 6
2.1 La interculturalidad ... 6
2.1.1 La competencia intercultural: introducción ... 6
2.1.2 La escasez y la importancia de la consciencia intercultural en el aprendizaje de idiomas en la formación secundaria ... 6
2.1.3 Plan curricular 2032 versus la interculturalidad ... 7
2.1.4 Falta de interculturalidad en la práctica ... 8
2.2 La enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos ... 8
2.2.1 Una alternativa de métodos comunicativos ... 9
2.2.2 El input como clave de éxito ... 10
2.3 Plan curricular ... 11
2.4 Las competencias sociolingüística-comunicativas ... 12
2.4.1 Introducción ... 12
2.4.2 Las competencias sociolingüística-comunicativas deseadas ... 12
3 La metodología ... 14
3.1 Los instrumentos: entrevistas ... 15
3.1.1 Tipo de entrevista ... 16
3.2 Colección de datos ... 16
3.2.1 Entrevistas: primer trayecto ... 16
3.3 Análisis e interpretación de datos cualitativos ... 17
4 La propuesta didáctica ... 18
4.1 Introducción ... 18
4.1.1 Los objetivos ... 19
4.1.2 El contenido ... 21
4.1.3 Las actividades ... 22
4.1.4 El papel del profesor ... 23
4.1.5 Materiales y fuentes ... 23
4.1.6 Grupos de trabajo ... 24
4.1.7 El entorno ... 24
4.1.8 Tiempo ... 24
4.1.9 Evaluación ... 24
5 Resultados: evaluación de la propuesta didáctica ... 25
5.1 Entrevistas: segundo trayecto ... 25
5.1.1 Calidad ... 26
5.1.2 Relevancia e importancia ... 28
6 Conclusiones y recomendaciones ... 29
7 Discusión ... 31
8 Bibliografía ... 32
Anexos ... 36

Abstract
La presente investigación muestra la falta del tema cultural e histórico de la Guerra Civil española y de la interculturalidad en las aulas de español. La competencia intercultural no recibe la atención que debería recibir, mientras que este componente contribuye a los alumnos para abrirles las puertas al mundo. Se puede reconocer un paralelismo entre las faltas antedichas y los futuros planes educativos a nivel nacional. Estos últimos indican la importancia del desarrollo de los alumnos como ciudadanos del mundo con una consciencia intercultural. En cuanto a este diseño de investigación, el principal objetivo es ofrecer una propuesta didáctica que ayude a desarrollar las habilidades lingüísticas, la comprensión lectora y la escritura, en una variedad de escenarios. Debido a la escasa presencia del tema cultural e histórico de la Guerra Civil española en las aulas de español, es que consideramos que este tema es insoslayable y lo incluímos como un nuevo contenido en el diseño curricular por medio de la enseñanza cultural, del arte y lengua española enfocando la aproximación didáctica CBLT. Otro objetivo de esta investigación es responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se puede integrar el tema de la Guerra Civil española en la enseñanza de la cultura, del arte y lengua española con el fin de desarrollar las destrezas de la escritura, de comprensión lectora y a la competencia intercultural? Para contestar a esta pregunta, tuvimos que entrevistar cara a cara los docenten de español para inventariar sus reacciones ante nuestra propuesta didáctica. Por medio de los resultados cualitativos obtenidos y a los otros aspectos diseñados es que realizamos nuevamente entrevistas cualitativas para recoger las opiniones de los mismos docentes de español sobre la serie de clases diseñada. Finalmente ofrecimos una serie de clases rediseñada y reinterpretada, la que, como era nuestro objetivo inicial, está lista para llevar a la práctica para contribuir al diseño curricular.

Palabras clave: diseño de investigación, entrevistas cualitativas, CBLT, Guerra Civil española, competencia intercultural, modelo ADDIE, enseñanza cultural, enseñanza del arte, enseñanza de lengua española

1 INTRODUCCIÓN

En la enseñanza secundaria los alumnos aprenden la lengua extranjera al practicar y aplicar las cuatro destrezas: expresión oral, escritura, escucha y lectura. En el quinto curso del nivel secundario neerlandés *hoger algemeen voortgezet onderwijs*, en español Educación Continua General Avanzada, los alumnos desarrollan las destrezas receptivas (leer y escuchar) a nivel B1, la destreza de comprensión oral a nivel B1 y la escrita a nivel A2. Luego, en el sexto curso del nivel preuniversitario neerlandés *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*, en español Preparatoria de Educación Académica, a continuación nombrado con las siglas VWO, los alumnos practican las destrezas receptivas (leer y escuchar) a nivel B2 y las destezas productivas (hablar y escribir) a nivel B1 (Fasoglio et al., 2007). Además de estas competencias lingüísticas, el desarrollo de la competencia intercultural también tiene en el currículo neerlandés, una gran relevancia (Sánchez Castro, 2008: 2).

Hoy en día, el material didáctico no sólo propone ejercicios y teoría, sino que también muestra la cultura hispánica. En general se trata de textos cortos y de que los alumnos respondan a determinadas preguntas sobre el texto. El aspecto cultural es imprescindible en la enseñanza de lenguas, porque varios estudios coinciden en que la mejor manera de aprender una lengua extranjera sería a través de la combinación entre las destrezas y conocimientos culturales (Gómez, 2003-2004: 104). Sin un conocimiento suficiente sobre el fondo cultural e histórico de una lengua o un país, sería difícil comunicarse con los hispanohablantes (Mulder & Fasoglio, 2009: 191).

La guerra española a través de unos carteles cinematográficos: Luna de lobos (adaptado al cine en 1987), ¡Ay, Carmela! (1990), Silencio roto (2001), Los Girasoles Ciegos (2008) y La Voz Dormida (2011).

Cuando estamos hablando sobre el fondo histórico de España, el tema insoslayable será la Guerra Civil. Para los españoles la Guerra Civil es un capítulo de la historia del país que toca una cuerda muy sensible de la población y que se refleja no solamente en las obras publicadas como *Luna de lobos* (Llamazares, 1985), *La colmena* (José Cela, 1951) y *Nada* (Laforet, 1944), sino también en el cine y en el mundo del arte. El cuadro más famoso es el *Guernica* de Pablo Picasso que está lleno de simbolismo que representa la guerra española. No solamente la pintura de la posguerra habla de la guerra, pero también se puede analizar lo simbólico del hecho histórico en la pintura contemporánea (como la obra 'always Franco' (2012) de Eugenio Merino). Entonces la guerra española parece ser un tema vigente en la sociedad de hoy día y que, a mi modo de ver, es igual del importante para los españoles como lo es la Segunda Guerra Mundial para los holandeses. En esta línea de pensamiento, el tema de la Guerra Civil española pudiera ser interesante no sólo para los estudiantes de español para aprender el fondo histórico de España, sino también para entender la Segunda Guerra Mundial. Según el historiador español Julián Casanova, que ofreció la conferencia *La Guerra Civil española, 75 años después* en el Instituto Cervantes de Praga:

> empezó como una guerra de españoles, pero muy pronto se internacionalizó. Y eso llevó a que mucha gente concibiese la Guerra Civil española como un campo de batalla de pruebas de lo que iba ser la Segunda Guerra Mundial, ahí luchó Hitler y su ejército, lucharon los italianos fascistas, los soviéticos, las brigadas internacionales. Y tenemos los símbolos clarísimos de que la Guerra Civil para mucha gente es el antecedente de la Segunda Guerra Mundial (Lorenzo, 2011).

Entonces se acepta comúnmente la visión de la Guerra Civil española, que sirvió de ensayo general para la Segunda Guerra Mundial y como precedente de la Segunda Guerra Mundial.

Actualmente, la guerra española "ha condicionado en gran manera, hasta hoy, la conciencia de las generaciones posteriores. [...] Las consecuencias de la guerra marcaron la vida de millones de ciudadanos; tanto que la mayoría de los españoles la consideran como el acontecimiento más importante de la historia de su país. [...]" (Bernecker, 2003: 55-56). Esta tendencia se refleja en la sociedad española de hoy día, en el cine (véase los carteles cinematográficos aquí arriba de unas películas sobre

la (pos)guerra), en la narrativa contemporánea (Izquierdo, 2012: 4) y en las artes modernas como por ejemplo en el trabajo de la artista española Patricia Fernández Carcedo con su exposición *La memoria está en proceso* (2016).

En mi opinión, el profesor de español debe dedicar más tiempo a la enseñanza del fondo cultural e histórico del mundo hispánico. Para transmitir el tema, denso e intenso, de la Guerra Civil a través de clases atractivas, se pueden usar los medios nuevos en combinación con textos cortos e ilustrados con imágenes de los cuadros que están llenos del simbolismo de la Guerra Civil. Como resultado, se presenta al alumno un *input* variado en cuanto a forma y contenido (Westhoff, 2008: 13). Entonces, se pueden transmitir las destrezas a los alumnos por medio de la enseñanza cultural y del arte enfocando la aproximación didáctica: *la enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos* o *content-based lenguage teaching*, a continuación nombrado con las siglas CBLT (Freeman et al., 2008; Lightbown, 2009). Aquí el contenido debe ser muy rico (Brandl, 2008: 16; Bimmel, 2008: 41) de forma que active la motivación del aprendiente para adquirir la segunda lengua (Bimmel, 2008: 69). Según esta propuesta de enseñanza española los alumnos no sólo aprenden el idioma, sino que también aprenden a conocer un poco más el pasado y el presente de España.

El principal objetivo de este trabajo de investigación es ofrecer una propuesta didáctica para mejorar las destrezas de la comprensión lectora y escrita, y para extender la competencia intercultural de los alumnos a través del tema de la Guerra Civil española por medio de las clases enfocadas en la cultura y el arte de español. Para diseñar la propuesta didáctica, nos basamos en las formas del plan curricular de Thijs & Van den Akker (2009).

El presente trabajo investiga de acuerdo a la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo se puede integrar el tema de la Guerra Civil española en la enseñanza de la cultura, del arte y lengua española con el fin de desarrollar las destrezas de la escritura, de comprensión lectora y a la competencia intercultural?* Las preguntas parciales que hemos formulado, y que forman la base de la presente investigación, se presentan a continuación y también indicamos en qué parte del trabajo se pueden encontrar las respuestas a cada una de ellas.

- ¿Qué relevancia tiene la interculturalidad o la competencia intercultural en la enseñanza secundaria? (2.1)
- ¿Cómo se puede estimular la adquisición de la segunda lengua a través de la integración del contexto? (2.2)
- Primer trayecto de entrevistas: ¿Cómo son las reacciones de los entrevistados a la propuesta didáctica para enseñar la comprensión lectora, la escritura y la competencia intercultural por el tema de la Guerra Civil española en la clase de español? (3.3 y anexo I)
- ¿Cuáles son los aspectos del plan curricular que se tienen que tener en cuenta al diseñar las tareas didácticas para los alumnos de español que están en el quinto curso del nivel preuniversitario de la enseñanza secundaria? (2.3 y 4.1)

- Segundo trayecto de entrevistas: ¿qué opinan los entrevistados sobre el diseño curricular sugerido? (5.1)

El trabajo de investigación que aquí presentamos consta de un marco teórico, un apartado dedicado a los resultados del primer trayecto de entrevistas, una propuesta didáctica (y su justificación) sobre el desarrollo de las destrezas de la escritura, de comprensión lectora y la competencia intercultural por medio del tema de la Guerra Civil española (véase los anexos III, IV y V para la serie de clases diseñada), un apartado dedicado a los resultados del segundo trayecto de entrevistas a través de la propuesta didáctica, la propuesta didáctica adaptada con una justificación y una conclusión que incluye recomendaciones prácticas y para futuras investigaciones.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 LA INTERCULTURALIDAD

2.1.1 La competencia intercultural: introducción

Según Mulder & Fasoglio (2009) las reglas gramaticales, los propósitos, los posesivos y demás aspectos lingüísticos ocupan un puesto de honor en las aulas de español donde la interculturalidad no recibe la atención que debería recibir. Para que los alumnos aprendan bien una nueva lengua, el desarrollo de un lenguaje sea más que sólo transmitir un mensaje, sino también trata de la competencia intercultural la que ayuda a los alumnos para abrir las puertas al mundo (203). Entonces, uno de los retos más grandes que los docentes de lengua tienen es estimular la adquisición del idioma a los aprendientes en un entorno (inter)cultural, donde los alumnos sean capaces de aplicar sus habilidades comunicativas en una variedad de escenarios. Para saber más sobre estos escenarios, debemos tener en cuenta que el aprendizaje del español no consiste únicamente en el vocabulario, la ortografía o la gramática, sino en conocer un transfondo cultural en el que el español sea la forma de expresión o el vehículo (Gómez, 2003-2004: 104).

2.1.2 La escasez y la importancia de la consciencia intercultural en el aprendizaje de idiomas en la formación secundaria

Hoy en día, en la enseñanza secundaria, el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales de los alumnos tiene gran demanda (Sánchez Castro, 2008: 2). Pero en la práctica este desarrollo no recibe la atención que debería recibir (Mulder & Fasoglio, 2009: 197, 200). Según mi propia experiencia del aprendizaje del idioma extranjero, el español, se presta atención sobre todo a las cuatro destrezas: escritura, expresión oral, leer y escuchar. Lo mismo opinan Mulder & Fasoglio (2009) y observan que el plan curricular nacional de la enseñanza de idiomas se compone esencialmente de la adquisición del lenguaje y de las habilidades comunicativas (201). Estas competencias mencionadas más arriba están

relacionados con los objetivos y los niveles del Marco Común Europeo de Referencia, a continuación nombrado con las siglas MCER (Consejo de Europa, 2002). No obstante hay otro componente del MCER, el aspecto intercultural, en el que hay poco énfasis en la formación secundaria (Mulder & Fasoglio, 2009: 201). Para el desarrollo de la consciencia intercultural del alumno, el MCER lo representa como:

> El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre "el mundo de origen" y "el mundo de la comunidad objeto de estudio" (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (Consejo de Europa, 2002: 101).

Por prestar atención a la competencia intercultural se desarrollan la comprensión y aceptación de otras culturas en un mundo en que crece el papel multicultural. Cuanto más competencia intercultural manejen los alumnos, cuanto mejor será la comunicación intercultural de los aprendientes. Según Byram (1997), el desarrollo de una lengua extranjera es más que sólo transmitir un mensaje (Mulder & Fasoglio, 2009: 198; Nussbaum, 2012).

2.1.3 Plan curricular 2032 versus la interculturalidad

Incluso a nivel nacional se discute acerca de la futura enseñanza y en que los alumnos deberían disponer de habilidades (inter)culturales y sociales. Se trata del llamado Plan Curricular Nacional *Onderwijs 2032*: "[...] biedt de school van de toekomst leerlingen essentiële kennis en vaardigheden die ze kunnen gebruiken om de wereld om hen heen te begrijpen en mede gestalte te geven" (Platform Onderwijs 2032, 2015: 7). Entonces, por medio de la competencia intercultural los alumnos no sólo desarrollan las competencias lingüísticas y comunicativas, sino también procura la identidad del alumno como un ciudadano del mundo con una consciencia intercultural: "citizen of the world" o "Weltbürger" (Nussbaum, 2012: 7; Mulder & Fasoglio, 2009: 202, 205; Sánchez Castro, 2008: 2). Según Byram & Fleming (2001)[1] un "Weltbürger" (Mulder & Fasoglio, 2009: 205) o un hablante intercultural es "una persona que tiene conocimientos de una o, preferentemente, de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional" (16). Debido a la competencia intercultural es que se crea la comprensión del alumno de las distinciones y semejanzas de los otros (*otherness*) y además, cuanto más comprensión intercultural, más noción de sí mismo como persona (cultural) (Byram, 2008).

Pero antes de alcanzar el objetivo de comunicarse eficazmente en la lengua meta como un "citizen of the world" (Nussbaum, 2012: 7) los aprendientes deben poseer una serie de destrezas y habilidades interculturales que el MCER describe de la manera siguiente (Consejo de Europa, 2002: 102):

[1] Sánchez Castro hace referencia a Byram & Fleming (2001): Sánchez Castro, 2008: 3.

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con otras personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar las relaciones estereotipadas.

Entonces, como más arriba se apuntaba, el profesor no sólo debe saber enseñar la lengua meta, sino también el concepto de interculturalidad o "Weltbürger" (Mulder & Fasoglio, 2009: 205) a los alumnos.

2.1.4 Falta de interculturalidad en la práctica

De acuerdo con los resultados de la investigación de Mulder & Fasoglio (2009), existen tres motivos de la falta de la competencia intercultural en las clases de una lengua moderna como el español: la falta de tiempo, la falta de materiales adecuados y la falta de la formación específica y apropiada de los docentes (201). Los motivos anteriormente enunciados son confirmados por el testimonio de dos profesores que enseñan el español en un instituto holandés: "Er is gewoonweg geen tijd voor een 'uitstapje' naar interculturaliteit of om de leerlingen te leren hier bewust van te zijn" (véase el anexo I). Estos resultados subrayan los inconvenientes de la enseñanza intercultural. Este fenómeno versus la gran demanda que tiene la interculturalidad en la formación secundaria de idiomas, indica la importancia y la actualidad del presente trabajo. También los entrevistados indican la importancia y la utilidad práctica de la competencia intercultural a través del tema de la Guerra Civil española.

Las clases de una lengua moderna pueden incluir aspectos interculturales por ejemplo al discutir sobre las diferencias entre los días festivos de dos países como España y Holanda. Lo mismo puede ocurrir a través de la enseñanza *transversal* como el proyecto diseñado en este trabajo (Mulder & Fasoglio, 2009: 204). Aquí los alumnos no sólo desarrollan las competencias comunicativas y lingüísticas (eschuchar, leer, expresión oral y escritura), sino también la habilidad intercultural para adquirir la cultura, la historia, y demás aspectos, del mundo en el que se habla la lengua extranjera. Sobre este fenómeno *content-based language teaching* nos referiremos en el apartado siguiente.

2.2 LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE CONTENIDOS

En la parte anterior hemos aclarado el concepto competencia intercultural y su importancia para la enseñanza de lenguas y el desarrollo del alumno como "citizen of the world" (Nussbaum, 2012: 7). En el apartado presente nos fijaremos en el fenómeno didáctico la *enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos*, a continuación nombrado con las siglas CBLT (Lightbown, 2014: 3), para responder a la pregunta: *¿Cómo se puede estimular la adquisición de la segunda lengua a través de la integración del contexto?*

2.2.1 Una alternativa de métodos comunicativos

Esta aproximación pedagógica en la enseñanza de lenguas propone la integración de la enseñanza mencionada con los contenidos del currículum. En el caso del presente trabajo hablamos de las asignaturas expresión plástica, literatura, historia (y cultura que puede formar parte de historia) según el tema de la Guerra Civil española. De acuerdo con este modelo los alumnos aprenden esos contenidos mediante la segunda lengua. Se usa el idioma para comprender, leer y escribir el contenido mencionado que está estudiando. Una explicación y ejemplo se da en el artículo de Freeman et al. (2008):

> [...] en las cuales los estudiantes reciben una clase diaria de inglés u otra lengua extranjera. El profesor de idiomas puede organizar el currículo alrededor de temas que se conectan con el contenido de otras asignaturas que los alumnos están estudiando en su lengua materna o alrededor de temas que son de interés general para los estudiantes de ciertas edades. Estos temas deben configurarse como preguntas que ellos pueden investigar, generalmente usando información de otras asignaturas" (99).

Entonces, el alumno continúa desarrollando las habilidades comunicativas y lingüísticas, usando la lengua extranjera como vehículo para el aprendizaje del nuevo contenido. El tema seleccionado del presente trabajo trataría de la Guerra Civil española.

Según Freeman et al. (2008) hay cuatro motivos para aplicar el método antedicho. En primer lugar, esta forma de enseñanza sería útil para que los alumnos aprendan el idioma extranjero y el contenido a la vez, atendiendo a la falta de tiempo en la formación secundaria (99-100). La segunda razón es que la lengua se aprende en un contexto natural. Como por ejemplo es natural hablar sobre el *maquis* como uno de los efectos del régimen de Franco si se está estudiando historia española: la Guerra Civil española. La historia forma el contexto natural de esta palabra ('el maquis'). Los alumnos no sólo aprenden la palabra, sino también cómo dicha palabra está relacionada con otras palabras, como el régimen de Franco. Aquí el contexto de el aula facilita la exposición y el aprendizaje de la lengua extranjera o como Freeman et al. (2008) lo formula: "La enseñanza de lenguas basada en contenidos se presta naturalmente para presentar vocabulario en contexto" (100). La tercera ventaja con este sistema es que damos a los alumnos un motivo u objetivo para utilizar la lengua. En vez de memorizar las palabras nuevas para una prueba, se necesitan usar las palabras y estructuras para leer libros de texto, trabajar en proyectos, escribir informes, colaborar con otros alumnos, etcétera. Al final, cada alumno está motivado para aprender la lengua que necesita aplicar con el contenido (Freeman et al., 2008: 100). Además, los estudiantes no aprenden vocabulario como parte de una lista, sino que aprenden palabras clave con diferente significado según el contexto (Freeman et al., 2008: 100-101).

Podemos concluir que la clave de éxito del enfoque CBLT para los alumnos no sólo consiste en aprender el vocabulario a través de contenidos, sino también el aprendizaje de la lengua extranjera para otras funciones (como escribir informes, explicar y persuadir).

2.2.2 El input como clave de éxito

Visto que la lengua meta en la clase, se debe tener en cuenta la importancia del *comprehensible input* de la lengua y del contenido. Krashen (referenciado por Lightbown, 2009) indica que la lengua extranjera es adquirida cuando hay suficiente oportunidad de aplicar el uso significativo de esa lengua en un entorno de relativa libertad. También se propone un *input* significativo y comprensible para la adquisición de la segunda lengua, facilitando un filtro afectivo[2] bajo. Entonces, al final debe ser claro para los alumnos y los profesores qué actividades de aprendizaje, qué objetivos principales o qué expectativas cumplir para procurar que las clases sean de alta calidad y relevantes *(Focus on Meaning*) (Lightbown, 2009: 41; Brandl, 2008: 16). Esta transparancia, este *comprehensible input* y el *Focus on Meaning* que tiene que ser rico, facilita el alcance de un nivel más alto de motivación para los alumnos y además, los criterios dichos resultan en la adquisición de la segunda lengua (Brandl, 2008: 16; Bimmel, 2008: 69).

Según Dale & Tanner (2012)[3] el *input* no sólo debe ser rico, significativo, relevante y realista, sino también "there should also be plenty of it, and it should be *multimodal*" (12). Dicho de otra manera, se necesita más inmersión en el aula de las lenguas la cual tiene que ser *multimodal* al mismo tiempo. El término *multimodal* está relacionado con el *input* rico del CBLT que existe de una mezcla como "'live' or recorded spoken input, written input, visual input in the form of gestures, objects, videos, DVDs, photographs and pictures" (12) que ayuda al desarrollo del proceso activo del alumno.

La transición de un *input* tanto en calidad como en cantidad, es decir, expone a los alumnos a un discurso variado y rico pero también debe ser contextualizado para que se pueda transformar en el *intake*. Entonces las tareas o los ejercicios deben acompañar el proceso del *intake* de los alumnos para que los alumnos entiendan el significado del contenido y la lengua usada (Westhoff, 2008: 14).

En este apartado hemos visto la importancia del *input* adecuado y las oportunidades del CBLT en cuanto al *input*. En el tercer capítulo se describe el *curricular spider web* como medio para diseñar la propuesta didáctica en esta tesina.

---

[2] Un filtro afectivo (en inglés *affective filter*) es una hipótesis que propuso Stephen Krashen. Se trata de un conjunto de circunstancias, angustia, falta de interés, falta de motivación, que, en determinados casos bloquean la adquisición necesaria y deseable de la lengua extranjera.

[3] Dale & Tanner (2012) hacen referencia a Coyle et al. (2010), uno de los investigadores más influyentes en el estudio de la enseñanza de lenguas a través de contenidos: *content and language integrated learning* (nombrado con las siglas CLIL; en español *el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras* nombrado con las siglas AICLE).

2.3 PLAN CURRICULAR

La propuesta didáctica de este trabajo final debe cumplir con los objetivos y las competencias mencionadas en el MCER que tienen que aprobar los alumnos de VWO 5. Además de eso, los objetivos principales tienen una relación importante con los exámenes de español que tienen que alcanzar los alumnos en el siguiente y último año de su carrera secundaria.

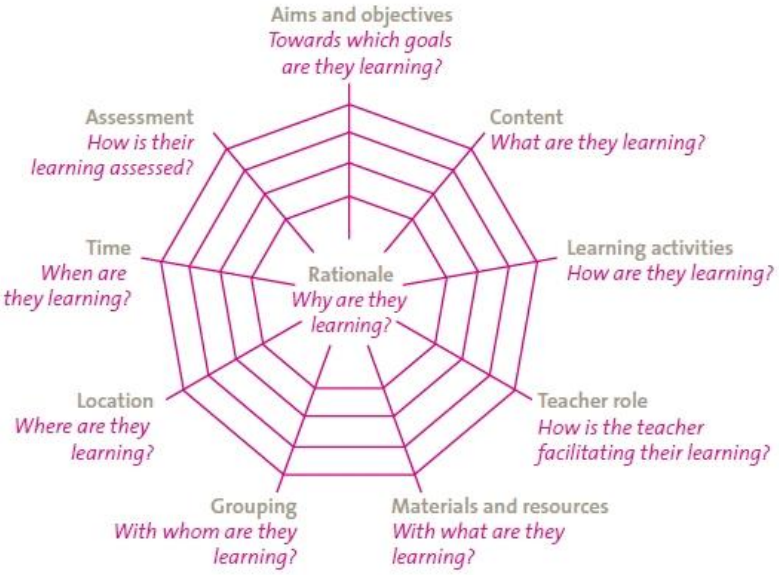


Figura: Curricular spider web (Thijs & Van den Akker, 2009)

Para tener claro cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta al diseñar la propuesta didáctica, continuamos viendo al plan curricular llamado *curricular spider web* (Thijs & Van den Akker, 2009). En esta telaraña se muestran nueve componentes que están relacionados con la visión educativa y que definen quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos, cuándo, etcétera. Los aspectos no sólo están relacionados con la visión, sino también están relacionados entre ellos mismos, o sea que están interrelacionados. Cada componente trata una pregunta distinta acerca del aprendizaje de los alumnos.

La importancia de cada componente del plan curricular depende del nivel del plan mismo. Thijs & Van den Akker (2009) describen cinco niveles distintos en el desarrollo de un plan curricular, que se muestra en la siguiente tabla:

Nivel	**Descripción**	**Ejemplos**
SUPRA	Internacional	Marco Común Europeo de Referencia
MACRO	Nacional	Examen nacional, Plan Curricular Nacional *Onderwijs 2032*
MESO	Instituto, centro de enseñanza	Currículum y visión del instituto, formación
MICRO	Clase, curso, grupo, profesor	Material, método de enseñanza
NANO	Alumno, profesor, individuo	Objetivos individuales

¿Cómo se relaciona el diseño curricular con los niveles macro, meso y micro? En cuanto al diseño curricular, se asigna la mayor importancia a los componentes y las preguntas acerca de los objetivos y del contenido del diseño curricular ya que se deben tener en cuenta el sistema del examen que se ha establecido a nivel nacional. En cuanto al nivel micro, hablamos sobre todo de la forma didáctica CBLT,

el material didáctico, la evaluación, etcétera. A nivel macro, nos fijamos en los objetivos finales del quinto curso y por eso debemos tener en cuenta el sistema de examinación que se ha establecido a nivel nacional. Luego, lo que se decide a nivel nacional, como por ejemplo el Plan Curricular Nacional *Onderwijs 2032*, puede afectar las decisiones que se toman a nivel meso, como por ejemplo la visión del instituto (Thijs & Van den Akker, 2009: 10).

2.4 LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICA-COMUNICATIVAS

2.4.1 Introducción

Byram (1997 y 2008) es uno de los investigadores más influyentes en el estudio de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas y además, nos presenta su modelo de Competencia Comunicativa Intercultural, a continuación nombrado con las siglas CCI. Según Byram, una persona competente intercultural es capaz de entender la perspectiva de los otros interlocutores tanto como cuestionar la perspectiva propia. Con la dimensión CCI Byram propone la adición de la reciprocidad (véase la ***inter***culturalidad) y el entendimiento socio histórico (véase la inter***cultura***lidad) a la noción de la competencia comunicativa. Como hemos visto antes, aprender una segunda lengua no sólo es transmitir un mensaje, sino también trata de la habilidad de entender a otros interlocutores, otros marcos de referencia interculturales, otras opiniones, y demás (Byram, 1997: 71). Esta intención de Byram corresponde a uno de los objetivos más importantes de la enseñanza de lenguas: Ayudar a los alumnos a comunicarse de manera correcta y apropiada con otros hablantes mediante la lengua meta y además, comprender a los interlocutores y comprenderse a sí mismos. Porque, como Jiménez (2011) dice, no sólo es importante “el conocimiento de los constituyentes sonoros o escritos elementales de una lengua [...] y sus reglas básicas de combinación para formar lo que conocemos como palabras y enunciados significativos”, sino también la competencia socio-lingüística: “el conocimiento de las reglas dependientes del contexto social de la interacción comunicativa [...] como la cortesía, la formalidad e informalidad” (12).

Para el desarrollo de las competencias sociolingüística-comunicativas no sólo la destreza productiva como la escritura puede ayudar, sino también la destreza receptiva como la compresión lectora. Según Fasoglio & Canton (2009) se necesita entender el fondo cultural para decodificar lo mejor posible un texto, visto que un lector L2 tiene un marco de referencia cultural distinto que el autor del texto (6).

2.4.2 Las competencias sociolingüística-comunicativas deseadas

A continuación vamos a describir las competencias sociolingüística-comunicativas que menciona el MCER y que son relevantes para los alumnos de VWO 5 y por tanto para el propósito diseñado. Primero, tenemos que reconocer que los objetivos interculturales en la clase de lenguas involucran los siguientes aspectos:

> […] to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience (Byram, 2002; 6).

Entonces el alumno debe descubrir la cultura meta y redescubrir la suya propia por CCI. Este proceso incluye la actitud (como eliminar prejuicios), el conocimiento (como de los grupos sociales), las habilidades de interpretación y relación, las habilidades de descubrimiento e interacción y la consiencia cultural crítica (Byram, 1997).

Seguimos con las competencias lingüísticas que menciona el MCER (Consejo de Europa, 2002) y que son relevantes para los alumnos de VWO 5. Estos alumnos están en el quinto curso del VWO y están desarrollando el nivel lingüístico del español B1 y B1+, dependiendo de la destreza escrita y de comprensión lectora[4], visto que en el sexto curso del VWO los aprendientes estarán desarrollando el nivel B1 y B2, dependiendo de las destrezas mencionadas: escritura a nivel B1 y comprensión lectora a nivel B2. En la siguiente tabla se listan las destrezas mencionadas, las descripciones de los objetivos específicos y las ideas para integrar en el diseño curricular. Para formular los objetivos, nos basamos en el MCER (Consejo de Europa, 2002) y en un documento de Fasoglio, et al. (2015).

Competencias lingüísticas	Descripción del nivel deseado	Los ejemplos didácticos
1. Comprensión lectora	• El alumno es capaz de buscar información específica y relevante en textos cortos (B1) y largos (B1+) • El alumno es capaz de entender los subtítulos españoles de un programa de televisión, un documental, un vídeo de Youtube y demás vídeos adecuados (B1) • Opcional: visto que el aprendiente en el sexto curso debe ser capaz de entender textos periodísticos y sacar de ellos información relevante (B2)	• Un documental[5] en el internet sobre la leyenda de Pablo Picasso, la guerra española y el poder de las artes, con como ejemlo el trabajo más famoso de Picasso *Guernica* (con subtítulos españoles). • Textos largos auténticos en un sitio web[6] para que el alumno busca información relevante sobre la influencia de la Guerra Civil en el cine.

[4] Nos enfocamos a las destrezas de la escritura y de comprensión lectora de acuerdo al objetivo de esta investigación y su pregunta principal.
[5] Véase el documental en el sitio web: http://www.dailymotion.com/video/xk2qmg_simon-schama-s-power-of-art-part-3-of-8-picasso-2007-hd_creation.
[6] Véase los textos en el sitio web: http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/historia_guerracivil.htm.

2. Escritura	• El alumno puede resumir información antes seleccionada sobre temas conocidos y menos conocidos, presentar los resultados y opinar sobre ello (B1) • El alumno es capaz de comentar una foto, un cuadro, un enlace, etcétera • El alumno es capaz de escribir un texto periodístico (corto) sobre temas de actualidad	• Después de leer el texto del periódico *El Mundo*[7], el alumno responde a las preguntas en la lengua meta.

3 LA METODOLOGÍA

Para mantener y defender la calidad de la presente investigación, los instrumentos de medida deben ser fiables que es una característica necesaria e imprescindible, pero al final no es suficiente para defender la legitimidad de los datos recogidos. Es necesario también que el conjunto de instrumentos sea válido, es decir, que los instrumentos son adecuados en cuanto a los objetivos principales de la investigación. Por eso una triangulación de múltiples indicadores en la presente investigación cubre el campo de la validez de contenido: obtenidos a través de revisiones bibliográficas/una investigación de literatura, el grupo meta, las entrevistas cualitativas, el método sistemático de ADDIE, etcétera (Boeije et al., 2009). En este capítulo ofrecemos una explicación amplia de los instrumentos usados que ayudan a la validez, la fiabilidad y la objetividad de la presente investigación.

En este trabajo final investigamos el papel de la educación cultural y del arte en la enseñanza de español enfocando al tema histórico Guerra Civil española. En la primera parte hicimos unas entrevistas (cara a cara) con unos profesores de español. Para entrevistar unos colegas que dan clases de español a 5 VWO, nos gustaría saber de ellos qué les haría falta en su currículo de español y que parte cultural o histórica transmiten en la actualidad a los alumnos. También me gusté saber qué temas históricos, según ellos, debería contener un currículo español. Al final de las entrevistas les presentamos el propósito de diseñar un currículo que estuviera basado en el tema Guerra Civil española. Las reacciones de los respondientes indicaron si el diseño curricular puede ser conveniente y relevante en la clase de español.

Después de entrevistar debimos diseñar un currículo cultural y del arte sobre el tema Guerra Civil española que se relaciona con las destrezas de comprensión lectora, escrita y que contribuye a ampliar

[7] Véase el texto en el sitio web: http://www.elmundo.es/especiales/2011/10/cultura/guernica/grito.html.

el conocimiento intercultural de los alumnos. Para hacer un diseño de alta calidad nos basamos, entre otras, en los principios de Bimmel (2008) y en el plan curricular (Thijs & Van den Akker, 2009).

Porque se trata de un diseño de investigación cualitativa (Boeije et al., 2009), debimos entrevistar (cara a cara) el mismo grupo de profesores de español para calificar el nivel de calidad del contenido, los materiales, los objetivos, etcétera. En base a los comentarios adaptamos el diseño curricular en el definitivo. Al final formulamos unos consejos/unas aplicaciones práctico/as como conclusión y hicimos algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

Otro aspecto muy importante fue el contenido elegido sobre el tema Guerra Civil española. En cuanto a la cantidad de información sobre la historia de la guerra española, fijamos en el acontecimiento, en grandes rasgos, y en el impacto del bombardeo de Guernica y su traducción artística de Pablo Picasso: *Guernica*.

3.1 LOS INSTRUMENTOS: ENTREVISTAS

El objetivo de las entrevistas es obtener información y datos de los sujetos que estamos estudiando en esta tesina. La conservación con los sujetos en la entrevista se refiere a los siguientes temas: la enseñanza cultural e histórica en la clase de español, el tema Guerra Civil española en la clase de español y el grado de relevancia de un propósito de diseñar un currículo sobre el tema Guerra Civil española y además, si el plan diseñado puede ser conveniente en la clase de español. Por medio de las entrevistas cualitativas intentamos entender y aclarar las opiniones de los candidatos entrevistados sobre los temas mencionados. Estas cuestiones las presentamos en el primer trayecto. En el segundo trayecto les proponemos el plan diseñado a los colegas y les preguntamos sus reacciones sobre el diseño, sobre todo si el plan puede ser conveniente y relevante en la clase de español y para los alumnos de VWO 5. Al final, ajustamos el plan a la luz de las reacciones de los colegas y elaboramos el diseño definitivo (Boeije et al., 2009: 254).

Para las entrevistas del primer y del segundo trayecto tenemos dos candidatos, del grupo meta, que enseñan el español a los alumnos de VWO 5 en un instituto neerlandés. Al final presentamos dos candidatos para colaborar con este diseño de investigación. Uno de los candidatos es mi colega de español en el instituto *Het Varendonck College* donde realicé las prácticas (masterstage 2) y el otro candidato enseña actualmente español en *Het Heerbeeck College*.

Fuente: El modelo ADDIE (Belloch)

Al final, las entrevistas forman parte de la evaluación y el análisis que finalmente se incluyen en el modelo ADDIE (SLO). Se trata de

un método sistemático del Sistema de Diseño Instruccional y el acrónimo ADDIE refiera a las cinco fases del proceso: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación (véase la figura). En este diseño de investigación las entevistas del primer trayecto forman parte del Análisis para la determinación del problema, las soluciones posibles, los objetivos deseados y la práctica deseada para el diseño curricular. Durante la segunda fase, Diseño, se crea el diseño curricular y se Desarrolla (fase 3) el diseño en un prototipo o una producción. Durante la cuarta fase, Implementación, se lleva a la práctica el prototipo, pero en cuanto a esta investigación la ejecución del prototipo queda fuera del alcance de esta tesina. La última fase, Evaluación, se lleva a cabo en el segundo trayecto de entrevistas en el que se procura verificar la calidad, la relevancia, la consistencia y el efecto del prototipo. Los resultados de la Evaluación se presentan en el diseño curricular terminal (Belloch: 10-11; SLO).

3.1.1 Tipo de entrevista

En cuanto a las entrevistas cualitativas y personales se detecta un inconveniente importante. Llevan mucho tiempo, ya que las entrevistas suelen ser individuales. No obstante, la información recogida puede ser muy fiable debido a la oportunidad del número ilimitado de preguntas del entrevistador. Otra ventaja de una entrevista cara a cara es que tiene en cuenta el componente afectivo, de modo que es posible darse cuenta si el entrevistado está participando y prestando atención. Según Boeije et al. (2009) lo contrario pueda pasar con una entrevista telefónica, una encuesta a distancia o al formato digital. Estos métodos conllevan una menor supervisión por parte del entrevistador respecto al grado de atención del entrevistado, elemento que está relacionado con la fiabilidad de la entrevista (220-222).

Otros aspectos que tenemos que tener en cuenta son la estructura, el orden y el contenido de las entrevistas, lo que debe ser fijo para el entrevistador. Pero este tipo de entrevista da al entrevistador la posibilidad, durante la conversión, de hacer preguntas de seguimiento cuando lo juzgara conveniente. De acuerdo con la explicitud y la estructuración de las entrevistas, las preguntas pueden ser abiertas, semiabiertas y/o cerradas. Para esta investigación hemos elegido una estructura semiabierta. En este caso se determina de antemano cual es la información relevante que se quiere conseguir. Entonces la entrevista consiste en formular preguntas predeterminadas y abiertas para dar la oportunidad de recibir más matices en las respuestas. También la actitud de escucha del investigador es muy importante, porque este tipo de entrevista requiere de una gran atención por parte del investigador para no sólo poder encauzar, sino también ampliar, profundizar o desarrollar los temas.

3.2 COLECCIÓN DE DATOS

3.2.1 Entrevistas: primer trayecto

Antes de empezar el entrevistador se da al entrevistado una introducción sobre el tema y el objetivo de la entrevista y además, el entrevistador sigue controlando el conocimiento del interlocutor sobre el término ‘Guerra Civil española’. Al final de la entrevista se verá con claridad si la propuesta didáctica sería

relevante y conveniente en la clase de español. Después de las entrevistas del primer trayecto, vamos a analizar las respuestas y seleccionar las que son útiles para diseñar la propuesta didáctica. Un aspecto importante será las respuestas parecidas de los dos entrevistados. Las entrevistas mismas están grabadas, con la ayuda de un *memorecorder*, y están resumidas por el entrevistador.

3.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

Para analizar las respuestas dadas de los entrevistados hemos formulado la siguiente pregunta principal y las siguientes preguntas parciales:

Primer trayecto de entrevistas: ¿Cómo son las reacciones de los entrevistados a la propuesta didáctica para enseñar la comprensión lectora, la escritura y la competencia intercultural por el tema de la Guerra Civil española en la clase de español?

a) ¿Qué temas históricos y culturales se enseñan?
b) ¿Se enseña en la clase de ELE a través del tema Guerra Civil española? Y en tal caso, ¿cómo y en qué medida se trata este tema?
c) ¿Qué opinan los profesores de español sobre la integración posible del tema Guerra Civil española a través de la enseñanza cultural y del arte en la clase de español?
d) ¿Qué opinan los entrevistados sobre la integración posible de la competencia intercultural, la expresión oral y comprensión lectora en la propuesta didáctica trás el tema Guerra Civil española?[8]

En base a las preguntas mencionadas, vamos a analizar los respuestas dadas de los entrevistados. El profesor EdL del instituto *Het Varendonck College* menciona que el tema de la Guerra Civil española no recibe atención en el quinto curso del nivel VWO, pero sí que se presta atención al tema en el tercer curso del nivel VWO. En el libro didáctico *Gente Joven* se muestra una imagen del cuadro *Guernica* de Picasso y al lado del pintado se da un texto que explica el fondo histórico del cuadro brevemente. EdL indica que, durante la clase mencionada, no se da cuenta de la relevancia del tema cultural e histórico de la Guerra Civil española. EdL explica que ella misma no sabe mucho sobre este acontecimiento y además, atendiendo a la falta de tiempo y por el motivo de no tener los materiales adecuados. Por lo demás, EdL enseña los temas culturales e históricos como por ejemplo los días festivos típicos del mundo hispánico, la cucina hispana, las obras literarias como por ejemplo Don Quijote, Lazarillo de Tormes y demás lectura hispánica.

En contraste con EdL, el docente CJ del instituto *Het Heerbeeck College* sí pone atención en el tema de la Guerra Civil española para ofrecerlo en clases de proyectos. El año pasado CJ enseñó el tema al cuarto curso del nivel VWO durante la 'semana de proyectos' de que los alumnos trabajan muy

[8] Además, los dos entrevistados nos aconsejan de integrar la destreza escrita en lugar de la expresión oral (en combinación con la destreza de compresión lectora) debido la falta de tiempo. Especialmente por el motivo de tamaño del diseño curricular de tres clases de cincuenta minutos. Por eso, hemos cambiado el plan inicial y hemos optado por una combinación de la destreza escrita y de comprensión lectora.

intensivo con un tema específico. Lo mismo CJ ha hecho este año con los alumnos del quinto curso del nivel VWO (que en realidad trata de la misma clase), claramente por medio del *input* o contenido distinto. CJ aclara de prestar mucha atención a la cultura hispana para entrar en diálogo con los alumnos sobre las diferencias entre la cultura neerlandesa y la española. CJ cuenta, varias veces, en la clase sobre su propia experiencia cuando vivía y trabajaba en Barcelona.

Cuando proponemos de aplicar la competencia intercultural en la clase de español, EdL indica de no prestar mucha atención en esta competencia por los motivos de la falta de tiempo y de materiales adecuados. Al mismo tiempo sí muestra la fuerza de voluntad de aplicar la interculturalidad en la clase futura de español. Según EdL la enseñanza del arte puede soportar al tema denso de la Guerra Civil española para integrar el *input* visual y *multimodal* en las clases. En general, el docente CJ presta bastante atención a la competencia intercultural, especialmente por la causa de escribir su propia tesina sobre la interculturalidad en la clase de español. Según ella, el aspecto visual a través de la enseñanza del arte, es una adición *multimodal* que probablemente active la motivación de los alumnos.

Al final de las entrevistas, los dos entrevistados eran positivos sobre la propuesta didáctica imaginaria y estaban seguros de que la serie de clases diseñada será relevante para la clase de español, que la adición didáctica será importante para el desarrollo intercultural de los alumnos y dijeron de estar curiosos para la propuesta diseñada intencional.[9]

4 LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta la propuesta didáctica. Según Thijs & Van den Akker (2009) hay diferentes etapas del plan curricular que presentamos en el cuadro a continuación.

Formas del plan curricular	
Intencional	Imaginario
	Escrito
Implementado	Interpretado
	En acción
Logrado	Experimentado
	Conseguido

Tabla: Las formas del plan curricular (adaptadas de Thijs & Van den Akker, 2009: 11)

[9] La información adicional sobre las entrevistas la ofrecemos en el anexo I.

Visto que en este diseño de investigación no vamos a llevar el diseño curricular a la práctica, nos enfocamos en la forma intencional y por la mitad en la implementada, para que los entrevistadores vayan a evaluar lo que hemos diseñado.

Anteriormente, nos referimos al *curricular spider web* de Thijs & Van den Akker (2009) en que los nueve aspectos están relacionados con la visión educativa. En el caso del insituto *Het Varendonck College* se habla de una visión intercultural a nivel meso: De wereld dichtbij. Luego, el instituto se describe si mismo como un instituto optimista que estimula a cada alumno a ser responsable de su propio desarrollo y para apoyar el desarrollo de los otros. También se presta mucha atención a las competencias necesarias, en el momento presente y en el futuro. Esta visión está relacionada con la visión de este diseño curricular para estimular la competencia intercultural de los alumnos como "citizens of the world" (Nussbaum, 2012: 7; Het Varendonck College, 2015).

Para que haya coherencia y consistencia, los nueve apartados deberían estar relacionados entre sí, en los niveles micro, meso y macro. Entonces, cuando se va a diseñar una serie de clases se debe tener en cuenta esta coherencia y consistencia. En este caso, será para alumnos del quinto curso del VWO (a nivel preuniversitario), que tienen unos 16 años. Este diseño curricular puede ser útil para los jóvenes, para desarrollar las competencias comunicativas e interculturales para llevar a un nivel más concreto sus planes de futuro. Además, ya hemos explicado antes (véase el apartado 2.4.2.) el nivel lingüístico del español.

A continuación presentamos brevemente los nueve aspectos del *curricular spider web* de Thijs & Van den Akker (2009) del diseño curricular intencional: el contenido, los objetivos, las actividades, el papel del profesor, los materiales y fuentes, los grupos de trabajo, el entorno, el tiempo y la evaluación. Toda la documentación del diseño curricular se puede encontrar en el anexo, en el que incluye los materiales para profesor y alumnos.

4.1.1 Los objetivos

Al final de la serie de clases, ¿qué es lo que los alumnos tienen que poder, saber, o tener? ¿En qué competencia intercultural está enfocado el diseño curricular?

Anteriormente, ya hemos explicado los objetivos deseados para la serie de clases diseñada, pero después de realizar las entrevistas hemos ajustado y cambiado la tabla de objetivos (véase la tabla abajo). Nos enfocamos en las competencias lingüísticas, comprensión lectora y escritura, y en la competencia intercultural. Para formular los objetivos, nos basamos en el MCER (Consejo de Europa, 2002), un documento de Fasoglio, et al. (2015), el plan nacional *Onderwijs 2032* (2015) y en las entrevistas del primer trayecto.

La finalidad de esta propuesta didáctica y la serie de clases diseñada es que el alumno alcance las siguientes competencias:

Competencias	Descripción del nivel del MCER deseado	Tarea correspondiente en la propuesta diseñada
Comprensión lectora	• El alumno es capaz de buscar información específica y relevante en textos cortos (B1) y largos (B1+) • El alumno es capaz de entender textos periodísticos y sacar de ellos información relevante (B2) • El alumno es capaz de seleccionar información relevante para descubrir el significado del cuadro *Guernica* de Picasso y el mensaje intercultural	• Los textos auténticos (de periódicos y sitios web españoles) • Las tareas de lectoescritura comprenden: tarea de deberes para encontrar información relevante sobre el cubismo y el simbolismo, tarea (1) 'último aviso' para sacar información para escribir el anuncio, tarea (2) para sacar información relevante y relacionarla con los campos políticos y socialistas, tarea intercultural para buscar la solución y el mensaje de Picasso para pintar el *Guernica* y la tarea final para sacar informacion útil para poner en el folleto
Escritura	• El alumno puede resumir información antes seleccionada sobre temas conocidos y menos conocidos, presentar los resultados y opinar sobre ello (B1) • El alumno es capaz de comentar una foto, un cuadro, un enlace, etcétera (B1) • El alumno es capaz de escribir un texto periodístico (corto) sobre un tema de actualidad (B1) • El alumno tiene una visión global de la Guerra Civil española y es capaz de aplicar este conocimiento histórico y cultural para escribir un folleto turístico	• La tarea de deberes para resumir la información de la primera clase la información sobre el cubismo y el simbolismo • La tarea de deberes para opinar sobre el cuadro *Guernica* y sobre el mensaje principal del cuadro (desde el punto de vista del alumno y de Picasso) • La tarea final para seleccionar la información necesaria y resumirla escribiendo el folleto turístico • La tarea (1) 'último aviso' • La tarea (2) • La tarea final

	(B1)	
Competencia intercultural	• El alumno es capaz de adquirir una visión global de la Guerra Civil española • El alumno es capaz de reconocer los principales grupos políticos y sociales de la guerra española • El alumno tiene la capacidad de relacionar entre sí la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial • El alumno tiene la sensibilidad cultural y la capacidad de interpretar la obra *Guernica* de Picasso, a través del simbolismo, con la Guerra Civil española • El alumno tiene la habilidad de la consiencia cultural crítica sobre el acontecimiento del bombardeo de Guernica, visto los artículos periódicos sobre el bombardeo y la influencia del bombardeo en la guerra en general y en la Segunda Guerra Mundial en particular	• Primera clase: viendo el documental y escuchando al docente • Para leer los textos españoles en los anexos • La tarea (2) para relacionar unos personajes principales a los campos políticos • Relación entre la Guerra Civil y la Segunda Guerra Mundial: para incorporar la información de la primera clase y hacer la tarea intercultural en la que el cuadro trata de la Segunda Guerra Mundial como ejemplo de cualquier guerra • La tarea de deberes para interpretar el cuadro a través del simbolismo, cubismo y la información de la primera clase

Tabla: Descripción de los objetivos formulados para las competencias lingüísticas y no lingüísticas

Finalmente, queremos que los alumnos se desarrollen como ciudadanos del mundo y sean conscientes del impacto intercultural del tema mencionado y el cuadro *Guernica* al pasado y al presente. Es importante de prestar atención a los objetivos en la clase para ofrecer claridad a los alumnos y para que los alumnos comprendan lo qué van a aprender. Al ofrecer los objetivos en la primera clase de la serie, se los motiva a hacer las tareas correspondientes (Bimmel, 2008: 41).

4.1.2 El contenido

El objetivo principal de esta propuesta didáctica es incorporar el tema de la Guerra Civil española en las clases de español, por medio de CBLT, y opinamos que los elementos clave son las detrezas de la

escritura, de comprensión lectora y la competencia intercultural. Los alumnos entran en contacto con la guerra española y les damos una visión global sobre este acontecimiento cultural e histórico y además, les mostramos la relación intercultural entre lo horrible que sucedió en España y lo horrible que le siguió: la Segunda Guerra Mundial. El suplemento artístico, la obra *Guernica* de Pablo Picasso, da una dimensión visual, a la vez que intercultural, al contenido que es como siguera un grito contra el horror y la barbarie de la guerra en general. Se trata de un mensaje que conscita mucha atención a nivel internacinal. Según el Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan:

> The world has changed a great deal since Picasso painted that first political masterpiece, but it has not necessarily grown easier. We are near the end of a tumultuous century that has witnessed both the best and worst of human endeavour. Peace spreads in one region as genocidal fury rages in another. Unprecedented wealth coexists with terrible deprivation, as a quarter of the world's people remain mired in poverty (Naciones Unidas, 1998).

Para entender la dimension histórica, cultural e intercultural los alumnos deben realizar tareas de lectoescritura para orientarlos en el desarrollo de sus competencias interculturales.

4.1.3 Las actividades

¿Qué actividades de aprendizaje se realizan en el currículo diseñado? ¿Cómo ayudan las actividades de aprendizaje propuestas a cumplir con los objetivos planteados para el curso?

Con la introducción de la serie de clases durante la primera clase y después de explicar los objetivos de las tres clases, es importante averiguar el conocimiento previo que los alumnos tienen acerca de los temas de la Guerra Civil española, el cuadro *Guernica* de Picasso, Pablo Picasso mismo, Franco, etcétera. Por eso los diálogos entre los alumnos y el docente son importantes para discutir los temas menos familiares durante la fase de introducción para activar el conocimiento previo y crear nuevos contenidos para los alumnos. Las conservaciones pueden incluir información deseable para los alumnos para realizar las tareas con éxito y además, la gran autonomía que se exige de los alumnos, puede ayudar a realizar las tareas; visto que el docente da a los alumnos criterios para que los alumnos puedan realizar las tareas individualmente, en grupos o en parejas. Como resultado, los alumnos son estimulados para funcionar con autonomía (Bimmel, 2008: 43).

En las tareas diseñadas se tratan temas que contribuyen al desarrollo de las destrezas de la escritura, de comprensión lectora y de la competencia intercultural. Se ofrece un documental en holandés de un programa televisivo, para explicar qué es, cuándo empezó y por qué empezó la Guerra Civil española y además, quién luchó contra quién. Aparte de la guerra española, el documental trata de la influencia de la guerra y del corresponsal de guerra George Steer a la obra de Pablo Picasso que resultó en el cuadro *Guernica*. Otra visión que muestra el documental es el objetivo principal de Picasso pintando el cuadro. Para los alumnos esta información es imprescindible para realizar las tareas con éxito. Además, el docente disponde de material adicional para poder explicar la guerra española, la

importancia de entender la relación entre la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial, en más detalle, usando el PowerPoint, la pizarra u otro formato de soporte.

Con el *input* obtenido, en su mayoría durante la primera clase, queremos que los alumnos no sólo observen el acontecimiento histórico leyendo los textos educativos y auténticos españoles, sino que tengan un papel más activo. Los alumnos aprenden a crear sus propios anuncios periodísticos para sacar la información relevante de los textos y resumirla en los textos escritos por ellos mismos. Los alumnos realizan las tareas escritas desde diferentes puntos de vista, como sí mismos, como periodistas y como guías turísticos y además, la serie de clases da a los alumnos poca libertad (véase la tarea (2)) de elegir entre opciones (Bimmel, 2008: 44). Al final de la serie de clases los alumnos entregan el portfolio personal incluyendo todas las tareas.

4.1.4 El papel del profesor

¿Qué actividades realiza el profesor según el currículo diseñado?

En un enfoque CBLT, el papel del profesor existe en gran parte de guiar el desarrollo de los alumnos (Freeman et al., 2008: 102). El profesor tiene un papel específico en el caso de introducir la serie de clases repartiendo los libros de ejercicios, explicar los objetivos principales, al averiguar el conocimiento previo y entrar en diálogo con los alumnos sobre los temas históricos y culturales. Entonces el profesor es, sobre todo, el guía de los alumnos durante sus procesos de construir y aplicar el nuevo contenido. Luego se exige de los alumnos una gran autonomía y el docente ofrece apoyo, dependiendo de cada alumno, cuando el alumno intenta solucionar cualquier tipo de problema o tiene dudas. Otro papel del profesor es ofrecer un *input* variado y *multimodal* a los alumnos para activar la motivación de los alumnos y para hacer las clases más contextualizadas (Freeman et al., 2008: 101).

En cuanto a la última tarea, este instrumento tiene relevancia para que los alumnos describan sus propios procesos de aprendizaje. Tanto el profesor como el alumno tienen que ser conscientes de que no sólo es importante entregar el portfolio sino que también es esencial de evaluar sus procesos de aprendizaje (Bimmel, 2008: 29). Gracias a esta reflexión el alumno recibe la posibilidad de mejorar su propio desarrollo y el profesor puede perfeccionar la serie de clases para soportar más los procesos de aprendizaje de los alumnos.

4.1.5 Materiales y fuentes

¿Qué material necesitamos para atender a los objetivos, las actividades de aprendizaje, etcétera?

En cuanto a los niveles finales de VWO se considera importante la lectura en español, pero la mayoría de los alumnos tiene una imagen negativa acerca de las clases de lectura en español a la vez que es un aficionado a la literatura en general. Con este bagaje de actitudes negativas elegimos a la enseñanza a través del arte, que incluye material visual que podría hacer más atractivas las clases de lectura en

español. Hemos elegido la combinación de lectura, de aspectos visuales (como los cuadros) y del contenido cultural para mejorar la motivación de los alumnos. Pero no sólo a través del *input* visual de ofrecer material artístico se puede motivar a los alumnos, sino también por otro material *multimodal*, como el vídeo del documental, los textos auténticos en papel u ofrecidos en soporte digital y también al ofrecer dos maneras de realizar las tareas; usando papel y bolígrafo o usando el ordenador (Westhoff, 2008: 13; Bimmel, 2008: 41, 69).

Otro aspecto para que los alumnos esten más motivados es propiciando la autonomía. El docente facilita algunos textos pero también es importante estimular que los alumnos puedan buscar y consultar otras fuentes o materiales (Ebbens & Ettekoven, 2009: 149-150).

4.1.6 Grupos de trabajo

En esta propuesta diseñada se combina el trabajo individual con el trabajo de grupo y en parejas. Como ya hemos explicado en el apartado anterior, ofrecemos a los alumnos autonomía a través de los materiales, pero también se exige de los alumnos una gran autonomía en las clases diseñadas ya que es importante que los alumnos aprenden a tomar decisiones (como por ejemplo: escribir un anuncio a través del campo de derechas o escribir un anuncio a través del campo de izquierdas).

También es importante que los alumnos sean capaz de colaborar con otros, por eso que los alumnos no solamente deben realizar las tareas individualmente, sino también en grupos de cuatro y en parejas. Las tareas, hechas en grupos y parejas, motivan a los alumnos para el logro de un producto final realizado en colaboración (Bimmel, 2008: 41).

4.1.7 El entorno

Realizando las tareas de la serie de clases diseñada, el profesor puede ofrecer solamente el aula o también la sala de ordenadores como sitio en que las clases tienen lugar, que depende del formato de papel o digital del portfolio personal. En caso de la falta de tiempo para terminar todas las tareas en clase, los alumnos pueden finalizarlas en casa.

4.1.8 Tiempo

La propuesta didáctica está diseñada para tres horas de clase, pero el profesor no necesariamente debe planear las tres clases en la misma semana. Después de las clases el docente necesita tiempo para controlar los portfolios personales de los alumnos, para dar *feedback* y reflexionar sobre el proceso. También es probable que los alumnos necesiten más tiempo (fuera de las clases de español) para finalizar las tareas y entregar los portfolios personales.

4.1.9 Evaluación

¿Cómo debe evaluar el profesor las dos destrezas y el conocimiento cultural, visto los objetos principales planteados?

Durante la serie de clases el docente entra en diálogo con los alumnos y les hace preguntas para controlar el conocimiento previo y hasta que los alumnos hayan entendido los objetivos y el nuevo contenido. El profesor controla los trabajos de los alumnos y ayuda a los que tengan preguntas o dudas y además, les pide que hagan una tarea de evaluación y entregarla en el portfolio personal. Por medio de esta reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, los alumnos tienen claro qué han aprendido, cómo han realizado los objetivos, etcétera.

5 RESULTADOS: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1 ENTREVISTAS: SEGUNDO TRAYECTO

Para la presente investigación hemos creído una rúbrica especifíca como remedio para formular las preguntas de las entrevistas del segundo trayecto y para interpretar las respuestas dadas del segundo trayecto de entrevistas. Según Martínez-Rojas (2008) una rúbrica es "un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo" (129) en que nosotros somos los aprendientes y los entrevistados son los expertos que nos dan *feedback* al diseño curricular sugerido.

En el caso de la rúbrica, se distinguen dos tipos: la rúbrica holística y la analítica. En este diseño de investigación nos basamos en la analítica en la que se valora cada criterio en lugar de valorar el diseño en total, que sería el caso holístico (Martínez-Rojas, 2008: 131). Una diferencia en este diseño de investigación es que solamente usamos la rúbrica para verificar la calidad del diseño curricular para que la rúbrica ayude al entrevistador para formular las preguntas durante el segundo trayecto de entrevistas y para analizar las respuestas. Entonces nos parece importante ofrecer un instrumento como una rúbrica que podría ser de ayuda para la conciencia del entrevistador para tener claro la especificación de los objetivos, los apuntos relevantes del diseño curricular y como instrumento de evaluar la segunda entrevista.

En cuanto a la rúbrica, la formulación de los niveles *excelente*, *bueno*, *suficiente* e *insuficiente* está basada en el libro didáctico de Dale & Tanner (2012: 190) y en el artículo de Martínez-Rojas (2008: 131) y además, Gatica-Lara et al. (2013) y Padilla Verdugo (2015) nos han inspirado con las descripciones de los niveles de todas las categorías. Las categorías mencionadas *contenido*, *objetivos*, *actividades*, *papel del profesor*, *materiales y fuentes*, *grupos de trabajo*, *entorno*, *tiempo* y *evaluación* son los componentes del *curricular spider web* (Thijs & Van den Akker, 2009) que forman las piedras clave que deben proteger la calidad del diseño curricular.

Las entrevistas del segundo trayecto mismas están grabadas, como las del primer trayecto, con la ayuda de un *memorecorder*, y están resumidas por el entrevistador. En el siguiente apartado vamos a analizar las entrevistas del segundo trayecto a través de la siguiente pregunta y la rúbrica (véase el anexo II) *¿Qué opinan los entrevistados sobre el diseño curricular sugerido?*

5.1.1 Calidad

En este capítulo evaluamos la calidad del diseño curricular intencional y analizar las respuestas de las entrevistas del segundo trayecto a través de la rúbrica. En la siguiente tabla interpretamos las respuestas dadas por medio de la rúbrica y calificarlas al nivel correspondiente. El nivel correspondiente excelente, bueno, suficiente o insuficiente será marcado y seguimos explicando las interpretaciones en base a las reacciones de los entrevistados.

Nivel Palabra clave	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
1. El contenido	Abundancia de contenido claramente relacionado con las clases de español y la serie de clases diseñada.	Contenido suficiente que se relaciona con las clases de español y la serie de clases diseñada; muchos puntos están bien desarrollados.	Hay una gran cantidad de contenido que no se conecta claramente con las clases de español y la serie de clases diseñada.	El contenido principal no está claro. Se incluye información que no da soporte de ninguna manera a las clases de español y a la serie de clases diseñada.
2. Los objetivos	Los objetivos son formulados bien, usando los can-do statements, y las actividades contribuyen a los objetivos. Equilibrio entre los objetivos y las actividades: *constructive alignment*.	Los objetivos son formulados bien, usando los *can-do statements*, que se relacionan con las actividades. A veces los objetivos no son formulados muy bien.	Los objetivos son formulados bien usando los *can-do statements*, pero los objetivos no son formulados bien.	Falta una descripción clara de los objetivos en la serie de clases diseñada.
3. Las actividades	Las actividades son originales, reales y multimodales. La descripción y explicación de las tareas escritas son claras y conectan claramente con los niveles deseados de los alumnos de vwo 5.	Muchas actividades están bien formuladas y por la mayoría corresponden a los niveles deseados de los alumnos de vwo 5.	No se conectan claramente las actividades con los objetivos.	No hay concordancia entre las actividades y los objetivos. Falta una explicación clara de las tareas que resulta que los alumnos no pueden realizar las tareas independiente.
4. El papel del profesor	El papel del profesor es claro y bien formulado en la serie de clases diseñada.		A veces el papel del profesor no es claro y bien descrito en el manual didáctico.	Falta el papel del profesor en la serie de clases diseñada.
5. Los materiales y fuentes	Empleo balanceado de materiales y fuentes multimodales que se	El empleo de materiales y fuentes multimodales no	Empleo desigual de materiales y fuentes multimodales que	Empleo pobre o ausente de materiales y fuentes

	usan apropiadamente para las tareas y los procesos de aprendizaje de los alumnos; el empleo de medios es variado y apropiado.	es muy variado y no se contecta bien con las tareas y los procesos de aprendizaje de los alumnos.	carece de una transición suave de un medio u otro. El empleo de materiales y fuentes multimodales no se vincula claramente en la serie de clases diseñada.	multimodales, o uso no efectivo de está. Desequilibro en el empleo de materiales y fuentes multimodales: demasiado de alguno y no suficiente de otro.
6. Los grupos de trabajo	La combinación entre los trabajos individual, en grupos y en parejas está bien. Los criterios están claros para los alumnos y probablemente no pasarán problemas de colaborar entre ellos.		La variación de trabajos en grupos puede ser mejor organizada.	Los grupos del trabajo no están variados que probablemente no activen la motivación de los alumnos.
7. El entorno	El aula como entorno está perfecto y para terminar todas las clases el etorno 'fuera de clase' o en casa está bien.			El aula como entorno para realizar esta clase de series no es adecuado y falta una alternatividad.
8. El tiempo	La cantidad de clases para esta serie está bien.			El tiempo para realizar la serie de clases (tres de 50 minutos) no es suficiente.
9. La evaluación	El profesor puede evaluar los trabajos de los alumnos de manera correcta y la propuesta diseñada da al profesor diferentes maneras de evaluar los alumnos durane las clases.			La propuesta diseñada no tiene claro la manera de reflexionar los alumnos, los trabajos de los alumnos, etcétera.

1. El contenido: excelente. Los entrevistados indican el contenido (la información de fondo, la introducción y la explicación de cada clase/tarea) es amplio y muy interesante, pero a veces falta una explicación amplia de la tarea dada que sin ella nos encontraríamos con problemas prácticos. Este punto lo explicamos también en el siguiente punto que tiene por título: 'las actividades'.
2. Los objetivos: bueno. Los entrevistados evalúan los objetivos formulados de forma positiva, amplios y claros.

3. Las actividades: bueno. Para la mayoría de las actividades los entrevistados son positivos, ya que según ellos son originales, creativas y motivadoras para los alumnos, aunque algunas veces falta una introducción más amplia que motivaría aún más a los alumnos para trabajar.
4. El papel del profesor: suficiente. En el diseño curricular, y en la versión que mostramos a los entrevistados, el papel del profesor no está descrito muy claramente y faltan recomendaciones prácticas para los docentes de español para llevar la serie de clases a la práctica.
5. Los materiales y fuentes: bueno. Los entrevistados son, en su gran mayoría, positivos sobre la calidad y cantidad de los materiales y fuentes. Una recomendación, según los entrevistados, es la de ampliar el manual didáctico para ofrecer más alternativas para los docentes: por ejemplo, un documental neerlandés y un documental español, la información de fondo no sólo debería ofrecerse en holandés, sino también en español.
6. Los grupos de trabajo: suficiente. En general, los entrevistados son positivos sobre la variedad de los trabajos en grupos, pero la actividad intercultural (véase la clase 3) podría mejorar al añadir el elemento de discusión sobre la interculturalidad de la serie de fotos. Esta discusión se llevaría a cabo en parejas o en grupos de cuatro, antes de seguir formulando la propia interpretación del cuadro de Picasso.
7. El entorno: excelente. No hay comentarios sobre el entorno, pero sí es de notar que los entrevistados están de acuerdo en combinar el aula de español con actividades 'en casa' para terminar el portfolio.
8. El tiempo: excelente. Los entrevistados tienen comentarios positivos sobre el tiempo de tres clases para la serie sugerida. Según ellos el tiempo de tres clases de cincuenta minutos cada una hace del diseño curricular sugerido una herramienta muy conveniente de poner en práctica.
9. La evaluación: insuficiente. La evaluación de los portfolios no está descrita de forma clara. No sólo será relevante para el docente, sino también para el alumno el hecho de saber cómo el docente evaluará el producto final.

5.1.2 Relevancia e importancia

Según el *feedback* de los entrevistados sobre la serie de clases sugerida, el material de las tareas es interesante y útil y casi no le falta nada para llevar la serie de clases a la práctica. Creemos que la consistencia de tareas de lectoescritura ofrece el elemento intercultural, ya que es un aspecto clave en cada clase de la serie. En cuanto a la cantidad de tareas de lectoescritura y la consistencia del orden didáctico de cada clase, los entrevistados tienen comentarios positivos sobre la estructura de cada clase que fomenta activamente la motivación de los alumnos.

En general, las reacciones de los entrevistados sobre el diseño curricular sugerido son positivas. Ambos entrevistados evalúan la serie de clases como conveniente, relevante e importante para el aula de español. Entonces, teniendo en cuenta todo lo anterior, los entrevistados creen factible llevar la serie de clases a la práctica. Eso sí, cuanto más veces los docentes ponen la serie de clases 'en acción', más

problemas prácticos podrían suscitarse y más completa sería la serie de clases que resultaría de reformularla de acuerdo a los problemas encontrados. Los entrevistados recomiendan al entrevistador llevar la serie de clases sugerida a la práctica lo que haría que la presente investigación resultara más fiable. En el capítulo de las recomendaciones ampliaremos estos resultados de forma de aclararlos aún más.

6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este último capítulo, ofrecemos un resumen de los resultados que hemos presentado en los capítulos anteriores y aclaramos la propuesta didáctica. En los primeros capítulos presentamos la investigación de literatura y explicamos los aspectos de la competencia intercultural, de *la enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos* (CBLT) y subrayamos la importancia de la consciencia intercultural en el aprendizaje de idiomas. A nivel nacional, se discute sobre la futura enseñanza y se habla del componente insoslayable de interculturalidad, que comprende la identidad del alumno como un ciudadano del mundo con una consciencia intercultural. En este diseño de investigación la enseñanza de español, a través de la destreza escrita y de comprensión lectora, y el contenido cultural e histórico de la Guerra Civil española forman las variables principales de la aproximación didáctica CBLT con las que el docente de español atiende al desarrollo de las competencias lingüísticas y la intercultural del alumno. En cuanto a la relevancia del tema histórico de la guerra española y el CBLT y la enseñanza futura de las lenguas modernas, que se base en la interculturalidad, intentamos diseñar una propuesta didáctica coordinada a través de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se puede integrar el tema de la Guerra Civil española en la enseñanza de la cultura, del arte y lengua española con el fin de desarrollar las destrezas de la escritura, de comprensión lectora y a la competencia intercultural?

Antes de diseñar la propuesta didáctica hemos definido los principios de diseño en los cuales se han basado los nueve componentes del plan curricular. Adicionalmente, recogimos las reacciones de los entrevistados a la propuesta didáctica para enseñar el tema de la Guerra Civil española en la clase de español a través de las destrezas escrita y de comprensión lectora y la competencia intercultural. Esto último lo hemos realizado porque estuvimos desde un inicio interesados en la opinión de los docentes respecto del tema seleccionado: la Guerra Civil española. Los entrevistados contestaron positivamente ya que nos cooperaron desde un comienzo en el diseño curricular. Primero, tuvimos que tomer en cuenta los objetivos finales del alumno de VWO 5 para luego seguir trabajando los otros aspectos del plan curricular. Como resultado, la serie de clases diseñada no sólo contribuye a las competencias lingüísticas e intercultural, sino que también fomenta una actitud creativa e investigadora por parte del alumno. También presentamos una serie de clases *multimodal*, la que por medio de la enseñanza cultural y del arte, ofrece una cantidad aún más variada de materiales y fuentes.

Después de diseñar el diseño curricular, hemos entrevistado los mismos profesionales una vez más ya que estábamos muy curiosos acerca de sus opiniones sobre el diseño sugerido. Con una entrevista esctructurada semiabierta hemos preguntado y escuchado a los entrevistados. Según el

feedback de los entrevistados sobre el diseño curricular sugerido, podemos concluir que el material de las tareas era interesante y útil y casí no les faltaba nada más para llevar la serie de clases a la práctica. Después de entrevistar al grupo meta por segunda vez, hemos aplicado las sugerencias y recomendaciones en la versión implementada. Al final hemos integrado el tema cultural e histórico de la Guerra Civil española en el aula por medio de la aproximación didáctica CBLT y la enseñanza cultural, del arte y de la lengua española. En el diseño curricular ofrecemos un *input* muy variado, *multimodal* y visual que activa la motivación de los alumnos para desarrollar las destrezas de la comprensión lectora, la comprensión escrita y de la competencia intercultural.

Seguimos con una recomendación para futuras investigaciones. Para completar el método sistemático de ADDIE, un futuro investigador podría controlar la calidad de la serie de clases diseñada a través de las fases de Implementación y Evaluación que muestran el efecto del prototipo en acción. Con motivo del diseño experimentado, conseguimos nuevas sugerencias para aplicar en el diseño curricular logrado. Por medio del diseño curricular logrado, aumentará la fiabilidad y con eso la calidad de la investigación.

A continuación presentamos algunas recomendaciones prácticas con la serie de clases diseñada que hemos basado en los objetivos finales del quinto curso del VWO. En cuanto al programa anual del quinto curso, la serie de clases constituye una buena oportunidad de introducir el tema de la Guerra Civil española y preparar los alumnos a la destreza escrita y la destreza de comprensión lectora. Durante las primeras entrevistas, hemos oído unos títulos literarios como *Soldados de Salamina* y el cuento de *La lengua de las mariposas*, los que los alumnos deben leer. Con la ayuda de la serie de clases los alumnos obtienen una base para entender mejor el fondo histórico de las lecturas.

Otra recomendación es la de aplicar esta serie de clases en el sexto curso del VWO, pero con la adición de comprensión oral como base. Normalmente los candidatos para el examen de sexto deben hacer una prueba oral para que una adaptación de la serie de clases pudiera ser una buena alternativa.

Se puede aplicar la serie de clases de otra manera para incorporar la colaboración de distintas asignaturas como el español y la historia, la expresión plática y la literatura. Especialmente puede ser interesante integrar el tema de la Guerra Civil española para la asignatura de historia. En el primer apartado hemos visto la relevancia de este tema para la consciencia intercultural de los alumnos. En cuanto al significado cultural e histórico del tema, es sorprendente confirmar mediante las entrevistas realizadas, que este tema - según los entrevistados - no recibe atención en la clase de historia en sus institutos. El diseño de esta serie de clases pudiera ser un buen motivo para fomentar la colaboración entre asignaturas que daría una dimensión extra a la aplicación del diseño curricular.

Esperamos que con este trabajo podremos motivar a profesores de español a poner en marcha la competencia intercultural a través del tema de la Guerra Civil española y que el diseño curricular presentado les servirá de pauta.

7 DISCUSIÓN

Este trabajo es un diseño de investigación y las entrevistas cualitativas tienen un papel muy importante e imprescindible. Hemos examinado las reacciones y opiniones del grupo meta sobre el diseño curricular sugerido a través de dos trayectos de entrevistas estructuradas semiabiertas. En base a la rúbrica diseñada no sólo preparamos una lista de preguntas sino que también analizamos las respuestas dadas de los entrevistados. Podemos concluir que sería mejor la manera en que el grupo meta rellena la rúbrica en lugar de interpretar nosotros la rúbrica en base a las respuestas de los entrevistados. Esta falta podría afectar la fiabilidad, la validez y la objetividad de la presente investigación. Aunque debemos tener en cuenta que las respuestas en el anexo II son similares a las interpretaciones explicadas en el apartado de resultados.

Otra manera de aumentar la fiabilidad de los resultados y para poder generalizarlos, sería repetir la presente investigación con un grupo de docentes más grande. Ahora hemos examinado las reacciones y opiniones de dos docentes de español, pero sería interesante investigar lo mismo a largo plazo.

La limitación es, sin embargo, que la conclusión y las recomendaciones para futuras investigaciones serían influidas por la manera de analizar las respuestas a través de la rúbrica realizada por nosotros (los investigadores) en lugar de los entrevistados mismos y que además, hablamos de un grupo meta de sólo dos profesores de español lo que hace a los resultados menos representativos.

8 BIBLIOGRAFÍA

Aparicio, S. Un grito contra la barbarie*. El Mundo*. Fecha de consulta: 2.5.2016. http://www.elmundo.es/especiales/2011/10/cultura/guernica/grito.html.

Belloch, C. Diseño Instruccional. *Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia*. Fecha de consulta: 3.5.2016. http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf.

Bernecker, W. L. (2003). España entre amnesia y memoria colectiva. Guerra Civil, Transición, Reconciliación. *Estudios Políticos*, 23, 55-78.

Bimmel, P. (2008). *Het Handboek Ontwerpen Talen*. Amsterdam: AUP.

Boeije, H., Hart 't, H., & Hox J. r. (2009). *Onderzoeksmethoden* (achtste, geheel herziene druk ed.). Den Haag: Boom Onderwijs.

Brandl, L. (2008). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2-38.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship. *Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1).

Cenoz, J., Genesee, F. & Gorter, D. (2013). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 1(21).

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content Language Integrated learning (CLIL)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dale, L. & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities*. Cambridge University Press.

De Europa, Consejo. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes*.

Docherty, H. (20-5-2014). Second world war in Google Street View. *The Guardian*. Fecha de consulta: 19.5.2016. http://www.theguardian.com/cities/gallery/2014/may/20/second-world-war-google-street-view-nazis-paris-london-blitz#img-1.

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2009). *Effectief leren* (2e druk). Noordhoff Uitgevers.

Esteban Leal, P*. Guernica*. El museo Reina Sofía. Fecha de consulta: 15.5.2016. http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica.

Fasoglio, D., et al. (2015). *Taalprofielen 2015: herziene versie van taalprofielen 2004*. Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Fecha de consulta: 2.5.2016. http://downloads.slo.nl/Repository/taalprofielen-2015.pdf.

Fasoglio, D. & Canton, J. (2009). *Vreemdetalenonderwijs: een (inter)cultureel avontuur? Interculturele competentie in de taalles: impressies uit een eerste verkenning in Nederland*. Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Fecha de consulta: 11.5.2016.

Fasoglio, D., Meijer, D. & Trimbos, B. (2007). *Handreiking schoolexamens moderne vreemde talen havo/vwo. Italiaans, Russisch, Spaans*. Enschede: SLO.

Freeman, D., Freeman, Y. S. & Manuel Ocampo, J. (2008). Enseñanza de lenguas a través de contenido académico. *Revista Educación Y Pedagogía*, 20(51). Fecha de consulta: 24.2.2016. https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9899/9095.

Garzo, I. (26-11-2014). Madrid hace no tanto: ventanas en la guerra en Google Street View (de Sebastian Maharg). *Yorokubu*. Fecha de consulta: 19.5.2016. http://www.yorokobu.es/guerra-civil-street-view/.

Gatica-Lara, F. & del Niño Jesús Uribarren-Berrueta, T. (2013). *¿Cómo elaborar una rúbrica? Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65. http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF.

Gómez, S. (2003-2004). Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros. Actas del programa de formación para profesorado de ELE. *Instituto Cervantes de Múnich*. Fecha de consulta: 13.4.2016. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/11_gomez.pdf.

Gonzalo, J. Á., et al. (2015). *El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización. Nivel A2*. Uitgeverij: Intertaal.

Hensbergen, G., van. (2012). *Guernica. Biografie van een icoon van de twintigste eeuw*. Leiden: Menken Kasander & Wigman Uitgevers.

Izquierdo, J. M. (2012). La narrativa del nieto del derrotado. Últimas novelas sobre la Guerra Civil española. *Universidad de Oslo*. Fecha de consulta: 13.4.2016. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20 Especiales/2013esp16ivcongres oanpe/2013_ESP_16_IVCongreso_ANPE_Izquierdo.pdf?documentId=0901e72b81793ff6.

Jiménez, C. C. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas (essay). *Universidad Nacional Autónoma de México*. Fecha de consulta: 3.5.2016. http://www.juegosdelenguaje.com/papers/mecrl.pdf.

José Cela, C. (1951). *La colmena*. Emecé Editores.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.

Laforet, C. (1944). *Nada*.

Lightbown, P. M. (2014). *Focus on Content-Based Language Teaching*. Oxford: University Press.

Llamazares, J. (1985). *Luna de lobos*.

Lorenzo, M. (25 de octubre de 2011). “La Guerra Civil atrasó profundamente a la sociedad española”.

Radio Praha. Fecha de consulta: 13.4.2016. http://www.radio.cz/es/rubrica/notas/la-guerra-civil-atraso-profundamente-a-la-sociedad-espanola.

Lubbock, T. (8-1-2005). Power painting. Tom Lubbock on Gijs van Hensbergen's history of one of the 20th century's most startling images, Guernica. *The Guardian*. Fecha de consulta: 15.5.2016. http://www.theguardian.com/books/2005/jan/08/highereducation.news.

Madrid, R. (29-4-2012). *Gernika (VII): La visión del superviviente*. Fecha de consulta: 18.5.2016. https://manuscritosamaquina.wordpress.com/2012/04/29/gernika-vii-la-vision-del-superviviente/.

Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-138. http://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Picasso y el cubismo. *WikiDidácTICa*. Fecha de consulta: 18.5.2016. http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2007/arte_cultura_sigloXX/Web_Arte%20y%20Cultura%20SXX_MEC/web/cub/cubdef.htm.

Mulder, H. & Fasoglio, D. (2009). Taal en interculturele competentie: de culturele ontdekkingsreis van de *homo parlans* gaat verder dan de school. *De toekomst van het Talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* IVLOS: Universiteit Utrecht.

Naciones Unidas. (3-11-1998). *Press Release SG/SM/6782*. Fecha de consulta: 15.5.2016. http://www.un.org/press/en/1998/19981103.sgsm6782.html.

Nussbaum, M. (2012). Not for profit. *Why democracy needs the humanities. Princeton/Oxford*, 1-26.

Padilla Verdugo, J. (2015). *Elaboración de rúbricas para la evaluación del/para el aprendizaje*. Universidad Politécnica Salesiana. http://jaimepadilla.info/wp-content/uploads/sites/946/2015/11/Rubricas.pdf.

Platform Onderwijs 2032. (2015). *Hoofdlijn advies: een voorstel*. Fecha de consulta: 24.2.2016. http://onsonderwijs2032.nl/wpcontent/uploads/2015/09/Hoofdlijn-advies-Een-voorstel-Onderwijs2032.pdf.

Preston, P. (21-9-2006). La tragedia de Guernica. *Letra Internacional*, número 92, p. 47. Fecha de consulta: 18.5.2016. http://prensahistorica.mcu.es/arce/es/consulta/registro.cmd?id=11000253893.

Richardson, S. (1-5-2015). *Newcastle foodship crews witness the devastation of Guernica bombing in the Spanish Civil War*. Tyne & Wear – Archives & Museums. Fecha de consulta: 18.5.2016. http://blog.twmuseums.org.uk/newcastle-foodship-crew-witness-the-devastation-of-guernica-bombing-in-the-spanish-civil-war/.

RTVE. (14-5-2016). *Barei acapara las redes sociales de actores, políticos y presentadores*. Fecha de consulta: 26.5.2016. http://www.rtve.es/television/20160514/actores-politicos-presentadores-se-vuelcan-redes-barei-eurovision/1351083.shtml.

Sánchez Castro, M. (2008). A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE. *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*. 7.

SLO. *Cursus Curriculumontwerp*. Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Thijs, A., & van den Akker, J. (red.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Fecha de consulta: 26.1.2016. http://www.slo.nl/downloads/2009/ leerplan-in-ontwikkeling.pdf/.

Thomas, H. (2006). *De Spaanse Burgeroorlog*. Anthos: Standaard Uitgeverij.

Verzetsmuseum Amsterdam. *Spaanse Burgeroorlog*. Fecha de consulta: 19.5.2016. https://www.verzetsmuseum.org/museum/nl/tweede-wereldoorlog/achtergrond/ achtergrond, spaanse_burgeroorlog.

Westhoff, G. (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs*. Enschede: NAB MBT.

ANEXOS

I EL PRIMER TRAYECTO DE LAS ENTREVISTAS: EL CUESTIONARIO, LAS NOTICIAS RELEVANTES Y LOS RESULTADOS SERVIBLES PARA EL DISEÑO CURRICULAR

II EL SEGUNDO TRAYECTO DE LAS ENTREVISTAS: LA RÚBRICA, EL CUESTIONARIO, LAS NOTICIAS RELEVANTES Y LOS RESULTADOS RELEVANTES PARA EL DISEÑO CURRICULAR DEFINITIVO

III MANUAL DOCENTE

IV HOJAS DE PREPARACIÓN PARA LA SERIE DE CLASES

V LIBRO DE EJERCICIOS PARA LOS ALUMNOS

Anexo I

Primero, las preguntas (globalmente) para las entrevistas del primer trayecto y además, mostramos las noticias relevantes de las entrevistas y al final damos los resultados.

Primer trayecto: las entrevistas

De vragenlijst dient als rode draad tijdens de interviews waarbij de interviewer en de geïnterviewde zich vrij voelen om een eigen aanvulling te doen. Verder worden de interviews, met behulp van een memorecorder, opgenomen. De gegevens worden uitsluitend voor het masteronderzoek gebruikt.

Introductie:
De master thesis betreft een ontwerponderzoek naar de Spaanse taalvaardigheidsontwikkeling van leerlingen in combinatie met interculturele competentie en aandacht voor historische en literair-culturele thema's rond het thema Spaanse Burgeroorlog.

1. Onderwijsambities op micro niveau: nu en in de toekomst

Achterhalen van huidige situatie op klassenniveau (vak Spaans, 5 vwo)

- Sterke punten: Wat wilt u meer zien? (vanuit huidige situatie)
- Zwakke punten: Wat wilt u niet (meer) zien? (vanuit huidige situatie)

Bij het beantwoorden van deze vragen kunt u denken aan de volgende punten:

- De volgende aspecten van het curriculair spinnenweb (zie de afbeelding op de laatste pagina): leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentenrol, bronnen en materialen, werkvormen, leeromgeving, tijd en toetsing
- Participatie en prestatie van de leerlingen
- De leerstof: gericht op de taalvaardigheid van de leerling
- De leerstof: gericht op de interculturele competentie
- De leerstof: gericht op de Spaanse cultuur (lees: geschiedenis, kunst, traditie, etc.)
- De leerstof: gericht op de Spaanse Burgeroorlog

Achterhalen van gewenste situatie op klassenniveau (vak Spaans)

- Hoe ziet de gewenste situatie er volgens u uit?

Bij het beantwoorden van deze vragen kunt u denken aan de volgende punten:

- De volgende aspecten van het curriculair spinnenweb (zie de afbeelding op de laatste pagina): leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentenrol, bronnen en materialen, werkvormen, leeromgeving, tijd en toetsing
- Participatie en prestatie van de leerlingen
- De leerstof: gericht op de taalvaardigheid van de leerling
- De leerstof: gericht op de interculturele competentie
- De leerstof: gericht op de Spaanse cultuur (lees: geschiedenis, kunst, traditie, etc.)
- De leerstof: gericht op de Spaanse Burgeroorlog

- Welke ontwerpideeën heeft u? Waar zou een vernieuwende situatie aan moeten voldoen qua leermateriaal, leermiddelen, leeractiviteiten, werkvormen, etc.?

    - Waar moet een ontwerp volgens u aan voldoen als het gaat om een zwaarder onderwerp als de Spaanse Burgeroorlog? Waar dient rekening mee worden gehouden?

    - Een van de doelen van de te ontwerpen lessenreeks zal zijn dat de leerlingen intercultureel competenter worden o.b.v. de Spaanse Burgeroorlog. Welk ontwerpaspect (werkvormen, leermateriaal, leerinhoud, etc.) kan volgens u bijdragen aan de interculturele competentie?

Het gaat om de mogelijkheden die bepaalde zaken of knelpunten uit de huidige onderwijspraktijk kunnen verhelpen of verbeteren.

- Voor welke mogelijke valkuilen kan dit gewenste onderwijs zorgen?

2. Onderwijsambities op micro niveau: Spaanse Burgeroorlog

1. Beschikt u over kennis wat betreft de Spaanse Burgeroorlog? Zo ja, ga dan naar vraag 2. Zo nee, ga dan verder naar vraag 6.

2. Wat weet u zoal over deze Spaanse oorlog? Denk hierbij niet alleen aan de achtergrondkennis/informatie van deze geschiedenis, maar denk ook aan literatuur, film, kunst, politiek, etc. wat betreft de Spaanse Burgeroorlog.

3. Komt het thema Spaanse Burgeroorlog in de huidige situatie aan bod? Zo ja, ga dan naar vraag 4 en 5 en sla vraag 6 en 8 over. Zo nee, ga dan verder naar vraag 6.

4. Welke aspecten van de Spaanse Burgeroorlog worden behandeld?

5. Hoeveel lesuren besteedt u aan het thema Spaanse Burgeroorlog?

6. Zou u persoonlijk meer willen weten over de Spaanse Burgeroorlog?

7. Wat vindt u van het thema Spaanse Burgeroorlog als context voor het leerdoel ‘interculturele competentie’?

8. Zou u het thema Spaanse Burgeroorlog <u>willen</u> en <u>kunnen</u> integreren in de les Spaans?

9. Hoeveel lesuren (bedoeld voor de klas vwo 5) zou u willen en kunnen besteden aan het onderwerp?

   Belangrijk om te weten: De taalvaardigheden ‘gesprekken voeren’ en ‘lezen/literatuur’ zijn geïntegreerd in de ontworpen les(sen)reeks. Verder speelt de interculturele competentie ook een belangrijke rol.

Aantekeningen van de interviews

1. Interview EdeL

Interview: 11 mei 14:30 uur, locatie Het Varendonck College in Asten
Leeftijd: 34
Vak: Spaans
School: Het Varendonck College in Asten
Aantal klassen: 7
Welke klassen: twee klassen 2 havo/vwo, 4 havo, 5 havo, 4 vwo, 5 vwo en 6 vwo
Aantal lesuren per week: 21

Spaanse Burgeroorlog:
In klas 5 vwo wordt geen aandacht besteed aan het thema de Spaanse Burgeroorlog, wel komt het onderwerp aan bod in de derde klas in de methode *Gente Joven*.

Persoonlijke kennis over de Spaanse Burgeroorlog:
EdL geeft aan beperkte kennis te hebben over het onderwerp. Ze weet wanneer de oorlog heeft plaatsgevonden, ze weet dat Franco aan het roer stond tijdens de oorlog en wat voor effect de oorlog had op Spanje. Verder geeft ze aan er voor open te staan om meer te weten te komen over dit stukje Spaanse geschiedenis.

Interculturele competentie:
EdL geeft aan niet expliciet bezig te zijn met interculturele competentie tijdens de lessen. “Er is gewoonweg geen tijd voor een ‘uitstapje’ naar interculturaliteit of om de leerlingen te leren hier bewust van te zijn”. Wel haalt ze een voorbeeld aan uit de leergang 6 vwo en 5 havo wanneer de leerlingen voor hun mondeling over een Spaans of Latijns-Amerikaans onderwerp moeten praten in de doeltaal.

Reactie op didactisch voorstel:
EdL geeft aan geïnteresseerd te zijn in het ontwerp omtrent de Spaanse Burgeroorlog en verwacht dat het relevant en bruikbaar is voor haar eigen praktijk.

Over de combinatie van de productieve en receptieve vaardigheden:
Spreekvaardigheid en lezen/literatuur: “Dat vind ik wel een hele lastige combinatie, want als je met drie lessen over zo’n onderwerp, als je daar kennis in wilt stoppen, én een opdracht, én spreekvaardigheid, denk ik dat dat heel lastig is. […] En of spreekvaardigheid daarvoor de juiste werkvorm is, dat weet ik niet. Dat zou je voor je ontwerp kunnen overwegen te veranderen of helemaal niet te doen”.

2. Interview CJ

Interview: 12 mei 10:30 uur, locatie Het Heerbeeck College in Best
Leeftijd: 44
Vak: Spaans
School: Het Heerbeeck College in Best
Aantal klassen: 6
Welke klassen: 1 vwo, 2 vwo, twee klassen 5 vwo en twee klassen 6 vwo
Aantal lesuren per week: 14

Spaanse Burgeroorlog:
CJ geeft aan vorig schooljaar met de klas 4 vwo een project gedaan te hebben over de Spaanse Burgeroorlog. Tevens geeft CJ aan dat de klas 5 vwo dit schooljaar tijdens de projectweek ook gewerkt hebben met het onderwerp de Spaanse Burgeroorlog. De leerlingen hebben de film *La lengua de las*

mariposas bekeken, waarbij ze een reader met allerlei verwerkingsopdrachten kregen. Daarnaast heeft de klas, onder intensieve begeleiding van CJ, een aantal weken stukken uit het gelijknamige boek gelezen. Dit ervaarden de leerlingen als heel moeilijk, maar in combinatie met de gemakkelijkere opdrachten uit de reader, de film en de intensieve begeleiding tijdens het klassikaal lezen van het boek, vonden de leerlingen het uiteindelijke wel interessant en werden ze productief. Ook werd een Nederlandse documentaire getoond waarna de leerlingen Spaanse fragmenten uit het boek *Soldados de la Salamina* hebben gelezen. Vervolgens kregen de leerlingen verschillende opdrachten waaruit ze een moesten kiezen om uit te werken. Een opdracht was het maken van een poster waarop ze de Spaanse Burgeroorlog moesten afbeelden a.d.h.v. de informatie uit de documentaire en de fragmenten uit *Soldados de la Salamina*.

Persoonlijke kennis over de Spaanse Burgeroorlog:
CJ geeft aan te weten over het dictatorschap van Franco en de inval van het Franco-regime in het noorden (Baskenland) van Spanje, het verbieden van de dialecten tijdens het Franco-regime (en vooral tijdens de Spaanse Burgeroorlog).

Interculturele competentie:
Vanuit CJ's persoonlijke ervaring (ze heeft jaren in Barcelona gewoond) vertelt ze vaak over de verschillen tussen het leven in Spanje en het leven in Nederland. Verder past ze interculturele competentie toe in 6 vwo wanneer de leerlingen hun mening over een Spaans cultureel thema moeten geven. Verder geeft ze aan er weinig tijd en aandacht aan te besteden vanwege tijdgebrek en niet-aansluitend materiaal.

Reactie op didactisch voorstel:
Het ontwerp kan zeker relevant zijn voor het onderwijspraktijk. Vooral als het ontwerp gebaseerd is op drie lesuren, is het vrij gemakkelijk het in te passen in de onderwijspraktijk.

Over de combinatie van de productieve en receptieve vaardigheden:
Spreekvaardigheid en lezen/literatuur: "Als ik op maandag na de vakantie vraag hoe hun vakantie was (in de doeltaal), dan blokkeren ze compleet. Dat is heel lastig. En in de zesde klas komt er wel iets uit, maar daar oefenen ze eigenlijk ook te weinig voor in reële situaties. […] Ze durven gewoon niet. Wat het lezen betreft, dat zouden de 5 vwo leerlingen wel moeten aankunnen. […] Maar als je de leerlingen voor jouw ontwerp laat spreken, dan zijn drie lessen te kort en dan zou ik de productieve vaardigheid schrijven overwegen.

Ontwerptips van CJ:
Duidelijke (werk)kaders geven, het begeleiden van de leerlingen (veel in het begin, maar minder in de loop van de lessen), het gebruik van *scaffolding* als sturing/structuur, documentaire Andere Tijden, NPO, van Geert Mak over de Spaanse Burgeroorlog als uitgangspunt, de afwisseling tussen beeld en woord, de opdrachten koppelen aan een punt om de productie van de leerlingen te verhogen.

Resultaten n.a.v. de interviews

- EdL en CJ reageren positief op het didactisch voorstel.

- EdL geeft aan weinig achtergrondinformatie te hebben over de Spaanse Burgeroorlog, maar geeft aan bereid te zijn hier aan te werken en CJ heeft zowel vorig schooljaar als dit schooljaar reeds het onderwerp behandeld en weet hier ook al meer van af. Ontwerptip: voldoende achtergrondinformatie (onderdeel van docentenhandleiding) leveren bij het ontwerp zodat de docent een goede basiskennis heeft over dit stukje Spaanse geschiedenis.

- Beide geïnterviewden geven aan de combinatie van de vaardigheden spreken/gesprekken voeren en lezen/literatuur erg uitdagend vinden voor een lessenreeks van drie maal 50 minuten. Ze raden mij aan de productieve vaardigheid schrijven te overwegen i.p.v. spreekvaardigheid.

- Beiden toetsen in mindere mate de interculturele competentie, dus hier valt winst te halen wat betreft de te ontwerpen lessenreeks.

Anexo II

Primero, la rúbrica para ayudar al entrevistador para formular y preparar las preguntas de las entrevistas del segundo trayecto y además, para analizar las respuestas de los entrevistados.

Nivel Palabra clave	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
1. El contenido	Abundancia de contenido claramente relacionado con las clases de español y la serie de clases diseñada.	Contenido suficiente que se relaciona con las clases de español y la serie de clases diseñada; muchos puntos están bien desarrollados.	Hay una gran cantidad de contenido que no se conecta claramente con las clases de español y la serie de clases diseñada.	El contenido principal no está claro. Se incluye información que no da soporte de ninguna manera a las clases de español y a la serie de clases diseñada.
2. Los objetivos	Los objetivos son formulados bien, usando los can-do statements, y las actividades contribuyen a los objetivos. Equilibrio entre los objetivos y las actividades: *constructive alignment*.	Los objetivos son formulados bien, usando los *can-do statements*, que se relacionan con las actividades. A veces los objetivos no son formulados muy bien.	Los objetivos son formulados bien usando los *can-do statements*, pero los objetivos no son formulados bien.	Falta una descripción clara de los objetivos en la serie de clases diseñada.
3. Las actividades	Las actividades son originales, reales y multimodales. La descripción y explicación de las tareas escritas son claras y conectan claramente con los niveles deseados de los alumnos de vwo 5.	Muchas actividades están bien formuladas y por la mayoría corresponden a los niveles deseados de los alumnos de vwo 5.	No se conectan claramente las actividades con los objetivos.	No hay concordancia entre las actividades y los objetivos. Falta una explicación clara de las tareas que resulta que los alumnos no pueden realizar las tareas independiente.
4. El papel del profesor	El papel del profesor es claro y bien formulado en la serie de clases diseñada.		A veces el papel del profesor no es claro y bien descrito en el manual didáctico.	Falta el papel del profesor en la serie de clases diseñada.
5. Los materiales y fuentes	Empleo balanceado de materiales y fuentes multimodales que se usan apropiadamente para las tareas y los procesos de aprendizaje de los alumnos; el empleo de medios es	El empleo de materiales y fuentes multimodales no es muy variado y no se contecta bien con las tareas y los procesos de aprendizaje de los alumnos.	Empleo desigual de materiales y fuentes multimodales que carece de una transición suave de un medio u otro. El empleo de materiales y fuentes multimodales no	Empleo pobre o ausente de materiales y fuentes multimodales, o uso no efectivo de está. Desequilibro en el empleo de materiales y fuentes multimodales:

	variado y apropiado.		se vincula claramente en la serie de clases diseñada.	demasiado de alguno y no suficiente de otro.
6. Los grupos de trabajo	La combinación entre los trabajos individual, en grupos y en parejas está bien. Los criterios están claros para los alumnos y probablemente no pasarán problemas de colaborar entre ellos.		La variación de trabajos en grupos puede ser mejor organizada.	Los grupos del trabajo no están variados que probablemente no activen la motivación de los alumnos.
7. El entorno	El aula como entorno está perfecto y para terminar todas las clases el etorno 'fuera de clase' o en casa está bien.			El aula como entorno para realizar esta clase de series no es adecuado y falta una alternatividad.
8. El tiempo	La cantidad de clases para esta serie está bien.			El tiempo para realizar la serie de clases (tres de 50 minutos) no es suficiente.
9. La evaluación	El profesor puede evaluar los trabajos de los alumnos de manera correcta y la propuesta diseñada da al profesor diferentes maneras de evaluar los alumnos durane las clases.			La propuesta diseñada no tiene claro la manera de reflexionar los alumnos, los trabajos de los alumnos, etcétera.

Las preguntas (globalmente) para las entrevistas del segundo trayecto y además, mostramos las noticias relevantes de las entrevistas y al final damos los resultados.

Segundo trayecto: las entrevistas

De vragenlijst dient als rode draad tijdens de interviews waarbij de interviewer en de geïnterviewde zich vrij voelen om een eigen aanvulling te doen. Verder worden de interviews, met behulp van een memorecorder, opgenomen. De gegevens worden uitsluitend voor het masteronderzoek gebruikt.

Introductie:
Kort vertelt de interviewer de werkzaamheden van de afgelopen weken en kort het resultaat wat daaruit is gekomen: het ontwerp van een lessenserie bestaande uit drie lessen van elk 50 minuten, de docentenhandleiding, de lesvoorbereidingsformulieren.

1. Algemene en eerste indruk van de geïnterviewde over het ontwerp

2. Feedback a.d.h.v. de negen componenten van het curriculair spinnenweb:

- Leerinhoud

  Wordt de inhoud begrijpelijk voorgeschoteld aan de leerlingen?
- Leerdoelen

  Is het duidelijk welke doelen met het ontwerp bereikt worden?

  Voldoen de geformuleerde leerdoelen aan de niveaueisen van de leerlingen?
- Leeractiviteiten

  Voldoen de activiteiten aan de gewenste leeropbrengst van de leerlingen?

  Wordt er gebruik gemaakt van voldoende activerende werkvormen?
- Docentrollen

  Is het duidelijk wat er van de docent wordt verwacht?
- Bronnen en materialen

  Zijn de materialen (voldoende) begrijpbaar voor de leerlingen?
- Groeperingsvormen

  Kunnen de leerlingen voldoende docentonafhankelijk werken met de materialen?
- Leeromgeving

  Komt de leeromgeving tot uitdrukking in de lessenreeks?
- Tijd

  Voldoet de aangegeven tijd voor het in praktijk brengen van de lessenserie?
- Toetsing

Past de gekozen beoordelingsvorm?

- Is het curriculaire spinnenweb in logische samenhang in het ontwerp verwerkt?
- Consistentie: Vindt u dat het ontwerp logisch in elkaar zit?

3. Relevantie, bruikbaarheid en effectiviteit in de praktijk

- Voorziet het ontwerp in de behoefte van het Spaans onderwijspraktijk?
- In hoeverre verwacht u dat de ontworpen lessenreeks bruikbaar zal zijn voor de leerlingen?
- Is het taalgebruik begrijpelijk voor leerlingen?
- In hoeverre verwacht u dat de ontworpen lessenreeks zal leiden tot de beoogde leeropbrengst bij leerlingen?
- Is de ontworpen lessenreeks uitvoerbaar in de klas?

Aantekeningen n.a.v. de interviews

1. Interview CJ

Interview: 26 mei 10:30 uur, locatie Het Heerbeeck College in Best
Leeftijd: 44
Vak: Spaans
School: Het Heerbeeck College in Best
Aantal klassen: 6
Welke klassen: 1 vwo, 2 vwo, twee klassen 5 vwo en twee klassen 6 vwo
Aantal lesuren per week: 14

Verbeterpunten op handleiding
CJ geeft aan dat de inhoud en de opdrachten in de praktijk goed zullen werken indien de docent voldoende coacht en begeleidt.

Ontwerptip
Dus in de handleiding zal dit extra verwerkt moeten worden door het te benoemen: Elke les de nieuwe de te maken opdrachten kort, maar duidelijk, inleiden. Vervolgens de leerlingen testen of ze de opdrachten begrepen hebben door ze om een herhaling te vragen over wat net uitgelegd is. Om de denkprocessen van de leerlingen op gang te brengen en de leerlingen 'warm te draaien' voor de opdrachten, kan de docent ook hierin de leerlingen begeleiden door klassikale vragen te stellen zoals: Wat moet je bij deze opdracht doen? Hoe ga je te werk? Ook kan de docent ervoor kiezen om een voorbeeld te tonen, van een compleet andere opdracht om zo niks 'weg te geven', om duidelijk te maken aan de leerlingen wat er van ze verwacht wordt.

PowerPoint
CJ vroeg zich af of er een PowerPoint bij het ontwerp zat, want dit was haar niet duidelijk.

Ontwerptip
In de handleiding aangeven dat de docent verschillende opties heeft om de documentaire na te bespreken. Dit zou kunnen via een te maken PowerPoint of door het schoolbord te gebruiken. Dus duidelijk moet zijn dat het ontwerp exclusief een reeds gemaakte PowerPoint-presentatie is.

Aantal woorden
Bij het aangeven hoe groot de schrijfopdrachten moeten zijn, geeft CJ aan dat het aantal woorden in cijfers uitgeschrijven beter werkt dan uitgeschreven.

Tarea: evaluación
De inleiding in het Nederlands plaatsen. Duidelijk maken dat de leerlingen in het Nederlands de opdracht kunnen uitwerken.

Toetsing
De docent kan ervoor kiezen om de persoonlijke portfolio's te beoordelen. CJ geeft aan dat dit wel het overwegen waard is om de leerlingen te stimuleren en beter te motiveren, want anders is de kans dat ze de opdrachten serieus en volledig maken een stuk kleiner.

Ontwerptip
CJ geeft de volgende opties: Koppelend aan een punt, als handelingsdeel waarbij het portfolio beoordeeld kan worden als onvoldoende, voldoende en goed. Bij beide toetsmanieren moet de docent dan wel duidelijk in kaart hebben waar het portfolio aan moet voldoen om een bepaald punt te halen en wanneer het ingeschaald kan worden als onvoldoende, als voldoende en als goed. Bij onvoldoende kan de docent een aanvullende opdracht geven zodat de leerling alsnog het portfolio kan afsluiten met een voldoende.

Evaluatie
Na elke opdracht is vermeld dat de leerlingen hun gemaakte werk moeten laten zien aan de docent. CJ vraagt zich af hoe ik dit zie gebeuren in de praktijk, aangezien het aantal leerlingen en de nodige aandacht voor het 'snel' checken van de gemaakte opdrachten.

Ontwerptip
Daarom zal i.p.v. het controleren van de opdrachten, omschreven worden als 'scannen' op óf de opdracht gemaakt is en óf de omvang ongeveer klopt. De inhoud zal gecontroleerd worden middels het ingeleverde portfolio. Over de inleverdatum van het portfolio adviseerde CJ om de leerlingen twee lessen Spaans extra te geven om het portfolio thuis uit te werken. Dit zal als suggestie in de docentenhandleiding vermeld worden.

Rubric
CJ geeft aan dat het voor de docent ook een optie kan zijn om van tevoren een rubric te maken en te geven aan de leerlingen, zodat ze zelf weten aan welke voorwaarden ze moeten voldoen. Dit zal ook de motivatie vergroten, aldus CJ.

Relevantie/bruibaakheid
CJ geeft aan dat deze les er goed uitziet en zeker bruikbaar is in de praktijk, mits er kleine aanpassingen worden gedaan aan het eerste ontwerp. De interviewer geeft aan haar aanbevelingen zeker te verwerken in het verbeterde ontwerp. CJ geeft aan dat dit ontwerp als voorloper op de moeilijkere tekstfragmenten/Spaanse literatuur in de vijfde klas een goede optie is. Middels de lessenserie krijgen de leerlingen veel achtergrondinformatie over de Spaanse Burgeroorlog en leren ze om te gaan met authentieke Spaanse teksten die goed bruibaar zijn als opstapje naar de moeilijkere literaire teksten zoals Soldados de Salamina.

2. Interview EdL

Interview: 26 mei 15:30 uur, locatie Het Varendonck College in Asten
Leeftijd: 34
Vak: Spaans
School: Het Varendonck College in Asten
Aantal klassen: 7
Welke klassen: twee klassen 2 havo/vwo, 4 havo, 5 havo, 4 vwo, 5 vwo en 6 vwo
Aantal lesuren per week: 21

Verbeterpunten op handleiding
EdL dat de handleiding er goed uitziet, maar dat ze wel wat handige tools mist in de handleiding over de manier van toetsen. Wel zet ze vraagtekens bij de keuze om de achtergrondinformatie in de docentenhandleiding in het Nederlands te geven, omdat EdL aangeeft juist de vaktermen in de doeltaal te willen weten. Dit gezien de keuze om, bij bijvoorbeeld les 1, een introductie te geven over de Spaanse Burgeroorlog in de doeltaal. Ook gezien het feit dat de leerlingen tijdens het maken van de opdrachten lezen in de doeltaal en schrijven in de doeltaal.

Ontwerptip
In de handleiding van de verbeterde versie van het ontwerp zullen de materialen, de docentenrol, werkvormen, etc. uitgelicht worden. Ook zou EdL graag meer opties/alternatieven willen wat betreft een Nederlandstalige of Spaanstalige documentaire, naast het tonen van Nederlandstalige achtergrondinformatie, ook Spaanstalige informatie zodat de docent meteen de Spaanse termen meekrijgt.

PowerPoint

Net als CJ geeft ook EdL aan dat hier onduidelijkheid over was, over of dit nu wel al gemaakt is en bijgevoegd is bij het docentenmateriaal of niet. Dus hierover moet meer duidelijkheid komen in de docentenhandleiding.

Ontwerptip
Hierboven is gemeld dat vermeld moet worden dat er nog geen voorbeeld van een PowerPoint is, maar de docent moet meerdere mogelijkheden krijgen. Zo kan de docent kiezen voor gebruik van PowerPoint, het schoolbord, de beamer, etc.

Activiteiten
De schrijfopdrachten verwachten veel woordenschat van de leerlingen. EdL stelt voor om bij de opdracht waarbij de leerlingen een rechts of links artikel moeten schrijven, een korte Spaanse woordenlijst toe te voegen. Bijvoorbeeld met korte voorbeeldzinnen als 'Estoy de acuerdo'/ 'No estoy de acuerdo + subjuntivo', etc.

Aantal woorden
EdL geeft aan dat het aantal woorden zo goed is aangezien de schrijfopdrachten zelf al veel creativiteit vragen van de leerlingen. Wel heeft ze vraagtekens bij de eindopdracht (schrijven van een toeristen/informatiefolder voor het museum Reina Sofía), wat betreft het aantal woorden. Het eerste ontwerp is gebaseerd op een schrijfopdracht van minimaal 100 woorden, maar dit is volgens EdL te weinig aangezien de hoeveelheid informatie wat in de folder moet komen te staan en de hoeveelheid informatie wat de leerlingen tijdens de eerdere twee lessen als een spons opgezogen hebben.

Tarea: evaluación
Een goede toevoeging aan het ontwerp, aldus EdL. Wel stelt ze vraagtekens bij de keuze om de opdrachtomschrijving in het Spaans te geven, welke overeenkomt met de reactie van CJ.

Toetsing
EdL is bang dat wanneer de portfolio's niet beoordeeld worden, de leerlingen minder gemotiveerd te werk gaan aan de praktijkopdrachten. Dit zou volgens haar jammer zijn en dus zou zij in dit geval er wel een punt aan hangen. Of dat ze het onvoldoende of voldoende kunnen afsluiten.

Ontwerptip
Het geven van meerdere beoordelingsmogelijkheden in de handleiding. De leerlingen van het begin duidelijk maken dat er een beoordeling aan hangt, wat als extra motivatie zal werken voor de leerlingen.

Evaluatie
Duidelijk moet zijn, volgens de docentenhandleiding, welke rol de docent heeft als het komt op evalueren en controleren tijdens de lessen. Dit gezien de afsluitende zin van elke schrijfopdracht. Het staat er te algemeen omschreven en dus moet het in de handleiding toegespits en concreter worden voor de docent. Duidelijk moet worden in de handleiding dat de docent niet uitgebreid elke opdracht van elke leerling moet controleren tijdens de lessen, maar dat ze het gemaakte werk 'scannen'.

Relevantie/bruikbaarheid
EdL zou deze lessenserie zeker in de praktijk brengen. Het niveau correspondeert goed met haar leerlingen vwo 5 en het zou vooral aan het begin van het schooljaar een goede oefening zijn. "Later in het schooljaar krijgen de leerlingen moeilijkere literaire teksten te lezen en deze lessenserie is daar een goede oefening voor", aldus EdL.

Resultaten n.a.v. de interviews

Wat betreft de feedback van zowel CJ als van EdL, is een extra hoofdstuk ‘información didáctica’ in de docentenhandleiding toegevoegd waarin omschreven is hoe belangrijk het is voor de docent in de begeleidende rol, en wat hieronder valt. Om de leerlingen meer te begeleiden zijn ook wat veranderingen toegepast in het ontwerp. Als uitleg van de schrijfopdracht ‘último aviso’, is een Spaans voorbeeld toegevoegd wat de leerlingen zal helpen de opdracht beter te begrijpen en wat de leerlingen zal helpen sneller aan het werk te gaan. Tevens zijn in dit hoofdstuk ook andere onderdelen, zoals tijd, materialen en bronnen en werkvormen, omschreven wat de docent op gang moet helpen de lessenserie ook in praktijk te brengen.

Wat betreft de reflectieopdracht, is het eerste deel vertaald naar het Nederlands om zeker te zijn dat de leerlingen de opdracht begrijpen. Het gaat hier nu even niet om het Spaans, maar puur om de zelfreflectie van hun eigen werk-, leer- en denkproces. Vandaar ook dat de leerlingen het reflecteren zelf in het Nederlands mogen verwoorden.

Anexo III: MANUAL DOCENTE

ÍNDICE

1. Información de fondo
1.1 La Guerra Civil española
1.1.1 Antes de la guerra
1.1.2 Durante la guerra
1.2 El bombardeo de Guernica
1.2.1 Una introducción
1.2.2 En detalle
1.2.3 ¿Quién ordenó el bombardeo de Guernica, y por qué?
1.3 El Guernica
1.3.1 El simbolismo
1.3.2 Primera impresión
1.3.3 Guernica: no sólo como sinónimo de la guerra española, pero también como ensayo general para la Segunda Guerra Mundial
2. Información didáctica
3. Las soluciones

1. Información de fondo

La información de fondo, como mostrado abajo, está adaptada de Thomas (2006) y de Van Hensbergen (2012).

1.1. LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

1.1.1. Antes de la guerra

Toen op 14 april 1931 de Tweede Republiek werd uitgeroepen, heerste er euforische blijdschap. Maar wie achter de schermen goed luisterde, kon al het ontevreden gemopper horen van de bevoorrechte klasse: de Carlisten, de katholieken, de fascisten, het leger, de jonge Falange, de monarchisten en de conservatieven; allemaal hadden ze op hun eigen manier het slechtste voor met de Republiek. Ieder aanval op de status quo was voor hen een persoonlijke aanval op hun landgoederen en privileges en een bedreiging van hun manier van leven. Het zal niet verbazen dat vernieuwende maatregelen als de bouw van 13.750 nieuwe scholen in tweeënhalf jaar, een opmerkelijke prestatie, en initiatieven om echtscheiding te legaliseren, door de kerk werden beschouwd als eerste stappen op weg naar de morele ineenstorting. Landbouwhervormingen wekten op hun beurt de woede van de grondbezitters die in veel gevallen, net als in Rusland, hun geërfde hectaren simpelweg beschouwden als geldmachines die hen in staat stelden een stijlvol leven te leiden in hun paleizen, zonder dat ze enige binding voelden met hun grond. Culturele vernieuwingen zoals de prijzenswaardige Misiones Pedagógicas (onderwijsmissies), waarmee het concept van rondreizend onderwijs werd geïntroduceerd en de arme bevolking in

afgelegen streken in aanraking kwam met cultuur, werd door de rechtse pers al snel beschouwd als een bolsjewistisch complot en werd later gebrandmerkt als een duivelse streek, geleverd door vrijmetselaars en joden. Het misbruik maken van angstgevoelens was voor het rechtse kamp misschien de meest effectieve tactiek, gezien het voorspelde verlies in het stemhokje. En boven op dit explosieve mengsel waren daar ook nog de afscheidingsbewegingen in Baskenland en Catalonië die hun stem vrijelijk mochten laten horen (Van Hensbergen, 2012: 15).

De onrust onder de bevolking nam toe terwijl de politiek steeds meer gepolariseerd raakte. Kloosters werden platgebrand in een golf van antikerkelijk geweld. De regering zou, ondanks de optimistische voorspellingen, nooit al haar utopische hervormingsplannen kunnen uitvoeren, en daardoor voelde extreemlinks zich steeds meer verraden. Aan de andere kant van het spectrum voelde het rechtse kamp zich belegerd, en in veel gevallen negeerde men het overheidsbeleid en werd de Guardia Civil ingezet om met geweld de 'revolutionaire activiteiten' de kop in te drukken (Van Hensbergen, 2012: 16).

1.1.2. Durante la guerra

SPAANSE BURGEROORLOG

Duurde van 1936 tot 1939. Tijdens de burgeroorlog werd de Tweede Spaanse Republiek vernietigd. Ook met de democratie in Spanje was het voorlopig gedaan. Spanje werd in 1939 een militaire dictatuur, onder leiding van de nationalistische generaal Francisco Franco de Bahamonde. Franco liet zich 'Caudillo' (leider, aanvoerder) noemen. Tot zijn dood in 1975 bleef hij staatshoofd van Spanje.

De Tweede Spaanse Republiek was opgericht in 1931. Het ging er ronduit slecht. Door de economische crisis werden de toch al grote tegenstellingen in het land nog scherper. Er waren politieke moorden en stakingen. Een deel van het volk keerde zich met geweld tegen de oude 'heilige katholieke orde' van Spanje - tegen het Spanje van grootgrondbezitters, adel, hogere geestelijkheid en iedereen die daarbij hoorde.

Opstand Franco tegen Volksfront

Vanaf begin 1936 werd Spanje geregeerd door een Volksfront van socialisten en communisten, dat door middel van verkiezingen aan de macht gekomen. Dit Volksfront wekte nog extra afschuw en angst bij de 'behoudende' Spanjaarden.

In juli 1936 greep generaal Franco de macht in Spaans-Marokko. Vervolgens stak hij met zijn leger (het 'Afrikaanse leger' de Straat van Gibraltar over. Franco maakte bij die oversteek gebruik van transportvliegtuigen die Hitler hem had gestuurd. De burgeroorlog was een feit.

Aan Franco's kant schaarde zich een aantal generaals, plus een deel van het Spaanse leger. Andere aanhangers van Franco waren de Falangisten (fascisten in Spaanse stijl), de Carlisten (fanatieke katholieke 'traditionalisten') en meer van dergelijke groeperingen. Franco's doel was een 'herboren' Spanje, dat 'gezuiverd' zou zijn van allerlei goddelozen, zoals communisten, socialisten, liberalen, anarchisten. Het anarchisme was in Spanje een politieke en sociale beweging van niet geringe omvang.

Fuente: https://www.verzetsmuseum.org/museum/nl/tweede-wereldoorlog/achtergrond/achtergrond,spaanse_burgeroorlog

Internationale Brigade

Gedreven door het ideaal van linkse solidariteit waren vanaf het najaar van 1936 tienduizenden vrijwilligers uit Europa, de Verenigde Staten en Canada naar Spanje gekomen. Zij wilden de Republiek te hulp snellen, en meevechten tegen het Franco-fascisme.

Bij deze antifascistische 'Internationale Brigades' waren ook honderden Nederlanders. De naar Nederland terugkerende Spanje-gangers (strijders en medische hulpverleners) kregen te horen dat ze hun Nederlanderschap kwijt waren, omdat ze 'in vreemde krijgsdienst waren getreden'. Maar ze bleven strijdbaar; in 1940-1945 namen velen van hen deel aan het verzet.

Gecompliceerd conflict

Voor de antifascisten van de jaren dertig was de Spaanse Burgeroorlog een strijd tussen fascisme en antifascisme. Later werd de burgeroorlog wel de generale repetitie voor de Tweede Wereldoorlog genoemd. Maar in feite was het vooral een Spaans conflict, en erg ingewikkeld bovendien.

Verscheidene schrijvers en journalisten hebben indertijd verslag gedaan van de burgeroorlog. Daar waren grote namen bij, zoals Ernest Hemingway en George Orwell.

Johan Brouwer

Onder die schrijvers en journalisten waren ook Nederlanders, zoals de hispanoloog - Spanje-kenner - dr. Johan Brouwer (1898-1943; gefusilleerd vanwege zijn rol in de aanslag op het Amsterdamse bevolkingsregister).

Brouwer toonde oog te hebben voor de ingewikkelde Spaanse werkelijkheid. Zelf sympathiseerde hij aanvankelijk met de opstand van Franco. Later verschoof zijn sympathie naar de republikeinse zaak.

Italië, Duitsland en Sovjet-Unie

Fascistisch Italië en nazi-Duitsland boden Franco militaire steun; de Republiek ontving steun van de Sovjet-Unie. De Republiek moest daarbij vérgaande sovjet-inmenging accepteren, wat inhield dat de Russische geheime politie de politieke zuiveringen die in de Sovjet-Unie bezig waren in Spanje voortzette. Van de idealistische Volksfront-gedachte bleef niets over. 'Militaire steun' aan Spanje was voor de betrokken buitenlandse machten vooral een manier om hun militaire materieel te testen.

Op 27 april 1937 werd voor het eerst in de geschiedenis een stad door vliegtuigbommen verwoest: Guernica in Baskenland, door de Duitse Luftwaffe. Volgens een Nederlands jaarboek overtrof dit bombardement in de burgeroorlog 'alles wat tot nu toe aan barbaarsheid is vertoond' (M. van Blankenstein en L. Cohen, Het jaar 1937, verschenen in 1938).

Tijdens de Tweede Wereldoorlog hield Franco zich grotendeels neutraal, afzijdig, tot grote ergernis van Hitler en Mussolini. Na 1945 bleef Franco-Spanje voor de buitenwereld een land met een 'fascistische dictator'.

1.2. EL BOMBARDEO DE GUERNICA

1.2.1. Una introducción

Op maandag 26 april 1937, toen de nationalistische troepen van Franco noordwaarts trokken om Bilbao te omsingelen en Baskenland onder controle te krijgen, werd besloten het verzet te breken met een overweldigend vertoon van macht. Vanaf vier uur 's middags lieten zestig Italiaanse en Duitse vliegtuigen drie uur lang een bommenregen vallen op Gernika (de Baskische spelling van de plaatsnaam), dat veranderde in een immense vuurzee. Zoiets was in Europa niet eerder vertoond. En niets was een betere voorafschaduwing van wat de wereld spoedig zou leren kennen als de afschuwelijke realiteit van een totale oorlog[10], waarin onschuldigen zonder aanziens des persoons worden gebombardeerd of onder een spervuur van machinegeweren komen als ze de heuvels invluchten om te ontsnappen aan het bloedbad in de stad. In de kranten verschenen foto's van de tragedie, en de schokgolven gingen de hele wereld rond (Van Hensbergen, 2012: 5-6).

1.2.2. En detalle

Hoewel de nationalisten Gernika dicht genaderd waren, leek alles relatief rustig. De Basken reageerden vastberaden op het dreigement van generaal Mola, dat op 31 maart over de radio was uitgezonden en via vlugschriften uit vliegtuigen boven de grote steden was uitgestrooid: 'Als geen onmiddellijke overgave volgt, zal ik Vizcaya met de grond gelijkmaken, om te beginnen met de oorlogsindustrie. Ik beschik over alle benodigde middelen'. De inwoners van Gernika, van nature standvastig, gaven geen krimp. Op maandag 26 april was het marktdag zoals altijd, met boeren uit de omliggende dorpen die op weg gingen naar de stad. Het enige wat niet helemaal normaal was op die zonnige lentemorgen, herinnerde Antonio Ozamiz zich, was een verkenningsvliegtuig dat om elf uur boven de stad verscheen. Sommige winkeliers deden de luiken omlaag en sloten hun zaak; ze hadden al berichten vernomen over zware bombardementen op Irún, Durango, Eibar en Ochandiano, onderdeel van Franco's politiek om degenen die hem in de weg stonden 'morele verlossing' te bieden. Maar de meeste mensen bleven op de markt of in de cafés in de buurt. Om drie uur 's middags vloog een ander verkenningsvliegtuig laag over het centrum van Gernika. […]. Drie uur lang lieten de vliegtuigen, in de ene golf na de andere, een combinatie vallen van tweehonderdvijfig kilogram zware splinterbommen […]. Degenen die wisten te ontsnappen naar de heuvels rond Urdaibai werden vanuit de lucht bestookt met machinegeweren. Om kwart voor acht 's avonds was er van Gernika nagenoeg niets meer over. […]. Het bombardement had een verwoestend effect op de moraal in Bilbao (Van Hensbergen, 2012: 34-35).

[10] Se describe la Guerra Civil española como un ensayo general para la Segunda Guerra Mundial.

Fuente: Un collage de fotos sobre la destrucción de Guernica, adaptado del archivo de la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el buscador de carteles: Guernica.

1.2.3. <u>¿Quién ordenó el bombardeo de Guernica, y por qué?</u>

Guernica was een kleine stad in de Baskische provincie Vizcaya, gelegen in een dal, negen kilometer van zee verwijderd, en dertig van Bilbao. Met een bevolking van zevenduizend mensen leek de stad op het eerste gezicht ondramatisch te passen in een heuvelachtig landschap van vriendelijke dorpen en geïsoleerde boerderijen. Guernica was zwaar beschadigd door de Fransen tijdens de Napoleontische Oorlog. De stad was echter beroemd geweest, sinds oude tijden, als het thuis van de Baskische vrijheid. Het ‘parlement van de Baskische senatoren’ werd vaak gehouden onder de beroemde eik van Guernica, in de kerk van Santa María; de Spaanse monarchen, of hun vertegenwoordigers, hadden gezworen zich aan de plaatselijke rechten van de Basken te houden. […]. Op 26 april 1937 lag Guernica vijftien kilometer van het front vandaan, en het zat er vol met vluchtelingen en soldaten op de aftocht.

Om halfvijf ’s middags kondigde één enkele klok een bombardement aan. Er waren al eerder een paar luchtaanvallen in de streek geweest, maar Guernica was daarbij niet gebombardeerd. Er was geen enkele vorm van luchtverdediging. Om tien over halfvijf verscheen één enkele Heinkel III (een nieuwe, snelle Duitse bommenwerper met een metalen frame, in staat drieduizend pond bommen te vervoeren), bestuurd door majoor von Moreau; de stad werd gebombardeerd, het vliegtuig verdween en kwam terug met drie van dergelijke vliegtuigen. […].

Het centrum van de stad was verwoest en stond in brand. Het Baskische parlementsgebouw (*casa de juntas*) en de resten van de beroemde eik, die een eind van het centrum vandaan stonden, bleven niettemin onaangeroerd. Dat gold ook voor de wapenfabriek

buiten de stad. Veel mensen, misschien wel duizend, zijn hier gedood, hoewel daaropvolgende gebeurtenissen ervoor zorgen dat het onmogelijk is precies te weten hoeveel het er waren. Tal van anderen werden op andere manieren verminkt of gewond. Het is mogelijk dat enkele Italiaanse vliegtuigen hebben meegedaan in de laatste fase van het bombardement.

Dit verhaal werd bevestigd door alle getuigen, inclusief de burgemeester van de stad, de Britse consul, en door buitenlandse correspondenten – hoofdzakelijk uit Engeland – die zich destijds in Baskenland bevonden. Luis Bolín[11], nog steeds hoofd van de buitenlandse pers in Salamanca, zei op 27 april dat de Basken hun eigen stad hadden opgeblazen.

Op 28 april viel Durango, en op 29 april Guernica, in handen van de nationalisten, zonder veel verzet. Generaal Solchaga executeerde na een krijgsraad de gevangen genomen Baskische commandant, kolonel Llarch, samen met drie leden van diens staf. Buitenlandse journalisten die bij de nationalen waren, kregen te horen, en te zien, dat de schade, hoewel 'enige bomscherven' in Guernica waren gevonden, hoofdzakelijk was aangericht door Baskische brandstichters, teneinde verontwaardiging te wekken. Op 4 mei beweerde een nieuw nationalistisch rapport dat Guernica natuurlijk sporen van brand vertoonde na 'een week van bombardementen door artillerie en vliegtuigen'. Het gaf toe dat Guernica ook van tijd tot tijd gebombardeerd was over een periode van drie uur. Tien dagen later werd het woord 'Garnika' aangetroffen onder 16 mei in de agenda van een Duitse piloot die door de Basken was neergeschoten. De piloot legde, niet erg geloofwaardig, uit dat dat woord hoorde bij een meisje dat hij in Hamburg had gekend. Een paar maanden later gaf een ander nationalistisch rapport toe dat de stad gebombardeerd was, maar men beweerde dat dat door republikeinse vliegtuigen was gebeurd. De bommen, zo zei men, waren op Baskisch terrein gemaakt, en de explosies waren veroorzaakt door dynamiet in de riolen. In augustus echter gaf een nationalistische officier tegenover een verslaggever van *The Sunday Times* toe dat Guernica door mensen van zijn partij gebombardeerd was. 'Zeker hebben wij die stad gebombardeerd en gebombardeerd en *bueno*, waarom niet?' Jaren later heeft de beroemde Duitse piloot Adolf Galland, die zich korte tijd later bij het Condor-legioen aansloot, toegegeven dat de Duitsers verantwoordelijk waren. Hij redeneerde echter dat de aanval een vergissing was, veroorzaakt door slechte bommenrichtkijkers en gebrek aan ervaring. De Duitsers, aldus Gallard, waren uitgeweest op de brug over de rivier, misten die volledig en hadden per ongeluk het stadje verwoest. Die gedachte wordt ondersteund door andere Duitsers, inclusief enkele die aan het bombardement hadden deelgenomen. De wind, zeiden ze, had ervoor gezorgd dat de bommen naar het westen vielen.

In werkelijkheid was Guernica een militair doelwit, want het was een communicatiecentrum dat dicht bij de frontlijn lag, zelfs bijna in het zicht van de nationalistische colonnes die enkele kilometers verder naar het zuiden lagen. Terugtrekkende republikeinse soldaten konden zich alleen vrij gemakkelijk naar het westen terugtrekken via Guernica, aangezien de brug even daarbuiten, over de rivier de Oca, de laatste was voordat men de zee bereikte. Maar als het doel van het Condor-legioen hoofdzakelijk de vernietiging van die brug was geweest, waarom heeft von Richthofen dan niet zijn uitstekende Stuka-duikbommenwerpers ingezet – hij had een aantal van die vliegtuigen in Burgos. En waarom was er zo'n specifieke expeditie op uitgestuurd? Minstens een onderdeel van het doel waaraan hij dacht (al staat het niet in zijn dagboek) moet het zaaien van paniek onder zowel burgers als militairen zijn geweest. Het gebruik van brandbommen bewijst dat een of andere verwoesting van gebouwen of mensen, afgezien van die brug, bedoeld moest zijn geweest, ook al zal von Richthofen niet geweten hebben dat de branden zich zo snel zouden verspreiden door de smalle straten van Guernica, en zelfs dat stof en rook van de explosies die de Heinkels veroorzaakt hadden, verhinderd kunnen hebben dat de piloten van de Junkers de brug duidelijk

[11] Luis Bolín fue periodista y el redactor jefe de *Unión Militar Española*.

konden zien. Het beschieten met mitrailleurs van mensen die het stadje uit renden, kan nauwelijks deel hebben uitgemaakt van de opdracht om de brug te vernielen. […].

Tegelijkertijd moet men eerlijkheidshalve erkennen dat het bombardement te maken had met de gestarte campagne, en dat er geen direct bewijs is dat de Duitsers wisten van de betekenis van Guernica in het denken van de Basken, evenmin als nationalistische Spaanse officieren, die natuurlijk wél wisten van de betekenis van die plaats voor het Baskische denken, zich realiseerden dat de aanval zo afschuwelijk zou zijn. […] Ook heeft men wel gesuggereerd dat Franco woedend was op de Duitsers toen hij hoorde van de consequenties van het bombardement. Dat kan waar zijn, want er zijn later in Baskenland geen overeenkomstige aanvallen van het type Guernica geweest, en in elk geval heeft het Condor-legioen nooit meer iets geprobeerd als een 'grootschalig bombardement' op weerloze steden.

Er ontstond alras een internationale controverse over Guernica. De schilder Picasso had, eerder dat jaar, opdracht gekregen voor een wandschildering in het gebouw van de Spaanse regering op de Wereldtentoonstelling in Parijs. Hij begon nu te werken aan een uitbeelding van de gruwelen van de oorlog zoals die tot uitdrukking kwamen in de verwoesting van Guernica. Nadat zijn schildering in 1937 voor het eerst in Parijs tentoongesteld was, ging deze naar het Metropolitan Museum in New York. De schok over wat ze gedaan hadden, en angst voor de effecten daarvan, dwongen het nationalistische commando en de Duitsers tot een uitvoerige verzoeningscampagne. Er had immers nooit eerder zo'n geconcentreerd bombardement plaatsgevonden. […].

De nationalistische versie van deze gebeurtenis bleef een generatie lang gehandhaafd. De mensen die het verhaal destijds verteld hebben, zoals kapitein Luis Bolín, leefden verder. Pas nadat ze gestorven waren, of geen invloed meer hadden, en toen overheidsdocumenten toegankelijk werden, heeft men in 1970 toegegeven dat Guernica uit de lucht gebombardeerd was. Zelfs tóen nog werd vaak beweerd dat de Basken hadden afgemaakt waarmee de Duitsers slechts begonnen waren (Thomas, 2006: 451-455).

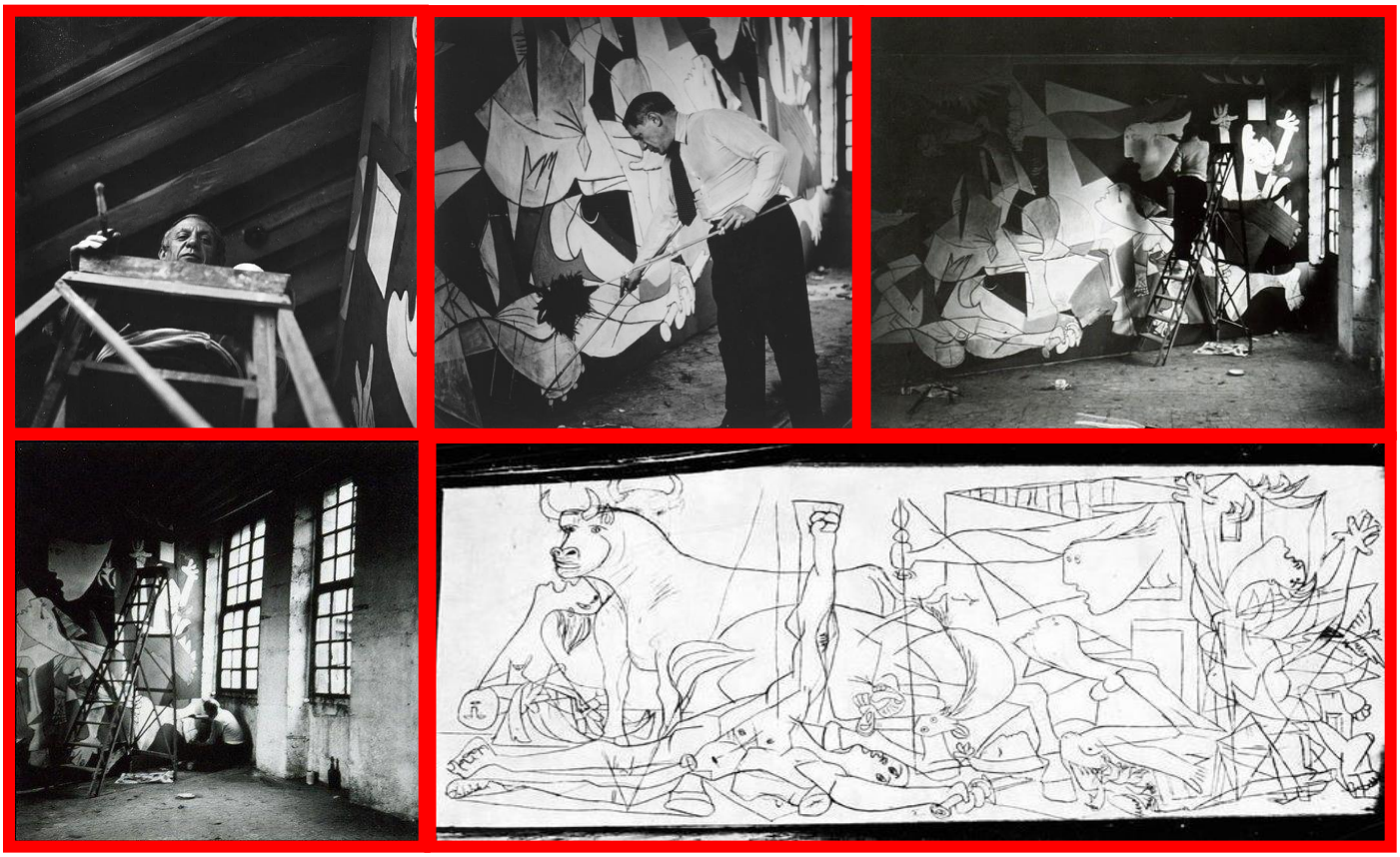
1.3. El Guernica

Op 1 mei gaf Pablo Picasso, in die tijd 's werelds beroemdste levende kunstenaar, in Parijs uiting aan zijn weerzin en schetste met een paar snelle krabbels een aanvangsidee. In de volgende twee weken maakte hij in een koortsachtig tempo voorbereidende schetsen, tekeningen en schilderijen. Eind juni 1937 kon Picasso de laatste hand leggen aan een schilderij dat zo groot van formaat was geworden dat het nauwelijks paste binnen de muren van zijn ruime studio aan de rue des Grands-Augustins. Het doel, dat de titel *Guernica* had gekregen, vertoonde wat op het eerste gezicht leek een chaotische mengelmoes van dieren en verminkte mensenlijven, geschetst in een sober palet van zwarte, witte en grijze tonen. Op foto's, genomen door Picasso's nieuwe minnares Dora Maar, is te zien hoe de artiest vanaf de bovenste sport van een trapje voorover hangt en zich uitstrek om nog iets toe te voegen aan de bovenkant van het doek. Zwetend, bijna manisch geobsedeerd, loopt Picasso heen en weer langs het doek, hij voelt, hij leest de bijna tastbare lading van het kunstwerk en test telkens weer de verstikkende druk die binnen de randen van het doek is opgebouwd (zie de volgende pagina voor een foto-impressie).

Stukken papier werden op het doek geplakt en er weer van afgetrokken om te kijken hoe de wijzigingen zouden uitpakken. Concepten en figuren werden uit de ether geplukt en over elkaar heen geplaatst, de een over de ander, meegesleurd in de creatieve maalstroom van het schilderij en in vorm gehamerd (Van Hensbergen, 2012: 6).

Onder een ondraaglijke tijdsdruk had Picasso het doek van bijna dertig vierkante meter in iets minder dan zes weken beschilderd. Hoe dan ook was dat een uitzonderlijke prestatie.

Esta serie de fotos muestra Picasso pintando la obra *Guernica* (Fotos: Dora Maar, 1937).



1.3.1. El simbolismo

Picasso had uit de chaos een beklemmend en intens verontrustend beeld tevoorschijn weten te brengen. Er was geen enkele verwijzing naar Gernika zelf, of naar de terreur die uit de hemel omlaag was komen vallen. In plaats daarvan had Picasso beelden gebruikt die door hun eenvoud en betekenis door alle culturele grenzen heen begrepen konden worden. Links beneden op het doek ligt het lijk van een soldaat, onthoofd, versplinterd en vertrapt, dat vaag doet denken aan een klassieke buste. Daarboven dreigt een paard, vertrokken van de pijn en duidelijk in doodsstrijd, met zijn volle gewicht omlaag te storten. Rechts bekijken drie vrouwen in verschillende stadia van nood het tafereel. Op de achtergrond, op het eerste oog nauwelijks te onderscheiden, staat een haan boven op een tafel te kraaien. Het schrijnendst van al is het trieste beeld, aan de linkerkant van het schilderij, van een moeder met het slappe lijfje van haar dode kind in de armen, die op haar beurt in de schaduw staat van een onverstoorbare stier. Een licht zuchtje wind waait over het doek om de staart van het beest op te lichten.

Op het eerste gezicht lijkt er geen duidelijk verband te zijn tussen oorzaak en gevolg. Er is geen simpele manier om het tafereel te lezen of te ontdekken op welk punt we in de vertelling betrokken worden. Maar tussen de ingestorte muren, deuropeningen en daken komen we langzaam tot het besef dat hier iets verschrikkelijks is gebeurd (Van Hensbergen, 2012: 6).

Fuente: el cuadro Guernica de Picasso, adaptado de la página web del Museo Reina Sofía

1.3.2. Primera impresión

Toen het schilderij in 1937 voor het eerst werd getoond op de Wereldtentoonstelling van Parijs, vond het weinig weerklank. Gezien de lauwe ontvangst, in het bijzonder door de officiële Baskische delegatie, kon men verwachten dat *Guernica* uiteindelijk opgerold en opgeslagen achter in Picasso's studio in Parijs terecht zou komen, net zoals de *Demoiselles d'Avignon*; een verstofte en voor degenen die het gezien hadden vervagende echo van een drama dat steeds meer verleden tijd werd. Transport van het doek was moeilijk en gevaarlijk, dus het was een voor de hand liggend einde. In de overgebleven Republikeinse bolwerken Madrid, Barcelona en Valencia, de meest voor de hand liggende plaatsen om het doek te tonen, zou het alleen maar demoraliserend werken op de soldaten die dagelijks getuige waren van de taferelen die Picasso zo beeldend had geschilderd op zijn grote doek (Van Hensbergen, 2012: 7).

1.3.3. Guernica: no sólo como sinónimo de la guerra española, pero también como ensayo general para la Segunda Guerra Mundial

Interculturaliteit: De Spaanse Burgeroorlog gelinkt aan de Tweede Wereldoorlog en de hedendaagse conflicten.

In de Tweede Wereldoorlog, en in het bijzonder na het bombardement op Pearl Harbor, werd de beeldtaal van *Guernica* echter herkenbaarder, en zelfs op pijnlijke wijze vertrouwd. De ene na de andere Europese stad werd gebombardeerd. Na de rampzalige lessen van Hiroshima en Nagasaki drong ten slotte het besef door dat de wereld nooit meer hetzelfde zou zijn. Zonder enige ironie verklaarde Harry S. Truman, President van de Verenigde Staten, somber: 'Ik vrees dat de machines een paar eeuwen voorlopen op de moraal, en als de moraal de achterstand inhaalt, zal ze niet meer nodig zijn.' *Guernica* was op gruwelijke wijze vooruitziend geweest. Het doek toont een moderne massamoord, slechts half verhuld door oude doodsrituelen. Iedere gemeenschap in de wereld die heeft geleden onder barbaarse gruweldaden, is synoniem

geworden met *Guernica* het schilderij en Gernika de stad, het verwoeste spirituele centrum van de belegerde Basken.

Wanneer de sirenes van het luchtalarm loeien in een bedreigde stad ergens ver weg, bij ieder nieuw conflict, ieder nieuw bombardement, iedere daad van totale vernietiging, rijst de vraag: is dit het Gernika van onze tijd? Warschau, Coventry, Dresden, Rotterdam, Hamburg, Stalingrad, Hiroshima, Stalins Goelag Archipel, Pol Pots Cambodja en, dichterbij, Rwanda, Zuid-Sudan, en Srebrenica. Iraks Joerdistan heeft zijn Halabja. Recentelijk, tijdens de Balkancrisis in Kosovo, probeerden de Serviërs het Kosova Bevrijdingsleger uit te roeien. Al deze gevallen zijn aangehaald als een modern Gernika (Van Hensbergen, 2012: 7-8).

Zoals het dagboek van Anne Frank symbool is geworden voor alle Joodse kinderen die zijn verdwenen in de vernietigingskampen, zoals Auschwitz staat voor de apocalyptische verschrikkingen van de Holocaust, zo is *Guernica* synoniem geworden met barbaarse slachtpartijen, waar ter wereld die ook plaatsvinden. Dagelijks wordt ergens op aarde, in een parlement, een bestuurskamer of het publieke debat, *Guernica* aangehaald om argumenten moreel kracht bij te zetten. Picasso's *Guernica* is het beeld dat ons er steeds op wijst dat de catastrofe vlakbij is. Het is miljoenen malen gereproduceerd, nagemaakt door andere kunstenaars, opnieuw geïnterpreteerd door velen, maar toch blijft Guernica ongeschonden en onbedorven (Van Hensbergen, 2012: 9).

Van de eerste vertoning in Parijs tot de aankomst in Spanje vierenveertig jaar later, is *Guernica* getuige geweest van een eeuw die het mede heeft vormgegeven. Dat zijn lessen nog steeds niet zijn geleerd of ter harte worden genomen, maakt het vandaag de dag nog even relevant en iconisch als altijd. *Guernica* heeft, meer dan welke andere voorstelling in de geschiedenis, onze manier van kijken mede vormgegeven (Van Hensbergen, 2012: 9).

<u>Para saber</u>

Het gerucht gaat dat een Duitse officier tijdens de Tweede Wereldoorlog, wijzend naar het kunstwerk Guernica, aan Picasso vroeg "Did you do this?" waarop de kunstenaar reageerde, "No, you did" (Lubbock, 2005).

2. Información didáctica

Lesdoelen

Het didactisch lesvoorstel focust zich op de linguistische competenties, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid, en op de interculturele competentie. Bij het formuleren van de leerdoelen, baseren wij ons op het ERK (Consejo de Europa, 2002), een document van Fasoglio et al. (2015), het nationaal onderwijsplan Onderwijs 2032 (2015) en op de uitgevoerde interviews uit de eerste ronde:

Competencias	Descripción del nivel del MCER deseado	Tarea correspondiente en la propuesta diseñada
Comprensión lectora	• El alumno es capaz de buscar información específica y relevante en textos cortos (B1) y largos (B1+) • El alumno es capaz de entender textos periodísticos y sacar de ellos información relevante (B2) • El alumno es capaz de seleccionar información relevante para descubrir el significado del cuadro Guernica de Picasso y el mensaje intercultural	• Los textos auténticos (de periódicos y sitios web españoles) • Las tareas de lectoescritura comprenden: tarea de deberes para encontrar información relevante sobre el cubismo y el simbolismo, tarea (1) 'último aviso' para sacar información para escribir el anuncio, tarea (2) para sacar información relevante y relacionarla con los campos políticos y socialistas, tarea intercultural para buscar la solución y el mensaje de Picasso para pintar el *Guernica* y la tarea final para sacar informacion útil para poner en el folleto
Escritura	• El alumno puede resumir información antes seleccionada sobre temas conocidos y menos conocidos, presentar los resultados y opinar sobre ello (B1) • El alumno es capaz de comentar una foto, un cuadro, un enlace, etcétera (B1) • El alumno es capaz de escribir un texto periodístico (corto) sobre un tema de actualidad (B1) • El alumno tiene una visión global de la Guerra Civil española y es capaz de aplicar este conocimiento histórico y cultural para escribir un folleto turístico (B1)	• La tarea de deberes para resumir la información de la primera clase la información sobre el cubismo y el simbolismo • La tarea de deberes para opinar sobre el cuadro *Guernica* y sobre el mensaje principal del cuadro (desde el punto de vista del alumno y de Picasso) • La tarea final para seleccionar la información necesaria y resumirla escribiendo el folleto turístico • La tarea (1) 'último aviso' • La tarea (2) • La tarea final

Competencia intercultural	• El alumno es capaz de adquirir una visión global de la Guerra Civil española • El alumno es capaz de reconocer los principales grupos políticos y sociales de la guerra española • El alumno tiene la capacidad de relacionar entre sí la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial • El alumno tiene la sensibilidad cultural y la capacidad de interpretar la obra *Guernica* de Picasso, a través del simbolismo, con la Guerra Civil española • El alumno tiene la habilidad de la consiencia cultural crítica sobre el acontecimiento del bombardeo de Guernica, visto los artículos periódicos sobre el bombardeo y la influencia del bombardeo en la guerra total y en la Segunda Guerra Mundial	• Primera clase: viendo el documental y escuchando al docente • Para leer los textos españoles en los anexos • La tarea (2) para relacionar unos personajes principales a los campos políticos • Relación entre la Guerra Civil y la Segunda Guerra Mundial: para incorporar la información de la primera clase y hacer la tarea intercultural en la que el cuadro trata de la Segunda Guerra Mundial como ejemplo de cualquier guerra • La tarea de deberes para interpretar el cuadro a través del simbolismo, cubismo y la información de la primera clase

Tabla: Descripción de los objetivos formulados para las competencias lingüísticas y no lingüísticas

Materiaal en bronnen

De opdrachten uit de lessenserie kunnen via de meer traditionele weg gemaakt worden door de leerlingen met behulp van pen en papier, maar kan eventueel ook gemaakt worden via een computer of laptop. De keuze van de docent voor één van deze twee hangt, naar verwachting, sterk af van wat er beschikbaar is binnen de schoolmuren.

De ontworpen lessenserie bezit reeds materiaal en bronnen om mee te werken, maar natuurlijk is de docent Spaans vrij om alternatieve bronnen te gebruiken. Verder is het belangrijk om te weten dat tijdens les 1 de docent vooral een begeleidende rol heeft door het uitleggen van de praktische opdrachten van de lessenserie en het duidelijk maken van het belang van het in te leveren portfolio. Tevens zal middels een klassikale presentatie de docent, in gesprek met de leerlingen, de Spaanse Burgeroorlog in kaart worden gebracht. De keuze is aan de docent om gebruik te maken van schoolbord en krijt, whiteboard en stift, beamer, PowerPoint, etcetera. Bij de ontworpen lessenserie wordt hier geen (voorbeeld)materiaal zoals een PowerPoint voor gegeven. Dus dit dient de docent nog zelf in elkaar te zetten. Ter inspiratie kan de docent de volgende PowerPoint bekijken welke gemaakt is door het Spaans ministerie voor Onderwijs, Cultuur & Sport:

https://cse.google.com/cse?cx=006043202724820927248%3Alkl0norxzhk&q=guerra+civil&mec=#gsc.tab=0&gsc.q=guerra%20civil%20ppt (kies voor het eerste resultaat ‘la Guerra Civil española).

De docent kan de verdere bronnen terugvinden in het opdrachtenboekje voor de leerlingen, de docentenhandleiding of in de lesvoorbereidingsformulieren.

Aan het begin van deze docentenhandleiding vindt de docent veel achtergrondinformatie over de Spaanse Burgeroorlog, de bomaanslag van Guernica en het kunstwerk Guernica. Gekozen is voor Nederlandse achtergrondinformatie zodat de docent een duidelijke basis heeft alvorens de lessenserie in de praktijk te brengen. Maar om de docent ook bekend te laten maken met de Spaanse termen en jargon omtrent de Spaanse Burgeroorlog, geven we de volgende website waar veel Spaanstalige achtergrondinformatie te vinden is: http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/ (gebruik de zoekfunctie: Guerra Civil).

Hieronder een aantal alternatieven op de Nederlandse documentaire (les 1):

- Een Engelstalige documentaire (optioneel: Spaanse ondertiteling) “The Power of Art” over Picasso’s Guernica van Simon Schama: http://www.dailymotion.com/video/xk2qmg_simon-schama-s-power-of-art-part-3-of-8-picasso-2007-hd_creation.
- Een Spaanstalige documentaire over de Spaanse Burgeroorlog. Het betreft een langere en een kwalitatief mindere documentaire, maar de snelheid Spaans is voor de 5 vwo-leerlingen, naar mijn verwachting, goed te volgen: http://www.dailymotion.com/video/xxj430_documental-bbc-n%C2%BA1-guerra-civil-espanola_shortfilms.

<u>Docentenrol</u>
De docent heeft een sterk begeleidende rol tijdens de lessenserie. Zo dient de docent de les goed te openen met een flashback naar de lesstof uit de vorige les of lessen, duidelijk de leerdoelen voor de huidige les aan te kaarten en de opdrachten zelf goed te doorspreken voordat de leerlingen zelfstandig of in groepsverband aan het werk gaan. Als voorbeeld nemen we nu de schrijfopdracht (1) uit les 2. Als huiswerk van les 1 hebben de leerlingen reeds een stuk geschreven in het Spaans en hun mening geuit over het kunstwerk *Guernica*. Met de te maken opdracht in les 2 kruipen de leerlingen in de huid van een journalist en schrijven ze in het Spaans een kort nieuwsbericht n.a.v. het pamflet ‘último aviso’ van generaal Mola. Deze opdracht zullen de leerlingen in eerste instantie wel lastig vinden, maar door de leerlingen goed te begeleiden en ze op gang te brengen in hun werk- en denkproces, zullen de leerlingen sneller productief aan het werk gaan. De docent stelt vragen als: Wie herkent het bericht ‘último aviso’? Wat weten jullie hier nog van? (deze pamflet krijgt ook aandacht in de NPO-documentaire) Hoe ga je te werk? Waar begin je mee?

<u>Tijd</u>
De lessenserie is verdeelt over drie lessen, hoewel de keuze is aan de docent om de drie lessen aansluitend hieraan te besteden, of bijvoorbeeld verdeeld over drie weken (een les per week). De ontwerper van de lessenserie heeft wel een voorkeur, zo zullen de leerlingen (naar verwachting) beter in het onderwerp en de vaardigheden groeien als de lessen aansluitend zullen zijn.

<u>Evaluatie</u>
Als je het leerlingenboekje doorneemt, zie je dat na iedere schrijfopdracht vermeld staat dat de leerling de gemaakte opdracht moet laten zien aan de docent. In de praktijk zal dit echter chaotisch werken, maar het is belangrijk om in acht te nemen dat het niet de bedoeling is om veel aandacht te besteden bij het controleren van de gemaakte opdrachten. Het is de bedoeling

dat de docent de gemaakte schrijfopdracht *scant*; óf het gemaakt is, óf de hoeveelheid woorden ongeveer overeenkomt en óf de leerling de doeltaal heeft gebruikt.

Verder wordt het portfolio afgesloten met een evaluatie-opdracht welke de leerlingen in het Nederlands mogen schrijven, want het doel is hier niet de Spaanse schrijfvaardigheid, maar het doel van deze opdracht is dat de leerlingen zelf nadenken over hun eigen werk- en denkproces en de nodige verbeterpunten onder ogen zien voor een volgende keer. Tevens biedt deze opdracht voor de docent een manier om te kijken naar mogelijke valkuilen en verbeterpunten voor de lessenserie.

Toetsing

De ontworpen lessenserie zelf koppelt geen cijfer aan het portfolio van de leerlingen, maar wordt het gezien als een handelingsdeel. De keuze is aan de docent om te gaan voor een alternatieve manier van toetsen. De docent kan ervoor kiezen om het portfolio als handelingsdeel ook te beoordelen op basis van een cijfer of op basis van onvoldoende/voldoende/goed. In het laatste geval is het een idee om een rubric op te stellen waarin duidelijk staat waar de leerling aan moet voldoen om een onvoldoende/voldoende/goed te krijgen voor het portfolio. Stel, een leerling krijgt voor zijn portfolio een onvoldoende, dan kan de docent een aanvullende opdracht aanbieden zodat de leerling alsnog een voldoende of goed kan krijgen. Wat verder ook de leerling zal motiveren, is het geven van de rubric bij aanvang van de lessenserie zodat de leerling weet waar hij of zij voor een onvoldoende/voldoende/goed aan moet voldoen.

Overigens kan de docent ervoor kiezen om de lessenserie als handelingsdeel te benoemen in het PTA. Deze lessenserie kan als ‘inkomertje’ van de moeilijkere teksten voor leesvaardigheid in vwo 5 een goede oefening zijn. Vooral in combinatie met schrijfvaardigheid. Het goede introductie van het onderwerp de Spaanse Burgeroorlog zal ook goed doen bij het lezen van fragmenten uit de literaire Spaanse teksten van Soldados de Salamina, La Colmena, etcetera.

Wanneer de leerling de portfolio inlevert, zal de docent moeten bepalen. Stel de leerlingen krijgen drie keer Spaans per week (maandag, woensdag en donderdag) en de lessenserie eindigt op donderdag, dan kan de docent ervoor kiezen om de deadline te zetten op de eerstvolgende woensdag. Dit dwingt de leerlingen meteen verder te werken (in de eigen tijd) aan het onderwerp en zal de informatie nog redelijk vers in het geheugen liggen.

3. Las soluciones

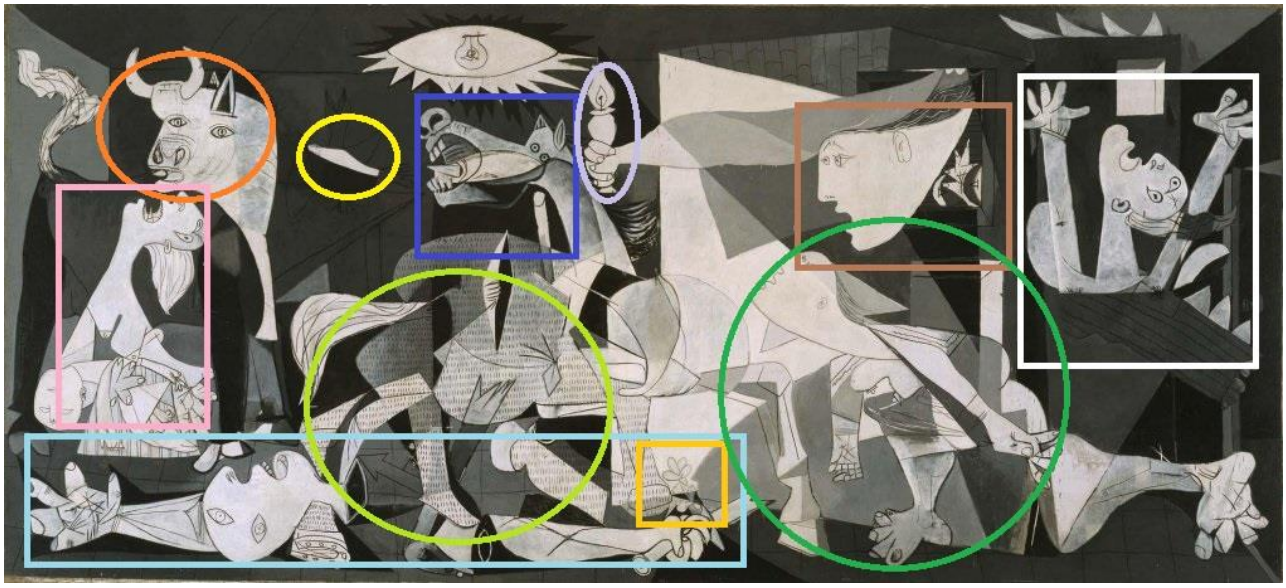
Clase 1

Durante la primera clase de la serie, los alumnos miran el documental y hacen notas trás el vídeo y la presentación de PowerPoint del profesor.

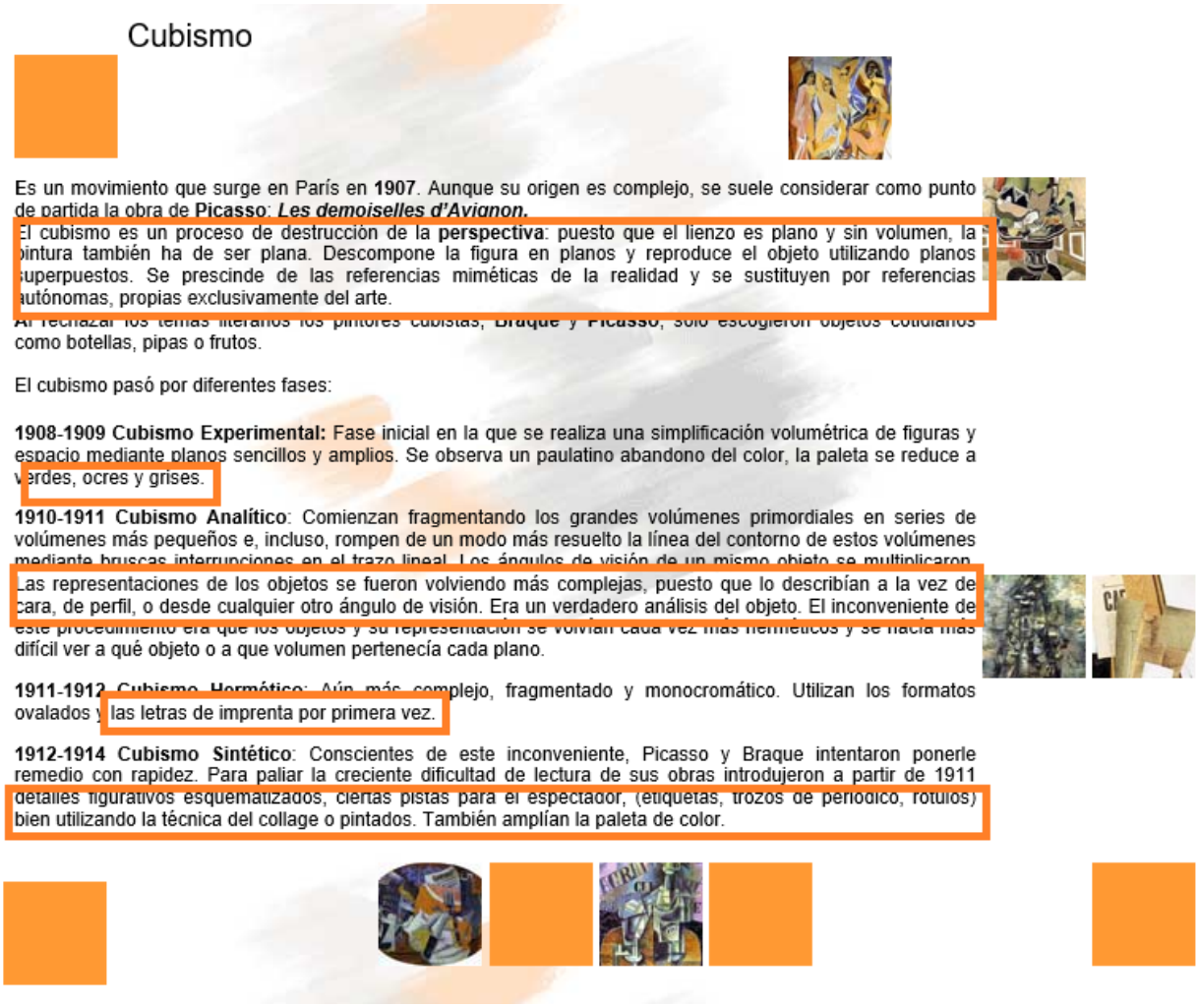
Los deberes

Ten en cuenta que no existe una malinterpretación del cuadro, pero como ejemplo de interpretación tenemos la siguiente tabla:

El toro simboliza el mal o el fascismo.	El caballo simboliza las víctimas inocentes de la guerra.
La paloma simboliza la paz.	La flor simboliza la esperanza.
El soldado muerto simboliza los soldados que mueren por sus ideales.	La mujer simboliza el dolor.
La imprenta de los textos periodísticos simboliza la importancia del corresponsal de guerra.	La cabeza entrando por la ventana simboliza el refugio en un lugar en el que no hay peligro.
La vela simboliza la necesidad de informar a todo el mundo de lo que está ocurriendo.	La mujer que sólo puede gritar y que asoma la cabeza por la ventana simboliza la humanidad.
El guerrero simboliza los soldados que mueren en lucha por conseguir sus ideales.	



Unos aspectos del cubismo en el cuadro *Guernica*:



Cubismo

Es un movimiento que surge en París en **1907**. Aunque su origen es complejo, se suele considerar como punto de partida la obra de **Picasso**: ***Les demoiselles d'Avignon.***

El cubismo es un proceso de destrucción de la **perspectiva**: puesto que el lienzo es plano y sin volumen, la pintura también ha de ser plana. Descompone la figura en planos y reproduce el objeto utilizando planos superpuestos. Se prescinde de las referencias miméticas de la realidad y se sustituyen por referencias autónomas, propias exclusivamente del arte.

Al rechazar los temas literarios los pintores cubistas, **Braque** y **Picasso**, solo escogieron objetos cotidianos como botellas, pipas o frutos.

El cubismo pasó por diferentes fases:

1908-1909 Cubismo Experimental: Fase inicial en la que se realiza una simplificación volumétrica de figuras y espacio mediante planos sencillos y amplios. Se observa un paulatino abandono del color, la paleta se reduce a verdes, ocres y grises.

1910-1911 Cubismo Analítico: Comienzan fragmentando los grandes volúmenes primordiales en series de volúmenes más pequeños e, incluso, rompen de un modo más resuelto la línea del contorno de estos volúmenes mediante bruscas interrupciones en el trazo lineal. Los ángulos de visión de un mismo objeto se multiplicaron.

Las representaciones de los objetos se fueron volviendo más complejas, puesto que lo describían a la vez de cara, de perfil, o desde cualquier otro ángulo de visión. Era un verdadero análisis del objeto. El inconveniente de este procedimiento era que los objetos y su representación se volvían cada vez más herméticos y se hacía más difícil ver a qué objeto o a que volumen pertenecía cada plano.

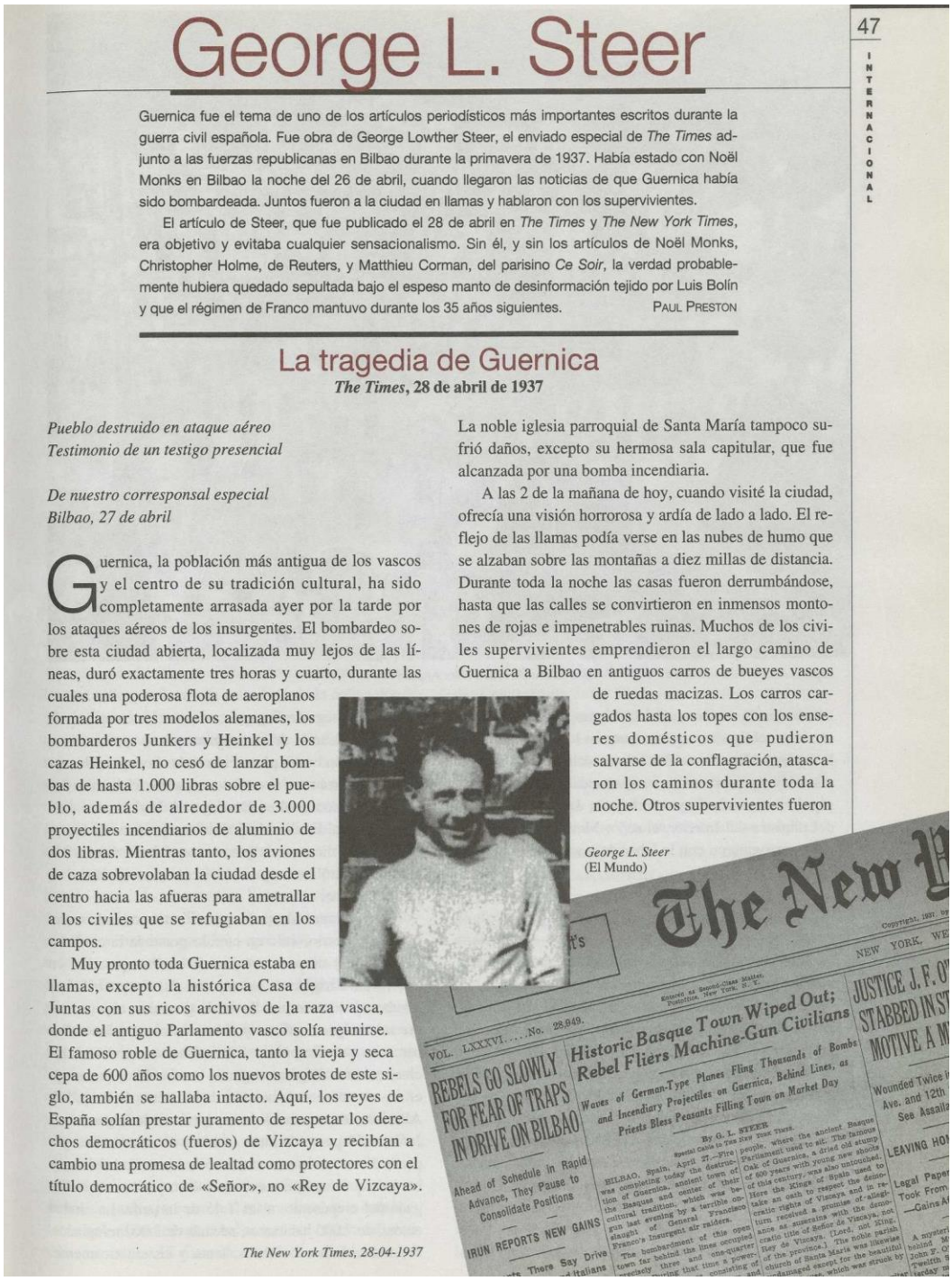
1911-1912 Cubismo Hermético: Aún más complejo, fragmentado y monocromático. Utilizan los formatos ovalados y las letras de imprenta por primera vez.

1912-1914 Cubismo Sintético: Conscientes de este inconveniente, Picasso y Braque intentaron ponerle remedio con rapidez. Para paliar la creciente dificultad de lectura de sus obras introdujeron a partir de 1911 detalles figurativos esquematizados, ciertas pistas para el espectador, (etiquetas, trozos de periódico, rótulos) bien utilizando la técnica del collage o pintados. También amplían la paleta de color.

- "[...] puesto que el lienzo es plano y sin volumen, la pintura también ha de ser plana": De vormen worden teruggebracht tot hun essentie en, hier en daar, tot geometrische vlakken.
- "Las representaciones de los objetos se fueron volviendo más complejas, pusto que lo describían a la vez de cara, de perfil, o desde cualquier otro ángulo de visión": Het combineren van verschillende aanzichten.
- "La paleta se reduce a verdes, ocres y grises": Het sobere kleurgebruik van gruizen en bruinen.
- "[...] las letras de imprenta [...]", "ciertas pistas para el espectador, (etiquetas, trozos de periódico, rótulos) bien utilizando la técnica del collage o pintados": Het gebruik van krantfragmenten in het werk.

Clase 2

Primera tarea: yú como periodista (1)
Un ejemplo como ayuda a evaluar los textos escritos de los alumnos:



George L. Steer

Guernica fue el tema de uno de los artículos periodísticos más importantes escritos durante la guerra civil española. Fue obra de George Lowther Steer, el enviado especial de *The Times* adjunto a las fuerzas republicanas en Bilbao durante la primavera de 1937. Había estado con Noël Monks en Bilbao la noche del 26 de abril, cuando llegaron las noticias de que Guernica había sido bombardeada. Juntos fueron a la ciudad en llamas y hablaron con los supervivientes.

El artículo de Steer, que fue publicado el 28 de abril en *The Times* y *The New York Times*, era objetivo y evitaba cualquier sensacionalismo. Sin él, y sin los artículos de Noël Monks, Christopher Holme, de Reuters, y Matthieu Corman, del parisino *Ce Soir*, la verdad probablemente hubiera quedado sepultada bajo el espeso manto de desinformación tejido por Luis Bolín y que el régimen de Franco mantuvo durante los 35 años siguientes. PAUL PRESTON

La tragedia de Guernica

***The Times*, 28 de abril de 1937**

Pueblo destruido en ataque aéreo
Testimonio de un testigo presencial

De nuestro corresponsal especial
Bilbao, 27 de abril

Guernica, la población más antigua de los vascos y el centro de su tradición cultural, ha sido completamente arrasada ayer por la tarde por los ataques aéreos de los insurgentes. El bombardeo sobre esta ciudad abierta, localizada muy lejos de las líneas, duró exactamente tres horas y cuarto, durante las cuales una poderosa flota de aeroplanos formada por tres modelos alemanes, los bombarderos Junkers y Heinkel y los cazas Heinkel, no cesó de lanzar bombas de hasta 1.000 libras sobre el pueblo, además de alrededor de 3.000 proyectiles incendiarios de aluminio de dos libras. Mientras tanto, los aviones de caza sobrevolaban la ciudad desde el centro hacia las afueras para ametrallar a los civiles que se refugiaban en los campos.

Muy pronto toda Guernica estaba en llamas, excepto la histórica Casa de Juntas con sus ricos archivos de la raza vasca, donde el antiguo Parlamento vasco solía reunirse. El famoso roble de Guernica, tanto la vieja y seca cepa de 600 años como los nuevos brotes de este siglo, también se hallaba intacto. Aquí, los reyes de España solían prestar juramento de respetar los derechos democráticos (fueros) de Vizcaya y recibían a cambio una promesa de lealtad como protectores con el título democrático de «Señor», no «Rey de Vizcaya».

The New York Times, 28-04-1937

La noble iglesia parroquial de Santa María tampoco sufrió daños, excepto su hermosa sala capitular, que fue alcanzada por una bomba incendiaria.

A las 2 de la mañana de hoy, cuando visité la ciudad, ofrecía una visión horrorosa y ardía de lado a lado. El reflejo de las llamas podía verse en las nubes de humo que se alzaban sobre las montañas a diez millas de distancia. Durante toda la noche las casas fueron derrumbándose, hasta que las calles se convirtieron en inmensos montones de rojas e impenetrables ruinas. Muchos de los civiles supervivientes emprendieron el largo camino de Guernica a Bilbao en antiguos carros de bueyes vascos de ruedas macizas. Los carros cargados hasta los topes con los enseres domésticos que pudieron salvarse de la conflagración, atascaron los caminos durante toda la noche. Otros supervivientes fueron

George L. Steer
(El Mundo)

The New Y

VOL. LXXXVI.... No. 28,949. NEW YORK, WE

REBELS GO SLOWLY FOR FEAR OF TRAPS IN DRIVE ON BILBAO

Ahead of Schedule in Rapid Advance, They Pause to Consolidate Positions

IRUN REPORTS NEW GAINS

Historic Basque Town Wiped Out; Rebel Fliers Machine-Gun Civilians

Waves of German-Type Planes Fling Thousands of Bombs and Incendiary Projectiles on Guernica, Behind Lines, as Priests Bless Peasants Filling Town on Market Day

By G. L. STEER.

JUSTICE J. F. O'
STABBED IN ST
MOTIVE A M

Wounded Twice
Ave. and 12th
See Assaila

LEAVING HOM

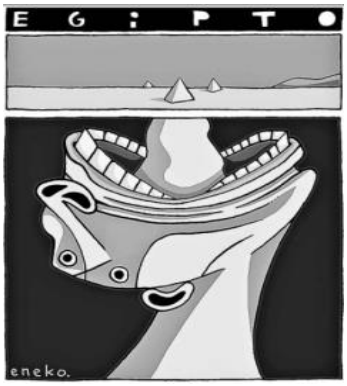
Legal Paper
Took From
—Gains A

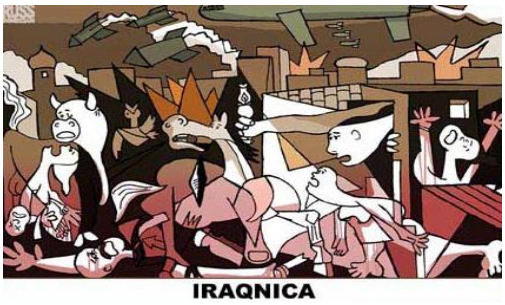
Fuente: El anuncio periodístico de George Steer en el periódico británico The Times, pero adaptado en la entrevista (escrito por Preston) Letra International, el 21 de septiembre de 2006

Segunda tarea: vosotros como periodistas (2)

¿De qué campo político Franco es miembro?	Campo de derechas
¿De qué campo político Luis Bolín es miembro?	Campo de derechas
¿De qué campo político el presidente del Gobierno vasco, Antonio Aguirre, es miembro?	Campo de izquierdas
En general los periodistas, que han escrito los dos anuncios, son neutrales, pero a los ojos de Franco, Luis Bolín y Antonio Aguirre, ¿de qué campo político George Steer y Hill son miembros?	Campo de izquierdas

Clase 3





- 1ste foto: het beeldhouwwerk Pietà van Michelangelo. Maria rouwt om de dood van Christus die net van het kruis is gehaald.
- 2de foto: Egypte. Simboliseert de onderdrukking van de bevolking onder het Mubarak-regime.
- 3de foto: Syrië. De Syrische bootvluchtelingen op de Middellandse Zee op zoek naar vrijheid.
- 4de foto: Vietnam. Laat de vele doden zien tijdens de Vietnamoorlog. Veel Amerikanen waren tegen de Vietnamoorlog.
- 5de foto: Irak. Symbool voor de barbaarse oorlogspraktijken in Irak.
- 6de foto: Irak. De vele onschuldige burgers die slachtoffer zijn van oorlogsmisdaad, of zoals hier ten gevolge van een bomaanslag.

El mensaje de Picasso en el cuadro *Guernica*:

Un grito contra la barbarie

por Sonia Aparicio

«¿Qué cree usted que es un artista? ¿Un imbécil que sólo tiene ojos si es pintor, oídos si es músico o una lira que ocupa todo su corazón si es poeta? Bien al contrario, es un ser político, constantemente consciente de los acontecimientos estremecedores, airados o afortunados a los que responde de todas maneras. No, la pintura no se hace para decorar pisos»
(Picasso, a un periodista, tras la IIGM)

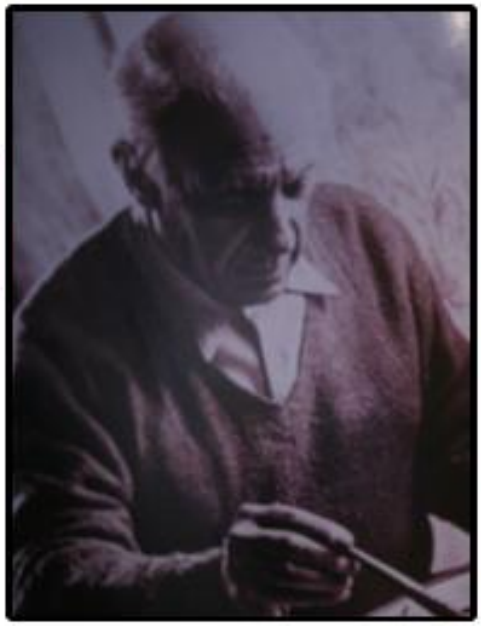
Si intentáramos explicar a un niño qué es el 'Guernica', cada uno daría mil matices, pero todos coincidiríamos en una idea

famoso de Pablo Ruiz Picasso es un **grito contra el horror y la barbarie** de la guerra. De cualquier guerra. De todas las guerras.

«En 'Guernica' no hay bombas, ni aviones, ni nada por el estilo porque no es una guerra u otra guerra, ni ésta ni aquella; es la manera en que Picasso muestra su **rechazo a cualquier tipo de violencia de la guerra**», explica Paloma Esteban Leal, conservadora del Museo Reina

desde 1992, sometido a estrictas medidas de conservación y seguridad. A partir de ahí, cada uno de los elementos que integran el lienzo puede ser objeto de múltiples y distintas interpretaciones. El toro, el caballo, la madre con el hijo muerto, la paloma, la ventana en llamas, la bombilla en el centro, los restos del guerrero…

«Más allá de lo que digan los expertos, es interesante escuchar a las personas que no lo son», dice José Lebrero, director del Museo Picasso de Málaga, «porque si hay algo que hace estas grandes obras tan especiales, es que trascienden cualquier discurso culto o retórica histórico-artística; nos llevan a unas dimensiones y a un espacio que tienen **muchas lecturas**. Yo,



Fechas clave

25.10.1881. Nace en Málaga Pablo Ruiz Picasso.

1895. Brillante y precoz, Pablo Picasso ingresa, con solo 14 años, en la escuela de Bellas Artes de Barcelona.

Abril 1904. Picasso se instala en París, capital cultural y sede de la explosión de las vanguardias.

Julio 1936. Golpe de Estado que desencadena la Guerra Civil española. Picasso es nombrado director del Museo del Prado. Nunca toma posesión del cargo.

Anexo IV

Curso: vwo 5	
CLASE 1	
Preguntas clave:	**descripción:**
Conocimiento previo:	Los alumnos no tienen conocimiento de la Guerra Civil española. Hasta ahora la imagen histórica y cultural existe sobre todo de la cocina española, los días festivos típicos españoles y latino-americanos, las obras literarias como Don Quijote y Lazarillo de Tormes, etcétera. El nivel receptivo y productivo de estos alumnos es el nivel B1. Les queremos ofrecer esta serie de clases para que tengan más conocimiento de la Guerra Civil española, el bombardeo de Guernica, la obra Guernica de Picasso y la relación intercultural entre la guerra española y la Segunda Guerra Mundial.

Objetivos deseados:	Los objetivos:
	
	• El alumno es capaz de adquirir una visión global de la Guerra Civil española, la que incluye, más concretamente, los siguientes apuntos:
	  • El alumno sabe cuándo fue la Guerra Civil española
	  • El alumno sabe cómo empezó la Guerra Civil española
	  • El alumno es capaz de reconocer los principales grupos políticos y sociales de la guerra española, y sabe quién luchó contra quien en la Guerra Civil española
	  • El alumno sabe cuándo, cómo y qué pasó en Guernica durante la Guerra Civil española
	  • El alumno sabe quién ordenó el bombardeo de Guernica
	  • El alumno entiende la relación entre la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial
	
	• El alumno conoce el cuadro *Guernica* de Pablo Picasso y entiende su relación con la Guerra Civil española
	• El alumno ve un documental sobre la Guerra Civil española y Guernica y escucha a españoles que cuentan sobre lo que pasó
	
	Los objetivos a través de los deberes:
	• El alumno es capaz de escribir un texto corto, en español, sobre sus pensamientos del cuadro *Guernica*
	• El alumno es capaz de expresar su opinión sobre el cuadro
	• El alumno es capaz de interpretar el cuadro a través del simbolismo
	• El alumno es capaz de interpretar el cuadro a través del cubismo

Actividades en la clase:	Introducción del tema histórico principal (=la Guerra Civil española) por medio de un documental y un PowerPoint y después, el profesor entra en diálogo con los alumnos sobre los apuntos globales como cuándo y por qué empezó la guerra y el bombardeo, quién luchó contra quien, etcétera • Apertura de la clase y breve introducción de la serie de clases (10 minutos) • Ver y escuchar el documental *Guernica* (25 minutos)

	• Comentar el documental *Guernica* hacer notas en la pizarra (8 minutos) • Evaluar lo que los alumnos han aprendido durante esta clase y explicar a los alumnos lo que harán durante la siguiente clase (7 minutos)
Material para las actividades:	Ver los anexos III (para el docente) y V (para el alumno) para todos los documentos: • La pizarra: para hacer notas durante la comentación del documental • El documental *Guernica* del programa *Andere tijden* del canal holandés NPO: http://www.npogeschiedenis.nl/andere-tijden/afleveringen/2006-2007/Guernica.html • Copias del libro de ejercicios para los alumnos, que incluyen los anexos de las siguientes paginas web: http://www.museoreinasofia.es/colección/obra/guernica http://www.elmundo.es/especiales/2011/10/cultura/guernica/grito.html • Conexión a internet • Retroproyector o cañón
Actividades del profesor:	• El docente empieza la clase, introduciendo los temas y los objetivos de la serie de tres clases, repartiendo el libro de ejercicios a los alumnos y además, da una breve introducción de la guerra española y el documental. El profesor también aconseja a los alumnos de hacer notas viendo el documental • El docente entra en diálogo con los alumnos para comentar a la nueva información del documental para controlar lo que los alumnos han entendido y para explicar más en cuanto a dudas o preguntas • El docente explica a los alumnos la tarea de deberes • El profesor evalua la presente clase y explica a los alumnos que van a hacer durante la siguiente clase
Evaluación:	El docente entra en diálogo con los alumnos y les hace preguntas para controlar hasta que los alumnos han entendido el nuevo contenido

Curso: vwo 5	
CLASE 2	
Preguntas clave:	**descripción:**
Conocimiento previo:	Los alumnos tienen conocimiento de la Guerra Civil española, del bombardeo de Guernica y conoce el cuadro *Guernica* de Picasso.
Objetivos deseados:	Los objetivos: • El alumno es capaz de leer un artículo periodístico en español • El alumno es capaz de formular un titular adecuado para un texto periodístico • El alumno es capaz de escribir un texto periodístico desde un punto de vista política (derecha o izquierda) • El alumno es capaz de 'poner' diferentes personajes de la guerra española en el campo correspondiente • El alumno sabe de qué trata el anuncio del general Mola • El alumno es capaz de escribir un anuncio periodístico corto

Actividades en la clase:	Introducción de contenido, los objetivos y las tareas de la clase de hoy. Reclama la importancia de los corresponsales durante las guerras, que en el caso de la guerra española fue George Steer. • Apertura de la clase y breve introducción de la clase de hoy; los objetivos, los materiales, las tareas; conocimiento previo de la clase anterior (7 minutos) • Los alumnos hacen la primera tarea escrita: general Mola (20 minutos) • Los alumnos, en grupos de cuatro, discuten los textos cortos sobre el bombardeo de *Guernica* (7 minutos) • Los alumnos empiezan a hacer la segunda tarea escrita en parejas (10 minutos) • El docente explica que las tareas ya no finalizadas son deberes para la siguiente clase. El docente evalua que los alumnos han aprendido durante esta clase y explica a los alumnos lo que harán durante la siguiente clase (6 minutos)
Material para las actividades:	Ver los anexos III (para el docente) y V (para el alumno) para todos los documentos: • La pizarra: para hacer notas • El libro de ejercicios • Ordenadores o cuadernos • Diccionarios neerlandés-español/español-neerlandés • Conexión a internet • Retroproyector o cañón
Actividades del profesor:	• El docente empieza la clase controlando el conocimiento previo de los alumnos e introduciendo los objetivos y las tareas • El docente controla los deberes de la primera clase • El docente controla los alumnos cuando están haciendo las tareas individualmente o en grupos/parejas • El profesor evalua la presente clase y explica a los alumnos que van a hacer durante la siguiente clase
Evaluación:	• Durante la clase el profesor controla los trabajos de los alumnos y ayuda a les que tienen preguntas o dudas • El docente pregunta a los alumnos hasta que han entendido el nuevo contenido y han hecho las tareas

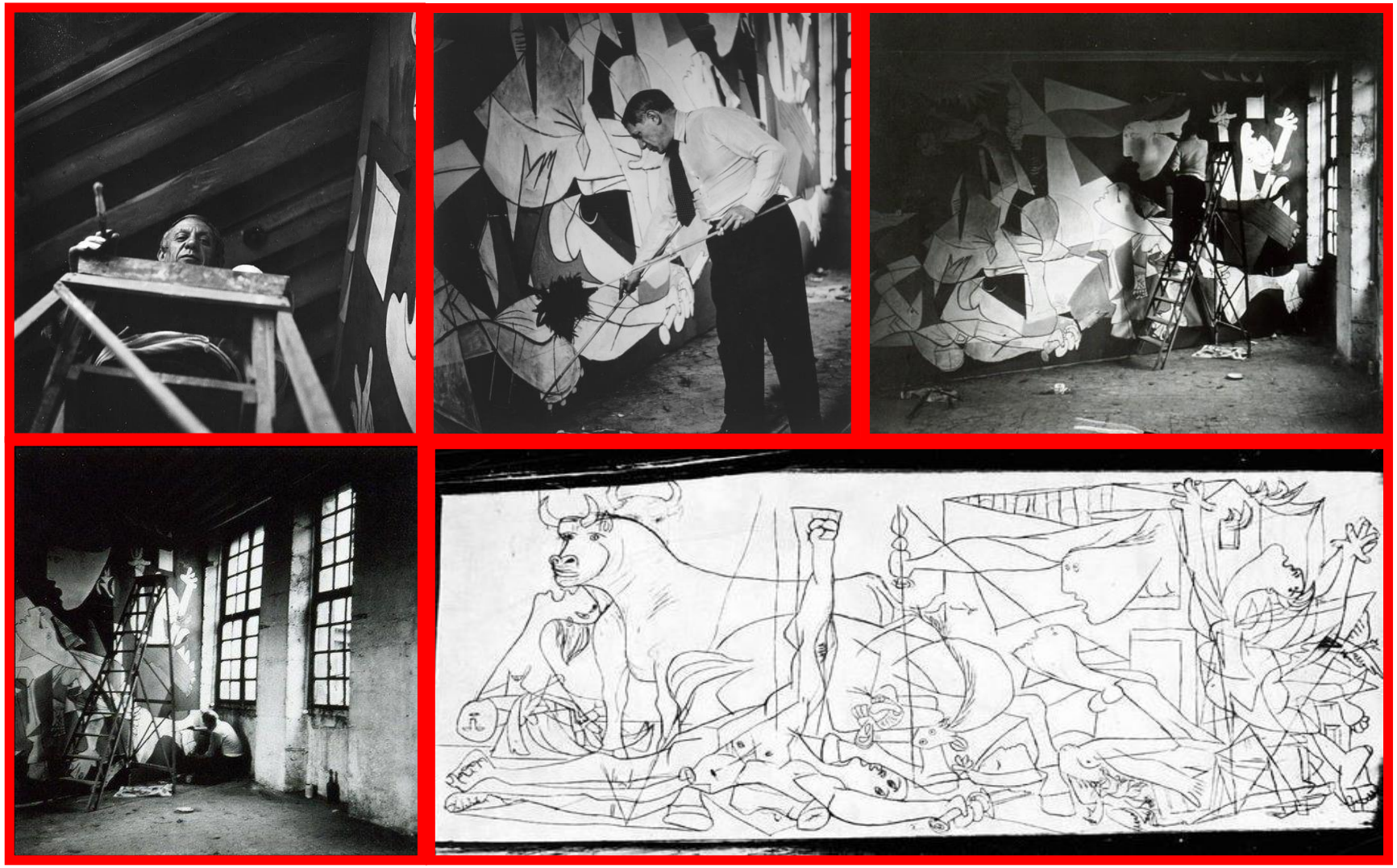
Curso: vwo 5	
CLASE 3	
Preguntas clave:	**descripción:**
Conocimiento previo:	Los alumnos tienen conocimiento de la Guerra Civil española, conoce el cuadro, puede interpretar el cuadro *Guernica* y escribir un texto periodístico.
Objetivos deseados:	Los objetivos:

	• El alumno es capaz de describir su primera expresión sobre algo, en este caso será la serie de fotos de clase 3 • El alumno es capaz de relacionar los países para usar su conocimiento básico • El alumno es capaz de reflejar la serie de foto a través del cuadro *Guernica* • El alumno es capaz de describir el mensaje de Picasso pintando el *Guernica* y relacionar este mensaje con las dos guerras europeas: española y la Segunda Guerra Mundial • El alumno es capaz de leer un texto español para controlar su respuesta • El alumno es capaz de integrar toda la infomación aprendida en un texto para poner en un folleto turístico
Actividades en la clase:	• Apertura de la clase: controlando el conocimiento previo de las dos clases anteriores, explicando los objetivos para la clase de hoy en explicando las tareas nuevas (7 minutos) • Los alumnos hacen la tarea intercultural y empiezan con la tarea final del folleto turístico (35 minutos) • Evaluar lo que los alumnos han aprendido durante esta clase y explicar a los alumnos lo que harán durante la siguiente clase. El docente presta más atención a la explicación de entegar el portfolio final que debe incluir todas las tareas (8 minutos)
Material para las actividades:	Ver los anexos III (para el docente) y V (para el alumno) para todos los documentos: • La pizarra: para hacer notas durante la comentación del documental • Ordenadores o cuadernos • Diccionarios neerlandés-español/español-neerlandés • El libro de ejercicios • Conexión a internet • Retroproyector o cañón
Actividades del profesor:	• El docente empieza la clase, controlando el conocimiento previo e introduciendo los objetivos y las tareas nuevas • El docente controla los deberes de la segunda clase • El docente controla los alumnos cuando están haciendo las tareas • Durante la clase el profesor ayuda a los alumnos que tienen preguntas o dudas • El profesor evalua la presente clase y explica a los alumnos, otra vez, qué aspectos el portfolio debe incluir y cuándo les tienen que entregarlo
Evaluación:	• Durante la clase el profesor controla los trabajos de los alumnos y ayuda a les que tienen preguntas o dudas • El docente pregunta a los alumnos hasta que han entendido el nuevo contenido y han hecho las tareas

Anexo V

A CONTINUACIÓN MOSTRAMOS EL MATERIAL PARA LOS ALUMNOS, COMO LIBRO DE EJERCICIOS, PARA IMPRIMIR.

LIBRO DE EJERCICIOS



La Guerra Civil española como ensayo general
Una visión artística e intercultural

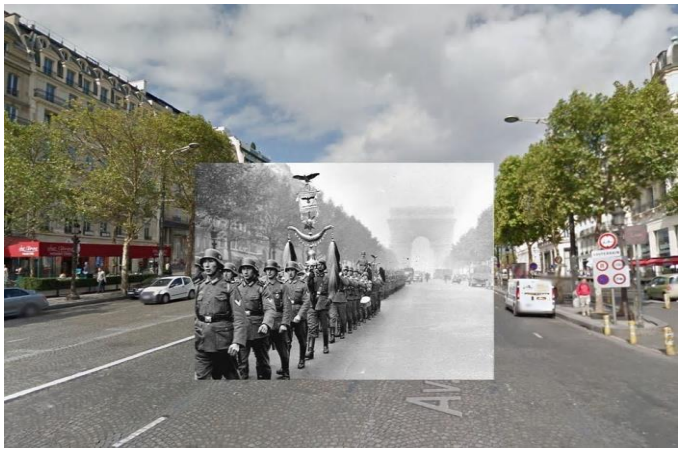
Tijdens deze les en de volgende twee lessen ga je aan de slag om je Spaanse lees- en schrijfvaardigheid te verbeteren en je verder te ontwikkelen als een intercultureel persoon. Centraal in deze lessenserie staat het historisch en cultureel onderwerp Spaanse Burgeroorlog en ontdek je deze Spaanse oorlog door de ogen van de Spanjaarden, Picasso en de rest van de wereld. Uiteindelijk zullen deze lessen jou tot een meer *ciudadano del mundo* maken. Ben je al benieuwd?

De lessen bestaan uit verschillende opdrachten die je helpen bij de voorbereiding van de opdrachten in de laatste les. Om de opdrachten te maken geven we jou een aantal bronnen en wat richtlijnen, maar we zien ook graag jouw eigen creativiteit terug, dus aarzel niet om op zoek te gaan naar andere bronnen en materiaal. De door jou gemaakte opdrachten plaats je uiteindelijk in jouw persoonlijk portfolio welke je, uiterlijk op de afgesproken datum, inlevert bij de docent.

Voor een deel van de opdrachten werk je in tweetallen om zo elkaar te helpen en samen een doel te bereiken. De uitgewerkte opdrachten moeten wel in ieders persoonlijk portfolio worden toegevoegd. Ook zal je opdrachten individueel maken en ook deze voeg je toe aan jouw portfolio. Om je op weg te helpen en te checken of je goed bezig bent, kun je tussentijds aan de docent gerichte vragen stellen en zal de docent regelmatig vragen naar jouw bevindingen en werkzaamheden.

¡Mucha suerte!

Fuente: Calle Montera, Madrid, 1937. Una impresión de la guerra española en el tiempo de hoy. Carzo, 2014: http://www.yorokobu.es/guerra-civil-street-view/



Fuente: Champs-Elysées, París, 1940. Una impresión de la Segunda Guerra Mundial en el tiempo de hoy. Docherty, 2014: http://www.theguardian.com/cities/gallery/2014/may/20/second-world-war-google-street-view-nazis-paris-london-blitz#img-1

Los objetivos

Hieronder vind je de leerdoelen (*los objetivos* in het Spaans) die aangeven aan welke vaardigheden je tijdens de drie lessen gaat werken. Aan de ene kant gaat het om Spaanse taalvaardigheden en aan de andere kant om interculturele competentie.

Met interculturele competentie bedoelen we dat je kennis hebt over verschillende culturen, dat je relaties kunt leggen tussen culturele gebeurtenissen en dat je een kritisch denkvermogen ontwikkelt. Dit is, naast de taalvaardigheden, een belangrijk element bij het leren van een taal als Spaans. Je maakt kennis met de immense diversiteit in cultuur, zoals gewoonten, normen en waarden, geschiedenis, kunst, politiek, etc. van Spanje en Latijns-Amerika. Wat deze drie lessen betreft, blijf je qua kennis in Spanje en kom je meer te weten over de Spaanse geschiedenis, kunst en politiek.

Laat je niet afschrikken door de lange lijst met *objetivos*. Hoewel de taalvaardigheden lezen en schrijven wel minimale eisen hebben, passend bij het niveau 5 vwo, gaat het er bij de interculturele competentie om dat je een positieve ontwikkeling doormaakt. Of dit ook het geval is, kun je zelf beoordelen door de lees- en schrijfopdrachten te maken en door de *feedback* op jouw portfolio als eindproduct waarin al jouw gemaakte opdrachten staan.

Leesvaardigheid Comprensión lectora	• Ik kan in zowel Spaanse korte als langere teksten bepaalde informatie opzoeken. • Ik kan een Spaans krantenartikel of webpagina lezen over de Spaanse Burgeroorlog en Guernica en daar de nodige informatie uit halen. • Ik begrijp de algemene boodschap van een Spaanse tekst.
Schrijfvaardigheid Expresión escrita	• Ik kan de verzamelde informatie over bekende en minder bekende thema's samenvatten en een persoonlijke mening geven over een bepaald onderdeel middels een Spaanse schrijfopdracht. • Ik kan mijn persoonlijk commentaar op een kunstwerk of foto omschrijven in het Spaans. • Ik kan een Spaans kort nieuwsbericht, inclusief een bijpassende titel, schrijven over een gebeurtenis. • Ik kan een kunstwerk beschrijven in het Spaans.
Interculturele competentie Competencia intercultural	• Ik heb kennis over de Spaanse Burgeroorlog: wanneer, waarom, welke partijen, etc. • Ik kan relaties leggen tussen de Spaanse Burgeroorlog, inclusief Guernica, en de Tweede Wereldoorlog. • Ik heb kennis over het bombardement op Guernica. • Ik ken het kunstwerk *Guernica* van Picasso. • Ik kan kritisch kijken naar het kunstwerk *Guernica* en de symboliek vertalen naar de realiteit.

Clase 1

Empezamos la clase explicando los temas a tratar de las tres clases y presentando los objetivos de las mismas. Depués se explica en que vamos a enfocarnos durante la serie de tres clases: los temas históricos y culturales de la Guerra Civil española y el bombardeo de Guernica. En la presente clase se introduce los temas para ver un documental para obtener una visión global sobre la guerra española, el acontecimiento de Guernica, la relación con la Segunda Guerra Mundial y la importancia artística e histórica del cuadro *Guernica* de Picasso.

NOTA: ¡Haz notas viendo el documental y participa al diálogo!

TAREA escrita como deberes

En la primera clase has visto, quizá por primera vez, el cuadro *Guernica* de Picasso. El cuadro famoso refleja el bombardeo de la ciudad vasca Guernica y la obra es una de las obras más importantes para el pintor español y también imprescindible en la cultura de España.

Primera parte
Primero, vas a leer unos textos sobre el cuadro que tratan del simbolismo y del estilo de cubismo. Encuentras los textos en los anexos 3 y 4. Segundo, vas a describir el cuadro *Guernica*, mostrado abajo. El texto debe incluir los siguientes criterios:

Criterios que ayudan a describir tu opinión sobre el cuadro y el cuadro mismo:

El texto debe tener mínimo 80 palabras y escrito en español.
Describe tu opinión sobre el cuadro.
Describe tu interpretación del simbolismo y su significado del cuadro: “A mi me parece que el toro simboliza España”. Ten en cuenta que no existe una malinterpretación de la obra, porque según Picasso:

“El público verá lo que querrá ver”

Describe unos aspectos del cubismo en el cuadro.
En la siguiente hoja va una imagen del cuadro *Guernica*.
Usa los anexos 3 y 4: sobre el simbolismo y el cubismo.

Cuando terminas esta tarea, la presentas al profesor, al principio de la segunda clase, para saber si todo está bien y añades el texto definitvo en el portfolio tuyo.

La obra Guernica de Pablo Picasso, adaptada del sitio web del Museo Reina Sofía.

Clase 2

A veces los medios publican un anuncio sobre un llamamiento[12] de alguien. Lo mismo pasó con los llamamientos, publicados en la red social de *Twitter*, de unos españoles famosos. El presidente del Gobierno español, Rajoy, el cantante Alejandro Sanz y el actor Antonio Banderas desearon los mejores a la cantante Barei, que participó a Eurovisión de 2016. Mira los siguientes deseos:

[12] Oproep

Luego, los medios publicaron un anuncio sobre la mucha atención que recibió la cantante española de los famosos. Mira el siguiente anuncio:

Barei acapara las redes sociales de actores, políticos y presentadores

- **Sigue Eurovisión en DIRECTO minuto a minuto y multiseñal**
- **Sigue minuto a minuto la final de Eurovisión 2016**

14.05.2016 | actualización 22h43

Ha llegado el gran día para Barei y las redes han demostrado un día más que, independientemente de la posición en la que quede esta noche, nuestra candidata reina en la red .

El éxito de Barei en las redes está muy vinculado al trabajo realizado desde la web de RTVE, que hoy ha recibido el empujón de muchos rostros conocidos.

A media mañana, César Vallejo y Eurovisión lanzaban el hashtag #Barei12points, que en menos de 15 minutos ya era tendencia en España. El tuit de Antonio Banderas, uno de los primeros en desear lo mejor para Barei usando este hashtag, ha sido decisivo para que la etiqueta se haya convertido en tendencia global.

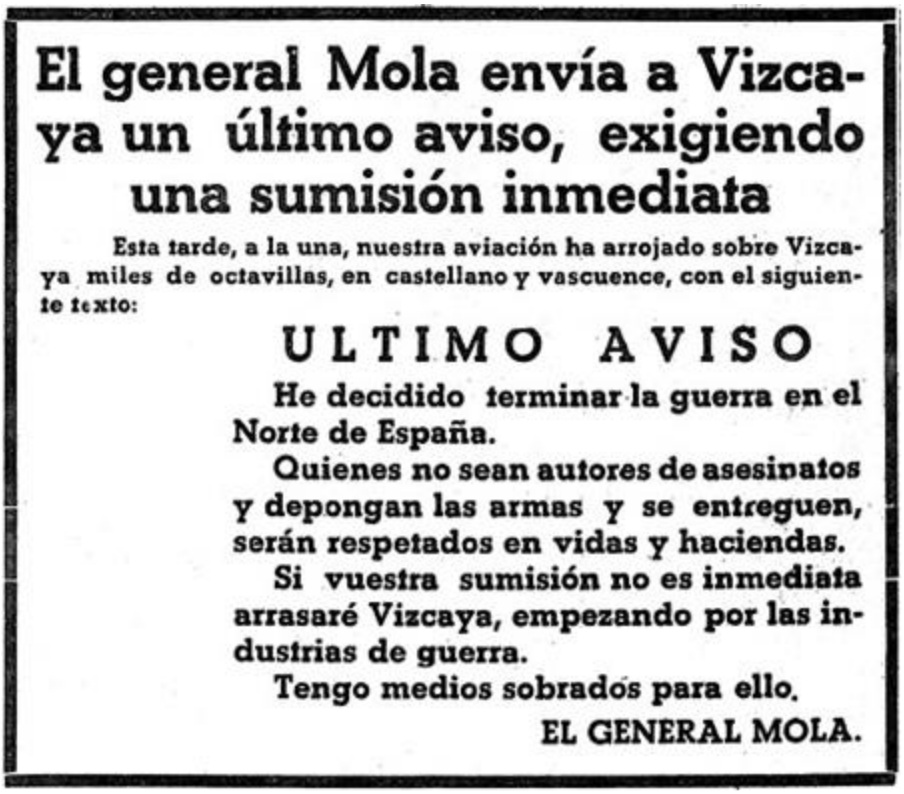
Ahora, vas a hacer lo mismo y tú eres George Steer. ¿Recuerdas al corresponsal de guerra George Steer?

En la clase anterior has visto la importancia de este corresponsal de guerra durante la Guerra Civil española. Es probable que cuando George Steer no escribiera nada sobre el acontecimiento terrible, no sabríamos nada sobre el bombardeo de Guernica, ni pintaría Picasso el *Guernica*.

TAREA: tú como periodista (1)

¿Recuerdas el siguiente panfleto? ¿De qué recuerdas el panfleto? En esta clase tú eres George Steer y vas a escribir un anuncio periodístico sobre el 'último aviso' (1).

Lee el siguiente texto y escribe un artículo periodístico.



El general Mola envía a Vizcaya un último aviso, exigiendo una sumisión inmediata

Esta tarde, a la una, nuestra aviación ha arrojado sobre Vizcaya miles de octavillas, en castellano y vascuence, con el siguiente texto:

ULTIMO AVISO

He decidido terminar la guerra en el Norte de España.

Quienes no sean autores de asesinatos y depongan las armas y se entreguen, serán respetados en vidas y haciendas.

Si vuestra sumisión no es inmediata arrasaré Vizcaya, empezando por las industrias de guerra.

Tengo medios sobrados para ello.

EL GENERAL MOLA.

Vizcaya: una provincia vasca
La octavilla: el panfleto
El autor de asesinato: el asesino
Deponer: poner
La sumisión: la colaboración
Arrasar: destruir

Para esta tarea escrita escribes un artículo de un periódico, relacionado con el panfleto mostrado arriba 'último aviso'. Como ayuda de escribir el artículo corto, respondes a las siguientes preguntas y repasas las notas hechas del documental visto.

Atención: El texto periodístico, escrito en español, debe tener un mínimo de 50 palabras. Debes formular un titular adecuado y claramente que puedes usar los diccionarios neerlandés-español/español-neerlandés.

Preguntas que ayudan a escribir el anuncio periodístico:

¿Quién ha escrito este texto?
¿Por qué se publicó este panfleto?
Si no obedecieran los vascos, ¿qué pasaría según Mola?
¿Qué es el objetivo principal de Mola y Franco de la colaboración vasca?

Cuando terminas esta tarea, la presentas al profesor para saber si todo está bien y añades el texto definitvo en el portfolio tuyo.

TAREA: vosotros como periodistas (2)

En grupos de cuatro vais a leer los dos siguientes anuncios periodísticos y los textos cortos de la siguiente página que tratan del bombardeo de la ciudad vasca Guernica.

THE TRAGEDY OF GUERNICA

TOWN DESTROYED IN AIR ATTACK

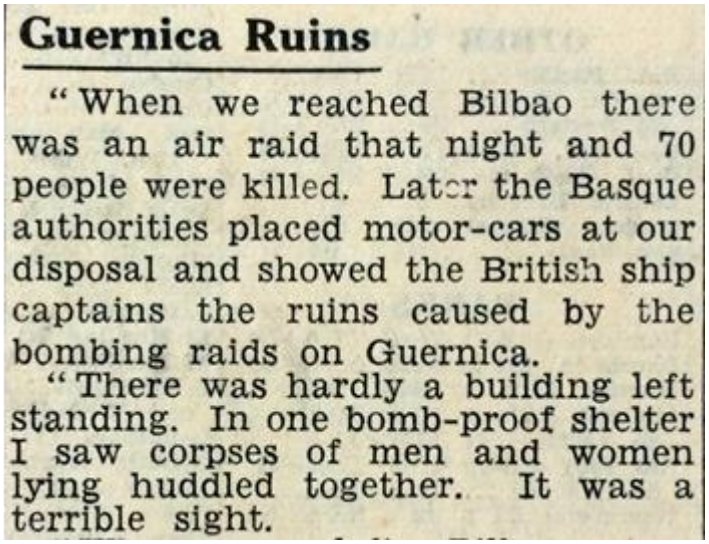
EYE-WITNESS'S ACCOUNT

From Our Special Correspondent

BILBAO, April 27

Guernica, the most ancient town of the Basques and the centre of their cultural tradition, was completely destroyed yesterday afternoon by insurgent air raiders. The bombardment of this open town far behind the lines occupied precisely three hours and a quarter, during which a powerful fleet of aeroplanes consisting of three German types, Junkers and Heinkel bombers and Heinkel fighters, did not cease unloading on the town bombs weighing from 1,000lb.

Fuente: George Steer, publicado en The Times y The New York Times, 27 de anril de 1937



Guernica Ruins

"When we reached Bilbao there was an air raid that night and 70 people were killed. Later the Basque authorities placed motor-cars at our disposal and showed the British ship captains the ruins caused by the bombing raids on Guernica.

"There was hardly a building left standing. In one bomb-proof shelter I saw corpses of men and women lying huddled together. It was a terrible sight.

Fuente: Captain A. H. Still, publicado en el Northe Mail, http://blog.twmuseums.org.uk/newcastle-foodship-crew-witness-the-devastation-of-guernica-bombing-in-the-spanish-civil-war/

También las autoridades españoles como el presidente del Gobierno vasco, Antonio Aguirre, denunció sobre el bombardeo:

Los aviadores alemanes al servicio de los facciosos españoles han bombardeado Guernica, incendiando la histórica villa, que tanta veneración tiene entre los vascos. Nos han querido herir en lo más sensible de nuestros sentimientos patrios, dejando una vez más de manifiesto lo que Euzkadi (país vasco) puede esperar de los que no vacilan en destruir hasta el santuario que recuerda siglos de nuestra libertad y de nuestra democraci. (Antonio Aguirre)

Como reacción a los anuncios de arriba, el partido nacional negó los hechos y sostuvo que el bombardeo no tuvo lugar y poco después, que el bando nacional y fascista no ordenó el bombardeo pero que los vascos mismos ordenaron el bombardeo terrible de la ciudad vasca.

Aguirre miente. Nosotros hemos respetado Gernika, como respetamos todo lo español. (Franco)

Miente Aguirre! Miente vilmente. En primer término, no hay aviación alemana ni extranjera en la España nacional. Hay aviación española... En segundo lugar, Gernika no ha sido incendiada por nosotros. La España de Franco no incendia. (Luis Bolín)

Como sabéis existía una fuerte tensión entre la derecha y la izquierda que resultó en dos campos durante la Guerra Civil española:

Izquierda	**Derecha**
STALIN	FRANCO, HITLER, MUSSOLINI
Socialistas	Nacionalistas
Republicanos	Fascistas
Comunistas	La Iglesia
Anarquistas	
Progresivos	Conservativos
Trabajadores, campesinos	Terratenientes[13]

Para entender los dos artículos periodísticos y los textos cortos de la página anterior, discutís las respuestas a las siguientes preguntas:

¿De qué campo político Franco es miembro?
¿De qué campo político Luis Bolín es miembro?
¿De qué campo político el presidente del Gobierno vasco, Antonio Aguirre, es miembro?
En general los periodistas, que han escrito los dos anuncios, son neutrales, pero a los ojos de Franco, Luis Bolín y Antonio Aguirre, ¿de qué campo político George Steer y Hill son miembros?

TAREA

Ahora, cada grupo de cuatro se divide en dos parejas. Una pareja va a escribir un anuncio periodístico sobre el bombardeo de *Guernica*, al lado del campo de izquierdas, y la otra pareja va a escribir un anuncio periodístico sobre el bombardeo de *Guernica* al lado del campo de derechas.

Leed los siguientes criterios que ayudan a escribir la tarea:

El anuncio debe tener como mínimo 60 palabras.
El texto escribís en español.
El anuncio existe en un titular adecuado, una introducción (o *lead*), un cuerpo[14] y un final.
En mensaje debe incluir el pensamiento del campo tuyo sobre quién ordenó el bombardeo.
El mensaje debe reflejar el pensamiento del campo tuyo sobre la teoría del otro campo.
Opcional: usad los diccionarios neerlandés-español/español-neerlandés.
Opcional: usad los anexos.

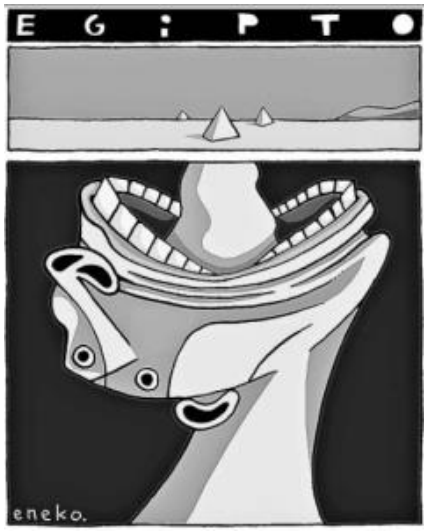
Después de escribir el artículo, la otra pareja del mismo grupo, vais a controlar vuestro anuncio y vosotros vais a chegear el anuncio de la otra pareja.

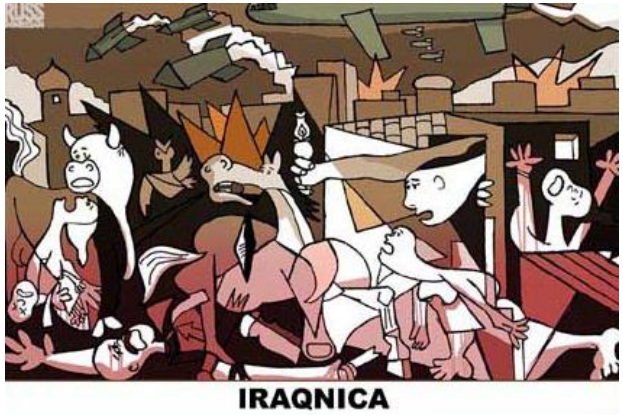
Cuando termináis esta tarea, la presentáis al profesor para saber si todo está bien y añadís el anuncio, y también el texto de la otra pareja, en vuestros portfolios.

[13] Grootgrondbezitters
[14] Middenstuk

Clase 3

Mira la siguiente serie de fotos y responde a las preguntas que están en la próxima página:





TAREA INTERCULTURAL

Primero, vais a interpretar la serie de fotos. Discutid, en parejas, las fotos mostradas y contestad a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué veis en cada imagen de la serie mostrada?

   Describid la serie de fotos para dar vuestra primera impresión.

2. Cada foto, excepto la primera (izquierda, arriba), está relacionada con un país.

   ¿Qué cosa tiene en común los países?

3. Cada foto, incluido la primera, tiene un sentimiento en común.

   Describid este sentimiento que refleja toda la serie.

Segundo, responde a las siguientes preguntas individualmente.

4. Ya has leído lo que Picasso dijo sobre el simbolismo en la obra *Guernica*:

   "El público verá lo que querrá ver"

   A pesar de que no existe una malinterpretación del cuadro, el pintor Picasso sí lleva un mensaje con el *Guernica*. ¿Qué mensaje piensas que Picasso querría llevar al mundo? ¡Descríbelo!

5. No solamente la Guerra Civil española está relacionada con la Segunda Guerra Mundial para ser el ensayo general, sino también para ser buenos ejemplos del mensaje de Picasso pintando el *Guernica*. Entonces, ¿qué relación más tienen las dos guerras europeas a través del cuadro Picasso?

6. Para saber sí has entendido el mensaje de Picasso, lees el anexo 1 para controlar tu respuesta.

   Comenta si has entendido el mensaje de Picasso *correcto* o *casí correcto* y coméntalo.

Cuando terminas esta tarea, la presentas al profesor para saber si todo está bien y añades las respuestas en el portfolio tuyo.

¿Quieres saber más sobre las fotos de la serie de la página anterior?
Pregunta al docente para informarte.

TAREA FINAL: tú como guía turístico

Eres un guía turístico en el Museo Reina Sofía en Madrid. Estás bien informado sobre la Guerra Civl española, el bombardeo de Guernica, la guerra española como ensayo general para la Segunda Guerra Mundial y puedes interpretar el cuadro *Guernica* de Picasso a través del simbolismo usado, del cubismo y como un *ciudadano del mundo*.

El problema: Para los visitantes del museo madrileño falta un folleto turístico sobre el *Guernica*.

Para estar bien informado, el director Manuel Borja-Villal del Museo Reina Sofía, te pregunta a escribir un texto para poner en el folleto turístico.

Los criterios que ayudan a escribir el texto para el folleto turístico:

El texto debe tener como mínimo 150 palabras.
Escribe el texto en español usando tus propias palabras.
El folleto existe en un titular adecuado, una introducción (un *lead*), un cuerpo[15] y un final.
Describe el cuadro de Picasso a través del simbolismo y los aspectos del cubismo.
Describe el impacto de la Guerra Civil española a la Segunda Guerra Mundial.
Describe el objetivo de Picassa para pintar sobre el bombardeo de *Guernica*.

Opcional: usa los diccionarios neerlandés-español/español-neerlandés.
Opcional: usa las notas hechas del documental y del diálogo.
Opcional: usa los textos de los anexos 1, 2, 3 y 4.
Opcional: añade una imagen o foto para hacer el texto más atractivo

Cuando terminas esta tarea, la presentas al profesor para saber si todo está bien y añades el folleto en el portfolio tuyo.

[15] Middenstuk

TAREA: evaluación sobre tu proceso de aprendizaje

Als laatste onderdeel van jouw persoonlijk portfolio, omschrijf je jouw leer- en werkproces tijdens deze lessenserie. Deze reflectie vraagt de volle aandacht van je om erachter te komen wat je geleerd hebt, wat je zoal gedaan hebt om te komen tot jouw eindproduct en het behalen van de leerdoelen.

¡Haz esta evaluación consciente y con atención!

Las preguntas y los apuntos que ayudan a reflexionar el proces de aprendizaje tuyo:

Escribe esta reflexión en **holandés**.
La evaluación debe tener como mínimo 70 palabras.
Repasa los objetivos descritos en la segunda página del libro de ejercicios y escribe tus objetivos realizados.
¿Has desarrollado otros objetivos, no prescritos? Describe lo(s) demás.
¿Qué es lo que has hecho para llegar al portfolio final?
¿Has trabajado con autonomía?
¿De qué forma has trabjado; individualmente, en grupos, en parejas?
Después de entregar el portfolio y terminar las tareas, ¿estás satisfecho sobre los objetivos realizados?, ¿estás satisfecho sobre como has trabajado?

Anexo 1: El pintor Picasso sobre su obra Guernica.

Fuente: http://www.elmundo.es/especiales/2011/10/cultura/guernica/grito.html

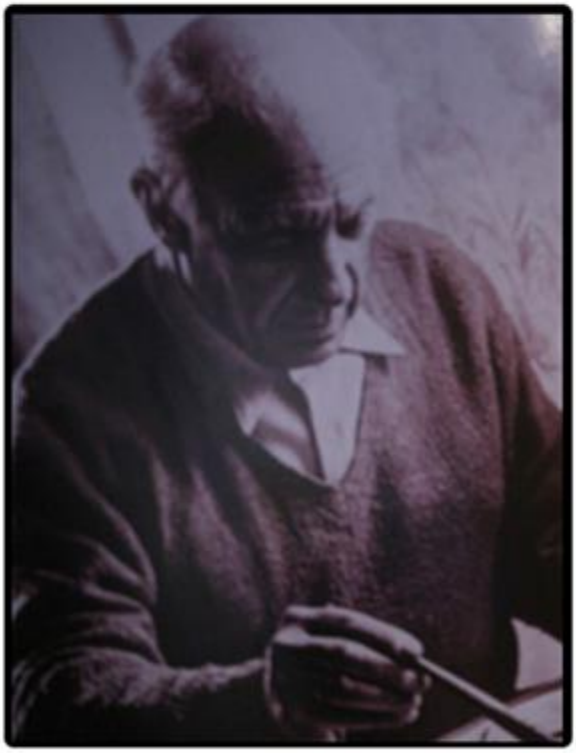
Un grito contra la barbarie

por Sonia Aparicio

«¿Qué cree usted que es un artista? ¿Un imbécil que sólo tiene ojos si es pintor, oídos si es músico o una lira que ocupa todo su corazón si es poeta? Bien al contrario, es un ser político, constantemente consciente de los acontecimientos estremecedores, airados o afortunados a los que responde de todas maneras. No, la pintura no se hace para decorar pisos» (Picasso, a un periodista, tras la IIGM)

Si intentáramos explicar a un niño qué es el 'Guernica', cada uno daría mil matices, pero todos coincidiríamos en una idea común: que el cuadro más famoso de Pablo Ruiz Picasso es un **grito contra el horror y la barbarie** de la guerra. De cualquier guerra. De todas las guerras.

«En 'Guernica' no hay bombas, ni aviones, ni nada por el estilo porque no es una guerra u otra guerra, ni ésta ni aquella; es la manera en que Picasso muestra su **rechazo a cualquier tipo de violencia de la guerra**», explica Paloma Esteban Leal, conservadora del Museo Reina Sofía, donde el cuadro 'descansa' desde 1992, sometido a estrictas medidas de conservación y seguridad. A partir de ahí, cada uno de los elementos que integran el lienzo puede ser objeto de múltiples y distintas interpretaciones. El toro, el caballo, la madre con el hijo muerto, la paloma, la ventana en llamas, la bombilla en el centro, los restos del guerrero...



La Historia del 'Guernica' comienza en enero de 1937, cuando el Gobierno de la República encarga a Picasso un gran cuadro de 11x4 metros para el pabellón español de la Exposición Universal que se celebraría ese año en París. Desde el 1 de mayo, en un ático del número 7 de la parisina rue des Grands Augustins, el malagueño invierte varios días en numerosos esbozos preparatorios —un total de 62— antes de abordar el lienzo en blanco. **El 10 de mayo empezó a pintar su gran obra de 3,51x7,82**.

Pocos días antes, el **26 de abril**, la localidad vasca de **Gernika** había sido **bombardeada y devastada por la Legión Cóndor** alemana. El tema corre de boca en boca entre los españoles en París y la prensa francesa también se hace eco de ello. Todos los expertos coinciden en que los comentarios populares y las imágenes en blanco y negro que publican los periódicos del ataque indiscriminado sobre la población civil y la devastación de la ciudad dan definitivamente al malagueño el tema para la obra que en esas fechas tiene entre manos.

'Guernica' es una de las ocasiones en que **Picasso se implica en el tema social** y deja por unos momentos su vida personal, que es lo que le suele inspirar más frecuentemente. La obra, alegato universal contra la violencia y la barbarie, **viajó por Europa y EEUU** —y el lienzo sufrió mucho por ello— en busca de simpatías y fondos para la causa republicana, silenciada tras el triunfo franquista, en 1939. Picasso expresó su deseo de que el cuadro no viniera bajo ningún concepto a España mientras no se restableciera la democracia. Y tuvieron que pasar más de cuatro décadas para que el 'Guernica' pisara suelo español. Un recibo de 150.000 francos sirvió al Gobierno para demostrar la propiedad de su encargo. El 10 de septiembre de 1981, el 'Guernica' aterrizaba en el aeropuerto de Madrid-Barajas.

Anexo 2: Información de fondo

Fuente: http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica

Guernica

Pablo Picasso (Pablo Ruiz Picasso) Málaga, España, 1881 - Mougins, Francia, 1973

Fecha: 1937 (1 de mayo-4 de junio, París)

Técnica: Óleo sobre lienzo

Dimensiones: 349,3 x 776,6 cm

Categoría: Pintura

Año de ingreso: 1995

Observaciones: El mural «Guernica» fue adquirido a Picasso por el Estado español en 1937. Debido al estallido de la Segunda Guerra Mundial, el artista decidió que la pintura quedara bajo la custodia del Museum of Modern Art de Nueva York hasta que finalizara el conflicto bélico. En 1958 Picasso renovó el préstamo del cuadro al MoMA por tiempo indefinido, hasta que se restablecieran las libertades democráticas en España, regresando la obra finalmente a nuestro país en el año 1981.

Nº de registro: DE00050

Expuesto en: Sala 206.06

Reflejo fiel de una época y de unas luctuosas y dramáticas circunstancias, el lienzo *Guernica* nació para formar parte del Pabellón Español en la Exposición Internacional de París, de 1937. El motivo que impulsó a Pablo Picasso a realizar la escena representada en esta gran pintura fue la noticia de los bombardeos efectuados por la aviación alemana sobre la villa vasca que da nombre a la obra, conocidos por el artista a través de las dramáticas fotografías publicadas, entre otros diarios, por el periódico francés *L'Humanité*. A pesar de ello, tanto los bocetos como el cuadro no contienen ninguna alusión a sucesos concretos, sino que, por el contrario, constituyen un alegato genérico contra la barbarie y el terror de la guerra. Concebido como un gigantesco cartel, el gran lienzo es el testimonio del horror que supuso la Guerra Civil española, así como la premonición de lo que iba a suceder en la Segunda Guerra Mundial. La sobriedad cromática, la intensidad de todos y cada uno de los motivos, y la articulación de esos mismos motivos, determinan el extremado carácter trágico de la escena, que se iba a convertir en el emblema de los desgarradores conflictos de la sociedad de nuestros días.

Guernica ha suscitado numerosas y polémicas interpretaciones, circunstancia a la que contribuye indudablemente la voluntaria eliminación del lienzo de cualquier tonalidad ajena a la grisalla. Al analizar su iconografía, uno de los estudiosos de la obra, Anthony Blunt, divide a los actores de esta composición piramidal en dos grupos, el primero de los cuales está integrado por tres animales: el toro, el caballo herido y el pájaro alado que se aprecia tenuemente al fondo, a la izquierda. Los seres humanos componen un segundo grupo, en el que figuran un soldado muerto y varias mujeres: la situada en la zona superior derecha, que se asoma por una ventana y sostiene hacia fuera una lámpara; la madre que, a la izquierda del lienzo, grita llevando al hijo muerto; la que entra precipitadamente por la derecha; y finalmente, la que clama al cielo, con los brazos alzados, ante una casa en llamas.

En este mismo contexto, tampoco hay que olvidar que dos años antes, en 1935, Picasso había grabado al aguafuerte la *Minotauromaquia*, obra sintética que condensa en una sola imagen todos los símbolos del ciclo dedicado a este animal mitológico y que es, a la vez, el antecedente más directo de *Guernica*.

Los acontecimientos de la vida privada de Picasso, junto a los sucesos políticos que atribularon al continente europeo en el período de entreguerras, se fusionan en los motivos creados por el pintor en estos momentos, para dar lugar tanto al propio *Guernica* como a sus bocetos y *post scriptum*, considerados como unas de las obras de arte más representativas del siglo XX.

Paloma Esteban Leal

Anexo 3: El cubismo

Fuente:
http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2007/arte_cultura_sigloXX/Web_Arte%20y%20Cultura%20SXX_MEC/web/cub/cubdef.htm

Cubismo

Es un movimiento que surge en París en **1907**. Aunque su origen es complejo, se suele considerar como punto de partida la obra de **Picasso**: ***Les demoiselles d'Avignon.***
El cubismo es un proceso de destrucción de la **perspectiva**: puesto que el lienzo es plano y sin volumen, la pintura también ha de ser plana. Descompone la figura en planos y reproduce el objeto utilizando planos superpuestos. Se prescinde de las referencias miméticas de la realidad y se sustituyen por referencias autónomas, propias exclusivamente del arte.
Al rechazar los temas literarios los pintores cubistas, **Braque** y **Picasso**, solo escogieron objetos cotidianos como botellas, pipas o frutos.

El cubismo pasó por diferentes fases:

1908-1909 Cubismo Experimental: Fase inicial en la que se realiza una simplificación volumétrica de figuras y espacio mediante planos sencillos y amplios. Se observa un paulatino abandono del color, la paleta se reduce a verdes, ocres y grises.

1910-1911 Cubismo Analítico: Comienzan fragmentando los grandes volúmenes primordiales en series de volúmenes más pequeños e, incluso, rompen de un modo más resuelto la línea del contorno de estos volúmenes mediante bruscas interrupciones en el trazo lineal. Los ángulos de visión de un mismo objeto se multiplicaron. Las representaciones de los objetos se fueron volviendo más complejas, puesto que lo describían a la vez de cara, de perfil, o desde cualquier otro ángulo de visión. Era un verdadero análisis del objeto. El inconveniente de este procedimiento era que los objetos y su representación se volvían cada vez más herméticos y se hacía más difícil ver a qué objeto o a que volumen pertenecía cada plano.

1911-1912 Cubismo Hermético: Aún más complejo, fragmentado y monocromático. Utilizan los formatos ovalados y las letras de imprenta por primera vez.

1912-1914 Cubismo Sintético: Conscientes de este inconveniente, Picasso y Braque intentaron ponerle remedio con rapidez. Para paliar la creciente dificultad de lectura de sus obras introdujeron a partir de 1911 detalles figurativos esquematizados, ciertas pistas para el espectador, (etiquetas, trozos de periódico, rótulos) bien utilizando la técnica del collage o pintados. También amplían la paleta de color.

Anexo 4: El simbolismo

Fuente: Gonzalo, J. Á., et al., 2015: 22

Guernica: el dolor de la guerra

Un caballo muriendo, una mujer dentro de un edificio en llamas, una madre con su hijo muerto, un toro... son los protagonistas de una de las obras más importantes de la historia del arte universal: *Guernica,* del pintor Pablo Ruiz Picasso (Málaga, España 1881 - Mougins, Francia 1973).

A principios del año 1937, el Gobierno republicano de España encarga[1] al artista malagueño[2] un mural para decorar el pabellón[3] español en la Exposición Internacional de París.

En ese momento en España hay una guerra civil que empieza en julio de 1936 y termina en marzo de 1939. Las tropas del general Franco luchan contra el legítimo[4] Gobierno de la República española.

Bombardeo[5] sobre el pueblo de Guernica

El cuadro refleja el bombardeo del 27 de abril de 1937. La Legión Cóndor alemana junto con el Ejército de Franco bombardeó durante más de tres horas la población vasca[6] de Guernica. El ataque destruyó el 70% de los edificios, el pueblo entero se incendió y murieron más de 1600 personas. Entre los pocos lugares históricos que resistieron el ataque se encuentra el llamado "Árbol de Guernica".

Museo Reina Sofía (Madrid)

En aquel momento Picasso vivía en París. Esta trágica noticia inspiró a Picasso para pintar uno de sus más famosos cuadros: el *Guernica.*

Enseguida[7], el artista comenzó a trabajar y el 4 de junio terminó este cuadro de gran tamaño: 349,3 cm de alto por 776,6 cm de ancho. Los colores que utiliza son el blanco y el negro, y algunos grises y azules. En un principio trataba de mostrar el horror que vivió la población de Guernica; pero como no hay ningún escenario[8] concreto, con el paso del tiempo, el cuadro se convierte en un símbolo contra la guerra. Los elementos que aparecen en el cuadro reflejan el sufrimiento: la luz de una pequeña lámpara nos descubre el grito desesperado de una madre tras la muerte de su hijo, un brazo sostiene una espada[9] partida[10] y una flor, una cabeza entra por la ventana e intenta ponerse a salvo[11] de las bombas, un caballo y un toro sufren las heridas del ataque... La sensación de claustrofobia es muy grande porque todo transcurre[12] en una pequeña habitación donde cada uno busca desesperadamente auxilio[13] y consuelo[14].

Un cuadro con mucho movimiento

Al terminar el cuadro, Picasso dijo que debería estar en el Museo del Prado de Madrid. En ese momento él era el director del museo, aunque estaba en París por causa de la guerra. Cuando la Exposición Universal de París terminó, el cuadro viajó por Europa, pero empezó la II Guerra Mundial y el *Guernica* fue al MOMA de Nueva York. Hasta el año 1981 no pudo regresar[15] a España. Estos viajes estropearon algo el cuadro, ya que tenía que doblarse[16] para sus traslados[17] porque era un cuadro muy grande. Actualmente, el *Guernica* se encuentra en la exposición permanente del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid, aunque no descansa tranquilo.

En 1997, el Museo Guggenheim de Bilbao reclamó[18] el cuadro para incluirlo en su colección. La polémica[19] finalizó cuando el informe técnico aclaró que el traslado podía perjudicar[20] gravemente el delicado[21] estado de la pintura. ■

GLOSARIO ESPAÑOL

1 encargar: pedir hacer un trabajo o traer un objeto a alguien que acepta ese compromiso **2 malagueño:** de Málaga (ciudad de Andalucía, en España) **3 pabellón:** (aquí) zona en una exposición **4 legítimo:** legal, verdadero **5 bombardeo:** acción de bombardear, de tirar bombas **6 vasco:** del País Vasco (en el norte de España) **7 enseguida:** inmediatamente después **8 escenario:** lugar en el que tienen lugar los hechos **9 espada:** arma de metal larga que se sujeta con la mano **10 partido:** roto **11 ponerse a salvo:** refugiarse, colocarse en un lugar en el que no hay peligro **12 transcurrir:** ocurrir **13 auxilio:** ayuda **14 consuelo:** acción de ayudar, comprender y compartir con alguien su dolor, así la persona siente menos su pena **15 regresar:** volver **16 doblarse:** plegarse sobre sí mismo para reducir la superficie **17 traslado:** cambio de residencia **18 reclamar:** exigir lo que uno considera que es suyo **19 polémica:** enfrentamiento de posturas y opiniones **20 perjudicar:** dañar **21 delicado:** frágil, débil

Anexo 5: La historia sobre el bombardeo de Guernica según un superviviente.

Fuente: https://manuscritosamaquina.wordpress.com/2012/04/29/gernika-vii-la-vision-del-superviviente/

Gernika (VII): La visión del superviviente

Publicado el 29 de abril de 2012

Luis Iriondo, en su estudio de pintura / Foto cedida por la Fundación Gernika-Gogoratuz

Luis Iriondo se ha convertido en el superviviente más famoso del bombardeo de Gernika, que sufrió cuando tenía catorce años, aunque también en el portavoz de este colectivo de sobrevivientes y en un auténtico abanderado de la paz. Lleva la voz cantante en actos oficiales, documentales y entrevistas. Culto y educado, este aficionado a la pintura de 89 años, que también ha escrito una novela inspirada en el bombardeo, 'El chico de Guernica', reflexiona cada respuesta antes de emitir sus juicios con voz sosegada. Sólo hay una reacción que no necesita pensar dos veces: ¿Se puede perdonar? "Sí, sí. Sin perdón no hay paz". A continuación transcribo el diálogo íntegro que mantuvimos días antes de que se conmemorase el 75 aniversario.

El día del bombardeo yo fui contento al banco en el que trabajaba porque llevaba pantalones largos, que había estrenado la víspera. Aunque mi madre me dijo que sólo se llevaban los domingos, aquel lunes me permitió ponérmelos por ser nuevos. Los pantalones largos eran para nosotros el reconocimiento de que nuestros padres ya no nos consideraban unos niños.

– No sabía usted hasta qué punto dejaría de ser niño ese día…

Por la tarde, cuando sonaron las primeras explosiones, la gente asustada corrió a los refugios que estaban bajo la terraza de El Paseo, el lugar donde se celebraba el mercado. A mí me empujaron hacia el interior de uno de ellos. Hacía mucho calor porque el techo era bajo y no había ningún sistema de ventilación. Tampoco había luz. Al cabo de pocos minutos, costaba respirar. Creí que iba a morir asfixiado. Alguien propuso que nos agacháramos porque abajo había más oxígeno. Yo apoyé la mano en el suelo porque pensé que si me sentaba, ensuciaría mis pantalones y por la noche iba a tener bronca con mi madre.

– ¿Estuvo allí toda la tarde?

No. Cuando las explosiones cesaron, alguien dijo que podíamos salir. Fuera me encontré con José Ramón, un amigo, y decidimos ir a ver cómo había Rentería, un barrio que hay al otro lado del único puente que cruza la ría en el pueblo. Pero antes de que llegáramos a las escaleras por las que se desciende de la plaza, sonaron nuevamente las campanas y echamos a correr otra vez a los refugios. Toda la gente corrió también. Esta vez, y a pesar de las explosiones que habían comenzado a oírse, cada vez más cercanas, esperé a que me adelantaran todos y me quedé junto a la entrada. Una pared de sacos de arena me impedía ver lo que ocurría en el exterior. Allí podía respirar mejor, pero esta vez la única defensa que tenía ante la caída de una bomba eran los sacos. Ahora las explosiones eran mucho más fuertes.

– ¿Cómo era ese ambiente?

El sonido era largo, lúgubre, parecía meterse hasta nuestro interior, y las explosiones venían seguidas de ráfagas de aire caliente. Un aire con un calor templado, repulsivo, que a mí me parecía que tenía el sabor de la muerte. Yo me mordía el dedo índice, lo metí entre los dientes, porque nos habían dicho a los chicos que en caso de bomardeo había que tener entre los dientes algún objeto porque una explosión muy fuerte nos podría reventar por dentro. Yo suplí el palo por el dedo, que era menos molesto. También en las clases de catecismo de la iglesia nos habían dicho que en caso de peligro de muerte había que rezar la oración de 'Señor mío Jesucristo', en la que se pide perdón por los pecados y se promete no volverlos a cometer. Pero me interrumpió una explosión. Y luego otra. Parecían cada vez más cercanas.